

Senatsverwaltung für Wissenschaft,  
Gesundheit und Pflege  
- V G -

Berlin, den 02. Mai 2025  
Tel.: 9026 (926) 5083  
E-Mail: julia.landgraf@senwgp.berlin.de

**2038 A**

An den

Vorsitzenden des Hauptausschusses

über

die Präsidentin des Abgeordnetenhauses von Berlin

über Senatskanzlei - G Sen -

**Ergebnisse der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung aus dem Jahr 2023**

Rote Nummer 2038

72. Sitzung des Hauptausschusses vom 19.02.2025

**Kapitel 0910 Titel 68569, TA 13, Lehrkräftebildungsstudie**

Teil-Ansatz des abgelaufenen Haushaltjahres:	400.000 €
Teil-Ansatz des laufenden Haushaltjahres:	400.000 €
Ist des abgelaufenen Haushaltjahres:	0,00 €
Verfügungsbeschränkungen:	0 €
Aktuelles Ist (Stand 15.04.2025):	0,00 €

**Gesamtausgaben (2023):** **355.793,04 €**

Der Hauptausschuss hat in seiner oben bezeichneten Sitzung Folgendes beschlossen:

„SenWGP wird gebeten, dem Hauptausschuss in einem Folgebericht über die Ergebnisse der Multikohortenstudie 2023 zu berichten.“

Es wird gebeten, mit nachfolgendem Bericht den Beschluss als erledigt anzusehen.

Hierzu wird berichtet:

Zur empirischen Untersuchung ausgewählter Aspekte der Berliner Lehrkräftebildung wurde am 20.03.2023 das **Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie** (FiBS) mit der Durchführung einer Multikohortenstudie zur Ermittlung von Gelingens- und Misslingsbedingungen in der Lehrkräftebildung beauftragt. Kern der Studie war die Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe, Lehramtsstudierenden, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (LAA) sowie Berufseinstiegerinnen und -einstieger. Darüber hinaus wurden die Perspektiven der Befragten mit den Wahrnehmungen von Hochschulvertreterinnen und -vertretern, Leitungen der Schulpraktischen Seminare und der Fachseminare, Mentorinnen und Mentoren sowie von Moderatorinnen und Moderatoren im Berufseinstiegsprogramm (BEP) und von Schulaufsichten gespiegelt.

Folgendes sind die **zentralen Ergebnisse der Studie** (siehe Anlage):

#### Befragungen der Schülerinnen und Schüler

Vorbemerkung: Von 34.772 Schülerinnen und Schülern an Berliner Schulen in der Sekundarstufe II wurden nach Datenbereinigung 750 Befragungen von Schülerinnen und Schülern ausgewertet.

Zur Gewinnung von Lehramtsstudierenden gibt es große Potenziale, da fast alle Schülerinnen und Schüler der Oberstufe (93 %) nach dem Schulabschluss die Aufnahme eines Studiums erwägen. Bis zu 40 % von ihnen könnten es sich vorstellen, ein Lehramtsstudium zu beginnen. (vgl. MKS 2023, S. 38, nachfolgend nur mit Seitenzahl). Die Befragten schätzen den Lehrberuf aufgrund der Sicherheit (Zustimmung 84%), vermuten aber, dass ein hohes Arbeitspensum auf sie zukommen würde (63 %). Lediglich 25 % der Befragten vermuten ein hohes Ansehen des Berufs (46).

#### Befragungen im Lehramtsstudium

Vorbemerkung: Von rund 17.000 Lehramtsstudierenden an Berliner Universitäten wurden nach Datenbereinigung 564 Befragungen von Lehramtsstudierenden ausgewertet, was etwa 5 % der Studierendenpopulation entspricht.

Trotz sinkender Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten ist die Zahl der Studienanfängerinnen bzw.- anfänger für ein Lehramtsstudium erfreulicherweise stabil geblieben bzw. weiter gestiegen (34).

Der Praxisbezug des Studiums wird von den befragten Studierenden unterschiedlich eingeschätzt: Studierende in Lehramtsstudiengängen für Integrierte Sekundarschulen / Gymnasien geben häufiger an, dass das Studium praxisbezogen sei als Studierende des Lehramts an Grundschulen (64).

Fast die Hälfte (45 %) der befragten Studierenden gibt an, neben dem Studium an Schulen zu arbeiten. Bereits zu Beginn des Bachelors geben 32 % der befragten Studierenden an, an einer Schule gearbeitet zu haben oder es aktuell zu tun (78).

Die Studienabbruchneigung der befragten Studierenden nimmt im Laufe des Studiums ab: Zu Beginn des Bachelors denken 23 % über einen Studienabbruch nach, zum Ende des Bachelors noch 15 % und in höheren Mastersemestern noch 10 % (81). Über tatsächlichen Studienabbruch trifft die Studie keine Aussagen.

#### Befragungen im Vorbereitungsdienst (VD)

Vorbemerkung: Nach Datenbereinigung wurden 335 Fragebögen ausgewertet (knapp 15 % der Grundgesamtheit).

Zunächst kann festgehalten werden, dass Neueinstellungen von Personen, die außerhalb Berlins ihr lehramtsbezogenes Hochschulstudium absolviert haben, seit 2017 (mit Ausnahme 2019) kontinuierlich zurückgehen. Die Verluste werden zum Teil durch die ansteigenden Zahlen der Berliner Lehramtsabsolventinnen und -absolventen kompensiert (39). Erfreulicherweise sind die vorzeitigen Entlassungen aus dem regulären VD stark rückläufig (2017: 97; 2021: 39) (40).

Rückblickend sind nur 30 % der Personen im Vorbereitungsdienst mit ihrem vorangegangenen Studium zufrieden. Dabei ist zu beachten, dass das Lehramtsstudium bei den Befragten unterschiedlich lange zurückliegt und auch außerhalb Berlins absolviert werden konnte (102).

Besonders im berufsbegleitenden VD besteht eine vergleichsweise hohe Abbruchneigung (30 %). Jede 2. Person im VD hat bereits einmal über den Abbruch des VD nachgedacht oder denkt aktuell noch darüber nach (123).

#### Befragungen in der Phase des Berufseinstiegs

Vorbemerkung: Nach Datenbereinigung wurden 132 Fragebögen ausgewertet.

Personen im Berufseinstieg äußern rückblickend, im Studium gerne mehr über Unterrichtsplanung, Classroom-Management, Stressmanagement und digitale Medienbildung erfahren zu haben. Zudem hätten im VD stärker Kompetenzen im Bereich Elternarbeit und Konflikt- und Stressmanagement vermittelt werden sollen (136).

Das bereits aus dem Vorbereitungsdienst bekannte Problem der hohen Arbeitsbelastung setzt sich beim Berufseinstieg fort: Mit 69% arbeiten mehr als zwei Drittel aller Befragten mehr als 40 Stunden, 18% sogar mehr als 50 Stunden pro Woche. (142) Entsprechend gehört dieser Aspekt zu einem der meistgenannten Belastungsfaktoren hinter Organisations- und Verwaltungsaufwand sowie dem heterogenen Leistungsniveau innerhalb der Klassen.

Mit 48% hat sich fast die Hälfte der Befragten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bereits mit Abbruchgedanken beschäftigt (152).

#### Phasenübergreifende Betrachtungen

Die Freude an der Lehrkräftebildung nimmt zwischen den Kohorten deutlich ab (62% zu Beginn des Bachelors, 49% zum Ende des Masters) und erreicht im Vorbereitungsdienst ein

Tief (23%). Im Berufseinstieg ist ein deutlicher Anstieg wahrzunehmen: 75% haben Freude an ihrem Beruf (166).

Was die Übergangsabsicht anbelangt, so ist diese im Anschluss an den Master am geringsten: Etwa mehr als drei Viertel der Befragten bestätigen die Aussage, innerhalb der kommenden zwölf Monate den Vorbereitungsdienst anzutreten. Dagegen möchten 88% der Studierenden in der Endphase des Bachelors in den Master übergehen, 91% der Personen im Vorbereitungsdienst möchten den Lehrberuf antreten und 92% der Berufseinstiegerinnen und -einstieger beabsichtigen, im Lehrberuf zu verbleiben.

#### Folgende Handlungsimpulse wurden phasenübergreifend formuliert:

1. Individualisierung, Flexibilisierung ermöglichen
2. Mentoring und Beratung stärken
3. Entschlackung / Reduktion von Inhalten
4. Finanzierungsmöglichkeiten im Praxissemester, höhere Gehälter im VD
5. Verknüpfungen zw. den Akteuren durch bessere Kommunikation und Kooperation stärken
6. Querschnittsthemen / professionsbezogene Schlüsselkompetenzen stärken

#### Umgang mit den Handlungsimpulsen

Die Handlungsimpulse wurden in den für die Lehrkräftebildung zuständigen Gremien (Steuerungsgruppe Lehrkräftebildung sowie Kooperationsrat) vorgestellt und es wurden ggf. Umsetzungsschritte vereinbart:

Zur Individualisierung und Flexibilisierung ist vornehmlich die Einführung des flexibilisierten Masters zu nennen, der die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit der Studierenden an Schulen mit dem Praxissemester adressiert. Die Bereiche Mentoring und Beratung sind für die erste Phase der Lehrkräftebildung vornehmlich durch die beiden aktuell laufenden Sonderprogramme bereits in den Blick genommen. Für die zweite Phase und den Berufseinstieg werden Mentoring und Beratungskonzepte im neuen Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ) entwickelt. Die Studie bestätigt in entscheidenden Punkten (z. B. Individualisierung und intensivere Betreuung der LAA an der Schule) die strategische Ausrichtung des Landesinstituts.

Zur Empfehlung der Reduktion von Inhalten kann für die erste Phase festgehalten werden, dass die ländergemeinsamen Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Entwicklung der Module leitend sind. Diese werden in der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge geprüft und können somit nicht beliebig reduziert werden.

Zur besseren phasenübergreifenden Zusammenarbeit und Stärkung der Kohärenz zwischen den Ausbildungsphasen wird aktuell an einer Weiterentwicklung des phasenübergreifenden Austauschremiums, dem Kooperationsrat, gearbeitet.

Zur Stärkung der professionsbezogenen Schlüsselkompetenzen sowie der Querschnittsthemen wird ebenfalls über die Sonderprogramme eine Verankerung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung vorangetrieben.

In Vertretung  
Dr. Henry Marx  
Senatsverwaltung für Wissenschaft,  
Gesundheit und Pflege



**Matthias Sandau, Franziska Matzen, Lilly Herbst, Michael Cordes,  
Martin Bittner, Dieter Dohmen**

**Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung. Untersuchung  
von phasenübergreifenden Gelingens- und Misslingsfaktoren  
in der Lehrkräftebildung**

**- Abschlussbericht -**

Studie im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege

Berlin, Juni 2024

**ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL**

**www.fibs.eu**



Forschungsinstitut für  
Bildungs- und Sozialökonomie

Research Institute for the Economics  
of Education and Social Affairs

Michaelkirchstr. 17/18  
D- 10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
Fax: +49 (0)30 8471223-29

Ihr Ansprechpartner:  
Dr. Michael Cordes  
[m.cordes@fibis.eu](mailto:m.cordes@fibis.eu)  
[www.fibis.eu](http://www.fibis.eu)

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Hintergrund.....	9
2	Studiendesign.....	11
2.1	Übergreifende Zielsetzung der Studie.....	11
2.2	Forschungsfragen.....	11
2.3	Methodischer Ansatz.....	14
2.4	Feldbericht Onlinebefragungen.....	15
2.4.1	Befragung Schüler:innen.....	15
2.4.2	Befragung Lehramtsstudierende .....	15
2.4.3	Befragung Vorbereitungsdienst .....	17
2.4.4	Befragung Berufseinstieg .....	17
3	Stand der Literatur .....	19
3.1	Lehrkräftemangel.....	19
3.2	Schüler:innen und Berufsorientierung.....	21
3.3	Bachelor (Studienwahl und Studienbeginn).....	22
3.4	Übergang Bachelor – Master.....	22
3.5	(Quereinstiegs-)Master.....	23
3.6	Vorbereitungsdienst und Übergang in den Beruf .....	24
3.7	Schwerpunktthema Studienzufriedenheit und Berufswahlmotivation.....	25
3.8	Bildungspolitische Einordnung .....	26
3.8.1	Konfligierende institutionelle Interessen .....	26
3.8.2	Situation in Berlin.....	31
4	Auswertung statistischer Daten Dritter.....	33
4.1	Lehramtsstudium .....	33
4.1.1	Bachelor .....	33
4.1.2	Master.....	36
4.2	Vorbereitungsdienst.....	38
4.3	Berufseinstieg.....	41
5	Ergebnisse Sekundarstufe II.....	43
5.1	Allgemeine Ergebnisse .....	43
5.2	Berufswahlmotivation.....	44
5.3	Lehramtsmotivation .....	45
5.4	Auswertung der Schlussstatements .....	54
5.5	Beantwortung der Forschungsfragen.....	56
6	Ergebnisse Lehramtsstudium .....	58

6.1	Allgemeine Ergebnisse .....	58
6.2	Motivation zum Lehramtsstudium .....	60
6.3	Bewertung des Studiums .....	63
6.3.1	Reflektion und Passung.....	63
6.3.2	Beratung und Unterstützung .....	69
6.3.3	Praxiserfahrungen .....	72
6.4	Studienverlaufsintention und Abbruchneigung .....	80
6.5	Berufsperspektivische Wahrnehmung .....	82
6.5.1	Übergangsintention Ende Bachelor.....	83
6.5.2	Übergangsintention Ende Master .....	85
6.6	Quereinstiegsmaster.....	89
6.7	Lebenssituation.....	90
6.8	Auswertung der Schlussstatements .....	90
6.9	Beantwortung der Forschungsfragen.....	94
7	Ergebnisse Vorbereitungsdienst .....	100
7.1	Allgemeine Ergebnisse .....	100
7.2	Bewertung des Studiums (retrospektiv).....	102
7.3	Motivation zum Vorbereitungsdienst .....	105
7.4	Bewertung des Vorbereitungsdienstes .....	108
7.5	Auswertung offener Antworten zur Bewertung des Vorbereitungsdienstes.....	112
7.6	Prüfungen .....	115
7.7	Umgang mit Krisen.....	117
7.7.1	Belastungsempfinden .....	117
7.7.2	Beratung und Unterstützung .....	121
7.7.3	Abbruchneigung .....	123
7.8	Berufsperspektivische Wahrnehmung .....	126
7.9	Lebenssituation.....	128
7.10	Beantwortung der Forschungsfragen.....	129
8	Ergebnisse Berufseinstieg .....	135
8.1	Allgemeine Ergebnisse .....	135
8.2	Bewertung des bisherigen Ausbildungsprozesses (retrospektiv) .....	136
8.3	Motivation zum Lehrberuf.....	137
8.4	Wahrnehmung des Berufseinstiegs .....	141
8.5	Auswertung offener Antworten zur Bewertung des Berufseinstiegs.....	144
8.6	Umgang mit Krisen.....	147
8.6.1	Belastungsempfinden .....	147
8.6.2	Beratung und Unterstützung .....	150
8.6.3	Abbruchneigung .....	152

8.7	Das Programm „Berufseingangsphase“ .....	153
8.8	Wahrnehmung der Berufsperspektive.....	155
8.9	Lebenssituation.....	156
8.10	Beantwortung der Forschungsfragen.....	157
9	Phasenübergreifende Erkenntnisse.....	160
10	Schlussfolgerungen und Handlungsimpulse.....	171
11	Quellenverzeichnis .....	182
	Anhang .....	188

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eingeschriebene Lehramtsstudierende nach Studiengang in Berlin .....	33
Abbildung 2: Studienanfänger:innen in einem lehramtsbezogenen Bachelorstudium nach Schulart in Berlin.....	34
Abbildung 3: Studienabbrüche in lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen in Berlin .....	35
Abbildung 4: Übergangsverhalten der Berliner Absolvent:innen aus lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen des Prüfungsjahrs 2020 .....	36
Abbildung 5: Studienanfänger:innen in einem lehramtsbezogenen Master nach Schulart in Berlin .....	37
Abbildung 6: Studienabbrüche in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen in Berlin.....	38
Abbildung 7: Einstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und in die berufsbegleitende Ausbildung in Berlin .....	39
Abbildung 8: Einstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und lehramtsbezogene Hochschulabschlüsse nach Abschlussort .....	40
Abbildung 9: Anträge auf Entlassung aus dem regulären Vorbereitungsdienst .....	41
Abbildung 10: Eingestellte Bewerber:innen in den Berliner Schuldienst.....	42
Abbildung 11: Schüler:innen nach Klassenstufe .....	43
Abbildung 12: Schüler:innen nach besuchter Schulform .....	43
Abbildung 13: Wahrgenommene Schwierigkeit der Berufswahl .....	44
Abbildung 14: Studienabsicht (im Anschluss an Schulabgang oder später) .....	45
Abbildung 15: Lehramtsintention in der Sekundarstufe II.....	46
Abbildung 16: Vorstellungen vom Lehrberuf in der Sekundarstufe II .....	47
Abbildung 17: Einstellung zum Lehramtsstudium in der Sekundarstufe II.....	48
Abbildung 18: Informiertheit über Aspekte des Lehramtsstudiums in der Sekundarstufe II .....	49
Abbildung 19: Informationsquellen zum Lehrberuf in der Sekundarstufe II.....	50
Abbildung 20: Bewertung der Informationsquellen zum Lehrberuf in der Sekundarstufe II .....	51
Abbildung 21: Bisherige informelle Lehrerfahrungen.....	52

Abbildung 22: Intention ein Lehramtsstudium aufzunehmen, gruppiert nach signifikanten Einflussfaktoren .....	53
Abbildung 23: Lehramtsstudierende nach Universitäten .....	59
Abbildung 24: Lehramtsstudierende nach Fächergruppen .....	60
Abbildung 25: Motivation für die Lehramtsstudienentscheidung .....	61
Abbildung 26: Reflektion der Studien- und Berufswahl .....	63
Abbildung 27: Bewertung des Lehramtsstudiums .....	64
Abbildung 28: Vergleich des Studiums/Lehramts mit vorherigen Erwartungen .....	65
Abbildung 29: Selbstwahrnehmung im Lernkontext Studium .....	66
Abbildung 30: Informiertheit und Bewertung des Unterstützungsangebots im Studium .....	69
Abbildung 31: Nutzung der Beratungsformate zum Studium und Lehrberuf .....	70
Abbildung 32: Bewertung der genutzten Beratungsformate im Studium .....	71
Abbildung 33: Bewertung des berufsfelderschließenden Praktikums (Ende Bachelor) .....	73
Abbildung 34: Bewertung des Praxissemesters im Master .....	74
Abbildung 35: Bewertung der Begleitformate im Praxissemester .....	76
Abbildung 36: Durchschnittlicher Stundenumfang bei Arbeit an einer Schule während des Studiums ..	79
Abbildung 37: Abbruchneigung im aktuellen Studium .....	81
Abbildung 38: Vorstellungen vom Lehrberuf (im Studium) .....	83
Abbildung 39: Übergangsintention in den Master of Education zum Ende des Bachelors .....	84
Abbildung 40: Übergangsintention in den Vorbereitungsdienst zum Ende des Masters .....	86
Abbildung 41: Vorausschau auf den Vorbereitungsdienst .....	88
Abbildung 42: Lebenssituation der Studierenden .....	90
Abbildung 43: Fächergruppen im Vorbereitungsdienst .....	101
Abbildung 44: Rückblickende Bewertung des letzten lehramtsbezogenen Studiums (im Vorbereitungsdienst) .....	103
Abbildung 45: Rückblickende Bewertung des Praxissemesters (im Vorbereitungsdienst) .....	104
Abbildung 46: Motivation zur Fortsetzung der Lehramtsbildung .....	106
Abbildung 47: Gründe für den Standort Berlin zur Ausübung des Vorbereitungsdienstes .....	107
Abbildung 48: Reflexion der Berufswahl im Vorbereitungsdienst .....	108
Abbildung 49: Bewertung des Übergangs in den Vorbereitungsdienst .....	109
Abbildung 50: Bewertung der Ausbildungsschule im Vorbereitungsdienst .....	110
Abbildung 51: Bewertung der Begleitformate im Vorbereitungsdienst .....	111
Abbildung 52: Wahrgenommene Prüfungskultur im Vorbereitungsdienst .....	116
Abbildung 53: Belastende Faktoren bei der Durchführung des Vorbereitungsdienstes .....	118
Abbildung 54: Informiertheit und Bewertung des Unterstützungsangebots im Vorbereitungsdienst ...	121
Abbildung 55: Beratungsthemen im Vorbereitungsdienst .....	122
Abbildung 56: Informationsquellen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes seit Beginn des Vorbereitungsdienstes .....	123
Abbildung 57: Abbruchneigung im Vorbereitungsdienst .....	124
Abbildung 58: Vorstellung vom Lehrberuf (im Vorbereitungsdienst) .....	126
Abbildung 59: Übergangsintention in den Schuldienst nach Ende des Vorbereitungsdienstes .....	127

Abbildung 60: Lebenssituation der Personen im Vorbereitungsdienst.....	129
Abbildung 61: Derzeitige Schule im Berufseinstieg nach Schularzt.....	136
Abbildung 62: Retrospektiver Kompetenzbedarf im Studium und im Vorbereitungsdienst.....	137
Abbildung 63: Gründe zur Aufnahme der Lehrtätigkeit in Berlin.....	138
Abbildung 64: Motivation für den Einstieg in den Lehrberuf .....	139
Abbildung 65: Reflexion der Berufswahl im Berufseinstieg .....	140
Abbildung 66: Selbstwahrnehmung im Berufseinstieg.....	141
Abbildung 67: Stundendeputat im Berufseinstieg.....	141
Abbildung 68: Reguläre Wochenarbeitszeit als Lehrkraft im Berufseinstieg .....	142
Abbildung 69: Merkmale der derzeitigen Schule im Berufseinstieg.....	142
Abbildung 70: Bewertung der derzeitigen Schule im Berufseinstieg .....	143
Abbildung 71: Belastende Faktoren im Berufseinstieg.....	148
Abbildung 72: Informiertheit und Bewertung des Beratungsangebots im Berufseinstieg.....	150
Abbildung 73: Beratungsthemen im Berufseinstieg .....	151
Abbildung 74: Informationsquellen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes im Berufseinstieg .....	151
Abbildung 75: Abbruchneigung im Berufseinstieg.....	152
Abbildung 76: Informationsquellen zum Programm „Berufseinstiegsphase“ (BEP) .....	153
Abbildung 77: Gründe für Nichtteilnahme am BEP .....	154
Abbildung 78: Vorstellung vom Lehrberuf im Berufseinstieg .....	155
Abbildung 79: Berufsperspektivische Wahrnehmung im Berufseinstieg .....	156
Abbildung 80: Lebenssituation im Berufseinstieg.....	157
Abbildung 81: Berufswahlmotivation im Kohortenvergleich (stabil).....	160
Abbildung 82: Berufswahlmotivation im Kohortenvergleich (rückläufig) .....	161
Abbildung 83: Wahrnehmung des Lehrberufs im Kohortenvergleich (stabil).....	162
Abbildung 84: Wahrnehmung des Lehrberufs im Kohortenvergleich (rückläufig) .....	163
Abbildung 85: Reflexion der Studien- und Berufswahl im Kohortenvergleich.....	164
Abbildung 86: Übergangsintention im Kohortenvergleich .....	165
Abbildung 87: Abbruchneigung im Kohortenvergleich.....	166
Abbildung 88: Selbstwahrnehmung im Kohortenvergleich.....	167
Abbildung 89: Zuordnungsstruktur der Handlungsimpulse .....	176

## Abkürzungen:

bbVD	berufsbegleitender Vorbereitungsdienst
BEP	Berufseingangsphase
BerLeS	Berliner Lehramt-Stipendium
DSE	Dahlem School of Education, Freie Universität Berlin
FiBS	Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
FS	Fachsemester
FU	Freie Universität Berlin
GmS	Gemeinschaftsschule
Gym	Gymnasium
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
ISS	Integrierte Sekundarschule
KMK	Kultusministerkonferenz
LAA	Lehramtsanwärter:innen
MKS	Multikohortenstudie
NEPS	National Education Panel Study (Nationales Bildungspanel)
PSE	Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin
regVD	regulärer Vorbereitungsdienst
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
SenWGP	Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege
SETUB	School of Education der Technischen Universität Berlin
StEPS	Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
TU	Technische Universität Berlin
UdK	Universität der Künste Berlin
zfk	Zentrum für künstlerische Lehrkräftebildung, Universität der Künste Berlin

# 1 Einleitung und Hintergrund

Der hohe und unzureichend gedeckte Bedarf an formal qualifizierten Lehrkräften gehört in Berlin ebenso wie in anderen Bundesländern zu den beherrschenden bildungspolitischen Themen. Allein zu Beginn des Schuljahres 2022/23 blieben laut Deutschem Schulportal 973 Vollzeitstellen an Berliner Schulen unbesetzt (Anders, 2022). Bundesweit wie für Berlin rechnen KMK und andere mindestens bis zum Jahr 2030 mit einem Lehrkräftemangel.

Um die Zahl der an den Berliner Universitäten ausgebildeten Lehrkräfte zu erhöhen, wurden bereits für den bis Ende 2023 laufenden Hochschulvertrag zwischen dem Senat und den lehrkräftebildenden Universitäten jährlich 2.000 Absolvent:innen des Masters of Education als Zielmarke anvisiert. Es war jedoch bereits zu Beginn der Vertragslaufzeit absehbar, dass unter Berücksichtigung der Studienzeiten diese Zielmarke bis zum Ende der Vertragslaufzeit kaum zu erreichen war. Der Ausbau von Ausbildungskapazitäten benötigt Zeit und es müssen ausreichend Studienplätze angeboten und besetzt werden können.

Ob Studienplätze in hinreichender Zahl besetzt und das Studium abschließend von einer ausreichend großen Zahl an Studierenden abgeschlossen wird, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab: ausreichendes vs. mangelndes Interesse für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, Abbruch eines bereits begonnenen Lehramtsstudiums, Überschreitung der Regelstudienzeit oder geringe Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master. Aber selbst wenn diese Zahl erreicht würde, bleibt offen, wie viele dieser Absolvent:innen anschließend in Berlin in den Vorbereitungsdienst bzw. am Ende der zweiphasigen Ausbildung den Lehrberuf an einer Berliner Schule aufnehmen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich hinsichtlich der Lehrkräftebildung drei zentrale Fragestellungen: 1.) Wie kann es gelingen, mehr junge Menschen für den Lehrberuf zu gewinnen und zu einer Aufnahme eines entsprechenden Studiums zu motivieren? 2.) Inwiefern lassen sich im System der Lehrkräftebildung typische Misslingens- und Gelingensbedingungen für die einzelnen Phasen erkennen? Und 3.) Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit nach dem Abschluss einer Lehramtsbildung in Berlin am Ende tatsächlich die Aufnahme einer beruflichen Lehrtätigkeit an einer Berliner Schule erfolgt?

Zur empirischen Untersuchung ausgewählter Aspekte der Berliner Lehrkräftebildung wurde von der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege beim FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie die Durchführung einer Multikohortenstudie beauftragt, in der zum einen die (angehenden) Lehrkräfte in verschiedenen Phasen der Lehrkräfteausbildung (Bachelor-, Masterstudium und Vorbereitungsdienst) sowie darüber hinaus beim Berufseinstieg als qualifizierte Lehrkraft zu ihren Erfahrungen mit der Lehramtsausbildung an den Berliner Universitäten befragt werden. Ferner wurden Schüler:innen der Oberstufe zu ihrem Interesse an einem Lehramtsstudium befragt. Zum anderen wurden die Perspektiven der in Ausbildung befindlichen Personen mit den Wahrnehmungen von Hochschulvertreter:innen (u.a. Geschäftsführungen der Zentren für Lehrkräftebildung, Lehrpersonal auf Professoral- und Mittelbauebene, Vertreter:innen der Fachstudienberatung und der Praktikumsbüros) Leitungen der allgemeinen und Fachseminare, Mentor:innen, Moderator:innen im Berufseinstiegsprogramm und Schulaufsichten gespiegelt.

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert die Ergebnisse der Studie. Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut: Im Kapitel 2 wird zunächst das Studiendesign dargestellt. Dazu werden die Zielsetzungen, Fragestellungen und der methodische Untersuchungsansatz beschrieben. Um die Studie thematisch zu rahmen, werden im Kapitel 3 zunächst anhand eines Scoping Reviews ein kurzer Blick auf

den aktuellen Forschungsstand, auf aktuelle Entwicklungen und auf die derzeitige politische Diskussion geworfen und dann im Kapitel 4 vorliegende Daten aus der amtlichen Statistik zu Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg ausgewertet. Die anschließenden vier Kapitel geben die Studienergebnisse bezogen auf die verschiedenen Kohorten Schüler:innen (Kapitel 5), Lehramtsstudierende (Kapitel 6), Personen im Vorbereitungsdienst (Kapitel 7) und Berufseinstieger:innen (Kapitel 8) wieder, bevor im Kapitel 9 phasenübergreifende Erkenntnisse zur Lehrkräftebildung in Berlin abgeleitet werden. Kapitel 10 fasst die zentralen Aussagen des Berichts zusammen und beinhaltet daraus abgeleitete Handlungsimpulse.

## 2 Studiendesign

### 2.1 Übergreifende Zielsetzung der Studie

Ziel der Studie ist es, Misslingens- und Gelingensbedingungen während der ersten beiden Phasen und der Berufseinstiegsphase der Lehrkräftebildung in Berlin zu identifizieren und aus den Ergebnissen Handlungsimpulse und Ansatzpunkte für Optimierungsmaßnahmen abzuleiten. Die Studie soll damit einen Beitrag für die übergreifende Zielsetzung leisten, den Lehrkräftemangel an Berliner Schulen zu reduzieren und die Qualität der Lehrkräftebildung weiter zu verbessern.

Im Fokus der Studie stehen neben dem Lehramtsstudium auch die zeitlich angrenzenden Phasen der Berufsorientierung in der Oberstufe, des Vorbereitungsdienstes sowie des anschließenden Berufseinstiegs. Die Betrachtung erfolgt dabei sowohl phasenspezifisch als auch phasenübergreifend.

Mit Blick auf die Zielsetzungen der Studie werden folgende Kohorten betrachtet:

- Schüler:innen der Oberstufe als potenzielle Kandidat:innen für ein Lehramtsstudium
- Lehramtsstudierende der vier an der Lehramtsbildung beteiligten Berliner Universitäten mit besonderem Augenmerk auf die drei Teilgruppen
  - Studienanfänger:innen (erstes und zweites Fachsemester),
  - angehende Absolvent:innen im Bachelor (ab fünftes Fachsemester) sowie
  - angehende Absolvent:innen im Master (ab drittes Fachsemester)
- Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst in Berlin
- ausgebildete Lehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs an einer Berliner Schule.

### 2.2 Forschungsfragen

#### Allgemeine Fragestellungen

Mit Blick auf die oben genannten Zielsetzungen der Studie werden im Rahmen der Studie übergreifende und kohortenbezogene Forschungsfragen untersucht.

Folgenden übergreifenden Forschungsfragen wird nachgegangen:

- Welche Gelingens- und Misslingensbedingungen sind bezüglich der ersten beiden Phasen und der Berufseinstiegsphase der Berliner Lehrkräftebildung auszumachen?
- Lassen sich hinsichtlich der Gelingens- und Misslingensbedingungen Unterschiede in Bezug auf Schulart oder Fachspezifik erkennen?
- Welche besonderen Herausforderungen ergeben sich für Quereinsteiger:innen?
- An welchen Stellen oder Übergängen im Studium oder dem Vorbereitungsdienst lassen sich vermehrt Abbrüche feststellen?
- Welche Faktoren beeinflussen die Bereitschaft, den Lehrberuf (weiterhin) anzustreben?
- Welche Verbesserungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen lassen sich aus den Studienergebnissen ableiten?

#### Kohortenbezogene Fragestellungen

Die kohortenbezogenen Fragestellungen sind im Einzelnen:

### **Oberstufenschüler:innen:**

- Welche Vorstellungen haben Schüler:innen vom Lehrberuf?
- Auf welche Weise beziehen Schüler:innen Informationen zum Lehrberuf?
- In welchem Umfang besteht unter Schüler:innen Interesse, ein Lehramtsstudium (in Berlin) aufzunehmen?
- Welche spezifischen Merkmale weisen Interessent:innen an einem Lehramtsstudium auf?

### **Studienanfänger:innen (bis 2. FS Bachelor):**

- Was waren die Gründe für die Studienwahl?
- Welche Erwartungen bestehen an die Lehrkräftebildung in Gänze?
- Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?
- Wie werden die Studienbedingungen individuell erlebt?
- Wie werden Studienerfolge und -misserfolge erlebt?
- Welche Rolle spielt die soziale Eingebundenheit für den Erfolg des Studienverlaufs?
- Existieren bereits Praxiserfahrungen aufgrund von Nebentätigkeiten an Schulen (und mit welchen Vor- oder Nachteilen gehen diese einher)?
- Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?

### **Lehramtsstudierende am Ende des Bachelorstudiums (ab 5. FS):**

- Wie wird der bisherige Studienverlauf eingeschätzt?
- Wie werden die Studienbedingungen individuell erlebt?
- Welche Rolle spielt die soziale Eingebundenheit für den Erfolg des Studienverlaufs?
- Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?
- Wie wird die Angemessenheit der Anteile und die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft eingeschätzt?
- Wie wurde das berufsfelderschließende Praktikum wahrgenommen?
- Wird das Bachelorstudium in der Regelstudienzeit absolviert? Falls nicht: Was sind die Gründe für eine mögliche Studienzeitverlängerung?
- Existieren bereits Praxiserfahrungen aufgrund von Nebentätigkeiten an Schulen (und mit welchen Vor- oder Nachteilen gehen diese einher)?
- Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?

### **Lehramtsstudierende am Ende des Masterstudiums (ab 3. FS):**

- Wie wird der bisherige Studienverlauf eingeschätzt?
- Wie werden die Studienbedingungen individuell erlebt?
- Inwieweit fühlen sich die Studierenden im Studium sozial eingebunden?
- Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?
- Wie wird die Angemessenheit der Anteile und Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft eingeschätzt?
- Wie wurde das Praxissemester mit Fokus auf die Lernbegleitungsformate wahrgenommen?
- Wie wurde rückblickend das Bachelorstudium wahrgenommen?
- Wird das Masterstudium in der Regelstudienzeit absolviert? Falls nicht: Was sind die Gründe für eine mögliche Studienzeitverlängerung?
- Existieren bereits Praxiserfahrungen aufgrund von Nebentätigkeiten an Schulen (und mit welchen Vor- oder Nachteilen gehen diese einher)?
- Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?

### **Personen im Vorbereitungsdienst:**

- Wie wurden rückblickend das Studium und seine Praxisanteile wahrgenommen?
- Wie nachhaltig sind die Erfahrungen aus dem Praxissemester?
- Wie gestaltete sich rückblickend der Übergangs- und Einmündungsprozess in die zweite Phase der Lehrkräftebildung?
- Was waren die Gründe für die Wahl der Schule und des Bundeslandes?
- Wie werden die Bedingungen an den unterschiedlichen Ausbildungsorten erlebt?
- Welche Möglichkeiten der Individualisierung der Ausbildung bestehen?
- Inwieweit lässt sich eine Modularisierung des Vorbereitungsdienstes erkennen?
- Wie werden Verlauf und Qualität des bisherigen Vorbereitungsdienstes eingeschätzt?
- Inwieweit fühlen sich Personen im Vorbereitungsdienst sozial eingebunden?
- Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?
- Wie wird mit beruflichen Krisen umgegangen?
- Welche Professionalisierungsansätze und -verläufe lassen sich feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Voraussetzungen der unterschiedlichen Lehramtsanwärter:innen (mit Master of Education, Quereinstieg mit/ohne Studium am Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS)) ausmachen?
- Wie werden Prüfungen und Prüfungselemente erlebt?
- Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?

### **Berufseinsteiger:innen:**

- Was waren förderliche und hinderliche Faktoren der ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung?
- Wie gestaltete sich der Übergangs- und Einmündungsprozess in die Berufseinstiegsphase? Was waren dabei be- und entlastende Faktoren?
- Wie wird der Berufsalltag erlebt?
- Wie gestalten sich die Rahmenbedingungen an der Schule u.a. in Hinblick auf familienfreundliche Beschäftigung?
- Welche besonderen Bedarfe und Erwartungen haben Berufseinsteigende und Moderator:innen der Berufseingangsphase (BEP) an diese?
- Was sind die Motive für eine Programmteilnahme?
- Auf welche Weise beziehen Berufseinsteigende Informationen zur BEP? Besteht ein Wunsch nach weiteren Informationskanälen?
- Besteht der Wunsch nach weiteren Unterstützungsangeboten?

### **Phasenübergreifende Fragestellungen**

- Wie gestaltet sich in der Praxis die phasenübergreifende und –verzahnende Kommunikation und Kooperation?
- Wie sind das Verständnis von und die Erwartungen an die einzelnen Phasen (Selbstwirksamkeitserwartungen, Professionalisierungsverständnis, Effekte aus den jeweils vorangegangenen Phasen)?
- Wie sind die Betreuungssituation und der Betreuungsbedarf in den einzelnen Phasen?
- Welche Ausbildungsverlaufsintentionen lassen sich ausmachen?

## 2.3 Methodischer Ansatz

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Methodenmix eingesetzt, der aus vier aufeinander aufbauenden Bausteinen bestand: einer Dokumenten- und Datenanalyse, leitfadengestützten Interviews, quantitativen Erhebungen und Fokusgruppen mit Expert:innen aus dem Bereich der Berliner Lehrkräftebildung. Die Module bauen aufeinander auf:

Mit der **Analyse einschlägiger Literatur und des vorhandenen Datenmaterials** wurde ein differenzierter Zugang zum Forschungsgegenstand geschaffen. Ziel war es, bereits auf dieser Stufe Faktoren zu identifizieren, die sich positiv oder negativ auf die Lehramtsbildung auswirken können. In diesem Zusammenhang wurden betrachtet:

- statistische Daten des Amts für Statistik Berlin-Brandenburg und der Senatsverwaltungen: Anzahl der Personen in den Kohorten der Lehrkräftebildung nach Merkmalen des Studiums/Vorbereitungsdienstes und demografischen Merkmalen in den Jahren 2017 bis 2022, Anzahl der Einmündungen in die Kohorten der Lehrkräftebildung (inkl. MA-Studium), Anzahl der Berufseinsteiger:innen, Prognosedaten zum Lehrkräftebedarf,
- Studien zur Berliner Lehrkräftebildung (z.B. Studierendenbefragungen oder Evaluationen der Universitäten bzw. der Schools),
- schulpolitische Quellen (Vereinbarungen, Erlasse, Positionspapiere, Empfehlungen etc.),
- wissenschaftliche Literatur.

Ein qualitativer Ansatz stellt die Durchführung und inhaltsanalytische Auswertung von **Interviews** dar. Mit diesen wurden Erfahrungen, Meinungen und Wissen von Personen erhoben, die in die Lehrkräftebildung involviert sind. Aus den Interviews wurden zum einen Impulse für die inhaltliche Gestaltung der Onlinefragebögen gewonnen, zum anderen boten sie mögliche Erklärungs- und Interpretationsansätze für verschiedene Fragestellungen der Studie.

Insgesamt wurden 48 leitfadengestützte Interviews durchgeführt, von denen die Hälfte auf das Lehr- und Verwaltungspersonal an Hochschulen entfällt. Die andere Hälfte der Interviews wurde mit allgemeinen und Fachseminarleitungen im Vorbereitungsdienst, mit Mentor:innen an Schulen, mit Moderator:innen im Berufseinstiegsprogramm BEP und mit Vertreter:innen der Schuladministration geführt, sodass die Themen der Studie aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus behandelt werden konnten.

Bei der Recherche potenzieller Interviewpartner:innen der vier Universitäten wurden auch die Schools involviert, indem diese um weitere Empfehlungen gebeten wurden. Auf diese Weise waren die Schools nahezu von Beginn an über die Aktivitäten des FiBS in Kenntnis gesetzt und an der Ermittlung (nicht an der Auswahl!) geeigneter Kandidat:innen für die Interviews beteiligt.

Die Basis der Interviews bot ein im Vorfeld entwickelter offener Gesprächsleitfaden – offen insofern, als dass der Frageverlauf nicht stringent vorgegeben war, sondern je nach Gesprächsverlauf und Gesprächspartner:in die Auswahl und Reihenfolge der Fragen an die Erzählimpulse angepasst werden konnte. Bei der Entwicklung des Fragebogens boten die unter Punkt 2.2 genannten Fragestellungen eine Orientierungsgrundlage.

Die unter Punkt 2.1 aufgeführten Kohorten wurden in Form einer **quantitativen Onlinebefragung** in die Studie mit einbezogen. Zu diesem Zweck wurden insgesamt vier Fragebögen entwickelt, von denen sich je einer an Schüler:innen, an Lehramtsstudierende, an Personen im Vorbereitungsdienst und an Berufseinsteiger:innen richtete. Zielgruppe waren jeweils alle Vertreter:innen der jeweiligen Kohorte.

Die Gruppe der Lehramtsstudierenden, die im Studiendesign insgesamt drei Kohorten umfasst, erhielt einen gemeinsamen Fragebogen, in welchem kohortenspezifische Fragestellungen über Filterführungen gesteuert wurden.

Die gewonnenen Daten wurden deskriptiv, bivariat und multivariat ausgewertet. Bivariate und multivariate Analysen werden ausschließlich dann berichtet, wenn signifikante Unterschiede zwischen den berichteten Gruppen bestehen.

Mit dem Ziel der Verifikation und Vertiefung der bis dahin erzielten Ergebnisse wurden abschließend zwei **Fokusgruppen** durchgeführt. Im Rahmen von Fokusgruppen wurden ausgewählte Ergebnisse der Studie mit verschiedenen Stakeholdern und Akteuren der Lehrkräftebildung diskutiert und erste mögliche Handlungsansätze ausgetauscht und beraten. Beteiligt waren Hochschullehrende und Vertreter:innen der jeweiligen „Schools“ der vier Universitäten, Studierende; Vertreter:innen der SenWGP und SenBJF sowie Akteure der BEP; allgemeine Seminarleitungen des Vorbereitungsdienstes, Mentor:innen und Schulleitungen.

## 2.4 Feldbericht Onlinebefragungen

### 2.4.1 Befragung Schüler:innen

Die Vorbereitungen der Onlineumfragen betrafen dabei die inhaltlich-methodische und formalistische Ebene: Bei der Entwicklung und Generierung der Erhebungsinstrumente wurde neben Eigenkonstruktionen des FiBS auf diverse Skalen zurückgegriffen. Soziodemografische Fragen, Fragen zur Übergangsintention und zum Themenfeld Beratung und Unterstützung wurden eigens für dieses Projekt vom Projektteam intern entwickelt. Darüber hinaus wurden zur Fragebogenentwicklung Skalen des Panels zum Lehramtsstudium (PaLea), der Studie der Vodafone Stiftung Deutschland „Schule, und dann?“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2014), des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) (Pohlmann & Möller, 2010), der LiFE-Studie, der Studie von Heublein et al. (2017), „Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit“ sowie die FIT-Choice-Skala (Watt & Richardson, 2007, deutsche Version siehe König & Rothland, 2013) adaptiert.

Um eine möglichst große Zielgruppe zu erreichen, wurde in Absprache mit der SenWGP und der SenBJF beschlossen, die Befragung direkt an Schulen durchzuführen. Der Schüler:innen-Survey war von Ende Mai bis zum Beginn der Sommerferien Mitte Juli sowie im gesamten September 2023 im Feld. In diesen Zeiträumen haben 3008 Personen die Startseite des Fragebogens besucht, 1567 haben den Fragebogen begonnen und 844 haben ihn beendet. Die entsprechende Abbruchquote liegt bei knapp 46% bzw. 72%. Die Adressierung der Population (34.772 Schüler:innen in der Sekundarstufe II) ist zufriedenstellend. Nach der Bereinigung von Untersuchungseinheiten, die nicht der Zielgruppe entsprechen, befinden sich im finalen Analysesample 750 Berliner Schüler:innen. Es wurden keine systematischen Verzerrungen im Antwortverhalten zwischen den beiden Erhebungszeiträumen festgestellt. Lediglich die Verteilung der Schulformen variierte zwischen den beiden Gruppen, was jedoch mit keiner nachfolgenden Verzerrung verbunden war.

### 2.4.2 Befragung Lehramtsstudierende

Wie auch beim Schüler:innen-Survey galt es zunächst, ein Erhebungsinstrument entlang der übergeordneten Forschungsfragen zu entwickeln. Dabei wurden wiederum vom FiBS erstellte Items mit etablierten Fragebatterien und Messinstrumenten kombiniert. Fragen zu Bildungsverlauf, Zuordnung im Lehramt, Übergangsintention, Praxiserfahrung, Demografie sowie Fragen zur aktuellen Lebenssituation

wurden überwiegend aus früheren Erhebungen des FiBS übernommen bzw. für diese Studie erstellt. Weiterhin wurden PaLea-Skalen, Fragen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA), Fragen aus der FIT-Choice-Skala und einzelne Erhebungsinstrumente aus zeitgenössischen wissenschaftlichen Artikeln adaptiert. Ferner wurden bei der Auswahl der Items mitberücksichtigt: die Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtmaster (Bröder et al., 2022), eine Studie zu Erwartungen an den Vorbereitungsdienst als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung (Lohse-Bossenz et al., 2021) sowie die Studie „Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit“ (Heublein et al., 2017).

Der vollständige Fragebogenentwurf des Studierendensurveys wurde den vier Berliner Schools mit der Bitte um Durchsicht und zeitnahe Feedback zugesendet. Drei der vier Schools (DSE, SETUB, zfk) gaben innerhalb der Vorbereitungsphase Rückmeldungen, auf deren Basis das Erhebungsinstrument weiter optimiert werden konnte. Diese Rückmeldungen beinhalteten sowohl formale Hinweise (wie z.B. universitätsspezifische Bezeichnungen), welche durchweg Berücksichtigung fanden, als auch inhaltlich-methodische Hinweise, welche teils übernommen wurden, teils Inspiration für die weitere Fragebogenkonstruktion lieferten. Die Rückmeldung der PSE erfolgte erst Mitte Juni und damit bereits während der Feldphase. Entsprechend konnten in diesem Fall die Vorschläge der PSE nur insoweit berücksichtigt werden, als sie die Fragestruktur nicht veränderten.<sup>1</sup>

Die Verteilung der Zugangslinks zur Befragung erfolgte über die Schools. Der Zuganglink zur Befragung und die E-Mail-Einladung für die Studierenden ging den Schools mit Bitte um Weiterleitung an die Zielpersonen Anfang Juni zu. Damit startete die Feldphase. Das Befragungsfenster war bis zum Ende der Vorlesungszeit am 31. Juli geöffnet. Bis dahin hatten 1079 Personen die Willkommenseite besucht; 814 hatten die Umfrage begonnen und 659 hatten sie vollständig beendet. Die Drop-out-Quote, also diejenigen, die die Befragung begonnen, dann aber abgebrochen haben, lag bei weniger als 20%.

Ungeachtet der niedrigen Drop-out-Quote blieb der Rücklauf insgesamt hinter den Erwartungen zurück: Ausgehend von ca. 17.000 Lehramtsstudierenden (Vergleichszahl aus 2022), konnten nur ca. 5% der Studierenden befragt werden. Hierfür gibt es mehrere Erklärungsansätze:

- Viele Lehramtsstudierende wurden mit der Befragung aufgrund einer selektiven Weiterleitung nicht erreicht: Seitens der DSE liegt die Information vor, dass nur die drei im Fokus stehenden Kohorten (Anfang Bachelor, Endphase Bachelor, Endphase Master) angeschrieben wurden. Die PSE teilte mit, dass der Fragebogen insgesamt 3324 Lehramtsstudierenden zugegangen sei, was jedoch ebenfalls nur ein Teil der HU-Studierendenschaft im Lehramt ist.
- Von den Schools wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass aufgrund der inzwischen zahlreichen Studierendenumfragen mittlerweile eine gewisse Befragungsmüdigkeit eingesetzt hat.
- Aufgrund des Projektstarts zum April war es nicht möglich, die Feldphase bereits kurz nach Semesterbeginn im Mai und damit zu einem besonders günstigen Zeitpunkt zu starten. Stattdessen ragte die Feldphase in die kritische Zeit des Semesterendes hinein, in der viele Studierende besonders stark beansprucht sind und demzufolge möglicherweise eine geringere Teilnahmebereitschaft zeigen.

---

<sup>1</sup> Angepasst wurden aufgrund der PSE-Rückmeldungen z.B. Infohinweise oder fehlerhafte bzw. missverständliche Bezeichnungen.

- Eine höhere Anzahl an Rückläufen wurde unter anderem aufgrund der sehr guten Erfahrungen aus einer früheren Befragung dieser Zielgruppe vermutet, die vom FiBS 2021 durchgeführt wurde.<sup>2</sup> Es ist allerdings nicht unwahrscheinlich, dass die damalige Pandemiesituation für viele ein Treiber zur Teilnahme war.

Dennoch reicht der Befragungsrücklauf aus, um belastbare Aussagen für die Lehramtsstudierenden zu treffen. Nach der Datenbereinigung befinden sich im finalen Analysesample 564 Berliner Lehramtsstudierende der drei genannten Kohorten.<sup>3</sup> Dagegen erlauben die Fallzahlen innerhalb von Teilpopulationen in einigen Fällen keine gesicherten Aussagen. Dies betrifft auch die drei im Blickpunkt stehenden Kohorten: Die Ergebnisse zu diesen drei Kohorten lassen sich durchaus vergleichen und interpretieren, es muss dabei jedoch die eingeschränkte Stichprobenqualität berücksichtigt werden. Entsprechende Vergleiche werden daher nur berichtet, wenn die zugrunde liegenden Fallzahlen ausreichend sind und die Unterschiede statistisch signifikant sind ( $p<0,05$ ).

#### 2.4.3 Befragung Vorbereitungsdienst

Die Anforderungen an das Erhebungsinstrument für die Befragung von Personen im Vorbereitungsdienst waren zum einen die Erfassung relevanter Spezifika dieser Phase und zum anderen die Gewährleistung einer phasenübergreifenden Betrachtung. Auch hier erfolgte daher wieder eine Kombination unterschiedlicher Frageskalen: Im Wesentlichen kamen Eigenkonstruktionen des FiBS zum Einsatz, die durch weitere externe Quellen wie die PaLea-Skala, FEMOLA oder die FIT-Choice-Skala ergänzt wurden. Berücksichtigt wurden außerdem die erwähnten Studien von Bröder et al. (2022), Lohse-Bossenz et al. (2021) und Heublein et al. (2017) sowie weiterhin Kärner et al. (2021).

Die Ansprache der Zielgruppe erfolgte über die Seminarleitungen, die im Vorfeld von der SenBJF über die Befragung informiert wurden. Die Befragung selbst fand im September und Oktober, also zu Beginn des Schuljahres 2023/24 statt. Die Willkommensseite wurde von 596 Personen aufgerufen. Teilgenommen haben insgesamt 427 Personen, von denen 335 den Fragebogen abschließend bearbeitet haben. Damit liegt auch für diese Kohorte eine vergleichsweise niedrige Drop-out-Quote vor, in diesem Fall 21,5%. Dies deutet auf ein hohes Interesse an der Studie seitens der Befragten hin.

#### 2.4.4 Befragung Berufseinstieg

Für das im Bereich Berufseinstieg zum Einsatz gekommene Erhebungsinstrument gilt dasselbe wie hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes: Auch hier wurde Wert darauf gelegt, die Besonderheiten der Berufseinstiegsphase zu thematisieren und zugleich phasenübergreifende Fragestellungen zu platzieren. Zugrunde gelegt wurden wiederum vor allem im FiBS entwickelte Items sowie des Weiteren die bereits erwähnten externen Skalen (s.o.).

Verbreitet wurde der Fragebogen in diesem Fall über E-Mail-Verteiler der SenBJF. Weitere Akteure waren in diesem Prozess nicht dazwischengeschaltet. Die Befragungsphase war von Ende September bis Mitte

---

<sup>2</sup> Im Jahr 2021 wurde vom FiBS im Auftrag der Senatskanzlei Wissenschaft und Forschung eine Evaluation der Lehrkräftebildung durchgeführt. In diesem Zuge wurden im Sommersemester Lehramtsstudierende zu verschiedenen Schwerpunktthemen befragt. Der damalige Fragebogen wurde von 1.352 Personen vollständig bearbeitet.

<sup>3</sup> Neben den drei definierten Kohorten (Studieneinsteiger:innen, Endphase Bachelor, Endphase Master) sollten ursprünglich auch die übrigen Lehramtsstudierenden befragt werden, um leichter kohortenübergreifende Aussagen zu treffen. Da jedoch je nach Universität der Fragebogen diesen Studierenden nicht weitergeleitet wurde, wurde im weiteren Verlauf, um Verzerrungen zu vermeiden, gänzlich darauf verzichtet, Lehramtsstudierende außerhalb der drei Kohorten zu berücksichtigen.

Oktober. Insgesamt wurde diese Befragung von 349 Personen geöffnet, von denen 250 die Befragung gestartet und 188 beendet haben. Die Drop-out-Quote liegt also bei knapp 25% und damit nur geringfügig oberhalb der der Studierenden und der Personen im Vorbereitungsdienst. Allerdings liefert die insgesamt recht niedrige Teilnahme von 250 Personen nur Ergebnisse mit eher eingeschränkter Aussagekraft. Der Datensatz wurde um jene Personen bereinigt, die während ihres Berufseinstiegs keine reguläre Lehrtätigkeit eingenommen haben, darunter insbesondere sonstige Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung und Schulpersonal, welches sich nicht mehr im Berufseinstieg befand. Das finale Analysesample umfasst 132 Berufseinstieger:innen.

### 3 Stand der Literatur

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, eine Metaanalyse zum Forschungsstand „Lehrkräftebildung“ zu bieten. Selbst der Anspruch eines auch nur halbwegs vollständigen Überblicks über dieses breite Feld würde den Rahmen der vorliegenden Studie bei weitem überschreiten. Dennoch soll ein kurzer Einblick in ausgewählte aktuelle Forschungsliteratur den Zugang zum Themenfeld erleichtern und die später nachfolgenden eigenen Forschungsarbeiten rahmen. Dabei wurde Wert auf eine Zuordnung nach Ausbildungsphasen und nach neuralgischen Themenfeldern (Lehrkräftemangel, Berufswahlmotivation, Studienzufriedenheit) gelegt. Zudem erfolgt eine Einordnung in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs.

#### 3.1 Lehrkräftemangel

Der Lehrkräftemangel gilt als ein zentrales Problemfeld im deutschen Schulsystem. Aktuelle Berechnungen der Kultusministerkonferenz gehen bei einer rein rechnerischen Gegenüberstellung des Einstellungsbedarfs mit den Absolvent:innen des Vorbereitungsdienstes von einer Differenz von 68.000 Lehrkräften aus, dabei werden jedoch weder regionale Begebenheiten noch Unterschiede zwischen den Lehrämtern oder Fächern berücksichtigt (KMK, 2023). Aktuelle Prognosen des FiBS kommen sogar zu einem deutlich drastischeren Befund, demnach fehlen bis in die Mitte der 2030er-Jahre an allgemeinbildenden Schulen nach einem moderaten Szenario mindestens 115.000 Lehrpersonen (Dohmen, 2024), wobei der Mangel mit Ausnahme der Sekundarstufe II alle Bereiche allgemeinbildender Schulen betrifft. Demgegenüber kommen Klemm und Zorn (2024) für die Grundschulen Mitte der 2030er-Jahre aufgrund sinkender Geburtenzahlen zu einem Lehrkräfteüberschuss.

Der steigende Lehrkräftemangel hat unterschiedliche Ursachen (für einen guten Überblick siehe z.B. Klemm & Zorn, 2018): Ein sinkendes Angebot an Lehrkräften entsteht vor allem dadurch, dass geburtenstarke Jahrgänge in Rente gehen bzw. pensioniert werden, weniger neue Lehrkräfte nachkommen und mehr Lehrkräfte in Teilzeit arbeiten. Die Studienabbrüche in Bachelor-Lehramtsstudiengängen in Deutschland sind mit einer Quote von 10% jedoch im Vergleich zum Durchschnitt an deutschen Universitäten (35%) deutlich geringer und bei Berücksichtigung von Studienverlängerungen (welche vor allem im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zugenommen haben) sogar rückläufig. Im Master hingegen wird ein Anstieg der Studienabbrüche auch deutschlandweit verzeichnet, trotzdem liegt die Abbruchquote mit 16% noch immer unter der durchschnittlichen Quote aller anderen Fächergruppen an deutschen Universitäten (19%) (Heublein et al., 2022). Diese Zahlen beziehen sich auf das Verlassen des deutschen Hochschulsystems ohne (ersten) Abschluss; Fachwechsel oder Hochschulwechsel sind nicht einbezogen. Da diese Berechnung mit Blick auf die Lehrkräftebildung nur begrenzt aussagekräftig ist, hat der Berliner Senat (Abgeordnetenhaus Berlin, 2022c) Studienabbrüche ermittelt, die sowohl das Ausscheiden aus dem Hochschulsystem als auch den Wechsel in ein Fachstudium sowie Hochschulwechsel mit einbeziehen. Entsprechend können an den Berliner Universitäten rückläufige Bewerberzahlen und ein Anstieg der Schwundquote verzeichnet werden (vgl. Kapitel 4.1). Neben steigenden Abgängen aus dem Lehrberuf (durch Dienst-, Erwerbs- oder Berufsunfähigkeit, Pensionierung bzw. Renteneintritt), der steigenden Anzahl an Übergängen in die Teilzeitarbeit, den geringen Studierendenzahlen und den Studienabbruchquoten wird die Abkehr vom klassischen Weg in den Lehrberuf als eine weitere Ursache des Lehrkräftemangels gesehen (Franz et al., 2023).

Auf der anderen Seite steigt die Nachfrage nach Lehrkräften auch wegen einer steigenden Schülerzahl als Folge von bis zum Jahr 2016 angestiegenen Geburtenzahlen sowie der Zuwanderung (Klemm & Zorn, 2018). Die KMK steht in der Kritik, den bestehenden Lehrermangel systematisch zu unterschätzen und fehlerhaft zu prognostizieren (für Prognosen der KMK siehe z.B. KMK, 2022b; KMK, 2023) (Klemm & Zorn, 2019). Fickermann (2020) beschäftigte sich mithilfe einer Ex-Post-Evaluation der Bevölkerungs- und Schülerzahlvorausberechnungen mit der Frage, ob dieser Vorwurf gegen die KMK berechtigt ist. Dazu wurden die Geburten- und Einschulungszahlen sowie der Anteil der Gymnasiast:innen an den Fünft- und Sechstklässler:innen herangezogen. Es wurden sowohl bei der Vorhersage der Geburtenzahlen ab 2013 stärkere Abweichungen von der erwarteten und der tatsächlichen Rate als auch Diskrepanzen bei den Einschulungszahlen (vor allem in den Jahren 2010 und 2012 für 2016) gefunden. Als Grund dafür werden der nicht in diesem Ausmaß vorhergesehene Geburtenanstieg ab 2011 sowie Zuwanderungseffekte genannt. Auch die gymnasialen Beteiligungsquoten wurden z.T. deutlich unterschätzt. Fickermann empfiehlt aufgrund der Dynamik im Bildungssystem, andere methodische Ansätze zur verlässlicheren Prognose von Geburten- sowie Einschulungsraten zu nutzen als die bisher gängigen.

Neben der Unsicherheit der Prognosen von Einschulungszahlen würden außerdem seit mehr als 20 Jahren zu wenige grundständige Lehrkräfte ausgebildet (Rackles, 2022). Auch in diesem Zusammenhang steht die KMK in der Kritik, zu optimistische Berechnungen angestellt zu haben. Politisch geforderte Zusatzaufgaben (Ganztagsbetreuung, Inklusionsschulen, Brennpunktschulen) würden das Problem zusätzlich verschärfen. Statt einer systematischen Bearbeitung des Problems wurden jedoch Ad-hoc-Maßnahmen unternommen. Nötig wäre laut Rackles z.B. die Koordination zwischen den Bundesländern (z.B. um zu verhindern, dass Rekrutierungsmaßnahmen eines Bundeslandes das Abwerben von Bewerber:innen oder Absolvent:innen aus anderen Bundesländern umfassen). Rackles entwickelt darüber hinaus vier Kernelemente einer notwendigen „Ausbildungsoffensive 2023–2032“, welche folgende Vorschläge umfassen: 1. länderübergreifender Ausbau von Kapazitäten, 2. Studien- und Ausbildungsbedingungen qualitativ verbessern, 3. Schaffung eines Fachbeirats „pädagogische Fachkräftebedarfe“ der KMK und 4. Entwicklung einer Werbekampagne für pädagogische Berufsfelder.

Der Lehrkräftemangel wirkt sich außerdem auf die Belastung von Lehrkräften und Schulleitungen aus und verstärkt sich so selbst. Schulleitungen seien besonders unzufrieden und belastet. Kuhn (2023) stellt fest, dass etwa jede fünfte Schulleitung einen Wechsel des Arbeitsplatzes in Erwägung ziehe, von Schulleitungen an Hauptschulen seien es sogar jede vierte. Dabei geben 53% der befragten Schulleitungen an, chronisch gestresst zu sein, 16% berichten über einen Burnout und 24% klagen darüber, dass sie zu wenig Anerkennung im Beruf entgegengebracht bekommen, 31% fühlen sich außerdem zu wenig unterstützt. Dazu kommt die Unzufriedenheit mit der Bezahlung, über die 44% der Befragten berichten. Auch Fichtner et al. (2023) können eine sinkende Zufriedenheit bei Schulleitungen feststellen. Die Personalgewinnung wird als das aktuell wichtigste Thema wahrgenommen.

In Berlin wurden von Cordes et al. (2022) zudem Lehrkräfte nach bestimmten Belastungsfaktoren und Beratungsbedarfen befragt. Unter anderem wurde erhoben, inwieweit schwieriges Sozialverhalten von Schüler:innen, mangelnde Lernmotivation, Elternarbeit und Digitalisierung potenzielle Stress- und Belastungsfaktoren darstellen. Im Ergebnis zeigte sich, dass von den Befragten für alle vier genannten Faktoren ein Belastungspotenzial bei einem gleichzeitig kontinuierlich wachsenden pädagogischen Aufgabenumfang bestätigt wurde. Zugleich wurden der fachliche Austausch sowohl mit Kolleg:innen als auch externen Berater:innen sowie Angebote im Bereich Coaching und Beratung als wichtige Instrumente zur Entwicklung von Problemlösekompetenzen betrachtet.

Dass der Lehrkräftemangel auch nicht an Schüler:innen und ihren Eltern spurlos vorbeigeht, zeigt eine aktuelle Befragung von über 1.000 Eltern schulpflichtiger Kinder (Forsa, 2023). Die überwiegende Mehrheit (86%) finden, dass der Lehrkräftemangel die Qualität des Unterrichts negativ beeinflusst und dabei dazu führt, dass ihre Kinder nicht die Lernziele erreichen, etwa ein Drittel befürchtet einen negativen Einfluss auf die Schulnoten ihrer Kinder. 73% der Eltern berichten, dass aufgrund des Mangels häufig Ganztagsbetreuungen oder Förderangebote ausfallen oder gestrichen werden. Die Eltern befürchten dadurch außerdem eine weitere Öffnung der sozialen Schere, da die Familien unterschiedlich gut in der Lage seien, die entstandenen Lernlücken aufzufangen. Die im Raum stehenden kurzfristigen Lösungsansätze zur Bewältigung des Mangels werden sehr unterschiedlich bewertet. Während sich nur 3% der Befragten für größere Klassen aussprechen, würden 43% die Erhöhung von digitalen Angeboten zum Selbstlernen befürworten und 75% sprechen sich für die Einbindung von Quereinstiegenden und Lehramtsstudierenden aus. Diese und andere Empfehlungen sprach auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) im letzten Jahr aus. Die Lehrkräfte sollten unter anderem von Organisations- und Verwaltungsaufgaben entlastet und durch Studierende und andere formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen unterstützt werden. In diesem Zuge sollten auch die Möglichkeiten und Modelle des Quer- und Seiteneinstiegs verbessert werden. Auch für eine Flexibilisierung des Unterrichts durch hybride Lernformate und die Erhöhung der Selbstlernzeit von Schüler:innen spricht sich die SWK aus. Gleichzeitig sollen die Lehrkräfte durch Maßnahmen zur Gesundheitsförderung unterstützt werden, da die durch den Lehrkräftemangel sich verstärkende physische und mentale Erschöpfung zu einer Verringerung der Arbeitszeit (die Teilzeitquote im Lehramt beträgt etwa 47% und ist damit deutlich über der von Erwerbstätigen insgesamt (29%)) und Frühpensionierung führt (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023a).

In Berlin wurden im Zuge des Lehrkräftemangels die Universitäten, an denen ein Lehramtsstudium aufgenommen werden kann, in den Blick genommen. Im Rahmen der Hochschulverträge wurde das Ziel von 2.000 Absolvent:innen der Lehramtsstudiengänge festgelegt, welches die Universitäten durch verbesserte Kapazitätsplanungen, Qualitätssicherung sowie verbesserte Möglichkeiten des Quereinstiegs erreichen sollen. Weitere Maßnahmen von Seiten des Senats sowie der Universitäten wurden vereinbart. Dazu zählen z.B. der Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten zur Anwerbung von neuen Studierenden (vor allem für MINT-Studiengänge sowie berufliche Fachrichtungen), die Entwicklung von Unterstützungsangeboten im Grundschullehramt und die Unterstützung der Universitäten beim Ausbau räumlicher Kapazitäten (Der Senat von Berlin, 2023a).

### 3.2 Schüler:innen und Berufsorientierung

Eine Passung zwischen dem Studienfach und individuellen Interessen, Kompetenzen und Zielvorstellungen sowie passende Vorstellungen über ein Studienfach gelten als wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Unspezifische Studienintentionen und unklare berufliche Ziele hingegen können einen Studienabbruch begünstigen (Beckmann et al., 2021). Zur Orientierung sollen in diesem Zusammenhang Studienberatungen sowie Programme zur Berufsorientierung in der Oberstufe dienen.<sup>4</sup> Renger et al. (2022) befassen sich mit der Frage, wie die Wahl eines Lehramtsstudiums besser erfasst werden könnte. Sie kommen zu dem Schluss, dass für die Berufswahlentscheidung von Schüler:innen für ein Lehramtsstudium vor allem durch intrinsische Berufswahlmotivationen und weniger durch extrinsische Motivation erklärt werden können. Die Schüler:innen, die nicht an einem Lehramtsstudium interessiert

---

<sup>4</sup> Für die Evaluation eines Berufsorientierungsworkshops siehe Beckmann et al. (2021).

seien, hätten weniger Interesse an der Arbeit mit Kindern und der Wissensvermittlung. Diese Einstellungen könnten durch pädagogische Vorerfahrung hinterfragt bzw. das Interesse geweckt werden.

### 3.3 Bachelor (Studienwahl und Studienbeginn)

Zu Beginn eines Bachelorstudiums können bzw. sollen die Studierenden an einigen sogenannten Einführungsveranstaltungen teilnehmen, die den Einstieg in das Hochschulstudium begleiten und vereinfachen sollen. Ein gelungener Studieneinstieg wird dabei als sehr wichtig für den weiteren Verlauf des Studiums betrachtet. Falk und Marschall (2021) untersuchen, ob der Besuch von Informations- und Unterstützungsangeboten (sowohl im Vorhinein als auch zu Beginn des Studiums) das Risiko für einen Studienabbruch bei Studierenden von MINT-Fächern senken kann. Die Abbruchquoten im MINT-Bereich liegen in Deutschland bei etwa einem Drittel, die meisten Abbrüche geschehen in den ersten beiden Semestern (ebd.). Dabei wird nicht nur der Besuch der Veranstaltungen (Hochschulinformationstage, Schnupperstudien, Brückenkurse), sondern auch der wahrgenommene Nutzen dieser Veranstaltungen berücksichtigt. Dafür wurden 3.404 Erstsemesterstudierende in MINT-Studiengängen über 5 Semester und in 12 Wellen befragt. Die Autor:innen stellen fest, dass Studierende, die den Nutzen des Hochschulinformationstags als hoch eingeschätzt haben, eine um 31% geringere Abbruchrate aufweisen. Für das Schnupperstudium und den Brückenkurs konnte dies nicht festgestellt werden. Außerdem wurden die Mathematiknote und die Art der Hochschulzugangsberechtigung als wichtige Prädiktoren für die Verringerung der Abbruchswahrscheinlichkeit identifiziert. Die Autor:innen schließen aus ihren Ergebnissen, dass Studierende, die von einem Besuch einer Informationsveranstaltung am meisten profitieren würden, häufig nicht an diesen teilnehmen. Sie sprechen sich dafür aus, digitale Angebote auszubauen, da diese eine breite Zielgruppe erreichen und individueller zu gestalten sind.

Eine interne Erstsemesterbefragung aller Lehramtsstudiengänge der Technischen Universität Berlin im Wintersemester 2022/23 von Stellmacher et al. (2023) befragte Lehramtsstudierende allgemeiner und beruflicher Fachrichtungen. Sie können eine hohe Zufriedenheit mit der Wahl des Lehramtsstudiums sowie des Zweitfachs feststellen. Außerdem können bei einem Vergleich mit der Erstsemesterbefragung aus dem Wintersemester 2017/18 einige Tendenzen aufgezeigt werden. So wird ein Anstieg der intrinsischen Motivation bezüglich des Interesses am Fach, aber ein Abfall des Interesses am Unterrichten in den beruflichen Fachrichtungen und Arbeitslehre verzeichnet. Die extrinsische Motivation der Berufsaussichten ebenso wie die Sicherheit der Berufswahl blieben stabil.

### 3.4 Übergang Bachelor – Master

Der Übergang von einem lehramtsbezogenen Bachelor in den Master of Education stellt eine wichtige Weiche auf dem Weg in den Lehrberuf dar. Woisch et al. (2021) werten die Ergebnisse der vierten Befragung der Studienberechtigten des Abschlussjahres 2015 auf das Informationsverhalten beim Übergang in den Master aus. Bei denjenigen Studierenden, die viereinhalb Jahre nach Schulabschluss ein Bachelorstudium aufgenommen und nicht abgebrochen haben, kommen sie auf eine Übergangsquote von insgesamt 68% (dazu zählen sowohl Studierende, die bereits in den Master übergegangen sind, als auch Studierende, die angegeben haben, dies sicher für die Zukunft zu planen). Die höchste Übergangsquote wird dabei im Lehramt verzeichnet (94%). Außerdem wirken sich ein akademischer Bildungshintergrund der Eltern und der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule positiv auf die Übergangswahrscheinlichkeit aus. Etwa die Hälfte der Studierenden fühlt sich gut über Masterangebote innerhalb der eigenen Fachrichtung und die notwendigen Zugangsvoraussetzungen informiert, um die 20% fühlen sich jedoch (sehr) schlecht

beraten. Lehramtsstudierende fallen vor allem auf, weil sie ihre Entscheidung, in den Master überzugehen, sehr früh treffen (78% der Befragten streben schon vor Beginn des Bachelorstudiums auch den Masterabschluss an). Außerdem beginnen Lehramtsstudierende überdurchschnittlich häufig den Master an der gleichen Universität, an der sie das Bachelorstudium absolviert haben.

Weniger günstige Zahlen liefert der Stifterverband (Suessenbach et al., 2023): Für die Jahre 2017 bis 2022 werden dort durchschnittlich 52.500 Bachelor-Studienanfänger:innen im Lehramt aufgeführt, unter diesen allerdings auch jährlich 4.800 Studiengangswechsler:innen innerhalb des Lehramtsberufes, die demnach doppelt erfasst wurden. Dem stehen jedoch 32.300 Studienanfänger:innen im Master gegenüber. Anzumerken ist, dass diese Zahlen auf jahresbezogenen Querschnittsdaten des Statistischen Bundesamtes und der KMK beruhen und keine kohortenbezogenen Längsschnittanalysen darstellen.

Auf Basis von Längsschnittdaten des Statistischen Bundesamtes ermittelte Dohmen (2024) stilisierte Kohortenverläufe: Danach kommt es durch Fachwechsler:innen, die ein anderes Bachelorstudium abgeschlossen haben und dann in ein LA-Masterstudium überwechseln, zu einer Schwundquote von „nur“ ca. 30%. Das heißt, die Zahl der Studierenden im 1. Fachsemester des LA-Masterstudiums entspricht rund 70% der Zahl derjenigen, die fünf bis sechs Jahre vorher ein LA-Bachelorstudium angefangen haben. Diese Studiengangswechsler:innen führen dazu, dass die Absolventenquote von ca. 50% der Anfängerkohorte, die das Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen hat, deutlich nach oben korrigiert wird. Im Ergebnis führt dies dazu, dass sich die Absolventenquoten zwischen Staatsexamens- und BA-/MA-Studiengängen stark annähern.

Im Wintersemester 2021/22 wurde eine berlinweite Befragung von Lehramtsstudierenden am Ende des Bachelorstudiums (ab dem 5. Semester) mit der Frage nach der Intention für den Übergang in den Master of Education durchgeführt (Bröder et al., 2022). Diese Intention ist besonders hoch bei Studierenden im Lehramt für Grundschulen (93%) und am niedrigsten im Lehramt ISS/Gym (85%). Dies entspricht der vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung für Deutschland insgesamt ermittelten tatsächlichen Übergangsquote. Studierende des Lehramts für ISS und Gymnasien planen häufiger als die Studierenden der anderen Lehramtsoptionen, stattdessen einen rein fachwissenschaftlichen Master aufzunehmen. Als Gründe wurden genannt, dass der Berufswunsch Lehrer:in nicht mehr bestünde, Unsicherheiten bezüglich ihrer Eignung für den Beruf sowie die Arbeitsatmosphäre und -belastung an Berliner Schulen abschreckten.

### 3.5 (Quereinstiegs-)Master

Um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, wurden an den Berliner Universitäten sogenannte Quereinstiegsmaster eingeführt, welche für Personen ohne lehramtsbezogenen Hochschulabschluss konzipiert sind. An der Humboldt-Universität zu Berlin wurde der Quereinstiegsmaster im Grundschullehramt evaluiert (Lucksnat et al., 2022). Zu diesem Zweck wurden Studierende des regulären Masters mit den Studierenden im Quereinstiegsmaster verglichen. Insgesamt ergaben sich in den meisten Faktoren keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Es werden ähnliche Gründe für die Aufnahme des Lehramtsstudiums angeben, intrinsische und altruistische Motivatoren überwiegen gegenüber extrinsischen Motiven. Die Gruppen zeigen darüber hinaus ähnliche Zufriedenheiten in den unterschiedlichen abgefragten Bereichen des Studiums. Beim Thema Vorbereitung auf den Lehrberuf findet sich in beiden Gruppen eine mäßige Zufriedenheit; etwa die Hälfte der Studierenden beider Masterstudiengänge wünscht sich einen stärker unterrichtsbezogenen Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen. Trotz hoher Zufriedenheit mit dem Praxissemester gibt es Verbesserungsbedarf bei den vorbereitenden und begleitenden Seminaren. Die vorbereitenden

Seminare werden nur von 58% der Studierenden im regulären und 52% im Quereinstiegsmaster als hilfreich fürs Praxissemester bewertet. 53% bzw. 46% bemängeln, dass die vorbereitenden Veranstaltungen nicht auf die Anforderungen im Praxissemester abgestimmt seien. Die begleitenden Veranstaltungen wurden als hilfreicher (62% und 66%) und besser abgestimmt (68% und 51%) bewertet.

Der Anteil von Quer- und Seiteneinsteigenden ist in Berlin und Sachsen besonders hoch (Dedering, 2020). Befunde aus internationalen Studien ergeben, dass intrinsische Motivation und pädagogische Vorerfahrungen, aber auch extrinsische Faktoren wie Unzufriedenheit im früheren Beruf für den Quer- und Seiteneinstieg wichtig sind. Quereinstiegenden wird außerdem eine professionelle Kompetenz zugeschrieben, welche mit einer hohen Widerstandsfähigkeit während der Ausbildung und einem geringeren Belastungsgefühl einhergeht. Die subjektiv empfundenen Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf werden als ähnlich hoch wie bei Berufseinsteiger:innen im Erstberuf bezeichnet.

### 3.6 Vorbereitungsdienst und Übergang in den Beruf

Mit dem Abschluss des Masterstudiums endet für die Lehramtsstudierenden die erste Phase der Lehramtsbildung. Um in den regulären Schuldienst überzugehen, folgt anschließend die zweite Phase, der sogenannte Vorbereitungsdienst. Franz et al. (2023) untersuchen den Übergang zwischen den beiden Phasen anhand der NEPS-Studierendenkohorte. Es werden drei Anschlussoptionen nach dem Lehramt untersucht: der Übergang in den Vorbereitungsdienst, ein direkter Einstieg in den Beruf und die Aufnahme einer anderen Tätigkeit. Etwa zwei Drittel der 2.302 Absolvent:innen aus dem Lehramtsstudium, die im NEPS-Datensatz enthalten sind, planen einen direkten Übergang in den Vorbereitungsdienst, 14% planen einen Übergang in den Schuldienst ohne den Vorbereitungsdienst, 20% wollen einer anderen Tätigkeit (z.B. anderer Beruf, anderes Studium, Promotion, Elternzeit) nachgehen. Die Unterschiede in den untersuchten Merkmalen sind zwischen den Gruppen sehr gering, Frauen gehen tendenziell eher in den Vorbereitungsdienst über als Männer, das Studium von mindestens einem MINT-Fach erhöht die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in den Vorbereitungsdienst ebenso, wie wenn das Lehramtsstudium das Erststudium war. Stress und Studienzufriedenheit hingegen stehen hier in keinem Zusammenhang zur Übergangsentscheidung, es wird davon ausgegangen, dass besonders unzufriedene oder gestresste Studierende bereits zu einem früheren Zeitpunkt aus dem Studium ausgeschieden sind.

Stress und emotionale Erschöpfung spielen aber im Verlauf des Vorbereitungsdienstes eine große Rolle, da viele Lehramtsanwärter:innen diesen als sehr anstrengend und belastend wahrnehmen. Untersuchungen der psychischen Gesundheit von Referendar:innen (wie z.B. von Darius et al., 2021) anhand von Referendar:innen in Magdeburg und Umgebung zeigen, dass die psychische Gesundheit bereits zu diesem frühen Anfang des Berufslebens beeinträchtigt ist. Etwa ein Drittel der Befragten weist eine schlechte psychische Gesundheit bis hin zu Burnout-Symptomatik auf. Besonders die Prüfung wirkt als potenzieller Stressor für die Lehramtsanwärter:innen. Der Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt ist in zwei Phasen aufgeteilt, die psychische Belastung ist in der Qualifizierungsphase (in der auch eigener Unterricht angeleitet wird) höher als in der Eingangsphase (in der die Referendar:innen ausschließlich bei erfahrenen Lehrkräften hospitieren). Auch Lohse-Bossenz et al. (2021) untersuchen die emotionale Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes, allerdings in Verbindung mit Kosten-Nutzen-Wahrnehmungen vor und nach dem Vorbereitungsdienst. Sie stellten fest: Je weiter die tatsächliche Kosten-Nutzen-Wahrnehmung von der erwarteten abwich, desto mehr emotionale Erschöpfung ging mit dem Vorbereitungsdienst einher. Dabei ist weniger die tatsächliche Höhe der Kosten ausschlaggebend für das Erleben von emotionaler Erschöpfung, sondern vor allem die Unterschätzung der angenommenen Kosten, also die Diskrepanz zwischen Erwartung und Wirklichkeit.

In der zweiten Phase werden die Lehramtsanwärter:innen an ihren Schulen von Mentor:innen und in den Seminaren von Seminarleitungen unterstützt, angeleitet und beraten. Kärner et al. (2021) entwickeln ein Erhebungsinstrument zur Messung der professionellen Beziehung zwischen Referendar:innen und ihren Ausbildungslehrkräften. Sie zogen dabei die Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz heran und stellten diese in Zusammenhang mit der Beziehungszufriedenheit sowie Belastung. Vor dem Hintergrund, dass Ausbildungslehrkräfte nicht nur unterstützen und beraten, sondern die Lehramtsanwärter:innen außerdem bewerten, wird eine Rollenambiguität angenommen. Transparenz, Fairness und Vertrauen korrelieren signifikant positiv miteinander, aber signifikant negativ mit Ambivalenz und stehen im positiven Zusammenhang mit der erlebten Beziehungszufriedenheit und in negativem Zusammenhang mit der empfundenen Belastung. Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Vorbereitungsdienst befanden, erleben ihre Ausbildungslehrkräfte eher ambivalenter als die Personen, die den Vorbereitungsdienst bereits abgeschlossen haben und die Beziehungsqualität im Nachhinein bewerteten.

Der Übergang zwischen Lehramtsstudium und Einstieg in den Beruf sowie der Verbleib im Beruf ist in Deutschland bisher wenig erforscht. Gülen, Müller und Schmid-Kühn (2022) stellen auf Grundlage der Daten des NEPS einen ersten Überblick her. Dazu kategorisieren sie drei Möglichkeiten des Übergangs bzw. Verbleibs: 1. professionsspezifisch, also der Berufseinstieg ins Lehramt direkt nach dem Masterabschluss oder nach einem abgeschlossenen Vorbereitungsdienst; 2. professionsunspezifisch, also der Berufseinstieg im Nicht-Lehramt und 3. akademisch, also die Aufnahme einer Promotion nach dem Masterabschluss oder dem Vorbereitungsdienst. Ein Großteil der Befragten (84%) geht den Weg nach dem Masterabschluss über den Vorbereitungsdienst in den Beruf, obwohl sich auch einige finden, die nach dem Abschluss des Staatsexamens (bzw. -prüfung) einen anderen Beruf außerhalb des Lehramts aufnehmen. Gründe wurden dafür nicht erhoben. Die Autor:innen halten insbesondere die Gruppe derjenigen, die nach dem Master ohne den Vorbereitungsdienst und das Staatsexamen (bzw. -prüfung) in den Lehrberuf übergehen, für besonders interessant, da sie eine wichtige Phase der Professionalisierung überspringen. Darüber hinaus finden sich in der Stichprobe 16% Masterstudierende, die nach Abschluss des Studiums einen Berufsweg außerhalb des Lehramts gehen, sowie 4%, die eine Promotion aufnehmen. Zwischen der professionsspezifischen und professionsunspezifischen Verbleibsgruppe finden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich soziodemografischer und leistungsbezogener Merkmale. Auffällig ist jedoch, dass Studierende des Lehramts für die Sekundarstufe II häufiger einen professionsunspezifischen Berufseinstieg einschlagen.

In Berlin bestehen etwa 2-3% die Staatsprüfung endgültig nicht, in den letzten Jahren wurde eine deutlich negative Tendenz (zugunsten des Bestehens der Staatsprüfung verzeichnet). Auch freiwillige Abbrüche des Vorbereitungsdienstes (welche durch einen Antrag auf Entlassung beantragt werden müssen) sind seit 2017 sinkend. Etwa 90% der Berliner Absolvent:innen wollen nach Beendigung des Vorbereitungsdienst in den Berliner Schuldienst übergehen, etwa 70-80% verbleiben sogar an der Ausbildungsschule oder in der Ausbildungsregion (Abgeordnetenhaus Berlin, 2022b). Eine übergreifende Betrachtung von Professionalisierung während des Einstiegs in den Lehrberuf gibt Schneider (2021).

### 3.7 Schwerpunktthema Studienzufriedenheit und Berufswahlmotivation

Studierende des Lehramts zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass sie sich durch das Studium mehrerer Fächer zwischen den Disziplinen bewegen und daher eine spezifische Gruppe darstellen (Bernholdt et al., 2018). Außerdem haben sie, im Vergleich zu vielen anderen Studierenden, schon zu Studienbeginn einen festen Berufswunsch vor Augen. Die Zufriedenheit mit dem Studium wird bei ihnen

also zu einem Großteil aus der wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Studiums für den späteren Beruf beeinflusst. Eine mangelnde Studienzufriedenheit stellt weiterhin einen wichtigen Prädiktor für einen Studienabbruch dar (Besa, 2020). Lehramtsstudierende bewegen häufig altruistische und intrinsische Motive in ihr Studium (Eder et al., 2023). Diese Motive sowie hohe Fähigkeitsüberzeugungen werden als vorteilhaft für den Lehrerberuf gesehen, während extrinsische Motive, Verlegenheitslösungen und eine geringe Fähigkeitsüberzeugung als ungünstig wahrgenommen werden. Auch für einen Studienerfolg werden diese Zielorientierungen als relevant betrachtet (ebd.). Trotzdem werden verschiedene Muster der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden verzeichnet, es werden z.B. die vier Profile der Berufswahlmotivation: intrinsisch Motivierte, sozial Motivierte, Unentschiedene und Balancierte attestiert (Eder et al., 2020). Bernholt et al. (2018) entwickeln in Anlehnung an Westermann et al. (1996) eine Dreidimensionalität der Studienzufriedenheit: mit Inhalten, mit Studienbedingungen sowie der Bewältigung von studienbezogenen Belastungen. Sie konnten feststellen, dass für die Studienzufriedenheit das wahrgenommene Studienangebot (hier die Lehrqualität und positive Sozialbeziehungen), Merkmale der Studierenden (Persönlichkeitsmerkmale wie Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit) sowie die individuelle Studienangebotsnutzung (Lernzielorientierung, akademisches Selbstkonzept und Erfolgserleben) besonders relevant sind. Lehramtsstudierende zeichnen sich jedoch nicht durch ein besonders hohes fachliches Interesse aus, wie Göller & Besser (2021) feststellen. Gleichzeitig bestätigen sie die Studienwahl motive des beruflichen Interesses und der persönlichen und gesellschaftlichen Nützlichkeit.

Besa (2020) kann in einer Stichprobe Trierer Masterstudierender sowohl des Lehramts als auch anderer Studiengänge bei den Lehramtsstudierenden zwar eine höhere berufliche Identität aufweisen, jedoch ist kein Zusammenhang zur Studienzufriedenheit zu erkennen. Die Studienzufriedenheit und Passung ist bei Lehramtsstudierenden jedoch geringer als bei der Nicht-Lehramt-Gruppe. Die Bedeutung der Studien- und Berufsorientierung, der Gestaltung der Studieneingangsphase, der Studienmotivation und -identifikation im Verlauf der Studienphase und einer gelungenen Beratung und Unterstützung von Studierenden für den Studienerfolg in der Lehramtsbildung wurden in Nordrhein-Westfalen von der matrix GmbH in Zusammenarbeit mit dem FiBS und dem DZHW (Lohnherr et al., 2021) ausführlich untersucht.

## 3.8 Bildungspolitische Einordnung

### 3.8.1 Konfigurierende institutionelle Interessen

Die Lehrkräfteausbildung ist in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen verstärkt in die bildungspolitische Diskussion gekommen: Zum einen ist der sich verschärfende Lehrkräftemangel zu nennen, der sich auf die Bildungschancen der nachwachsenden Generation auswirkt (siehe dazu ausführlicher Kapitel 3.1). Folgt man den vorliegenden Prognosen für die Zeit bis 2035, dann variieren diese zwischen 31.000 und 225.000 fehlenden Lehrkräften deutschlandweit (Dohmen, 2024; Klemm & Zorn, 2024; KMK, 2022b, 2023). Ob diese Prognosen bedeuten, dass dauerhaft von einem Lehrkräftemangel auszugehen ist, lässt sich nicht abschließend einschätzen. Angesichts des insbesondere aus demografischen Gründen generell drohenden Fachkräftemangels ist dies nicht ausgeschlossen bzw. sogar wahrscheinlich. Dies wirft die Frage auf, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um die zu erwartenden negativen Auswirkungen auf die pädagogische Qualität zu reduzieren bzw. idealiter diese zu verbessern.

Zum anderen wird seit einiger Zeit auch die Qualität der Lehrkräftebildung hinterfragt, was verschiedene Aspekte umfasst.

Ein erster Aspekt betrifft die hohen Studienabbrecher- bzw. Schwundquoten.<sup>5</sup> Radisch et al. (2018) haben auf Basis der Studienverlaufsstatistik für die Universitäten Rostock und Greifswald überprüft, welche Anzahl bzw. welcher Anteil einer Studienanfängerkohorte das Studium erfolgreich abschließt. Die Studie kommt je nach Lehramtsstudiengang auf erhebliche Schwundquoten, die im ungünstigsten Fall bei über 70% liegen. Allerdings liegen nur für eine Kohorte (nahezu) vollständige Daten über den gesamten Verlauf vor. Der erfolgreiche Studienabschluss zu einem späteren Zeitpunkt bleibt hier außerdem unberücksichtigt.

Der vielfach zitierte Lehrkräftetrichter des Stifterverbandes (Suessenbach et al., 2023) (siehe dazu auch Kapitel 3.4) basiert auf Querschnittsdaten und ermöglicht dadurch keine valide Betrachtung vom Schwund- oder Abschlussquoten. Dohmen (2024) stellt anhand von in einen stilisierten Studienverlauf überführten Querschnittsdaten eine Absolventenquote von rund 70% weitgehend unabhängig von Studientypus (BA/MA bzw. Staatsexamen) fest, bei allerdings beträchtlichen Unterschieden in einzelnen Jahren. Auffallend ist dabei, dass es große Anteile von Fachrichtungswechsler:innen insbesondere auch zu Beginn des Masterstudiums gibt, die die deutlich höheren Schwundquoten im Bachelorstudium teilweise kompensieren. Dadurch nähern sich die Abschlussquoten an die der Staatsexamensstudiengänge an.

Auch Heublein et al. (2022) kommen nicht nur zu dem Schluss, dass die Studienabbruchquoten im Bachelor Lehramt rückläufig sind, sondern außerdem unter den deutschlandweit durchschnittlichen Abbruchquoten liegen. In den Lehramts-Masterstudiengängen hingegen bezeichnen sie zwar einen Anstieg der Abbruchquoten, die jedoch weiterhin unter dem Durchschnitt liegen (siehe auch Kapitel 3.1).

Eine zweite Dimension betrifft die Frage, ob die Berufseinstieger:innen, also die Personen, die nach abgeschlossenem Studium und Vorbereitungsdienst die Tätigkeit als examinierte Lehrkraft beginnen, die für den Beruf erforderlichen Kompetenzen haben. Dazu formuliert die SWK (2023b) in ihrem Gutachten zur Lehrerbildung: „Hochwertigen Unterricht sowie Bildungs- und Erziehungsprozesse im schulischen Alltag zu gestalten, erfordert umfangreiche professionelle Kompetenzen“ (S. 60). Zu erwarten wäre somit, dass Berufseinstieger:innen die erforderlichen Kompetenzen im Verlaufe der zweiphasigen Ausbildung so weit erworben hätten, dass sie die Aufgaben, die eine Lehrkraft hat, eigenständig erfüllen können. Geht man von einem zweistufigen Ausbildungsmodell aus, wäre die zweite Frage, ob diejenigen, die mit dem Vorbereitungsdienst beginnen, die notwendigen Voraussetzungen haben, um den Vorbereitungsdienst erfolgreich zu beginnen.

Wenngleich es eine Reihe von Studien gibt, die sich mit Fragen der Qualität des Vorbereitungsdienstes beschäftigen (siehe u.a. Schubarth & Wachs, 2020), scheint es jedoch keine Studien zu geben, die der Frage nachgehen, ob die Lehramtsanwärter:innen, die den Vorbereitungsdienst beginnen, über die zu diesem Zeitpunkt erforderlichen Kompetenzen, die sie im Studium erlernt haben sollten, auch verfügen. Dieser Eindruck wird auch dadurch verstärkt, dass das SWK-Gutachten (2023b) keinen Überblick über

---

<sup>5</sup> Der Begriff Schwund betrachtet die Studierenden, die nicht länger in einem Studiengang (an einer Hochschule) eingeschrieben sind, ohne das bekannt ist, ob diese das Fach oder die Hochschule gewechselt haben. Der Begriff Studienabbrecher setzt streng genommen voraus, dass das Studium weder an einer anderen Hochschule noch in einem anderen Studiengang fortgesetzt wird.

den aktuellen Forschungsstand liefert. Gleiches gilt für das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer et al., 2020).<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund kommt z.B. der Aussage von Schulleitungen, die bemängeln, dass angehende, von den Universitäten kommende Lehrkräfte unzureichende oder keine digitalen Kompetenzen mit Blick auf den Unterrichtsprozess hätten (Fichtner et al., 2023), eine gewisse Bedeutung zu. Gleichermassen verweisen die Studien zum Vorbereitungsdienst darauf, dass sich die Lehramtsanwärter:innen unzureichend darauf vorbereitet fühlen (siehe zusammenfassend z.B. Schubarth & Wachs, 2020).

In den letzten beiden Jahren scheint die bildungspolitische Diskussion über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und deren struktureller Umsetzung bzw. Verzahnung noch einmal an Bedeutung gewonnen zu haben.

Hierauf deuten die zuletzt veröffentlichten Papiere einiger Organisationen hin, die sich in unterschiedlicher Weise mit der Lehrkräfteausbildung beschäftigen. Zu nennen sind hier das Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ der SWK (2023b), der „Masterplan“ des Stifterverbandes (2023), die Stellungnahmen der DGfE (2024) sowie des sogenannten „Bildungsrat von unten“ (2024) und Rackles „Herausforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteausbildung in Deutschland 2024“ (2024). Auch die „Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik des Wissenschaftsrates“ (2023) sind hier zu nennen.

Die aktuellen Linien in der bildungswissenschaftlichen wie politischen Diskussion laufen entlang verschiedener Aspekte, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Ein Diskussionsstrang bezieht sich auf ein (mögliches) Spannungsverhältnis zwischen der Qualität der Lehrkräftebildung auf der einen und einer auf den Lehrkräftemangel zurückzuführenden notwendigen Quantität auf der anderen Seite. Diesem Spannungsverhältnis müsste ihm Rahmen von Bundes- und Landesmaßnahmen weiter begegnet werden (Altrichter et al., 2020). In diesem Zusammenhang wird befürchtet, dass die Aufnahme zusätzlicher Studienanfänger:innen und die Reduktion der Abbrecher- bzw. Schwundquoten zulasten der Qualität gehen könne, da entweder Personen aufgenommen werden müssten, die – nach den bisherigen Aufnahmekriterien (wie dem Numerus clausus) – als weniger leistungsstark anzusehen seien. Ein ähnliches Argument würde mit Blick auf Abbrecher- bzw. Schwundquoten greifen, soweit diese (nur) durch Absenkung von Qualitätsstandards erreicht werden könnte. Dies ist jedoch strittig.

Hierbei kommen im Wesentlichen zwei Bezugsgrößen zum Tragen: Einerseits wird ein größerer Umfang praxisbezogener Inhalte und berufspraktischer Erfahrungen bereits während des Studiums gefordert, andererseits wird betont, dass dies nicht zulasten fachwissenschaftlicher Inhalte oder einer wissenschaftlichen Ausbildung gehen dürfe.

Der Stifterverband (2023) hat insg. 75 Punkte benannt, an denen Veränderungen der Lehrkräftebildung ansetzen sollten. Mit Blick auf die Qualität der Ausbildung werden fünf Felder aufgeführt: „Professionsrelevanz der Studieninhalte stärken“, „Theorie-Praxis-Bezüge stärken“, „Profilbildung und individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium ermöglichen“, „Vermittlung von Future Skills zuverlässig in der Lehrkräftebildung verankern“ und „Innovationen in der Lehrkräftebildung initiieren und fördern“. Darüber hinaus soll „die zweite Phase funktionaler und attraktiver“ gestaltet werden.

---

<sup>6</sup> Im Handbuch beschäftigen sich mehrere Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten des Vorbereitungsdienstes und was dessen Qualität positiv oder negativ beeinflusst, aber kein Beitrag mit der hier erwähnten Fragestellung.

Die SWK (2023a) hat ebenfalls eine ganze Reihe von Vorschlägen für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung vorgeschlagen, und hält, wie auch der Stifterverband, an der grundsätzlichen Zweistufigkeit der Lehramtsbildung fest. Eine „duale“ oder deutlich stärkere Praxisorientierung des Studiums wird auf Basis einer umfassenden Literaturanalyse nicht befürwortet.

Auch die Fachgesellschaft Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) argumentiert in diese Richtung: „Gefordert wird deshalb, auf den Standard einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung nicht zu verzichten und sich zu diesem auch im Zusammenhang mit den Notmaßnahmen politisch zu bekennen. Gerade die Erziehungswissenschaft bietet mit ihren pluralen theoretischen und forschungsmethodischen Zugängen Deutungsansätze und empirische Ergebnisse an, die dazu beitragen können, die genannten Probleme zu bearbeiten. Zudem stellt die erziehungswissenschaftliche Perspektive die professionelle Haltung und Reflexivität als entscheidendes Kriterium für eine wissenschaftliche, theorie- und forschungsorientierte sowie praxisbezogene Lehrer:innenbildung in den Fokus“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2024, S. 2).

Deutlich in Richtung eines dualen Lehramtsstudiums argumentiert demgegenüber der Wissenschaftsrat (2023). Er befürwortet eine stärkere Verzahnung von berufspraktischer und theoretischer Ausbildung bereits während des fünfjährigen universitären Studiums; daran solle sich eine zweijährige Berufseinstiegsphase mit reduziertem Lehrdeputat anschließen. Dieses duale Studium erfordere eine engere Kooperation zwischen Schule und Hochschule sowie eine Professionalisierung der beteiligten Personen, insbesondere der Mentor:innen.

In Richtung einer einphasigen dualen Lehramtsbildung denkt auch die GEW (2022) für das Masterstudium angehender Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Dieses solle in einem Modellversuch als zweiter Regelweg erprobt werden.

Die Vorsitzende des Philologenverbandes fordert hingegen die Rückkehr zum Staatsexamen (Lin-Klitzing, 2023), verbunden mit (stärkeren) Praxisbezügen während des Studiums, ohne den Vorbereitungsdienst abzuschaffen. Das in dem Beitrag enthaltene, zugespitzte Zitat „In der Medizin oder im Ingenieurwesen würde niemand auf die Idee kommen, nach zwei Semestern erste Operationsversuche vorzunehmen oder die Verantwortung für Konstruktionspläne an Autobahnbrücken zu übernehmen“ (ebd.), verweist auf eine wiederholt vorgetragene Gleichstellung, wonach „dual“ heißen würde, dass Studierende mit den gleichen Aufgaben und gleicher Verantwortung vor die Klasse gestellt würden wie examinierte Lehrkräfte.

Die Sichtweise ist kongruent mit aktuellen Entwicklungen in manchen Ländern, wo Studierende entweder im Rahmen eines als „dual“ charakterisierten Lehramtsstudium ab dem dritten Semester unterrichten und dafür eine Vergütung erhalten sollen. Oder aber: Studierende werden als Lehrkräfte ohne entsprechende Vorqualifizierung bzw. ohne die erforderlichen Kompetenzen eingesetzt, um die Lehrkräftelücke zu schließen. Beides hat mit einem „dualen Lehramtsstudium“, das eine strukturierte Qualifizierung und Kompetenzentwicklung angelehnt an die Praxis in der dualen Ausbildung vorsieht, wenig gemein. Dort ist geregelt, was junge Menschen während der Ausbildung im Betrieb lernen sollen und was die Betriebe im Rahmen der Ausbildung verbindlich ermöglichen sollen.

Die KMK hat mittlerweile weitere Schritte in Richtung „duales Lehramtsstudium“ eingeleitet. In ihrem Beschluss vom März 2024, werden unter der Überschrift „duales Lehramtsstudium“ verschiedene Arten eines solchen Studienformats benannt, die umgesetzt werden können: a) praxisintegrierendes duales konsekutives Bachelor-/Master- bzw. Staatsexamensstudium, b) praxisintegrierendes duales Masterstudium bzw. Staatsexamensstudium mit verschiedenen Varianten und c) berufsbegleitende/-

integrierende duale Studien (Quer-/Seiteneinstieg) (Kultusministerkonferenz, 2024). Bei den zum Teil bereits im Vorhinein wie auch im Nachgang zu dieser Entscheidung eingeführten sogenannten „dualen Lehramtsangeboten“ ist die Bandbreite dessen, was als „dual“ verstanden wird, beträchtlich. **Hier wäre es u.U. sinnvoll, sich auf ein gemeinsames Konzept zu verständigen, das der weiteren Diskussion zugrunde liegt.**

Eine derart ausgerichtete „duale Lehramtsausbildung“ erfordert jedoch ein anderes Zusammenwirken von Schulen und Hochschule sowie mehr (Personal-)Ressourcen innerhalb der Ausbildungsschulen, damit die Lehramtsstudierenden besser begleitet werden können. Dies ist in Zeiten des Lehrkräftemangels kein leichtes Unterfangen, solange Strukturen nicht grundlegend an die veränderten Anforderungen angepasst werden.

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels hat die SWK eine Reihe von Empfehlungen erarbeitet (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023a), darunter mit Blick auf die hier im Fokus stehende Lehramtsbildung z.B. die Unterstützung von Lehrkräften durch weitere nicht vollständig qualifizierte Personen (z.B. durch Studierende) sowie die Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs. Die Vorschlage stießen in der Folge jedoch auf massive Kritik nicht zuletzt seitens der Lehrerverbnde und Gewerkschaften (dbb beamtenbund und tarifunion, 2023; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023): Dies umfasst auch den Vorschlag der SWK, qualifizierte Lehrkräfte durch Studierende zu unterstzen und zu entlasten. Auch die DGfE sah dies mit Blick auf den Anspruch wissenschaftlicher Standards kritisches. Dabei werden die Möglichkeiten des Seiten- und Quereinstiegs und die Rolle von Studierenden als Vertretungslehrkräfte durch die DGfE als Bewaltung einer Notlage gesehen, deren Versttigung kritisches eingeschätzt wird.

Damit geraten die in den letzten Jahren etablierten Quereinstiegs- und Seiteneinstiegsprogramme in den Blick, in denen interessierte und geeignete Hochschulabsolvent:innen eine berufsbegleitende Nachqualifizierung erhalten. Dieser Praxis der Lehrkräftebildung und Fachkräftegewinnung der letzten Jahre steht die Forderung gegenüber, dass die etablierten Standards der universitären Lehrkräftebildung auch im Zuge dieser Weiterqualifizierung gesichert sein müssen. Entsprechend heißt es in einer Stellungnahme einer weiteren Fachgesellschaft: „Unter Bercksichtigung der vorliegenden empirischen Forschung zur Lehrkräftebildung ist die zentrale Forderung dieser Stellungnahme, dass alle Lehrpersonen, die an Schulen unterrichten, die gleichen wissenschaftlichen Qualifikationen benötigen (Bauer et al., 2023). Dies passt zur Forderung der SWK (2023b) die Lehrkräftefortbildung stärker wissenschaftlich bzw. empirisch fundiert auszurichten und an die Universitäten zu verlagern. Allerdings wird zugleich darauf verwiesen, dass dazu die empirische Befundlage bei vielen Themen weiterentwickelt werden müsse. Mit Blick auf die tägliche Praxis der Lehrkräfte wirft dies auch die Frage auf, wie auf die sich häufiger bis kontinuierlich ändernden Rahmenbedingungen reagiert werden kann, wenn es bisweilen Jahre dauert, bevor eine (einigermaßen) gesicherte empirische Befundlage vorliegt.“

Solche Forderungen stehen nicht nur in der Notwendigkeit der aktuellen Bearbeitung der Problemlage, sondern werden auch vor dem Hintergrund relevant, dass der Lehrberuf attraktiver gemacht werden müsse und so auch zu einer höheren gesellschaftlichen Wertschätzung beigetragen werden kann. Auch die Fachgesellschaften sehen die Notwendigkeit, die Attraktivität und Bedeutung des Berufsbilds (hier jedoch mit Bezug auf das Argument eines hohen wissenschaftlichen Niveaus) zu steigern (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2024). Weitere Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen weisen darauf hin, dass eine Verengung des Bildungsdiskurses zwingend verhindert werden müsse (Anders et al., 2022). Diese Formulierungen stehen in Reaktion zu den Berichten der KMK zu den umfassenden Bemühungen der Länder, dem Lehrkräftemangel durch verschiedenste

(bereits oben diskutierte) Maßnahmen zu begegnen, und stellen diese als gemeinsame Leitlinien zur Deckung des Lehrkräftebedarfs dar (KMK, 2022a). Deutlich wird dabei an verschiedenen Stellen, dass die wissenschaftliche Begleitung, Bewertung und die Schaffung einer umfassenderen Datengrundlage zum erweiterten Studienverlauf notwendig ist, um den verschiedenen (politischen) Spannungslagen durch fundiertes Wissen begegnen zu können (dazu etwa auch Brinkmann et al., 2022): „Damit stellen sich alte Fragen mit neuer Dringlichkeit, wie die nach einem phasenübergreifenden, berufsbiografischen Professionalisierungskonzept und einer arbeitsteiligen Kooperation der Institutionen mit ihrem je spezifischen Beitrag zur Lehrer\*innenbildung“ (Walm, 2023, S. 246).

Die Brisanz des Lehrkräftebedarfs ist nicht zu übersehen und stellt vielfältige Herausforderungen an die Hochschulen und Hochschullehrenden. Dabei betonen Hochschulen ihre Bedeutung innerhalb der Lehrkräftebildung durch ihre Forschungen, Publikationen und umfassende Gestaltung der Professionalisierung. Gleichzeitig wird deutlich, dass kurzfristig zur Verfügung gestellte Mittel vielfältige Möglichkeiten im Sinne einer (erweiterten) Qualitätsoffensive zulassen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass damit keine Strukturbildungsprozesse ermöglicht werden (Freie Universität Berlin et al., 2023).

Die vorstehenden Ausführungen sollen nicht verdecken, dass die Lehrerausbildung nicht erst in den letzten paar Jahren als Verbesserungsfähig angesehen wird: So zielten z.B. die beiden Phasen 2015-2018 und 2019-2023 der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF bereits (umfassend) auf Veränderungsbedarfe der Lehrkräftebildung ab. Auch das 2023 begonnene Fördervorhaben „Kompetenzverbund lernen:digital“ mit vier Kompetenzzentren in den Bereichen MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung ist in diese Richtung zu sehen. Ob und inwieweit solche Projekte die Qualität der Lehrkräftebildung nachhaltig verbessern, bleibt abzuwarten.

### 3.8.2 Situation in Berlin

Der Berliner Senat selbst hat Maßnahmen ergriffen, die dem Lehrkräftebedarf begegnen sollen, indem sie mit den Hochschulen Qualitätsmaßnahmen vereinbart haben, die dazu führen mögen, dass die im Hochschulvertrag von 2018-2022 (Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege, 2018) anvisierten 2.000 Absolvent:innen aus Lehramtsstudiengängen die Universität verlassen. Hierzu hat die Berliner Senatskanzlei bereits 2020 das Sonderprogramm „Beste (Lehrkräfte-)Bildung für Berlin“ aufgelegt (Berliner Senatskanzlei, 2020). Darüber hinaus werden für die Lehrkräftebildung im Koalitionsvertrag von Berlin für den Zeitraum 2023 bis 2026 Möglichkeiten der Ergänzung des polyvalenten Studiengangs mit Lehramtsoptionen (Lehramtsstudium als Bachelor of Education, das für den konsekutiven Master of Education qualifiziert) und ein Modellversuch der dualen Lehrkräfteausbildung angekündigt (CDU Berlin & SPD Berlin, 2023). Die im Februar 2024 unterzeichneten Hochschulverträge bis 2028 sehen sogar eine Erhöhung der Absolventenzahlen auf 2.500 Personen ab dem Wintersemester 2025/26 vor (Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege, 2024).

Im Koalitionsvertrag von Berlin für den Zeitraum 2023 bis 2026 wird entsprechend eine Einstellungsoffensive bei Lehrkräften verkündet (CDU Berlin & SPD Berlin, 2023). Möglichkeiten der Einstellung gehen mit der Anwerbung von Lehrkräften aus anderen Bundesländern oder der Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Qualifikationen sowie mit einer angepassten Ausbildung von Lehrkräften einher. Eine Verringerung der Abordnung von Lehrkräften in Ministerien oder Hochschulen wird diskutiert. Auch inhaltlich werden politische Forderungen laut: Die Ausbildungsinhalte sollen sich stärker an die Schulpraxis anpassen. So soll u. a. durch die Einführung des

Konzeptes der Schwerpunktausbildungsschulen eine stärkere Verzahnung von universitären Inhalten und Praxis gewährleistet werden (CDU Berlin & SPD Berlin 2023).

Die vorliegende Studie kann vor den verschiedenen skizzierten Positionen als ein wichtiger Beitrag seitens der für Hochschulen und damit auch für das Lehramtsstudium mitverantwortlichen Senatsverwaltung für Wissenschaft gesehen werden. Dabei wird in der Anlage der Studie deutlich, dass man in Berlin die Probleme und Herausforderungen der Lehrkräftebildung und Lehrkräftegewinnung nicht monokausal über das Studium und dessen verschiedene Elemente – hier nehmen die Hochschulen eigenständig und selbstkritisch evaluierend ihre Lehrveranstaltungen, aber auch Formate wie das Praxissemester in den Blick – angeht. Vielmehr wird der Blick auf die Rekrutierung und Gewinnung von Schüler:innen als zukünftige Lehramtsstudierende und die weitere Durchführung der Lehrkräftebildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstiegs geweitet.

## 4 Auswertung statistischer Daten Dritter

In einem ersten Schritt der quantitativen Analyse werden amtliche Daten genutzt, um ein aktuelles Bild hinsichtlich der Qualifizierungszahlen in der Berliner Lehrkräftebildung zu zeichnen (Abgeordnetenhaus Berlin, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b; Der Senat von Berlin, 2022, 2023a, 2023b). Aus den vorliegenden Daten lassen sich Entwicklungen hinsichtlich der Zugänge, des Abbruchverhaltens und der Übergänge in den einzelnen Qualifizierungsphasen ablesen.

### 4.1 Lehramtsstudium

Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass im Jahr 2022 insgesamt 17.148 Studierende in einem lehramtsbezogenen Studium in Berlin eingeschrieben<sup>7</sup> waren. Das sind insgesamt 4.625 mehr Einschreibungen (+37%) als noch im Jahr 2017. Unter ihnen studieren im Jahr 2022 11.453 (67%) einen Bachelor und 5.695 (33%) einen Master. Im Jahr 2017 waren noch 8.809 Studierende (70%) in einem Bachelor und 3.691 (30%) in einem Master eingeschrieben.

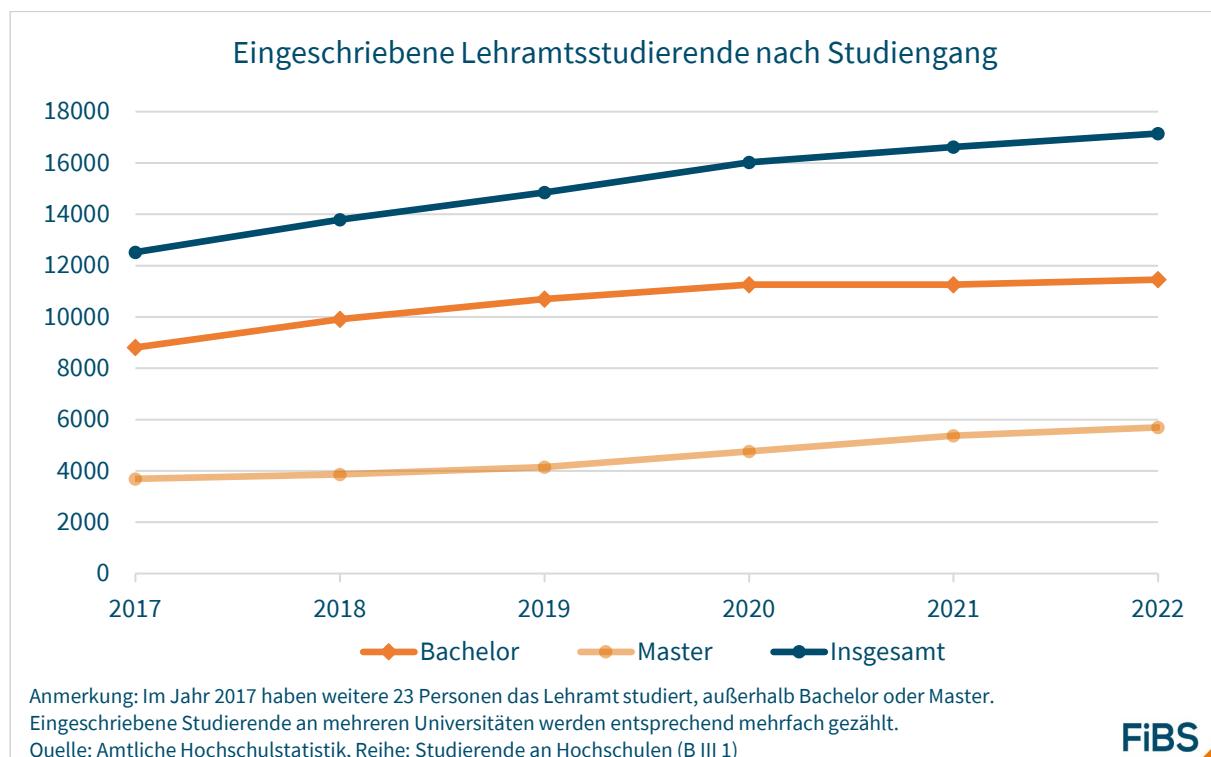


Abbildung 1: Eingeschriebene Lehramtsstudierende nach Studiengang in Berlin

#### 4.1.1 Bachelor

Im Zeitraum von 2017 bis 2018 ist die Anzahl der Neueinschreibungen<sup>8</sup> im lehramtsbezogenen Bachelor deutlich angestiegen (siehe Abbildung 2). Dieser Anstieg ist sowohl für die Laufbahnen Grundschullehramt als auch ISS/Gym zu beobachten. Er war jedoch nicht von Dauer und flachte bis 2021 auf das Ausgangsniveau von 2017 ab. 2022 stieg die Zahl der Neueinschreibungen wieder leicht an. Damit

<sup>7</sup> An mehreren Universitäten eingeschriebene Studierende werden entsprechend mehrfach gezählt.

<sup>8</sup> Die folgenden Analysen beziehen sich auf Einschreibungen in einem lehramtsbezogenen Erstfach. Im Unterschied zur zuvor dargestellten Gesamtzahl der Einschreibungen werden nun Personen nicht mehr aufgrund von Mehrfacheinschreibungen mehrfach gezählt.

beginnen im Jahr 2022 (2.596) ähnlich viele Personen den Bachelor wie in 2017 (2.559). Demgegenüber gehen die Neueinschreibungen mit dem Ziel des Lehramts an beruflichen Schulen kontinuierlich zurück (2017: 181; 2022: 113).

Diese Entwicklung sollte jedoch vor dem Hintergrund der Anzahl an studienberechtigten Abgänger:innen an Berliner Schulen bewertet werden, welche einen Großteil der Berliner Studienanfänger:innen ausmachen. Der amtlichen Hochschulstatistik ist zu entnehmen, dass die Zahl der Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung seit 2017 ebenfalls rückläufig ist (2017: 19.360; 2022: 16.069). Somit wurden trotz immer weniger auf dem klassischen Weg zugangsberechtigter Personen mehr bzw. gleich viele lehramtsbezogene Bachelor begonnen.

Leicht unterschiedliche Entwicklungen fanden in den Bachelorstudiengängen je nach angestrebten Schularten statt. So sind die Neueinschreibungen im Bachelor mit dem Ziel Grundschullehramt von 727 (2017) auf 858 (2022) angestiegen, während die Zahl jener mit dem Ziel ISS/Gymnasium fast konstant geblieben ist (1.651 bzw. 1.625) und die Zugänge in den berufsschulspezifischen Bachelor im selben Zeitraum von 181 auf 113 deutlich zurückgingen.

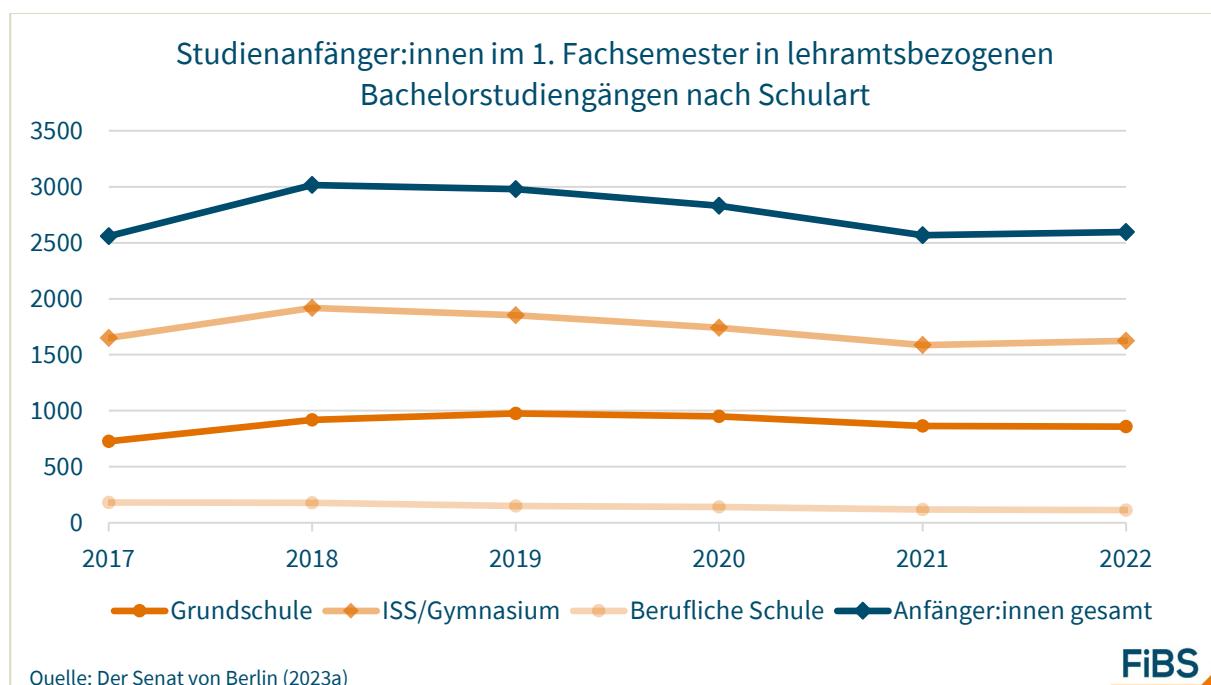
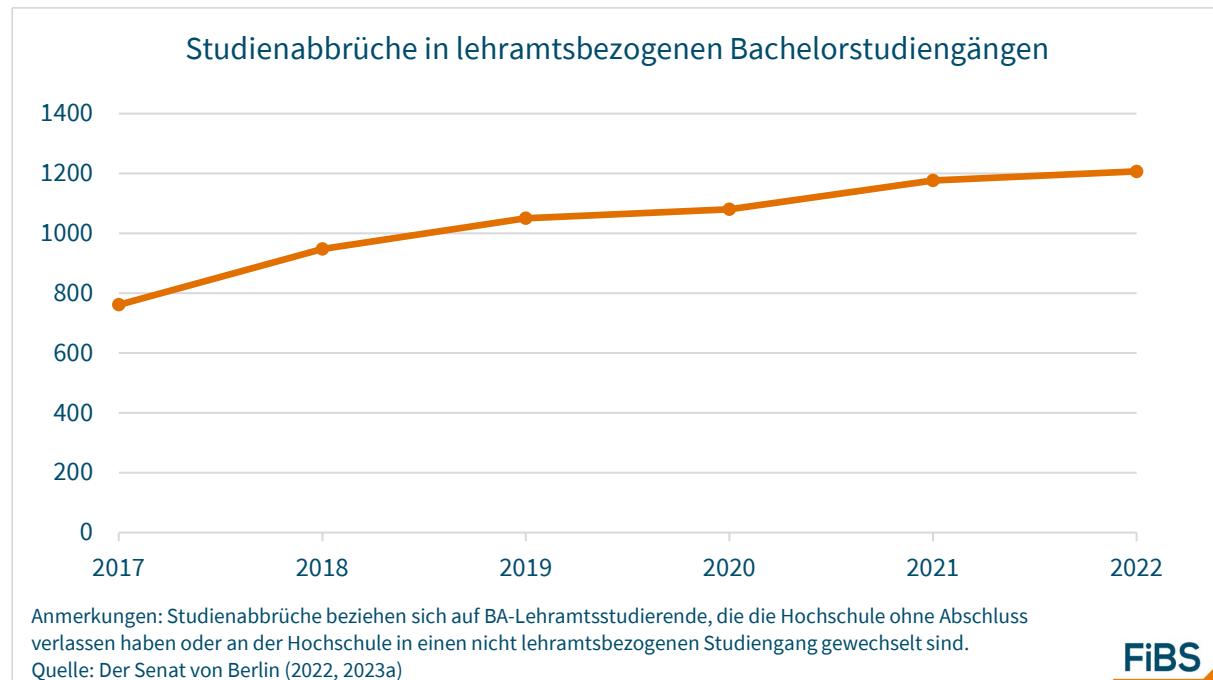


Abbildung 2: Studienanfänger:innen in einem lehramtsbezogenen Bachelorstudium nach Schulart in Berlin

Die im Folgenden dargestellten sogenannten Studienabbrüche beziehen sich auf BA-Lehramtsstudierende, die ihre Hochschule ohne Abschluss verlassen haben oder an ihrer Hochschule in einen nicht lehramtsbezogenen Studiengang gewechselt sind. Von den Studierenden, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen, ist jedoch nicht systematisch bekannt, ob sie das Studium nur unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen oder das Studium an einer anderen Hochschule fortsetzen oder ein anderes Studium an einer anderen Hochschule aufnehmen oder gänzlich den Hochschulbereich verlassen. Zudem müssen Studierende während des laufenden Studienabschlussverfahrens nicht mehr eingeschrieben sein, sodass auch Fälle statistisch erfasst sein können, die den Abschluss kurz nach Verlassen der Hochschule erreichen (Der Senat von Berlin, 2023a).

Abbildung 3 zeigt einen fortwährenden Anstieg an Abbrüchen in den Bachelor-Lehramtsstudiengängen von 761 im Jahr 2017 auf 1.207 im Jahr 2022 (+59%). Im gleichen Zeitraum ist die Zahl an Studierenden

im Bachelor von 8.809 auf 11.453 gestiegen (+30%; siehe Abbildung 1) und die Zahl der Neueinschreibungen, bei zwischenzeitigem Anstieg, konstant geblieben (siehe Abbildung 2). Damit ist die Zahl der lehramtsbezogenen Studienabbrecher:innen in Berlin deutlich stärker gestiegen als die Zahl der Studierenden bzw. der Zustrom ins Studium, womit ein Anstieg der Abbruchquoten anzunehmen ist.



*Abbildung 3: Studienabbrüche in lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen in Berlin*

Setzt man die Anzahl der Abbrüche im Bachelor rechnerisch mit dem Durchschnitt der Anfänger:innen aus den vorherigen drei Jahren in Verbindung, ergibt sich für das Jahr 2022 eine Abbruchquote von 43%, welche seit 2019 (38%) leicht, aber kontinuierlich gestiegen ist.<sup>9</sup>

Für eine Betrachtung des Übergangsverhaltens von Bachelorstudierenden werden Daten der Berliner Universitäten bemüht, welche die Zahl der Abschlüsse aus lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen mit den Anfänger:innen in Masterstudiengängen im Jahr 2022 in Verbindung bringen. Durch zusätzliche Informationen zu den Anfänger:innen im Master, wie z.B. Hochschule des Bachelorabschlusses und Abschlussjahr, sowie zu den Hochschulen, z.B. Anzahl vorläufiger Einschreibungen und Bachelorabschlüsse insgesamt, können Übergänge angenommen werden. Eine Auswertung dieser Daten (ausgenommen für die UdK) lässt für den Prüfungsjahrgang 2020 annehmen, dass insgesamt 84% der Berliner Absolvent:innen eines lehramtsbezogenen Bachelors spätestens zwei Jahre nach ihrem Abschluss in den Master of Education an ihrer Hochschule übergegangen sind (Abbildung 4); 7% studieren einen anderen Studiengang an ihrer Hochschule; 9% beginnen kein weiteres Studium an der gleichen Hochschule, an der sie ihren Bachelor abgeschlossen haben.

<sup>9</sup> Ein Vergleich zu den deutschlandweiten Abbruchquoten im Bachelor ist aufgrund unterschiedlicher Berechnungen nicht möglich (vgl. Kapitel 3.1).

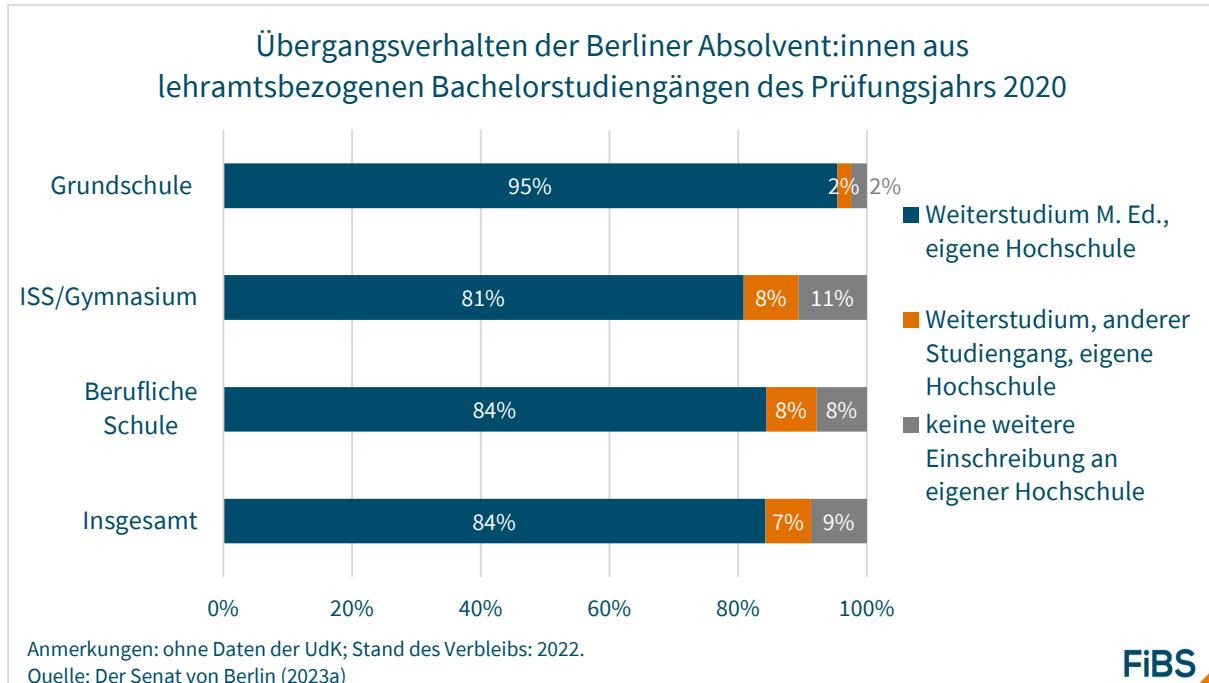


Abbildung 4: Übergangsverhalten der Berliner Absolvent:innen aus lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen des Prüfungsjahrs 2020

Dieses Verhalten unterscheidet sich deutlich zwischen Personen, die einen Bachelor mit dem Ziel Grundschullehramt absolviert haben, und den Absolvent:innen mit den ursprünglichen Zielen ISS/Gym oder berufliche Schule. So gehen 95% der Absolvent:innen eines Bachelorstudiums mit dem Ziel Grundschule auch anschließend in den Master of Education über. Demgegenüber gehen 81% der Absolvent:innen mit dem ursprünglichen Ziel ISS/Gymnasium diesen Weg; 8% beginnen ein anderes fachwissenschaftliches Studium an ihrer Universität und 11% beginnen dort kein weiteres Hochschulstudium. Absolvent:innen mit dem Ziel eines Lehramts an beruflichen Schulen gehen zu 84% in den Master of Education und zu 8% in einen anderen Studiengang an der eigenen Hochschule über; weitere 8% verlassen die bisherige Hochschule, ohne dass der weitere Bildungsweg bekannt ist.

Mit Blick auf die anschließenden deskriptiven und multivariaten Analysen werden die Misslingensbedingungen bei Bachelorabsolvent:innen mit dem ursprünglichen Ziel ISS/Gym bzw. die Gelingensbedingungen von Studierenden im Grundschullehramt ins Zentrum gerückt. Insbesondere die Übergangsintention beider Gruppen gilt es mit ihren individuellen und kontextuellen Bedingungen entlang der zeitgenössischen Forschung zu Studienabbrüchen in Verbindung zu bringen (siehe Kapitel 6.5).

#### 4.1.2 Master

Im Unterschied zum Bachelor haben in den fünf Jahren seit 2017 immer mehr Studierende einen lehramtsbezogenen Master begonnen (siehe Abbildung 5). Waren 2017 noch 1.206 Studierende in einen Lehramtsmaster gemündet, sind es im Jahr 2022 bereits 1.776 Studierende, was einem Anstieg um 47% entspricht. Dieser Anstieg verläuft bis 2021 stetig, worauf die Zahlen leicht zurückgehen (2022: 1.749). Mit Blick auf die einzelnen Schularten ergeben sich unterschiedliche Verläufe. Das Lehramtsstudium mit dem Ziel Grundschule erhielt von 2017 (263) bis 2020 (702) einen starken und seitdem leicht steigenden Zulauf (2022: 777). Die Zahl der entsprechenden Neueinschreibungen hat sich damit fast verdreifacht. Demgegenüber gingen die Zugänge im Master mit dem Ziel ISS/Gymnasium nach 2018 zurück (2018: 964; 2019: 857) und verbleiben bis 2022 auf einem Niveau zwischen ca. 850 und 950. 2022 beginnen 914

Personen einen lehramtsbezogenen Master, damit etwas mehr als im Jahr 2017. Die Anzahl der Neueinschreibungen im Master mit dem Ziel des Lehramts an beruflichen Schulen verlief bis 2021 recht konstant zwischen 67 und 79 Personen; im Jahr 2022 ist die Zahl auf 58 Personen zurückgegangen.

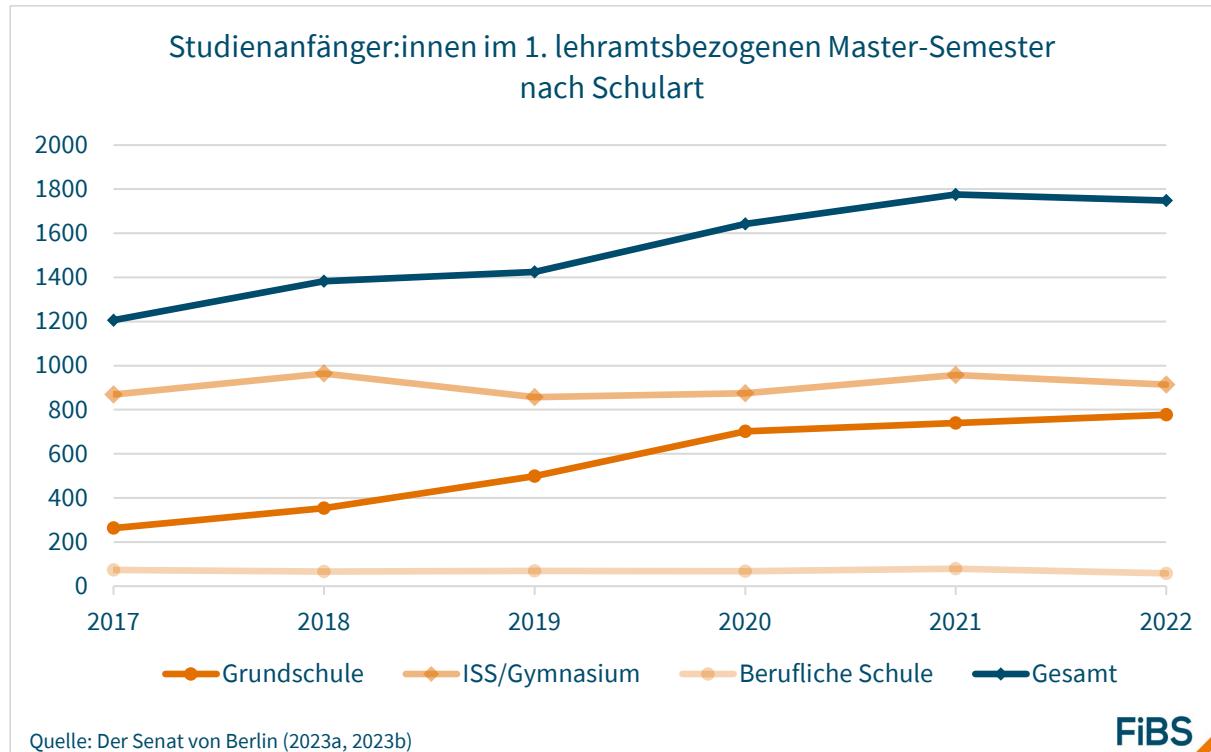


Abbildung 5: Studienanfänger:innen in einem lehramtsbezogenen Master nach Schulart in Berlin

Bei den Abbrüchen in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen ist im Vergleich zum Bachelor eine deutlich volatilere Entwicklung zu beobachten (siehe Abbildung 4). Hier zeigt sich über den Zeitraum von fünf Jahren ein Anstieg der Abbruchzahlen (2017: 109; 2022: 169; +55%), welcher jedoch durch einen vergleichbaren Anstieg an Masterstudierenden (+54%; siehe Abbildung 1) und einen nicht viel geringeren Anstieg der Neueinschreibungen (+45%; siehe Abbildung 5) begleitet wird. Setzt man die Anzahl der Abbrüche im Master rechnerisch mit dem Durchschnitt der Neuzugänge aus den vorherigen beiden Jahren in Verbindung, ergibt sich für das Jahr 2022 eine Abbruchquote von 10%, welche seit 2019 zwischen 8% und 10% schwankt und damit sowohl im Trend als auch im Ausmaß deutlich unter denen der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge liegt (38–43%). In den Jahren 2019 und 2022 sind singuläre Anstiege an Abbrüchen zu vermelden (2019: 143; 2022: 169), die deutlich höher ausfallen als die entsprechenden Zuläufe in den Master.

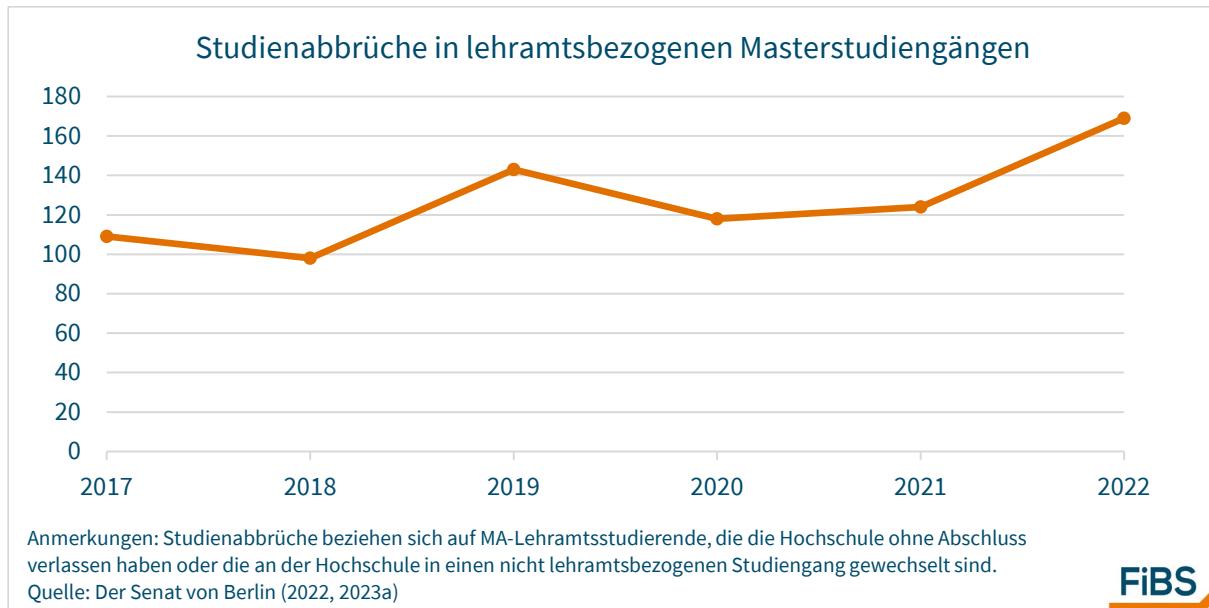


Abbildung 6: Studienabbrüche in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen in Berlin

## 4.2 Vorbereitungsdienst

Die Anzahl der Neueinstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und die berufsbegleitende Ausbildung nahm im Zeitraum zwischen 2017 und 2021 zunehmend ab (Abbildung 7). Innerhalb des regulären Vorbereitungsdienstes kann vor allem seit 2019 ein starker Rückgang beobachtet werden (2019: 1.098; 2021: 844), welcher vor allem ISS/Gym betrifft (2019: 822; 2021: 610); an Grundschulen (2019: 196; 2021: 188) sowie an beruflichen Schulen (2019: 42; 2021: 46) blieben die Zahlen in etwa gleich. Mit dem Jahr 2022 ist jedoch ein stärkerer Zustrom in den regulären Vorbereitungsdienst zu verzeichnen (2022: 922; +9%), welcher ausschließlich auf die gestiegenen Neueinstellungen an Grundschulen (2022: 272; +45%) und den Zustrom Berliner Hochschulabsolvent:innen (2022: 648; +20%) zurückzuführen ist. Die Anzahl an Personen mit lehramtsbezogenen Abschlüssen aus anderen Bundesländern sowie aus dem Ausland ist im Vergleich zu 2021 zurückgegangen (2022: 274; -9%). Dies legt die Vermutung nahe, dass die in den Jahren 2019 und 2020 stark angestiegene Zahl an Master-Anfänger:innen jetzt in den Vorbereitungsdienst münden (Abbildung 5).

Die Anzahl der Personen, welche eine berufsbegleitende Ausbildung begonnen haben, d.h. entweder den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (auch: „Quereinstieg vor/im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst“) oder hierfür berufsbegleitende Studien gewählt haben (auch „Quereinstieg“), ist von 2019 bis 2022 deutlich gesunken (2019: 822; 2022: 480; -42%). Dieser Rückgang betrifft beide Bereiche der berufsbegleitenden Ausbildung, ist jedoch etwas stärker auf den Rückgang der Einstellungen in den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zurückzuführen (2019: 514; 2022: 262; -49%). Im Jahr 2023 haben wieder mehr Personen den Quereinstieg in die berufsbegleitenden Ausbildung gewählt (2023: 542).

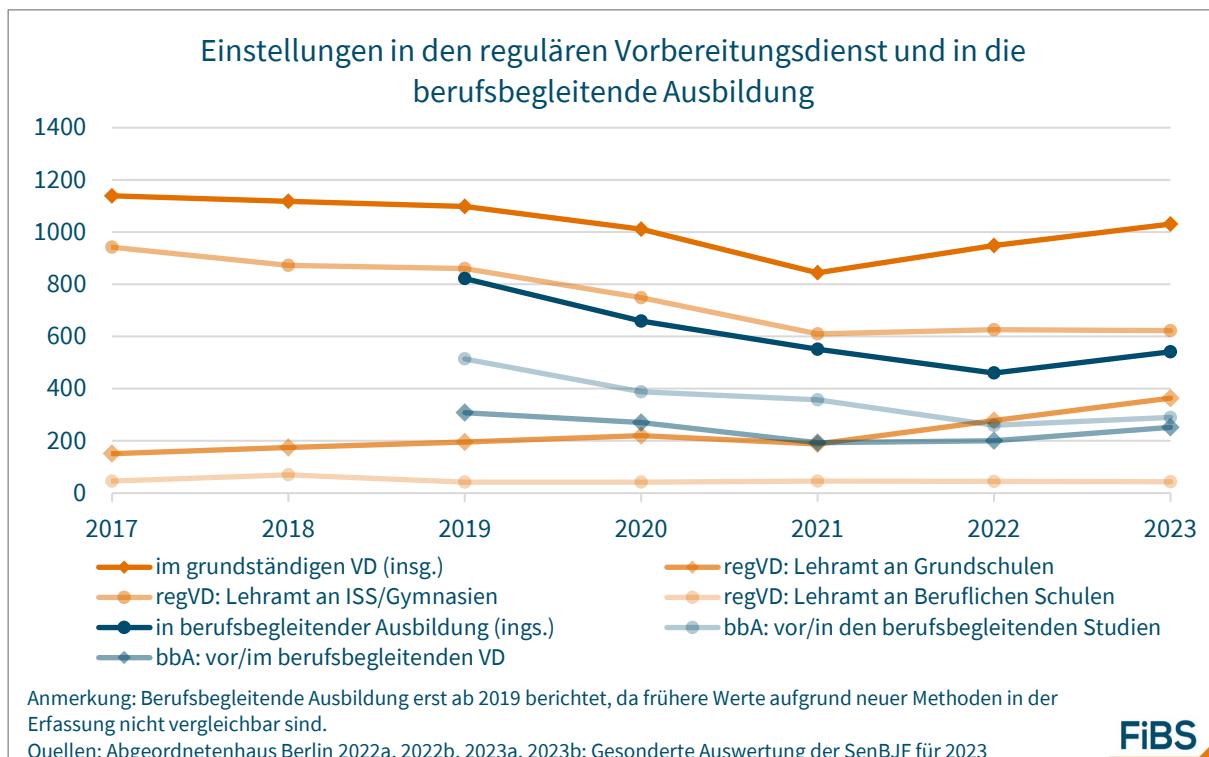


Abbildung 7: Einstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und in die berufsbegleitende Ausbildung in Berlin

Für die im System verbleibenden Studierenden stellt sich nach dem Master die Frage, ob der Vorbereitungsdienst aufgenommen werden soll. Neben dieser Option bestehen verschiedene Möglichkeiten, z.B. die einer unmittelbaren Erwerbstätigkeit (auch in weiteren pädagogischen Berufen), eines weiteren Studiums oder einer beruflichen Ausbildung. Diese Vielfalt kann weder durch amtliche Hochschulstatistik noch durch den neuen Datenbestand der Studienverlaufsstatistik, welcher seit 2019 aufgebaut wird, dargestellt werden. Dennoch können erste Zusammenhänge zwischen den Zahlen der Absolvent:innen und der Zugänge in den Vorbereitungsdienst vermutet werden (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2).

Insgesamt gehen 2017 bis 2022, bei einem deutlichen Anstieg der Zahl an Berliner lehramtsbezogenen Master-Absolvent:innen von 54% (2017: 672; 2022: 1.032), auch mehr Personen in den regulären Vorbereitungsdienst über (+24%; 2017: 523; 2022: 648; siehe Abbildung 8). Diese Entwicklung verläuft jedoch in zwei Phasen. Von 2018 bis 2021 gehen die Entwicklungen der Neueinstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und der Berliner Master-Absolvent:innen deutlich auseinander. Trotz deutlicher Anstiege in den Zahlen der Absolvent:innen gehen gleich viel oder weniger Personen in den regulären Vorbereitungsdienst. Diese Prozesse haben sich seit 2021 jedoch angeglichen. Nun spiegeln sich die steigenden Zahlen von Berliner Hochschulabsolvent:innen auch in einem stärkeren Zustrom in den regulären Vorbereitungsdienst wider. Setzt man die Anzahl der Berliner Master-Absolvent:innen in Beziehung zu den neu eingestellten LAA ergibt sich eine Übergangsquote von 63% im Jahr 2022, 60% im Jahr 2021 und ca. 75% in den vorherigen Jahren, die jedoch nicht berücksichtigt, dass ein signifikanter Anteil der Abschlusskohorte in den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst übergeht.

Zusätzlich ist zu vermerken, dass die Neueinstellungen von Personen, die außerhalb Berlins ihr lehramtsbezogenes Hochschulstudium absolviert haben, seit 2017 (mit Ausnahme von 2019) kontinuierlich zurückgehen (-55%; 2022: 274).

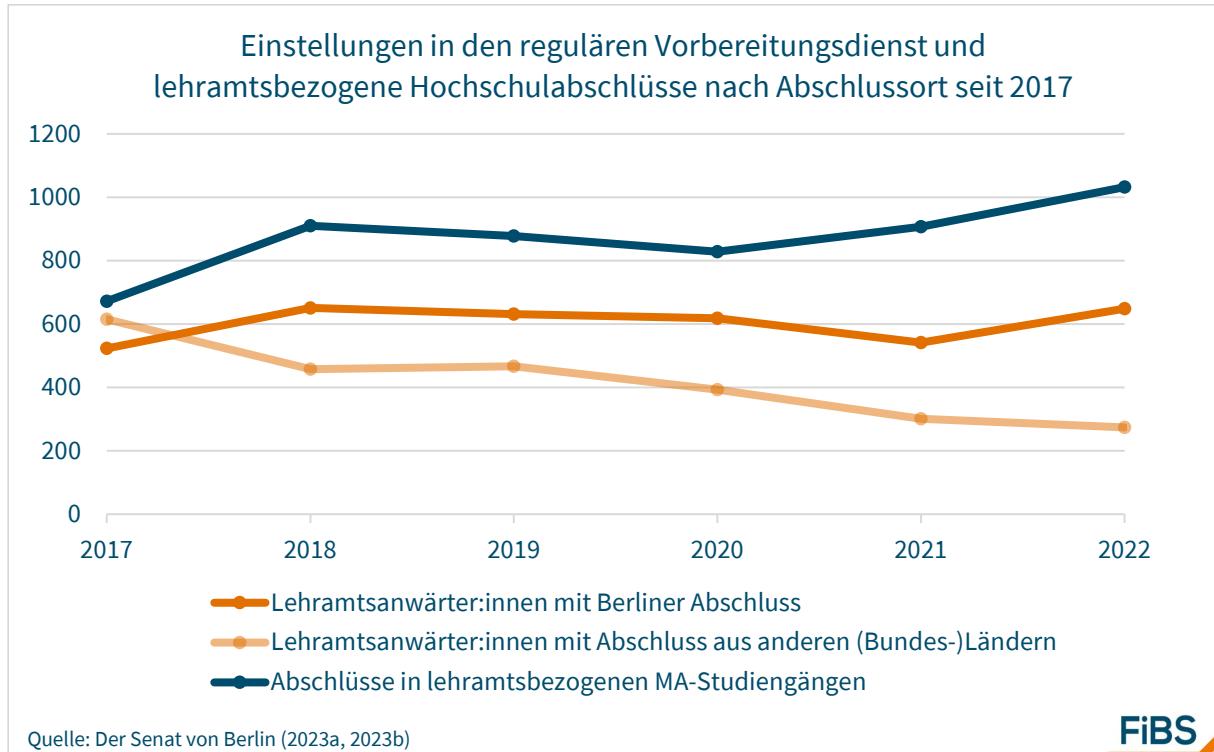


Abbildung 8: Einstellungen in den regulären Vorbereitungsdienst und lehramtsbezogene Hochschulabschlüsse nach Abschlussort

Nimmt man den klassischen Verlauf der Lehrkräftebildung in den Blick, ist die Übergangswahrscheinlichkeit am Übergang vom Master in den regulären Vorbereitungsdienst (60–63%) deutlich geringer als noch vom Bachelor in den Master (84%).

Im Gegensatz zu den Abbrüchen im Lehramtsstudium sind die vorzeitigen Entlassungen aus dem regulären Vorbereitungsdienst stark rückläufig (2017: 97; 2021: 39; –60%) bei leicht rückläufigen Neuzugängen (2017: 1139; 2021: 844; –26%), welche im Jahr 2023 wieder auf 1031 angestiegen sind. Die Lage innerhalb der zweiten Phase der Lehrkräftebildung entspannt sich in diesem Punkt somit deutlich.<sup>10</sup> Im grundständigen Vorbereitungsdienst verläuft die Abbruchquote zwischen 2018 und 2021 zwischen 4% und 6%, stellt man die vorzeitigen Entlassungen den Neuzugängen des Vorjahres gegenüber.

<sup>10</sup> Die Zahl an Entlassungsanträgen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst bzw. Abbrüche in den berufsbegleitenden Studien sind nach vorliegender Datenlage nicht verfügbar.

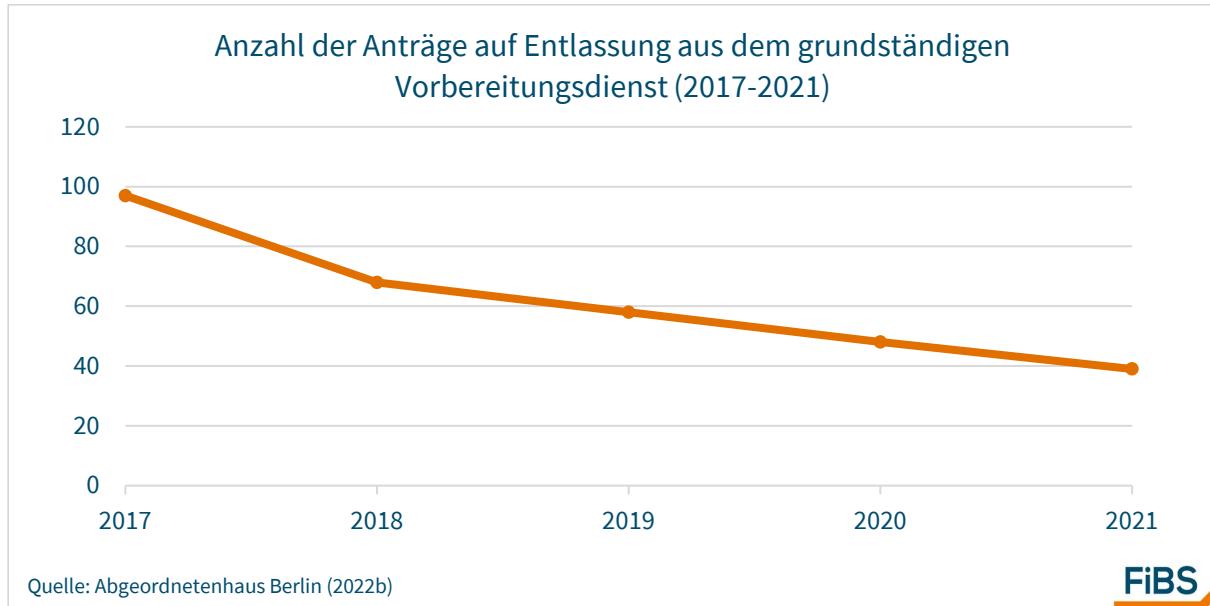


Abbildung 9: Anträge auf Entlassung aus dem regulären Vorbereitungsdienst

Die Übergangs- und Abbruchmuster innerhalb der Lehrkräftebildung sind aufgrund des professionsorientierten Ziels der Lehrkräftebildung sowie der verschiedenen und besonderen Wege dorthin nur schwer mit anderen Studiengängen zu vergleichen. Fasst man dennoch die Übergangswahrscheinlichkeit innerhalb der ersten Phase (84%) mit jener zur zweiten Phase zusammen (63%, mit der Ungenauigkeit beim Übergang in den bbVD) und bezieht die Abbruchquoten im Bachelor (43%) und im Master (10%) mit ein, ist die These, dass Lehramtsstudierende ein moderates Abbruchrisiko besitzen (Bernholt et al., 2023), mittlerweile zu bezweifeln. Durch die vorliegenden Querschnitte kann jedoch nur ein Anstoß geliefert werden, welcher insbesondere durch längsschnittliche Betrachtungen gefestigt werden kann.

### 4.3 Berufseinstieg

Abbildung 10 zeigt schließlich die Anzahl der Neueinstellungen in den Berliner Schuldienst. Da in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen neue Qualifikationsgruppen<sup>11</sup> an den Schulen eingestellt wurden, lohnt sich ein Blick auf die Zusammensetzung der folgenden Darstellung. Die Anzahl der Neuzugänge beinhaltet alle Neueinstellungen von Personen mit Lehramtsbefähigung (abgeschlossenem Lehramtsbezogenen Studium) sowie sonstige Lehrkräfte (ohne volle Lehrbefähigung) und ab 2019 auch Neueinstellungen vor/in den berufsvorbereitenden Studien und vor/im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Im Jahr 2023 zählen mit 1.475 neu eingestellten sonstigen Lehrkräften (ohne volle Lehrbefähigung) deutlich mehr dazu als noch in den Vorjahren (2021: 38). Diese Gruppe der sonstigen Lehrkräfte macht im Jahr 2023 mehr als die Hälfte der Neueinstellungen an den Grundschulen aus und deckt damit den dortigen Rückgang von neu eingestellten Personen mit Lehramtsbefähigung. In den letzten Jahren ging schulformübergreifend (außer an Berufsschulen) sowohl die Zahl der neu eingestellten Personen mit Lehramtsbefähigung (2021: 2.281; 2023: 1.270) als auch die Zahl der Neueinstellungen in berufsbegleitender Ausbildung bis 2022 deutlich zurück. Aus diesem Zusammenspiel der Zuströme verschiedener Qualifikationsgruppen wird ersichtlich, dass

<sup>11</sup> Gesonderte Auswertungen der SenBJF mit den Stichtagen 22./23. September der jeweiligen Jahre.

Neueinstellungen sonstiger Lehrkräfte deutlich stärker an Gewicht gewonnen haben und die Rückgänge in den anderen Gruppen mehr als ausgleichen.

Insgesamt zeigt sich ein Anstieg von 26%, von 2.618 Neueinstellungen im Jahr 2017 auf 3.287 im Jahr 2023. Dagegen lagen sie im Jahr 2020 auf einem zweiten Tiefpunkt von 2.743, sind seitdem jedoch wieder deutlich angestiegen.

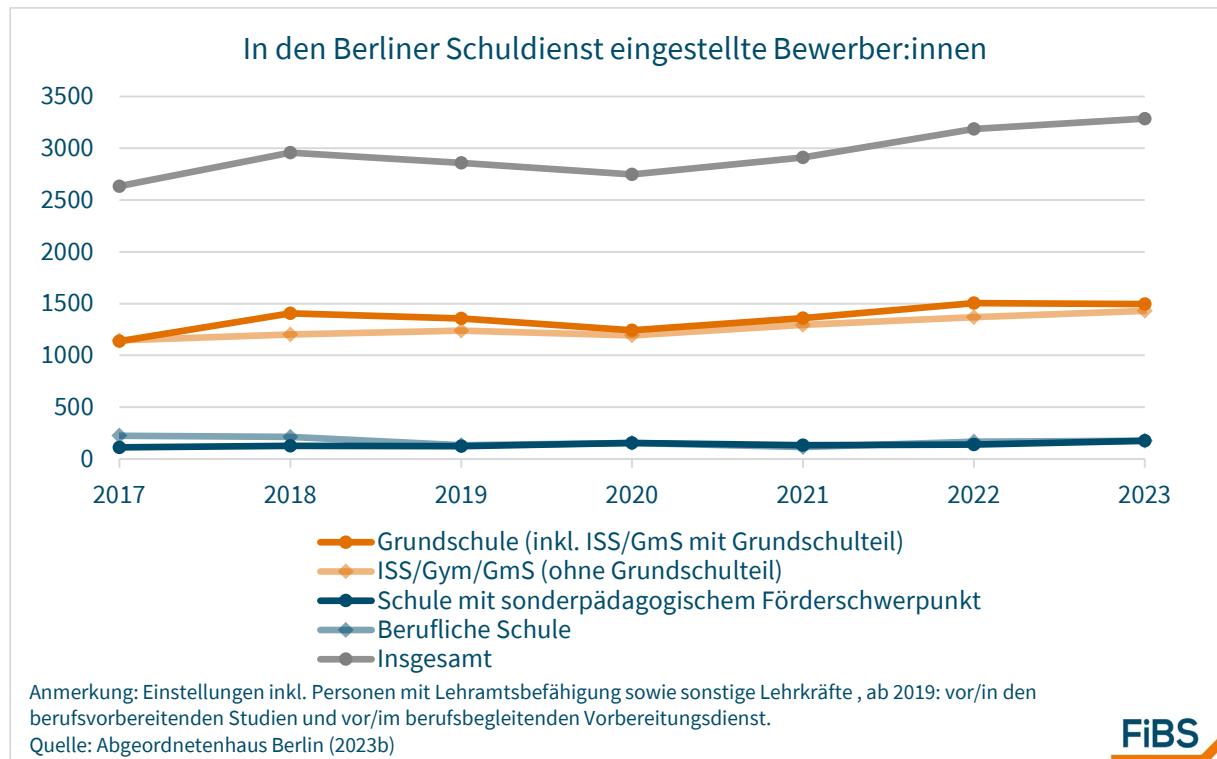


Abbildung 10: Eingestellte Bewerber:innen in den Berliner Schuldienst

## 5 Ergebnisse Sekundarstufe II<sup>12</sup>

### 5.1 Allgemeine Ergebnisse

Die befragten 750 Schüler:innen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Sekundarstufe II und streben die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife an. 44% besuchten die 11. Klassenstufe, 41% die 12. Klassenstufe und 15% die 13. Klassenstufe.

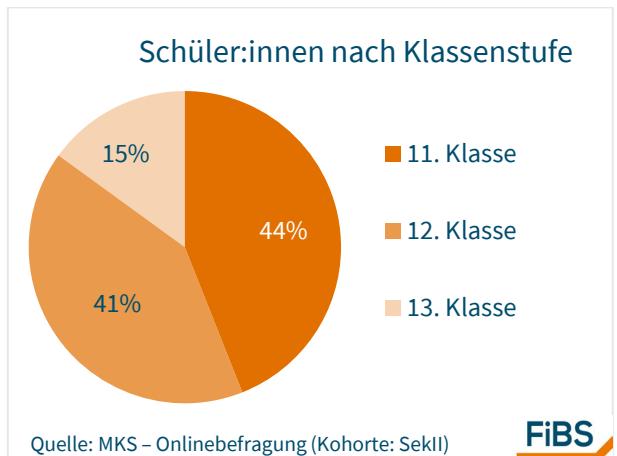


Abbildung 11: Schüler:innen nach Klassenstufe

Insgesamt besuchten 54% ein Gymnasium, 11% eine integrierte Sekundarschule, 21% eine Gemeinschaftsschule und 14% eine berufliche Schule bzw. ein Oberstufenzentrum (darunter: berufliche Gymnasien, Berufsoberschulen, Fachoberschulen).

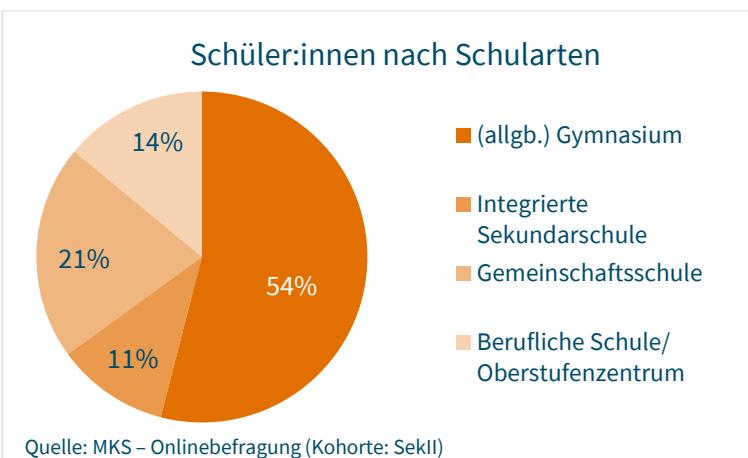


Abbildung 12: Schüler:innen nach besuchter Schulform

63% ordnen sich dem weiblichen und 35% dem männlichen Geschlecht zu; 2% gaben divers an. Der Anteil an Frauen in der vorliegenden Stichprobe ist je nach Schulform fünf (Gymnasien) bis 16 Prozentpunkte (integrierte Sekundarschulen) höher als in der Grundgesamtheit (DESTATIS, 2023). Dies ist mit großer

<sup>12</sup> Aus methodischen und inhaltlichen Gründen wurden für die Berufsorientierung von Schüler:innen keine Akteure im Rahmen der durchgeführten Interviews befragt. Die Berufsorientierung von Schüler:innen ist durch das soziale Umfeld, insbesondere Familie und Freund:innen besonders geprägt, hinzu kommen strukturelle Möglichkeiten der Berufsorientierung je Schulform durch Lehrpersonen, die Jugendarbeitsagentur, Angebotsstrukturen innerhalb der Jugend-/Schulsozialarbeit sowie privatwirtschaftliche Anbieter.

Wahrscheinlichkeit den geschlechtsspezifischen Unterschieden in den beruflichen Interessensfeldern und einem damit verbundenen Dropout im Fragebogenverlauf geschuldet. 86% der Schüler:innen besitzen ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit, 9% die deutsche sowie eine oder mehrere andere Staatsangehörigkeit(en) und 4% ausschließlich eine oder mehrere andere Staatsangehörigkeit(en). Damit ist der vorliegende Anteil an Schüler:innen (in der Oberstufe) ohne deutsche Staatsbürgerschaft etwas weniger als halb so groß wie in der entsprechenden Grundgesamtheit (DESTATIS, 2023). Unabhängig davon liegt es nahe, dass der geringe Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit auf die sozial ungleich verteilten Bildungsbiografien zurückzuführen ist, diese Gruppe mithin seltener in der Oberstufe und damit seltener im Lehramtsstudium vertreten ist als Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft. So besitzen 20% der Berliner Schüler:innen in der Sekundarstufe I keine deutsche Staatsangehörigkeit, in der Sekundarstufe II sind es noch 11% (DESTATIS, 2023). Im Vergleich dazu beträgt der Anteil ausländischer Lehramtsstudierender in Berlin 7,4%.<sup>13</sup> Andere wissenschaftliche Arbeiten zum Lehramtsstudienübergang sowie zum weiteren Verlauf in der Lehrkräftebildung beziehen sich auf das Konzept des Migrationshintergrunds, der im Rahmen dieser Studie nicht erhoben wurde.

## 5.2 Berufswahlmotivation

Im Verlauf der Sekundarstufe II rückt die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung oder ein Studium oder andere mögliche Wege immer näher. Die Schüler:innen sind mit einer großen Vielfalt an potenziellen Bildungswegen im Anschluss an den Schulabschluss konfrontiert, die im deutschen Bildungssystem einen nachhaltigen Einfluss auf ihre zukünftigen sozioökonomischen, aber auch persönlichen Opportunitäten haben. Entsprechend schwer fällt ihnen diese Entscheidung. Knapp zwei Drittel (64%) der befragten Schüler:innen empfinden bzw. empfanden die Entscheidung der Berufswahl als sehr oder eher schwer.<sup>14</sup>

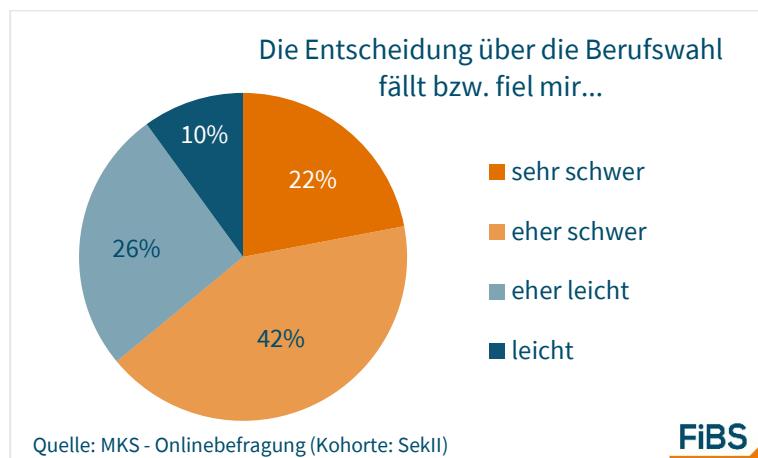


Abbildung 13: Wahrgenommene Schwierigkeit der Berufswahl

Trotz der Schwierigkeit der Berufswahl fällt die Entscheidung der Schüler:innen relativ deutlich für ein Hochschulstudium aus. 32% beabsichtigen auf jeden Fall in den zwölf Monaten nach Schulabgang ein Studium aufzunehmen, 30% beabsichtigen es wahrscheinlich, 19% sind noch unentschlossen und

<sup>13</sup> Die Daten entstammen der Studierendenstatistik Berlin 2020 und wurden eigens ausgewertet.

<sup>14</sup> Die in der vorliegenden Studie im Fließtext genannten Prozentwerte bilden in der Regel die nach ihrer Polung aggregierten Zustimmungswerte (z.B. „trifft zu / trifft eher zu“ gegenüber „trifft nicht zu / trifft eher nicht zu“ oder „sehr schwer / eher schwer“ gegenüber „eher leicht / leicht“) ab. Im Falle detaillierterer Beschreibungen werden diese Kategorien explizit benannt.

weitere 19% streben erst einmal kein Studium an. Unter diesen 38% der Schüler:innen, die erst einmal kein Studium anstreben oder unentschlossen sind, geben jedoch 69% an, wenn sie sich zunächst gegen ein Studium entscheiden würden, auf jeden Fall oder wahrscheinlich zu einem späteren Zeitpunkt ein Hochschulstudium beginnen zu wollen, und 13% von ihnen sind noch unentschlossen. Aus diesen zeitlichen Perspektiven der Studienwahl ergibt sich die in Abbildung 14 dargestellte Verteilung von Personen, von denen 71% ein Studium beabsichtigen, 22% unentschlossen sind und 6% dieses nicht anstreben.

Vergleicht man diese Befunde mit den Ergebnissen der DZHW-Studierendenberechtigtenbefragung 2018, zeigt sich, dass die Studienabsicht der Befragten Schüler:innen der MKS-Onlinebefragung deutlich höher ausfällt als bei der Studierendenberechtigtenbefragung des DZHW. Dort gaben ein halbes Jahr vor Schulabschluss 63% der befragten studienberechtigten Schüler:innen an, sicher oder wahrscheinlich ein Studium aufnehmen zu wollen. Weitere 14% gaben an, eventuell ein Studium aufnehmen zu wollen, sodass sich eine Maximalquote von 77% ergibt. 20% der Befragten schlossen die Aufnahme eines Studiums zum Befragungszeitraum aus und 3% waren sich hinsichtlich ihrer Bildungsintention unsicher (Woisch et al., 2019).

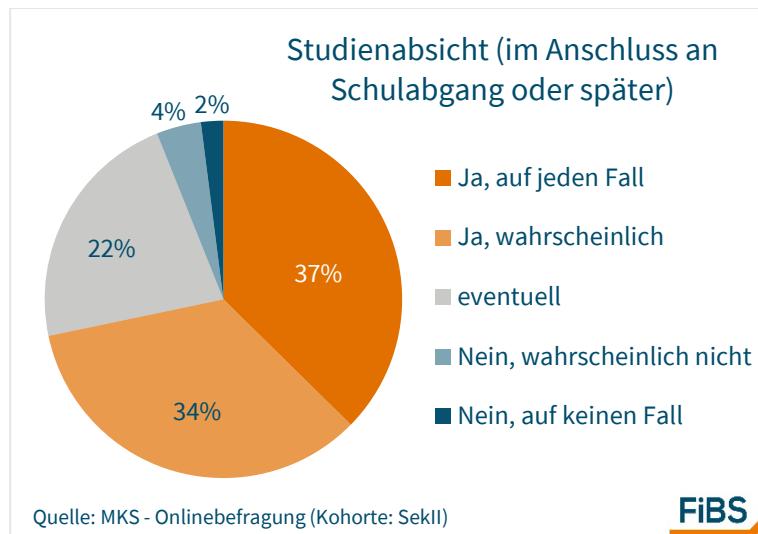


Abbildung 14: Studienabsicht (im Anschluss an Schulabgang oder später)

### 5.3 Lehramtsmotivation

Im Folgenden werden jene Schüler:innen betrachtet, die entweder eine gewisse Studienabsicht besitzen oder noch unentschlossen sind. Ihnen wurde die Frage gestellt, ob sie sich vorstellen könnten, ein Lehramtsstudium in den 12 Monaten nach Schulabgang zu beginnen. 18% von ihnen können sich dies (auf jeden Fall oder wahrscheinlich) vorstellen, 22% eventuell und 60% können sich nicht vorstellen, in ein Lehramtsstudium überzugehen (siehe Abbildung 15). 64% der Schüler:innen, die entweder eine gewisse Absicht zum Lehramtsstudium besitzen oder noch unentschlossen sind, würden ihr Lehramtsstudium ausschließlich in Berlin beginnen, 27% würden dies in Berlin oder einem anderen Bundesland und 9% ausschließlich in einem anderen Bundesland beginnen.

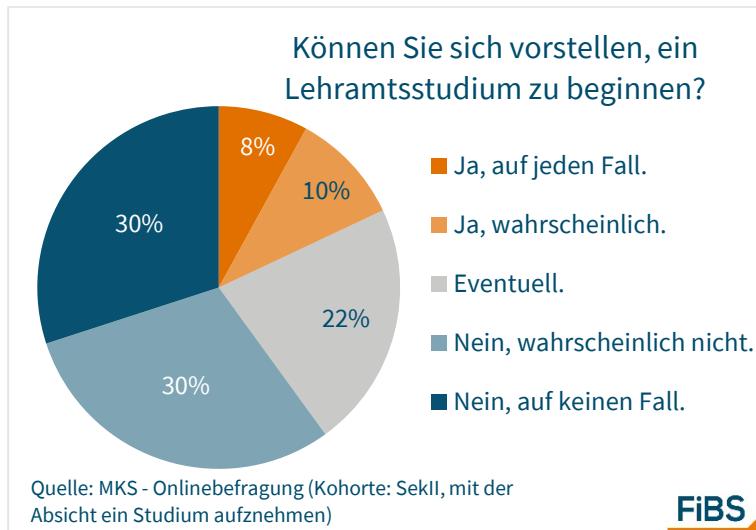


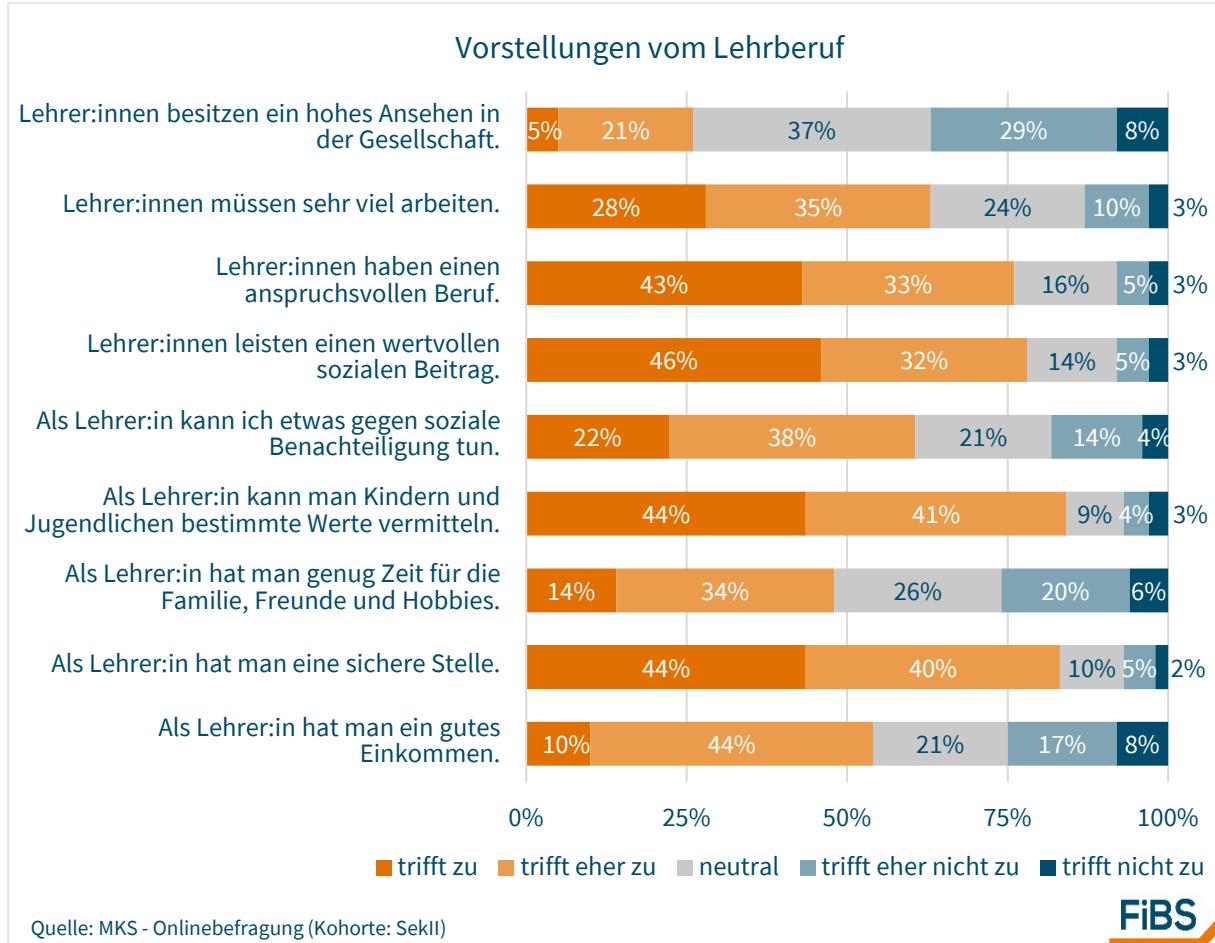
Abbildung 15: Lehramtsintention in der Sekundarstufe II

Unterschiede in der Motivation zum Lehramtsstudium lassen sich nach Geschlecht feststellen. So bejahen 20% der Frauen und 14% der Männer die Frage, ob sie sich vorstellen können, ein Lehramtsstudium zu beginnen. Zudem könnten sich 28% der Männer und nur 18% der Frauen eventuell vorstellen, ein Lehramtsstudium zu beginnen. Den Beginn eines Lehramtsstudiums schließen 62% der Frauen und 58% der Männer (wahrscheinlich) aus. Frauen erscheinen damit gefestigter in ihrer Lehramtsmotivation; schließt man die unentschlossenen Personen mit ein, besteht bei den befragten Männern jedoch ein ähnliches Potenzial, sie für ein Lehramtsstudium zu motivieren.

Im Folgenden werden Vorstellungen vom Lehrberuf im Allgemeinen und Einstellungen zum Lehramtsstudium im Besonderen betrachtet. Diese fallen deutlich heterogener aus als die berichtete Übergangsabsicht.

Unter den Befragten herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich beim Lehrberuf um eine sichere Stelle (Zustimmung 84%) handelt (siehe Abbildung 16). Die Mehrheit verbindet die Tätigkeit in diesem Zusammenhang mit einem guten Einkommen (54%), aber auch einem hohen Arbeitspensum (63%). Dennoch bietet nach 48% der Befragten der Beruf tendenziell ausreichend Zeit für das Privatleben, 26% lehnen diese Aussage allerdings ab.

Die Lehrtätigkeit wird von rund drei Viertel (76%) der Befragten als ein durchaus anspruchsvoller Beruf bewertet, der sich dadurch auszeichnet, dass in ihm Kindern und Jugendlichen Werte vermittelt werden können (85%), etwas gegen soziale Benachteiligung getan werden kann (60%) und ein wertvoller sozialer Beitrag geleistet wird (78%). Dennoch bewerten die befragten Schüler:innen das gesellschaftliche Ansehen des Berufes zurückhaltend. Ein hohes Ansehen vermuten nur 26%, demgegenüber lehnen 37% diese Aussage (eher) ab.

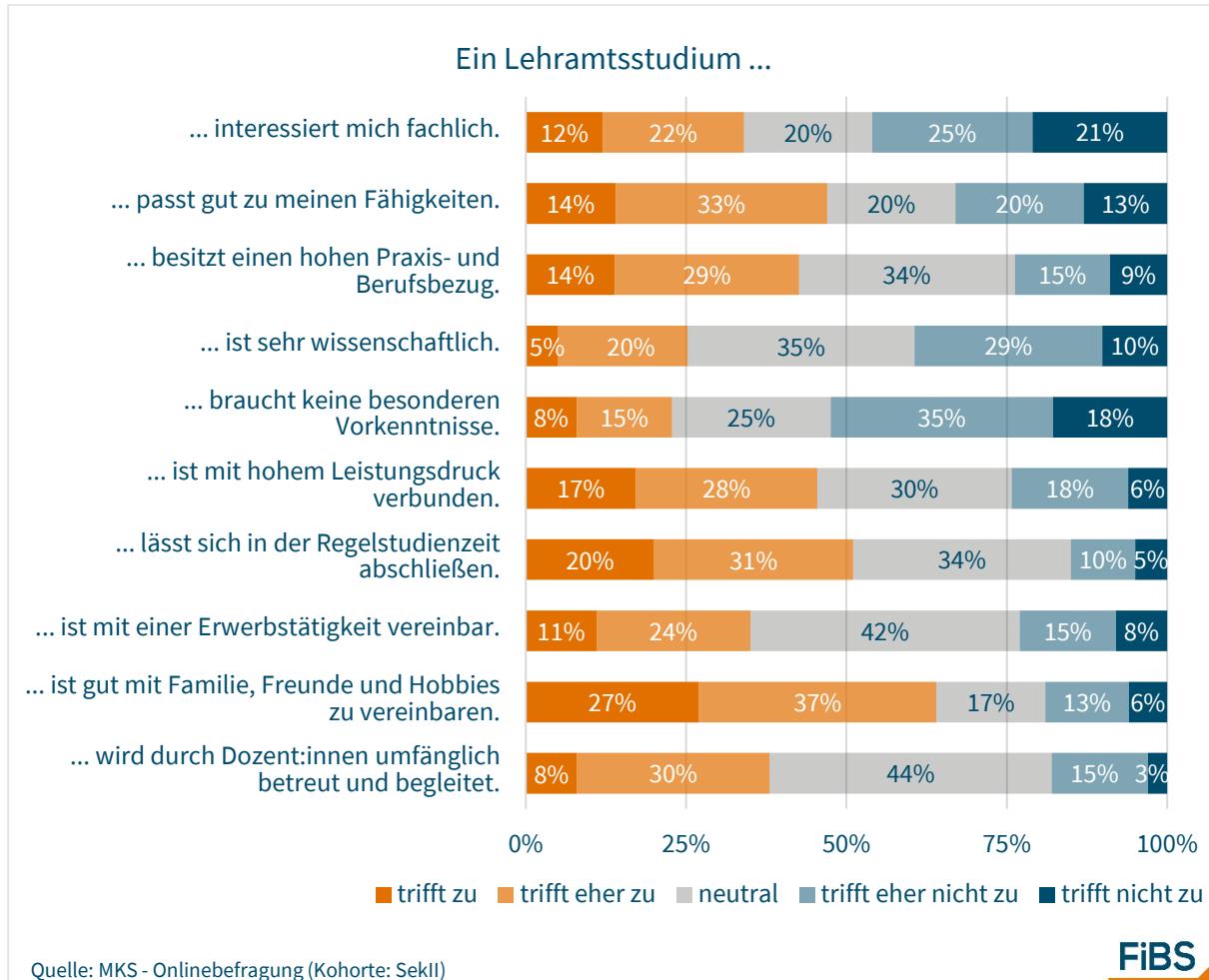


Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: SekII)

**FiBS**

Abbildung 16: Vorstellungen vom Lehrberuf in der Sekundarstufe II

Was das Lehramtsstudium anbelangt, so interessieren sich etwas mehr als ein Drittel der Schüler:innen (34%) für die fachlichen Aspekte eines Lehramtsstudiums und 47% sehen eine gute Passung ihrer Fähigkeiten zum Lehramtsstudium (siehe Abbildung 17). 43% gehen davon aus, dass das Studium praxis- und berufsbezogen gestaltet ist. Das Lehramtsstudium wird von 25% als sehr wissenschaftlich erwartet, wobei lediglich 5% dieser Aussage klar zustimmen würden und 39% nicht dieser Auffassung sind. 23% der Schüler:innen würden keinen besonderen Bedarf an Vorkenntnissen erwarten. Etwas weniger als die Hälfte (45%) verbinden mit dem Lehramtsstudium einen hohen Leistungsdruck. Zugleich erwarten mehr als die Hälfte (51%) eine Realisierung des Studiums in der Regelstudienzeit. Die kontextuellen Bedingungen im Studium werden überwiegend neutral bis positiv bewertet. 35% schätzen das Studium als vereinbar mit einer Erwerbstätigkeit ein, 23% sehen dies nicht, wohingegen 42% demgegenüber neutral sind. Die große Mehrheit der Schüler:innen erwartet, dass das Lehramtsstudium gut mit Familie, Freund:innen und Hobbys zu vereinbaren ist. 13% erwarten dies eher nicht und lediglich 6% gar nicht. Eine umfassende Betreuung und Begleitung durch Dozent:innen wird von 38% erwartet und von 18% nicht erwartet. Damit wird vor allem positiv auf die Machbarkeit und die kontextuellen Bedingungen eines Lehramtsstudiums geblickt sowie eine relativ hohe Passung zu eigenen Fähigkeiten gesehen.



Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: SekII)

**FiBS**

Abbildung 17: Einstellung zum Lehramtsstudium in der Sekundarstufe II

Insgesamt zeigen die in Abbildung 17 dargestellten Verteilungsmuster jedoch eine heterogene Bewertung des Lehramtsstudiums. Bezuglich der subjektiven Interessen und Fähigkeiten ist dies plausibel, hinsichtlich der Einschätzung bezüglich der Beschaffenheit des Studiums könnte die Heterogenität jedoch ein Indiz für weiteren Informationsbedarf sein. Denn für eine adäquate Einschätzung des Lehramtsstudiums ist der Grad der Informiertheit entscheidend. Dabei zeigt sich, dass sich die Befragten mehrheitlich eher uninformativ fühlen (siehe Abbildung 18). Lediglich hinsichtlich der Berufsaussichten für Lehrer:innen fühlt sich mit 50% die Hälfte sehr gut oder eher gut informiert. 33% glauben, über die Zugangsvoraussetzungen zum Studium, 29% über die Anforderungen, 26% über die Studieninhalte und 25% über den Studienablauf Bescheid zu wissen. 23% haben ein Bild von Möglichkeiten zur Nebentätigkeit und 18% von Optionen wie z.B. Erasmus, Zusatzqualifikationen etc., die sich innerhalb des Studiums bieten. Darüber, inwieweit das Lehramtsstudium flexible Gestaltungsmöglichkeiten in Form von Wechsel oder Studienunterbrechungen zulässt, fühlten sich lediglich 17%, also etwa jede:r Sechste, informiert.

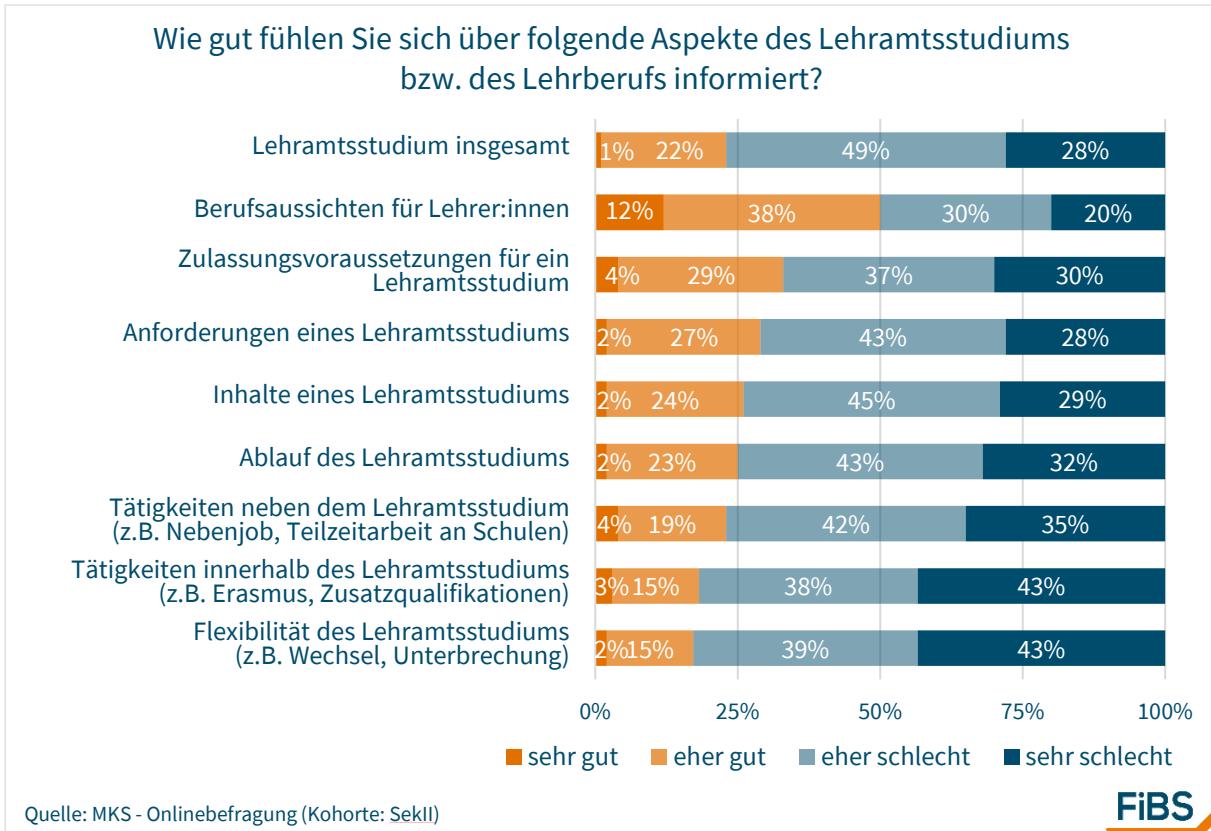


Abbildung 18: Informiertheit über Aspekte des Lehramtsstudiums in der Sekundarstufe II

Im Zuge der Berufsorientierung sind die Informationsquellen der Jugendlichen und insbesondere ihre subjektive Bewertung von größter Bedeutung. Gespräche mit Lehrer:innen (69%), aber auch mit Freund:innen oder Bekannten (40%), mit Eltern (31%) sowie mit Lehramtsstudierenden (29%) sind zentrale Informationsquellen im Alltag der Schüler:innen. Mit 33% belegt der eher indirekte Austausch über die sozialen Medien Platz drei der in Abbildung 19 dargestellten Rangliste. 26% haben bisher Internetseiten mit Bezug zum Lehrberuf besucht; 12% haben Infomaterial analog erhalten. Eine eher geringe Rolle beim Informationserhalt zum Lehrberuf spielen Ausbildungs- und Berufsmessen (11%). Selten werden Informationen über Angebote der Bundesagentur für Arbeit (7%), Aktionstage an Universitäten (4%), Studienberatungen (3%), Eignungstests (2%) oder Fachliteratur zum Lehrberuf (2%) wahrgenommen.

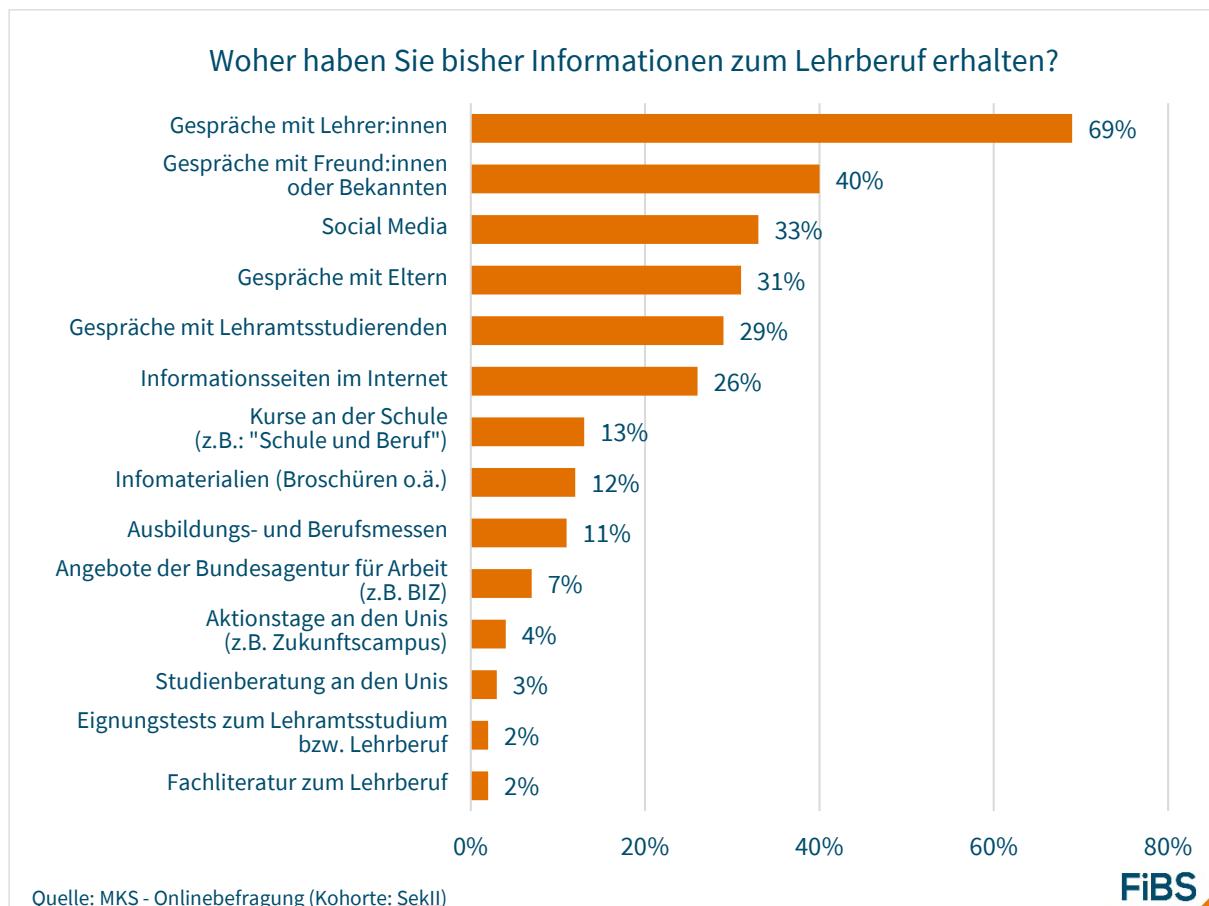
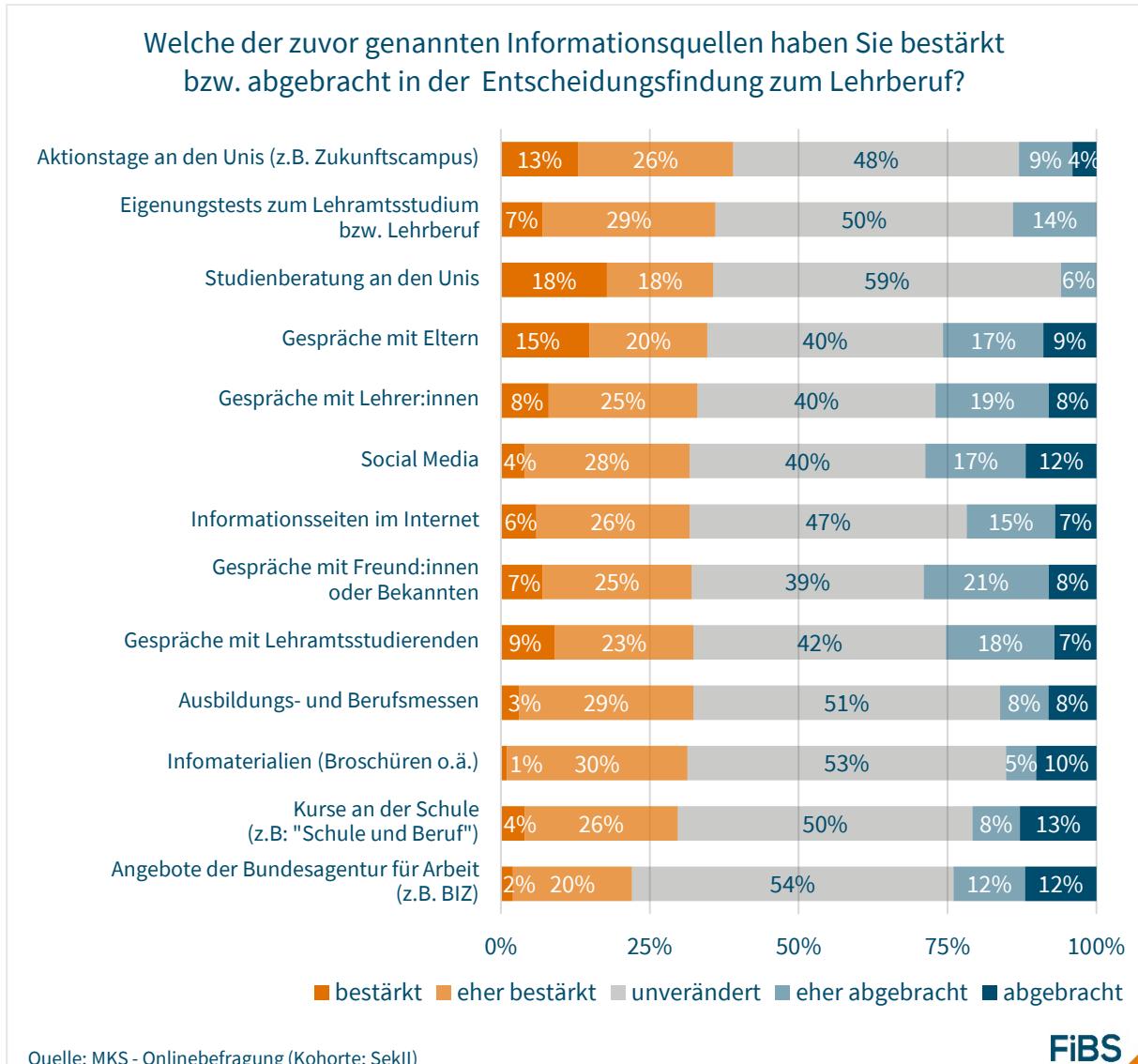


Abbildung 19: Informationsquellen zum Lehrberuf in der Sekundarstufe II

Der effektive Nutzen der Informationsquellen wird daraus ersichtlich, inwiefern diese eine Entscheidungsfindung in die eine oder andere Richtung begünstigt haben. Hier zeigt sich, dass in vielen Fällen kein richtungsweisender Einfluss zu verzeichnen ist: Es wirkten alle Quellen in ihrer Tendenz eher bestärkend als vom Lehrberuf abbringend. Der deutlichste Effekt ging dabei nach Einschätzung der Befragten von Aktionstagen der Unis aus, die sich für 39% bestärkend auswirkten (siehe Abbildung 20). Jeweils 36% gaben an, dass die Studienberatung oder Eignungstests die Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums gestützt haben. Bei jeder dritten Person traf dies auf Elterngespräche (33%), Gespräche mit Lehramtsstudierenden, Ausbildungs-/Berufsmessen oder Social-Media-Kanäle (32%) zu. 31% schreiben Informationsmaterialien und 30% schulischen Berufsorientierungskursen eine bestärkende Wirkung zu. Die Bundesagentur für Arbeit ist mit ihren Angeboten die einzige Quelle, die mit 24% mehr Personen vom Lehrberuf abgebracht hat als die Entscheidung für einen Lehrberuf zu fördern (22%). Je nach Informationsquelle gaben zwischen zwei und drei Fünftel der Befragten an, dass die Nutzung der betreffenden Quelle die Entscheidung nicht verändert hat.



Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: SekII)

**FiBS**

Abbildung 20: Bewertung der Informationsquellen zum Lehrberuf in der Sekundarstufe II

Eigene pädagogische Tätigkeits erfahrungen wurden am ehesten in der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt (42%). Jede:r dritte Schüler:in in der Sekundarstufe II hat bereits Erfahrung im Unterrichten von Kindern und Jugendlichen, z.B. in Form von Nachhilfe, und 29% haben ein bildungsbezogenes Praktikum absolviert (siehe Abbildung 21).

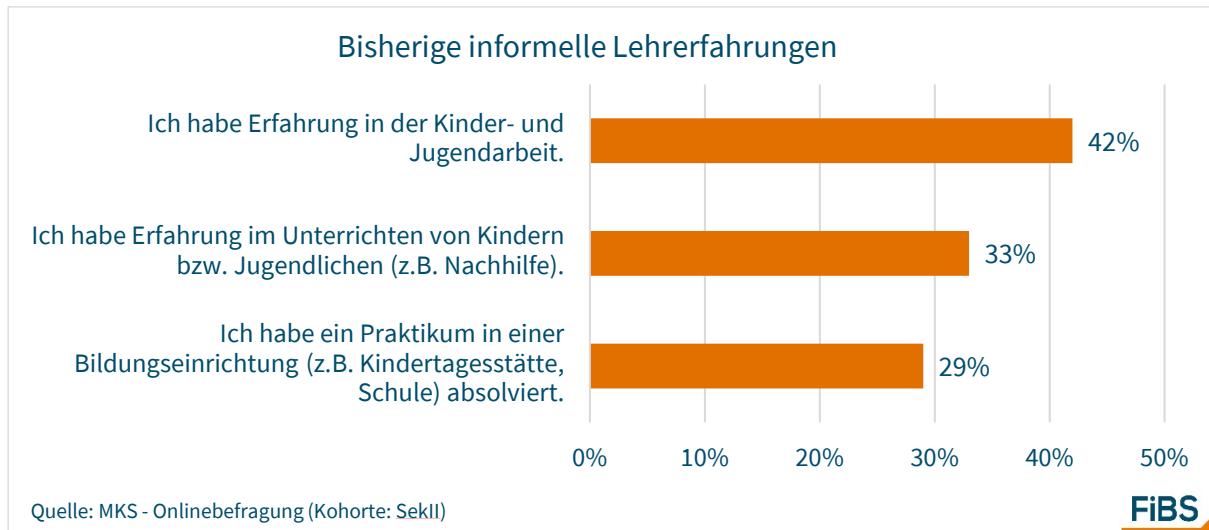


Abbildung 21: Bisherige informelle Lehrerfahrungen

Im Folgenden wird die Absicht, ein Lehramtsstudium aufzunehmen (siehe Abbildung 15), mit zentralen Aspekten der Selbstwahrnehmung, Vorstellungen vom Lehrberuf und früheren Lehrerfahrungen in Zusammenhang gebracht. In Abbildung 22 sind jene Unterschiede in der Lehramtsintention deskriptiv dargestellt, die einem multivariaten Vergleich standhalten.<sup>15</sup> Sie zeigt, inwieweit sich die Intention, ein Lehramtsstudium zu beginnen, nach bestimmten Einflussfaktoren unterscheidet: Jene Schüler:innen, die bereits eigene Erfahrungen im Unterrichten besitzen, neigen mit 26% eher zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums als jene, die diese Erfahrungen nicht angeben (14%; p=0,007). Ähnlich ist der Unterschied bei Personen, die angeben, mindestens eine Lehrperson als Vorbild zu haben (23% zu 10%; p=0,000). Deutlicher fallen die Unterschiede indes bei den anderen Aussagen aus: Die Selbsteinschätzung, fachliche Inhalte interessant vermitteln bzw. gut erklären zu können, deckte sich bei 25% bzw. 23% mit dem (latenten) Vorhaben, Lehramt zu studieren. Im Gegenzug können sich dies nur 6% bzw. 2% derjenigen vorstellen, die diese Fähigkeiten nicht für sich in Anspruch nehmen (p=0,008 bzw. p=0,047). Auch von Personen, die von sich glauben, gut mit Kindern umgehen zu können, geben mit 24% deutlich mehr Personen die Absicht eines Lehramtsstudiums an als Personen, bei denen dies nicht der Fall ist (3%; p=0,000). Für 24% derjenigen, die denken, Lehrkräfte hätten ein gutes Einkommen, und für 20% derjenigen, die im Lehrberuf einen wertvollen sozialen Beitrag sehen, ist der Lehrberuf eine Option. Werden diese Einkommensperspektiven schlechter wahrgenommen, sinkt deren Anteil auf 6%, und nur 2% können sich einen Lehrberuf vorstellen, obwohl sie darin keinen wertvollen sozialen Beitrag sehen (p=0,001 bzw. p=0,000).

<sup>15</sup> Als Grundlage dienen multivariate lineare Regressionsmodelle, welche die Zusammenhänge zwischen Lehramtsstudienabsicht und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnen und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzen. In einem ersten Regressionsmodell werden inhaltlich begründbare Einflussfaktoren aller bisher berichteten Merkmale berücksichtigt, ausgenommen der Studienmotivation selbst ( $R^2=0,241$ ). Es werden im Folgenden jene Zusammenhänge deskriptiv präsentiert, die auch multivariat und zumindest auf niedrigem Niveau ( $b>=0,10$ ) vorzufinden sind. In Klammern sind die Fehlerwahrscheinlichkeiten der Regressionskoeffizienten abgetragen.

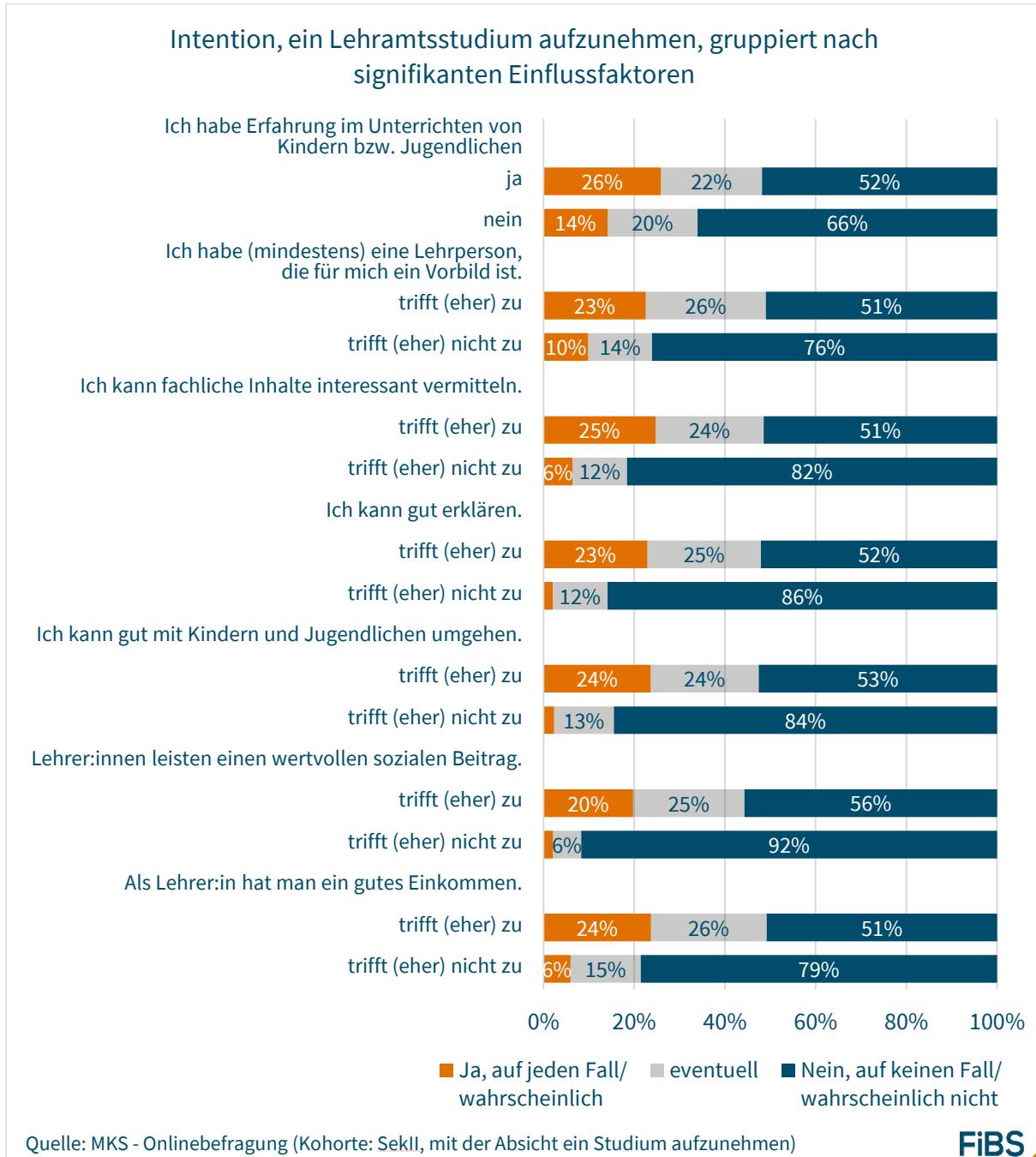
**FiBS**

Abbildung 22: Intention ein Lehramtsstudium aufzunehmen, gruppiert nach signifikanten Einflussfaktoren

Die in Abbildung 22 gezeigten Unterschiede in der Lehramtsintention werden zudem vollumfänglich durch die folgenden, in Abbildung 17 dargestellten Aussagen mediert<sup>16</sup>: „Ein Lehramtsstudium interessiert mich fachlich“ und „Ein Lehramtsstudium passt gut zu meinen Fähigkeiten“, welche wiederum selbst einen sehr hohen Zusammenhang mit der Lehramtsintention aufweisen ( $b=0,53$ ,  $p=0,000$  bzw.  $b=0,30$ ,  $p=0,001$ ). Damit ist anzunehmen, dass sich in einem beachtlichen Umfang aus der in den Schuljahren entwickelten pädagogisch relevanten Selbstwahrnehmung, der Vorstellung vom Lehrberuf und den bisherigen Lehrerfahrungen ein Interesse am Lehramtsstudium sowie eine subjektive

<sup>16</sup> In einem zweiten Modell wird nun zusätzlich die Studienmotivation berücksichtigt, um ihre Vermittlung der Zusammenhänge aus Modell 1 zu identifizieren ( $R^2=0,601$ ).

Eignung für das Lehramtsstudium entwickeln kann, welche die Haupttreiber der Lehramtsmotivation während der Schulzeit sind.

## 5.4 Auswertung der Schlussstatements

Die befragten Schüler:innen hatten in einem Freifeld am Ende der Befragung die Möglichkeit, „weitere Aspekte auszuführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema zu geben“. Diese Möglichkeit wurde rege genutzt. Aus den offenen Antworten zeichnen sich zwei dominierende Themenbereiche ab:

- Warum ich (nicht) Lehrer:in werden möchte
- Was es braucht, um den Lehrberuf attraktiver zu machen

Die Auswertung der offenen Antworten des Schülerfragebogens gibt weitere Einblicke in das Verständnis der Schüler:innen zum Lehrberuf und ihre Wünsche und Vorstellungen zur Lehrkräftebildung.

### Berufswahlmotivation: Warum ich (nicht) Lehrer:in werden möchte

Viele der Schüler:innen gaben an, nicht Lehrer:in werden zu wollen, weil sie das tagtäglich selbst erlebte Lehrer:innenverhalten abschreckt und sie damit eine Macht- bzw. Gewalterfahrung und Überlastung assoziieren:

*„Zu den Fragen zum Thema, was mich vom Lehramtsstudium eher abgebracht hat oder eben das Gegenteil, fehlt [im Fragebogen] eine Antwortmöglichkeit. Und zwar: In der Schule darf ich täglich erleben, wie Lehrkräfte Schüler\*innen schikanieren, psychische Gewalt anwenden, keine Zeit haben allen etwas beizubringen, generell nie Zeit für irgendetwas oder irgendwen haben, Leuten den Spaß am Lernen verderben oder restlos gestresst und überfordert sind.“*

*„Man fühlt sich in der Schule nicht wohl, weil einige Lehrer einen herabsetzen, nur weil man ein Schüler ist und sie ein Lehrer sind. Wenn man nicht leistungsstark ist, wird die Ermahnung noch schlimmer. Man beginnt, die Schule mit schlechten Erinnerungen zu assoziieren und will deswegen kein Lehrer werden.“*

Aber auch die geringe gesellschaftliche und politische Wertschätzung und die ungünstigen Rahmenbedingungen spielen für sie bei der Entscheidung gegen den Lehrberuf eine Rolle:

*„Ich habe das Gefühl, dass, wenn ich Lehrer werden würde, ich in Deutschland nicht ernst genommen werde und die Politik sich nicht um Schulen kümmert.“*

*„Grundsätzlich würde mich das Lehramtsstudium aufgrund meiner Fähigkeiten und Interessen sehr interessieren. Das vergleichsweise niedrige Gehalt, die geringe gesellschaftliche Wertschätzung, undisziplinierte Schülerschaften sowie der Verwaltungsapparat in Berlin schrecken mich aber doch stark ab, weshalb ich meine Zukunft nicht in diesem Berufsfeld sehe.“*

Nur eine offene Antwort gibt an, nach der eigenen Schulzeit selbst unterrichten zu wollen, allerdings im Ausland:

*„Ich habe überlegt, nach der Schulzeit im Ausland zu unterrichten, da es meinen sprachlichen und kulturellen Horizont erweitert.“*

### Interesse am Lehrberuf: Was es braucht, um den Lehrberuf attraktiver zu machen

Um den Lehrberuf für sie attraktiver zu machen, so schreiben die befragten Schüler:innen in den offenen Antworten, braucht es folgerichtig bessere Erfahrungen mit den eigenen Lehrkräften, also bessere

Vorbilder. Damit es diese Vorbilder geben kann, braucht es tiefgreifende **Veränderungen im Schulsystem**. So dürfe bei der Diskussion um die Quantität an Lehrkräften deren Qualität nicht unter den Tisch fallen:

*„Wenn es ums gescheiterte Bildungssystem geht, dann steht vor allem Lehrkräftemangel im öffentlichen Diskurs. Aber darüber, dass Schule in erster Linie an der Art der Bildung scheitert, wird gefühlt kaum gesprochen. Was helfen tausend unqualifizierte Lehrkräfte, die nicht die ausreichenden zwischenmenschlichen und intellektuellen Kompetenzen besitzen, um ihren Schülern die Themen nahezubringen und darüber hinaus auch als Vorbild und Vertrauensperson fungieren? [...]“*

Einige Schüler:innen betonen, dass das von ihnen als durch Machtverhältnisse geprägte und „lernfeindlich“ erfahrene, von Notendruck geprägte und in veralteten Fächern und Methoden verhaftete Schulsystem für Schüler:innen wie für Lehrkräfte negative Auswirkungen auf die mentale Gesundheit habe – und der Reformbedarf und die Veränderungen im Schulsystem daher mehr als dringend seien.

*„Schule macht einen mental einfach so kaputt, dass man im späteren Leben gar keinen Antrieb mehr hat. Das System muss sich verändern.“*

Um bessere Erfahrungen mit Lehrkräften machen zu können und dadurch die Attraktivität des Lehrberufs zu erhöhen, braucht es nach Ansicht der befragten Schüler:innen nicht nur **Veränderungen** in den Strukturen und in der Praxis des Schulsystems, sondern auch in der **Lehrkräftebildung** und im Zugang dahin. Das Lehramtsstudium solle nach Meinung der Schüler:innen praxisnäher gestaltet werden, auf innovative, „freudvolle“ Lernmethoden ausgerichtet sein und mehr psychologische, neurowissenschaftliche und pädagogische Aspekte sowie lebensrelevantere Themen beinhalten. Der Zugang zum Studium solle nicht durch einen hohen Numerus Clausus, sondern nach (sozialen) Kompetenzen bestimmt werden:

*„Ich würde mir wünschen, dass angehende Lehrer\*innen weniger nach ihren Noten und vielmehr nach ihren sozialen Kompetenzen ausgewählt für das Studium zugelassen werden. Außerdem sollten sie im Studium mehr über Lernmethoden lernen, also auch ihren späteren Schüler\*innen vermitteln können, auf welche Weise man sogar Spaß am Lernen finden kann. Im Allgemeinen finde ich aber in vielen Punkten das Schulsystem weitaus problematischer als die Lehrpersonen, die sich dem ja auch anpassen müssen. [...]“*

Auch die beruflichen Rahmenbedingungen müssten sich nach Einschätzung der Schüler:innen ändern, um den Lehrberuf attraktiver zu machen. Auf der Liste ganz oben steht die Wertschätzung. Die könne es aber nur geben, wenn Schüler:innen respektvoller und dadurch Lehrkräfte wohlwollender im Umgang miteinander wären. Die gesellschaftliche Wertschätzung müsse sich auch in den **Rahmenbedingungen des Lehrberufs** zeigen: der Bezahlung, Verbeamtung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sowie in der Ausstattung von Schulen.

Um nicht nur die eigenen (schlechten) Erfahrungen mit Lehrer:innen zur Grundlage für eine verallgemeinerte Entscheidung gegen die Lehramtsberufswahl zu machen, wünschen sich einige der befragten Schüler:innen bessere Informationsmöglichkeiten über den Lehrberuf und aktiver Werbekampagnen, was darauf hindeutet, dass bestehende Informationsquellen möglicherweise nicht bekannt sind.

*„Es gibt viel zu wenig Aufklärung über den Beruf des Lehrers und das Studium, man bekommt stets nur mit, wie die Lehrer keine Freizeit haben (oder wenn doch, schlechten Unterricht machen) und*

*sich über Elternabende und Schulkonferenzen beschweren, sodass der Beruf sehr unattraktiv wirkt.“*

Einige der Schüler:innen nahmen das Freifeld zum Anlass, um mitzuteilen, wie Lehrer:innen ihrer Ansicht nach sein sollten. Dabei sind die Nennungen die Kontrastfolie zu dem vorher skizzierten Negativbild der von ihnen erlebten Lehrkräfte: Sie sollten gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, regelmäßig Auffrischungsveranstaltungen zum respektvollen Umgang besuchen, sich ihres Einflusses auf Schüler:innen bewusst sein, therapeutisch geschult sein, fair benoten, auf die Freizeit und mentale Gesundheit der Schüler:innen achten, soziale Kompetenzen fördern, lebensrelevantere Inhalte behandeln und gegen Mobbing vorgehen.

## 5.5 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgelisteten kohortenbezogenen Fragestellungen für Oberstufenschüler:innen beantwortet.

### **Welche Vorstellungen haben Schüler:innen vom Lehrberuf?**

Aus Sicht der Schüler:innen handelt es sich beim Lehramt um einen anspruchsvollen Beruf, der es ermöglicht, Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln und etwas gegen soziale Benachteiligung zu tun. Mit der Arbeit als Lehrkraft wird seitens der befragten Schüler:innen ein gutes Einkommen und eine sichere Stelle, aber auch ein hohes Arbeitsaufkommen verbunden. Allerdings wird von den Befragten das gesellschaftliche Ansehen als eher gering angesehen (vgl. hierzu auch Kapitel 9), was auch in einigen offenen Antworten bestätigt wird.

Von Interesse waren zudem die Vorstellungen vom Lehramtsstudium. Hier zeigen sich durchweg sehr heterogene Sichtweisen, wobei mit dem Studium eher ein hoher Praxisbezug und ein starker Leistungsdruck verbunden wird.

Der Lehrberuf wird also von den befragten Schüler:innen als eine verantwortungs- und anspruchsvolle Tätigkeit und als ein wertvoller sozialer Beitrag wahrgenommen. Der Beruf wird mehrheitlich als sicher und gut bezahlt eingeschätzt, aber auch mit einem hohen Arbeitsaufkommen und einem geringen gesellschaftlichen Prestige in Verbindung gebracht.

### **Auf welche Weise beziehen Schüler:innen Informationen zum Lehrberuf?**

Der wahrgenommene Informationsstand von Schüler:innen ist als eher gering zu bewerten: Zu allen abgefragten Aspekten fühlten sich die befragten Schüler:innen mit deutlicher Mehrheit nicht gut informiert. Lediglich hinsichtlich der Berufsaussichten hält sich das Verhältnis derjenigen, die sich gut bzw. nicht gut informiert fühlten, die Waage (siehe Abbildung 18).

Als Informationsquellen dienen eher informelle Formate in Form von Gesprächen mit Lehrer:innen, Freund:innen und Bekannten, Eltern und Studierenden oder auch Social-Media-Plattformen. Von den zur Verfügung gestellten Informationsangeboten werden am ehesten Infoseiten im Internet genutzt, ansonsten erreichen die Angebote nur einen kleinen Teil (< 15%) der Schüler:innen. Dies trifft vor allem auf Angebote der Universitäten wie Aktionstage oder Studienberatung zu, mit denen weniger als 5% der Schüler:innen erreicht wurden.

Interessant ist jedoch nicht nur die Verbreitung und Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Informationsquellen, sondern auch deren Wirkung: Bei vielen Befragten zeigte sich, dass die Nutzung der Informationsquellen die eigenen Entscheidungen weder positiv noch negativ beeinflusst hat. Je nach

Informationsangebot liegt der Anteil dieser Gruppe bei 40 bis 60%. Wenn jedoch eine Wirkung erzielt wurde, so war diese eher bestärkend als hemmend hinsichtlich der Entscheidung für einen Lehrberuf.

Dies trifft auf alle Quellen außer auf die Angebote der Bundesagentur für Arbeit zu, in denen etwas mehr Personen vom Lehrberuf abgebracht wurden.

### **In welchem Umfang besteht unter Schüler:innen Interesse, ein Lehramtsstudium (in Berlin) aufzunehmen?**

Mit 93% der befragten Schüler:innen streben fast alle entweder ein Studium an oder sind diesbezüglich noch unentschlossen. Innerhalb dieser Gruppe können sich 18% ein Lehramt gut vorstellen, weitere 22% schließen dies zumindest nicht grundsätzlich aus. Diese Werte müssen allerdings dahingehend relativiert werden, dass sich von der Befragung möglicherweise diejenigen Schüler:innen stärker angesprochen fühlten, die ohnehin über die Aufnahme eines Lehramtsstudiums nachdenken. Insofern ist nicht auszuschließen, dass hier ein selection bias vorliegt. Zumindest unter den Befragten ist jedoch für eine große Gruppe ein Lehramtsstudium durchaus eine Option beziehungsweise wird zumindest nicht kategorisch ausgeschlossen.

Aus den offenen Antworten lassen sich zudem Hinweise dazu finden, was es braucht, um das Interesse an einen Lehrberuf für Absolvent:innen zu steigern. Hier wird deutlich, dass der schulische Alltag häufig von Negativerlebnissen geprägt ist, die sowohl in als problematisch empfundenen Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnissen als auch in Kritik an schulischen Strukturen insgesamt begründet sind. Dies kann dazu beitragen, dass das Lehramt als unattraktiv wahrgenommen wird; umgekehrt kann es auch ein Motivator sein, selbst als Lehrkraft aktiv zur Verbesserung der wahrgenommenen Defizite beizutragen.

Zwei von drei am Lehramtsstudium (potenziell) interessierten Schüler:innen würden Berlin eindeutig als Studienort favorisieren. Weitere 27% schließen Berlin zumindest nicht aus und nur ein geringer Anteil von 9% möchte außerhalb Berlins studieren.

### **Welche spezifischen Merkmale weisen Interessent:innen an einem Lehramtsstudium auf?**

Ein eindeutiges Interesse am Lehrberuf ist bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern, die wiederum häufiger unentschlossen sind. Allerdings könnte auch hier ein selection bias vorliegen: Insgesamt haben deutlich mehr junge Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen und es ist nicht auszuschließen, dass dadurch gerade die am Lehrberuf desinteressierten Männer im höheren Maße unterrepräsentiert sind.

Umfangreiche positive Einflüsse auf die Absicht, selbst einer Lehrtätigkeit nachzugehen, haben die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen. So wirken sich eigene Erfahrungen im Unterrichten von Kindern und Jugendlichen positiv aus – gleiches gilt für positive Erfahrungen mit eigenen Lehrkräften. Weiterhin ist das Interesse am Lehrberuf bei Schüler:innen um ein Vieles größer, die von sich glauben, selbst Inhalte gut vermitteln und mit Kindern und Jugendlichen gut umgehen zu können.

Für ein Lehramtsstudium interessieren sich deutlich eher Personen, welche mit einer Lehrtätigkeit einen wertvollen sozialen Beitrag verbinden. Zugleich spielt das vermutete Einkommen eine Rolle: Der Anteil der Interessent:innen, die mit der Lehrtätigkeit ein gutes Einkommen verbinden, ist viermal so hoch wie derjenige der Interessent:innen, die dies nicht tun.

## 6 Ergebnisse Lehramtsstudium

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu verschiedenen Themengebieten der quantitativen Befragung der Studierenden und der qualitativen Interviews mit Expert:innen dargestellt. Die entsprechenden Daten stützen sich auf die Antworten von insgesamt 564 Studierenden im Rahmen der Onlinebefragung und 24 Hochschulvertreter:innen (Verwaltungs- und Lehrpersonal) im Rahmen von qualitativen Interviews.

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung werden zuerst in Gänze berichtet und zum Ende dieses Kapitels auf die leitenden Fragestellungen bezogen. Kohorten- bzw. gruppenbezogene Aussagen werden dort getätigt, wo signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Ausschließlich dann, wenn signifikante Unterschiede im Antwortverhalten nach inhaltlich relevanten Merkmalen bestehen, werden diese im Fließtext berichtet. Mithilfe von im Hintergrund durchgeführten multivariaten Analysen wird abgesichert, dass diese Gruppenunterschiede unabhängig von anderen beobachteten Merkmalen bestehen. Neben den deskriptiven Darstellungen und den signifikanten Gruppenunterschieden werden zentrale Gelingens- und Misslingensfaktoren durch multivariate Regressionsanalysen ermittelt. Es werden jene Faktoren berichtet, welche signifikante und substantielle Einflüsse auf die Abbruch- und die Übergangsintention sowie auf andere relevante Merkmale besitzen.

Es hat sich gezeigt, dass Unterschiede in den Studienkohorten nur in Ausnahmen zu beobachten waren. Ergänzend dazu wurden außerdem auch Expert:innen des Vorbereitungsdienstes zur Professionalisierung von Studierenden während des Studiums und insbesondere zur Rolle der Praxisphasen als Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst und den Berufseinstieg befragt – auch diese Erkenntnisse fließen punktuell in die Ausführungen mit ein.

### 6.1 Allgemeine Ergebnisse

Im Rahmen der Onlinebefragung wurden 564 Lehramtsstudierende befragt, die sich entweder in der Einstiegsphase im Bachelor oder in den Endphasen im Bachelor und Master befanden. 172 Personen befanden sich zu diesem Zeitpunkt im 1. oder 2. Fachsemester eines Bachelors, 233 Personen im 5. bis 8. Fachsemester eines Bachelors und 159 Personen im 3. bis 6. Fachsemester eines Masters. Im Falle eines Teilzeitstudiums wurde die Anzahl an angegebenen Fachsemestern für diese Zuordnung halbiert. Diese drei Gruppen stellen im Folgenden die drei Teilkohorten des Lehramtsstudiums dar (abgekürzt: BA1, BA2 und MA). 20 Studierende (13% der befragten Masterstudierenden) befinden sich im Quereinstiegsmaster, eine Person im Umstiegsmaster für das Lehramt an Grundschulen. Die übrigen 138 Personen (87% der Masterstudierenden) befinden sich in einem regulären Lehramtsstudium.

31% der Studierenden befinden sich in den Studiengängen zum Grundschullehramt, 63% zum Lehramt an integrierten Sekundarschulen und Gymnasien und 6% zum Lehramt an beruflichen Schulen. 69,5% ordnen sich dem weiblichen Geschlecht, 29,5% dem männlichen Geschlecht und 1% der Kategorie „divers“ zu.

57% der Befragten studieren mindestens ein Fach an der Freien Universität Berlin, 41% an der Humboldt-Universität zu Berlin, 9% an der Technischen Universität Berlin und 21% an der Universität der Künste Berlin. Ein gewichteter Vergleich dieser institutionsbezogenen Zahlen mit der amtlichen Statistik des Wintersemesters 22/23 zeigt, dass der Anteil an Personen an der FU in der vorliegenden Stichprobe der Grundgesamtheit entspricht, die HU deutlich unterrepräsentiert ist, die TU leicht und die Udk stark überrepräsentiert sind. Personenbezogene Daten der vorliegenden Erhebung zeigen, an welchen Universitäten die Studierenden exklusiv oder in Kombination studieren (Abbildung 23).

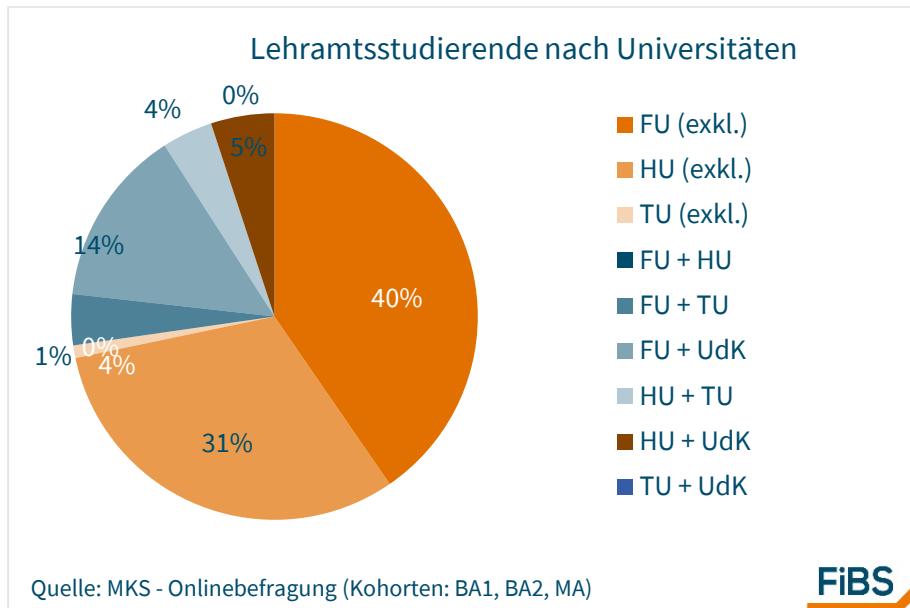


Abbildung 23: Lehramtsstudierende nach Universitäten

Vergleiche mit der Berliner Grundgesamtheit sind nur begrenzt möglich, da die vorliegende Stichprobe auf eine sehr spezifische Population abzielt und für diese nur eingeschränkt amtliche Daten zur Verfügung stehen. Passt man die vorliegende Stichprobe dennoch an die institutionsbezogenen (und nicht personenbezogenen) Daten der amtlichen Statistik des Wintersemesters 22/23 an, so liegt der vorliegende Anteil an Personen in der Laufbahn zum Grundschullehramt um drei Prozentpunkte unter, und der Anteil im Lehramt berufliche Bildung um drei Prozentpunkte über der Berliner Grundgesamtheit; der Anteil im Lehramt ISS/Gym ist identisch. Vergleicht man die Daten nach Geschlecht und klammert hierfür jene Personen aus, die sich keinem der binären Geschlechter zuordnen, wurden etwas mehr Frauen (2 Prozentpunkte) und etwas weniger Männer befragt, als der Grundgesamtheit entspricht.

In Abbildung 24 sind die aktuellen Studienfächer der Befragten gruppiert<sup>17</sup> wiedergegeben. In den Gruppen Geistes- und Sozialwissenschaften sowie MINT befinden sich jeweils etwa die Hälfte der Lehramtsstudierenden. 64% belegen mindestens eine Sprache, 29% die Fächer Kunst oder Musik, 7% das Fach Sport und 14% das Fach Sonderpädagogik.

<sup>17</sup> Die Kategorien orientieren sich an Glutsch et al. (2018), unter Hinzunahme der Kategorie „Sonderpädagogik“. Das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) ist der Gruppe „Geistes- und Sozialwissenschaften“ zugeordnet. Die Darstellung der Fächergruppen umfasst alle Nennungen von Fächern; im Fall der Lehramtslaufbahn ISS/Gym sind es zwei und im Fall der Grundschullaufbahn sind es drei Fächer.

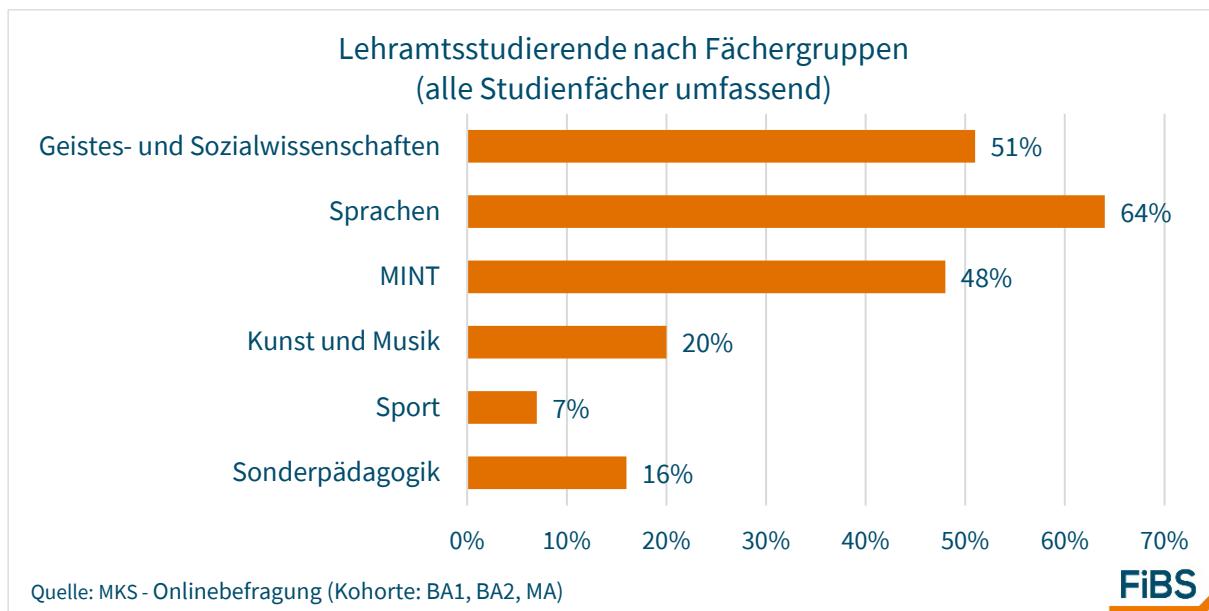


Abbildung 24: Lehramtsstudierende nach Fächergruppen

Ein Großteil der Studierenden hat die Hochschulzugangsberechtigung in Berlin erworben (66%). 13% haben sie in Brandenburg, 18% in einem anderen Bundesland und 4% außerhalb Deutschlands erworben. 30% der Studierenden zu Beginn des Bachelors, 24% der Studierenden zum Ende des Bachelors und 38% der Studierenden zum Ende des Masters hatten bereits vor ihrem aktuellen Studium ein Studium begonnen oder erfolgreich absolviert, welches nicht lehramtsbezogen war. Weitere 15% (Anfang BA), 21% (Ende BA) bzw. 18% (MA) hatten vor dem derzeitigen Lehramtsstudium eine berufliche Ausbildung (ohne vorheriges Studium) begonnen oder erfolgreich absolviert.

## 6.2 Motivation zum Lehramtsstudium

Die Motivation für das Lehramtsstudium gibt zentrale Informationen über die subjektiven Gründe für die Lehramtsentscheidung. Ihre Qualität bemisst sich aus einer Vielzahl von Überzeugungen, die intrinsische, extrinsische oder kompetenzbezogene Bezugspunkte haben. Ihren Ursprung haben sie in den früheren Erfahrungen der jeweiligen Person, die im Moment der Studienentscheidung mit den kontextuellen Bedingungen der Person und der zur Wahl stehenden Studien in Beziehung gesetzt werden.

In Abbildung 25 sind die zentralen Gründe der Entscheidung zum Lehramtsstudium dargestellt. Es zeigt sich, dass die zentralen Treiber der Entscheidung für ein Lehramtsstudium der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – 89% stimmen dem (eher) zu –, die Gestaltung der Erziehung von Kindern und Jugendlichen (88%), das Interesse an den Studienfächern (84%) sowie die subjektive Aussicht auf eine sichere Stelle als Lehrer:in (82%) sind. Damit besitzt das Lehramt für jene Personen, die sich für ein Studium entschieden haben, sowohl intrinsische als auch extrinsische Anreize. Ebenfalls wichtig ist das antizipierte Gehalt (67%) und die Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys (58%). Interessant ist, dass die Erinnerungen sowohl an gute als auch an schlechte Lehrer:innen wichtige Gründe für die Studienentscheidung waren, einerseits um den Vorbildern nachzueifern (51%), andererseits um es besser zu machen (55%). Dies korrespondiert auch mit den weiter oben dargestellten Erkenntnissen aus der Befragung von Schüler:innen (siehe Kapitel 5.3, 5.4 und 5.5). Tiefergehende Analysen bei der Auswertung der Studierendenbefragung zeigen indes, dass diese beiden Gründe kaum miteinander korrelieren. Das bedeutet, sie treten bei nur wenigen Personen gemeinsam auf, wirken daher eher

unabhängig voneinander. In eher seltenen Fällen ist die Befürwortung der Eltern (32%) oder der Rat von Freund:innen und Bekannten (26%) ein Grund für die Entscheidung. 11% der Lehramtsstudierenden haben das Studium gewählt, da sie davon ausgehen, es sei leicht zu bewältigen.

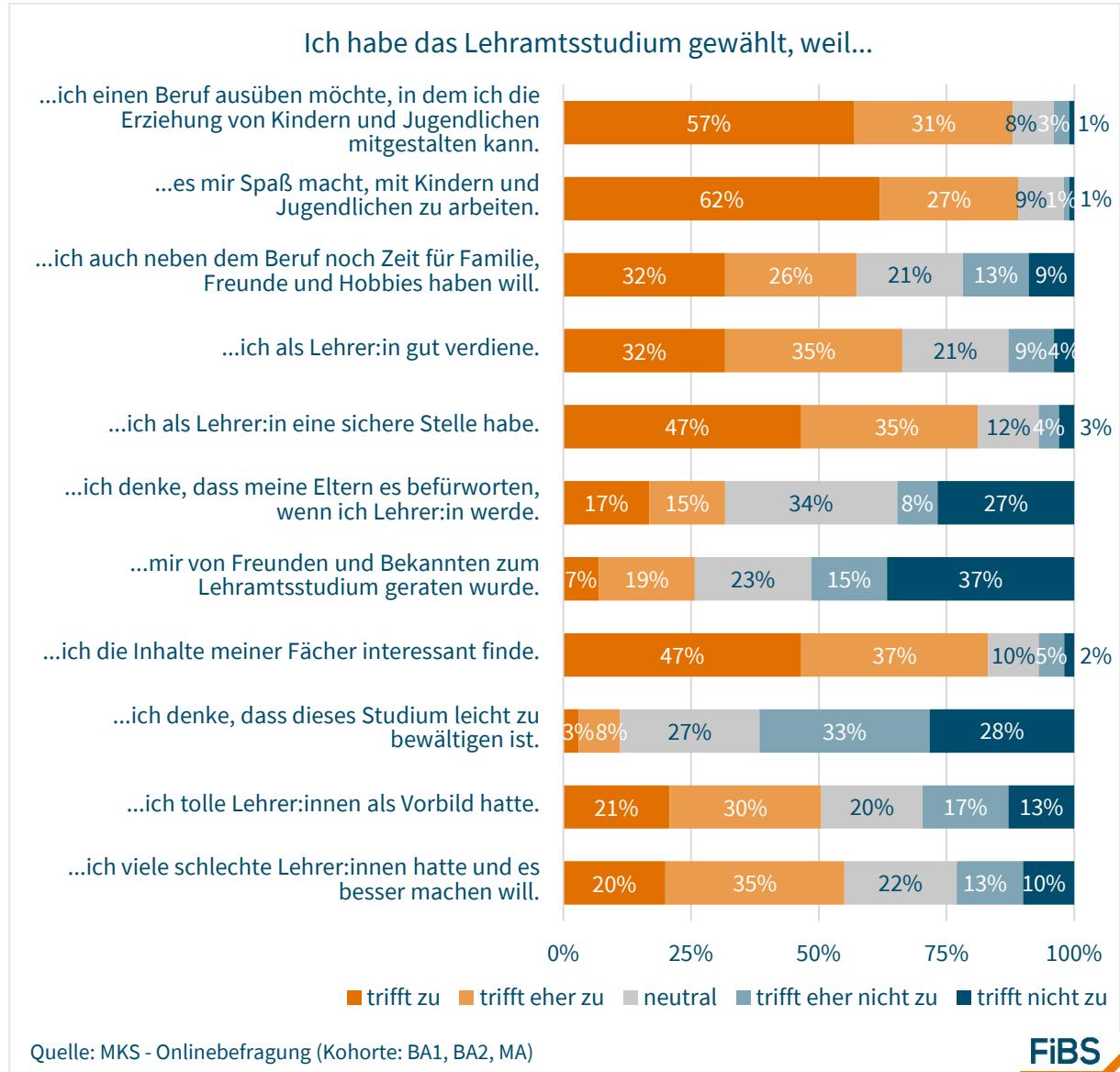


Abbildung 25: Motivation für die Lehramtsstudienentscheidung

Tiefergehende Vergleiche zeigen moderate Unterschiede im Antwortverhalten für Studierende unterschiedlicher Lehramtslaufbahnen. Studierende mit dem Ziel Grundschullehramt geben im Vergleich zu Studierenden mit dem Ziel ISS/Gymnasium häufiger den Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (GS: 93%; ISS/Gym: 87%) und seltener das Interesse an den Studienfächern (GS: 71%; ISS/Gym: 89%) als Grund für die Wahl des Lehramtsstudiums an.

Thematisiert werden viele dieser Befunde in den **Interviews mit den befragten Hochschulvertreter:innen**. In den Interviews gaben diese an, dass diejenigen, die ein Lehramtsstudium beginnen, dies aus unterschiedlichen Motivationen heraus täten. So seien auch aus Sicht des Hochschulpersonals positive Erfahrungen, also frühere Lehrer:innen als Vorbilder, gute Motivatoren für die Aufnahme eines Studiums. Neben der intrinsischen Motivation für ein Lehramtsstudium wird auch der Wunsch nach einem sicheren und gut bezahlten Beruf (und auch die Ferienzeiten) als

anzuerkennende Perspektive seitens der Hochschullehrenden herausgestellt. Dabei wird vom befragten Hochschulpersonal die intrinsische Motivation höher bewertet und auch als Erfolgskriterium für das Studium bezeichnet. Die befragten Expert:innen wünschen sich dementsprechend mehr Studierende, die aus intrinsischer Motivation heraus das Lehramtsstudium aufnehmen. Blickt man auf das Interesse der Studierenden an Kerninhalten des Studiums und an der konkreten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, ist das allerdings bereits flächendeckend der Fall. Hier scheint die Wahrnehmung der Hochschulvertreter:innen mit denen der Studierenden auseinanderzudriften (siehe Kapitel 6.3.1). Dennoch empfinden lediglich etwas mehr als die Hälfte der Studierenden Spaß am Studium, was auch mit einer höheren Abbruchneigung in Verbindung gebracht werden kann (siehe Kapitel 6.4).

Die Motive für oder gegen ein Lehramtsstudium stehen in einem Zusammenhang sowohl mit der persönlichen Eignung als auch mit der Ansprache und den Akquisebemühungen durch die Universitäten. Es ist zu vermuten (wenngleich dies hier nicht untersucht wurde), dass beide Aspekte sich positiv auf die Berufswahlmotivation auswirken. Im Kontext der Berufswahlmotivation wurden in den Interviews mit Hochschulvertreter:innen daher auch die Anwerbung von Studienanfänger:innen und Eignung der Studierenden für das Studium hinterfragt. Zu bedenken ist, dass die Universitäten die Bemühungen zur Anwerbung in den letzten Jahren intensiviert haben. Dies erfolgte u.a. durch Kooperation zwischen Universitäten mit den allgemeinbildenden Schulen, Programme und Veranstaltungen zur Gewinnung von Lehramtsstudierenden durchzuführen. Dies diente nicht nur dazu, pauschal mehr Studienberechtigte für das Lehramt zu gewinnen, sondern im Besonderen auch für künstlerische Fächer Potenziale und Befähigungen für ein Lehramtsstudium zu identifizieren oder die Bekanntheit einzelner Studiengänge, wie bspw. des Bereichs berufliches Lehramt, zu erhöhen. Obwohl dies zwischen den Fächern und Schularten sehr unterschiedlich ausgeprägt sei, stand in den Interviews eher das Problem des Mangels an Bewerber:innen im Vordergrund. Dies setzen die befragten Expert:innen in Zusammenhang mit dem schlechten Ruf, den der Beruf Lehrkraft in der Öffentlichkeit genieße. Dieser Befund deckt sich mit den Erwartungen der Studierenden an den Lehrberuf (siehe Kapitel 6.5). Außerdem seien viele Studierende von ihren eigenen Erfahrungen in der Schule abgeschreckt und sehen den Beruf Lehrkraft nicht als attraktive Option an. Die Ergebnisse der Schülerbefragung liefern eine ähnliche Sicht auf den Lehrberuf, ganz unabhängig davon, ob sie ihn anstreben oder nicht.

Hinsichtlich der Eignung werden von Seiten der Interviewpartner:innen Bedenken geäußert, dass der Fokus auf die Quantität der Lehramtsstudierenden zulasten der Qualität ginge. In einigen Fächern wurden die NCs herab- oder sogar ausgesetzt, sodass auch leistungsschwächere Personen ins Lehramtsstudium gelangen. Auch die Ansprüche der Aufnahmeprüfung, die im musisch-künstlerischen Bereich sowohl zum Bachelor als auch nochmal zum Master durchgeführt werden, wurden im Grundschullehramt gesenkt, um mehr Studierende aufnehmen zu können:

*„Also, ich denke, ein ganz großer Punkt, der noch vermehrt auch auf uns zukommen wird, ist die Frage: Wie viel Qualität brauchen wir? Und das merkt man jetzt schon, dass wir einfach qualitativ mehr anziehen und sagen, nee, wir können auch nicht jeden nehmen oder durchwinken. Weil man das schon merkt, dass es da qualitativ einfach nachlässt. Viele gehen in diesen Studiengang, weil eben diese Jobaussicht eine sehr gute ist.“*

Hier wird kritisiert, dass immer mehr Studierende aufzunehmen nicht damit gleichzusetzen wäre, dass automatisch mehr geeignete und gut ausgebildete Lehrkräfte in den Schulen zur Verfügung stünden. Auch wird hier der Zusammenhang zwischen der Motivation der Studierenden und ihrer Eignung fürs Studium bzw. den Beruf gemacht. Das Thema Eignung für den Lehrberuf wird auch in Zusammenhang mit der Selbstreflexion oder auch dem persönlichen Selbstverständnis als Lehrkraft gebracht. Es wird

kritisiert, dass die Studierenden oft erst im Master im Praxissemester diese Frage für sich selbst beantworten können. Daher wird von Seiten der Expert:innen angeregt, diese Art der Selbstreflexion im Bachelorstudium verstärkt unterzubringen. Diese Wahrnehmung der Expert:innen deckt sich nicht mit der von den Studierenden wahrgenommenen Eignung für den Lehrberuf, welche sich im gesamten Studienverlauf auf hohem Niveau befindet (siehe Kapitel 6.3.1, Abbildung 26).

## 6.3 Bewertung des Studiums

### 6.3.1 Reflektion und Passung

Mit dem Übergang in das jeweilige Lehramtsstudium wird die ursprüngliche Studienwahl mit dem Studierendenalltag konfrontiert. Dieser Prozess kann von Unsicherheit behaftet sein. Im Fall der Berliner Lehramtsstudierenden scheint dies jedoch selten der Fall zu sein. 73% der Studierenden geben an, dass sie mit der Wahl ihres Lehramtsstudiums (eher) zufrieden sind; 14% (eher) nicht und 13% stehen dieser Aussage neutral gegenüber (siehe Abbildung 26). Mit der Wahl ihrer Fächer sind 86% zufrieden und lediglich 10% unzufrieden. Ein überwiegender Teil der Studierenden (80%) fühlt sich für den Lehrberuf geeignet, für lediglich 5% trifft dies (eher) nicht zu. Etwas weniger sicher, obgleich auf hohem Niveau, sind die Studierenden mit ihrer Entscheidung für den Lehrberuf (68%). Während sich weitere 12% neutral zu dieser Aussage verhalten, trifft es für 20% der Studierenden (eher) nicht zu.

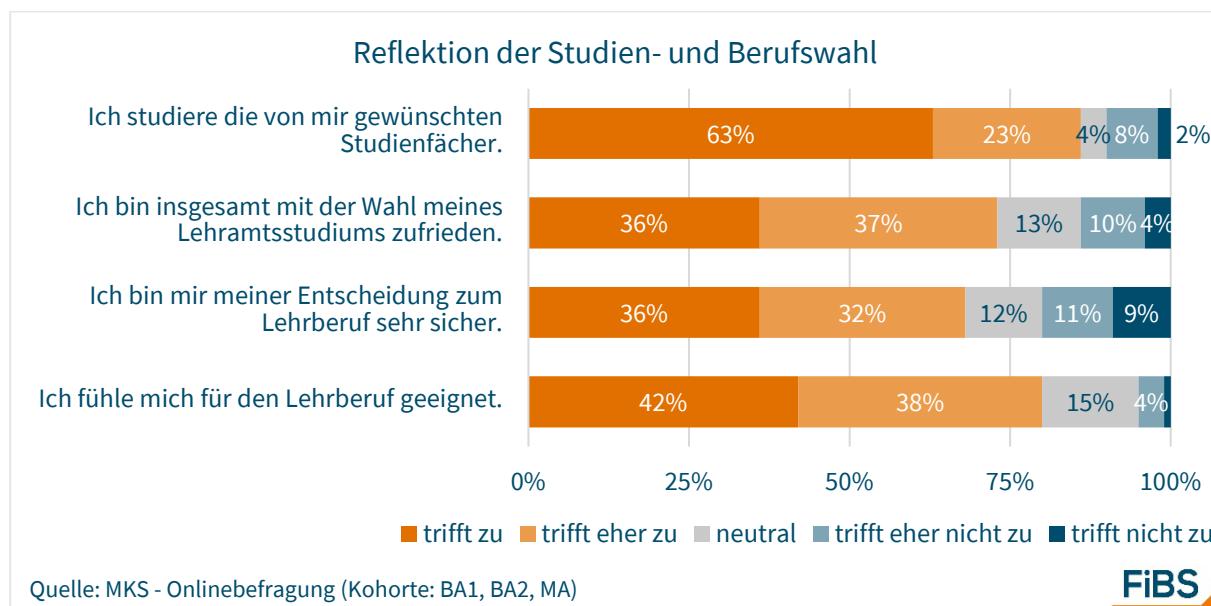


Abbildung 26: Reflektion der Studien- und Berufswahl

Mit Blick auf das Studieren der gewünschten Fächer bestehen deutliche Unterschiede nach Lehramtsstudiengang. So trifft dies auf 76% der Studierenden mit dem Ziel Grundschullehramt, auf 91% der Studierenden mit dem Ziel ISS/Gym und auf 88% der Studierenden mit dem Ziel berufliche Schule (eher) zu. Dieser Unterschied ist volumnäßig auf die Wahl des Fachs Mathematik im Grundschullehramt zurückzuführen. 73% der Personen im Grundschullehramt mit dem Fach Mathematik sind zufrieden mit ihrer Fächerwahl, wohingegen 91% der übrigen Personen im Grundschullehramt, welche anstatt Mathematik Sonderpädagogik gewählt haben, damit zufrieden sind.

Ferner fühlen sich Studierende, die bereits an einer Schule gearbeitet haben (neben BPR und Praxissemester), eher für den Lehrberuf geeignet (86%) als jene, die diese Erfahrung bisher nicht gemacht haben (76%).

In Abbildung 27 ist die Bewertung des jeweiligen Lehramtsstudiums dargestellt. Diese umfasst sowohl das Studium an sich als auch die Passung zum Selbstverständnis der Fähigkeiten der Studierenden. So wird das Lehramtsstudium von wenigen Studierenden als (eher) sehr praxisbezogen (13%) und von einem Großteil als (eher) sehr wissenschaftlich wahrgenommen (85%). Eine gute Möglichkeit, das Studium in Regelstudienzeit abzuschließen, sehen 31% der Studierenden, für 55% ist dies (eher) nicht zutreffend.

Die Vereinbarkeit des Studiums mit einer Erwerbstätigkeit wird von 29% als gut bewertet, 53% bewerten diese nicht als gut. Hier bestehen jedoch keine signifikanten Gruppendifferenzen. Deutlich kritischer fällt die wahrgenommene Vereinbarkeit mit Familien- und Pflegearbeit aus. Lediglich 18% bewerten diese als gut, auch wenn sich 28% demgegenüber neutral äußern, was auf fehlende Erfahrungen in diesen Bereichen zurückzuführen sein könnte. Etwas positiver fällt die Bewertung der Betreuung und Begleitung durch die Dozent:innen aus. 44% bewerten diese als umfänglich, 26% tun dies nicht. Knapp die Hälfte (48%) stimmen der Aussage zu, dass das Studium gut zu ihren Fähigkeiten passt, lediglich 16% stimmen dem nicht zu. Die Leistungsanforderungen werden von einem Großteil (68%) als hoch bewertet.

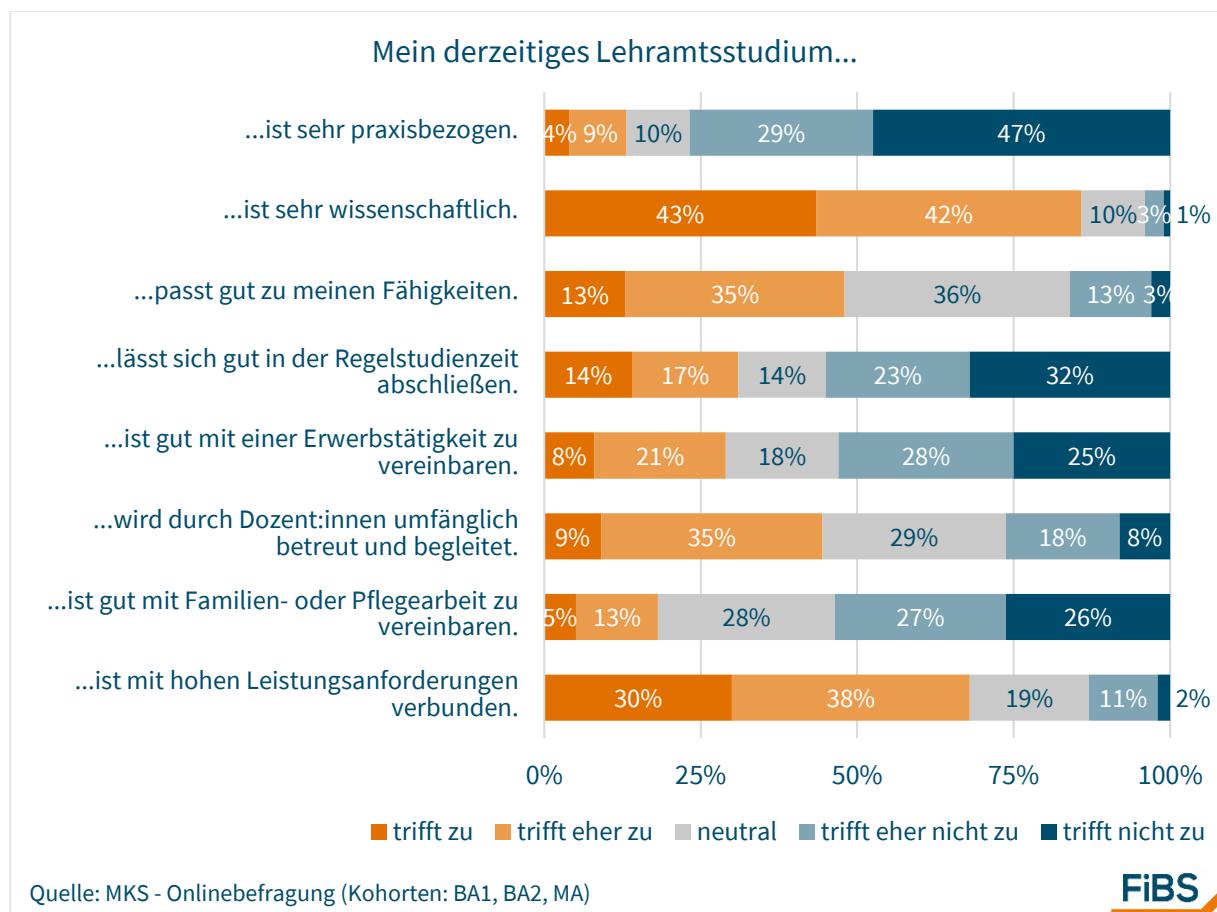


Abbildung 27: Bewertung des Lehramtsstudiums

Ein tiefergehender Gruppenvergleich zeigt, dass ein hoher Praxisbezug signifikant häufiger von Studierenden in der Laufbahn zum Lehramt an ISS/Gym (16%) geäußert wird als von Studierenden auf dem Weg zum Grundschullehramt (8%). Ferner hängt der wahrgenommene Praxisbezug auf geringem, jedoch signifikantem Niveau mit der bzw. den besuchten Hochschule(n) zusammen. 5% der Personen, welche ausschließlich an der FU studieren, bewerten ihr Studium als sehr praxisbezogen; mit ausschließlichem Studium an der HU: 12%; FU+UdK: 22%; HU+TU: 36%; HU+UdK: 29%. Diese

Gruppenunterschiede sowohl nach Lehramtslaufbahn als auch nach Hochschule bleiben bei gemeinsamer, multivariater Betrachtung bestehen.

Des Weiteren erwarten Studierende an (nur) einer Universität die Beendigung des Studiums in Regelstudienzeit. 50% der Studierenden, die ausschließlich an der FU studieren, erwarten einen Studienabschluss in Regelstudienzeit; 30% der ausschließlich an der HU Studierenden. Bei Studierenden, die an zwei Universitäten eingeschrieben sind, ist das deutlich seltener der Fall: FU+UdK: 5%; HU+TU: 9%. Des Weiteren teilen 46% der Studierenden im Grundschullehramt diese Sicht, jedoch nur 23% im Lehramt ISS/Gym. Eine multivariate Betrachtung zeigt, dass auch unabhängig der Lehramtslaufbahn in etwa die Hälfte der verschiedenen Erwartungen an die Regelstudienzeit auf die Hochschulzugehörigkeit zurückzuführen ist, was einem sehr hohen Zusammenhang gleichkommt.

Neben einer absoluten Bewertung des Studiums wird in Abbildung 28 sowohl das Studium als auch der Blick auf den Lehrberuf vor dem Hintergrund früherer Erwartungen betrachtet. Dabei zeigt sich, dass sich Erwartungen und Realität in weiten Teilen nicht decken: 59% der Studierenden geben an, dass die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium höher als gedacht sind; bei 35% entsprechen sie den Erwartungen. Im Gegenzug sind für 73% der Studierenden die pädagogischen Anteile und für 67% der Studierenden die (fach-) didaktischen Anteile geringer als gedacht; bei knapp einem Viertel entsprechen sie den Erwartungen. Die Aspekte mit der höchsten Passung zu früheren Erwartungen sind die Leistungsanforderungen des Studiums (56%) und die Berufsaussichten für Lehrer:innen (73%). Dennoch nehmen 36% der Studierenden die Leistungsanforderungen höher als ursprünglich erwartet wahr. Die forschungspraktischen Anteile im Studium werden nahezu paritätisch von jeweils einem Drittel der Studierenden als höher, geringer oder gleichbleibend zu den vorherigen Erwartungen wahrgenommen. Hier bestehen jedoch deutliche Unterschiede nach Studiengang. Im Bachelor bewerten 27% diese als höher und 34% als geringer im Vergleich zu vorherigen Erwartungen. 51% der Studierenden im Master geben an, dass sie höher und 17% geringer als erwartet sind.

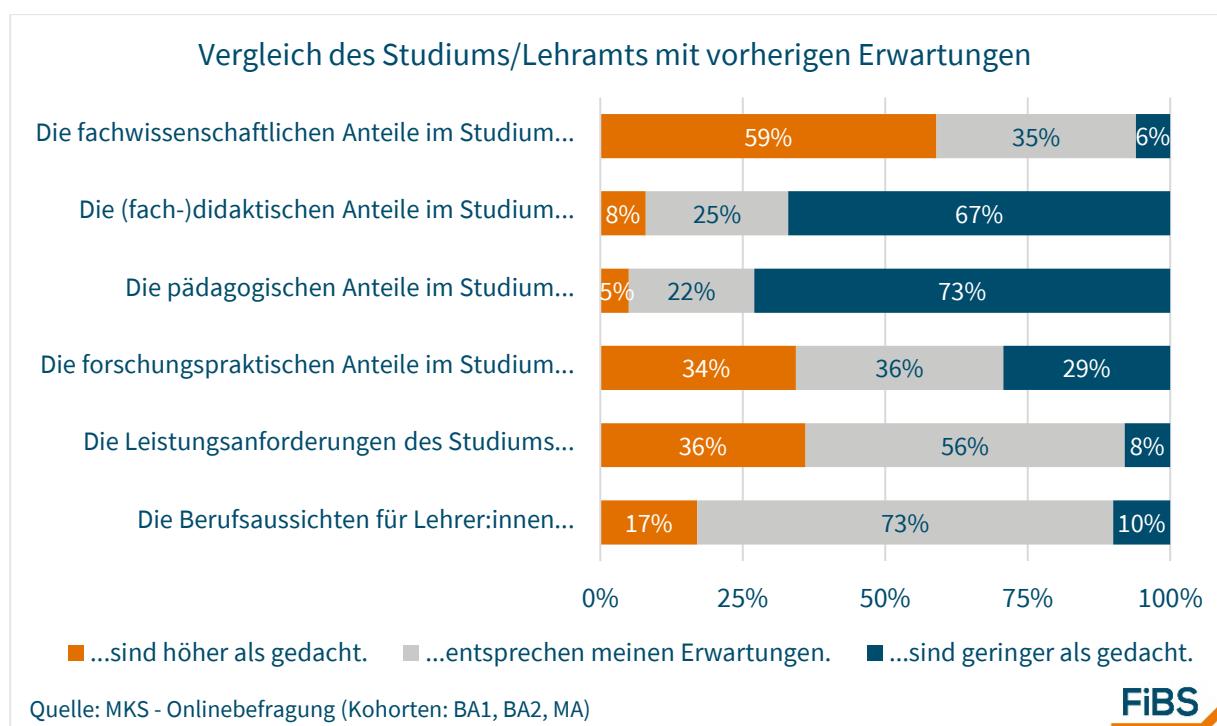


Abbildung 28: Vergleich des Studiums/Lehramts mit vorherigen Erwartungen

Die Selbstwahrnehmung im Lernkontext Studium fällt überwiegend positiv aus. Insbesondere die Selbstwirksamkeit und das Interesse an Studieninhalten sind hoch ausgeprägt. So geben 71% der Studierenden an, konstruktive Beiträge in Lehrveranstaltungen leisten zu können, und 68%, dass sie Probleme im Studium effektiv lösen können; lediglich 8% bzw. 13% stimmen diesen Aussagen (eher) nicht zu (siehe Abbildung 29). Noch höher ausgeprägt ist das Interesse an den Studienfächern (80%) und den pädagogischen Inhalten im Studium (78%). Eine ausgeprägte Freude an ihrem Studium empfinden 54% der Studierenden. 66% fühlen sich unter den Studierenden wohl und die Hälfte hat das Gefühl, im Studium dazugehören (50%). Mit dem Studium sind 48% (eher) zufrieden, 31% sind es (eher) nicht.

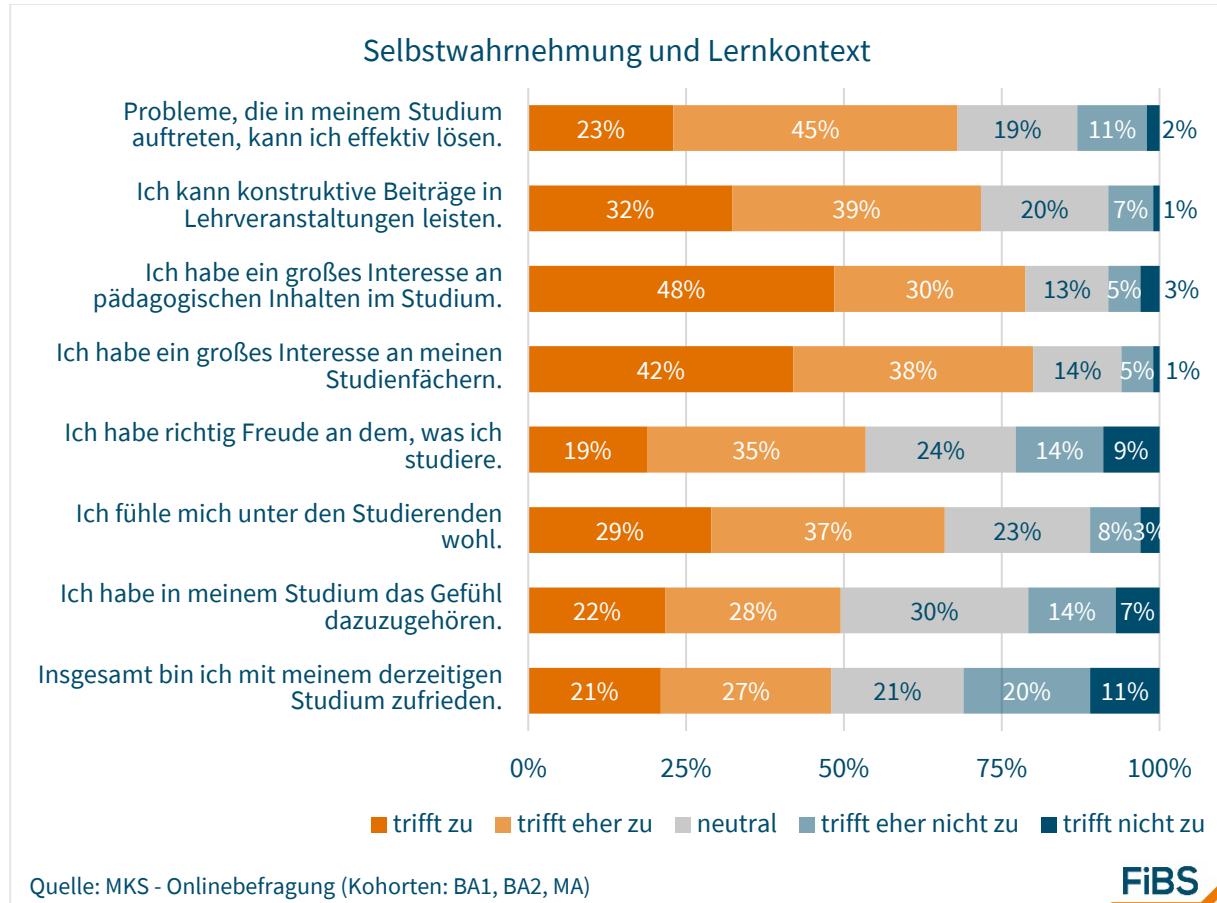


Abbildung 29: Selbstwahrnehmung im Lernkontext Studium

Auf diesem hohen Niveau lassen sich signifikante Unterschiede für das Interesse am Studium nach Lehramtslaufbahnen vorfinden. So äußern 87% der Studierenden mit dem Ziel Grundschullehramt und 74% mit dem Ziel ISS/Gym ein (eher) großes Interesse an pädagogischen Inhalten. Umgekehrt trifft für 73% im Lehramtsstudium Grundschule und 85% im Lehramt ISS/Gym ein großes Interesse an den Studienfächern (eher) zu. Studierende an der UdK äußern zudem deutlich seltener ein großes Interesse an den pädagogischen Inhalten (64%) als Lehramtsstudierende anderer Berliner Universitäten (82%).

Einige Aspekte der Selbstwahrnehmung stehen miteinander in Verbindung. Jedoch besitzt ausschließlich die soziale Eingebundenheit einen globalen Zusammenhang mit nahezu allen Merkmalen, darunter vor allem mit der Selbstwirksamkeit, dem Interesse an den Studienfächern, der Passung des Studiums, aber auch mit der Zufriedenheit mit Studienwahl und Studium ( $r>0,2$ ,  $p<0,01$ ).

Von Interesse sind zudem auch die **Einschätzungen des Hochschulpersonals aus den Interviews** dazu, wie Studierende mit den Anforderungen und der Gestaltung des Lehramtsstudiums zureckkommen.

Zum Teil wurden dabei Aspekte angesprochen, die auch Gegenstand der Befragung waren, zum Teil wurden jedoch auch darüber hinausgehende Detailaspekte thematisiert, zu denen die Studierenden nicht befragt wurden. Seitens des Hochschulpersonals wird ein gelungener Studieneinstieg als gute Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium gesehen. Die größte Herausforderung für die Studierenden und das Hochschulpersonal sei die Menge der Studierenden und damit die Größe der Veranstaltungen, gerade zu Beginn des Studiums. Trotzdem wird der Studieneinstieg als positiv bewertet:

*„Also, die Aufnahme von Neustudierenden gelingt an der [Universitätsname], denke ich, auch sehr gut. Das ist schön, dass man einen leichten und organisierten Einstieg gewährleisten kann. Dann müssen die neuen Studierenden natürlich auch ein bisschen mitspielen. Die müssen [...] motiviert sein, da auch dran teilzunehmen und teilzuhaben, finde ich für die Gelingensbedingung im Studium auch sehr gut. [...] Das trägt, glaube ich, auch maßgeblich dazu bei, dass man das Ding auch relativ zügig fertig bekommt, wenn es von Anfang an relativ glatt läuft.“*

Der Studieneinstieg wird sowohl als organisatorischer Akt bei den Universitäten als auch insbesondere von der Motivation der Studierenden abhängig beschrieben. Die gute Organisation des Studieneinstiegs und Begleitung der Studierenden in ihrem ersten Kontakt mit dem System Universität wird als Gelingensbedingung für das Studium bezeichnet.

Im Grundschullehramt wird das Pflichtfach Mathematik schon zu Beginn des Studiums als große Herausforderung und Hürde für viele Studierende beschrieben, da der Anspruch des Fachs Mathematik in der Universität im Vergleich zur Schule deutlich ansteige und die Studienanfänger:innen zum Teil überfordere. Studierende würden vermehrt versuchen, das Pflichtfach zu umgehen, indem sie stattdessen Sonderpädagogik wählen. Diese Beobachtungen decken sich mit den zu Beginn dieses Teilkapitels beschriebenen Befunden zur Zufriedenheit der gewählten Studienfächer.

Vom befragten Hochschulpersonal werden unterschiedliche Erwartungen der Studierenden an ihr Studium wahrgenommen. Dabei unterscheide sich die wahrgenommene Erwartungshaltung zwischen den Studierenden im Bachelor und jenen im Master. Insgesamt wird eine (in den meisten Fällen unerfüllte) Erwartung nach mehr Praxisbezug, sowohl durch inhaltliche Verschränkung mit den fachwissenschaftlichen Studienanteilen als auch durch Praxisphasen, deutlich:

*„Die Erwartungen sind natürlich sehr durchwachsen, wir haben eine sehr große Studierendenschaft und dadurch ist es für mich schwierig, das zu pauschalisieren. Eine zumindest häufige Erwartung, die ich sehe, ist, dass die Studierenden sehr, sehr große Praxisbezüge erwarten und einfordern. Das ist oft eine Erwartung, die an das Studium gestellt wird, weil es eben so stark professionsbezogen ist. Im Gegensatz zu anderen Studiengängen, die ja für die Berufsperspektiven deutlich offener sind und mehr Möglichkeiten bieten. Das ist das, was die Studierenden sehr oft erwarten.“*

Bachelorstudierende kämen mit einem spezifischen Praxisverständnis an die Universität, dessen Bezug/Passung sie im Lehramtsstudium nicht fänden (diese Wahrnehmung wird durch die Befragungsergebnisse der Studierenden bestätigt, siehe Abbildung 28). Diese fehlenden Berührungs punkte zur Berufspraxis ließen sie den Berufswunsch Lehrer:in, der mit dem Studium verbunden ist, aus den Augen verlieren. Dies führe dann unter Umständen zu einem Fachwechsel bzw. verhindere das Übergehen in den Master oder Vorbereitungsdienst. Dem wird gegenübergestellt, dass die Universitäten an ihrem Qualitätsanspruch und dem damit verbundenen Fokus auf Fachwissenschaft und Forschung festhalten:

*„Die wollen einfach Unterrichten lernen und Rezepte kriegen, die kriegen sie von uns nicht, weil dafür ist die Uni auch der falsche Ort.“*

Einige der befragten Dozierenden versuchen diesen Erwartungen entgegenzukommen, indem sie, wenn möglich, vermehrt Praxisbeispiele in ihre Seminare einfließen lassen. Positiv hervorgehoben werden unterschiedliche Formate, die in den Universitäten entwickelt wurden und werden, um für die Lehramtsstudierenden einen Schulbezug in einigen Veranstaltungen herzustellen. Auf der administrativen Seite wird der durch den Lehrkräftemangel ausgelöste Druck, den viele Studierende verspüren würden, durch eine Erwartungshaltung gegenüber der Universität wahrgenommen. Die Studierenden würden merken, dass sie als Lehrkräfte schnell gebraucht werden, und wünschen sich daher, möglichst schnell und unkompliziert durchs Studium zu kommen. Dies ginge damit einher, dass sie von der Universität ein Entgegenkommen (z.B. bei der Anrechnung von Leistungen, der Belegung von Lehrveranstaltungen und Auslegung der Studienordnungen) erwarten.

Gefragt nach der Zufriedenheit mit Aufbau und Inhalten des Studiums, sprechen die Expert:innen vor allem die Themen Belastung der Studierenden, Koordinationsaufwand beim Studium an mehreren Universitäten und das Pflichtfach Mathematik im Grundschullehramt an. Belastungen resultierten daraus, dass viele Studierende neben dem Studium Nebenjobs nachgehen (müssen), um sich ihr Studium und den Lebensunterhalt in Berlin zu finanzieren. Hinzu käme, dass im Lehramtsstudium viele Studierende mit Kindern seien, für die die Koordination des Studiums als besondere Belastung empfunden wird. Im Grundschullehramt erhöhe sich der Koordinationsaufwand durch das Studieren von drei Fächern, die mitunter an unterschiedlichen Standorten angesiedelt sind, dies sei allein schon ein erheblicher logistischer Aufwand. Als besonders belastend wird das Studium an mehreren Universitäten geschildert. Hier wird das Zusammenstellen eines Stundenplans zu Beginn jedes Semesters als organisatorische Herausforderung beschrieben. Obwohl die Expert:innen darauf verweisen, dass es zwischen den Fachbereichen und auch universitätsübergreifend Abstimmungen gäbe, machen die vielen Kombinationsmöglichkeiten eine Synchronisierung der Angebote zu einer großen Herausforderung. Studierende würden an mangelnder Flexibilität der Modulvorgaben der Universitäten scheitern. Außerdem sei auch die Einarbeitung und das Zurechtfinden in den unterschiedlichen Prüfungssystemen der verschiedenen Universitäten vor allem zu Beginn des Studiums organisatorisch aufwändig. Entsprechend gering ist die Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot seitens der befragten Studierenden an mehreren Universitäten (siehe Kapitel 6.3.2). Zudem sei durch das Studium an mehreren Universitäten eine Verlängerung des Studiums über die Regelstudienzeit hinaus allein aufgrund des Koordinationsaufwands vorprogrammiert, insbesondere wenn die Studierenden durch Nebenjobs oder andere Verpflichtungen in ihrer Flexibilität eingeschränkt sind. Diese Vermutung lässt sich durch die Studierendenbefragung umfassend bestätigen (siehe Kapitel 6.4).

Das Pflichtfach Mathematik im Lehramt für die Grundschule wird nicht nur im Zusammenhang mit dem Studieneinstieg, sondern im gesamten Studienverlauf immer wieder erwähnt und als „großes Thema“ bezeichnet. Die Pflicht, Mathematik zu belegen, würde sowohl viele potenzielle Studierende von der Aufnahme des Studiums abhalten als auch immatrikulierte Studierende zu großen Teilen belasten. Das Mathematikstudium sei für viele Studierende mit besonders viel Aufwand verbunden, es sei weit verbreitet, Nachhilfeunterricht zu nehmen. Hier wird gleichzeitig kritisiert, dass die Ansprüche an die Studierenden zu hoch seien und über das in der Grundschule von den Mathematiklehrer:innen verlangte Verständnis für Mathematik weit hinausgingen. Vor allem musisch-künstlerisch begabte Studierende der UdK seien mit dem Mathematikstudium oft besonders herausgefordert.

In den Interviews wurden einige organisatorische Probleme an den Universitäten angesprochen, die das Lehramtsstudium betreffen. So werden Personalengpässe bemängelt, die vor allem auch die Betreuungsmöglichkeiten in den Praxisphasen betreffen. Die Betreuung der Studierenden würde nicht der Realität entsprechend kalkuliert (vor allem die Fahrtwege und Koordination der Unterrichtsbesuche),

sodass eine ausreichende Betreuung in einigen Fächern nicht gewährleistet werden könne. Auch werden zum Teil die schlechten Ausstattungen der Universitäten (hinsichtlich Räumlichkeiten und Ausstattung mit Technik) stark bemängelt. Es wird ein Spannungsverhältnis deutlich, dass darin besteht, dass die Hochschulen (in manchen Bereichen) nicht genügend Kapazitäten haben, um den Studierenden angemessen gerecht zu werden, obwohl auf der anderen Seite vorhandene Kapazitäten nicht genug ausgeschöpft werden, da es zu wenig Bewerber:innen gäbe. Der Wunsch nach einer verstärkten Koordination zwischen den Universitäten wird außerdem deutlich, um vor allem die Studierenden an mehreren Hochschulen zu entlasten.

### 6.3.2 Beratung und Unterstützung

Für einen selbstwirksamen Umgang mit Herausforderungen im Studium kann die Informiertheit über die verschiedenen Aspekte des Studiums und das Unterstützungsangebot von Bedeutung sein. Jedoch zeigt sich im Gegensatz zur stark ausgeprägten Selbstwirksamkeit eine eher geringe Informiertheit. Für etwas mehr als ein Drittel der Studierenden trifft es (eher) zu, dass sie sich über Aspekte des Studiums informiert fühlen (35%), sie wissen, an wen sie sich mit welchen Fragen, Problemen und Einwänden wenden können (37%), und denken, dass das Beratungs- und Unterstützungsangebot seitens der Universität groß genug ist (37%).

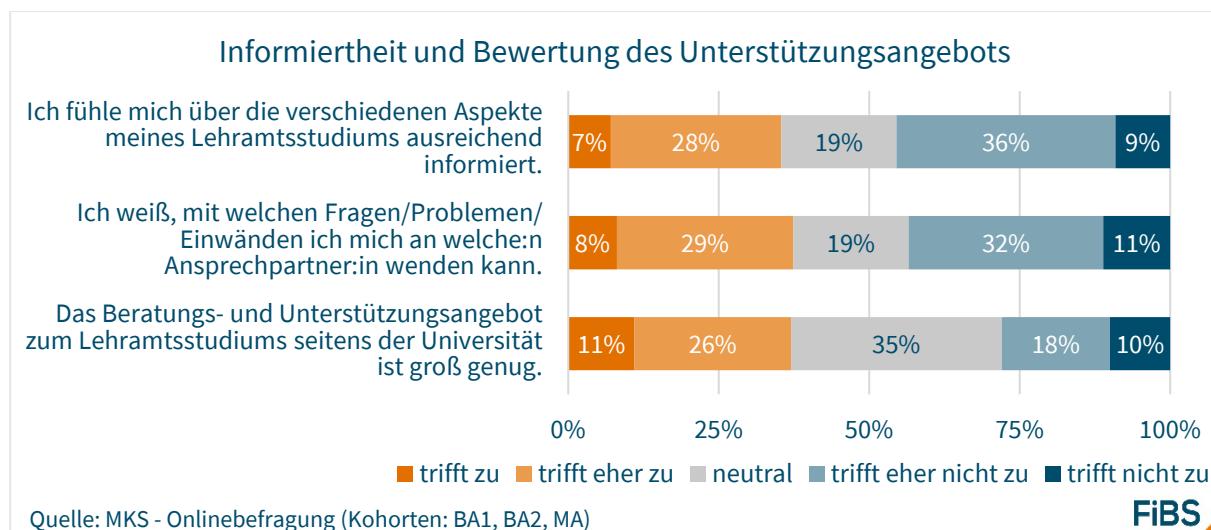
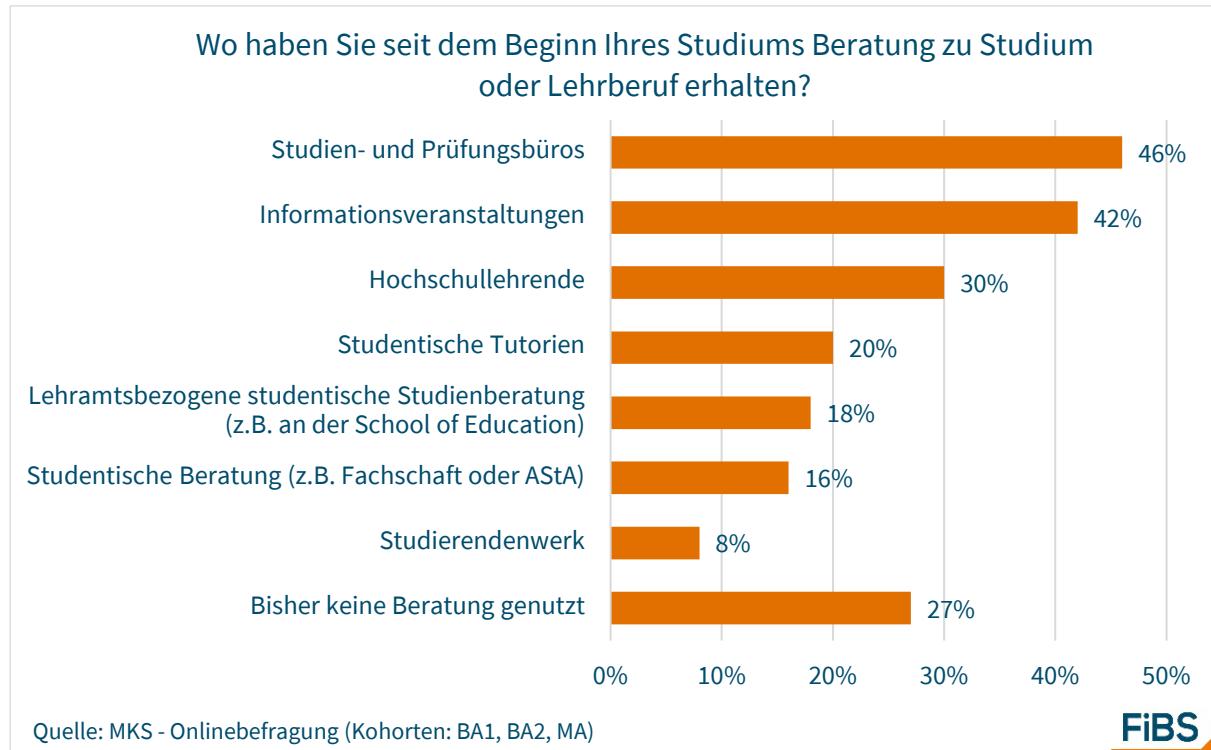


Abbildung 30: Informiertheit und Bewertung des Unterstützungsangebots im Studium

Ein detaillierter Blick auf die einzelnen Hochschulen zeigt, dass das Beratungs- und Unterstützungsangebot von 45% der Studierenden, die ausschließlich an der FU studieren, als (eher) groß genug wahrgenommen wird; 35% der Studierenden, die ausschließlich an der HU studieren, sind dieser Auffassung. Studierende, die in Kombination an der FU und an der TU (19%) sowie an der FU und an der UdK studieren (28%), stimmten dieser Aussage seltener zu. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass gerade das Studieren an zwei Hochschulen (und damit verbunden die Konfrontation mit den unterschiedlichen Bedingungen an zwei verschiedenen Hochschulen) mit einem höheren Bedarf an Beratung und Unterstützung verbunden ist. Studierende anderer Hochschulkombinationen können aufgrund geringer Fallzahlen nicht verglichen werden.

Die tatsächliche Nutzung von Beratungsformaten zu Studium oder Lehrberuf fällt höher aus. 73% der Studierenden geben mit Blick auf ihr bisheriges Studium die Nutzung mindestens eines der in Abbildung 31 genannten Beratungsformate an. Knapp die Hälfte der Studierenden haben Beratung zum Studium oder Lehrberuf über die Studien- und Prüfungsbüros erhalten (46%). 42% haben Beratung während

Informationsveranstaltungen in Anspruch genommen. Etwas weniger als ein Drittel geben an, durch Hochschullehrende beraten worden zu sein, 20% in studentischen Tutorien, 18% durch lehramtsbezogene studentische Studienberatung, 16% durch studentische Beratung und 8% durch das Studierendenwerk.



*Abbildung 31: Nutzung der Beratungsformate zum Studium und Lehrberuf*

Die Nutzung von Beratung während des Studiums unterscheidet sich deutlich nach der Lebenssituation der Studierenden. Personen mit Kindern geben seltener an, dass sie keine Beratung genutzt haben (10%) im Vergleich zu Studierenden ohne Kinder (25%), ganz unabhängig von ihrem Studiengang und ihrer Lehramtslaufbahn. Sie nehmen dabei deutlich häufiger die Studien- und Prüfungsbüros (68% vs. 42%) und die lehramtsbezogene studentische Studienberatung (35% vs. 16%) wahr.

Grundsätzlich geben Studierende im Master deutlich häufiger an, Beratung durch Informationsveranstaltungen (60% vs. 35%), Studien- und Prüfungsbüros (58% vs. 42%) oder Hochschullehrende (40% vs. 26%) in Anspruch genommen zu haben als Studierende im Bachelor. Letztere haben während ihres derzeitigen Studiums jedoch häufiger Beratung durch studentische Tutorien wahrgenommen (BA: 24%, MA: 9%).

Die zuvor gelisteten Beratungsformate wurden überwiegend als (sehr/eher) hilfreich bewertet (siehe Abbildung 32). Mehr als zwei Drittel der Studierenden haben ihre jeweiligen Informationsquellen als hilfreich wahrgenommen, in einer Spanne von 69% nach dem Besuch lehramtsbezogener studentischer Studienberatung bis hin zu 81% nach dem Aufsuchen von Studien- und Prüfungsbüros. Als explizit sehr hilfreich wurden insbesondere die studentischen Formate in Form der studentischen Beratung (z.B. durch die Fachschaften oder den AStA; 43%) und der studentischen Tutorien (36%) bewertet. Als (eher/absolut) nicht hilfreich wurde lediglich ein einstelliger Anteil der jeweiligen Beratungs- und Informationsquellen bewertet, mit Ausnahme der lehramtsbezogenen studentischen Studienberatung, welche 13% der Studierenden als (eher/absolut) nicht hilfreich wahrgenommen haben.

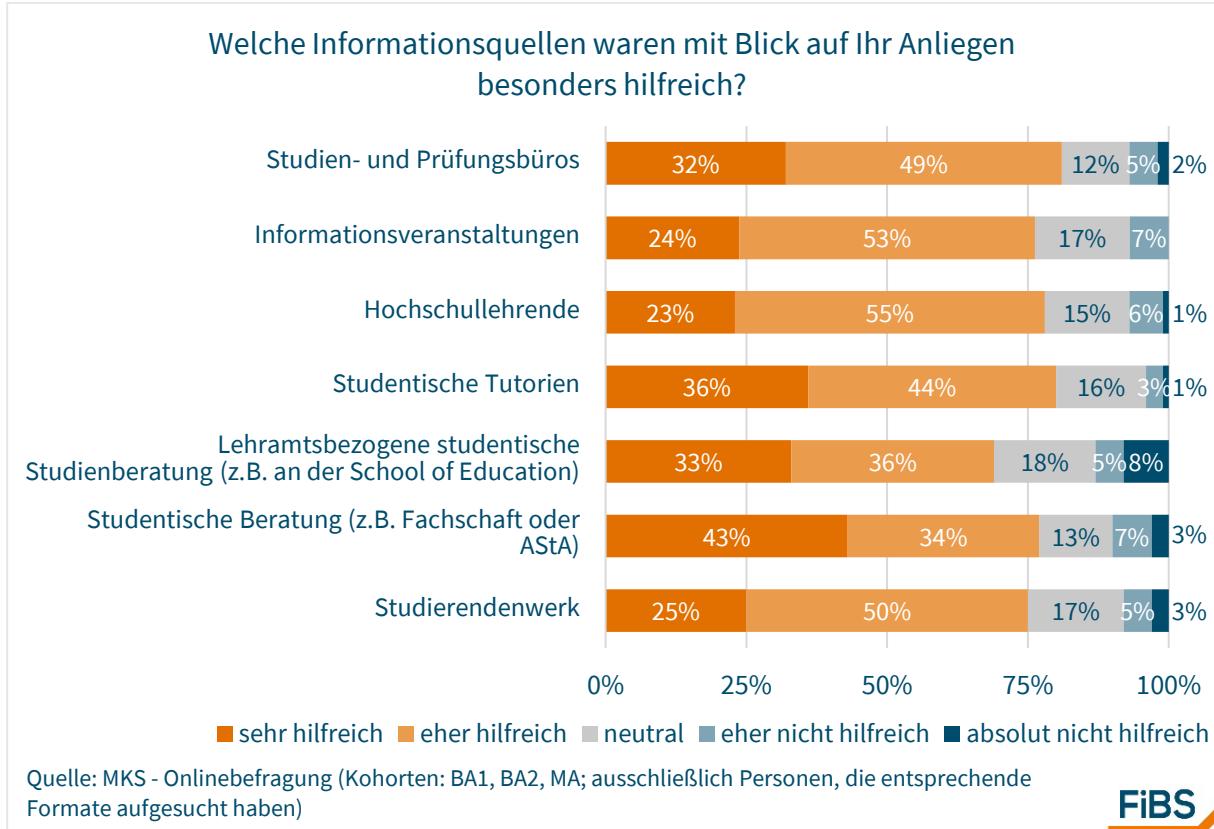


Abbildung 32: Bewertung der genutzten Beratungsformate im Studium

In den **Interviews mit Expert:innen** werden die Beratungsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten als strukturelle Gelingensvoraussetzung hervorgehoben. Wichtig sei vor allem, dass die Studierenden wissen, an wen sie sich mit welcher Art von Problemen und Fragen wenden können – die Aussagen der Studierenden zeigen allerdings, dass dies nur zum Teil der Fall ist (siehe Abbildung 30). Mentoring (vor allem während der Praxisphasen) und Beratung spielen nach Ansicht der Hochschulvertreter:innen im gesamten Verlauf des Studiums eine große Rolle. Es wird berichtet, dass die Betreuungssituation im Master besser sei als im Bachelor, weil die Gruppen kleiner seien. Im Bachelor entstünde durch die großen Gruppen eine Anonymität, die auch die Verfügbarkeit von Ansprechpersonen beeinflusse. Möglicherweise liegt hierin ein Grund, warum den Ergebnissen der Onlinebefragung zur Folge Bachelorstudierende eher auf Beratung durch studentische Tutorien zurückgreifen (s.o.).

Den Betreuungsangeboten wird vor allem in Krisensituationen (also z.B. möglicher Studienabbruch bzw. Studienzeitverlängerung) eine hohe Bedeutung beigemessen:

*„Abbrüche zum Beispiel, wenn ich überhaupt nicht weiß, wen ich ansprechen kann, wenn ich ein Problem habe, dann werde ich schneller abbrechen. Aber wenn ich weiß, da ist doch Frau Sowieso oder Herr, und zu dem kann ich gehen, und der berät mich oder die, dann ist das hilfreich. Also das ist auch wieder sowas, wo Qualität und Quantität viel enger miteinander verzahnt sind. Also es betrifft nicht nur die Inhalte, sondern auch quasi die ganze Studienorganisation und Beratungsstrukturen, dass ich nicht in so einer Masse untergehe.“*

Folgt man dieser Einzelaussage, dann wird deutlich, dass gute und vor allem leicht verfügbare Beratungsangebote einen Studienabbruch verhindern können. Außerdem wird ein Zusammenhang zu den wachsenden Kohorten und eine damit verbundene steigende Anonymität aufgezeigt. Obwohl die bestehenden Beratungsangebote als positiv hervorgehoben werden, wird trotzdem ein Ausbau

angestrebt. Zum Beispiel würde im Zusammenhang mit den Praxisphasen eine Beratungsstelle für Konflikte zwischen den Studierenden und Schulen fehlen. Die weiter oben genannten quantitativen Ergebnisse bestätigen diese Einschätzung, da deutlich wird, dass Beratungsangebote zwar mehrheitlich als hilfreich eingeschätzt werden (siehe Abbildung 32), insgesamt aber weniger als die Hälfte der Studierenden über Ansprechpartner:innen Bescheid wissen oder das Beratungsangebot als groß genug wahrnehmen (siehe Abbildung 30).

### 6.3.3 Praxiserfahrungen

#### Berufsfelderschließendes Praktikum

Im Studienverlauf nehmen die Praxisphasen einen besonderen Stellenwert ein. Das sechswöchige berufsfelderschließende Praktikum (BPR) ist im Studienverlauf der erste Kontakt mit der professionellen Praxis und zielt auf die Reflektion und Analyse der vielfältigen Eindrücke ab. Zum Ende des Bachelors haben 90% der Studierenden das BPR absolviert. Der überwiegende Anteil dieser Gruppe bewertet die in Abbildung 33 dargestellten Aussagen zu verschiedenen Aspekten des BPR positiv. Für 71% der Studierenden trifft es (eher) zu, dass sie durch das BPR ein realistisches Bild des Lehrberufs vermittelt bekommen haben; für 18% trifft dies (eher) nicht zu. 73% fiel es leicht, Kontakt zu potenziellen Praktikumsschulen aufzunehmen. 68% waren mit der Betreuung an der Praktikumsschule zufrieden. 57% empfanden die Gelegenheiten zur Reflektion der Schul- und Unterrichtserfahrungen als ausreichend. Demgegenüber konnten lediglich 27% das Wissen aus dem Studium im BPR gut durch die Unterrichtserfahrungen reflektieren. 18% der Studierenden fühlten sich während des BPR erschöpft. 21% empfanden die Höhe des Arbeitsaufwands während des BPR als (eher) sehr belastend und 10% die Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten als zu hoch.

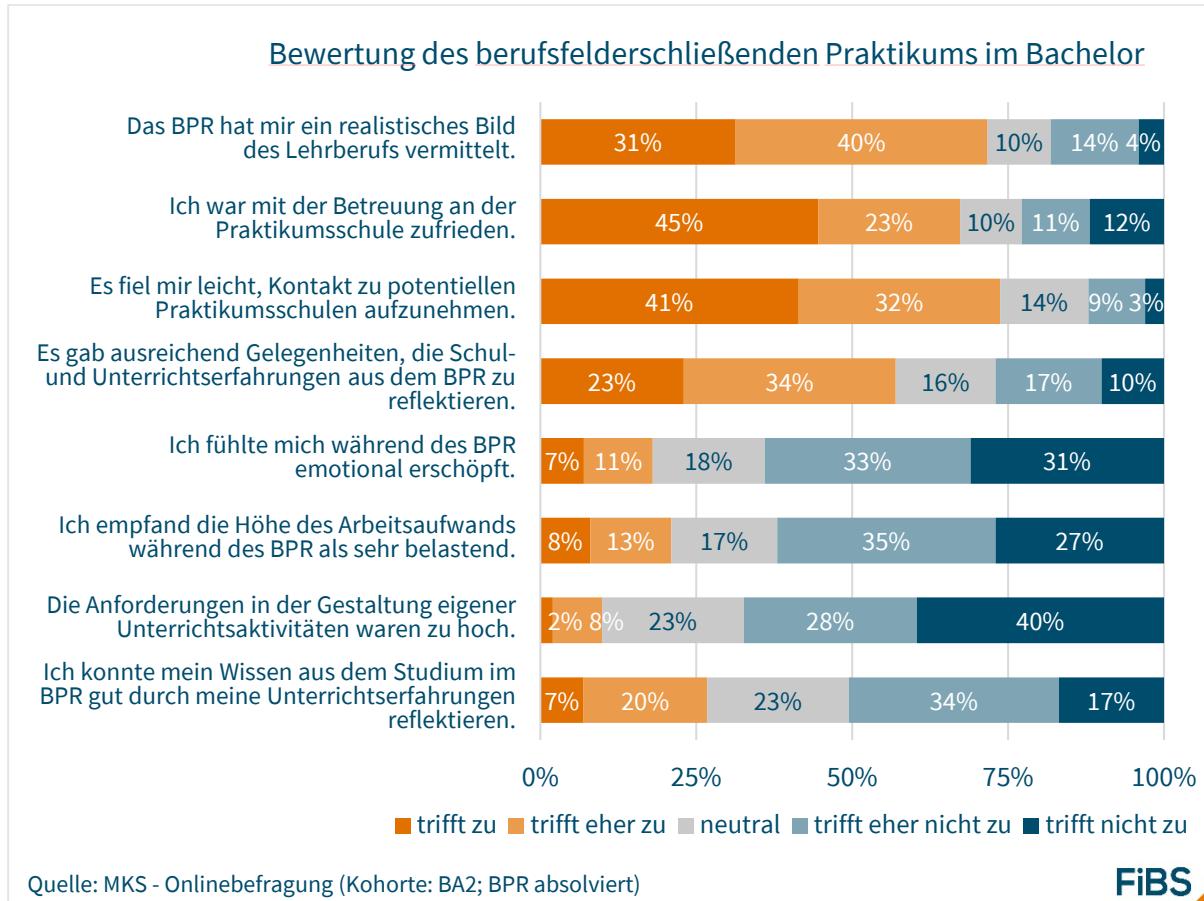


Abbildung 33: Bewertung des berufsfelderschließenden Praktikums (Ende Bachelor)

Ein Vergleich des Antwortverhaltens nach Hochschulzugehörigkeit der Studierenden zeigt, dass jene Lehramtsstudierenden, die ausschließlich an der FU studieren, signifikant häufiger angeben, dass die Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten zu hoch waren (18%), als Studierende, die ausschließlich an der HU studieren (5%), und dass ausreichend Gelegenheiten zur Reflektion der Schul- und Unterrichtserfahrungen wahrgenommen wurden (exkl. FU: 44%; exkl. HU: 56%). Aufgrund geringer Fallzahlen lassen sich für die übrigen Hochschulen keine Vergleiche anstellen.

**Aus Sicht der Hochschulvertreter:innen** dient das berufsfelderschließende Praktikum am Anfang des Bachelors dazu, einen ersten Kontakt mit der Praxis herzustellen und vor allem den Schulalltag aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Die Studierenden sollen durch systematische Beobachtungen die Unterrichtspraxis in ihren Fächern erleben und können gleichzeitig schon zu einem frühen Zeitpunkt im Studium ihren Berufswunsch und ihre Eignung für den Lehrberuf hinterfragen. Diese Reflexion wird durch Veranstaltungen an den Universitäten begleitet. Diese Funktionen und erste Orientierung, die durch das Praktikum stattfindet, werden aus Sicht der Expert:innen positiv bewertet, was mit der überwiegend positiven Wahrnehmung der Studierenden einhergeht.

#### Praxissemester

Mit dem Ende der Lehramtsmaster haben 87% der Studierenden das Praxissemester absolviert. Für nahezu alle Studierenden trifft es (eher) zu, dass das Praxissemester ihnen die Herausforderungen von Schule nähergebracht hat, für 69% trifft dies explizit zu (siehe Abbildung 34). 85% der Studierenden können durch das Praxissemester die Aufgaben von Lehrkräften (eher) besser einschätzen. Bei 69% verlief das Vergabeverfahren problemlos. 62% waren mit der Betreuung an der Schule zufrieden.

Ebenfalls 62% empfanden die Gelegenheiten, die Schul- und Unterrichtserfahrungen zu reflektieren, als ausreichend. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (52%) konnten ihr Wissen aus dem Studium (eher) umfassend ausprobieren; lediglich 11% haben dies in vollem Umfang wahrgenommen.

Bezüglich Arbeitsaufwand und Belastung zeigt sich, dass etwas mehr als ein Viertel der Studierenden (26%) die Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten als zu hoch und zwei Drittel (67%) die Höhe des Arbeitsaufwands während des Praxissemesters als sehr belastend empfunden haben. 58% fühlten sich in dieser Zeit emotional erschöpft.

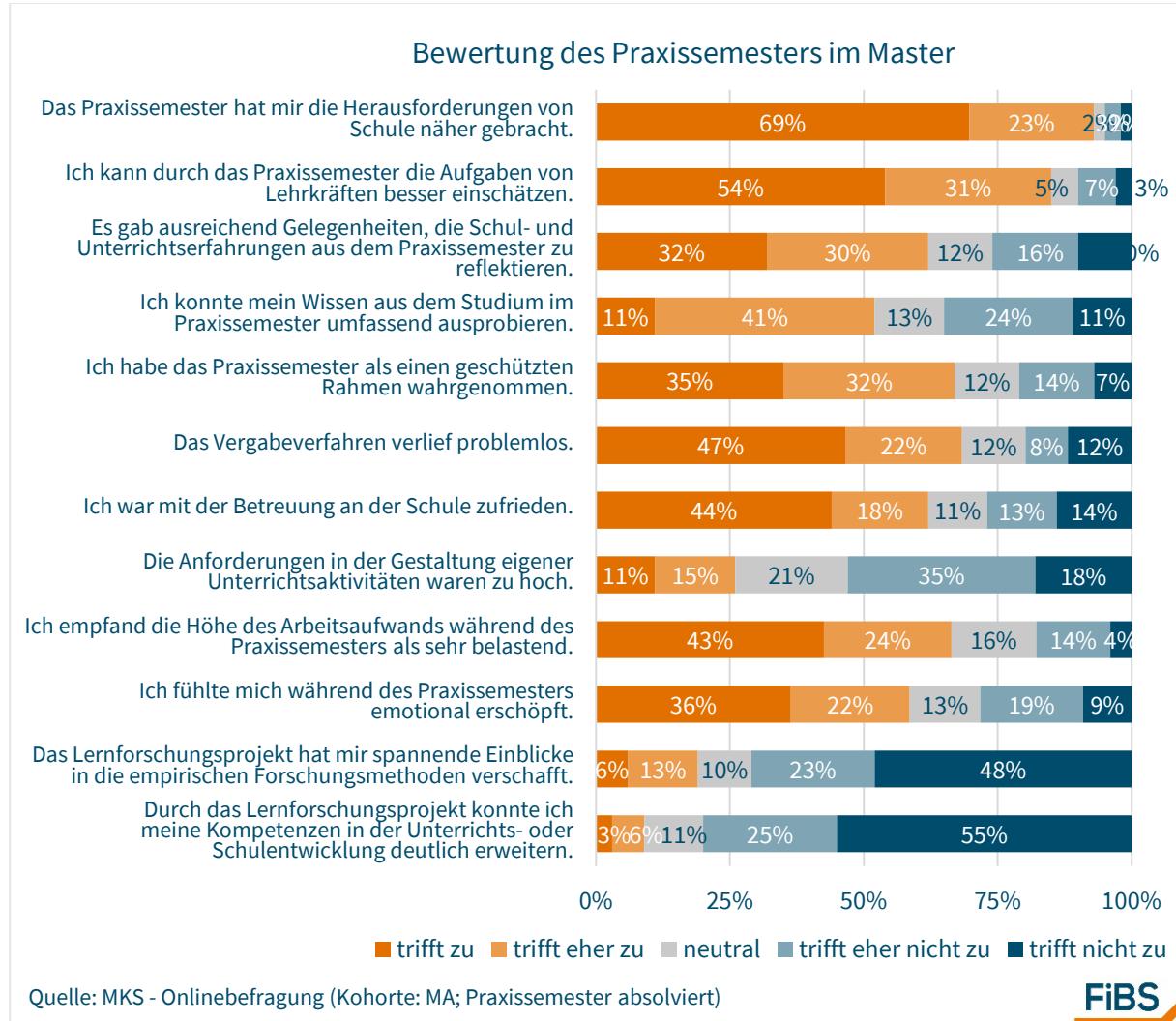


Abbildung 34: Bewertung des Praxissemesters im Master

Ein Vergleich der in Abbildung 34 dargestellten Aussagen zum Praxissemester nach Lehramtslaufbahnen zeigt, dass Masterstudierende mit dem Ziel Grundschullehramt deutlich seltener die Höhe des Arbeitsaufwands als (eher) belastend empfanden (54%) und sich emotional erschöpft fühlten (46%) als Studierende mit dem Ziel ISS/Gym (73% bzw. 62%). Mit Blick auf die besuchte(n) Hochschule(n) gaben Studierende an der FU eher an, dass sie durch das Lernforschungsprojekt Kompetenzen in der Unterrichts- oder Schulentwicklung deutlich erweitern konnten als Studierende an der HU (FU: 13%, HU: 5%). Weitere deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Praxissemesters zeigen sich je nachdem, ob Studierende bereits (außerhalb des BPR und des Praxissemesters) an einer Schule arbeiten bzw. gearbeitet haben (siehe auch Abbildung 36). Haben sie an einer Schule gearbeitet, geben sie deutlich

seltener an, dass ihnen das Praxissemester die Herausforderungen von Schule nähergebracht hat (86% vs. 100%), sie es als geschützten Rahmen wahrgenommen haben (59% zu 78%) und dass das Vergabeverfahren problemlos verlief (60% zu 78%).

Auffallend ist die Gegensätzlichkeit von überwiegend positiven Eindrücken, welche einer Professionalisierung zuträglich sind, und einer emotionalen Erschöpfung, die Studierende an ihre Grenzen kommen lässt. Setzt man den Zustand emotionaler Erschöpfung statistisch in Beziehung zu den anderen Aussagen, zeigen sich eine sehr hohe positive Korrelation mit den Wahrnehmungen eines hohen Arbeitsaufwands ( $r=0,73$ ;  $p=0,000$ ), eine moderat positive Korrelation mit den als hoch empfundenen Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten ( $r=0,25$ ;  $p=0,008$ ) und eine moderat negative Korrelation mit einem problemlosen Vergabeverfahren ( $r=-0,23$ ;  $p=0,008$ ). Entsprechend stark scheint die Arbeitsbelastung die psychische Gesundheit der Studierenden zu gefährden.

In weiterführenden Aussagen zum Praxissemester wurde der Fokus auf die vier Begleitformate gelegt. Mehr als zwei Drittel der Studierenden empfanden die Betreuung durch die Mentor:innen, die Unterrichtsbesuche ausschließlich durch die Universitätslehrenden sowie die Begleitveranstaltungen durch Fachberater:innen in Kooperation mit Universitätslehrenden (Fachberatung) als (eher) hilfreich (71%, 73%, 68%; siehe Abbildung 35). Knapp die Hälfte (46%) empfanden die Begleitseminare durch die Universitätslehrenden an der jeweiligen Universität als (eher) hilfreich. Ungefähr die Hälfte der Studierenden war der Meinung, dass die Formate häufiger stattfinden können, ausgenommen der Begleitseminare an den Universitäten (14%). Eine gute Organisiertheit attestieren 75% bzw. 74% der Studierenden den Unterrichtsbesuchen und der Fachberatung. Die Betreuung durch die Mentor:innen und die Begleitseminare an den Universitäten werden von der Hälfte der Studierenden als gut organisiert bewertet (53% bzw. 45%). Der Raum für Reflexion eigener Erfahrungen wurde im Rahmen der Unterrichtsbesuche besonders häufig wahrgenommen (84%). Mentor:innen und Begleitseminare an den Universitäten ermöglichten ihn für jeweils 66% der Studierenden. Bei der Fachberatung war er für 42% zu erkennen.

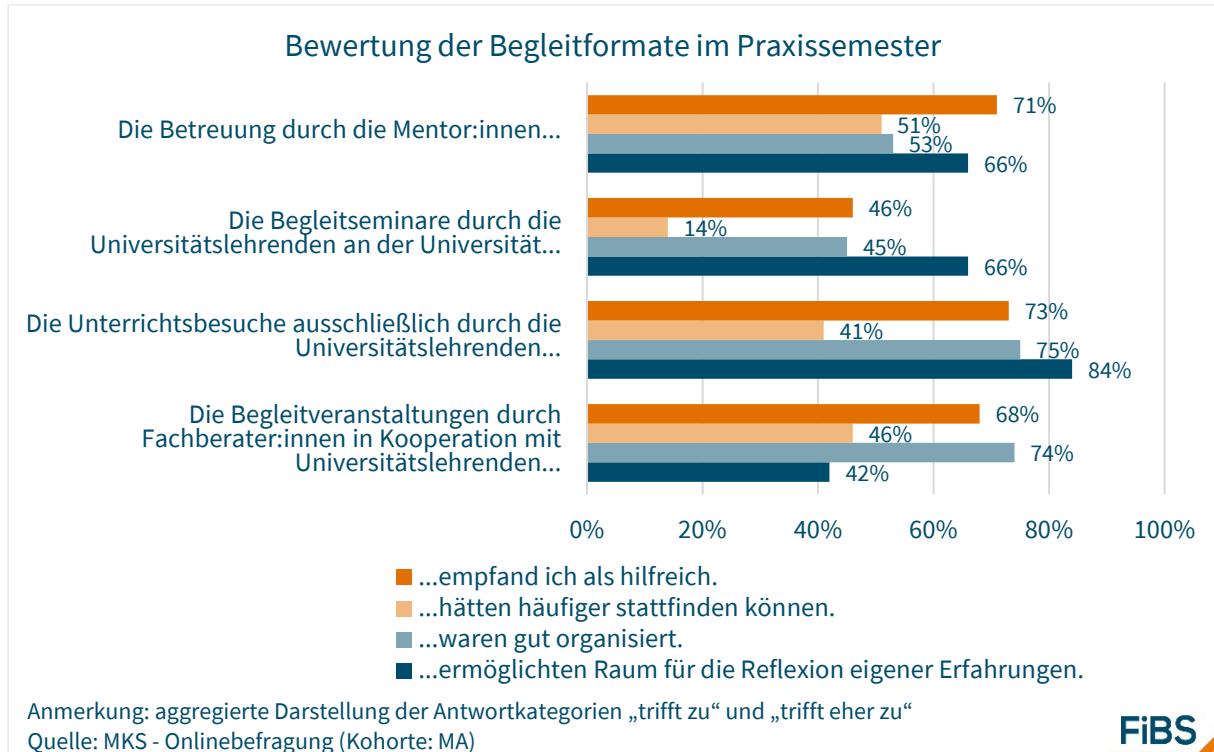


Abbildung 35: Bewertung der Begleitformate im Praxissemester

Ein tiefergehender Vergleich nach Hochschulzugehörigkeit der Masterstudierenden fördert deutliche Unterschiede für die Bewertung der Unterrichtsbesuche durch die Universitätslehrenden und für die Begleitveranstaltungen durch Fachberater:innen und Universitätslehrende zutage. So werden die Unterrichtsbesuche von Studierenden der FU überdurchschnittlich häufig als (eher) hilfreich empfunden (79%) und mit Raum für die Reflexion eigener Erfahrung wahrgenommen (89%), an der UdK stimmen 56% bzw. 68% der Studierenden dem (eher) zu. Ähnliche Differenzen lassen sich für die Begleitveranstaltungen feststellen. Diese bewerten 77% der Studierenden an der FU als hilfreich (UdK: 52%, HU: 57%) und 46% sehen hier Raum für Reflexion (UdK: 26%).

**Aus Sicht der Hochschulvertreter:innen** gilt das Praxissemester als das „Kernstück des Masters“, dessen hohe Bedeutung für das Lehramtsstudium betont wird, da die Studierenden hier erste eigene Erfahrungen als Lehrkraft sammeln und sich ausprobieren können. Auch wird das Praxissemester als wichtiger Innovationstreiber betrachtet, da es als Verknüpfung zwischen dem System Schule und dem System Universität – und somit auch zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung – gesehen wird. Der Erfolg des Praxissemesters hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab. Als besonders wichtig wird die Betreuung erachtet, welche sowohl an den Schulen durch die Mentor:innen als auch durch Begleitseminare an den Universitäten stattfindet. Vergleicht man dies mit den oben beschriebenen Angaben der Studierenden, so zeigen letztere, dass es eher die persönliche Begleitung als die Begleitseminare sind, die sie als besonders hilfreich wahrnehmen (siehe Abbildung 35).

Kritisiert wird von den Hochschulvertreter:innen, dass die Betreuung von Seiten der Dozierenden in Form von Unterrichtsbesuchen in stark frequentierten Fächern aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands nur sehr schwer zu leisten sei (was auch von etwa der Hälfte der Studierenden so gesehen wird, siehe Abbildung 35). Viele Mentor:innen im Praxissemester haben zuvor eine Mentoringqualifikation an den Universitäten abgelegt, trotzdem sei die Qualität und auch Quantität der Betreuung sehr variabel. Positiv hervorgehoben wird, dass die Betreuung ohne eine Benotung erfolge und dadurch kein Druck bei den Studierenden entstünde. Trotzdem wird im Zusammenhang mit dem Praxissemester oft von einem

Praxisschock berichtet, der aus der Konfrontation mit dem Beruf Lehrer:in und der Schulrealität resultiere. Dieser Schock entstünde vor allem aus der Diskrepanz zwischen den Inhalten im Studium und der Umsetzung in der Praxis:

*„Wenn ich überlege, wie ich im Master noch so viele Studis vor mir habe, die so ein verklärtes Bild davon, dass, ja, Differenzierung ist einfach ein Wochenplan und das läuft alles. So einfach ist es halt in dieser Praxisumsetzung nicht. Und ganz oft sind sie dann wirklich erst im Praxissemester kurz vor Ende des Studiums für ein halbes Jahr in der Schule und merken auf einmal, dass alles, was sie gelernt haben, in der Praxis nicht einfach. Es sind ja nicht einfach Kochrezepte, die man lernt, und dann kann man die eins zu eins nachkochen.“*

Nach Einschätzung der Hochschulvertreter:innen stelle das Praxissemester die Studierenden zusätzlich zum Praxisschock vor gewisse Herausforderungen. Zum einen sei dieses Semester intensiver und vor allem weniger flexibel zu gestalten, als es im Studium üblich sei. Auch die zeitliche Abstimmung zwischen den Seminaren und der Schule stelle für viele Studierende ein Problem dar. Da die Studierenden zu Schulen zugeteilt werden, würden vor allem die teilweise enorm langen Fahrtwege als sehr belastend wahrgenommen. Insgesamt werden die Studierenden als sehr gestresst und belastet empfunden. Das läge zum Großteil auch daran, dass viele Studierende weniger als Praktikant:innen und mehr als Ersatzlehrer:innen eingesetzt und dadurch überfordert würden. Positiv erwähnt wird an dieser Stelle das Tandemmodell, welches zwei Studierenden ermöglicht, das Praxissemester im Team durchzuführen, da dies den Studierenden zusätzliche Sicherheit geben könne. Explizit erwähnt wird auch die finanzielle Belastung, die mit dem Praxissemester einhergehe und Studierende vor existenzielle Herausforderungen stelle, weil es nicht mit einem Nebenjob (auch nicht als PKB-Kraft<sup>18</sup>) zu vereinbaren sei:

*„Aber das, was wir in den Beratungsgesprächen von Studierenden hören, ist, dass sie sagen, ich kann mir das Praxissemester einfach nicht leisten, ich muss meinen Lebensunterhalt verdienen. Deswegen schieben wir das eher nach hinten, um noch ein bisschen so ein Polster aufzubauen, und das betrifft aber nicht nur Quereinstiegsmasterstudierende, sondern alle.“*

Die finanzielle Belastung durch das Praxissemester führe demnach häufig auch zur Studienzeitverlängerung, da sich einige Studierende finanziell auf das Praxissemester vorbereiten müssen. Abhilfe schaffen könnte hier das Teilzeitmodell für das Praxissemester, welches das Praxissemester auf zwei Semester streckt und damit auch Nebentätigkeiten möglich mache. Gleichzeitig bedeutet das automatisch eine Verlängerung der Studienzeit.

Kritisiert wird auch das Lehr-Lern-Forschungsprojekt, das im Rahmen des Praxissemesters zu absolvieren ist. Die Expert:innen beschreiben, dass es von den Studierenden hauptsächlich als zusätzliche Belastung gesehen werde, da es mit viel Aufwand verbunden sei, und daher eher nebenbei und zweitrangig behandelt werde. Obwohl auch der positive Outcome bei einigen Studierenden hervorgehoben wird, die zum Teil in einer Masterarbeit auf ihrem Lehrforschungsprojekt aufbauen können, wird der Aufwand hier als unausgeglichen bezeichnet. Die negative Bewertung des Lehrforschungsprojekts durch die Masterstudierenden (siehe Abbildung 34) kann mit diesen Aussagen in Verbindung gebracht werden.

---

<sup>18</sup> Vertretungslehrkraft im Rahmen der Personalkostenbudgetierung (PKB), im Folgenden als PKB-Kraft abgekürzt. Alle öffentlichen Berliner Schulen haben über die PKB die Möglichkeit, in eigener Verantwortung Vertretungslehrkräfte einzustellen, um damit den Unterricht abzusichern.

### Schulpraktische Tätigkeiten außerhalb des Studiums

Neben den bisher berichteten Praxisphasen im Studium gehen bzw. gingen 45% der befragten Studierenden während ihrer bisherigen Studienzeit mindestens einmal einer Arbeit an Schulen nach. Da sich diese Zahl jedoch aus den verschiedenen Kohorten speist, lohnt sich ein genauerer Blick in die Kohorten und Lehramtslaufbahnen. Bereits zu Beginn des Bachelors geben 32% an, seit Beginn ihrer Studienzeit an einer Schule gearbeitet zu haben oder es derzeit zu tun, zum Ende des Bachelors sind es 48% und zum Ende des Masters 54%. Sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Bachelors geben Studierende im Grundschullehramt eher an, bereits gearbeitet zu haben (Beginn: 40%, Ende: 58%), als Studierende mit dem Ziel ISS/Gym (Beginn: 29%, Ende: 45%). Im Master besteht kein Unterschied mehr nach Lehramtslaufbahn. Aufgrund geringer Fallzahlen können Studierende des Lehramts für berufliche Schulen nicht systematisch verglichen werden. Erste nicht signifikante Vergleiche deuten jedoch darauf hin, dass sie deutlich seltener eine Arbeit an Schulen aufnehmen als Studierende der anderen Lehramtsstudiengänge.

Jedoch üben nicht alle Gruppen von Studierenden zu gleichen Teilen eine Arbeit an Schulen aus. Deutliche Unterschiede bestehen nach der sozialen Herkunft. Von den Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss haben 41% bisher an einer Schule gearbeitet. Demgegenüber haben 55% der Studierenden mit Eltern, die als höchsten Abschluss einen Techniker, Meister oder eine berufliche Ausbildung aufweisen, bisher an einer Schule gearbeitet. Ähnliche Unterschiede lassen sich nach der Staatsangehörigkeit der Studierenden beobachten. Personen mit ausschließlich deutscher Staatsangehörigkeit arbeiten deutlich seltener an Schulen (44%) als Personen mit einer anderen (darunter auch doppelten) Staatsangehörigkeit (57%). Diese Unterschiede bestehen zwar unabhängig voneinander und sind nicht auf die Lehramtslaufbahn oder die Studierendenkohorte zurückzuführen. Dennoch sind Personen mit einer nicht deutschen Staatsangehörigkeit in der vorliegenden Stichprobe deutlich älter, ganz unabhängig davon, wo sie sich im Studienverlauf befinden, und aufgrund dessen deutlich eher zur Aufnahme einer Arbeit an Schulen bereit.

Wenn eine oder mehrere Tätigkeiten an Schulen aufgenommen wurden, üben 28% diese in einem Umfang von 1–5 Wochenstunden aus. 33% geben einen Umfang von 6–10 Wochenstunden an, ein weiteres Viertel eine durchschnittliche Arbeitszeit von 11–15 Wochenstunden, 7% arbeiten 16–20 Wochenstunden und 8% geben 21 oder mehr Wochenstunden an. Hier bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehramtslaufbahnen. Vielmehr geht die gewählte Arbeitszeit vor allem im Verlauf des Studiums deutlich zurück. Dies legt nahe, dass einerseits viele Studierende ihre Erfahrungen mit einer Arbeit an Schulen in verschiedenen Phasen im Studium machen, die Intensität dieser Arbeit zu Beginn des Bachelors jedoch am höchsten ist.

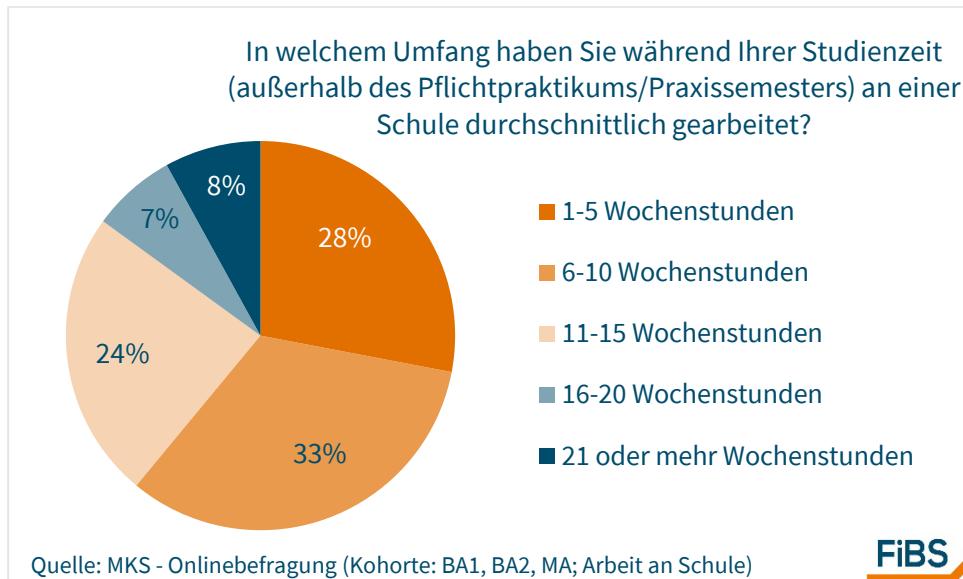


Abbildung 36: Durchschnittlicher Stundenumfang bei Arbeit an einer Schule während des Studiums

**Die befragten Expert:innen** nehmen deutlich wahr, dass immer mehr Studierende neben dem Studium einer Nebentätigkeit an der Schule nachgehen, häufig als sogenannte PKB-Kräfte. Diese PKB-Stellen können ab dem zweiten Bachelor-Semester ausgeführt werden. Die Vorteile bestünden darin, dass somit eigene Praxiserfahrungen gesammelt werden können und der Kritik am Studium, welches wenig Praxiserfahrungen vorsieht, damit begegnet werden könne. Studierende könnten sich so außerhalb des Studiums professionalisieren. Andererseits wird es auch kritisch bewertet:

*„Ich hab' Studierende, die sind am Anfang des Bachelors und übernehmen eine Klassenleitung an einer Grundschule. Das finde ich hochgradig problematisch. Ich finde es insgesamt hochgradig problematisch, dass Personen ohne jeglichen Berufsabschluss an der Schule arbeiten können, die sich noch im Lehramtsstudium befinden, und ich finde, es ist ein deutlicher Unterschied, wenn wir Studierende haben, die schon einen Bachelorabschluss haben oder sich kurz vor dem Ende ihres Masterstudiums befinden und schon nebenbei an der Schule arbeiten.“*

Dass Studierende, vor allem zu einem so frühen Zeitpunkt im Studium, schon als Lehrkräfte unterrichten und zum Teil große Verantwortung übernehmen, wird kritisiert. Auch wird zu bedenken gegeben, dass Studierende ihre ersten Praxiserfahrungen somit nicht, wie mit dem Praxissemester und dem Vorbereitungsdienst geplant, begleitet absolvieren und vor allem umfangreich reflektieren könnten. Eine angemessene begleitete Verknüpfung mit der Theorie würde nicht stattfinden. Vor allem negative Erfahrungen könnten so nicht gut aufgefangen werden. Das könnte unter Umständen dazu führen, dass Studierende aufgrund von negativen Erfahrungen, welche nicht in der Universität aufgefangen und angeleitet reflektiert werden, das Studium abbrechen. Ein häufiges Phänomen sei, dass Studierende mit teilweise mehrjähriger Praxiserfahrung als PKB-Kraft erst in den Begleitseminaren des Praxissemesters ausreichend Raum und Gelegenheit für Reflexion hätten und teilweise Angewohnheiten wieder ablegen oder verändern müssen. Auch auf organisatorischer Ebene findet sich Kritik. Zum einen überschneide sich die Arbeit an Schulen zeitlich an vielen Stellen mit dem Studium, sodass es zu Studienzeitverlängerungen kommen könne, zum anderen berge die Tätigkeit als PKB-Kraft die Gefahr, dass Studierende das Studium vernachlässigen und als Hürde auf dem Weg in den Beruf sehen. Hier wird außerdem auf die Konzeption der Lehrkräftebildung und die aufeinander aufbauenden Phasen verwiesen – der Vermittlung von hauptsächlich Fachwissen im Bachelor, gefolgt vom Master of Education, der einen stärkeren Einblick in die Praxis ermögliche, bis hin zur angeleiteten Erprobung der

Praxis im Vorbereitungsdienst. Die Struktur dieses etablierten Systems werde durch die PKB-Stellen durcheinandergebracht.

#### 6.4 Studienverlaufsintention und Abbruchneigung

Im Folgenden wird die Studienverlaufsintention für jene Studierenden ausgegeben, die sich entweder in der finalen Phase des Bachelors oder des Masters befinden und in Vollzeit studieren. Mit Blick auf das Bachelorstudium befinden sich 78% im fünften oder sechsten, 22% im siebten oder achten Fachsemester. In der Summe rechnen Studierende zum Ende des Bachelors im Durchschnitt mit einer Fachstudienzeit von 8,6 Semestern. In der Kohorte zum Ende des Masters befinden sich 77% der Studierenden im dritten oder vierten Fachsemester und 22% im fünften oder sechsten Fachsemester. Im Durchschnitt rechnen sie mit 5,6 Fachsemestern im Master.

Geringe Zusammenhänge mit der intendierten Semesterzahl sind aufgrund der Stichprobengröße nur schwer zu identifizieren. Zwei sehr deutliche Zusammenhänge stechen jedoch klar hervor: So rechnen Bachelorstudierende, die an zwei Hochschulen studieren, mit einer um mehr als zwei Semester längeren Studienzeit (2,17 Semester;  $p=0,000$ ) als Personen, die an ausschließlich einer Hochschule studieren. Im Master beträgt dieser Unterschied knapp vier Monate (0,59 Semester;  $p=0,011$ ). Dieser Befund deckt sich mit der nach Hochschulzugehörigkeit heterogenen Sicht auf die Möglichkeit eines Studiums in Regelstudienzeit (siehe Abbildung 27). Ein zweiter, davon unabhängiger Zusammenhang besteht mit der sozialen Herkunft der Studierenden. So geben Bachelorstudierende aus Elternhäusern mit Hochschulbildung an, im Schnitt knapp ein Semester (0,93 Semester;  $p=0,039$ ) länger studieren zu wollen als Studierende, deren Eltern als höchsten Abschluss eine berufliche Ausbildung aufweisen. Im Master lässt sich ein in der Tendenz ähnlicher Zusammenhang vorfinden, welcher jedoch nicht signifikant ist. Die Lebenssituation, die Bewertung des Studiums und die erlebten Praxiserfahrungen scheinen sowohl im Bachelor als auch im Master keine Relevanz für die Studienverlaufsintention zu haben. Da in der vorliegenden Studie Kohorten beobachtet wurden, die während der Zeit der Corona-Pandemie studiert haben, ist die Analyse unter Umständen nicht ohne Weiteres auf zukünftige Kohorten übertragbar.

Im Verlauf ihres jeweils aktuellen Studiums geben 45% der Lehramtsstudierenden an, derzeit an einen Abbruch des Studiums zu denken oder zuvor daran gedacht zu haben. Die Gründe des Abbruchs (z.B. Studiengangwechsel, Hochschulwechsel oder Abbruch der Hochschullaufbahn) sind dabei nicht zu differenzieren. Mit Blick auf die drei Studierendenkohorten ergibt sich in der Summe ein ähnliches, wenngleich differenzierteres Bild. Zu Beginn des Bachelors denken 23% der Studierenden über einen Abbruch nach. Zu diesem Zeitpunkt haben 16% einen Abbruchgedanken bereits verworfen. Zum Ende des Bachelors haben noch 15% einen akuten Abbruchgedanken; weitere 35% hatten ihn während des Bachelors, haben ihn bis zum Ende jedoch verworfen. Mit dem Ende des Masters denken 10% aktiv über den Studienabbruch nach, weitere 33% hatten dies lediglich in der Vergangenheit getan.

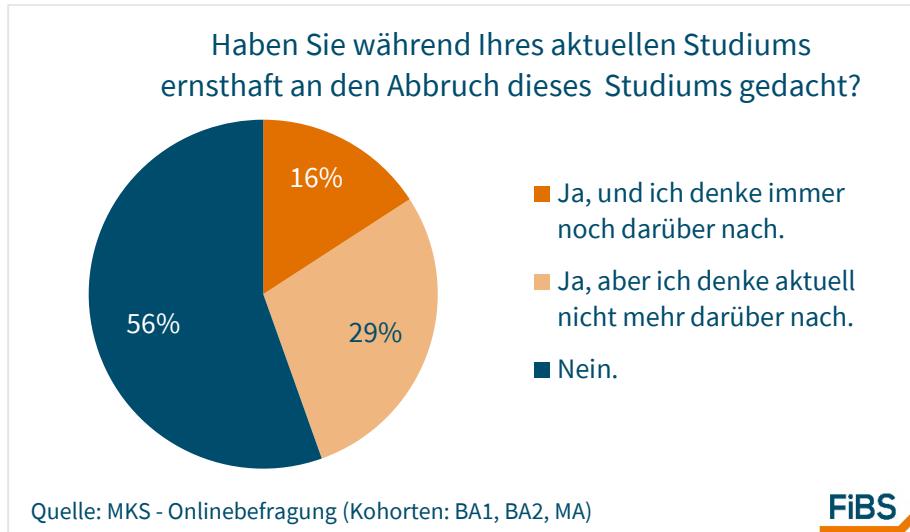


Abbildung 37: Abbruchneigung im aktuellen Studium

Gruppenvergleiche zwischen Lehramtslaufbahnen und Studierendenkohorten lassen zu Beginn des Bachelors noch keine signifikanten Unterschiede in der Abbruchneigung erkennen. Mit dem Verlauf des Bachelorstudiums werden diese jedoch deutlich: Zum Ende des Bachelors geben im Grundschullehramt 15% akute und weitere 21% frühere Abbruchgedanken an; im Lehramt ISS/Gym sind es 14% bzw. 42%. Im Master ist der Vergleich aufgrund der geringeren Fallzahlen eingeschränkt. Hier kann lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Grundschullehramt 71% keine Abbruchgedanken haben oder hatten; im Lehramt ISS/Gym sind es 53%.

Über alle befragten Studierendengruppen hinweg lassen sich in der Abbruchneigung keine signifikanten Unterschiede nach Staatsangehörigkeit, Geschlecht und nur in sehr geringem Maß nach der Bildung der Eltern feststellen.

Um den individuellen Merkmalen näherzukommen, die mit einer akuten Abbruchsintention signifikant zusammenhängen, werden ihr im Folgenden einzelne Merkmale gegenübergestellt. Hierfür werden jedoch nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>19</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. So hängt die akute Abbruchneigung auf moderatem Niveau mit der Selbstwirksamkeit und der Freude am derzeitigen Studium zusammen. Studierende, die angeben, dass sie Probleme, die im Studium auftreten, (eher) lösen können und Freude an dem haben, was sie studieren, denken zu jeweils 9% deutlich seltener über einen Abbruch nach als Studierende, die dem (eher) nicht zustimmen (40% bzw. 31%; jeweils p=0,000). Auf etwas geringerem Niveau geht die akute Abbruchneigung mit der Vereinbarkeit einer Erwerbstätigkeit (7% vs. 21%; p=0,005) einher.

Individuelle sowie kontextuelle Merkmale, die in der vorliegenden Studie keinen signifikanten bivariaten oder multivariaten Zusammenhang mit der akuten Abbruchneigung aufweisen, sind: die Informiertheit im Studium, die Bewertung des Betreuungs- und Unterstützungsangebotes sowie die Wahrnehmung

<sup>19</sup> Als Grundlage dienen multivariate logistische Regressionsmodelle, welche die Zusammenhänge zwischen der akuten Abbruchsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnen und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzen ( $R^2=0,153$ ). Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Es werden vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten der jeweiligen Ausprägungen und Fehlerwahrscheinlichkeiten der Regressionskoeffizienten (in Klammern) berichtet.

hoher Leistungsanforderungen, hoher wissenschaftlicher oder praxisorientierter Anteile im Studium und alle in Kapitel 6.7 berichteten Merkmale der aktuellen Lebenssituation.

Für die **Hochschulvertreter:innen** sind die Gründe für einen Studienabbruch schwer nachzuvollziehen, da Studienabbrecher:innen nicht immer den Kontakt suchen, die Beratungseinrichtungen wahrnehmen oder auch in der Anonymität des Studiums untergehen. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass es mehr Fachwechsel (auch innerhalb des Lehramts) als richtige Abbrüche gebe. Auch wird vermutet, dass einige den Bezug zum Beruf vermissen und das Studium als zu theorielastig empfinden. Auch das Problem, dass Erstakademiker:innen<sup>20</sup> aufgrund des fehlenden akademischen Habitus Schwierigkeiten mit dem Studium haben könnten, wird auf die Lehramtsstudierenden bezogen. Außerdem wird spekuliert, dass persönliche und familiäre Gründe einen Studienabbruch bewirken können.

## 6.5 Berufsperspektivische Wahrnehmung

Lehramtsstudierende sind durchweg davon überzeugt, dass Lehrer:innen einem anspruchsvollen Beruf nachgehen (99%), sie ein hohes Arbeitspensum haben (94%), sie einen wertvollen sozialen Beitrag leisten (94%) und sie die Möglichkeit haben, Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte zu vermitteln (87%). Dem hohen gesellschaftlichen Mehrwert diametral gegenüber steht das wahrgenommene Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft. So stimmen lediglich 24% der Lehramtsstudierenden (eher) zu, dass Lehrer:innen ein hohes Ansehen in der Gesellschaft besitzen würden; 28% stehen dem neutral gegenüber und knapp die Hälfte geben an, dass dies (eher) nicht zutrifft.

Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs werden ebenfalls unterschiedlich bewertet. Einerseits sehen 94% eine sichere Stelle und 83% ein gutes Einkommen. Andererseits erwartet knapp ein Drittel (31%) das Vorhandensein von genügend Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys (Abbildung 38).

---

<sup>20</sup> Studierende, deren Eltern selbst kein Hochschulstudium absolviert haben.

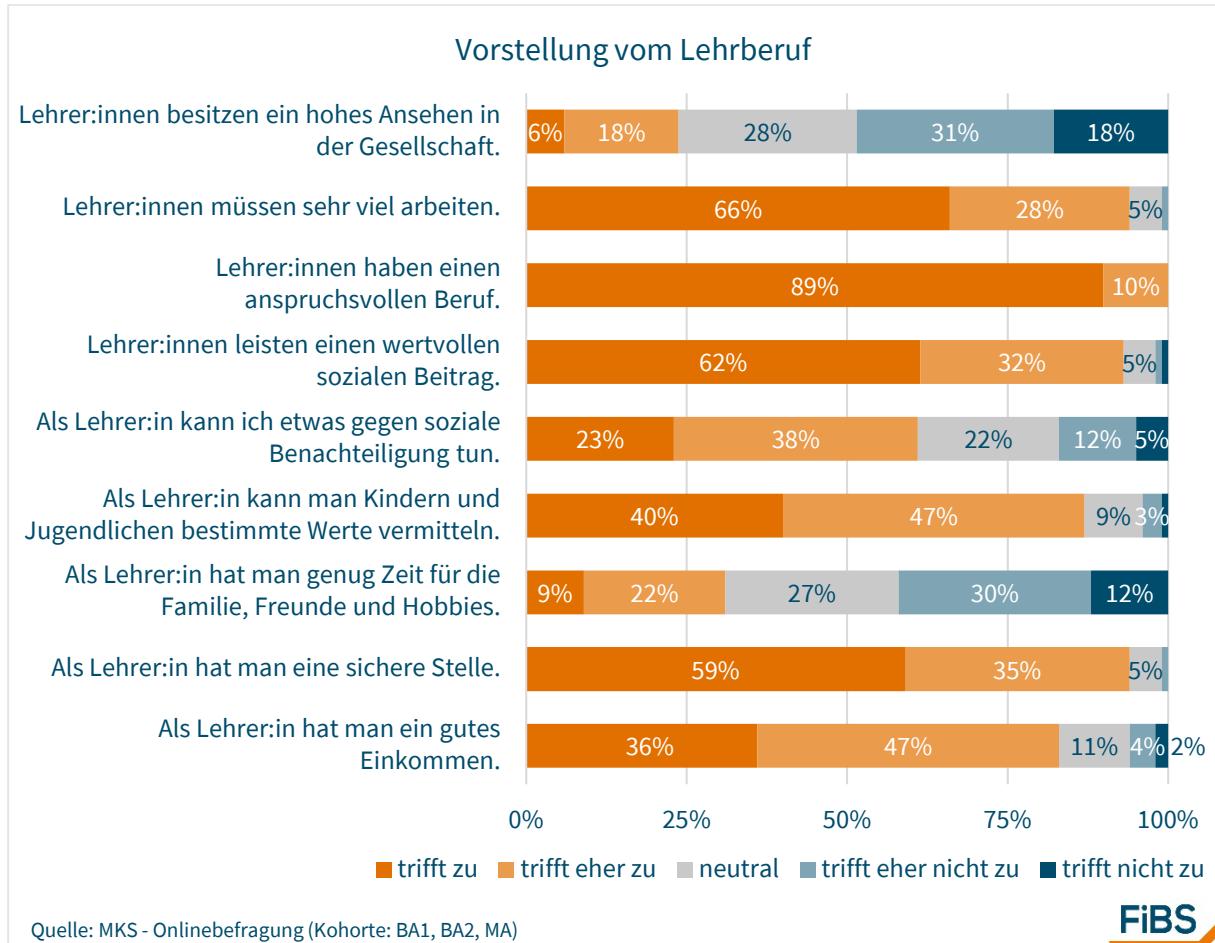


Abbildung 38: Vorstellungen vom Lehrberuf (im Studium)

Nur wenige dieser Aussagen werden je nach Studien- oder Hochschulzugehörigkeit unterschiedlich eingeschätzt. Deutlich scheint jedoch die Erwartung an Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys mit dem Studienverlauf zurückzugehen. Im Bachelor stimmen dem noch 34% (eher) zu, im Master sind es lediglich 23%. Negativer als bei Studierenden anderer Hochschulen ist zudem die Vorstellung vom Lehramt der Studierenden der UdK. Sie sehen seltener Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys (19% vs. 33%), eine geringere Möglichkeit der Wertevermittlung an Kinder und Jugendliche (76% vs. 90%) sowie ein weniger hohes Ansehen in der Gesellschaft (16% vs. 25%).

### 6.5.1 Übergangsintention Ende Bachelor

Der erste institutionelle Übergang in der Lehrkräftebildung findet nach dem Bachelor statt. 86% der befragten Personen beabsichtigen, in den zwölf Monaten nach Abschluss des Bachelors in den Master of Education (inkl. Umstiegsmaster) überzugehen. 72% sind sich dessen sehr sicher, für 14% trifft diese Option eher zu, für 7% eher nicht und für weitere 7% gar nicht (siehe Abbildung 39). Weitere Wege stehen nur für einen geringen Anteil der Bachelorstudierenden zur Wahl. Unter der Möglichkeit von Mehrfachantworten geben weitere 15% an, (eher) in ein fachwissenschaftliches Studium (Bachelor oder Master) übergehen zu wollen, 15% ziehen eine Vollzeiterwerbstätigkeit in Erwägung und 15% geben davon aus, Familien- oder Pflegearbeit an. Aufgrund der Mehrfachnennungen innerhalb des Zeitraums von zwölf Monaten kann davon ausgegangen werden, dass auch parallele und nacheinander geordnete Abläufe der verschiedenen Optionen angestrebt werden. Ein Vergleich der verschiedenen Optionen zeigt,

dass ebendiese 72% der Bachelorstudierenden ihren Bildungsweg sehr klar auf den Master of Education ausrichten, die übrigen 28% jedoch zwischen mehreren Optionen schwanken.

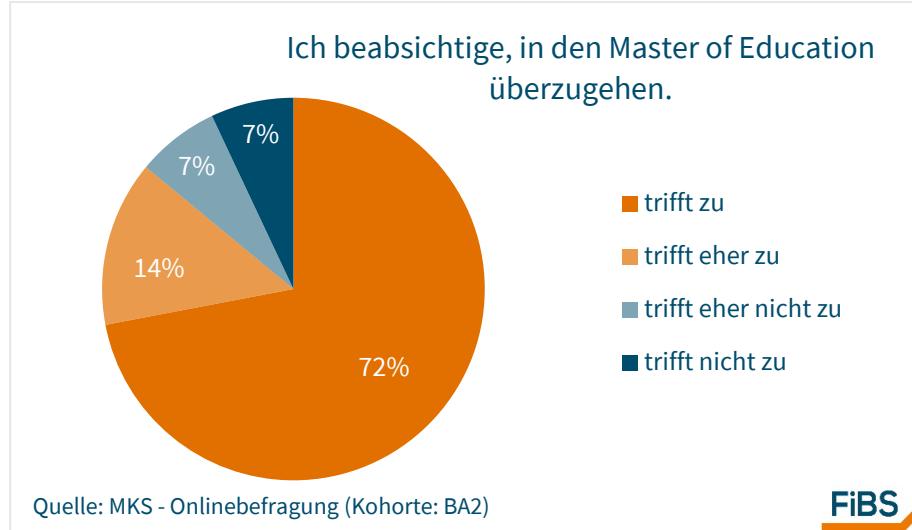


Abbildung 39: Übergangsintention in den Master of Education zum Ende des Bachelors

Leichte Unterschiede in der Übergangsintention bestehen nach Art der Lehramtslaufbahn. So haben 91% der Studierenden im Grundschullehramt (eher) die Absicht, in einen Lehramtsmaster überzugehen, im Lehramt ISS/Gym äußern 84% diese Absicht. Deutlich heterogener fallen die Unterschiede nach Hochschulzugehörigkeit aus. Bachelorstudierende der UdK geben deutlich seltener (79%) eine Übergangsabsicht in den Master of Education an als die übrigen Studierenden (91%).

Um jenen individuellen Merkmalen näherzukommen, welche mit der Intention, in den Master of Education überzugehen, signifikant zusammenhängen, wird im Folgenden die Übergangsintention einzelnen Merkmalen gegenübergestellt und tiefergehend beleuchtet. Hierfür werden jedoch nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>21</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. Auf beachtlichem Niveau hängt die Selbstwirksamkeit zum Ende des Bachelors mit der Übergangsintention zusammen ( $b=0,305$ ;  $p=0,000$ ). 90% der Studierenden, für die es (eher) zutrifft, dass sie Probleme in ihrem Studium effektiv lösen können, geben die Absicht an, (eher) in den Master of Education überzugehen; trifft dies (eher) nicht zu, geben 74% diese Absicht an. Dieser Zusammenhang besteht unabhängig von der Lehramtslaufbahn oder der Hochschulzugehörigkeit und ist daher auf alle Lehramtsstudierenden anzuwenden.

Auf moderatem Niveau geht die Übergangsintention mit dem Interesse an pädagogischen Inhalten einher ( $b=0,173$ ;  $p=0,008$ ). Bachelorstudierende, die (eher) ein großes Interesse an den pädagogischen Inhalten äußern, geben zu 91% an, dass sie den Übergang in den Master of Education beabsichtigen; äußern sie es (eher) nicht, streben 79% von ihnen den Master of Education an. Dieser Zusammenhang hält einer zusätzlichen Berücksichtigung der Hochschulzugehörigkeit im statistischen Modell jedoch nicht stand. Das bedeutet, es sind insbesondere Studierende an der UdK, die ein geringeres

<sup>21</sup> Als Grundlage dient ein lineares Regressionsmodell, welches die Zusammenhänge zwischen der Übergangsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnet und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzt ( $R^2=0,184$ ). Zudem werden stufenweise Kontextmerkmale hinzugefügt und inhaltlich relevante Interaktionen geschätzt. Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Standardisierte Regressionskoeffizienten werden zusammen mit den Fehlerwahrscheinlichkeiten (in Klammern) berichtet.

pädagogisches Interesse aufweisen, jedoch auch aus anderen Gründen nicht in den Master of Education übergehen wollen.

Auf ähnlich moderatem Niveau bedingt das Zugehörigkeitsgefühl im Studium die Übergangsintention ( $b=0,170$ ;  $p=0,010$ ). Fühlen sich die Studierenden unter ihren Kommiliton:innen wohl, geben sie mit 91% eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit an, in den Master of Education überzugehen, als jene, die dies (eher) nicht so empfinden (70%). Dieser Zusammenhang wirkt unabhängig von jeglicher Studien- oder Hochschulzugehörigkeit.

**Aus Sicht der Interviewpartner:innen aus den Hochschulen** stellt zudem der Übergang zwischen Bachelor und Master ein weiteres beratungsaufwändiges Moment im Studium dar, das sehr flexibel gestaltet werden kann. Um eine Wartezeit im Übergang zu vermeiden (der Master kann ausschließlich zum Wintersemester begonnen werden), gibt es die Möglichkeit der vorläufigen Immatrikulation in den Master, bevor alle Leistungen bzw. die Bachelorarbeit abgeschlossen wurden. Das wird zum einen positiv bewertet, weil es unnötige Studienzeitverlängerungen verhindere, zum anderen werde dieser Übergang für einige Studierende zur Überforderung oder führe dazu, dass Studierende sich vor dem Schreiben der Bachelorarbeit drücken. Generell wird die Bachelorarbeit als große Hürde gesehen, da sie zwangsläufig in einer der beiden Fachwissenschaften geschrieben werden muss. Da Lehramtsstudierende jedoch aufgrund ihrer Fächerkombination und dem erziehungswissenschaftlichen Anteil nicht in gleichem Maße die fachwissenschaftlichen Inhalte belegen wie Mono-Studierende, fühlten sie sich von der Aufgabe, eine fachwissenschaftliche Bachelorarbeit zu schreiben, schnell überfordert. Außerdem gebe es in manchen Fächern Schwierigkeiten hinsichtlich der Betreuung der Bachelorarbeiten, weil den Lehrenden die Kapazitäten fehlen.

### 6.5.2 Übergangsintention Ende Master

Mit dem Übergang in den Vorbereitungsdienst wird die zweite Phase der Lehrkräftebildung eingeläutet. Zum Ende der Masterstudiengänge stellt sich für Studierende die Frage, ob der Weg in die schulpraktische Ausbildung oder ein alternativer Bildungs- oder Erwerbspfad eingeschlagen werden sollte. Der überwiegende Teil der Studierenden beabsichtigt, in den zwölf Monaten nach Abschluss des aktuellen Masters (eher) in einen Vorbereitungsdienst überzugehen (77%; siehe Abbildung 40). 61% sind sich darüber sehr sicher, 16% sind dem eher zugeneigt, 11% eher nicht und 12% beabsichtigen nicht, in einen Vorbereitungsdienst überzugehen. 19% der Studierenden beabsichtigen (eher), den Lehrberuf direkt zu ergreifen, ohne einen Vorbereitungsdienst zu absolvieren. 9% ziehen es in Erwägung, ein Fachstudium zu beginnen, 21% ziehen die Arbeit in der außerschulischen Bildung in Erwägung, für 13% kommt die Arbeit in der Bildungsadministration in Frage und 14% tendieren dazu, erst einmal eine Auszeit zu nehmen, ohne konkrete Pläne zu haben. Da Mehrfachantworten zugelassen waren, zeigen die Ergebnisse auf der einen Seite, dass 61% das klare Ziel Vorbereitungsdienst vor Augen haben, darüber hinaus jedoch diverse Übergangsoptionen in Erwägung gezogen werden.

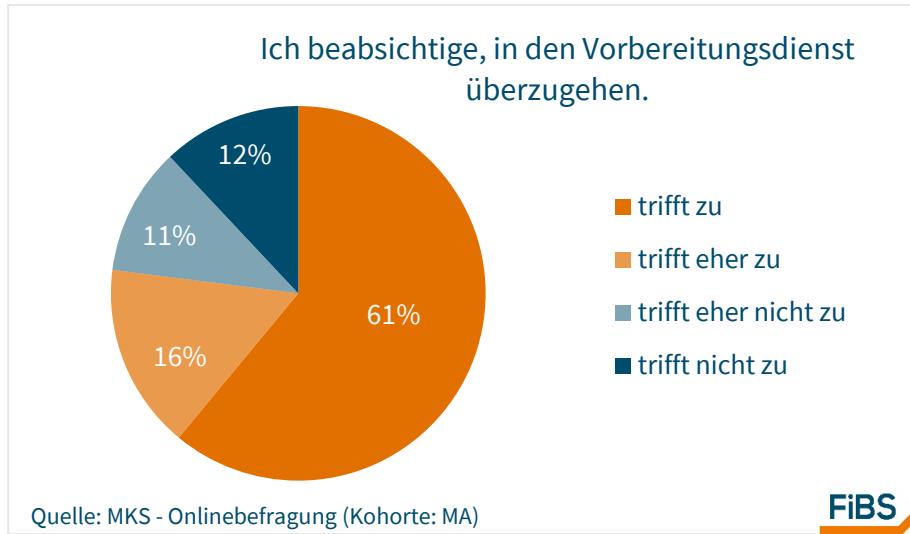


Abbildung 40: Übergangsintention in den Vorbereitungsdienst zum Ende des Masters

Neben den insgesamt 77% mit der Absicht, bald in den Vorbereitungsdienst überzugehen, können es sich weitere 16% vorstellen, den Vorbereitungsdienst später einmal zu beginnen.

Deutliche Unterschiede im Übergangsverhalten bestehen je nach Lehramtslaufbahn. 91% der Studierenden mit dem Ziel des Lehramts an Grundschulen geben an, (eher) den Übergang in den Vorbereitungsdienst zu beabsichtigen, im Lehramt ISS/Gym sind es 68% der Studierenden. Mit Blick auf die Hochschulzugehörigkeit stechen die Absichten der Personen an der UdK hervor. Von ihnen beabsichtigen etwas mehr als die Hälfte (51%) den Übergang in den Vorbereitungsdienst, für 49% trifft dies (eher) nicht zu.

Um den individuellen Merkmalen näherzukommen, welche mit der Intention des Vorbereitungsdienstes (innerhalb der zwölf Monate nach Studienende) signifikant zusammenhängen, wird im Folgenden die Übergangsintention einzelnen Merkmalen gegenübergestellt und tiefergehend beleuchtet. Hierfür werden jedoch nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>22</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. Es zeigt sich, dass das Interesse an den pädagogischen Inhalten auf geringem, aber dennoch substanziellem Niveau positiv mit der Intention des Vorbereitungsdienstes zusammenhängt ( $b=0,172$ ;  $p=0,047$ ). Eine tiefergehende Analyse dieser Zusammenhänge zeigt, dass nach Berücksichtigung der besuchten Hochschule(n) kein Zusammenhang mehr zwischen der Intention des Vorbereitungsdienstes und dem pädagogischen Interesse bei Studierenden an der UdK festzustellen ist. Dies deutet darauf hin, dass das pädagogische Interesse bei Studierenden an der UdK deutlich geringer ausfällt, sie jedoch aus anderen Gründen deutlich seltener den Vorbereitungsdienst anstreben.

Ein leicht stärkeres Gewicht kommt den Erfahrungen im Praxissemester zu ( $b=-0,197$ ;  $p=0,027$ ). Studierende, die sich während des Praxissemesters emotional erschöpft gefühlt haben, streben deutlich seltener den Vorbereitungsdienst an (70%) als jene, die dies nicht so wahrgenommen haben (86%). Noch

<sup>22</sup> Als Grundlage dient ein lineares Regressionsmodell, welches die Zusammenhänge zwischen der Übergangsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnet und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzt ( $R^2=0,152$ ). Zudem werden stufenweise Kontextmerkmale hinzugefügt. Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Standardisierte Regressionskoeffizienten werden zusammen mit den Fehlerwahrscheinlichkeiten (in Klammern) berichtet.

deutlicher und ebenfalls im negativen Sinne hängt die Bereitschaft für den Vorbereitungsdienst mit der wahrgenommenen Passung des Studiums mit den eigenen Fähigkeiten zusammen ( $b=-0,320$ ;  $p=0,001$ ). Wird das Studium als passend zu den eigenen Fähigkeiten wahrgenommen, tendieren 68% dazu, den Vorbereitungsdienst aufzunehmen, bei denjenigen, auf die diese Passung (eher) nicht zutrifft, sind es 81%. Gleichzeitig tendieren Personen mit einer wahrgenommenen Passung mit 16% häufiger dazu, nach dem Lehramtsbezogenen Master ein fachwissenschaftliches Studium aufzunehmen. Unter den Studierenden, die diese Passung nicht empfinden, tendieren nur 5% zur Aufnahme eines fachwissenschaftlichen Masters. Nach zusätzlicher Berücksichtigung der Lehramtslaufbahn im multivariaten Modell geht die Stärke der Zusammenhänge mit der Passung der Fähigkeiten sowie dem Erleben emotionaler Erschöpfung im Praxissemester deutlich zurück und verbleibt auf einem geringen Niveau ( $b=-0,164$ ;  $p=0,094$  bzw.  $b=-0,144$ ;  $p=0,098$ ). Dieser Rückgang deutet darauf hin, dass es häufiger Studierende im Lehramt ISS/Gym sind, die diese Wahrnehmungen besitzen, sich jedoch auch aus anderen Gründen seltener für den Vorbereitungsdienst (und eher für ein Fachstudium) entscheiden.

Ein letzter und im Vergleich mit den anderen individuellen Faktoren stärkster Zusammenhang ist mit der sozialen Eingebundenheit im Studium festzustellen. Je höher das Gefühl ist, im Studium dazugehören, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, den Vorbereitungsdienst anzustreben, ganz unabhängig von den in der vorliegenden Studie erhobenen Kontextbedingungen im Lehramt ( $b=0,201$ ;  $p=0,034$ ). Ist dieses Gefühl (eher) vorhanden, geben 81% die Absicht des Vorbereitungsdienstes an, ist es (eher) nicht vorhanden, sind es 66%. Damit lässt sich zusammenfassen, dass die Zugehörigkeit im Studium ein wichtiger eigenständiger Faktor für die berufsperspektivische Wahrnehmung ist. Daneben geht eine geringe Übergangsintention deutlich mit dem Lehramt ISS/Gym und dem Studium an der UdK einher, wobei die dahinterliegenden Gründe aus den vorliegenden Daten nicht zu ermitteln sind.

Von jenen Studierenden, die eine explizite oder tendenzielle Absicht äußern, den Vorbereitungsdienst aufnehmen zu wollen, blickt ein Großteil durchaus verhalten auf den Vorbereitungsdienst. Auf der einen Seite erwartet ein Großteil der Studierenden, dass der Vorbereitungsdienst sie auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten wird (81%) und sie im Vorbereitungsdienst praktische Erfahrungen sammeln können, die für ihre Zukunft als Lehrkraft wichtig sind (89%; siehe Abbildung 41). Auf der anderen Seite fühlen sich lediglich 13% gut durch ihr Studium auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet. Nahezu alle Studierenden erwarten, dass der Vorbereitungsdienst eine anstrengende Zeit wird (98%), für 85% trifft diese Aussage umfänglich zu. 83% fürchten die Prüfungslast im Vorbereitungsdienst. Es wünschen sich 71%, dass ihre bisherigen praktischen Erfahrungen auf den Vorbereitungsdienst angerechnet werden würden. Das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes wird von 90% als zu gering erachtet

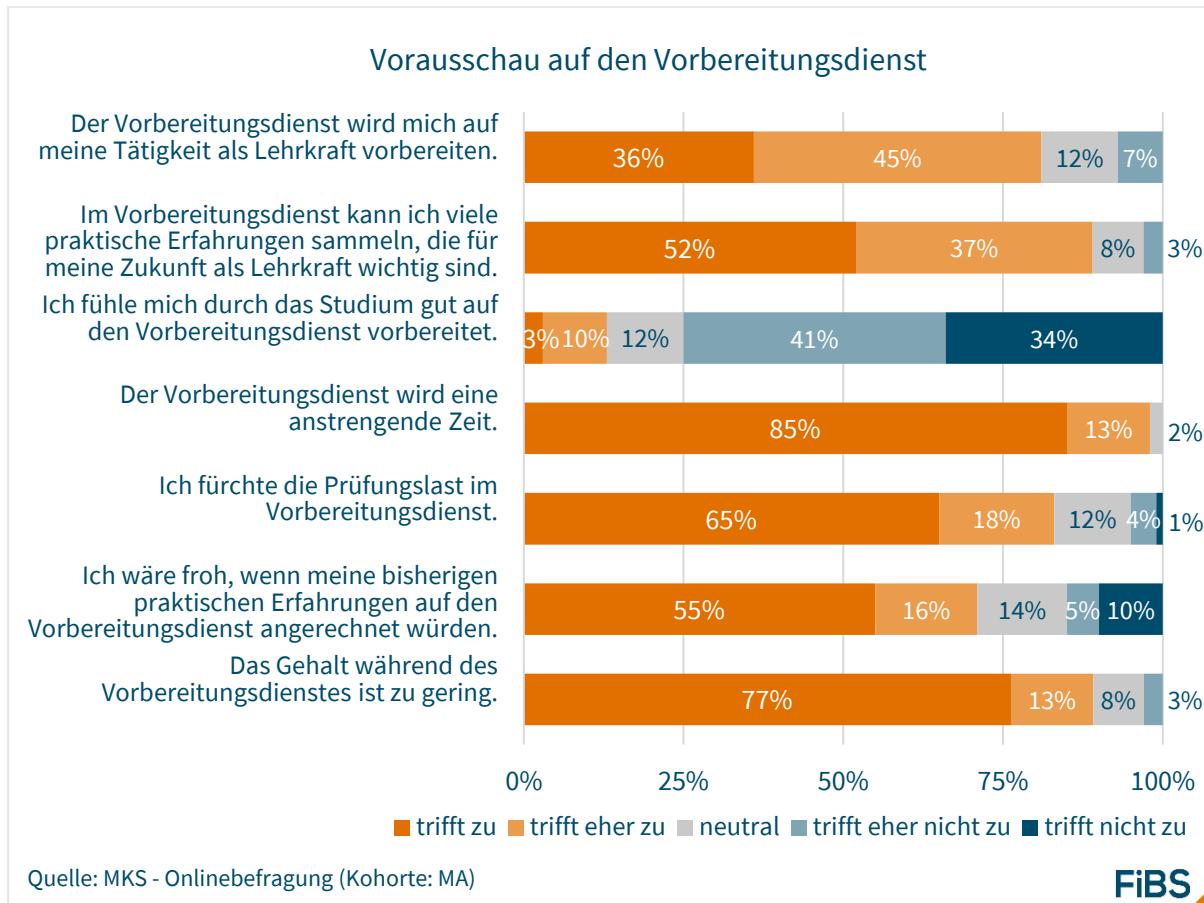


Abbildung 41: Vorausschau auf den Vorbereitungsdienst

Nach einer systematischen Analyse aller inhaltlich relevanten Merkmale hat vor allem eine bisherige Arbeit an Schulen Einfluss auf die Bewertung des Vorbereitungsdienstes. So geben Masterstudierende, die während ihrer bisherigen Studienzeit (und außerhalb von BPR und Praxissemester) an einer Schule gearbeitet haben, signifikant seltener an, dass der Vorbereitungsdienst sie auf die Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet (74%) und sie dort wichtige praktische Erfahrungen sammeln können (83%), als Studierende, die die Erfahrung einer Arbeit an Schulen nicht gemacht haben (88% bzw. 95%). Sie empfinden zudem eher das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes als zu gering (94% vs. 84%) und wünschen sich häufiger, dass ihre praktischen Erfahrungen angerechnet werden würden (84% vs. 58%).

Die **Interviews mit dem Hochschulpersonal** verdeutlichten, dass der Übergang vom Master in den Vorbereitungsdienst außerhalb des Fokus der Universitäten liegt, auch wenn in Zusammenarbeit mit dem Senat Informationsveranstaltungen zum Vorbereitungsdienst durchgeführt werden. Außerdem findet auf der Verwaltungsebene ein Austausch von Daten statt. Diese Zusammenarbeit wird positiv bewertet. Für Verzögerungen oder zusätzlichen Stress sorge die schlechte zeitliche Passung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst: Während das Studium im September/Okttober abgeschlossen wird, kann der Vorbereitungsdienst nur zum Schulbeginn im Sommer oder zum Halbjahresbeginn im Februar starten. Der inhaltliche Zusammenhang wird von Seiten der Universitäten vor allem durch das Praxissemester hergestellt, welches die Studierenden auf den Vorbereitungsdienst vorbereite. Die Studierenden bekämen im Master bereits eine gute Vorstellung davon, was im Vorbereitungsdienst auf sie zukomme, erlebten dies aber im geschützten Rahmen des Praxissemesters. Dieses zeichne sich vor allem durch den Fokus auf das Sammeln von Erfahrungen und die Möglichkeit des Ausprobierens ohne

Bewertung aus. Außerdem entstehe hier eine Vernetzung der Phasen durch die Fachseminarleiter:innen, die z.T. auch im Praxissemester als Fachberatung auftreten und die Studierenden begleiteten.

## 6.6 Quereinstiegsmaster

Aus der Studierendenbefragung lassen sich aufgrund des geringen Rücklaufs (Fallzahl Studierender im Q-Master: n = 20) keine Hinweise und Erkenntnisse zum Quereinstiegsmaster ziehen. Allerdings wurde auch **im Rahmen der Interviews der Aspekt Quereinstieg thematisiert**.

In den Universitäten finden sich immer mehr Quereinsteigende, welche teils andere Herausforderungen haben als grundständig Studierende. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten des Quereinstiegs. An den Universitäten hat sich der Quereinstiegsmaster (Q-Master) etabliert, in den Quereinsteigende, die bereits ein abgeschlossenes (Bachelor-)Hochschulstudium in einem anderen Fach absolviert haben, einsteigen können. Der Q-Master ist als zweijähriges Vollzeitstudium konzipiert, in dem auch ein Praxissemester absolviert wird und vor allem didaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen, welche im regulären Master erwartet werden, nachgeholt werden. Der Q-Master qualifiziert die Studierenden mit einem Master of Education für den ISS/Gym-Bereich und für einen anschließenden Übergang in den regulären Vorbereitungsdienst. Die Veranstaltungen im Q-Master sind zum Großteil von den Veranstaltungen des normalen Masters getrennt.

Die Expert:innen berichten, dass der Quereinstieg von universitärer Stelle vor allem mit einem erhöhten administrativen Aufwand verbunden sei, da es sich um Einzelfälle handelt, deren Einstufung bzw. Ankerkennung von Leistungen aus einem vorangegangenen Studium individuell geprüft werden muss. Während des Studiums hingegen würden die kleineren Kohorten der Quereinsteiger:innen oft eine besonders enge Betreuung genießen, die Dozierenden nehmen einen persönlicheren Bezug zu den Studierenden wahr. Die Quereinsteigenden fallen durch zum Teil bereits langjährige Berufs- und Lebenserfahrungen auf, sodass sie im Gegensatz zu den grundständig Studierenden nicht nur als innovativ und kreativ, sondern auch als besonders effiziente Studierende wahrgenommen werden. Dafür befinden sie sich zu großen Teilen in Lebensphasen, die sich schwerer mit einem Hochschulstudium verbinden lassen, und würden deshalb besonders herausfordert werden. Das betreffe nicht nur die zeitliche Organisation innerhalb des Vollzeitstudiums, sondern auch die Distanz zu den Systemen Schule und Universität. Für viele Studierende im Q-Master läge die eigene Schulzeit und auch das Studium bereits lange zurück, weshalb sowohl der Rollenwechsel als auch das wissenschaftliche Arbeiten, das im Studium vorausgesetzt und erwartet werde, Schwierigkeiten bereiten könnten. Besonders hervorgehoben wird die als existenziell bezeichnete Herausforderung der Finanzierung des Studiums. Für Studierende, die aus einem festen Beruf in den Quereinstiegsmaster übergehen, stelle das Studium also eine Einkommenslücke dar. Da viele der Betroffenen nicht BAföG-berechtigt seien, aber Verantwortung für Familien hätten, stelle dies viele vor große Probleme. Hier wird darauf hingewiesen, dass alternative Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden sollten.

Als eine besondere Gruppe der Quereinsteiger:innen gelten solche, die aus dem Ausland mit einem dort abgeschlossenen Lehramtsstudium oder teilweise schon langjähriger Berufserfahrung nach Deutschland kommen. Diese hätten zwar meist schon die erforderlichen didaktischen Grundlagen, dafür aber die zusätzliche Herausforderung der Sprachbarriere. Dieser werde zum Teil mit gesonderten Kursen der Sprachförderung begegnet.

## 6.7 Lebenssituation

Die Angaben zur Lebenssituation der Studierenden geben wichtige Informationen über ihre Kontextbedingungen und die damit verbundenen Möglichkeiten oder Einschränkungen im Studium. In der vorliegenden Studie geben 13% der Studierenden an, in Teilzeit zu studieren (siehe Abbildung 42). Über die Lehramtslaufbahnen ist dieser Anteil gleich verteilt. Im Bachelor sind es 14%, im Master 10%. An der UdK gibt mit 23% ein überdurchschnittlicher Anteil ein Teilzeitstudium an.

Knapp vier Fünftel (79%) der Studierenden gibt an, (mindestens) einem Nebenerwerb zum Befragungszeitpunkt nachzugehen. Zu Beginn des Bachelors sind es 69%, zum Ende 86% und zum Ende des Masters 78%. Interessanterweise und im Unterschied zur Arbeit an Schulen (siehe Kapitel 6.3.3) bestehen hier keine Unterschiede nach der sozialen Herkunft der Studierenden.

14% der Lehramtsstudierenden geben an, ihren Lebensmittelpunkt außerhalb Berlins zu haben. Dieser Anteil ist über alle Kohorten hinweg gleich, liegt jedoch im Lehramt Grundschule mit 18% etwas höher als im Lehramt ISS/Gym (11%). 6% der Studierenden pflegen eine oder mehrere Personen. 19% haben ein oder mehrere Kinder. Der Anteil eigener Kinder liegt im Bachelor bei 17% und im Master bei 24%. Zudem geben 27% der Studierenden im Lehramt Grundschule an, eigene Kinder zu haben; im Lehramt ISS/Gym sind es 13%.

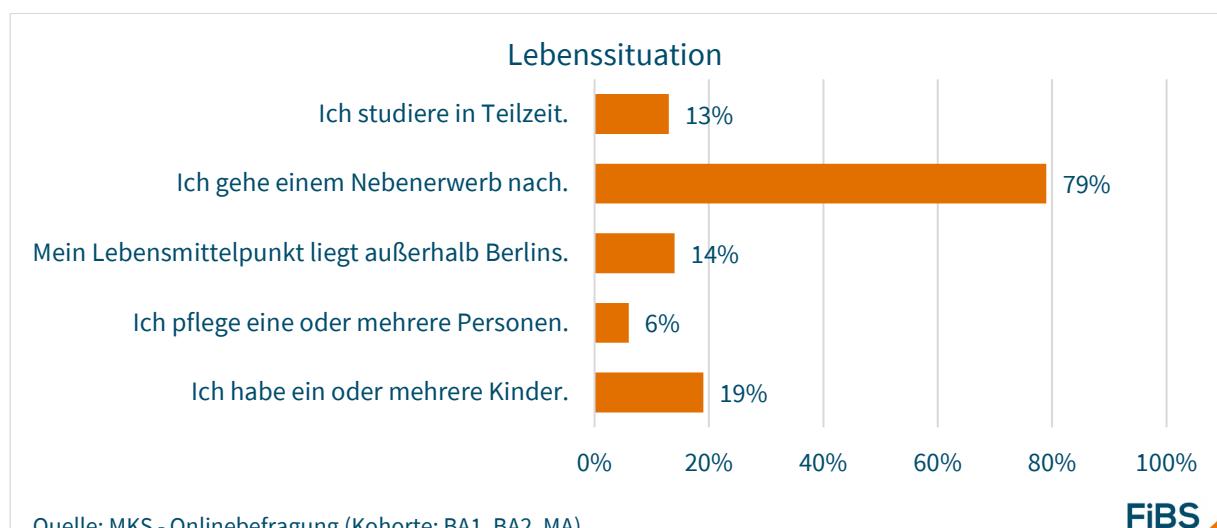


Abbildung 42: Lebenssituation der Studierenden

## 6.8 Auswertung der Schlussstatements

Die befragten Studierenden hatten in einem Freifeld am Ende der Befragung die Möglichkeit, „weitere Aspekte auszuführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema zu geben“. Diese Möglichkeit wurde ausführlich genutzt. Die offenen Antworten stehen jedoch nicht für die Grundgesamtheit der Befragten, sondern geben subjektiven Empfindungen und eher Kritikpunkten den Raum.

Für solch ein offenes Abschlussstatement überraschend viele Studierende (29%) äußerten in den offenen Antworten ihren **Wunsch nach mehr Praxisbezug** im Lehramtsstudium. Von diesen bezog sich gut die Hälfte darauf, die pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Anteile im Studium gegenüber den fachlichen Anteilen zu stärken. Hierunter fassten sie u.a. auch den Wunsch, mehr zu lernen, was an der Schule wichtig sei und realitätsbezogener bspw. den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Rassismus, Elternarbeit, Jahresplanung, aktuellen Schulgesetzen sowie sonderpädagogisches Know-

how vermittelt zu bekommen. Ein Teil der Studierenden hinterfragt also in spezifischer Weise und aus einem eigenen Selbstverständnis heraus die Inhalte des Lehramtsstudiums:

*„[...] Ich und 90% meiner Kommiliton:innen haben natürlich Fächer gewählt, in denen wir fachlich gut waren. Es ist nicht sinnvoll, uns zu einem Historiker bzw. Sportwissenschaftler auszubilden. Wir wollen Lehrer werden. Wie gehen wir mit Depressionen um, mit Mobbing, mit Rassismus in der Schule? Das sollten wesentliche Aspekte des Lehramtsstudiums sein. Lehrer sind nämlich in erster Linie Pädagogen und keine Wissenschaftler.“ (Anfang Bachelor, ISS/Gym)*

Die Perspektive und Frage der Fachlichkeit wird für das Grundschullehramt durch einzelne Studierende kritisch angemerkt. Die verpflichtenden Fächerkombinationen aus drei Fächern, von denen zwei aus den Fächern „Mathematik“, „Deutsch“ und „Sonderpädagogik“ zu wählen sind, und die daraus resultierende reduzierte Wahlmöglichkeit werden als belastend empfunden. Gleichzeitig wird von einzelnen Studierenden der Umstand der Anzahl von drei Fächern hinterfragt:

*„Wünschenswert wäre es, wenn nur noch zwei Fächer studiert werden müssen, insbesondere dann, wenn man an zwei Universitäten studieren muss (auf Grund der Fächerkombination).“ (Ende Master, GS)*

Einige Studierende äußerten Kritik am Lernforschungsprojekt, in welchem sie jene pädagogischen Inhalte erwarten würden, deren Fehlen sie vorab bereits kritisiert haben:

*„Das Lernforschungsprojekt im Praxissemester ist eine absolute Mehrbelastung, die dazu führt, dass der eigentliche Mehrwert des Praxissemesters, nämlich das Sammeln von Vorbereitungs- und Unterrichtserfahrung, zum Teil verloren geht. Darüber hinaus sind die Forschungsprojekte qualitativ gar nicht vernünftig durchführbar, dass die meisten Ergebnisse am Ende in der „Schublade landen“. Das heißt, man forscht des Forschens halber und nicht, weil die Ergebnisse einen Mehrwert haben. Das ist eine überaus frustrierende Erfahrung. Im fachbezogenen Bereich werden hier deutlich sinnvollere Forschungen angestellt.“ (Ende Master, ISS/Gym)*

Studierende, die das freie Antwortfeld genutzt haben, äußern in zwei von fünf Fällen einen Wunsch nach mehr Praktika bzw. einem dualen Studium. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass mit der pädagogischen Praxiserfahrung sich auch eine professionelle Haltung ausbildet:

*„Das Studium sollte meiner Meinung nach viel mehr Praxisanteile umfassen, wenn nicht sogar dual gestaltet werden. Gerade in diesem Studium sind praktische Erfahrungen unabdinglich und prägen die eigene pädagogische Haltung und Arbeit.“ (Ende Bachelor, GS)*

Die Studierenden äußerten in ihren offenen Antworten auch Kritik an der **Beratungs- und Betreuungssituation** im Studium und insbesondere im Praxissemester. Von den Dozierenden wünschen sie sich mehr Verständnis und keine Schlechterstellung gegenüber den Nicht-Lehramtsstudierenden:

*„Durch das Studieren mit Personen, die dasselbe Fach im Monostudium studieren, werden Personen aus einem Kombinationsstudiengang (wie Lehramt) häufig benachteiligt. Es wird häufig, auch in Prüfungen, von Vorwissen aus Seminaren oder Vorlesungen ausgegangen, die Personen mit Kombinationsstudiengang nicht belegen mussten. Kurz gesagt, wird kaum bzw. nur selten auf Lehramtsstudierende Rücksicht genommen.“ (Anfang Bachelor, ISS/Gym)*

Unsicherheiten und das Gefühl, mit Fragen alleingelassen zu sein und durch fehlende Beratung nicht genügend im Lehramtsstudium unterstützt zu werden, wurden auch nochmal gezielt für Studierende, die aus Nicht-Akademikerfamilien kommen, betont:

*„Die Beratungsangebote für Erstakademiker sind an den Unis nach wie vor schlecht bzw. nicht vorhanden. Viele meiner Kommiliton:innen, die aus Nicht-Akademiker\*innen-Haushalten stammen, verzweifeln an bürokratischen Regularien an der Uni. Mehr Informationen würden helfen, die Studiendauer nicht durch verpasste Termine zu verlängern.“ (Ende Bachelor, GS)*

Dabei äußerten die Studierenden auch Vorschläge, wie die Situation zu verbessern wäre:

*„Eine Information/Aufklärung über verschiedene Wege in den Lehrberuf, eine möglichst zügige Bewältigung des Studiums und beispielsweise Wege, sich Leistungen anrechnen zu lassen oder studienbegleitend flexibel im angestrebten Bereich zu arbeiten, fände ich von allgemeinen Infoveranstaltungen oder der Uni toll.“ (Ende Master, ISS/Gym)*

Die von den Studierenden geäußerte Kritik am **Praxissemester** bezieht sich zum einen auf die begleitende Betreuungssituation, die, wie beschrieben, zwischen Fächern und Universitäten als sehr unterschiedlich wahrgenommen werden konnte. Hinzu kommen sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Betreuung durch Lehrkräfte (Mentor:innen) in den Schulen vor Ort. Außerdem wurde bemängelt, dass während des Praxissemesters die Zeit für eine Nebentätigkeit fehle und die Situation deshalb finanziell schwer zu stemmen sei:

*„Das Praxissemester war übrigens finanziell kaum zu stemmen. Daran muss dringend was gemacht werden. Der Aufwand war so groß und für Nebenjobs keine Zeit. Ich finde es, wenn ich es recht bedenke, peinlich, dass sich alle wundern, woher der Lehrkräftemangel kommt!“ (Ende Master, ISS/Gym)*

Ebenfalls kritisch äußerten sich einige Studierende zu den eingeschränkten Möglichkeiten, auf die Schulzuweisung für das Praxissemester Einfluss nehmen zu können.

Auch die **Studienadministration** und damit einhergehende **Organisation** wurde mehrfach bemängelt. Diese Wahrnehmung wurde mehrfach verknüpft mit dem Wunsch nach einer Vereinfachung von Anerkennungsprozessen. Kritikpunkte umfassten außerdem die unzureichende Organisation der Seminare, in denen nicht genügend Plätze vorhanden seien, sowie Überschneidungen von Veranstaltungen und Klausurterminen (vor allem beim Studium an zwei Hochschulen) und dadurch eine schwierige Planbarkeit des Studiums:

*„Die Abstimmungen zwischen den Universitäten sind nicht gut. So habe ich mein 2. Fach noch gar nicht beginnen können, da sich viele Vorlesungen überschnitten.“ (Anfang Bachelor, BS)*

Dazu kämen, laut Aussage der Befragten, kaum einheitliche Standards unter den Universitäten bezüglich der Studienleistungen und -fristen aufgrund unterschiedlicher (für die Studierenden nicht ausreichend transparent vorgestellter) Prüfungsordnungen und einer sehr unterschiedlichen Handhabung von Studienverwaltungstools. Einige Studierende beklagten in den offenen Antworten, dass sie aufgrund der administrativen Komplexität ihres Studiums oft nicht wüssten, wer für welche ihrer Belange die richtige Ansprechperson sei. Dies deckt sich mit den bereits berichteten Ergebnissen (siehe Kapitel 6.3.2, Abbildung 30).

Bei den von den Studierenden im offenen Antwortfeld geäußerten **Vorstellungen vom Lehrberuf und Schulsystem** dominierte ein kritischer und sorgenvoller Blick. Das Schulsystem spiegele nicht den Geist der Zeit wider, es sei zu rückwärtsgewandt:

*„Die Problematik liegt im Lehramtsberuf. Dieser ist den zeitlichen Ansprüchen unangemessen, die Ansprüche werden mit einer komplexeren Gesellschaft höher, aber die Lehrkräfte hängen in den alten, festgefahrenen Strukturen des Schulsystems fest. Es gibt keinen Raum für Flexibilität, für gemeinschaftliches Arbeiten, fürs Durchatmen. Nie kann eine gute Lehrkraft ihren Ansprüchen gerecht werden, die Alternativen sind eingeplanter Burnout, keine Lehrkraft werden oder eine schlechte Lehrkraft werden. Da suche ich mir lieber einen anderen Beruf nach dem Studium. Schade.“ (Ende Bachelor, ISS/Gym)*

Darüber hinaus äußerten Studierende die Angst, den aufgrund des Lehrkräftemangels großen Klassen nicht gerecht zu werden und den Anforderungen des Berufs nicht gewachsen zu sein:

*„Was ich höre, ist hauptsächlich, dass das Studium an sich ganz gut funktioniert und die Studierenden Lust auf das Unterrichten an sich haben, aber die aktuellen Zustände an Schulen abschrecken. Alle haben (berechtigterweise) Angst, sich gleich kaputt zu machen, in diesem Schulsystem. Ich habe Angst vor dauerhaftem Lärm durch zu große Klassen, vor der Menge an Arbeit von so vielen Unterrichtsstunden und Klassenarbeiten, die man vorbereiten muss. Angst vor der Verantwortung für so viele Kinder gleichzeitig, dem Umgang mit aufgebrachten Eltern und der Überforderung durch große soziale Unterschiede und Bildungslücken.“ (Ende Bachelor, ISS)*

Die **Empfehlungen** der Studierenden **zur Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs** und des Weges dorthin lassen sich auf folgende Schlagworte zusammenfassen: mehr Flexibilität (nicht zur Vollzeit verpflichten, freiere Fächerwahl, bessere Anerkennung von Vorerfahrungen/-qualifikationen), bessere Bezahlung im Vorbereitungsdienst, gleiche Gehälter für alle Schulformen, bessere Ausstattung an Schulen, mehr projektorientierter Unterricht, Entstigmatisierung von Therapiemöglichkeiten für Beamte, Verbeamtung aller.

Die von den Studierenden beschriebenen **Vorstellungen vom Vorbereitungsdienst** sind negativ konnotiert:

*„Das Referendariat verbreitet Angst und Schrecken, aber noch mehr die Vollzeitstelle danach.“ (Ende Master, ISS/Gym)*

Dabei ist es vor allem die Angst vor einer zu hohen Belastung und Verantwortung gepaart mit unzureichender Unterstützung und Begleitung, die von den Studierenden kritisch angemerkt wird:

*„Warum gehe ich nicht in den Vorbereitungsdienst: Es ist leicht, mit vorgegebenen Fragen das Problem wieder auf die alt hergebrachten Vorwürfe an Studierende zu führen (Niemand will mehr arbeiten, alle wollen immer mehr Geld ...). Das Problem ist nicht das wenige Geld oder die Prüfung, sondern die unheimliche Belastung, die von Anfang an auf den Referendar:innen lastet. Es fehlt die Hospitationszeit, die Doppelsteckung mit Mentor:innen, die dafür Entlastungsstunden bekommen, und vor der Prüfung Unterrichtsentlastung, um sich gut auf eine Staatsexamensprüfung vorzubereiten. Dies sind beispielsweise Dinge, die mir in Berlin im Referendariat fehlen, um guten Mutes anzufangen. Ausbildung ist teuer – und die Ausbildung guter Lehrkräfte umso mehr. Wenn Berlin gute und viele Lehrkräfte möchte, dann muss das Land in die Ausbildung investieren.“ (Ende Master, ISS/Gym)*

Auch über Themen zur **allgemeinen Lebenssituation**, insbesondere Vereinbarkeit von Lehramtsstudium mit Nebentätigkeiten sowie Familie, die für viele Studierende das Lehramtsstudium im Hinblick auf Studienerfolg und Studienzeit beeinflussen und zur Abbruchsmotivation beitragen können (siehe Kapitel 6.4), äußerten sich Studierende in den Schlussstatements. Aufgrund gestiegener Lebenshaltungskosten und Mieten in Berlin beschäftigen diese Themen die Studierenden aktuell. Studierende, die auf eine Nebentätigkeit angewiesen sind, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen, und mitunter auch eine Familie zu versorgen haben, klagen über das fehlende Verständnis für ihre Situation und fehlende Flexibilität der Dozierenden. Diese fehlende Flexibilität führt zu einer schlechten Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit und erhöhten organisatorischen, zeitlichen und psychischen Belastungen. Einige Studierende geben an, dass sie die Bedingungen und Lohnzahlungen für studentische Nebentätigkeiten so unattraktiv finden, dass sie einen Kredit vorziehen würden. Aufgrund der ungünstigen Zinslage und der sich anhäufenden Schulden führt dies bei ihnen aber verstärkt zu Existenzängsten. Auch Personen im Quereinstiegsmaster, die eine Familie zu versorgen haben, bemängeln die unzureichende finanzielle Unterstützung seitens des Senats über die sogenannten Mangelfächer hinaus:

*„Der Senat muss sich unbedingt um eine Finanzierungsmöglichkeit für die Q-Master-Leute kümmern. Bei so einem akuten Fachkräftemangel ist es seitens der Regierung unmöglich, die Studierenden nicht zu unterstützen! Wir haben meist alle Familie, kleine Kinder und müssen das Studium mit einem teuren Kredit (Zinsen sind momentan extrem hoch) stemmen. Aus diesem Grund war ich schon oft kurz davor, das Studium abzubrechen! Alle Fächer (nicht nur MINT) sind aktuell Mangelfächer, nur nicht offiziell.“ (Ende Master)*

Außerdem wird angemerkt, dass mehr Werbung für laufende Programme gemacht werden sollte, um mehr Studierende für diese Nebentätigkeitsmöglichkeiten anzuwerben:

*„Lieber Senat, macht mehr Werbung für eure Programme, Unterrichten statt...‘, ‘Aufholen nach Corona ...‘. Viele StudentInnen arbeiten neben dem Studium gern und viel. Sie wissen wenig darüber und müssen besser bezahlt werden!“ (Ende Master, GS)*

Auch die Vereinbarkeit von Studium und eigener Familie stellt eine in den offenen Antworten benannte Herausforderung dar. Diese wird vor allem in Zusammenhang gebracht mit einer zu strikten Anwesenheits-/Präsenzpflicht und fehlenden Möglichkeiten einer Online-Zuschaltung (bspw. bei fehlenden Betreuungsmöglichkeiten durch Kitaschließungen oder der Erkrankung von Kindern). Einige Studierende berichteten, dass sie sowohl Dozierende als auch die Prüfungsbüros als wenig verständnisvoll für Kinderbetreuungssituationen empfinden.

## 6.9 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgelisteten kohortenbezogenen Fragestellungen für Studierende beantwortet.

### Studierende insgesamt

#### Was waren die Gründe für die Studienwahl?

An erster Stelle bei nahezu allen Studierenden (ganz unabhängig davon, in welcher Studienphase) stehen dem Lehrberuf immanente und intrinsische Motive: Erziehung von Kindern und Jugendlichen sowie der Spaß an der Arbeit mit ihnen. Darauf folgen für einen Großteil der Studierenden das Interesse an den Fächern und die Sicherheit der späteren Arbeitsstelle. Im Mittelfeld rangieren extrinsische Motive wie Arbeitszeit und der Verdienst, aber auch das Streben danach, den positiven Lehrerfahrungen aus der Schule nachzueifern oder es besser zu machen als „schlechte Lehrer:innen“. Eher selten werden Eltern oder Freund:innen als Motivator:innen genannt und nahezu niemand hat das Studium gewählt, weil es leicht zu bewältigen ist. Dieses Antwortverhalten deckt sich mit den Erkenntnissen anderer Studien, insbesondere mit den Ergebnissen des Panels zum Lehramtsstudium (PaLea; Kauper et al., 2012). Dies gilt ebenso für das höhere Fachinteresse bei Studierenden im Lehramt ISS/GYM sowie den etwas höheren Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bei Studierenden im Lehramt Grundschule (Bröder et al., 2022).

#### Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?

Etwas mehr als ein Drittel der Studierenden fühlt sich zu den Aspekten des Studiums ausreichend informiert und nimmt das Beratungs- und Unterstützungsangebot der Universitäten als groß genug wahr. Diese Wahrnehmung bleibt im Studienverlauf stabil.

Etwas weniger als die Hälfte hat in ihrem Studium bisher Studien- und Prüfungsbüros sowie Informationsveranstaltungen aufgesucht. Ein Drittel hat sich bisher an Hochschulstudierende gewendet. Studentische Beratungsformate (Tutorien, studentische Formate an den Schools, AStA, Fachschaft)

werden jeweils von unter 20% der Studierenden wahrgenommen. Nur wenige Studierende haben bisher das Studierendenwerk zu Beratungszwecken aufgesucht. Die Nutzung der Beratungs- und Unterstützungsangebote der Universitäten steigt im Studienverlauf an. Dabei besuchen Bachelorstudierende deutlich häufiger studentische Tutorien, Masterstudierende hingegen eher die Beratung durch Hochschullehrende, Studien- und Prüfungsbüros sowie Informationsveranstaltungen.

Insbesondere Mentoring (während der Praxisphasen) und Beratung (während des gesamten Studiums) spielen nach Ansicht der Expert:innen eine große Rolle für den Studienerfolg. Auch wenn sich die Quantität von Beratung in den Antworten der Studierenden nicht widerspiegelt und sich viel mehr Mentoring während der Praxisphasen gewünscht wird, zeigt die überwiegend positive Bewertung von Beratung und Mentoring, dass diese Konzepte für den Studienerfolg dienlich sein könnten.

Sowohl die Angaben der Studierenden als auch der Hochschulvertreter:innen zeigen, dass Beratung im Master intensiver genutzt wird als im Bachelor.

### **Wie werden die Studienbedingungen individuell erlebt?**

Mehr als zwei Drittel der Studierenden bewerten die Leistungsanforderungen als hoch, was jedoch von den meisten Studierenden bereits im Vorfeld des Studiums so erwartet wurde. Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden nehmen die Betreuung durch Dozent:innen als ausreichend wahr.

Weniger als ein Drittel sehen die Möglichkeit, das Studium in Regelstudienzeit abzuschließen, oder eine gute Vereinbarkeit des Studiums mit einer Erwerbstätigkeit. Eine gute Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit wird von allen Studierenden ähnlich (gering) bewertet, unabhängig davon, ob sie erwerbstätig sind oder nicht. Nur wenige Studierende bewerten die Vereinbarkeit mit Familien- und Pflegearbeit als gut.

Mit dem Studium insgesamt ist die Hälfte der befragten Personen zufrieden, knapp ein Drittel (eher) nicht. 86% studieren die gewünschten Fächer; 10% tun dies (eher) nicht, darunter vor allem Personen im Grundschullehramt.

Neben den Studienbedingungen haben die allermeisten Studierenden eine hohe Selbstwirksamkeit in der Bewältigung von Herausforderungen im Studium und in den Lehrveranstaltungen. Noch mehr (ca. 80%) haben ein großes Interesse an ihren Studienfächern und den pädagogischen Inhalten, wobei erstes im Lehramt ISS/Gym und zweiteres im Lehramt Grundschule stärker zutage tritt.

Über die drei beobachteten Studierendenkohorten bestehen keine weiteren systematischen Unterschiede in der Wahrnehmung der Studienbedingungen.

### **Welche Rolle spielt die soziale Eingebundenheit für den Erfolg des Studienverlaufs?**

Die soziale Eingebundenheit fällt über alle Kohorten hinweg moderat bis positiv aus. Zwei Drittel der Studierenden fühlen sich unter den anderen Studierenden wohl. Die Hälfte hat das Gefühl, im Studium dazugehören. Nur wenige Studierende stimmen diesen Äußerungen (eher) nicht zu. Eine ähnliche Tendenz beschreiben deutschlandweite sowie berlinspezifische Studien (Bröder et al., 2022; Kauper & Retelsdorf et al., 2012).

Aufgrund des Studiendesigns können zwar keine unmittelbaren Indikatoren für einen abschließenden Erfolg des Studiums ermittelt werden. Vielmehr kommt der sozialen Eingebundenheit eine vermittelnde Rolle für verschiedenste Aspekte der Selbstwahrnehmung zu. So besitzen nahezu alle Aspekte der Selbstwahrnehmung im Lernkontext Studium (Selbstwirksamkeit, Interesse, Passung des Studiums und Zufriedenheit mit Studienwahl und Studium) einen moderaten Zusammenhang mit der sozialen

Eingebundenheit. Darüber hinaus besitzt sie im Vergleich zu anderen Faktoren den höchsten Zusammenhang mit der Übergangsbereitschaft in den Master of Education und in den Vorbereitungsdienst.

Über die drei beobachteten Studierendenkohorten bestehen keine systematischen Unterschiede in der sozialen Eingebundenheit.

### **Wie wird die Angemessenheit der Anteile und die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft eingeschätzt?**

Das Lehramtsstudium wird durchweg als sehr wissenschaftlich erlebt und selten als sehr praxisbezogen. Studierende, die dies sehr stark wahrnehmen, haben vor dem Beginn des Studiums deutlich geringere fachwissenschaftliche Anteile bzw. deutlich höhere didaktische und pädagogische Anteile erwartet. Grundsätzlich gibt nur eine Minderheit an, dass diese Studienanteile den Erwartungen entsprechen. Bei den forschungspraktischen Anteilen des Studiums sind die Studierenden eher geteilter Meinung. Sie werden nahezu paritätisch von jeweils einem Drittel der Studierenden als über, unter oder den Erwartungen entsprechend wahrgenommen. Jedoch sind sie aus Sicht der Studierenden im Master oftmals höher als erwartet (51%) und nur selten geringer als erwartet (17%); im Bachelor verhält es sich leicht andersherum.

### **Existieren bereits Praxiserfahrungen aufgrund von Nebentätigkeiten an Schulen (und mit welchen Vor- oder Nachteilen gehen diese einher)?**

Über alle Studierendengruppen hinweg haben bereits 45% (neben dem BPR und dem Praxissemester) an einer Schule gearbeitet. Bereits zu Beginn des Bachelors geben 32% an, seit Beginn ihrer Studienzeit an einer Schule gearbeitet zu haben oder es derzeit zu tun, zum Ende des Bachelors sind es 48% und zum Ende des Masters 54%. Im Bachelor geben Studierende des Grundschullehramts dies deutlich häufiger an als jene im Lehramt ISS/Gym. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit an Schulen liegt im oberen einstelligen Bereich.

Des Weiteren fühlen sich Studierende, die bereits an einer Schule gearbeitet haben (neben BPR und Praxissemester), eher für den Lehrberuf geeignet (86%) als jene, die diese Erfahrung bisher nicht gemacht haben.

Deutlicher kann die Wahrnehmung des Praxissemesters als Folge einer Nebentätigkeit an Schulen interpretiert werden. Haben Studierende an einer Schule gearbeitet, geben sie deutlich seltener an, dass ihnen das Praxissemester die Herausforderungen von Schule nähergebracht hat, dass sie es als geschützten Rahmen wahrgenommen haben und dass das Vergabeverfahren problemlos verlief.

### **Wie werden Studienerfolge und -misserfolge erlebt?**

Im Verlauf ihres jeweils aktuellen Studiums geben etwas weniger als die Hälfte (45%) der Lehramtsstudierenden an, derzeit oder zuvor an einen Abbruch dieses Studiums gedacht zu haben. Die Folgen des Abbruchs (z.B. Studiengangwechsel, Hochschulwechsel oder Abbruch der Hochschullaufbahn) sind dabei nicht weiter beschrieben worden. Mit Blick auf die drei Studierendenkohorten ergibt sich in der Summe ein deutlich differenziertes Bild. Während zu Beginn des Bachelors 23% der Studierenden noch über einen Abbruch nachdenken, haben 16% diesen Gedanken bereits wieder verworfen. Zum Ende des Bachelors haben 15% einen akuten Abbruchgedanken, weitere 35% hatten ihn zum Ende jedoch wieder verworfen. Mit dem Ende des Masters denken 10% aktiv über den Studienabbruch nach, weitere 33% hatten dies lediglich in der Vergangenheit getan. Mit dem Verlauf

des Studiums geht die Schere der Abbruchneigung zwischen Grundschullehramt und Lehramt ISS/Gym deutlich auseinander, zu Ungunsten des Letzteren.

Die akute Abbruchneigung geht auf moderatem Niveau negativ mit der Selbstwirksamkeit und der Freude am derzeitigen Studium einher. Auf etwas geringerem Niveau hängt sie mit der Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit zusammen.

### **Wird das Bachelorstudium in der Regelstudienzeit absolviert? Falls nicht: Was sind die Gründe für eine mögliche Studienzeitverlängerung?**

Das Konzept der Regelstudienzeit kann auf die untersuchten Kohorten (Ende BA, Ende MA) nicht angewendet werden, da sie während der Corona-Semester studiert haben und diese darauf nicht angerechnet werden. Aus diesem Grund wurde die angestrebte Zahl an weiteren Semestern untersucht, die bis zum Studienende voraussichtlich studiert werden müssen. Studierende zum Ende des Bachelors (5.–8. Fachsemester) rechnen im Schnitt mit mehr als zwei weiteren Fachsemestern, was einer durchschnittlichen erwarteten Studienzeit von 8,6 Fachsemestern entspricht. Zum Ende des Masters werden eineinhalb weitere Fachsemester und damit eine durchschnittliche Studienzeit von 5,6 Fachsemestern erwartet.

Deutlich höher ist die Zahl der anvisierten Fachsemester für Studierende an zwei Universitäten. Sie erwarten einen mehr als zwei Semester längeren Bachelor und einen knapp vier Monate längeren Master. Entsprechend wenig nehmen Studierende an zwei Universitäten die Möglichkeit wahr, das Studium in Regelstudienzeit abzuschließen. Auch die soziale Herkunft scheint einen Einfluss auf eine mögliche Studienzeitverlängerung zu haben. Bachelorstudierende aus Akademikerfamilien geben zum Ende des Studiums eine um ein Semester längere voraussichtliche Studienzeit an als Studierende aus Elternhäusern ohne Hochschulabschluss. Eine Vielzahl weiterer Merkmale nimmt keinen systematischen Einfluss auf die Studienzeitverlängerung im Bachelor und im Master: Lebenssituation (Erwerbsarbeit, Kinder, Pflegearbeit), die Bewertung des Studiums, die Selbstwahrnehmung im Studium, die erlebten Praxiserfahrungen.

### **Welche Erwartungen bestehen an die Lehrkräftebildung in Gänze?**

Verschiedene Aspekte der Lehrkräftebildung wurden durch die bisherigen Fragestellungen genauer beleuchtet. Als Fazit lässt sich feststellen, dass sich die überwiegende Mehrheit der Studierenden für den Lehrberuf geeignet fühlt und ein sehr hohes Interesse an der Arbeit und dem Begleiten von Kindern und Jugendlichen besitzt. Dieses Selbstverständnis bleibt im Studienverlauf stabil. Gleichzeitig fühlt sich nur eine Minderheit ausreichend informiert und betreut. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden ist mit den Praxisanteilen im Studium nicht zufrieden und wünscht sich eine deutliche Erhöhung.

Die Erwartungen an die zweite Phase der Lehrkräftebildung fallen verhalten aus. Auf der einen Seite erwartet ein Großteil der Studierenden, dass der Vorbereitungsdienst sie auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten wird und sie im Vorbereitungsdienst für ihre Zukunft wichtige praktische Erfahrungen sammeln können. Auf der anderen Seite fühlen sich nur wenige durch ihr Studium auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet. Nahezu alle Studierenden erwarten, dass der Vorbereitungsdienst eine anstrengende Zeit wird. Die meisten fürchten die Prüfungslast im Vorbereitungsdienst. Viele wünschen sich, dass ihre bisherigen praktischen Erfahrungen auf den Vorbereitungsdienst angerechnet werden würden. Das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes wird von den meisten als zu gering erachtet.

Mit Blick auf den Lehrberuf sind nahezu alle Studierenden davon überzeugt, dass Lehrer:innen einem anspruchsvollen Beruf mit einem hohen Arbeitspensum nachgehen und dass sie einen wertvollen sozialen Beitrag leisten. Dem hohen gesellschaftlichen Mehrwert gegenüber steht jedoch das

wahrgenommene Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft. So denkt lediglich ein Viertel der Lehramtsstudierenden, dass Lehrer:innen ein hohes Ansehen in der Gesellschaft haben. Knapp die Hälfte sieht kein hohes Ansehen für die Tätigkeit als Lehrkraft.

Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs werden ebenfalls unterschiedlich bewertet. Einerseits sieht die überwiegende Mehrheit eine sichere Stelle und ein gutes Einkommen. Andererseits erwartet knapp ein Drittel das Vorhandensein von genügend Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys.

### **Studienanfänger:innen (bis 2. FS Bachelor)**

#### **Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?**

Die berufliche Planung bezüglich des Masters of Education wurde für die Kohorte zum Ende des Bachelors detailliert ausgewertet. Die Studienanfänger:innen weisen im Vergleich zu Studierenden zum Ende des Bachelors eine geringere Wahrscheinlichkeit auf, in den Master of Education übergehen zu wollen. Dieser Befund geht einher mit der höheren akuten Abbruchneigung zu Beginn des Bachelors und einem generellen sukzessiven Dropout im Studium.

### **Lehramtsstudierende am Ende des Bachelorstudiums (5.–8. FS)**

#### **Wie wird der bisherige Studienverlauf eingeschätzt?**

Ein Viertel der Studierenden zum Ende des Bachelors hat bereits vor ihrem aktuellen Studium ein nicht lehramtsbezogenes Studium begonnen oder erfolgreich absolviert. Weitere 21% hatten eine berufliche Ausbildung (ohne vorheriges Studium) begonnen oder erfolgreich absolviert. Aus Sicht der Studierenden gestaltet sich das Studium anspruchsvoll und mit klarer wissenschaftlicher, aber sehr geringer praxisbezogener Ausrichtung. Letzteres wird von Studierenden im Grundschullehramt besonders stark wahrgenommen. Erwartet wurden insbesondere mehr (fach-)didaktische und pädagogische Anteile. Positiv wurde in diesem Kontext das berufsfelderschließende Praktikum bewertet.

Im Verlauf des Bachelorstudiums steigt der Anteil derjenigen Studierenden, die sich mit einem Studienabbruch beschäftigen. Als Einflussfaktoren festgestellt wurden dabei der Grad der Selbstwirksamkeit (z.B. die Einschätzung, studienbezogene Probleme selbst lösen zu können), die Freude am Studium und auf etwas geringerem Niveau die Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit.

#### **Wir wurde das berufsfelderschließende Praktikum wahrgenommen?**

Das BPR wird überwiegend positiv wahrgenommen. Für den überwiegenden Teil der Studierenden zum Ende des Bachelors hat es ihrer Ansicht nach ein realistisches Bild des Lehrberufs vermittelt. Mehr als zwei Drittel waren mit der Betreuung an ihrer Schule zufrieden. Mehr als die Hälfte empfanden ausreichend Gelegenheiten zur Reflexion der Erfahrungen. Lediglich ein Viertel konnte das Wissen aus dem Studium während des BPR gut durch die Unterrichtserfahrungen reflektieren. Nur wenige empfanden den Arbeitsaufwand als sehr belastend und die Anforderungen in der Unterrichtsgestaltung als zu hoch.

#### **Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?**

86% der befragten Personen beabsichtigen in den zwölf Monaten nach Abschluss des Bachelors in den Master of Education (inkl. Umstiegsmaster) überzugehen. 72% davon sind sich dessen sehr, die restlichen 14% eher sicher. Eben diese 72% der Bachelorstudierenden richten ihren Bildungsweg sehr klar auf den Master of Education aus und erwägen nur in seltenen Fällen zusätzliche Optionen (wie z.B. ein Fachstudium oder die volle Erwerbstätigkeit). Die übrigen 28% schwanken jedoch deutlich zwischen

diesen Optionen. Insbesondere Studierende im Lehramt ISS/Gym und Studierende der UdK erwägen eher ein Fachstudium und damit keinen Übergang in den Master of Education.

Die Bereitschaft, einen Master of Education zu beginnen, hängt stark mit der Selbstwirksamkeit der Studierenden zusammen. Können Studierende ihre Probleme im Studium effektiv lösen, steigt die Wahrscheinlichkeit, den Master anzustreben, beachtlich. Darüber hinaus ist ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl im Studium zuträglich für die Übergangsbereitschaft.

### **Lehramtsstudierende am Ende des Masterstudiums (3.–6. FS)**

#### **Wie wird der bisherige Studienverlauf eingeschätzt?**

Mehr als ein Drittel der Studierenden zum Ende des Masterstudiums hatten bereits vor ihrem aktuellen Studium ein nicht lehramtsbezogenes Studium begonnen oder erfolgreich absolviert. Weitere 18% hatten eine berufliche Ausbildung (ohne vorheriges Studium) begonnen oder erfolgreich absolviert. Die Einschätzungen zum Studienverlauf entsprechen für diese Kohorte grundsätzlich denen der Studierenden am Ende des Bachelors mit dem zentralen Unterschied, dass das Praxissemester als ein wesentliches Element mit in den Vordergrund rückt (s.u.).

#### **Wir wurde das Praxissemester mit Fokus auf die Lernbegleitungsformate wahrgenommen?**

Die Wahrnehmung des Praxissemesters seitens der Studierenden zum Ende des Masters ist eher geteilt. Die meisten Studierenden können durch das Praxissemester die Aufgaben von Lehrkräften besser einschätzen. Knapp zwei Drittel waren mit der Betreuung an der Schule zufrieden und empfanden die Gelegenheiten, die Schul- und Unterrichtserfahrungen zu reflektieren, als ausreichend. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden konnten ihr Wissen aus dem Studium umfassend ausprobieren.

Gleichzeitig haben zwei Drittel der Studierenden die Höhe des Arbeitsaufwands während des Praxissemesters als sehr belastend empfunden, wobei die Anforderungen während der Unterrichtaktivitäten selten als zu hoch empfunden wurden. 58% fühlten sich während des Praxissemesters emotional erschöpft.

#### **Wie wurde rückblickend das Bachelorstudium wahrgenommen?**

Diese Fragestellung wurde im Vorbereitungsdienst und im Berufseinstieg überprüft.

#### **Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?**

Der überwiegende Teil der Studierenden beabsichtigt in den zwölf Monaten nach Abschluss des aktuellen Masters in einen Vorbereitungsdienst überzugehen. 61% sind sich darüber sehr sicher, 16% sind dem eher zugeneigt, 11% eher nicht und 12% beabsichtigen nicht in einen Vorbereitungsdienst überzugehen. Insbesondere unter jenen Studierenden, die sich nicht sehr sicher sind, steht eine Vielzahl anderer Optionen zur Wahl. So können sich 19% der Studierenden vorstellen, den Lehrberuf direkt zu ergreifen, ohne einen Vorbereitungsdienst zu absolvieren. 9% ziehen es in Erwägung, ein Fachstudium zu beginnen, 21% die Arbeit in der außerschulischen Bildung. Für 13% kommt die Arbeit in der Bildungsadministration in Frage und 14% tendieren dazu, erst einmal eine Auszeit zu nehmen, ohne konkrete Pläne zu haben.

Deutlich seltener erwägen Studierende im Lehramt ISS/Gym sowie Studierende der UdK den Übergang in den Vorbereitungsdienst, wobei die dahinterliegenden Gründe aus den vorliegenden Daten nicht zu ermitteln sind. Darüber hinaus ist die Zugehörigkeit im Studium ein wichtiger eigenständiger Indikator für die Bereitschaft, den Vorbereitungsdienst antreten zu wollen.

## 7 Ergebnisse Vorbereitungsdienst

Personen mit regulär abgeschlossenem Lehramtsstudium, die anschließend den Vorbereitungsdienst in Vollzeit oder Teilzeit durchlaufen, werden als Lehramtsanwärter:innen (LAA) bezeichnet. Der Vorbereitungsdienst kann jedoch auch berufsbegleitend absolviert werden. Dies gibt vor allem Quereinsteigenden im Programm Quereinstieg Berlin (QuerBer) die Möglichkeit, neben dem Vorbereitungsdienst berufsbegleitende Studien zu absolvieren und/oder mit einem geringen Stundendeputat bereits im Lehrberuf zu arbeiten. Auch Personen mit einem regulär abgeschlossenen Lehramtsstudium können den Vorbereitungsdienst berufsbegleitend absolvieren. Diese werden als Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst bezeichnet. Beide Gruppen zusammen werden im Folgenden allgemein als Personen im Vorbereitungsdienst oder Referendar:innen bezeichnet.

Personen im Vorbereitungsdienst hospitieren im Unterricht von erfahrenen Kolleg:innen und führen unter Anleitung und auch selbstständig Unterricht in ihren beiden (bzw. im Grundschullehramt drei) Fächern durch. In den Schulen werden ihnen Lehrkräfte als sogenannte Mentor:innen zur Seite gestellt, die für einen gelungenen Einstieg an der Schule, aber auch fachliche Betreuung und Beratung sorgen. Darüber hinaus besuchen die Personen im Vorbereitungsdienst Fachseminare in ihren Fächern sowie die modularisierten Allgemeinen Seminare. Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst befinden sich gleichzeitig in einem Angestelltenverhältnis an ihrer Schule und haben ein höheres Stundendeputat der eigenverantwortlich durchgeführten Unterrichtsstunden als Personen im regulären Vorbereitungsdienst.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Befragungen zum Vorbereitungsdienst vorgestellt und durch Gruppenvergleiche nach der Art des Vorbereitungsdienstes sowie nach Lehramtslaufbahn ergänzt, sofern sie statistisch signifikant sind. Diese werden themenspezifisch und basierend auf qualitativ-analytischen Methoden durch Aussagen der Expert:innen im Feld des Vorbereitungsdienstes ergänzt.

### 7.1 Allgemeine Ergebnisse

Im Zuge der Onlinebefragung wurden 373 Personen im Vorbereitungsdienst befragt. Damit konnten knapp 15% der Grundgesamtheit erreicht werden (Stand: 2022; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023). Zum Erhebungszeitpunkt befanden sich 191 der befragten Personen im regulären Vorbereitungsdienst (51%) und 182 im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (49%). Dies entspricht nahezu dem Gleichgewicht beider Gruppen in der Grundgesamtheit. Für die folgenden Analysen ist die Unterscheidung zwischen Lehramtsanwärter:innen (regulärer VD) und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zentral. Denn sowohl die allgemeinen Merkmale als auch subjektive Bewertungen der Lehramtsbildung unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht zwischen diesen beiden Gruppen. Existieren signifikante Unterschiede, werden diese im Fließtext berichtet.

Den Vorbereitungsdienst üben 51% der befragten Personen an Grundschulen, 48% an ISS/Gym und 1% an beruflichen Schulen aus. Unterscheidet man hier zwischen den zwei Arten des Vorbereitungsdienstes, ergibt sich ein anderes Bild. So üben ihn 35% der Lehramtsanwärter:innen an Grundschulen und 65% an ISS/Gym aus, wohingegen 68% der Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst an Grundschulen tätig sind, 30% an ISS/Gym und 2% an beruflichen Schulen. Mit Ausnahme der beruflichen Schulen liegt diese Verteilung nahe an der Berliner Grundgesamtheit.

Insgesamt belegen 40% der befragten Personen mindestens eines ihrer Prüfungsfächer im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften<sup>23</sup>, 72% im Bereich Sprachen, 57% im Bereich MINT, 13% Kunst oder Musik, 8% Sport und 21% Sonderpädagogik. Eine differenziertere Betrachtung der gewählten Fächergruppen nach der Art des Vorbereitungsdienstes zeigt klare Unterschiede, muss jedoch nach Schulart einzeln stattfinden, da sie stark mit der Art des Vorbereitungsdienstes korreliert. So zeigt sich, dass Lehramtsanwärter:innen an ISS/Gym eher (mindestens) ein Fach im Bereich Sprachen wählen (56%) als Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (30%) und deutlich seltener Fächer im Bereich MINT (regVD: 25%; bbVD: 48%) oder das Fach Sonderpädagogik (regVD: 11%; bbVD: 28%). An ISS/Gym und an Grundschulen befinden sich deutlich mehr Lehramtsanwärter:innen im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (regVD: 48%/51%; bbVD: 30%/28%).

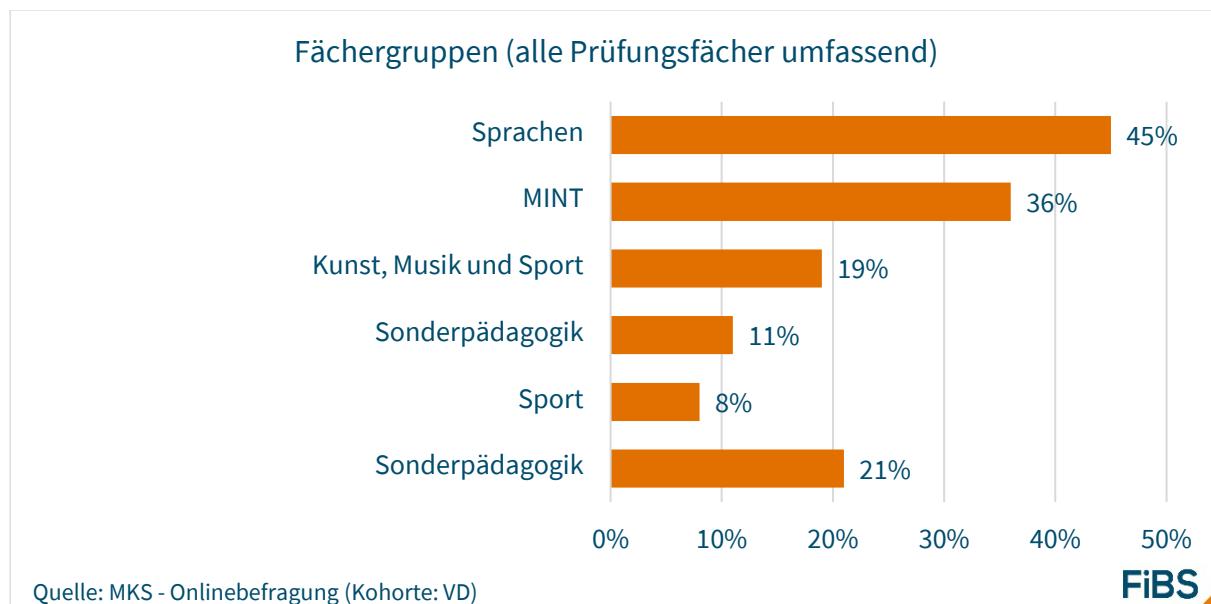


Abbildung 43: Fächergruppen im Vorbereitungsdienst

70% der befragten Personen im Vorbereitungsdienst ordnen sich dem weiblichen, 30% dem männlichen Geschlecht und eine Person der Kategorie „divers“ zu. Damit sind die Lehramtsanwärter:innen identisch mit der Grundgesamtheit verteilt und Frauen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst leicht überrepräsentiert. Im regulären Vorbereitungsdienst sind 54% 29 Jahre oder jünger, 37% 30 bis 39 Jahre und 9% 40 Jahre oder älter. 7% der Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst sind 29 Jahre oder jünger, 33% 30 bis 39 Jahre, 44% 40 bis 49 Jahre und 15% 50 Jahre oder älter.

Mit Blick auf den Werdegang haben 6% der befragten Lehramtsanwärter:innen ein fachwissenschaftliches Studium und 19% der Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst einen lehramtsbezogenen Master oder äquivalente lehramtsbezogene Studiengänge abgeschlossen. 9% der Lehramtsanwärter:innen haben einen Quereinstiegsmaster abgeschlossen. Von den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst haben ihn 14% abgeschlossen und weitere 5% begonnen, jedoch (noch) nicht abgeschlossen. 69% der Personen im Vorbereitungsdienst haben ihr letztes Studium

<sup>23</sup> Für die Gruppierung dienen hier die in Kapitel 6.1 vorgestellten Kategorien. Da diese für die Gruppierung von Studienfächern entwickelt wurden, ist die Kategorie „Geistes- und Sozialwissenschaften“ nicht explizit für Schulfächer angelegt, wird aus Gründen der Vereinheitlichung hier jedoch fortgesetzt; darunter werden folgende Prüfungsfächer gefasst: Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft, Ethik, Geografie, Geschichte, Gesundheit, Körperpflege, Pflege, Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Sachunterricht in Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften, Sozialpädagogik, Sozialwissenschaften, Theologie (ev./isl./kath.), Wirtschaft und Verwaltung, Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT), Wirtschaftswissenschaft.

in Berlin absolviert (regVD: 77%; bbVD: 60%), 7% in Brandenburg (regVD: 6%; bbVD: 9%), 21% in einem anderen Bundesland (regVD: 17%; bbVD: 26%) und 5% außerhalb Deutschlands (regVD: –; bbVD: 5%). Ferner haben etwas mehr als 4% der Personen während ihres Vorbereitungsdienstes die Schule gewechselt. Die Gründe waren vielfältig und werden aufgrund der Fallzahl qualitativ ausgewertet (siehe Ende Kapitel 7.5)

## 7.2 Bewertung des Studiums (retrospektiv)

Bei der retrospektiven Bewertung des Studiums ist zu beachten, dass das letzte lehramtsbezogene Studium unterschiedlich lange zurückliegt und auch außerhalb Berlins absolviert werden konnte. Außerdem ist davon auszugehen, dass Personen aus spezifischen Gründen nicht in die zweite Phase übergegangen sind. Diese möglichen Verzerrungen erlauben keinen direkten Vergleich dieses Antwortverhaltens mit dem der befragten Studierendenkohorten. Trotzdem ist die Betrachtung der rückblickenden Bewertung des Studiums von Personen aus dem Vorbereitungsdienst von Interesse. Hierfür wurde eine ähnliche Skala wie bereits in den Studienkohorten verwendet (siehe Kapitel 6.3.1). Es fällt auf, dass das Studium von 18% der Befragten als (eher) sehr praxisbezogen, aber von über drei Viertel der Befragten (79%) als (eher) sehr wissenschaftlich bezeichnet wird (siehe Abbildung 44). Dass das Studium gut zu den persönlichen Fähigkeiten passte, bestätigen 42%. Über ein Drittel (35%) sind sich diesbezüglich unsicher bzw. neutral, 24% stimmen dem (eher) nicht zu. Darüber hinaus berichten 43% von einer (eher) umfangreichen Betreuung und Begleitung durch Dozierende und 63% von (eher) hohen Leistungsanforderungen im Studium. Nur 14% stimmen der Aussage (eher) zu, dass das Studium sie gut auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten konnte, 67% stimmen dem (eher) nicht zu. Insgesamt mit dem Studium (eher) zufrieden sind 29%, ein Drittel ist diesbezüglich neutral eingestellt und über ein Drittel (37%) sind rückblickend (eher) unzufrieden mit dem Studium.

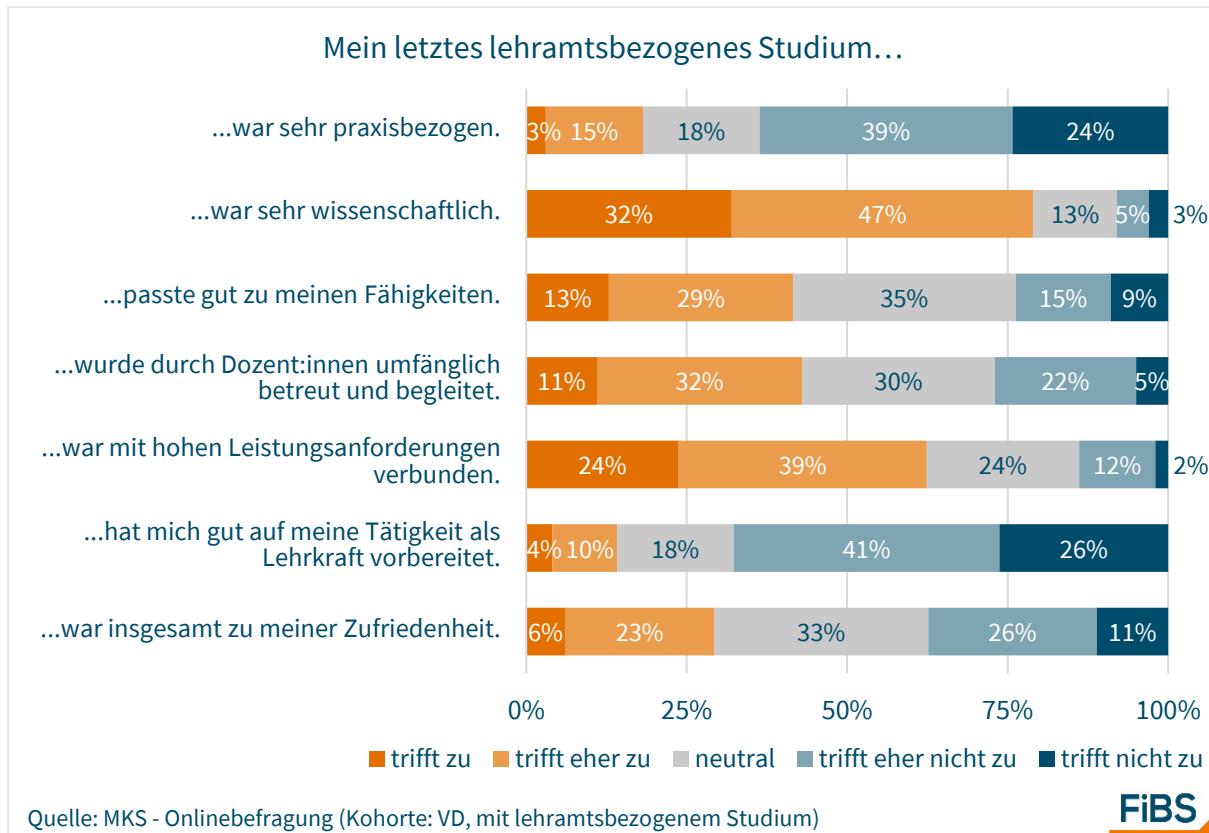


Abbildung 44: Rückblickende Bewertung des letzten lehramtsbezogenen Studiums (im Vorbereitungsdienst)

Besonders interessant bei der rückblickenden Bewertung des Studiums ist das Praxissemester (siehe Abbildung 45). Knapp zwei Dritteln (64%) der Befragten geben an, mit der Betreuung an der Schule (eher) zufrieden gewesen zu sein, über ein Viertel (29%) stimmt dem (eher) nicht zu. Die Hälfte findet, dass es während des Praxissemesters ausreichend Gelegenheiten zur Reflexion der Erfahrungen gab. Interessanterweise geben nur 43% der Befragten rückblickend an, dass sie das Praxissemester nachhaltig auf den Vorbereitungsdienst vorbereiten konnte. Die Hälfte der Befragten sieht das (eher) nicht so. Insgesamt mit dem Praxissemester (eher) zufrieden war knapp ein Viertel der Befragten (24%), ein weiteres Viertel ist diesbezüglich neutral und 30% waren (eher) unzufrieden. Die Funktion, die Studierenden auf die zweite Phase besser vorzubereiten, kann das Praxissemester demnach nur zum Teil erfüllen. Tiefergehende Analysen zeigen, dass die Zufriedenheit mit dem Praxissemester insbesondere und auf hohem Niveau mit der wahrgenommenen Betreuungssituation an der Schule und der wahrgenommenen Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst einhergeht.

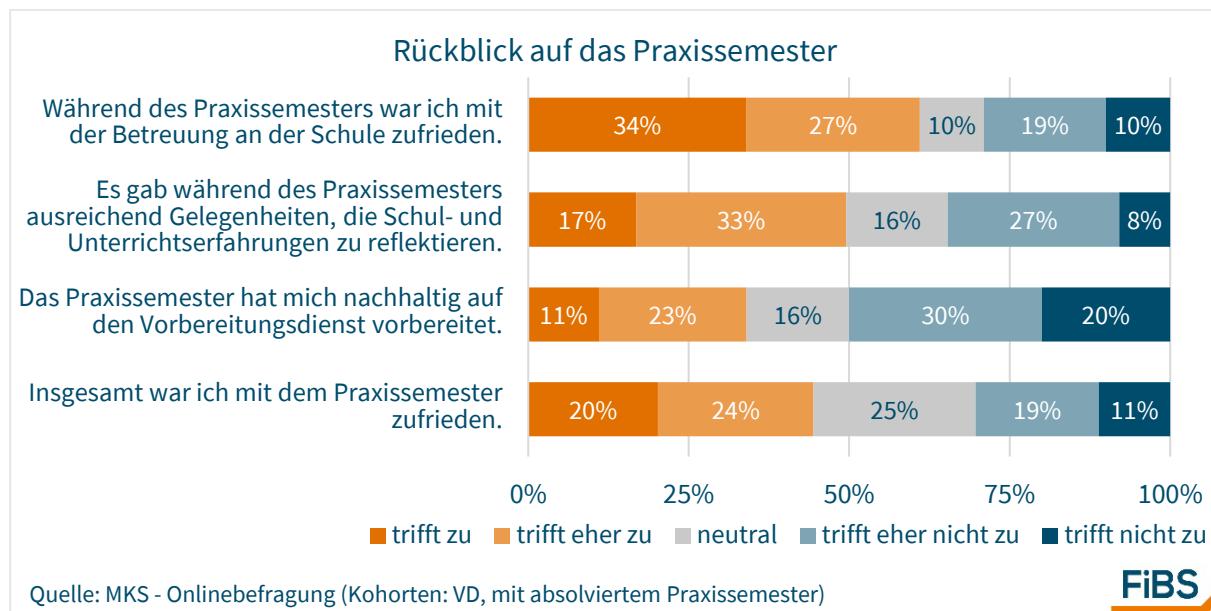


Abbildung 45: Rückblickende Bewertung des Praxissemesters (im Vorbereitungsdienst)

Die Professionalisierung im Studium wurde auch von den **Expert:innen** in den Interviews (durchaus unterschiedlich) bewertet. Besonders das Praxissemester könne zu einer Professionalisierung und auch zur Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst beitragen und erleichtere damit den Übergang zwischen diesen beiden Phasen der Lehrkräftebildung. Gleichzeitig könne und solle das Praxissemester die zweite Phase nicht ersetzen, die Trennung der Phasen wird weiterhin als positiv angesehen. Kritisch angemerkt wird jedoch, dass im Studium keine ausreichende Verknüpfung von theoretischem Fachwissen und der Umsetzung bzw. Anwendung in der Praxis stattfinden würde. Die umfangreiche fachliche Bildung wird wertgeschätzt, in einigen Fächern jedoch bemängelt, dass ein Eintauchen in eine fachliche Tiefe zulasten der Vermittlung von didaktischen und pädagogischen Grundlagen, die im Unterricht benötigt werden, ginge. Als ein Grund dafür wird genannt, dass die Universitätsdozierenden meist selbst kein Lehramtsstudium absolviert haben und daher diese Art von Transferleistung nur bedingt leisten könnten. Positiv erwähnt wird in diesem Zusammenhang die Fachberatung während des Praxissemesters (welche durch die Fachseminarleitungen und Universitätslehrenden gemeinsam durchgeführt wird) sowie die Betreuung der Studierenden im Praxissemester durch Mentor:innen.

Bezüglich der Nebentätigkeiten von Studierenden an Schulen während des Studiums (hauptsächlich als sogenannte PKB-Kräfte) wurden von den Akteur:innen im Vorbereitungsdienst sowohl Bedenken als auch Stärken benannt. Studierende, die während des Studiums schon an Schulen arbeiten, würden bereits früh eigene Erfahrungen sammeln und das Studium dadurch für sich bereichern können. Auch könnte dies dazu beitragen, dass die Studierenden ihren zukünftigen Arbeitsort aus der Lehrerperspektive kennenlernen, bereits Vorstellungen vom Vorbereitungsdienst entwickeln und dadurch ihre Motivation, in den Lehrberuf überzugehen, steigern könnten. Gefahren werden jedoch darin gesehen, dass diese Studierenden zu früh zu viel Verantwortung übernehmen müssten, die Betreuungssituation oft unzureichend sei und nicht genügend Gelegenheit bestünde, diese Erfahrungen zu reflektieren. Dies führe dazu, dass bestimmte Vorstellungen oder Angewohnheiten im Vorbereitungsdienst „korrigiert“ bzw. richtiggestellt werden müssen. Auch könnte es zu frühen Überforderungs- bzw. Belastungserfahrungen führen, die unter Umständen darin resultieren können, dass sich die Studierenden aufgrund von schlechten Erfahrungen gegen den tatsächlichen Einstieg in den Beruf entscheiden würden. Weiterhin wurde erwähnt, dass es für die Schüler:innen von Nachteil sein könne,

statt von professionellen Lehrkräften von Studierenden, die sich z.T. noch im Bachelorstudium befinden, unterrichtet zu werden.

### 7.3 Motivation zum Vorbereitungsdienst

Abbildung 46 zeigt die Motive der Personen im Vorbereitungsdienst zur Fortsetzung der Lehramtsbildung. Sehr ausgeprägt ist der Faktor Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (96% Zustimmung) und die intrinsische Motivation im Wunsch nach einem Beruf, bei dem die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitgestaltet werden kann (89% Zustimmung). Auch die extrinsische Motivation mit der Aussicht auf eine sichere Stelle (75%) und ein gutes Gehalt (60%) finden häufig Zustimmung ebenso wie die Aussicht auf ausreichend Freizeit neben dem Beruf (43%). Lediglich 22% wurden von der Meinung der Eltern und 19% von Freund:innen und Bekannten positiv beeinflusst.

Gute Lehrer:innen als Vorbild haben 40% zur Entscheidung motiviert und schlechte Lehrer:innen und die Aussicht, es selbst besser zu machen, geben 42% der Befragten an. Das Interesse für ihre Fächer motivierten 81% zur Fortführung der Lehramtslaufbahn, 77% möchten ihre Kompetenzen weiterentwickeln und 79% setzen ihre Lehramtsbildung mit der Motivation fort, diese auch zum Ende zu bringen. Nur 5% geben an, den Vorbereitungsdienst angetreten zu haben, weil sie diesen als leicht zu bewältigen einschätzen.

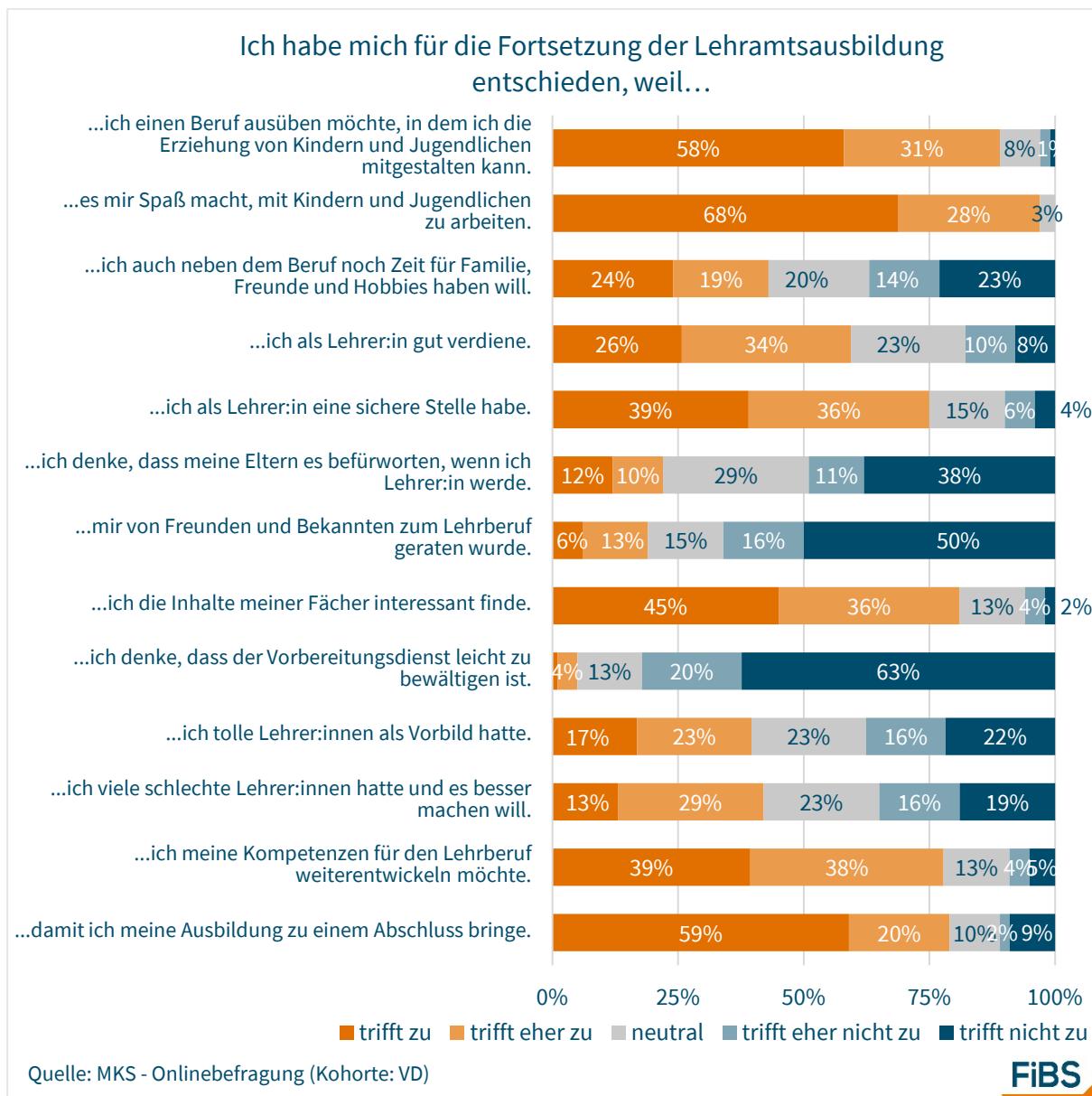


Abbildung 46: Motivation zur Fortsetzung der Lehramtsbildung

Gruppenbezogene Unterschiede zeigen sich hier an mehreren Stellen: Während 13% im regulären Vorbereitungsdienst angeben, von Freund:innen und Bekannten für den Lehrberuf motiviert worden zu sein, trifft das im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst auf doppelt so viele (26%) zu. Außerdem ist bei den Lehramtsanwärter:innen die Motivation durch Vorbilder häufiger vorhanden (45%) als bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (33%). Dies kann jedoch zu einem hohen Maße auf das Alter der Personengruppe zurückgeführt werden: Je älter die Personen sind, desto seltener wurden positive Vorbilder als Motivatoren für ein Lehramtsstudium angegeben. Im Gegensatz dazu hängen schlechte Erinnerungen an frühere Lehrer:innen nicht mit dem Alter oder der Art des Vorbereitungsdienstes zusammen.

Abbildung 47 zeigt die Gründe für die Wahl des Standorts Berlin für die Durchführung des Vorbereitungsdienstes. Hier überwiegen eindeutig persönliche Gründe, wie Freund:innen, eine Partnerschaft, Familie oder die Nähe zum Heimatort (90% Zustimmung). Berlin wird außerdem von 45% der Antwortenden aus dem Vorbereitungsdienst als attraktive Stadt geschätzt. 17% geben an, dass es aufgrund unterschiedlicher Bedingungen nicht anderswo möglich war. Sehr wenige Personen wurden

von den Arbeitsbedingungen als Lehrer:in (16%), von denen im Vorbereitungsdienst (4%) oder den Leistungsanforderungen in der zweiten Ausbildungsphase (5%) zur Durchführung des Vorbereitungsdienstes in Berlin bewegt.

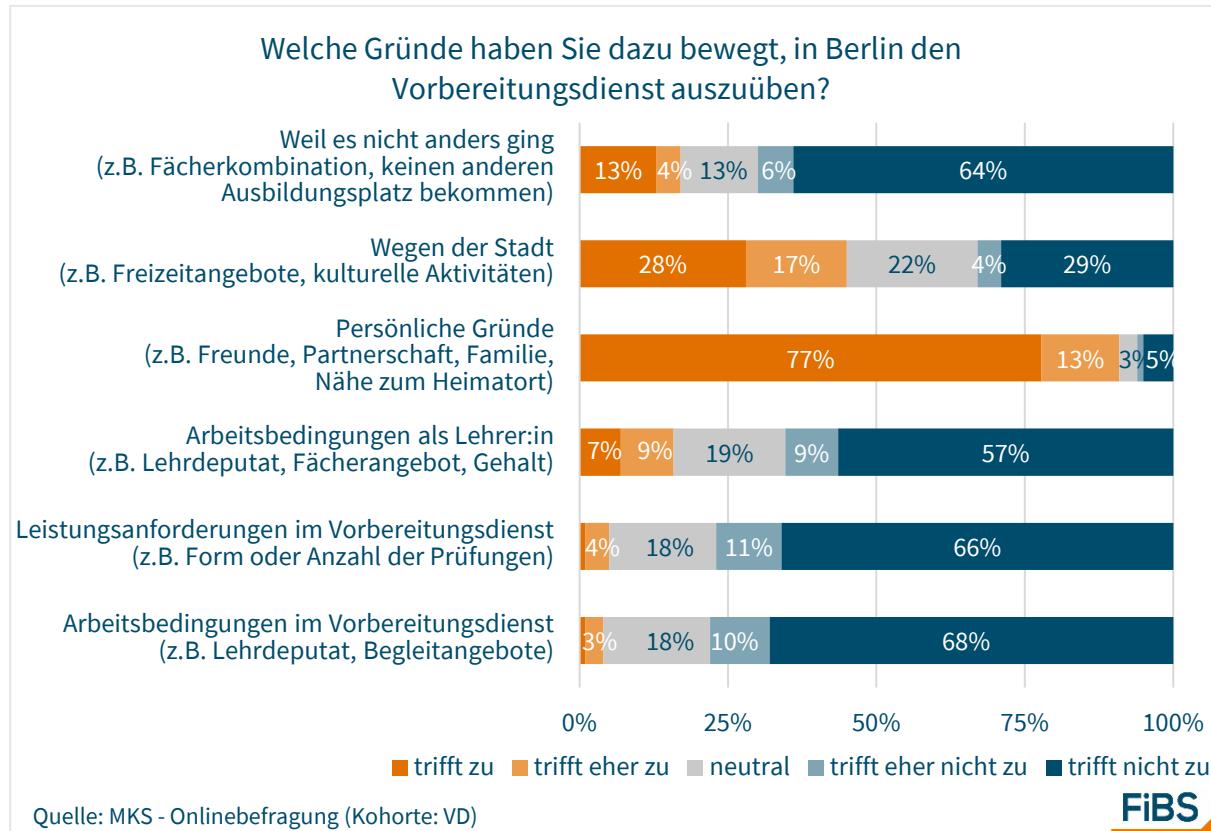


Abbildung 47: Gründe für den Standort Berlin zur Ausübung des Vorbereitungsdienstes

Das Antwortverhalten zwischen Lehramtsanwärter:innen und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst unterscheidet sich in Bezug auf die Bewertung der Attraktivität der Stadt. Diese beeinflusst besonders Lehramtsanwärter:innen in ihrer Entscheidung (55% (eher) Zustimmung); weniger relevant ist diese für Personen im berufseinsteigenden Vorbereitungsdienst (32%). Dieser Unterschied lässt sich zu einem beachtlichen Teil durch die Altersstruktur der beiden Gruppen erklären; für jüngere Personen ist dieser Grund relevanter als für ältere. Die Arbeitsbedingungen als Lehrer:in werden jedoch eher von Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst als Grund genannt; auch hier kann das mit dem höheren Alter der Personen erklärt werden. Mit zunehmendem Alter steigt jedoch die Relevanz der Arbeitsbedingungen als Lehrkraft an. Es lässt sich vermuten, dass Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (welche zu einem Großteil Quereinsteiger:innen sind) schon Berufserfahrung in anderen Berufen gesammelt haben und sich vom Umsatteln auf den Lehrberuf eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen erhoffen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Stadt Berlin von den Befragten weniger als attraktiver Ausbildungsort wahrgenommen wird und stattdessen persönliche Bezüge und praktische Gründe für den Verbleib in oder den Wechsel nach Berlin überwiegen.

In den **Interviews mit Expert:innen** aus dem Vorbereitungsdienst wurde die Eignung der Personen im Vorbereitungsdienst thematisiert. In diesem Zusammenhang fiel in den Interviews oft das Stichwort „Lehrerpersönlichkeit“. Diese spielt eine große Rolle für die Eignung für den Beruf und sei nicht unbedingt ausschließlich im Rahmen eines Studiums erlernbar:

*„Und das ist auch sehr realistisch, denke ich mal, dass nicht jeder, der glaubt, Lehrer sein zu können, kann es tatsächlich.“*

Diese Eignung könnte nur in der Praxis herausgefunden werden, demnach sollte die Ausbildung der eigenen Lehrerpersönlichkeit ein Bestandteil des Vorbereitungsdienstes sein, wie es bereits in den Seminaren thematisiert werde. Im Studium hingegen würde diese Art der Selbstreflexion und Beschäftigung mit der Frage „Bin ich für den Lehrberuf geeignet?“ nicht ausreichend stattfinden. Einige der befragten Expert:innen kritisieren, dass das lange und theoretische Studium sogar eine Distanz zum Lehrberuf schaffe und die Studierenden von ihrem Berufswunsch entferne, obwohl z.B. das berufsfelderschließende Praktikum im Bachelor als Möglichkeit genannt wird, diese Selbstreflexion vorzunehmen. Es wird betont, dass trotz des Lehrermangels und der Notwendigkeit, möglichst schnell möglichst viele Lehrkräfte auszubilden, die Qualität gewahrt werden müsse.

## 7.4 Bewertung des Vorbereitungsdienstes

Auch in der Kohorte der Personen im Vorbereitungsdienst beinhaltete der Fragebogen eine Reflexion der Berufswahl (siehe Abbildung 48). Diese fällt überwiegend positiv aus. Eine überwiegende Mehrheit (83%) gibt an, die gewünschte Fächerkombination zu haben. Hier zeigen sich Unterschiede bei der Art des Vorbereitungsdienstes (89% Zustimmung im regulären Vorbereitungsdienst und 77% bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst). Dies lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst häufiger an Grundschulen absolviert wird, wo die Zufriedenheit mit der Fächerkombination geringer ist (76%) als beim Lehramt für ISS/Gym (91%).

Interessant ist hier außerdem, dass über 80% der Personen im Vorbereitungsdienst angeben, sich für den Lehrberuf geeignet zu fühlen, etwas weniger (67%) sind zufrieden mit der Entscheidung für den Vorbereitungsdienst und 69% sind sich mit der Entscheidung zum Lehrberuf sicher. Die Zufriedenheit mit der Entscheidung zum Vorbereitungsdienst unterscheidet sich außerdem je nach Art des Vorbereitungsdienstes: Sie ist bei den Lehramtsanwärter:innen höher (74%) als bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (59%).

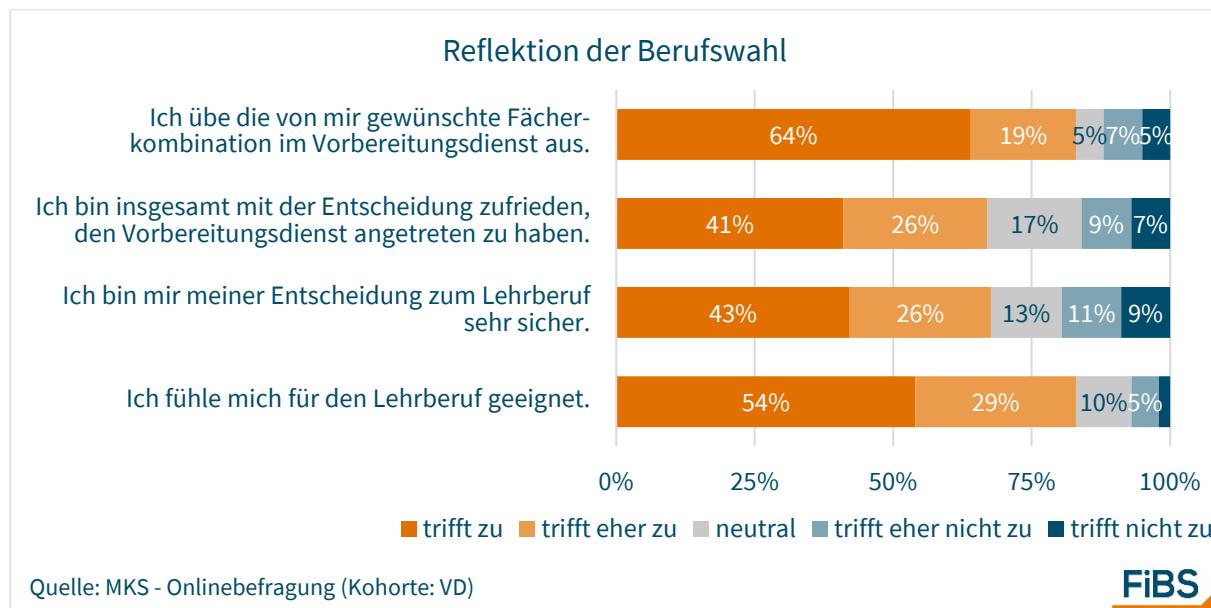


Abbildung 48: Reflexion der Berufswahl im Vorbereitungsdienst

Die folgende Abbildung 49 zeigt die Bewertung des Übergangs in den Vorbereitungsdienst. 30% der Befragten haben das Übergangsverfahren (eher) als sehr lang empfunden, bei fast 80% verlief der Zuweisungsprozess an die Schule (eher) problemlos. Für fast 60% der Befragten schloss sich das Übergangsverfahren unmittelbar oder nahezu unmittelbar an das vorherige Studium oder die berufliche Tätigkeit an, auf weitere 39% trifft das (eher) nicht zu. Ausreichend oder eher ausreichend Zeit für die Reflexion der Entscheidung hatten 58%. An der Schule gut aufgenommen wurden 61% der Befragten, weitere 21% stimmen der Aussage eher zu. Organisatorische Prozesse bereiteten 51% der Befragten insofern Probleme, als dass diese als (eher) schwer nachzuvollziehen wahrgenommen wurden. Der Einmündungsprozess insgesamt war für 56% (eher) emotional belastend. 35% waren von der Praxis an ihrer Ausbildungsschule (eher) schockiert.

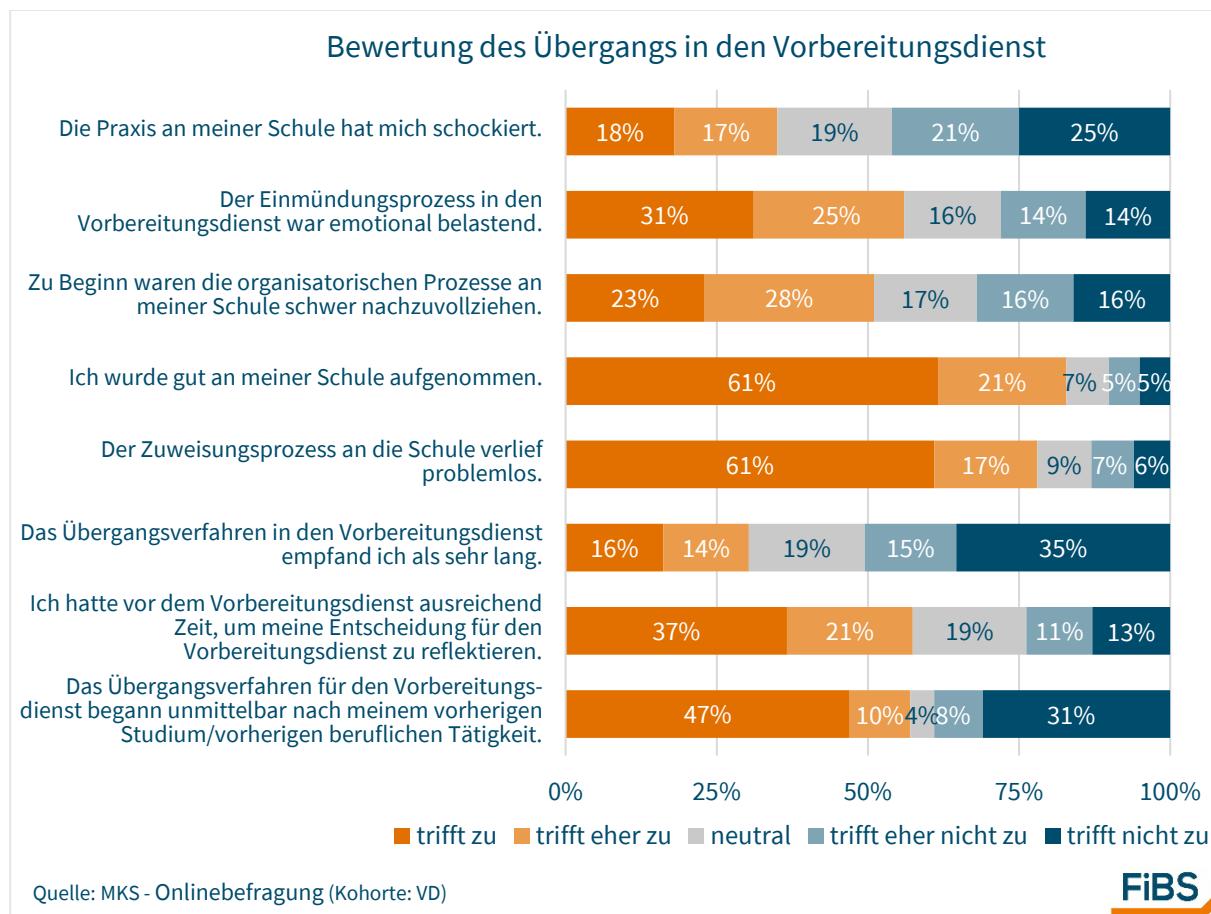
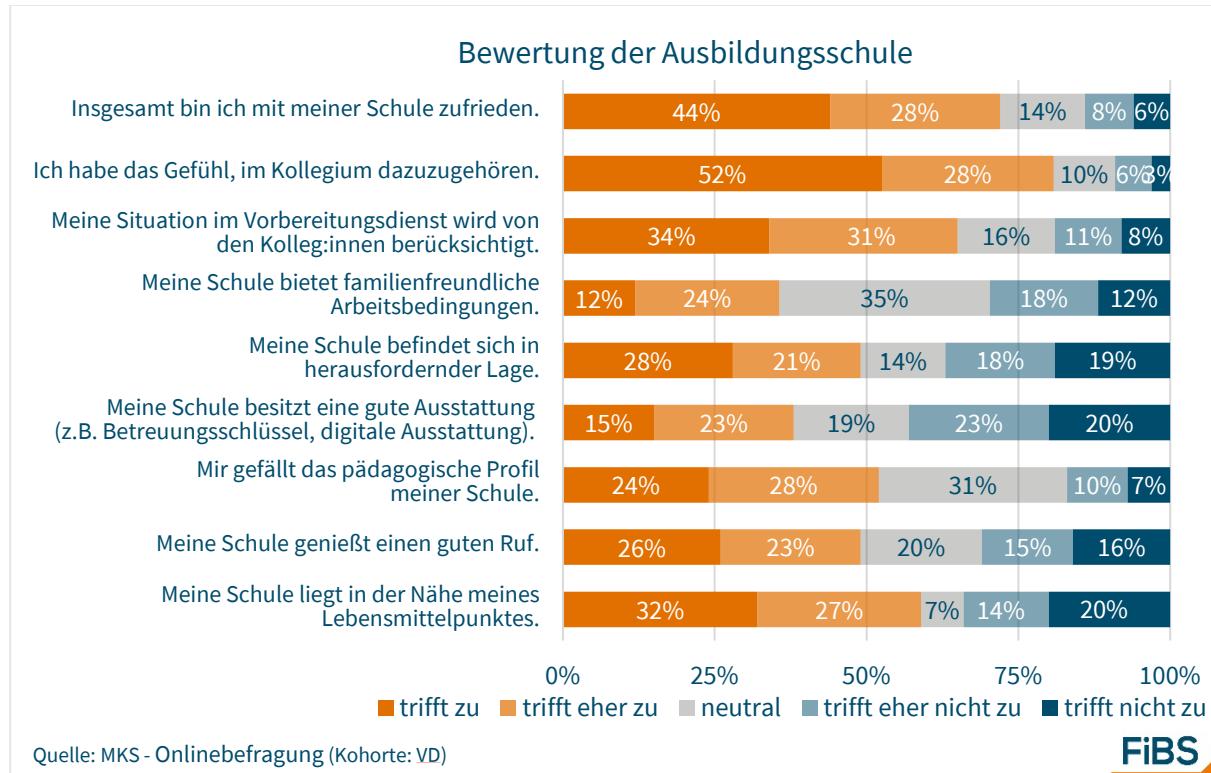


Abbildung 49: Bewertung des Übergangs in den Vorbereitungsdienst

Gruppenbezogene Unterschiede zeigen sich im Anschluss des Übergangsverfahrens an die vorherige Tätigkeit. Während es auf 72% der Lehramtsanwärter:innen (eher) zutrifft, dass das Übergangsverfahren unmittelbar auf das vorherige Studium / die berufliche Tätigkeit folgte, trifft das nur für 42% der Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zu. Das könnte damit zusammenhängen, dass viele Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zunächst noch einen (Quereinstiegs-)Master absolvieren müssen, bevor sie in den Vorbereitungsdienst übergehen können.

Des Weiteren bewerteten die Befragten ihre Ausbildungsschule hinsichtlich formaler und inhaltlicher Kriterien (siehe Abbildung 50). 44% der Personen im Vorbereitungsdienst sind mit ihrer Schule insgesamt zufrieden, auf weitere 28% trifft das eher zu. Zu den formalen Kriterien gehörten die Lage der Schule in der Nähe zum Lebensmittelpunkt (dies trifft für 59% (eher) zu), die Ausstattung der Schule (welche von 38% als (eher) gut bezeichnet wird) und familienfreundliche Arbeitsbedingungen (für 36% der Befragten

(eher) zutreffend). Fast die Hälfte der Befragten gibt an, dass sich ihre Schule (eher) in einer herausfordernden Lage befindet. 49% berichten, dass ihre Schule einen (eher) guten Ruf besitze, 52% geben an, dass ihnen das pädagogische Profil ihrer Schule (eher) gefalle, 31% stehen dieser Aussage neutral gegenüber. Auch das Verhältnis zum Kollegium wurde in zwei Items thematisiert. Eine Mehrheit hat (eher) das Gefühl, zum Kollegium dazugehören (80%), 65% fühlen sich in ihrer Situation im Vorbereitungsdienst von den Kolleg:innen (eher) berücksichtigt.



Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: VD)

**FIBS**

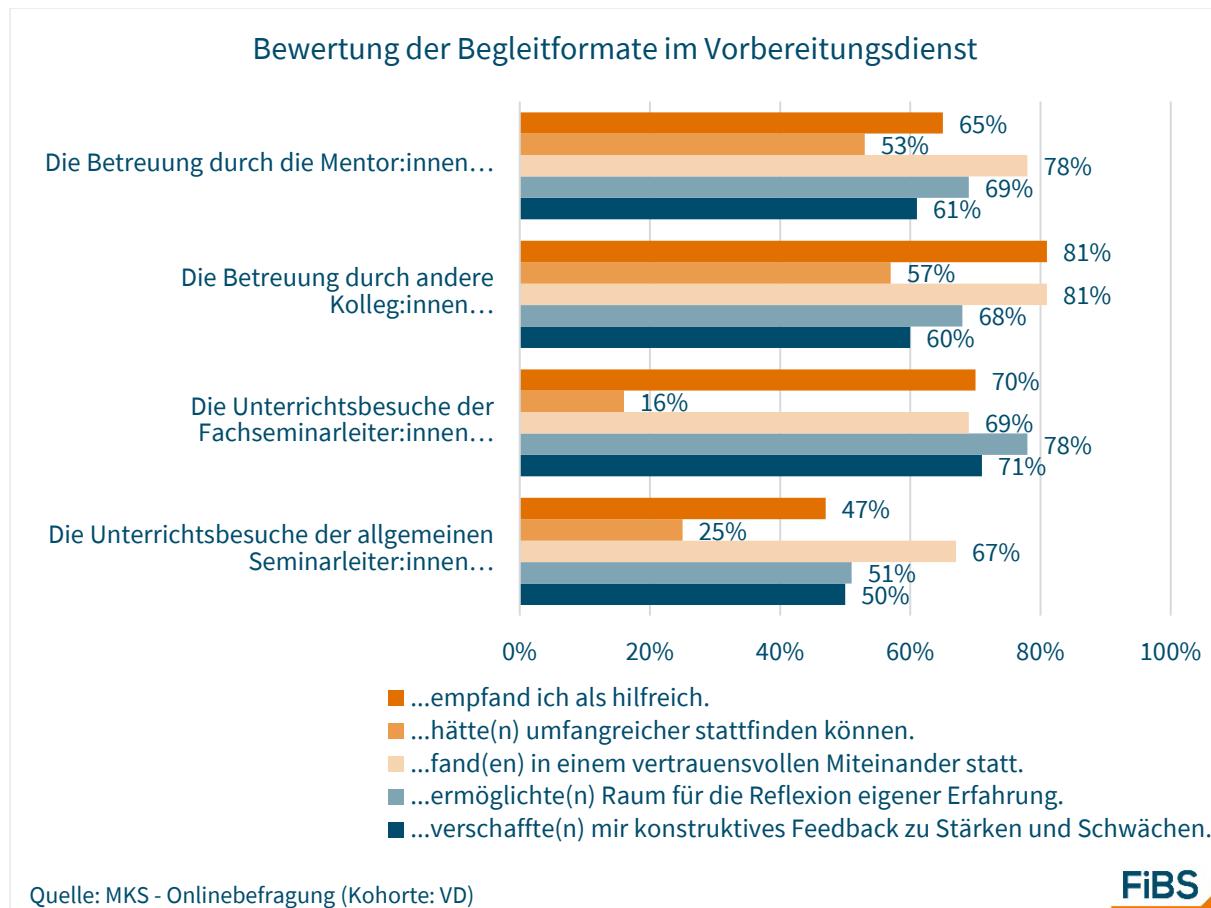
Abbildung 50: Bewertung der Ausbildungsschule im Vorbereitungsdienst

Gruppenbezogene Unterschiede zeigen sich hier in der Bewertung des Rufes der Schule. Lehramtsanwärter:innen berichten häufiger von einem guten Ruf ihrer Schule sowie einer guten Ausstattung als Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Während 57% der Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ihre Schule (eher) als in einer herausfordernden Lage beschreiben, trifft dies nur auf 41% der Lehramtsanwärter:innen zu. Die Doppelrolle, die Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst innehaben, zeigt sich auch in der Berücksichtigung der Situation durch die Kolleg:innen. Während diesem Punkt nur 54% der berufsbegleitenden Referendar:innen (eher) zustimmen, können 75% der Lehramtsanwärter:innen im regulären Vorbereitungsdienst von der Rücksichtnahme ihrer Kolleg:innen berichten.

In der untenstehenden Abbildung 51 ist die Bewertung der Begleitformate im Vorbereitungsdienst abgebildet. Es werden die summierten Zustimmungswerte zu den Aussagen der Antwortmöglichkeiten „trifft zu“ und „trifft eher zu“ abgebildet. 65% der Befragten empfanden die Betreuung durch die Mentor:innen als (eher) hilfreich und bewerten den Umgang als ein vertrauensvolles Miteinander (78%). Über die Hälfte (53%) sprechen sich jedoch auch dafür aus, dass die Betreuung umfangreicher hätte stattfinden können. 69% sehen hier den Raum für die Reflexion eigener Erfahrungen und 61% konnten konstruktives Feedback zu eigenen Stärken und Schwächen mitnehmen. Interessanterweise fiel die Bewertung des Austauschs mit anderen Kolleg:innen fast noch besser aus. Dieser wurde von 81% als hilfreich und vertrauenvoll bezeichnet. Obwohl auch hier der Raum für Reflexion und konstruktives

Feedback war (68% bzw. 60%), geben 57% der Befragten an, dass es umfangreicher hätte stattfinden können.

Die Unterrichtsbesuche der Fachseminarleiter:innen hingegen hätten nur laut 16% der Befragten umfangreicher stattfinden können. Sie wurden von 70% als (eher) hilfreich und von 69% als vertrauensvoll bewertet. Hier sehen die Befragten den meisten Raum für die Reflexion eigener Erfahrungen (78%) und bekamen konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen (71%). Die Unterrichtsbesuche der Leiter:innen des Allgemeinen Seminars wurden von 47% der Befragten als (eher) hilfreich empfunden, 25% finden, dass sie umfangreicher hätten stattfinden können, sie wurden von 67% als vertrauensvoll wahrgenommen. Etwa die Hälfte der Befragten sieht den Raum für Reflexion und berichtet, konstruktives Feedback erhalten zu haben. Hier zeigen sich keine gruppenbezogenen Unterschiede.



Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: VD)

**FiBS**

Abbildung 51: Bewertung der Begleitformate im Vorbereitungsdienst

Die Personen im Vorbereitungsdienst können ihre Erfahrungen aus der Schulpraxis in den Seminaren in einem geschützten Rahmen reflektieren und somit eine eigene Berufspraxis entwickeln, welche sie für einen gelungenen Einstieg in den Beruf wappnen soll. Im Vorbereitungsdienst sollen die Lehramtsanwärter:innen einen realistischen und vollumfänglichen Einblick in die Berufsrealität des Lehrberufs, den Alltag in der Schule und die alltäglichen Herausforderungen erhalten. Gleichzeitig ist der Vorbereitungsdienst eine sehr herausfordernde Phase, vor allem vor dem Hintergrund des aktuellen Mangels an Lehrer:innen (siehe dazu auch Kapitel 3.6).

In den **Experteninterviews** wurde im Kontext der Bewertung des Vorbereitungsdienstes zunächst die hohe Bedeutung des Vorbereitungsdienstes für die Professionalisierung in der Berliner Lehrkräftebildung betont.

Im Zusammenhang mit der Bewertung des Vorbereitungsdienstes durch die Expert:innen wurden (nicht) erfüllte Erwartungen der Personen im Vorbereitungsdienst thematisiert, wie sie von den Expert:innen wahrgenommen werden. Es wird deutlich, dass eine gewisse Intransparenz über Anliegen und Verlauf der zweiten Lehrkräfteausbildungsphase zu Unzufriedenheit führe:

*„Man müsste transparent machen: Was ist eigentlich das Anliegen des Vorbereitungsdienstes? Und müsste da die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter noch stärker mitnehmen. Was sind eigentlich Professionalisierungsverläufe, Prozesse, welchen Anteil haben sie selbst daran? Was kann geleistet werden, was nicht? Also das wäre, glaube ich, sehr wichtig für einen gut verlaufenden Vorbereitungsdienst.“*

Vor allem würden die Personen im Vorbereitungsdienst eine eindeutige Praxisorientierung erwarten:

*„Die große Erwartung ist sehr praxisorientiert. Also, nachdem sie den Master of Education haben, haben, glaube ich, viele LAA das Gefühl, okay, wir kennen jetzt die Theorie, wir kennen auch praktische Ansätze. Aber wie wird es denn wirklich gemacht, wenn man nicht in den luftleeren Raum plant, sondern wenn das auf der Grundlage einer Lerngruppe passiert?“*

Sie wünschen sich, in der konkreten Planung von Unterrichtseinheiten unterstützt zu werden und durch den Vorbereitungsdienst hinweg eine enge Begleitung und Betreuung zu erfahren:

*„Sie haben aber auch den Anspruch, einfach wirklich begleitet zu werden und beraten zu werden. Ich glaube, das ist eine hohe Erwartungshaltung [...]. Also einerseits ist es eine Stärke und noch mehr das Desiderat, noch stärker beraten und begleitet zu werden im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften, sich erproben zu können.“*

Dieser Erwartungshaltung könne, wie hier beschrieben, zum Teil im Vorbereitungsdienst begegnet werden. Eine Schwierigkeit bestehe jedoch darin, dass der Vorbereitungsdienst an mehreren Orten stattfindet (Seminare, Fachseminare und Ausbildungsschule). Herausforderungen, die sich durch die Kombination der Ausbildungsformate ergeben, seien zunächst der organisatorische Aufwand und die Fahrtwege. Es wird kritisiert, dass die Seminare zum Großteil nicht an zentralen Standorten stattfinden, sondern außerhalb des Zentrums liegen und daher unnötig lange Fahrzeiten entstünden. Auch wird der Vorbereitungsdienst sowohl zeitlich als auch psychisch als sehr umfangreich und belastend wahrgenommen und erschwere damit eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Besonders für Personen, die Verantwortung für Kinder oder andere Familienangehörige haben, sei der Vorbereitungsdienst eine große Herausforderung.

## 7.5 Auswertung offener Antworten zur Bewertung des Vorbereitungsdienstes

In einem offenen Antwortformat wurden die Personen im Vorbereitungsdienst gefragt, wie die Ausbildung im Vorbereitungsdienst stärker auf individuelle Bedarfe der Referendar:innen ausgerichtet werden könnte. Die Befragten lieferten dazu Anregungen für eine individuellere Gestaltung.

**Prüfung und Bewertung:** Die befragten Personen im Vorbereitungsdienst wünschen sich mehr Beratung und weniger Bewertung. Sie kritisieren den starken Prüfungsdruck, der durch die unterschiedlichen Bewertungsformate entsteht und den Vorbereitungsdienst dominiere. Außerdem sei das Bewertungssystem nicht mehr zeitgemäß und widerspreche den Zielen des Vorbereitungsdienstes. Die

Referendar:innen wünschen sich eine deutliche Trennung von Bewertung und Beratung, eine Vereinheitlichung und regelmäßige Überprüfung der Anforderungen sowie insgesamt einen stärkeren Fokus auf tatsächlicher, individueller Beratung und Coaching. Auch wird häufig ein unangemessenes hierarchisches Verhältnis zwischen Seminarleitungen und Referendar:innen benannt. Bezuglich der Modulprüfung wird kritisiert, dass die Modalitäten der Prüfung sich zwischen den Seminaren unterscheiden und deshalb nicht fair ausgestaltet seien.

Die Unterrichtsbesuche werden als wenig hilfreich wahrgenommen, da sie sehr viel Stress in der Vorbereitung erzeugen (durch das Erstellen von Unterrichtsentwürfen) und keine reale Unterrichtssituation widerspiegeln könnten:

*„Die [Unterrichtsbesuche] sind eine absolute Show, die Kinder werden getrimmt, gut mitzuspielen, und wenn das Theaterstück erfolgreich ist, sind die Seminarleiter glücklich.“*

Die Personen im Vorbereitungsdienst empfinden die Reflexion ihres Unterrichts als sinnvoll und hilfreich und würden sich wünschen, Feedback zu realistischen Unterrichtsstunden statt in ihren Augen für Besuche „inszenierter“ Unterrichtsstunden zu bekommen. Es wird kritisiert, dass die Unterrichtsbesuche auf das Examen, nicht aber auf die Schulrealität vorbereiten würden und das gewünschte Feedback über Schwächen und Stärken des Unterrichts oft ausbleibe. Sie wünschen sich weniger Unterrichtsbesuche in der bisher bestehenden Form und mehr Beratung.

Spätestens ab dem dritten Semester sei die Staatsprüfung omnipräsent und löse bei den Referendar:innen einen sehr hohen Druck aus, der für einen großen Teil des Belastungsempfindens im Vorbereitungsdienst verantwortlich sei. Die aktuelle Form der Staatsprüfung solle abgeschafft und durch ein sinnvollereres Instrument zur Bewertung der Eignung für den Lehrberuf ersetzt werden oder zumindest keine Endnote vergeben werden:

*„Abschaffung der praktischen Examensprüfung. Besser eine Durchschnittsnote aus den Unterrichtsbesuchen bilden. Im dritten Semester wird kaum noch etwas für den späteren Beruf gelernt. Alle arbeiten nur noch auf das Examen hin und haben Stress und Angst.“*

*„Die Antwort ist für mich und viele meiner Kolleg:innen sehr naheliegend. Der Lehrberuf sollte nicht durch die Examensprüfung besiegt werden. Vielmehr sollte die gesamte Entwicklung der Anwärterin oder des Anwärters betrachtet werden. Der enorme Druck des Examens, die Tatsache, dass die gesamte Karriere und Existenz gefährdet sind, wenn man nicht besteht, führen zu Unmut. Ich wünschte mir innig, dass ich nach sieben Jahren ständiger Überprüfung endlich den Beruf ausüben kann, den ich eigentlich liebe [...].“*

Darüber hinaus wird die Idee geäußert, die Länge des Vorbereitungsdienstes bzw. den Zeitpunkt der Prüfung stärker zu individualisieren.

**Betreuung in der Ausbildungsschule/Mentor:innensystem:** Es wird vielfach kritisiert, dass die Bedingungen durch die erheblichen Unterschiede zwischen den Ausbildungsschulen nicht vergleichbar seien. Dies äußere sich dadurch, dass die zu leistenden Unterrichtsdeputate sowie die Übernahme zusätzlicher Verpflichtungen sehr unterschiedlich ausfielen (so wird mehrere Male explizit gefordert, dass Personen im Vorbereitungsdienst keine Klassenleitung übernehmen sollten). Darüber hinaus sei auch die Betreuungssituation an den Schulen sehr unterschiedlich ausgestaltet. Sie fordern eine sorgfältigere Auswahl der Ausbildungsschulen und darüber hinaus eine Überprüfung, dass die Ausbildungsschulen diese Bedingungen erfüllen und praktizieren. Weiterhin wird gefordert, das Mentor:innensystem auszubauen, die entsprechenden Lehrkräfte zu Mentor:innen auszubilden und ihnen für die Betreuung von Referendar:innen Ermäßigungsstunden zuzusprechen. Außerdem wünschen sich die befragten

Personen im Vorbereitungsdienst insbesondere zu Beginn des Vorbereitungsdienstes verstärkt die Möglichkeit zur Hospitation bei erfahrenen Kolleg:innen und weniger eigenständige Unterrichtsverpflichtung, die im Laufe des Vorbereitungsdienstes sukzessive ansteigt.

*„Auch wenn die Personalnot an den Berliner Schulen groß ist, sollten Menschen nicht schon im Vorbereitungsdienst „verheizt“ werden. Von Senatsseite sollten sehr klare Regelungen geschaffen werden, um den Ausbildungsstatus im Vorbereitungsdienst zu schützen sowie die zugehörige Unterstützung und Betreuung durch sehr deutliche Regularien inkl. Kontrolle sicherzustellen. Wir selbst sind in einer sehr, sehr schlechten Position, um unsere eigenen Anliegen/Bedürfnisse an der Ausbildungsschule durchzusetzen. BITTE: tatsächliche Betreuung durch Mentorinnen.“*

*„Die Schulen sollten beaufsichtigt werden im Umgang mit ReferendarInnen. Ich hatte und habe keine Mentorinnen und keine formale Anleitung; welche Jahrgangsstufen und Klassen ich unterrichten soll, wurde und wird mir am Freitag vor Beginn der Unterrichtszeit mitgeteilt (keine Reihenplanung möglich!), ich wurde in meiner Brennpunktschule in einer der schwierigsten Jahrgangsgruppen von Anfang an allein und ohne Anleitung eingesetzt.“*

**Konflikte und Beratung:** In den offenen Antworten wird das Fehlen einer externen und unabhängigen Anlaufstelle für Konflikte während des Vorbereitungsdienstes kritisiert. Die Befragten fühlen sich in den Schulen in einer ungünstigen Position, um Probleme anzusprechen, und empfinden auch Seminarleitungen oft als nicht hilfreich. Die Möglichkeit, die Schule, die Mentor:innen oder Seminare zu wechseln, sei nicht klar gestaltet und die Anlaufstellen unklar:

*„Klare Kontaktperson für Referendare, die sich um Probleme und Organisatorisches kümmern. Ich wurde von meiner Hauptseminarleiterin und meinem Fachseminarleiter nicht ausreichend betreut und mit Problemen im Referendariat alleine gelassen.“*

**Seminarorganisation und -inhalte:** Die Personen im Vorbereitungsdienst wünschen sich mehr Wahlmöglichkeiten und Differenzierung nach Vorerfahrung und Können. Die bisherigen Wahlmöglichkeiten innerhalb des allgemeinen Seminars seien nicht ausreichend und in der Durchführung auch unzureichend. Vor allem vor dem Hintergrund, dass in den Seminaren Personen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen teilnehmen (nicht nur grundständige Studierende aus unterschiedlichen Universitäten, sondern auch Quereinsteiger:innen mit verschiedenen beruflichen Hintergründen), sei es sehr schwer, ein Seminar für alle Teilnehmenden anzubieten, das die unterschiedlichen Bedürfnisse erfüllen kann. Stattdessen würden sie sich echte Wahlmöglichkeiten zu unterschiedlichen Themen wünschen. Darüber hinaus wird ein stärkerer Realitätsbezug gefordert, da die praktische Umsetzung der in den Seminaren vermittelten Theorie an den Bedingungen in den Schulen scheitern würde:

*„Ich wünschte, die Inhalte würden in der Schulpraxis umsetzbar sein. Die Theorie, die man bekommt, ist oft nicht an die Realität angepasst.“*

*„Indem die Inhalte nicht für eine schulische Scheinwelt konzipiert werden, sondern der alltäglichen Realität entsprechen.“*

Viele Referendar:innen wünschen sich außerdem konkretere Unterstützung bei der Planung von Unterrichtseinheiten oder -reihen bzw. Zugang zu Unterrichtsmaterialien. Gleichzeitig wird auch hier der Wunsch nach Beratung/Coaching (insbesondere auch untereinander als Teamteaching) und weniger abstrakter Wissensvermittlung mehrfach geäußert. Die Referendar:innen fordern außerdem stärkere inhaltliche Absprachen zwischen den Fachseminaren und den Allgemeinen Seminaren, um inhaltliche

Dopplungen, aber auch gegenteilige Informationen/Anforderungen unterschiedlicher Seminare zu verhindern.

**Familienfreundliche Bedingungen:** Das Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird von einigen der Befragten erwähnt. Sie bemängeln eine schlechte Vereinbarkeit des Vorbereitungsdienstes mit familiären Verpflichtungen wie der Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen. Auch in diesem Zusammenhang werden die langen Fahrtzeiten, die teilweise zu den Seminaren oder Schulen anfallen, stark kritisiert, da sie die zeitliche Belastung im Vorbereitungsdienst verstärken.

**Umgang mit Quereinsteiger:innen/berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst:** Insbesondere Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst fühlen sich extrem belastet und würden sich eine differenzierte Betreuung wünschen, die sich an ihre Bedürfnisse anpassen ließe.

**Herausforderungen oder Notwendigkeit eines Schulwechsels während des Vorbereitungsdienstes:** Etwas mehr als vier Prozent der Personen gaben an, während des Vorbereitungsdienstes die Schule gewechselt zu haben. Anschließend wurden sie in einem offenen Antwortformat zu den Gründen befragt, die sie zu dem Wechsel bewegt hatten. Es wurden vielfältige Gründe benannt, sowohl organisatorische, private oder auf die Ausbildungsqualität bezogene. So berichteten einige von langen Fahrtzeiten, welche vor allem im Zusammenhang mit familiären Betreuungssituationen ein Problem darstellten. Außerdem wurden eine schlechte Lernumgebung bzw. die praktizierte Pädagogik an den ihnen zugeteilten Schulen kritisiert. Fehlende oder unzureichende Betreuung durch Mentor:innen sowie Konflikte (mit der Schulleitung) bis hin zu Mobbing veranlassten einige dazu, die Schule zu wechseln.

## 7.6 Prüfungen

Am Ende des Vorbereitungsdienstes steht die Abschlussprüfung, deren Bestehen die Voraussetzung zum Erhalt der vollständigen Lehrbefähigung darstellt. Die Personen im Vorbereitungsdienst sollten die wahrgenommene Prüfungskultur einschätzen (siehe Abbildung 52). 48% der befragten Personen stimmen der Aussage, die gelernten Konzepte aus den (Fach-)Seminaren in der Prüfung umfangreich anwenden zu können, (eher) zu. 30% der Befragten stehen dieser Aussage neutral gegenüber. Ein eindeutigeres Bild ergibt sich bezüglich der Frage, ob das Format der Abschlussprüfung als überholt wahrgenommen wird: Dieser Aussage können 80% der Befragten (eher) zustimmen. Etwa die Hälfte der Befragten ist zumindest in Teilen der Ansicht, dass eine Selbstbehauptung (54%) als erwachsene Person bzw. eine Eigenständigkeit (48%) nur schwer bzw. kaum möglich sei. Ein Großteil empfindet den durch die Prüfung entstehenden Leistungsdruck als deutlich zu früh (76%). Der Aussage, dass die Prüfungen nur eine Show seien, stimmt ebenfalls ein Großteil (81%) (eher) zu. Die Prüfungsformate werden von 62% der Befragten als (eher) zu starr wahrgenommen. Es können keine signifikanten gruppenbezogenen Unterschiede festgestellt werden.

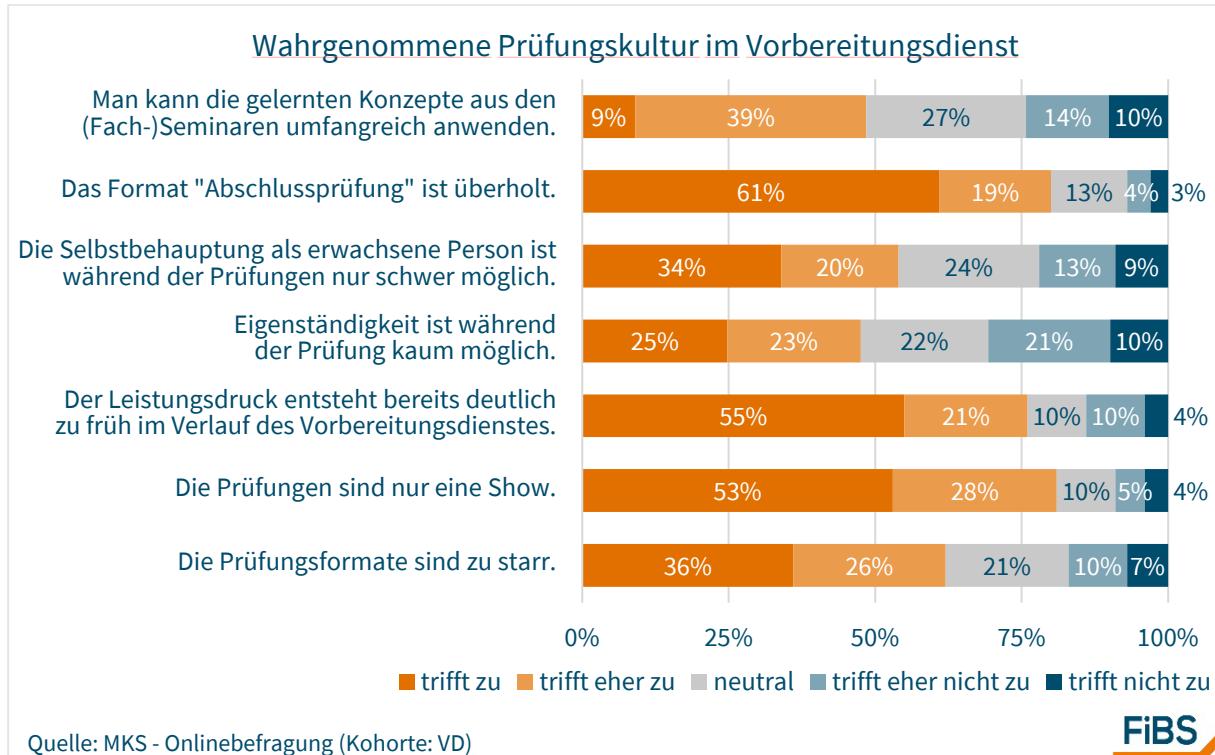


Abbildung 52: Wahrgenommene Prüfungskultur im Vorbereitungsdienst

Einen omnipräsenten Prüfungsdruck, der schon zu einem frühen Zeitpunkt im Vorbereitungsdienst aufkommen würde, **sehen auch die Expert:innen** aus dem Vorbereitungsdienst durch die Staatsprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes gegeben. Sie stünde monatelang im Fokus der Gedanken vieler Personen im Vorbereitungsdienst. Das Problem sei, dass sie eine punktuelle Prüfung über die 18 Monate lange Phase sei, die unter Umständen auch ein falsches Bild zeichnen könne, das nicht dem eigentlichen Kompetenzstand der Referendar:innen entspreche:

*„Eine sehr gute Kollegin, die gut vorbenotet ist, zeigt beispielsweise im Staatsexamen keine so gute Prüfung. Dann gibt es immer den Diskurs darüber. Eigentlich ist diese Person sehr gut, und man kann sich gar nicht erklären, dass die heute eben das und das gemacht hätte, und ich glaube, das ist auch so. Also, wenn ich Radfahren kann, kann ich auch mal hinfallen [...]. Aber ich würde nicht behaupten, dass ich danach nicht mehr Radfahren kann. Und so ist es eben auch, dass es [die Staatsprüfung] eine sehr punktuelle, sehr singuläre Leistung ist, die plötzlich aber sehr stark in die Benotung reingeht.“*

Mithilfe von diesem Vergleich wird deutlich gemacht, dass die Prüfungssituation sehr anfällig für einzelne Fehler sein könne und die eigentlichen Fähigkeiten, welche die Personen im Vorbereitungsdienst über Monate hinweg erlernt und verbessert haben, unter Umständen nicht eindeutig wiedergeben könne.

Es besteht darüber hinaus Einigkeit unter den interviewten Expert:innen, dass die Form der abschließenden Staatsprüfung reformiert werden müsse, da sie nicht ausreichend in der Lage sei, die tatsächlichen Kompetenzen der Kandidat:innen zu prüfen:

*„Ich sag es jetzt einfach, wie ich es denke. Es [die Staatsprüfung] ist aus meiner Sicht kein zeitgemäßes Instrument mehr, um festzustellen, welche Note da gegeben werden soll, am Ende.“*

Demgegenüber wird die Modulprüfung, welche von den Leiter:innen der Allgemeinen Seminare abgenommen wird, positiv erwähnt. Die Modulprüfung sei für die Personen im Vorbereitungsdienst durch eine Wahlmöglichkeit sehr individuell zu gestalten.

## 7.7 Umgang mit Krisen

Der Vorbereitungsdienst gilt als eine zeitlich umfangreiche und belastende Phase der Lehrkräftebildung. Wenn die Belastung über eine längere Zeit andauert und als sehr hoch empfunden wird, kann dies dazu führen, dass Abbruchsintentionen entstehen oder der Vorbereitungsdienst tatsächlich vorzeitig abgebrochen wird. Um dies zu vermeiden, ist es von hoher Bedeutung, den Personen im Vorbereitungsdienst ausreichend Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten an die Hand zu geben, bei denen sie Hilfe für den Umgang mit Krisen bekommen können. Die Abbruchintention sowie die Belastungsfaktoren und die Informiertheit über Beratungsangebote werden im Folgenden beschrieben.

### 7.7.1 Belastungsempfinden

Zunächst wird dem Vorhandensein und der Qualität eines möglichen Belastungsempfindens nachgegangen. Dieses wird in Abbildung 53 dargestellt (Mehrfachantworten waren möglich). Am häufigsten wurden der Zeitdruck (63%), der Umgang mit den heterogenen Leistungsniveaus der Schüler:innen (60%) und der Organisations- und Verwaltungsaufwand (51%) genannt. Die Hälfte der Befragten fühlt sich durch das Stundendeputat bzw. den Arbeitsumfang belastet. Auch Unterrichtsstörungen (49%), der Umgang mit Großgruppen (33%) und die Wahl der richtigen Unterrichtsmethoden (31%) tragen zur Belastung bei. Etwa ein Drittel gibt außerdem die fehlende Betreuung als Belastungsfaktor an. Der Arbeitsweg (20%), Elternarbeit (16%), persönliche Konflikte (16%) und Krankheit (8%) schließen die Liste der Belastungen ab.



Abbildung 53: Belastende Faktoren bei der Durchführung des Vorbereitungsdienstes

Gruppenbezogene Unterschiede finden sich hinsichtlich der Belastung durch Organisation und Verwaltungsaufgaben, Elternarbeit sowie das Stundendeputat. Alle drei Kategorien wurden von Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst häufiger als Belastung angegeben als im regulären Vorbereitungsdienst. So geben 59% im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst Organisations- und Verwaltungsaufgaben als Belastung an gegenüber 45% der Personen im regulären Vorbereitungsdienst. Elternarbeit geben 25% im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst als belastend an, knapp 9% im regulären Vorbereitungsdienst. Es lässt sich ein kleiner Teil dieser Unterschiede auf die Schulform zurückführen: Die Belastung durch Elternarbeit ist bei Personen, die ihren Vorbereitungsdienst an einer Grundschule durchführen, höher als bei Personen an ISS/Gym. Da der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst häufiger an Grundschulen durchgeführt wird, ist hier die Belastung durch Elternarbeit ebenfalls höher. Das Stundendeputat empfinden 61% im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst als belastend, im regulären sind es 40%. Darüber hinaus können schulformspezifische Unterschiede in der Belastung durch heterogene Leistungsniveaus innerhalb der Klassen festgestellt werden. Dies wird an Grundschulen deutlich häufiger (69%) als Belastung angegeben als an ISS/Gym (54%).

Ein Ungleichgewicht der Belastung, welche Lehramtsanwärter:innen und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst empfinden, wurde auch in den **Experteninterviews** thematisiert. Demnach nehmen auch die Expert:innen aus dem Vorbereitungsdienst den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst als besonders belastend für die Referendar:innen wahr. Der Grund dafür sei die Arbeitsbelastung durch das höhere Stundendeputat im Vergleich zum regulären Vorbereitungsdienst. Diese Doppelbelastung würde viele der Personen im berufsbegleitenden

Vorbereitungsdienst über mehrere Monate hinweg an ihre Belastungsgrenzen führen und lässt die Expert:innen an der Qualität dieser Phase der Lehrkräftebildung zweifeln:

*„Das ist eine Entscheidung, die haben die Personen selbst getroffen, das ist klar. Aber da muss man sich die Frage stellen, wie wirksam kann eine Ausbildung sein, die so abläuft?“*

Gleichzeitig stellen die Expert:innen die Länge des Vorbereitungsdienstes, etwaige Doppelbelastungen durch Klassenleitungsaufgaben oder das Stundendeputat in Frage und äußern die Sorge, dass die Kompetenzentwicklung unter dem Druck, den einige Personen im Vorbereitungsdienst spüren, leide. Die Belastung durch den hohen Arbeitsaufwand (sowohl im regulären als auch im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst) könnte dazu führen, dass die Beratungselemente untergehen:

*„Irgendwie müsste es uns gelingen, den Vorbereitungsdienst so zu gestalten, dass die Lehramtsanwärter sich nicht so unter Druck fühlen. Ich habe das Gefühl, dass einige Lehramtsanwärter so unter Druck sind, dass sie es nicht schaffen, sich auf die Kompetenzentwicklung einzulassen, auf die Inhalte, die im Seminar angeboten werden, die auch irgendwie zu greifen. Manche Lehramtsanwärterinnen, auch gerade die, die eben viele Stunden unterrichten müssen [...], haben einfach so viel Arbeit und zusätzliche Tätigkeiten [...], dass sie sich auf die Seminarinhalte gar nicht mehr einlassen können. Und ich finde es so schade, weil ich kann ihnen im Seminar eigentlich Strategien beibringen, wie sie ressourcenschonend und effektiv in kurzer Zeit Unterricht planen können, sodass es in ihren Alltag integrierbar ist.“*

Hier wird deutlich gemacht, dass für das Gelingen des Vorbereitungsdienstes genug Raum sein sollte, die Inhalte der Seminare aufnehmen und umsetzen zu können und damit die Kompetenzentwicklung voranzubringen.

Andere Herausforderungen ergeben sich aus Rollenkonflikten, da die Personen im Vorbereitungsdienst gleichzeitig Lehrende, aber auch Lernende seien. Dies wird auch im Bewertungsdruck deutlich, der sich durch den gesamten Vorbereitungsdienst zieht und die eigene Rollenbildung als Lehrende:r und die Ausbildung der eigenen Lehrprofessionalität erschwere. Der Einstieg in den Vorbereitungsdienst sei bereits sehr aufwändig, da hier einerseits besonders viele organisatorische Aufgaben anfallen und andererseits eine Orientierung an der Schule stattfinden müsse. Besonders wenn von Beginn an selbstständige Unterrichtsgestaltungen durchgeführt werden, würden sich die angehenden Lehrkräfte fühlen, als ob sie „ins kalte Wasser geschmissen werden“. Weitere Herausforderungen für die angehenden Lehrkräfte sei außerdem der Umgang mit der heterogenen Schülerschaft, auch bezüglich Förderbedarfen oder Behinderungen. Hier wird kritisiert, dass die Personen im Vorbereitungsdienst mit zu geringem Vorwissen und Kenntnissen kommen würden, welche im Vorbereitungsdienst angeeignet werden müssen. Auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen würde die Personen im Vorbereitungsdienst stets viel beschäftigen. Dieser sogenannte Praxisschock würde zwar durch das Praxissemester oder auch PKB-Tätigkeiten während des Studiums abgedeckt werden, sei aber vor allem durch die hohe Verantwortungsübernahme zu Beginn bei vielen dennoch sehr stark. Die Idealvorstellung bestünde hier darin, dass die Personen im Vorbereitungsdienst zu Beginn des Vorbereitungsdienstes lediglich hospitieren und sich orientieren können und die Verantwortung sich sukzessive aufbaut.

In den Seminaren und in der Schule ergeben sich unterschiedliche Schwierigkeiten. Es wird betont, dass die Begleitung und Betreuung und dadurch auch die Erfahrungen der Personen im Vorbereitungsdienst sehr stark variieren, da sie von der Schule bzw. der Betreuungssituation an der Schule sowie auch den (Fach-)Seminarleitungen abhängig seien. Der Einsatz der Personen im Vorbereitungsdienst an den Schulen ist von den Allgemeinen Seminarleitungen zu prüfen, unterscheide sich aber dennoch sehr stark.

Das Verhältnis zwischen Hospitationen und eigenständig durchgeführtem Unterricht sowie zusätzlichen Verantwortungen (wie z.B. die Übernahme von Klassenleitungen) sei je nach Schule und Vorbereitungsdienst unterschiedlich verteilt und führe daher auch zu unterschiedlichen Belastungserfahrungen. Auch sei die Ausgestaltung der Betreuung durch die Mentor:innen zwischen den Schulen sehr unterschiedlich gestaltet, sodass sich einige besser betreut fühlen würden als andere. Auch die Mentor:innen wünschen sich mehr Zeit für die Betreuung der Personen im Vorbereitungsdienst und beklagen, dass sie die Betreuungszeit zusätzlich zu ihrem Deputat planen und durchführen müssten und keine bzw. zu wenige Abminderungsstunden bekämen. Außerdem gäbe es wenig Vorgaben bezüglich der Mentor:innentätigkeit, an denen sie sich orientieren könnten. Diese fehlende Abstimmung wird z.T. auch von den Seminarleitungen angemerkt, wobei Kommunikation und Absprachen sehr unterschiedlich ausgestaltet zu sein scheinen. Meist sind einzig die Unterrichtsbesuche Anlass zum Austausch zwischen Seminarleitungen und Mentor:innen, wobei auch diese Absprachen aus Zeitgründen oft nur gering ausfallen.

Die Seminarleitungen sehen sich darüber hinaus vor der Herausforderung, dass sie sehr heterogene Gruppen zu begleiten haben. Diese kommen sowohl aus dem grundständigen Studium als auch über die unterschiedlichen Wege des Quereinstiegs und befinden sich in unterschiedlichen Phasen des Vorbereitungsdienstes. Dadurch sei es zunehmend schwieriger, die Seminare so zu gestalten, dass sie für alle Teilnehmenden eine angemessene Lerngelegenheit darstellen können. Auch sei eine individuelle Beratung in größer werdenden Gruppen schlechter möglich:

*„Diese professionelle Begleitung durch professionalisierte Ausbilder, die diese Haltung haben und genau wissen, was ist entscheidend für Professionalisierungsprozesse, und da die ihnen Anvertrauten mitnehmen und in einen reflexiven Austausch mit ihnen darüber kommen, was die eigene Professionalisierung betrifft, das kann meiner Ansicht nach nur in einem geschützten Rahmen kleiner Gruppen funktionieren, wo Zeit für Beratungen, Begleitungen und gemeinsame Planungen ist.“*

Die Unterschiedlichkeit der Betreuung in den Schulen durch die Mentor:innen, aber auch durch Seminarleitungen zeigt sich auch in den Rückmeldungen, die in Beratungsgesprächen gegeben werden:

*„Es gibt wirklich viele Anwärterinnen, die ein extrem hohes Selbstwirksamkeitsgefühl mitnehmen und den Fortschritt merken und auch tatsächlich sagen: „Diese Beratung war so wertvoll. Ich glaube, so viel Beratung individuell bekomme ich nie wieder.“ Aber es gibt auch unglaublich viele Rückmeldungen, ich gebe jetzt mal so ein paar Schlagworte. Ein permanentes Gefühl der Bewertung, permanentes Gefühl der Beobachtung, ein Druck, den ich irgendwie nicht mehr ausgleichen kann, Vereinbarkeit von Familie und Beruf lösen unglaublichen Druck aus. Das sind alles so diese Stichpunkte, die ich Ihnen jetzt gebe, die nehme ich in Beratungsgesprächen auf.“*

Hier wird deutlich, dass der Vorbereitungsdienst ein sehr großes Potenzial hat und auch bei vielen den gewünschten Effekt der Professionalisierung zeichnet, gleichzeitig aber als sehr umfangreich und belastend wahrgenommen wird und vor allem auch die ständige Bewertung und Beobachtung und die Staatsprüfung einen enormen Druck auf die Personen im Vorbereitungsdienst ausüben. Damit einher geht das scheinbar schwierige Verhältnis zwischen Beratung und Bewertung während des Vorbereitungsdienstes:

*„Dann fühlen sie sich in den Unterrichtsbesuchen auch geprüft, auch wenn man ihnen ganz oft sagt, die Unterrichtsbesuche sind Beratungsanlässe. Wir wollen ihre bestmögliche Kompetenzentwicklung mit Hilfe der Unterrichtsbesuche fördern, aber sie fühlen sich trotzdem*

*geprüft, wenn man hinten drinsitzt. Das liegt einfach daran, dass ich am Ende der Ausbildung ja trotzdem ein benotetes Gutachten erstelle. Also, ich bin ja so ein bisschen in diesem Spagat, ich bin Coach und manchmal Schiedsrichter gleichzeitig.“*

Es wird deutlich, dass vor allem Fachseminarleitungen, die ein benotetes Gutachten für die Staatsprüfung erstellen, in einem Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Bewertung stehen. Die Personen im Vorbereitungsdienst könnten demnach die Beratungen oft schwer als solche annehmen, fühlen sich stattdessen ständig bewertet und stünden folglich monatelang unter Druck. Obwohl berichtet und positiv hervorgehoben wird, dass der Fokus in den letzten Jahren immer deutlicher auf das Coaching gesetzt wurde (Stichwort kollegiales Unterrichtscoaching), sei der andauernde Bewertungskontext ein großes Problem.

### 7.7.2 Beratung und Unterstützung

Zentrale Aussagen zur Informiertheit und Beratung während des Vorbereitungsdienstes sind in Abbildung 54 abgetragen. Fasst man die Antworten der Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zusammen, dann geben 66% an, sich ausreichend über die formalen Aspekte des Dienstes informiert zu fühlen; 17% stehen dieser Aussage neutral gegenüber und weitere 17% stimmen dem eher nicht oder nicht zu. Im Umgang mit Krisen ist es wichtig, dass es klare Ansprechpersonen gibt, an die sich die Referendar:innen wenden können. 63% der Befragten wissen, an welche Person sie sich mit bestimmten Fragen oder Problemen wenden können. 37% der Befragten antworten, dass sie das Beratungs- und Unterstützungsangebot als groß genug wahrnehmen. Über ein Drittel der Befragten (34%) sind sich diesbezüglich nicht sicher bzw. neutral. Weitere 20% würden dem (eher) nicht zustimmen. Fast die Hälfte der Personen geben an, dass es ausreichend Gelegenheiten zur Reflexion der eigenen Erfahrungen gibt. Hier können keine signifikanten gruppenbezogenen Unterschiede festgestellt werden.

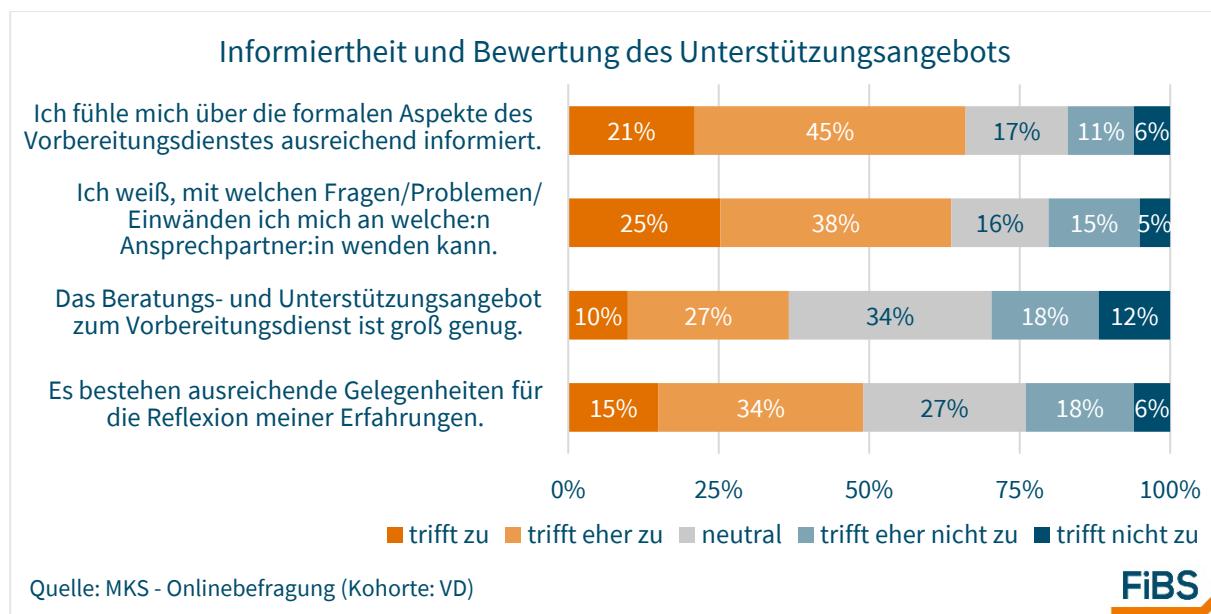


Abbildung 54: Informiertheit und Bewertung des Unterstützungsangebots im Vorbereitungsdienst

Mit welchen Themen die Personen in die Beratungs- und Unterstützungsangebote des Vorbereitungsdienstes gegangen sind, zeigt Abbildung 55. Psychische Gesundheit/Stressmanagement (19%) sowie Zeitmanagement (17%) führen die Liste der Themen an. Auch persönliche Krisen bezüglich des Lehrberufs (14%) und Konflikte mit Lehrer:innen (11%) wurden in die Beratungsangebote getragen.

Schließlich beschäftigte die Personen im Vorbereitungsdienst auch ihre körperliche Gesundheit (10%) und einige auch Diskriminierungserfahrungen (5%).

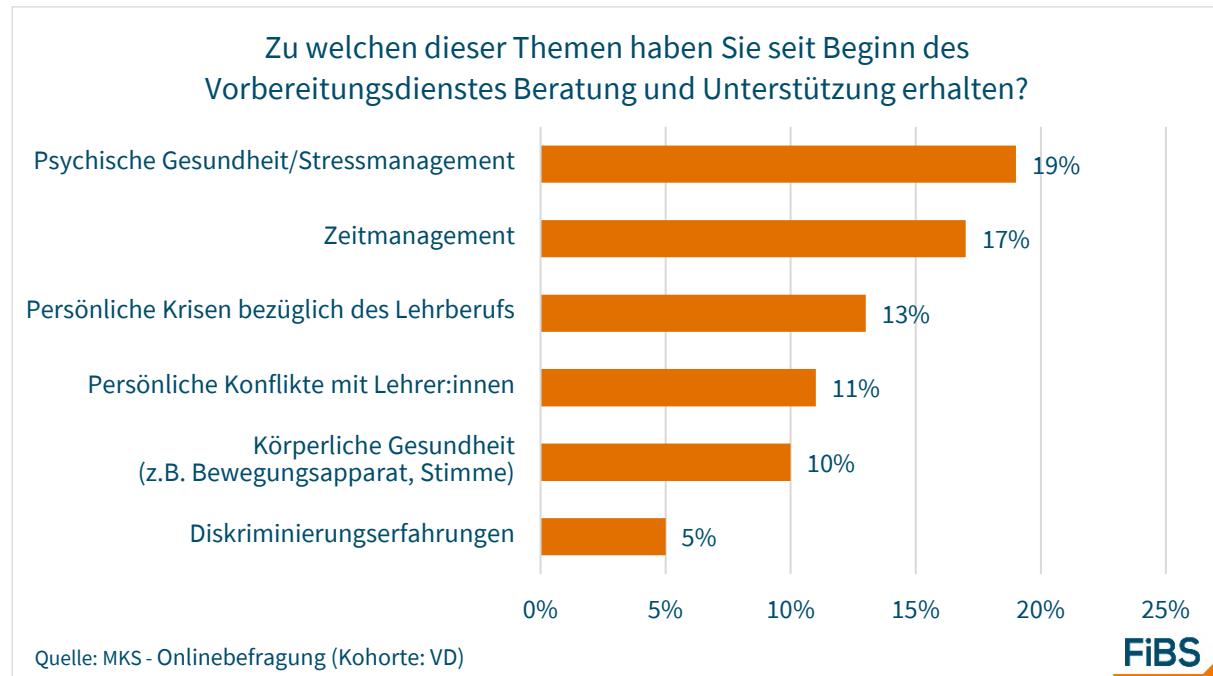


Abbildung 55: Beratungsthemen im Vorbereitungsdienst

Gruppenbezogene Unterschiede hinsichtlich der Art des Vorbereitungsdienstes konnten bezüglich des Themas körperliche Gesundheit gefunden werden, welches bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst eine größere Rolle spielt (14% regVD und 7% bbVD). Hier lässt sich jedoch ein moderater Teil der Unterschiede auf das Alter der Befragten (Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst sind durchschnittlich älter) zurückführen.

Abschließend zum Thema Informiertheit gaben die Befragten an, woher sie ihre Informationen bezüglich formaler Aspekte ihres Dienstes erhalten (siehe Abbildung 56, Mehrfachantworten waren möglich). Dabei wird deutlich, dass die Mehrheit ihre Informationen aus Gesprächen mit anderen Personen im Vorbereitungsdienst (64%), von Lehrer:innenverbänden oder -vereinen (55%) oder aus den (Fach-) Seminaren (54%) bekommt. Auch die Senatsverwaltung (48%) und Gespräche mit Lehrer:innen (40%) werden als Informationsquelle von einigen Personen genannt. Schließlich nennen einige auch den Personalrat (12%) oder Informationen der Kultusministerkonferenz (3%).

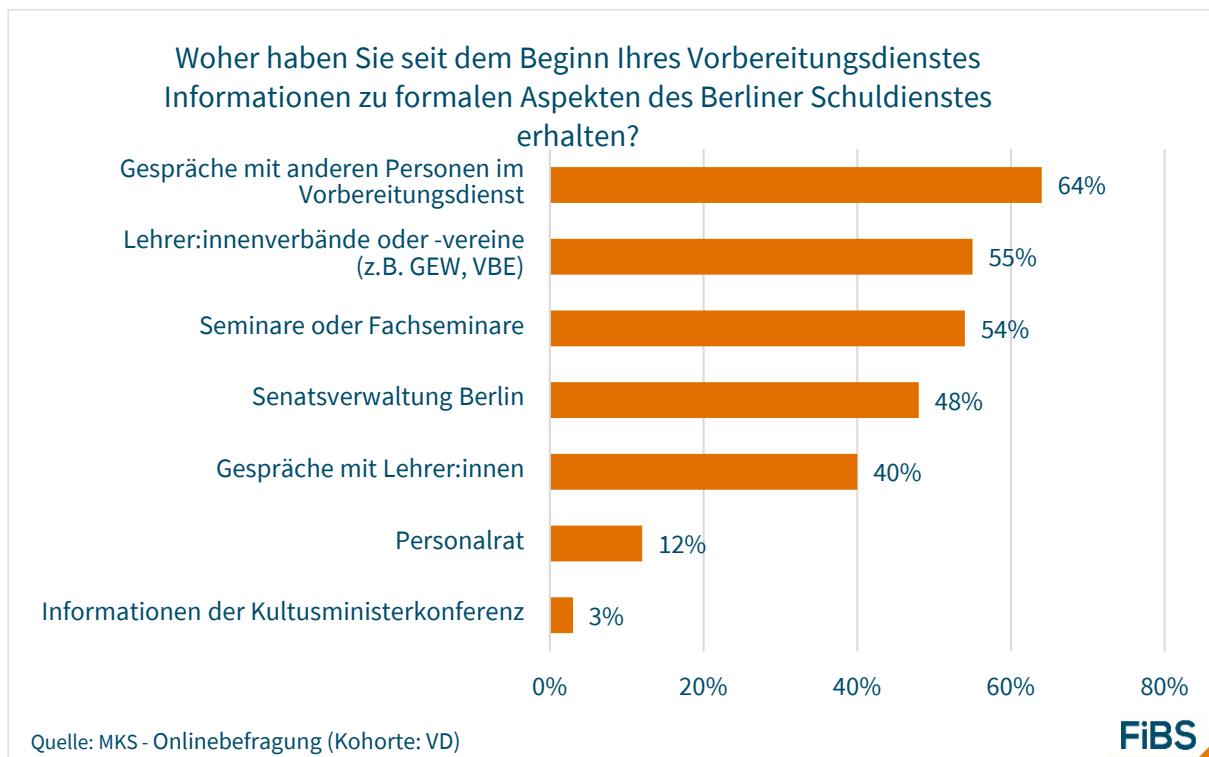


Abbildung 56: Informationsquellen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes seit Beginn des Vorbereitungsdienstes

Dabei ist die Senatsverwaltung bei Personen im regulären Vorbereitungsdienst etwas bekannter als Informationsquelle (54% vs. 43%), während der Personalrat hingegen bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst häufiger als Informationsquelle genannt wurde (7% vs. 18%).

### 7.7.3 Abbruchneigung

Abbildung 57 zeigt nun die Abbruchneigung, also die Antwort auf die Frage, ob die Befragten während des aktuellen Vorbereitungsdienstes ernsthaft an einen Abbruch gedacht haben. Etwa ein Viertel gibt an, schon einmal darüber nachgedacht und immer noch darüber nachzudenken. Der andauernde Abbruchgedanke ist bei den Personen im regulären Vorbereitungsdienst weniger verbreitet (19%) als im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (30%). Weitere 24% geben an, zwar schon einmal den Abbruch in Erwägung gezogen zu haben, dies jedoch aktuell nicht mehr zu tun. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Verhältnis zwischen den Arten des Vorbereitungsdienstes (21% im regVD und 27% im bbVD). Etwa die Hälfte der Befragten (51%) hat bisher keinen Abbruch in Erwägung gezogen, 59% im regulären und 42% im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Vergangene und vor allem aber akute Abbruchgedanken sind im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst also deutlich präsenter als im regulären Vorbereitungsdienst.

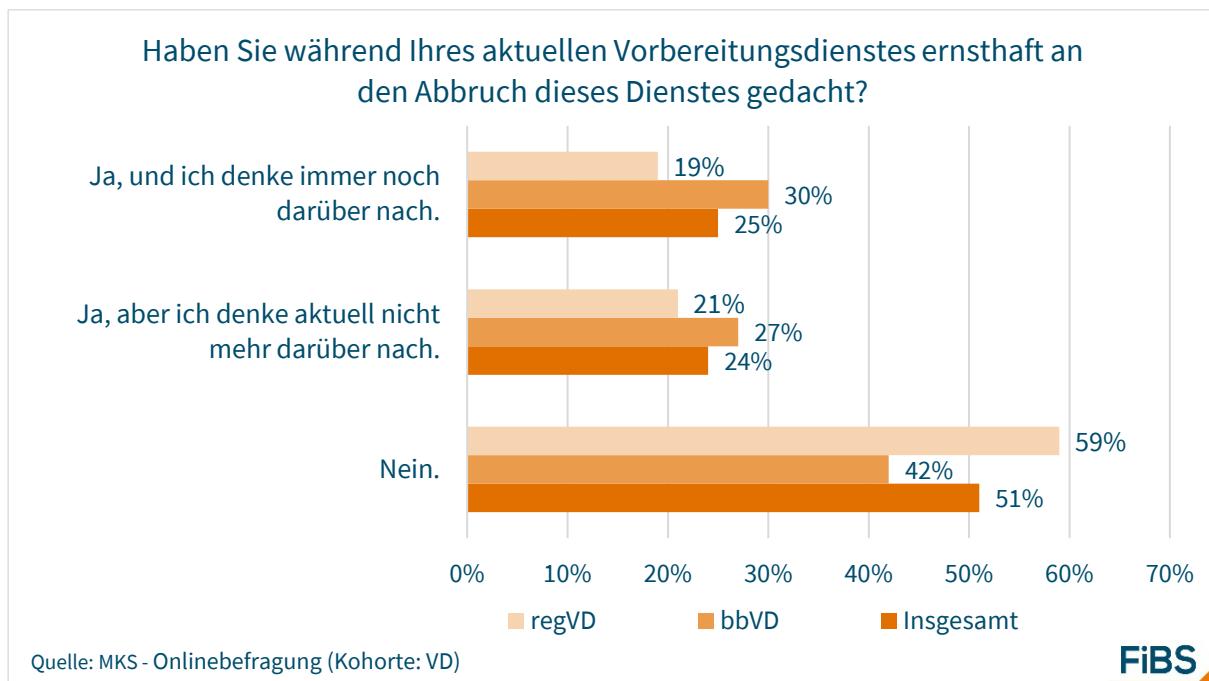


Abbildung 57: Abbruchneigung im Vorbereitungsdienst

Um den individuellen Merkmalen näherzukommen, die mit einer akuten Abbruchneigung signifikant zusammenhängen, werden ihr im Folgenden einzelne Merkmale gegenübergestellt und anschließend der reguläre mit dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst verglichen. Hierfür werden jedoch nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>24</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. Alle im Folgenden berichteten Faktoren hängen unabhängig von Schulart, Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Alter mit der akuten Abbruchneigung zusammen.

Als wichtig für eine akute Abbruchüberlegung kann die Selbstwirksamkeit in der Durchführung des Unterrichts verstanden werden. Besteht die Überzeugung, Probleme in den Unterrichtsstunden effektiv lösen zu können, denken 16% der Personen im Vorbereitungsdienst ernsthaft über einen Abbruch nach; sind Personen (eher) nicht dieser Überzeugung, denken 54% von ihnen zum Befragungszeitpunkt über einen Abbruch nach ( $p=0,008$ ). Auf einem etwas geringeren Niveau scheint die soziale Eingebundenheit einer Abbruchsintention vorzubeugen. Personen, die es schätzen, in der immer gleichen Gruppe zu lernen, besitzen eine Wahrscheinlichkeit von 20%, derzeit einen Abbruch des Vorbereitungsdienstes zu erwägen; die Wahrscheinlichkeit für Personen, die dem (eher) nicht zustimmen, liegt bei 40% ( $p=0,054$ ).

Auf subjektiver Ebene kommt der emotionalen Erschöpfung, unabhängig von anderen Faktoren, eine zentrale Bedeutung bei. Da hier das Antwortverhalten sehr einseitig ausfällt, lohnt es sich, bereits kleine (signifikante) Unterschiede zu beobachten. So denken 36% jener Personen, die einer derzeitigen emotionalen Erschöpfung explizit zustimmen, über einen Abbruch nach. Geben sie an, dass sie sich eher

<sup>24</sup> Als Grundlage dienen multivariate logistische Regressionsmodelle, welche die Zusammenhänge zwischen der akuten Abbruchsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnen und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzen ( $R^2=0,401$ ). Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Es werden vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten der jeweiligen Ausprägungen und Fehlerwahrscheinlichkeiten (in Klammern) berichtet. Für anstehende Gruppenvergleiche zwischen regulärem und berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst wurden Interaktionen geschätzt und deren Fehlerwahrscheinlichkeit ( $p_{int}$ ) benannt.

emotional erschöpft fühlen, sinkt dies auf 11%. Nehmen sie derzeit keine emotionale Erschöpfung wahr oder sind demgegenüber neutral, besitzen sie eine wahrscheinliche Abbruchneigung von 2% ( $p=0,003$ ).

Neben der Selbstwahrnehmung wurden konkrete Belastungsfaktoren für die Durchführung des Vorbereitungsdienstes untersucht. Von ihnen sind zwei Faktoren besonders bedeutsam für einen potenziellen Abbruch. Wird das Stundendeputat als belastend empfunden, geben im Schnitt 34% an, einen Abbruch ernsthaft in Erwägung zu ziehen, im Gegensatz zu 16% unter der Personengruppe, die dieses nicht als belastend empfinden ( $p=0,003$ ). Zwar spielt hier die Höhe des tatsächlichen Stundendeputats eine substanzelle Rolle, sie ist jedoch nicht so ausschlaggebend wie das subjektive Empfinden, welches von weiteren (unbekannten) Faktoren abhängig ist. Ein zweiter wichtiger Faktor ist eine eigene Krankheit. Schränkt sie die Personen im Vorbereitungsdienst so stark ein, dass sie zur Belastung wird, ist die Wahrscheinlichkeit, einen Abbruch zu erwägen, mehr als zweimal so hoch wie bei Personen, die dies nicht so empfinden (56% vs. 22%,  $p=0,008$ ).

Hinsichtlich des Beratungs- und Unterstützungscontextes können verschiedene Institutionen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung betrachtet werden. Mit Blick auf eine potenzielle Abbruchprävention ist die Betreuung durch andere Kolleg:innen der stärkste zu beobachtende Faktor. Wird diese als (eher) hilfreich empfunden, besteht eine Wahrscheinlichkeit von 19%, einen Abbruch zu erwägen; ist dies nicht der Fall, liegt sie bei 44% ( $p=0,015$ ). Auch zuvor berichtete Merkmale der sozialen Zugehörigkeit an der Ausbildungsschule hängen grundlegend mit der Abbruchsintention zusammen, wirken aber nicht unabhängig von der Betreuung durch Kolleg:innen. Dies zeigt, dass vor allem die Unterstützung durch Kolleg:innen im Alltag der Lehrer:innen eine zentrale Bedeutung besitzt, und lässt vermuten, dass sich dabei auch das Gefühl von Zugehörigkeit im Kollegium widerspiegelt. Von dieser kollegialen Unterstützung unabhängig, aber dennoch auf ähnlich hohem Niveau, ist eine hilfreiche Betreuung durch die jeweiligen Mentor:innen zuträglich für die Verbleibswahrscheinlichkeit. Personen, die die Betreuung der Mentor:innen als hilfreich erachten, geben zu 13% eine akute Abbruchneigung an, im Vergleich zu 42% von denen, die diese als (eher) nicht hilfreich wahrnehmen ( $p=0,014$ ).

Schließlich kommt einem extrinsischen Motiv, welches zuvor bereits die Motivation für den Vorbereitungsdienst und für das Lehramtsstudium gefördert hat, eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei: Referendar:innen, die den Vorbereitungsdienst angetreten haben, weil sie erwarten, als Lehrer:in eine sichere Stelle zu haben, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, diesen abbrechen zu wollen (21%), als Personen ohne dieses Motiv (34%,  $p=0,048$ ).

Bisherige Zusammenhänge wurden für alle Personen unabhängig von der Art des Vorbereitungsdienstes festgestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Personen im regulären und im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst können ganz spezifische Faktoren der akuten Abbruchsintention ausgemacht werden. Eine fehlende Betreuung scheint bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst mit deutlich gravierenden Konsequenzen verbunden zu sein. Wird die Betreuung im Rahmen der berufsbegleitenden Bildung als fehlend und dies als belastend wahrgenommen, steigt die Wahrscheinlichkeit einer akuten Abbruchneigung stärker an als bei Lehramtsanwärter:innen ( $p_{int}=0,035$ ). Ein zweiter wichtiger Faktor, der ebenfalls für Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst stärker ins Gewicht fällt, ist die Zugehörigkeit zum Kollegium. Nehmen sie diese (eher) nicht wahr, denken nahezu alle befragten Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst akut über einen Abbruch nach ( $p_{int}=0,040$ ).

Ein Sonderfall ist die wahrgenommene Belastung durch Elternarbeit. Diese soll zwar operativ keine Rolle spielen, wird jedoch von 9% der Personen im regulären sowie von 24% im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst als belastend für die Durchführung des Vorbereitungsdienstes empfunden. Mit Blick

auf die Abbruchneigung ist beachtlich, dass (belastende) Elternarbeit bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst statistisch irrelevant ist, sie in der (kleinen) Gruppe der Lehramtsanwärter:innen jedoch zu einem hohen Abbruchrisiko führt: 50% denken akut darüber nach ( $p_{int}=0,029$ ).

## 7.8 Berufsperspektivische Wahrnehmung

Die befragten Personen im Vorbereitungsdienst sind durchweg davon überzeugt, dass Lehrer:innen einen anspruchsvollen Beruf haben (100%), sie ein hohes Arbeitspensum zu bewältigen haben (96%), sie einen wertvollen sozialen Beitrag leisten (94%) und sie die Möglichkeit haben, Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte zu vermitteln (84%). Dem hohen gesellschaftlichen Mehrwert diametral gegenüber steht das wahrgenommene Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft. So stimmen lediglich 13% (eher) zu, dass Lehrer:innen ein hohes Ansehen in der Gesellschaft besitzen, 61% lehnen diese Aussage (eher) ab.

Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs werden ebenfalls unterschiedlich bewertet. Einerseits sehen 91% eine sichere Stelle und 71% ein gutes Einkommen. Andererseits bezweifeln 62%, dass Lehrer:innen genügend Zeit für Familien, Freund:innen und Hobbys haben.

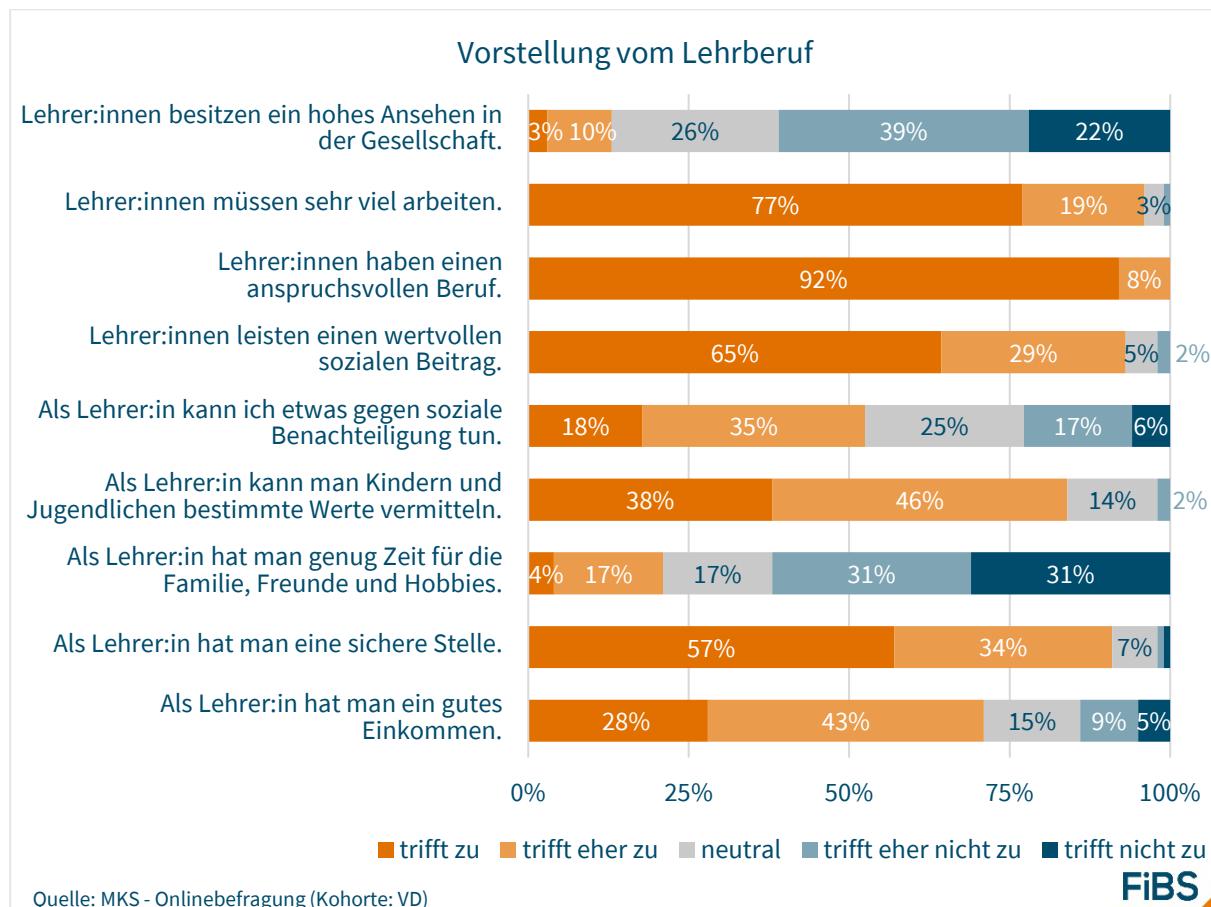


Abbildung 58: Vorstellung vom Lehrberuf (im Vorbereitungsdienst)

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehramtsanwärter:innen und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst, nach Lehramtslaufbahn oder anderen soziodemografischen Merkmalen.

Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes stellt sich die Frage des anstehenden Übergangs. Eine deutliche Mehrheit von 91% beabsichtigt in den zwölf Monaten nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes in den Lehrberuf überzugehen. Unter genauerer Betrachtung zeigt sich, dass sich 71% dabei sehr sicher und 20% eher sicher sind. 7% beabsichtigen dies eher nicht und 2% haben es nicht vor. Unter den 29% der Personen, die keine klare Intention für den Lehrberuf haben, wird am häufigsten angegeben, dass sie nach dem Vorbereitungsdienst beabsichtigen, in der außerschulischen Bildung zu arbeiten oder eine längere Auszeit nehmen zu wollen, ohne weitere Pläne.

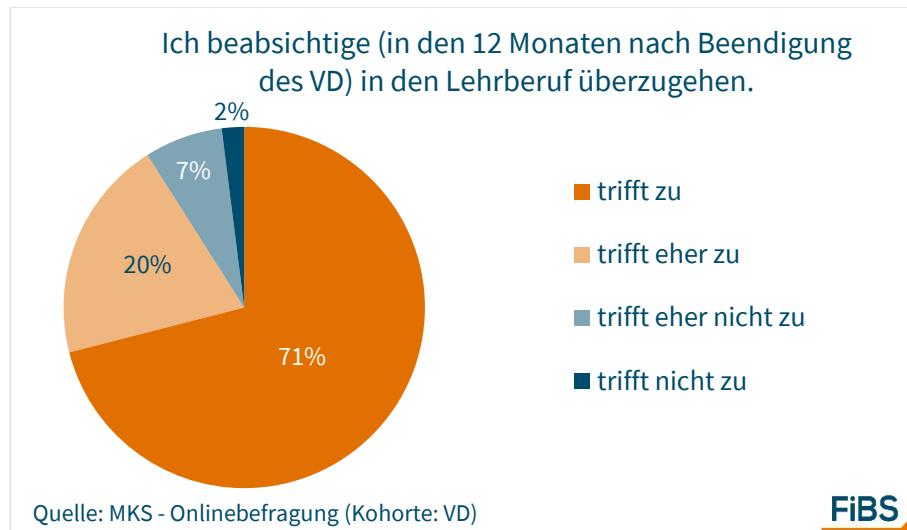


Abbildung 59: Übergangsintention in den Schuldienst nach Ende des Vorbereitungsdienstes

Mit Blick auf die Art des Vorbereitungsdienstes zeigen sich signifikante Unterschiede. Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst geben häufiger an, dass für sie die Lehramtsabsicht explizit zutrifft (75%), als Lehramtsanwärter:innen (66%). Weitere 17% (bbVD) bzw. 23% (regVD) beabsichtigen eher den Lehrberuf und 7% (bbVD) bzw. 11% (regVD) beabsichtigen ihn (eher) nicht.

Um jenen individuellen Merkmalen näherzukommen, welche mit der Absicht, in den Lehrberuf überzugehen, signifikant zusammenhängen, wird im Folgenden die Übergangsintention mit einzelnen Merkmalen gegenübergestellt und tiefergehend beleuchtet. Hierfür werden jedoch nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>25</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. Über beide Arten des Vorbereitungsdienstes sowie über die Schulformen hinweg zeigt sich ein moderater Zusammenhang der Lehramtsintention mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit im Unterricht. Können Probleme in den Unterrichtsstunden effektiv gelöst werden, besteht eine Wahrscheinlichkeit von 80%, den Lehrberuf anzustreben; ist diese Überzeugung nicht vorhanden, liegt sie bei 55% ( $b=0,161$ ;  $p=0,007$ ). Die soziale Zugehörigkeit ist ebenfalls bedeutsam: 77% der Personen, die das Gefühl haben, im Kollegium dazugehören, besitzen eine klare Lehramtsintention; Referendar:innen ohne dieses Gefühl beabsichtigen lediglich zu 40% explizit den Übergang ins Lehramt ( $b=0,170$ ;  $p=0,006$ ). Auf ähnlichem Niveau wirkt sich das Motiv eines guten

<sup>25</sup> Als Grundlage dient ein lineares Regressionsmodell, welches die Zusammenhänge zwischen der Übergangsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnet und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzt ( $R^2=0,273$ ). Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Standardisierte Regressionskoeffizienten werden zusammen mit den Fehlerwahrscheinlichkeiten in Klammern berichtet. Für anstehende Gruppenvergleiche zwischen regulärem und berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst wurden Interaktionen geschätzt und signifikante Gruppenunterschiede ( $p_{int}$ ) benannt.

monetären Verdienstes im Lehrberuf aus. Wurde (unter anderem) aus diesem Grund der Vorbereitungsdienst angetreten, steigt die Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf tatsächlich ergreifen zu wollen, von 64% auf 75% im Vergleich zu Personen, die dieses Motiv nicht so ausgeprägt haben ( $b=0,199$ ;  $p=0,000$ ). Ein darüber hinausgehender geringer Zusammenhang lässt sich mit dem Gefühl der Freude am Vorbereitungsdienst finden ( $b=0,140$ ;  $p=0,013$ ).

Die Motivlage ist bei Lehramtsanwärter:innen in Teilen sehr verschieden. So ist für sie der treibende Faktor hinter der Lehramtsintention der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ( $b=0,349$ ;  $p=0,000$ ;  $p_{int}=0,003$ ); für Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst steht dieses Motiv in keinem statistischen Zusammenhang mit der Lehramtsintention. Stattdessen scheint für Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst die soziale Zugehörigkeit im Kollegium eine deutlich stärkere Kraft hinter der Lehramtsintention zu sein ( $p_{int}=0,039$ ) – ganz analog zur Abbruchsintention.

Die zentrale Kontextbedingung für die Lehramtsanwärter:innen bei der Frage, ob in den zwölf Monaten nach Ende des Vorbereitungsdienstes das tatsächliche Ergreifen der Lehramtstätigkeit beabsichtigt wird, ist das Vorhandensein von eigenen Kindern. Während dies für Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst keine messbare Relevanz besitzt, erhöht das Vorhandensein von Kindern deutlich die Absicht der Lehramtsanwärter:innen, in den Lehrberuf überzugehen. Nicht zuletzt wirkt sich bei Lehramtsanwärter:innen ein als belastend wahrgenommenes Stundendeputat negativ auf die Lehramtsintention aus ( $p_{int}=0,027$ ), während es bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst keine messbaren Auswirkungen besitzt.

## 7.9 Lebenssituation

Abbildung 60 zeigt, welche Bedingungen die Lebenssituation der befragten Personen und damit auch die Bedingungen, unter denen sie den Vorbereitungsdienst durchlaufen, beeinflussen. Auffällig ist, dass die Hälfte der Befragten (51%) angibt, Kinder zu haben. Weitere 41% geben an, sich in einer finanziell angespannten Situation zu befinden. 19% der Personen nennen die Option, den Vorbereitungsdienst in Teilzeit und damit in 24 Monaten auszuüben. Nur 6% der Personen gehen einem Nebenerwerb nach, was nicht verwunderlich ist, da es dafür eine Erlaubnis braucht und die zeitliche und sonstige Belastung während des Vorbereitungsdienstes als hoch empfunden wird (siehe Kapitel 7.7.1). Jeweils knapp 10% geben an, dass sich ihr Lebensmittelpunkt außerhalb Berlins befindet oder sie eine oder mehrere Personen pflegen. 1% der Befragten promoviert nebenbei.

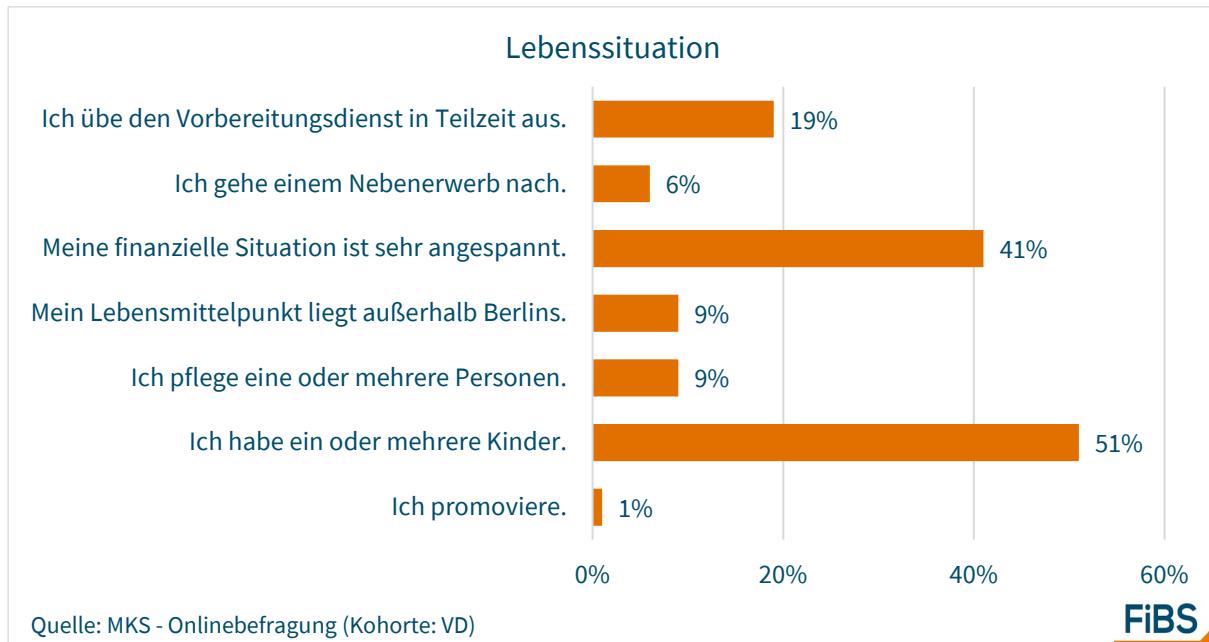


Abbildung 60: Lebenssituation der Personen im Vorbereitungsdienst

Auch hier lassen sich gruppenbezogene Unterschiede berichten. So ist die Teilzeitquote bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst deutlich höher (38%) als im regulären (2%), einem Nebenerwerb gehen jedoch mehr Personen im regulären Vorbereitungsdienst nach (9%) als im berufsbegleitenden Format (3%). Gleichzeitig geben deutlich mehr Personen im regulären Vorbereitungsdienst an, dass ihre finanzielle Situation sehr angespannt ist (60% im regVD und 25% im bbVD). Wie zu erwarten, gibt es im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst mehr Personen mit Kindern (67%) als im regulären (32%). Dies lässt sich zu einem großen Teil auf das Alter der Personen zurückführen, da die Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst durchschnittlich älter sind als im regulären.

## 7.10 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgelisteten kohortenbezogenen Fragestellungen für Personen im Vorbereitungsdienst beantwortet.

### Wie wurde rückblickend das Studium und seine Praxisanteile wahrgenommen?

Das Studium wird von den Befragten rückblickend als wenig praxisbezogen und sehr wissenschaftlich wahrgenommen. Weniger als die Hälfte bewerten die Passung zu den eigenen Fähigkeiten rückblickend als zutreffend. Stattdessen wird das Studium von vielen mit hohen Leistungsanforderungen verbunden erinnert und nur knapp 30% empfanden das Studium insgesamt als zufriedenstellend.

Von den Expert:innen im Vorbereitungsdienst wird insbesondere dem Praxissemester eine größere Rolle hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften beigegeben. Darüber hinaus sei das Studium jedoch nur bedingt in der Lage, eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und seiner Anwendung herzustellen. Die fachliche Tiefe des Studiums wird wertgeschätzt, jedoch führe sie an manchen Stellen zur Vernachlässigung der Vermittlung von didaktischen und pädagogischen Grundlagen.

### Wie nachhaltig sind die Erfahrungen aus dem Praxissemester?

Rückblickend stimmt nur etwa ein Drittel der Befragten der Aussage (eher) zu, dass das Praxissemester eine nachhaltige Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst leisten konnte. Nur 14% schätzen das Studium als auf den Lehrberuf vorbereitend ein, obwohl über 60% angeben, mit der Betreuung im Praxissemester zufrieden gewesen zu sein, und der Hälfte der Befragten ausreichend Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung standen.

Aus den Experteninterviews wird deutlich, dass gute Erfahrungen aus dem Praxissemester vor allem den Einstieg in den Vorbereitungsdienst erleichtern und Orientierung bieten können. Darüber hinaus kann der durch die Praxis entstehende Schock und die Belastung am Anfang gemindert werden.

### **Wie gestaltete sich rückblickend der Übergangs- und Einmündungsprozess in die zweite Phase der Lehrkräftebildung?**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten empfand den Zuweisungsprozess als problemlos, das Übergangsverfahren insgesamt wird eher nicht als sehr lang wahrgenommen. Über 60% wurden an ihrer Schule gut aufgenommen. Organisatorische Prozesse hingegen bereiteten vielen Probleme und über die Hälfte empfanden den Einmündungsprozess als emotional belastend. Mehr als ein Drittel der Befragten geben außerdem an, von der Praxis an der Schule schockiert worden zu sein.

Knapp ein Drittel gibt an, dass sich das Übergangsverfahren in den Vorbereitungsdienst nicht unmittelbar an die vorherige berufliche Tätigkeit bzw. das Studium anschloss, wobei dies deutlich mehr bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst der Fall ist. Aus dem regulären Lehramtsstudium hinaus scheint die Anschlussfähigkeit besser zu gelingen.

Auch die Experteninterviews bestätigen diese Befunde. Insbesondere der Einstieg in den Vorbereitungsdienst sei geprägt von organisatorischen Prozessen und dem Ankommen im Schulalltag und wird daher von den Befragten als eine besonders belastende Phase wahrgenommen. Dem könnte nur ein Anpassen der Anforderungen und Aufgaben zu Beginn des Vorbereitungsdienstes entgegenwirken.

Der Übergangsprozess in den Vorbereitungsdienst verläuft also überwiegend positiv, bei den regulär Lehramtsstudierenden nahtloser als bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Das Ankommen bzw. der Einmündungsprozess hingegen ist emotional belastend und vor allem von organisatorischen Prozessen geprägt, obwohl er kollegial überwiegend gut begleitet wird.

### **Was waren die Gründe für die Wahl der Schule und des Bundeslandes?**

Die Gründe dafür, in Berlin den Vorbereitungsdienst zu absolvieren, liegen überwiegend im persönlichen Bereich (Freund:innen/Partnerschaft/Familie) und in der Attraktivität der Stadt (besonders für jüngere Personen). Die Arbeitsbedingungen im Vorbereitungsdienst oder die erwarteten Arbeitsbedingungen im Lehrberuf waren nur für wenige Personen relevant bei der Entscheidung für den Vorbereitungsdienst in Berlin, sie spielten eher bei älteren Personen, die sich überwiegend im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst befinden, eine Rolle.

### **Wie werden die Bedingungen an den unterschiedlichen Ausbildungsorten erlebt?**

Die Mehrheit der Befragten Personen im Vorbereitungsdienst ist mit der Ausbildungsschule insgesamt überwiegend zufrieden, über die Hälfte schätzen das pädagogische Profil.

Von familienfreundlichen Bedingungen berichtet nur etwa ein Drittel der Befragten, besonders die Ausstattung der Schulen wird eher als schlechter wahrgenommen; viele Personen berichten außerdem, dass sich ihre Ausbildungsschule in einer herausfordernden Lage befindet.

Die Rücksichtnahme der Kolleg:innen bezüglich des Status der Personen im Vorbereitungsdienst wird von den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst deutlich schlechter bewertet als im regulären Vorbereitungsdienst, wo drei Viertel der Befragten von der Rücksichtnahme des Kollegiums berichten.

Aus den Interviews und den offenen Antworten geht darüber hinaus deutlich hervor, dass sich die Bedingungen zwischen den Schulen sehr stark unterscheiden. Dabei geht es um den Einsatz der Personen im Vorbereitungsdienst in den Schulen und die Betreuung durch die Mentor:innen an den Ausbildungsschulen. Dabei sei vor allem die Verantwortungsübernahme (Stichwort Klassenleitung, Elternarbeit) und die Betreuung hinsichtlich des Formats und der Qualität unterschiedlich ausgestaltet.

Deutlich wird von mehreren Seiten die Forderung formuliert, den Mentor:innen mehr Zeit zur Beratung einzuräumen, indem sie Ermäßigungsstunden bekommen. Von Seiten der Personen im Vorbereitungsdienst wird der Wunsch geäußert, die Bedingungen an den Schulen besser zu überwachen und vergleichbare Bedingungen herzustellen.

### **Wie werden Verlauf und Qualität des bisherigen Vorbereitungsdienstes eingeschätzt?**

Die Betreuung durch Mentor:innen wird von der Mehrheit der Befragten als hilfreich benannt, noch hilfreicher wird jedoch die Betreuung durch andere Kolleg:innen empfunden. Mehr als die Hälfte wünschen sich jedoch eine umfangreichere Betreuung durch Mentor:innen sowie andere Kolleg:innen.

Einen großen Unterschied gibt es zwischen der Bewertung der Unterrichtsbesuche der Fach- und der allgemeinen Seminarleiter:innen. Erstere werden von über zwei Dritteln als hilfreich empfunden, zweitere von nicht mal der Hälfte der Befragten. Häufiger sollen beide jedoch eher nicht stattfinden.

Die interviewten Expert:innen sehen den Vorbereitungsdienst als wichtigen Schritt der Professionalisierung. Sie betonen jedoch, dass Verlauf und Ziele des Vorbereitungsdienstes transparenter kommuniziert werden sollten, um Unzufriedenheiten bezüglich unerfüllter Erwartungen entgegenzuwirken. Darüber hinaus wird die bereits stattfindende stärkere Fokussierung auf Beratung statt Bewertung positiv hervorgehoben. In der Umsetzung führe dies aktuell jedoch eher zu einem Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Bewertung.

Gleichzeitig stellen die Akteure die Länge des Vorbereitungsdienstes und etwaige Doppelbelastungen durch Klassenleitungsaufgaben oder das hohe Stundendeputat in Frage.

### **Welche Möglichkeiten der Individualisierung der Ausbildung bestehen?**

Sowohl aus den Experteninterviews als auch aus den offenen Antworten der befragten Personen im Vorbereitungsdienst geht sehr eindeutig der Wunsch nach einer Individualisierung des Prüfungszeitpunkts hervor. Mit der Möglichkeit, den Zeitpunkt der Prüfung und damit die Beendigung der Phase auf den individuellen Lernstand und die erlebte Sicherheit der Personen im Vorbereitungsdienst ausrichten zu können, würde eine sinnvolle Individualisierung der Ausbildung entstehen. Auch eine stärkere Modularisierung der Seminarinhalte (siehe nächste Frage) wird in diesem Zusammenhang erwähnt.

### **Inwieweit lässt sich eine Modularisierung des Vorbereitungsdienstes erkennen?**

Aus den offenen Antworten der Personen im Vorbereitungsdienst wird der Wunsch nach einer stärkeren Modularisierung der Seminarinhalte deutlich. Die bisherige Umsetzung sei nicht ausreichend ausgestaltet und biete nicht genug Möglichkeiten der Individualisierung.

Eine stärkere Modularisierung und der Ausbau von Wahlmöglichkeiten mit einer besseren Individualisierung würde der Heterogenität der Personen im Vorbereitungsdienst entgegenkommen.

### **Inwieweit fühlen sich Personen im Vorbereitungsdienst sozial eingebunden?**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten wurde an ihrer Schule gut aufgenommen und fühlt sich im Kollegium dazugehörig. Nur 60% berichten von Rücksichtnahme der Kolleginnen in Bezug auf die Situation im Vorbereitungsdienst. Dies ist bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst noch seltener der Fall.

### **Wie werden Beratungs- und Unterstützungsangebote wahrgenommen und genutzt?**

Weniger als 40% der Befragten finden das Beratungs- und Unterstützungsangebot im Vorbereitungsdienst ausreichend, über 60% geben an, dass sie (eher) wissen, welche Ansprechperson für Fragen und Probleme zur Verfügung stehen. Dominierende Themen, zu denen Personen Unterstützung erhalten haben, sind die psychische Gesundheit sowie Stress- und Zeitmanagement.

Aus den offenen Antworten der Personen im Vorbereitungsdienst kann der Wunsch nach einer externen und unabhängigen Anlaufstelle herausgelesen werden; Seminarleitungen werden aufgrund ihrer Rolle im Bewertungskontext nicht als neutral angesehen.

### **Wie wird mit beruflichen Krisen umgegangen?**

Es zeigt sich eine deutliche Präsenz von Abbruchgedanken, welche im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ausgeprägter und andauernder sind als im regulären. Diese scheinen jedoch nur zu einem kleinen Teil in die vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangebote herangetragen zu werden.

In beiden Gruppen ist die Selbstwirksamkeit in der Durchführung des eigenen Unterrichts für die Abbruchintention relevant. Eine geringe Überzeugung, Probleme im eigenen Unterricht effektiv lösen zu können, wirkt sich stark positiv auf die Abbruchintention aus. Eine positiv wahrgenommene soziale Eingebundenheit hingegen verringert die Abbruchswahrscheinlichkeit. Eine hohe wahrgenommene emotionale Erschöpfung wirkt sich dagegen positiv auf die Abbruchintention aus. Die extrinsische Motivation der Aussicht auf eine sichere Stelle als Lehrer:in ist ebenfalls negativ mit der Wahrscheinlichkeit für eine akute Abbruchintention zusammenhängend.

Als relevante Belastungsfaktoren konnten das Stundendeputat, die Elternarbeit (vor allem bei Lehramtsanwärter:innen) und Krankheit identifiziert werden. Eine wahrgenommene fehlende Betreuung und eine fehlende soziale Zugehörigkeit im Kollegium führen vor allem im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zu einer höheren Abbruchintention.

### **Welche Professionalisierungsansätze und -verläufe lassen sich feststellen?**

Dem Vorbereitungsdienst kommt für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu: Im Vorbereitungsdienst kann das Erlernte im schulpraktischen Kontext eingesetzt und in den Seminaren in einem geschützten Rahmen reflektiert werden. Damit soll der Vorbereitungsdienst einen umfassenden Einblick in die Berufsrealität des Lehrberufs geben.

Bedeutsam für die Professionalisierung im Vorbereitungsdienst sind aus Sicht der Betroffenen die Begleitformate, die insgesamt als hilfreich und konstruktiv empfunden wurden. Dies betrifft insbesondere die Betreuung durch Mentor:innen und Fachseminarleitungen, gilt aber im besonderen Maße auch für die Betreuung durch andere Kolleg:innen.

Ambivalent fällt die Bewertung des Professionalisierungsverlaufes über die beiden Phasen der Lehrkräftebildung aus: Aus Sicht der befragten Personen im Vorbereitungsdienst wird das Studium von zwei Dritteln der Befragten nicht als eine gute Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrkraft wahrgenommen. Aus Sicht der Expert:innen für die zweite Phase der Lehrkräftebildung ist aber gerade das Praxissemester ein wichtiger Baustein der Professionalisierung, der u.a. auch den Übergang zwischen den ersten beiden Phasen erleichtern könnte. Auch Nebentätigkeiten im Studium bieten hier Erfahrungswerte, die jedoch den Nachteil besitzen, nicht dem professionalisierten Bildungsformat des Studiums zu unterliegen.

### **Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Voraussetzungen der unterschiedlichen LAA (mit Master of Education, Quereinstieg mit/ohne StEPS) ausmachen?**

Es zeigt sich, dass die Voraussetzungen für Personen im berufsbegleitenden und regulären Vorbereitungsdienst unterschiedlich sind.

Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst absolvieren ihren Dienst häufiger an Grundschulen. Sie unterrichten häufiger MINT-Fächer, haben häufiger ihr Studium in einem anderen Bundesland als Berlin absolviert und sind im Schnitt deutlich älter. Der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst wird häufiger in Teilzeit absolviert und der Anteil derjenigen, die eigene Kinder haben, ist deutlich höher.

Lehramtsanwärter:innen sind dagegen eher an ISS/Gym tätig und unterrichten häufiger sprachliche Fächer. Als ein Motivator für die Fortsetzung der Lehramtsbildung werden häufiger persönliche Vorbilder, seltener dagegen der Rat von Freund:innen oder Bekannten genannt. Zudem spielt für diese Gruppe häufiger die Attraktivität des Standorts Berlin eine Rolle.

Neben den unterschiedlichen Voraussetzungen ist zudem die unterschiedliche Bewertung der aktuellen Situation von Interesse. Hier zeigt sich, dass Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst gegenüber Lehramtsanwärter:innen ihre Schule eher als eine Schule in herausfordernder Lage einstufen und seltener ihre spezielle Situation im Vorbereitungsdienst von Kolleg:innen berücksichtigt sehen.

Zwischen den beiden Gruppen konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der Prüfungskultur festgestellt werden (siehe nächste Frage). Allerdings werden Belastungsfaktoren teils unterschiedlich wahrgenommen: So empfinden Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst Organisation und Verwaltungsaufgaben, Elternarbeit sowie das Stundendeputat stärker als belastend als Lehramtsanwärter:innen. Beratungs- und Unterstützungsangebote werden von Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst eher in Anspruch genommen. Zugleich liegen für diese Gruppe in einer als mangelhaft wahrgenommenen Betreuung oder im fehlenden Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium signifikant höhere Abbruchgründe.

### **Wie werden Prüfungen und Prüfungselemente erlebt?**

Das Format der Abschlussprüfung wird sowohl von den Personen im Vorbereitungsdienst als auch den interviewten Expert:innen als überholt wahrgenommen. Die Prüfung ist zu früh im Vorbereitungsdienst präsent und erzeugt viel Druck.

Die Expert:innen ergänzen, dass die Staatsprüfung lediglich eine Momentaufnahme darstelle und nicht ausreichend in der Lage sei, die „wirkliche“ Fähigkeit oder Eignung der Prüflinge festzustellen. Positiv hervorgehoben wird der sich verschiebende Fokus auf Beratung statt Bewertung, welcher weiterhin in diese Richtung ausgebaut werden soll.

Auch aus den offenen Antworten der befragten Personen geht der Wunsch nach mehr Beratung statt Bewertung eindeutig hervor. Hier wird vor allem auch die Trennung der beiden Elemente gefordert.

Außerdem werden die Unterrichtsbesuche in der aktuell umgesetzten Form als weniger sinnvoll und zu sehr auf die Staatsprüfung ausgerichtet wahrgenommen.

Von den interviewten Expert:innen wird außerdem die Modulprüfung aufgrund der Wahlmöglichkeiten in der Ausgestaltung positiv hervorgehoben.

#### **Wie sieht die weitere berufliche Planung bezüglich des Lehramts aus?**

Die überwiegende Mehrheit beabsichtigt innerhalb der ersten zwölf Monate nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes in den Lehrberuf überzugehen. Die Lehramtsabsicht ist bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst höher als im regulären.

Dabei wirken sich vor allem die Zugehörigkeit zum Kollegium (insbesondere bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst), die Selbstwirksamkeit im Unterricht sowie in geringerem Maße die Freude am Vorbereitungsdienst positiv auf die Übergangsintention aus. Die intrinsische Motivation des Spaßes an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wirkt sich bei den Lehramtsanwärter:innen nachhaltig positiv auf die Übergangsintention aus, während die extrinsische Motivation der guten Gehaltsaussicht für beide Gruppen besonders relevant für die Entscheidung ist. Das hohe Stundendeputat wirkt sich für Lehramtsanwärter:innen hingegen negativ auf die Entscheidung für den Lehrberuf aus, während es für Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst nicht relevant für die Übergangsintention ist. Das Vorhandensein von eigenen Kindern ist bei Personen im regulären Vorbereitungsdienst mit einer höheren Übergangsintention in den Lehrberuf assoziiert.

## 8 Ergebnisse Berufseinstieg

Als Berufseinsteiger:innen werden in der vorliegenden Studie jene Personen verstanden, die mit einer abgeschlossenen Staatsprüfung seit dem Schuljahr 2021/22 eine Position als Lehrer:in an einer öffentlichen Berliner Schule aufgenommen haben.<sup>26</sup> Die Staatsprüfung kann sowohl durch den regulären als auch durch den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst erworben worden sein.

Ein Unterstützungsangebot für Berufseinsteiger:innen in Berlin ist das Programm der Berufseingangsphase (BEP) der SenBJF, bei dem erfahrene Lehrkräfte als Moderator:innen Seminare für Berufseinsteiger:innen leiten. Die Teilnahme an der BEP ist freiwillig und kann in den ersten drei Berufsjahren genutzt werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Berufseinsteiger:innen und der qualitativen Interviews dargestellt. Als Expert:innen für den Berufseinstieg dienten im Rahmen der Interviews einige Moderator:innen der Berufseingangsphase (BEP). Sie berichteten Herausforderungen und Hindernisse, mit denen Berufseinsteiger:innen nach dem Referendariat konfrontiert sind, und wie mit diesen umgegangen wird. Dabei wurden sie zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen durch die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung befragt. Außerdem wurden sie nach ihren Erfahrungen mit Quereinsteigenden und etwaigen Besonderheiten gefragt. Auch berichteten sie von der Durchführung und Wahrnehmung der BEP.

### 8.1 Allgemeine Ergebnisse

Im Rahmen der Onlineerhebung wurden 132 Lehrer:innen mit abgeschlossener Staatsprüfung im Berufseinstieg befragt. Von ihnen befanden sich 129 (98%) in der regulären Lehrtätigkeit; drei Personen (2%) nehmen zum Befragungszeitpunkt eine Funktionsstelle ein. 31% der Berufseinsteiger:innen üben ihre Tätigkeit an Grundschulen aus, 32% an ISS/Gemeinschaftsschulen, 25% an Gymnasien, 8% an beruflichen Schulen und 5% an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (siehe Abbildung 61). Diese Verteilung ähnelt der Verteilung in der Grundgesamtheit, ist jedoch aufgrund unterschiedlicher Zuordnung von Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt nicht unmittelbar zu vergleichen (Abgeordnetenhaus Berlin, 2022b).

---

<sup>26</sup> Berufseinsteiger:innen in privaten Schulen und sonstige Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung werden hier nicht berücksichtigt.

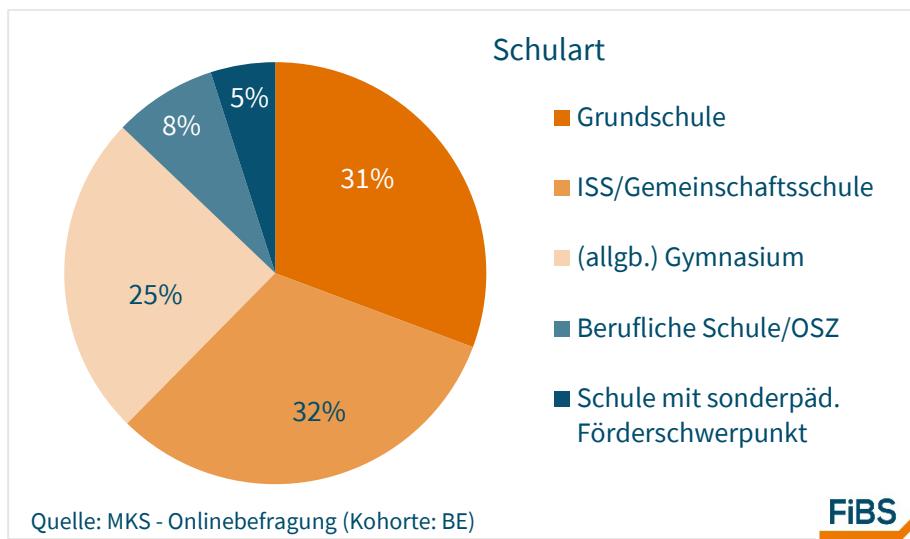


Abbildung 61: Derzeitige Schule im Berufseinstieg nach Schulart

11% der Berufseinsteiger:innen haben einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst durchlaufen. Dieser Anteil liegt deutlich unter dem zuletzt noch ausgeglichenen Verhältnis von Lehramtsanwärter:innen und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (siehe Kapitel 7.1). In den folgenden Analysen sind ehemalige Lehramtsanwärter:innen somit überrepräsentiert.

Ein Großteil der Befragten (95%) hat die Staatsprüfung in den Jahren 2021 bis 2023 abgeschlossen, 5% in den Jahren 2020 oder 2019. 86% der Berufseinsteiger:innen haben den Vorbereitungsdienst in Berlin absolviert, 9% in Brandenburg und 5% in einem anderen Bundesland. Mit Blick auf das vor dem Vorbereitungsdienst zuletzt absolvierte Studium zeigt sich eine größere Heterogenität. So haben dies 62% in Berlin abgeschlossen, 8% in Brandenburg, 29% in anderen Bundesländern und knapp 2% im Ausland. Nimmt man beide Informationen zusammen, kamen 42% der Berufseinsteiger:innen entweder im Zuge des letzten Studiums oder des Vorbereitungsdienstes nach Berlin. Seit ihrem Berufseinstieg haben 14% mindestens einmal ihre Schule gewechselt.

## 8.2 Bewertung des bisherigen Ausbildungsprozesses (retrospektiv)

Angesichts ihrer zeitlichen Nähe zur ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung eignen sich Berufseinsteiger:innen im besonderen Maße dazu, diesen Prozess retrospektiv zu beurteilen. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen interessierte daher, welche thematischen Aspekte in der bisherigen Ausbildung zu kurz kamen bzw. fehlten. Dabei wurde in der Abfrage nach erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung differenziert.

Abbildung 62 zeigt, dass im Rahmen des Studiums vor allem eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsplanung gewünscht worden war. 71% gaben dieses Thema an, gefolgt von Classroom Management (67%), Stressmanagement (64%), digitale Medienbildung (63%), Diversität (60%) und Konfliktmanagement (60%). Auch der Umgang mit Diskriminierung (54%) und Zeitmanagement (52%) wurden von mehr als der Hälfte der Befragten als wünschenswert während des Studiums genannt. Etwas weniger als die Hälfte vermissten dagegen während des Studiums eine stärkere Auseinandersetzung mit fachdidaktischem Wissen (48%) und Elternarbeit (45%). Gerade Letztere sollte aber nach Ansicht von 79% der Befragten eine stärkere Rolle im Vorbereitungsdienst einnehmen – was insofern nicht verwundert, als dass die Betroffenen gerade in der zweiten Phase sehr stark mit diesem Tätigkeitsfeld konfrontiert werden. Auch Konflikt- (72%) und Stressmanagement (70%) wünschen sich die meisten

stärker im Vorbereitungsdienst behandelt. Weitere Themen, die rückblickend für den Vorbereitungsdienst gewünscht wurden, sind Classroom Management (63%), Diversität (59%), Zeitmanagement (57%), Umgang mit Diskriminierung (54%) und digitale Medienbildung (51%). Die Themen Unterrichtsplanung (42%) und fachdidaktisches Wissen (23%) werden dagegen seltener im Vorbereitungsdienst vermisst und stattdessen eher der ersten Phase zugeschrieben.

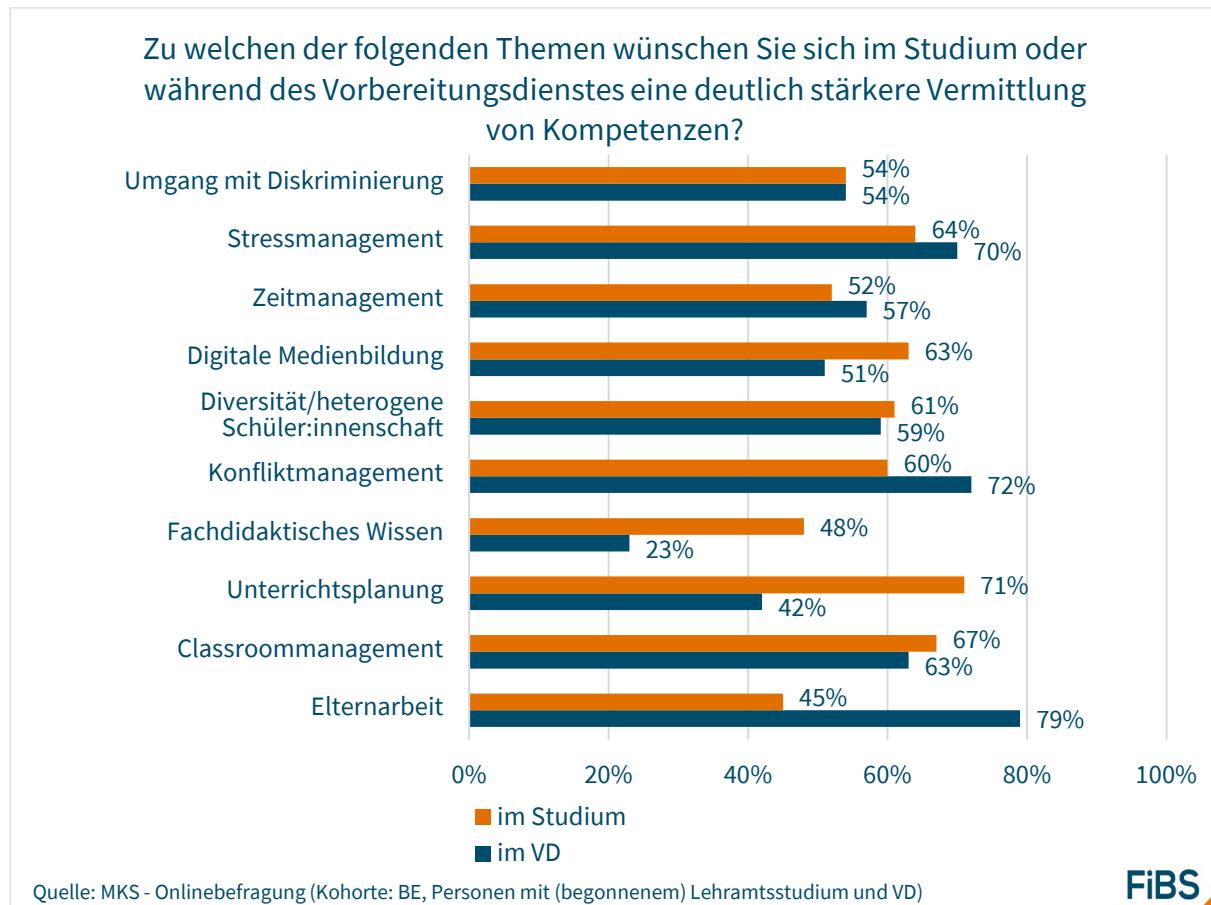


Abbildung 62: Retrospektiver Kompetenzbedarf im Studium und im Vorbereitungsdienst

### 8.3 Motivation zum Lehrberuf

Die Personen im Berufseinstieg wurden dazu befragt, welche Gründe sie zur Aufnahme der Lehrtätigkeit am Standort Berlin bewogen haben. Mit weitem Abstand liegen persönliche Gründe vorne bei der Entscheidung für Berlin (77%). Dies trifft für 79% der Berliner:innen zu, aber auch für zwei Drittel der Personen aus anderen Bundesländern. Ein Drittel der Berufseinsteiger:innen hat Berlin aufgrund verschiedener besonderer Eigenschaften der Stadt (Kultur-/Freizeitangebote), knapp ein Viertel aufgrund der Arbeitsbedingungen als Lehrer:in und lediglich 2% aufgrund mangelnder Alternativen gewählt. Da Mehrfachnennungen möglich waren, überschneiden sich die genannten Gründe teilweise, auch wenn 61% der Befragten lediglich einen Grund genannt haben und 29% zwei Gründe.

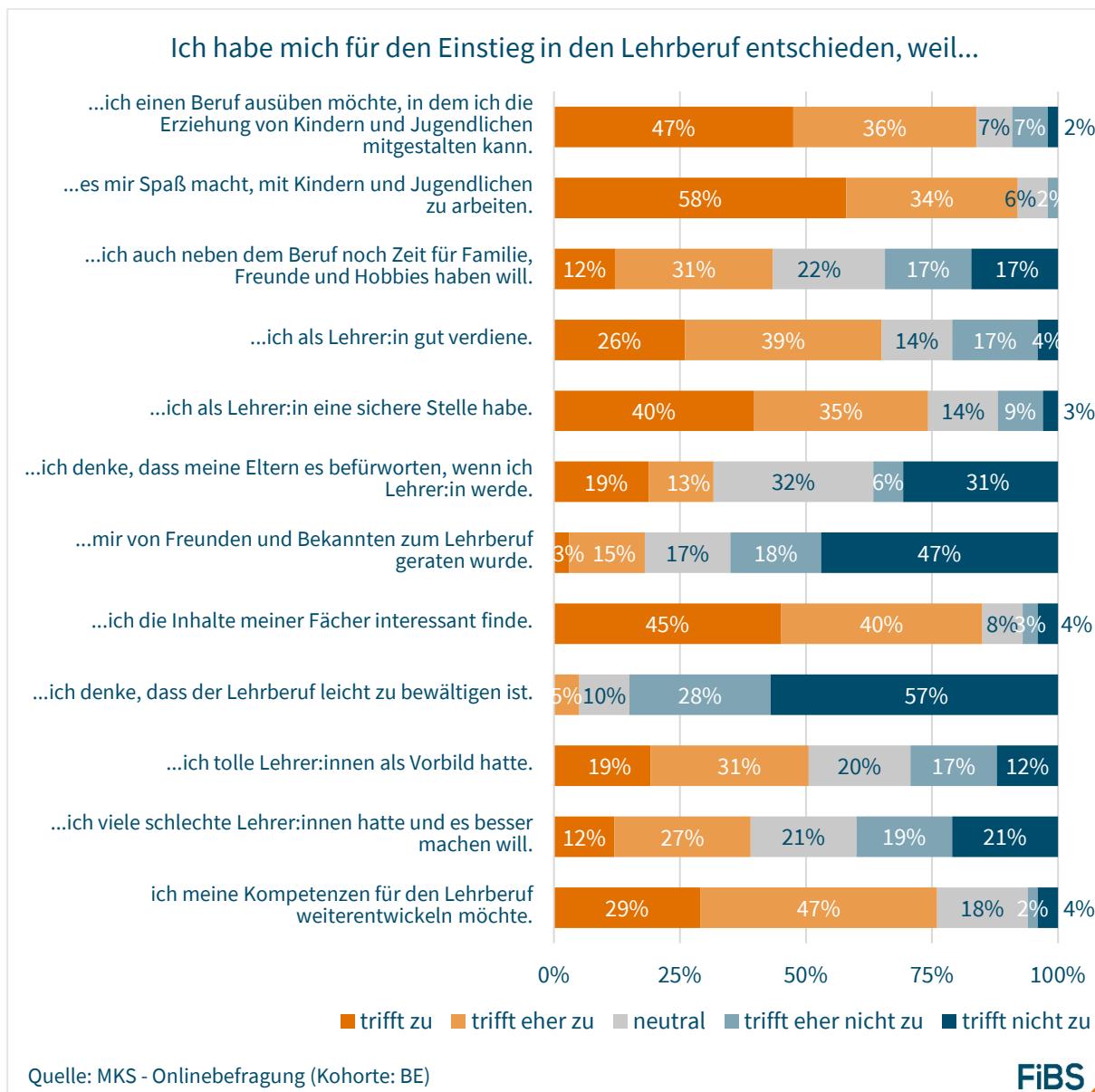


*Abbildung 63: Gründe zur Aufnahme der Lehrtätigkeit in Berlin*

Auf die Frage nach den Entscheidungsgründen für einen Einstieg in den Lehrberuf ergab sich folgendes Antwortmuster: Hohe Zustimmungswerte besaßen Aussagen, die auf intrinsische Motive abzielten (siehe Abbildung 64). Am häufigsten wurde der Grund angegeben, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Spaß machen würde; 92% stimmten dieser Aussage (eher) zu. Für 85% war das Interesse an den Inhalten ihrer Fächer ein Grund. 83% sahen in der Möglichkeit, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitzugestalten, eine Motivation. 76% möchten ihre Kompetenzen für den Lehrberuf weiterentwickeln.

Die Rahmenbedingungen des Berufs stellen den Ergebnissen zufolge ebenfalls einen Treiber dar: Für 75% war eine sichere Stelle und für 65% ein gutes Gehalt ein ausschlaggebender Grund für den Lehrberuf. Zeit für Familie und Privates zu haben, gaben dagegen nur 43% als Grund an.

Die Erinnerungen an eigene Lehrer:innen sind in doppelter Hinsicht wichtig: Für exakt die Hälfte waren persönliche Vorbilder aus der eigenen Schulzeit ein Motivator, anders herum bestätigten 39%, es besser als eigene Lehrkräfte machen zu wollen. Der Zuspruch von Eltern wurde immerhin von 32%, der von Freund:innen und Bekannten dagegen nur von 18% als Grund angegeben. Für nur 5% war der Glaube, dass der Lehrberuf leicht zu bewältigen sei, ein Entscheidungsgrund.



Quelle: MKS - Onlinebefragung (Kohorte: BE)

**FiBS**

Abbildung 64: Motivation für den Einstieg in den Lehrberuf

Ein positives Bild ergibt sich, wenn Berufseinstieger:innen ihre Berufswahl reflektieren: Vier von fünf Befragten waren mit ihrer Entscheidung zum Lehrberuf (eher) zufrieden und 71% fühlten sich in ihrer Entscheidung sicher. Für den Beruf geeignet hielten sich 89%. 91% unterrichten ihre gewünschten Fächer (siehe Abbildung 65).

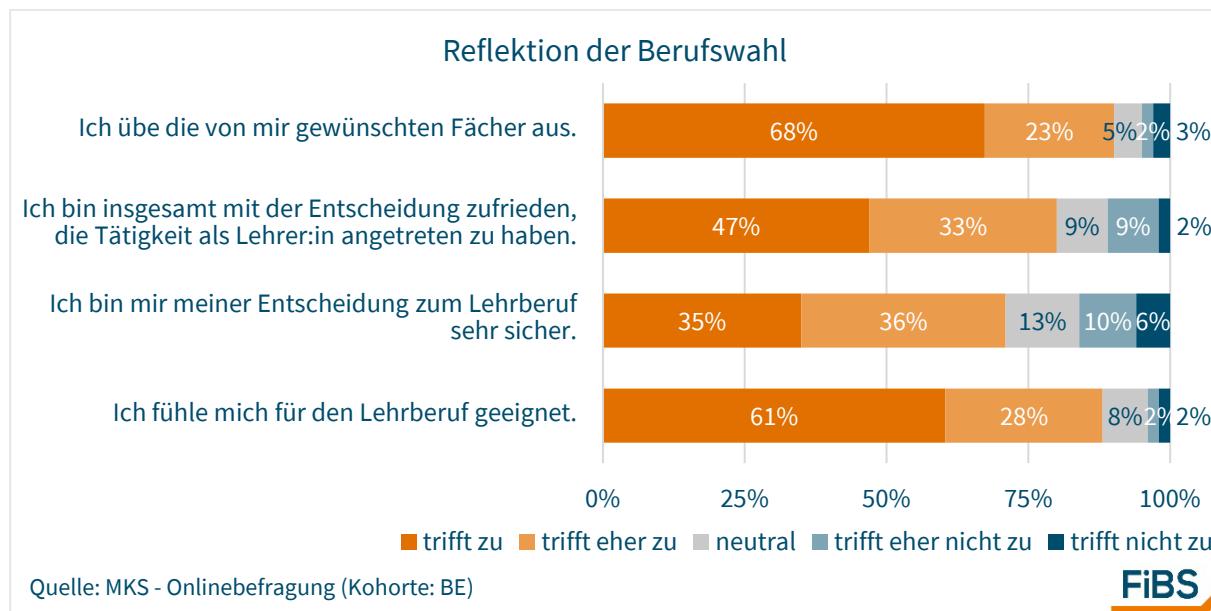


Abbildung 65: Reflexion der Berufswahl im Berufseinstieg

Ein wichtiger Faktor für das Ausüben des Lehrberufs ist weiterhin die eigene Selbstwahrnehmung (siehe Abbildung 66). Die Zustimmungswerte zu den diesbezüglichen Aussagen liegen überall bei über 70%, was aber im Umkehrschluss bedeutet, dass ein Teil der Befragten den Aussagen eben nicht zustimmt oder diesen neutral gegenübersteht. Im Einzelnen: Das Interesse an den eigenen Unterrichtsfächern scheint auch zu Berufsbeginn hoch. 87% bestätigen dies, wohingegen dies für 3% (eher) nicht zutrifft. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich des Interesses an pädagogischen Themen, 82% stimmen hier (eher) zu, 5% (eher) nicht. Auch fühlt sich mit 83% die überwiegende Mehrheit unter erfahrenen Kolleg:innen und 78% unter anderen in der Berufseinstiegsphase befindlichen Kolleg:innen wohl. Bei jeweils 5% ist dies (eher) nicht der Fall.

Freude am Lehrberuf empfinden nur 74%. 14% antworten hier neutral und immerhin 13% verneinen dies sogar. Nur 70% bestätigten, mit ihrer derzeitigen Tätigkeit als Lehrperson zufrieden zu sein, mit 17% trifft dies jedoch auf etwa jede sechste Person nicht zu. Hier wären sicherlich jeweils höhere Zustimmungswerte wünschenswert.

Die Fähigkeit, im Unterricht auftretende Probleme effektiv lösen zu können, nehmen 71% für sich voll oder eher in Anspruch, 11% sehen dies als (eher) nicht gegeben.

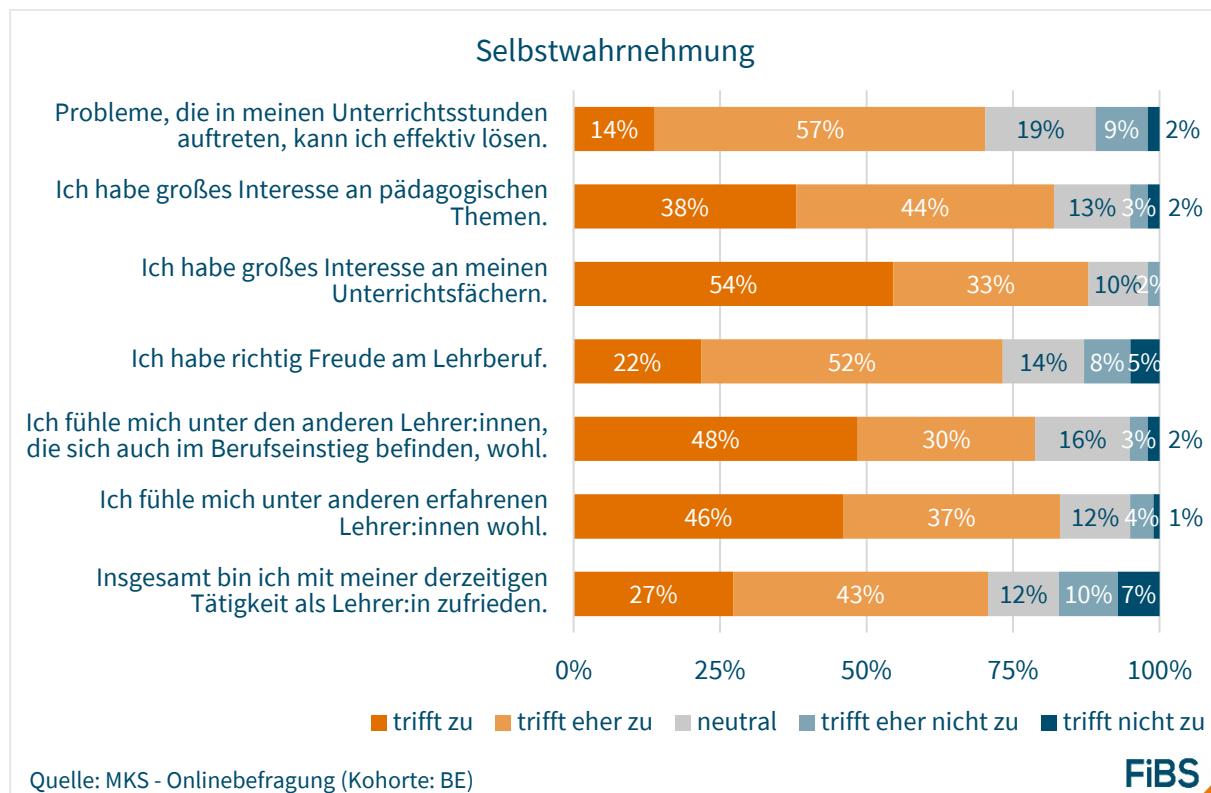


Abbildung 66: Selbstwahrnehmung im Berufseinstieg

## 8.4 Wahrnehmung des Berufseinstiegs

Berufseinsteiger:innen werden gleich zu Beginn mit einem hohen Stundendeputat konfrontiert. Mit 52% haben gut die Hälfte ein Deputat von 25 bis 28 Unterrichtsstunden und weitere 15% ein Deputat von 21 bis 24 Stunden. 19% der Befragten unterrichten zwischen 17 und 20 Stunden und 14% unterrichten 16 und weniger Stunden (siehe Abbildung 67).

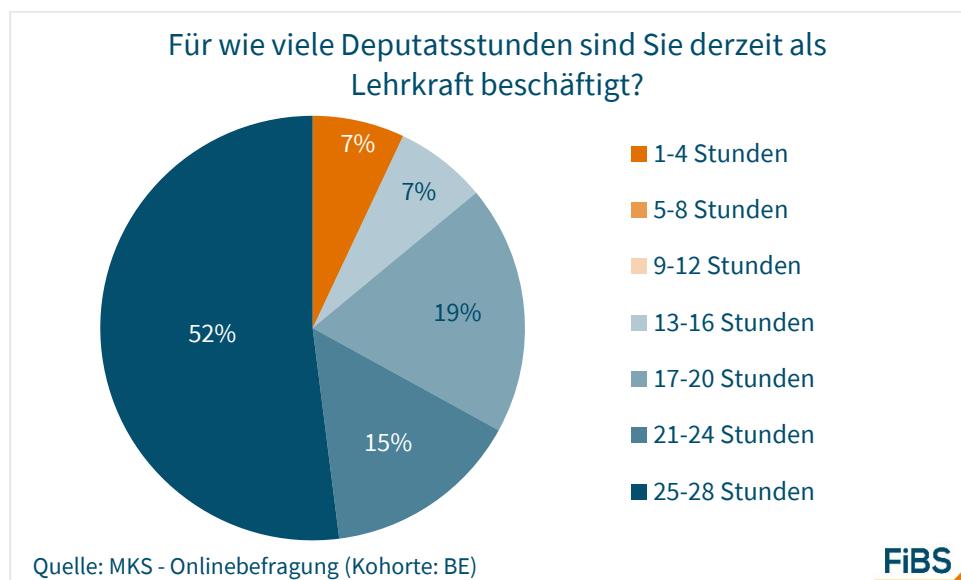


Abbildung 67: Stundendeputat im Berufseinstieg

Mit der Lehrtätigkeit ist eine Wochenarbeitszeit verbunden, die nach Selbsteinschätzung der Berufseinsteiger:innen weit über eine Vollzeitbeschäftigung von 40 Stunden pro Woche hinausgeht: Mit

69% arbeiten mehr als zwei Drittel aller Befragten mehr als 40 Stunden, 18% sogar mehr als 50 Stunden pro Woche, obwohl nur 52% angaben, mit 25 bis 28 Stunden eine Vollzeitstelle zu haben. Auf über 30 bis 40 Stunden kommen 23%. Nur 9% arbeiten wöchentlich 30 Stunden oder weniger (siehe Abbildung 68).

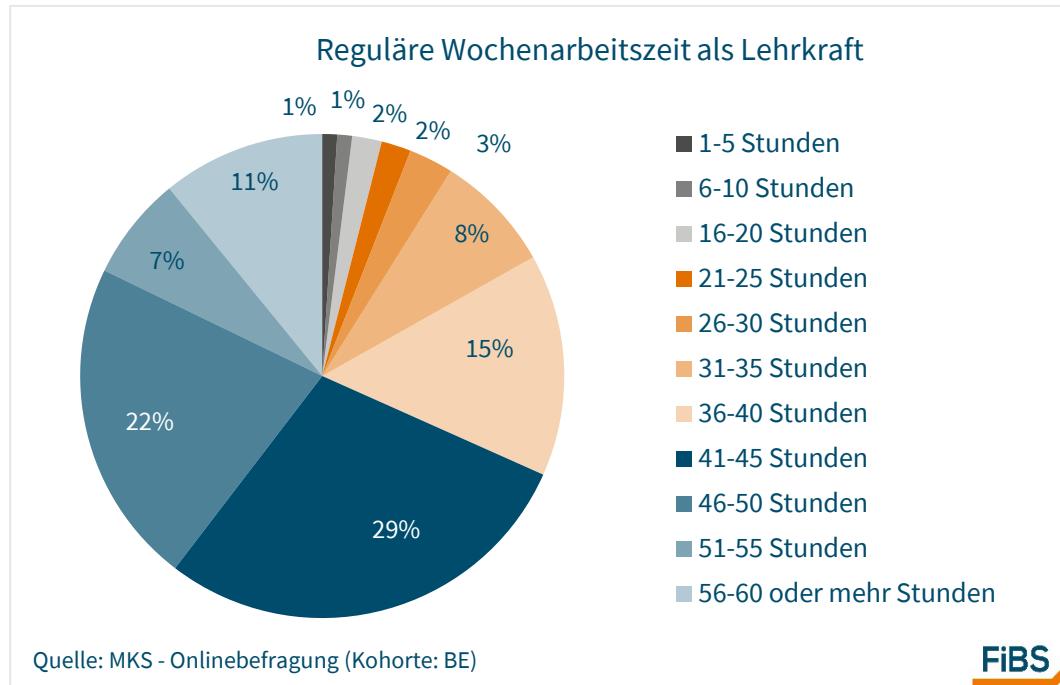


Abbildung 68: Reguläre Wochenarbeitszeit als Lehrkraft im Berufseinstieg

Zwei von drei Lehrkräften kennen ihre Schule bereits aus dem Vorbereitungsdienst. Etwa jeder Vierte hatte zur aktuellen Schule schon vor dem Berufseinstieg persönlichen Kontakt (27%) oder Berührungspunkte als Vertretungslehrer:in bzw. im Rahmen eines Praktikums (26%). 3% der Befragten arbeiten an einer privaten Schule (siehe Abbildung 69).

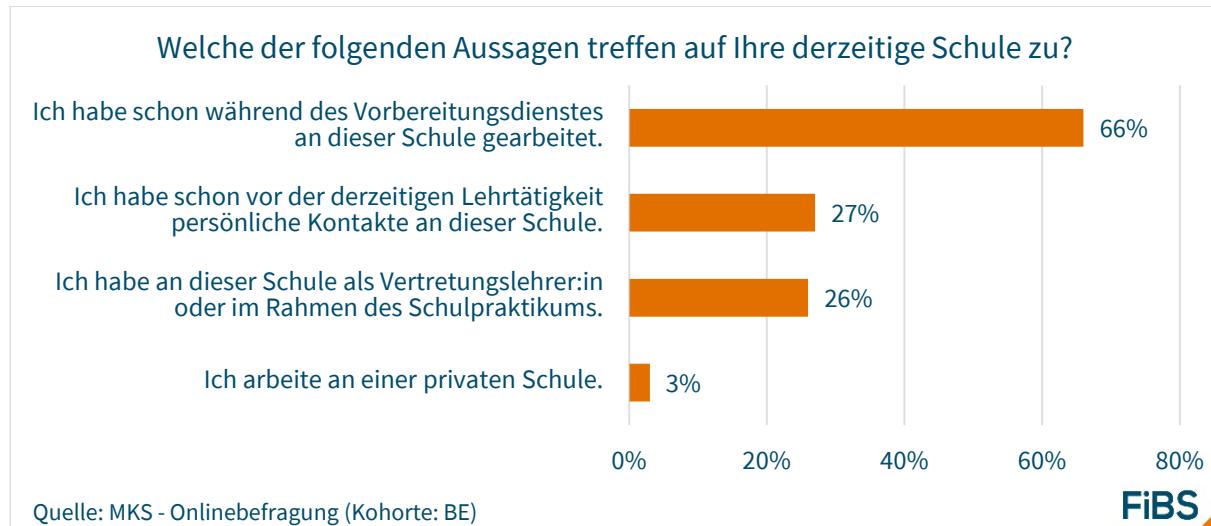


Abbildung 69: Merkmale der derzeitigen Schule im Berufseinstieg

Die eigene Schule wird in der Tendenz eher positiv bewertet: 79% sind mit ihrer Schule (eher) zufrieden. Hinsichtlich ihres Kollegiums haben 86% das Gefühl dazugehören und sogar 89% sehen mit den Kolleg:innen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe (siehe Abbildung 70). Dabei sehen zwei Drittel die Besonderheiten der Berufseinstiegssituation vom Kollegium berücksichtigt, 20% sehen dies allerdings

nicht so. Mit 74% geben etwa drei von vier Befragten überdies eine problemlose Zusammenarbeit mit der Schulleitung an. Hier verneinen diese Aussage 14%.

Familienfreundliche Arbeitsbedingungen sieht nur die Hälfte der befragten Berufseinsteiger:innen an ihrer Schule realisiert. Für 58% liegt die Schule in der Nähe des eigenen Lebensmittelpunktes, für 36% ist dies weniger der Fall.

60% stimmen der Aussage zu, dass ihnen das pädagogische Profil der Schule besonders gefällt, und 56% unterstellen ihrer Schule einen guten Ruf. Mit 48% trifft für einen relativ hohen Anteil die Aussage (eher) zu, dass sich ihre Schule in einer herausfordernden Lage befindet, 36% verneinen diese Aussage. Ambivalent bewertet wurde die Ausstattung der Schule, die von 43% als (eher) gut bestätigt wurde, während für 38% diese Aussage (eher) nicht zutrifft.

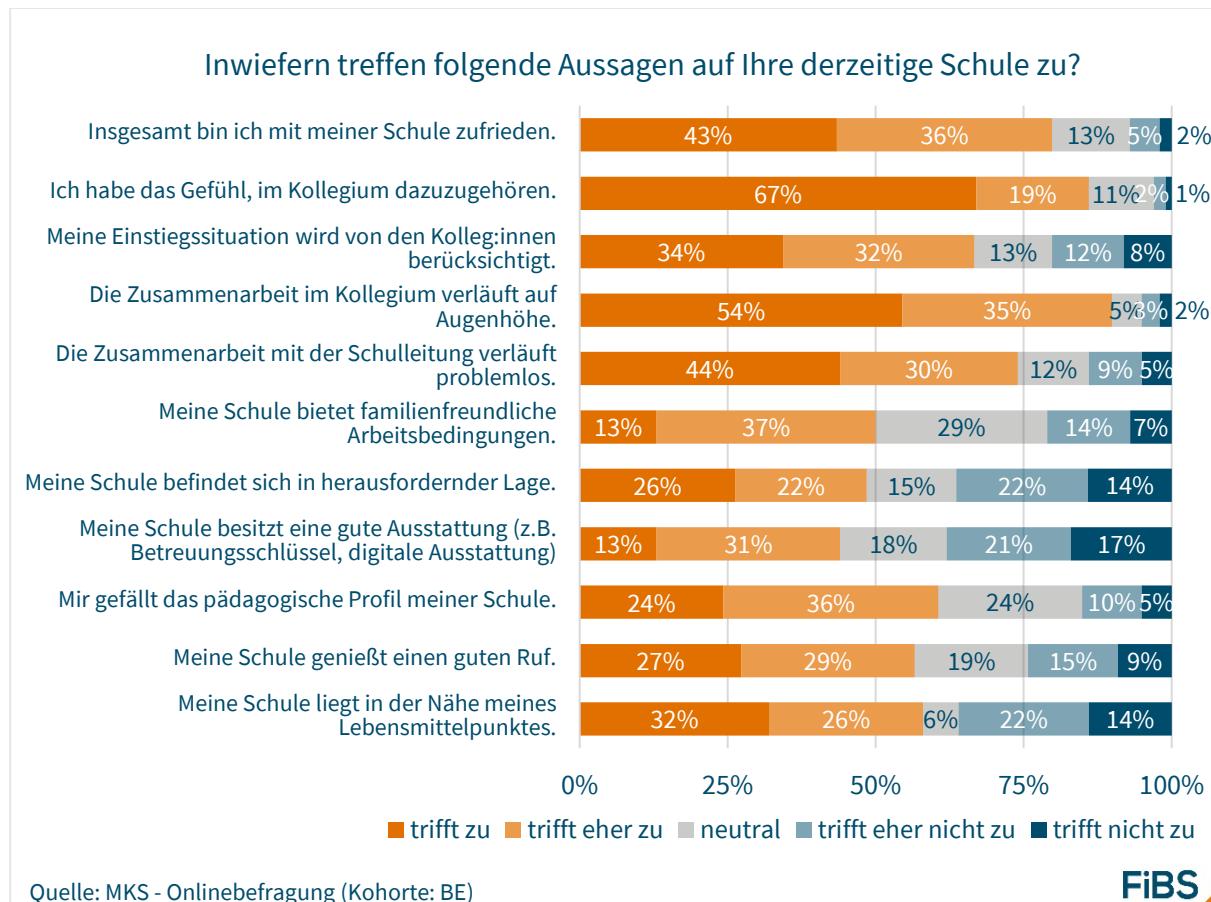


Abbildung 70: Bewertung der derzeitigen Schule im Berufseinstieg

Der Befund, dass die Mehrheit der Berufseinsteiger:innen an ihrer Schule bereits im Vorbereitungsdienst oder Praktikum gearbeitet hat (siehe Abbildung 69), kann durch die **Interviews mit den Expert:innen** bestätigt werden. Diese bestätigen, dass eine Übernahme der Referendar:innen durch die Schulen, an denen der Vorbereitungsdienst absolviert wurde, angestrebt werde, aber abhängig vom Bedarf der Schulen und den Wünschen der Personen im Vorbereitungsdienst sei. Dies wird durch die Kommunikation zwischen der Schulaufsicht und den Schulleitungen sichergestellt. Darüber hinaus werden Bewerbungen durch die zentrale Personalstelle geregelt. Dies soll den Berufseinstieg erleichtern, da die Referendar:innen im Vorbereitungsdienst mit ihrer Schule vertraut werden und eine Eingewöhnung an einer neuen Schule als aufwändiger Prozess beschrieben wird.

## 8.5 Auswertung offener Antworten zur Bewertung des Berufseinstiegs

### Bestärkende Aspekte im Berufseinstieg

In einem offenen Antwortformat wurden die Berufseinsteiger:innen danach gefragt, was ihnen den Berufseinstieg besonders erleichtert habe:

**Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung/Schulklima:** Die Unterstützung im Berufseinstieg durch das Kollegium wurde wiederholend genannt. Kolleg:innen wurden als hilfreich, aufgeschlossen und unterstützend wahrgenommen. Besonders war auch die Bereitstellung von Materialien. Auch die Schulleitungen wurden von einigen Berufseinsteiger:innen als positive Unterstützung wahrgenommen. Viele berichten außerdem von einem positiven Schulklima und flachen Hierarchien, was ihnen den Einstieg erleichtert habe. Dies beinhaltet neben einer positiven Atmosphäre auch das Vertrauen, das ihnen entgegengebracht wurde, die Freiheiten, die ihnen gelassen wurden, und den Rückhalt, den sie im Kollegium und durch die Schulleitung bekamen.

**Vorerfahrungen und bekannte Strukturen:** Viele Berufseinsteiger:innen berichten, dass sie den Berufseinstieg an einer ihnen durch den Vorbereitungsdienst oder PKB-Stelle bereits bekannten Schule aufgenommen haben, sodass sie in einem bekannten Umfeld einsteigen konnten. Auch wurde gute Vorarbeit im Vorbereitungsdienst (z.B. durch Fachseminare) positiv benannt.

**Persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten:** Genannt wurde hier Durchhaltevermögen, gutes Zeitmanagement, Ablenkung/Ausgleich durch Hobbys (z.B. Sport), Ressourcen wie Rückhalt in der Familie, Beratung durch Freund:innen oder eigene Lebenserfahrung (z.B. auch durch eigene Kinder).

**Unterrichtsreduktion durch Berufseinstieg in Teilzeit:** Wurde der Berufseinstieg in Teilzeit begonnen, ist dies u.a. mit einem geringeren Arbeitspensum verbunden, wodurch der Berufseinstieg zunächst grundsätzlich realisiert werden konnte. Ein Berufseinstieg in Teilzeit sei auch verknüpft mit mehr Zeit, die für den Austausch mit anderen Kolleg:innen bleibe.

**Schulinterne und -externe Betreuung/Beratung:** Wurden den Berufseinsteiger:innen schulinterne Mentor:innen zur Seite gestellt, die sich regelmäßig die Zeit für Beratung und Hilfestellung genommen haben, wirkte sich dies auf die Phase begünstigend aus. Außerdem positiv erwähnt wurde das Programm der Berufseingangsphase (BEP) sowie das Patensystem aus dem QuerBer-Programm, bei dem die Quereinsteigenden externe erfahrene Lehrkräfte oder Pädagog:innen als Pat:innen zur Seite gestellt bekommen, mit denen sie eine eigene Beratungsstruktur aufbauen können. Auch wurden andere organisierte Formen des Austauschs genannt (z.B. schulinterne regelmäßige Treffen mit neuen Mitarbeitenden, „Berufseinstiegsmappe“).

**Sonstiges:** Berufseinsteiger:innen nutzen in dieser Orientierungs- und Sondierungsphase auch allgemein zugängliche Social-Media-Formate und folgen bspw. Kanälen von Lehrer:innen auf Instagram.

### Erschwerende Aspekte des Berufseinstiegs

Ferner wurde den Berufseinsteiger:innen die Frage gestellt, was ihnen den Berufseinstieg besonders erschwert habe. Die Antworten lassen sich in folgende Kategorien einordnen:

**Mangelnde Erfahrung/Vorbereitung:** Die Berufseinsteiger:innen beklagen, sich durch ihr langjähriges vorangegangenes Studium und den Vorbereitungsdienst nicht genügend vorbereitet zu fühlen. Dazu gehört, dass sie das Studium als praxis- und realitätsfern wahrgenommen haben und auch die Ausbildung im Vorbereitungsdienst inhaltlich und organisatorisch bemängeln. So merken sie an, dass

ihnen einige Inhalte/Themen im Vorbereitungsdienst fehlten (Elternarbeit, Notengebung, Klassenleitung, rechtliche Grundlagen). Außerdem seien die Seminare und Seminarleitungen vor allem auf die Konzeption von Unterrichtseinheiten konzentriert, die sich auf Gymnasiallehre beschränke und sich daher in der Praxis (vor allem außerhalb von Gymnasien) schlecht umsetzen ließe. Die Seminare werden demnach zum Teil als nicht zielführend wahrgenommen, da sie, entgegen der Erwartung, wenig bis schlecht auf die tatsächliche Realität und den Berufsalltag vorbereiten würden. Im Vorbereitungsdienst fehle es vor allem auch an der Möglichkeit zur Hospitation bei erfahrenen Kolleg:innen. Es wird außerdem bemängelt, dass den Berufseinstieger:innen vor Beginn des Schuljahrs zu wenig Vorbereitungszeit eingeräumt wurde, sodass eine Unterrichtsplanung im Vorfeld kaum möglich war. Auch erwähnen viele, dass sie keinen Zugang zu Unterrichtsmaterialien hätten, die ihnen die Unterrichtsplanung erleichtern könnten.

**Organisatorische Herausforderungen:** Unter den Berufseinstieger:innen berichtet ein Teil von organisatorischen und bürokratischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Einstellung in den Schuldienst von Seiten der Verwaltung. Außerdem wurde auch die Einführung in organisatorische Prozesse der Schulen als belastend und aufwändig wahrgenommen.

**Herausforderndes Schulklima/Schülerschaft:** Berufseinstieger:innen nutzten den Raum der offenen Antworten, um über Probleme innerhalb der Schule zu berichten. Dazu zählen Konflikte mit Kolleg:innen und Schulleitungen, aber vor allem auch herausfordernde Schüler:innen. Sie berichten von physischer und psychischer Gewalt unter Schüler:innen, aber auch gegenüber Lehrer:innen. Dazu kämen Herausforderungen im Umgang mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch hier wurde davon berichtet, dass dem Umgang mit der herausfordernden Schülerschaft zu wenig Vorbereitung im Vorbereitungsdienst vorausging und dadurch der Berufseinstieg erschwert wurde. Darüber hinaus wurde die Größe der Lerngruppen sowie die teilweise schlechte Ausstattung von Schulen und Schulgebäuden genannt.

**Mangelnde Unterstützung/Betreuung:** Der Berufseinstieg wird durch einen Mangel an Unterstützung und Betreuung erschwert. Viele berichten, dass ihnen eine organisatorische Einführung in ihre neue Schule, aber auch Unterstützung für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung fehlten. Sie wünschen sich auch im Berufseinstieg Mentor:innen oder Ansprechpersonen, an die sie sich regelmäßig wenden können, oder auch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien. Besonders im Umgang mit schwierigen Schüler:innen oder Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen brauche es mehr Unterstützung und Beratung im Berufseinstieg.

**Arbeitsbedingungen und -umfang:** Die Berufseinstieger:innen beklagen den hohen Arbeitsumfang durch das hohe Stundendeputat, welcher vor allem als Berufsanfänger:in deutlich über eine Vollzeitwoche hinausgehe. Eine hohe zusätzliche Belastung entstünde vor allem durch die außerunterrichtlichen, organisatorischen und administrativen Tätigkeiten. Auch hier beklagen sie, auf diese Tätigkeiten zu wenig vorbereitet worden zu sein. Insbesondere die Durchführung von Vertretungsstunden, Elternarbeit sowie die Übernahme einer Klassenleitung werden als Belastungsfaktoren häufig genannt.

**Corona-Pandemie:** Da der Berufseinstieg bzw. Vorbereitungsdienst von einigen der Befragten in die Zeit der Corona-Pandemie fiel, wurden auch Belastungen im Zusammenhang mit den Lockdowns beschrieben. Es wurde von ständig wechselnden Bedingungen und Maßnahmen sowie schlechter Kommunikation an den Schulen berichtet. Wurde der Vorbereitungsdienst während der Pandemie geleistet, resultierte daraus wenig praktische Zeit mit den Schüler:innen und dadurch eine schlechte Vorbereitung auf den Berufseinstieg.

**Persönliche Gründe/Umstände:** Hier wurden persönliche Gründe oder Umstände genannt, wie z.B. hohe Ansprüche an sich selbst, Schwierigkeiten bei der Abgrenzung von Problemen der Schüler:innen sowie eigene familiäre Gründe oder Krankheit.

### Schulwechsel

Auch bei den Berufseinsteiger:innen wurde in einem offenen Antwortformat nach den Gründen für einen durchgeführten Schulwechsel gefragt. Einige Berufseinsteiger:innen berichteten, dass sie nach dem Vorbereitungsdienst die Schule wechseln mussten, da ihre Ausbildungsschule sie nicht übernommen habe. Andere gaben Gründe wie unzureichende/schlechte Arbeitsbedingungen an der Schule an (z.B. schlechte Bezahlung an einer Privatschule) oder auch Unzufriedenheit oder Konflikte mit dem Kollegium bzw. der Schulleitung. Wieder andere wechselten zu einer wohnortnäheren Schule, um ihre Fahrtzeit zu verkürzen oder weil dem ein Umzug vorausging, der den Fahrtweg verlängerte. Diesen eher strukturellen und arbeitsplatzbezogenen Gründen steht eine inhaltliche Begründung gegenüber. Der Schulwechsel wurde auch begründet mit dem Wunsch, Erfahrungen an anderen Schulformen zu machen, bzw. der Vorstellung, dass ihnen das pädagogische Konzept einer anderen Schule besonders zusagte.

### Individuelle Bedarfe

Der Fragebogen umfasste die Frage, wie der Berufseinstieg stärker auf individuelle Bedarfe von Lehrer:innen ausgerichtet werden könnte. Obwohl sich die Frage auf den Berufseinstieg bezog, wurden insbesondere Veränderungswünsche an das Studium und den Vorbereitungsdienst geäußert. Dazu zählen z.B. ein stärkerer Praxisbezug im Studium sowie die stärkere Integration von praxisrelevanten Themen ins Studium und in den Vorbereitungsdienst. Es wird außerdem eine stärkere Qualitätsüberprüfung und -sicherung im Vorbereitungsdienst gefordert. Auch die Flexibilisierung des Vorbereitungsdienstes (z.B. ein variablerer Prüfungszeitpunkt oder die bessere Vereinbarkeit mit Familie) wird genannt. Ein wichtiger Aspekt ist auch die Trennung von Beratung und Bewertung durch die Seminarleitungen. Darüber hinaus ist das Thema Mentoring und Betreuung sowohl im Vorbereitungsdienst als auch im Berufseinstieg von großer Bedeutung für die Antwortenden. Sie fordern eine bessere Betreuung und vor allem auch die Qualitätssicherung der Betreuung an den Schulen sowie Ermäßigungsstunden für betreuende Lehrkräfte. Für einen erfolgreichen Berufseinstieg wird vorgeschlagen, dass es eine verpflichtende Berufseingangsphase mit besserer Betreuung und Weiterführung des Mentoring im ersten Berufsjahr, Doppelsteckung und individuellen Beratungsmöglichkeiten sowie kollegialen Hospitationen/Beratungen geben solle. Als Entlastung beim Berufseinstieg sollten das zu leistende Stundendeputat gekürzt und/oder Korrekturtage eingeführt werden. Auch könnte eine Entlastung durch weniger administrative oder organisatorische Aufgaben erfolgen. Viele wünschen sich außerdem die Möglichkeit zur Teilnahme an Fortbildungen oder Supervisionen, die nicht als zusätzliche Belastung stattfinden sollten.

### Informationskanäle

Die Teilnehmenden wurden gefragt, über welche Kanäle und Formate sie zukünftig Informationen erhalten möchten. Am meisten genannt wurde der Kontakt über E-Mail. Insbesondere Newsletter, sowohl von der Senatsverwaltung als auch von den Schulen, werden als effektive Informationsquelle betrachtet. Darüber hinaus wurde Offline-Kommunikation durch persönlichen Kontakt, Sprechstunden und physische Briefe benannt, ebenso auch Fortbildungen. Ein digitales Kommunikationsportal für Schulbeschäftigte wird vorgeschlagen, außerdem die individuelle Unterstützung durch Mentor:innen und erreichbare Berater:innen.

## 8.6 Umgang mit Krisen

### 8.6.1 Belastungsempfinden

Mit dem Berufseinstieg entschwindet zwar der Qualifizierungsdruck der vorhergehenden Ausbildungsabschnitte, dennoch stellt sich mit dem Erleben des beruflichen Alltags im Status einer ausgebildeten Lehrkraft eine neue herausfordernde Situation ein. Diese kann durchaus als belastend empfunden und als persönliche Krise wahrgenommen werden. Wie sehr dies der Fall ist, zeigen die folgenden Abbildungen.

Nach Belastungsfaktoren gefragt, stehen an erster Stelle keine sozialen oder pädagogischen Konfliktsituationen, sondern der nur mittelbar pädagogisch relevante Tätigkeitsbereich „Organisation und Verwaltungsaufwand“, der von 78% der Befragten als belastend wahrgenommen wird (siehe Abbildung 71). Mit „Stundendeputat/Arbeitsumfang“ (65%) und „Zeitdruck“ (57%) werden zwei weitere arbeitsorganisatorische Aspekte genannt.

Was das soziale und unmittelbar pädagogische Arbeitsfeld angeht, machen vor allem unterschiedliche Leistungs niveaus innerhalb der Klassen vielen zu schaffen: 77% geben dies als belastend an. Auch Unterrichtsstörungen (63%) und die Arbeit mit Großgruppen (42%) stellen sich für viele problematisch dar. Die Elternarbeit empfinden immerhin 27% der Befragten als belastend. Die Faktoren „Wahl der Unterrichtsmethode“ (13%), „fehlende Betreuung eigener Kinder“ (11%), „Krankheit“, „Arbeitsweg“ und „persönliche Konflikte im Kollegium“ (je 10%) sind in diesem Zusammenhang eher für eine jeweils kleinere Gruppe relevant, können dabei jedoch für die Betroffenen natürlich eine außerordentlich hohe Bedeutsamkeit besitzen.



Abbildung 71: Belastende Faktoren im Berufseinstieg

Nach **Einschätzung der Expert:innen** wird der Berufseinstieg insgesamt als verstärkt belastend wahrgenommen. Dabei werden Belastungsfaktoren ähnlich eingeschätzt wie von den Berufseinstieger:innen selbst angegeben: Demnach seien die neuen Lehrkräfte mit ähnlichen Problemen konfrontiert wie im Vorbereitungsdienst. Auch im Berufseinstieg wird zum Teil von einem „Praxisschock“ berichtet, auch wenn dieser bestmöglich durch das Praxissemester und den Vorbereitungsdienst abgedeckt werde:

*„Ich glaube, das ist ein Praxisschock, der sich einfach daraus ergibt, dass man einfach von diesem kleineren Ausschnitt, den man im Ref hat, [...] von 50 Prozent auf 100 Prozent, und du musst immer präsent sein und performen, und man hat, jetzt mal umgangssprachlich ausgedrückt, auch nicht so ne Art Welpenschutz. Man wird da sofort reingeschmissen, und die Eltern erwarten was, der Schulleiter erwartet was, die Kollegen erwarten was, also? Da haben viele mit zu kämpfen.“*

Der Praxisschock entstehe im Berufseinstieg hauptsächlich durch die hohe Arbeitsbelastung, die vor allem durch die hohe Unterrichtsverpflichtung entsteht. Dies kann durch die quantitative Erhebung bestätigt werden (siehe Abbildung 71). Berufseinstieger:innen bräuchten mehr Zeit für die Unterrichtsplanung und Reflexion als erfahrene Lehrkräfte, diese Zeit werde ihnen jedoch nicht eingeräumt. Dazu kämen weitere besondere Verantwortungen (wie die Übernahme einer Klassenleitung), Organisations- und Kommunikationsaufgaben sowie die Elternarbeit, welche außerdem besonders zeit- und ressourcenaufwändig seien. Berufseinstieger:innen tendierten daher dazu, wenn möglich mit einer reduzierten Stelle einzusteigen, welche trotzdem als Vollzeitstelle ausgefüllt werde. Eine volle Stelle würde dabei die Stundenzahl einer normalen Vollzeitstelle überschreiten. Diesen

Verzicht auf einen Teil ihrer Entlohnung könnten jedoch nicht alle Berufseinsteiger:innen in Kauf nehmen.

Als Voraussetzung für einen gelungenen Einstieg in den Lehrberuf wird ein gutes Selbst- und Zeitmanagement gesehen. Junge Kolleg:innen seien zu Beginn vor allem damit beschäftigt, ein gesundes Zeitmanagement und einen Umgang mit ihren eigenen Ressourcen zu entwickeln, um alle Anforderungen und Aufgaben managen zu können. Besonders dabei bräuchten sie häufig die Unterstützung von erfahrenen Kolleg:innen.

Der Berufseinstieg wird vor allem auch dadurch erschwert, dass die neuen Kolleg:innen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit die akute Lehrermangelsituation selbst erleben. So erleben sie häufig ihre Kolleg:innen als durch die Situation außergewöhnlich belastet, bekommen unter Umständen weniger Unterstützung von erfahreneren Kolleg:innen, als sie für einen gelungenen Einstieg benötigten, und stattdessen mehr Verantwortung von Beginn an. Auch müssen sie unter Umständen fachfremd oder sogar in einer anderen Schulform (also z.B. in einer Grundschule statt in der Sekundarstufe II) unterrichten.

Entstehende Konflikte werden eher als persönliche (wie auch von 10% der befragten Personen im Berufseinstieg angegeben, siehe Abbildung 71) denn als generationenbezogene Konflikte bezeichnet. Es wird davon berichtet, dass die Integration in bestehende Kollegien weitestgehend problemlos verlaufe. Positiv hervorgehoben wird außerdem, dass ein gegenseitiges Lernen zwischen jüngeren und erfahrenen Kolleg:innen stattfinde. Berufseinsteiger:innen können von den Erfahrungen der älteren Kolleg:innen profitieren, während erfahrenere Kolleg:innen durch ihre neuen Kolleg:innen Innovationen und aktuelle Forschungsergebnisse mitbekämen.

Dies gelte jedoch nicht gleichermaßen für Quereinsteigende. Diese hätten beim Berufseinstieg vor allem mit ihrem Standing im Lehrkollegium eine besondere Herausforderung im Vergleich zu den grundständig ausgebildeten Lehrer:innen:

*„Ich war zum Beispiel selber auf einem Elternabend, und da wurde dann gesagt, seitens der Klassenleitung: „Ich habe auch eine gute Nachricht für Sie: Wir haben keine Quereinsteigenden als Lehrer hier in der Klasse.“ [...] Das kommt noch dazu, dass die Quereinsteiger eben auch seitens ihrer eigenen Kollegen beschlossen werden, anstatt zu sagen: „Super, dass du da bist. Ich mache den Job hier jetzt schon seit 20 Jahren, frag, wenn du eine Frage hast.““*

Neben dieser Herausforderung, dass Quereinsteigende häufig einen schwierigen Zugang zum bestehenden Lehrkollegium empfinden, erleben sie außerdem einen stärkeren Praxisschock. Vor allem Quereinsteigende aus den berufsbegleitenden Angeboten hätten eine enorme Belastung, da sie neben der hohen Unterrichtsverpflichtung auch noch Verpflichtungen im Studium haben. Quereinsteigende sind außerdem häufig älter und haben häufiger bereits familiäre Verpflichtungen und sehen sich deshalb vor der großen Herausforderung der Vereinbarung von Familie, Beruf und Studium. Vor dem Problem von Vereinbarkeit von Familie und Beruf stünden jedoch auch grundständig ausgebildete neue Lehrkräfte. Der Berufseinstieg wird als wenig familienfreundlich beschrieben, Kolleg:innen, die schon eigene Kinder zu Beginn ihrer Berufslaufbahn haben, hätten einen Nachteil gegenüber anderen.

Auch der Umgang mit der Heterogenität und Diversität der Schüler:innen bzw. der Lerngruppen bzw. ein gutes Classroom Management wird als besonders herausfordernd beschrieben. Dabei wird außerdem berichtet, dass es jungen Kolleg:innen schwerfällt, sich von den persönlichen Problemen ihrer Schüler:innen abzugrenzen und eine sie schützende Distanz aufzubauen. Das Gefühl, den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen nicht umfassend gerecht werden zu können, könne zu einer zusätzlichen Belastung werden.

## 8.6.2 Beratung und Unterstützung

Um Krisen und Belastungen besser bewältigen zu können, besteht die Möglichkeit, entsprechende Beratungsangebote zu konsultieren. Voraussetzung dafür ist, dass es solche Angebote gibt und dass diese bekannt sind. Jedoch bestätigt mit 48% nur knapp die Hälfte, zu wissen, an welche Ansprechpartner:innen man sich bei Fragen, Problemen oder Einwänden wenden kann (siehe Abbildung 72). Insgesamt fühlen sich nur 38% über formale Aspekte des Lehrberufs adäquat informiert, für 43% ist dies nicht der Fall. Auch halten nur 19% das bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebot für groß genug. Hier sehen mit 50% deutlich mehr Personen noch Ausbaubedarf. Ausreichend Gelegenheit, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren, sehen gerade einmal 18%. Mit 64% geben dagegen fast zwei Drittel an, dass dies nicht der Fall wäre.

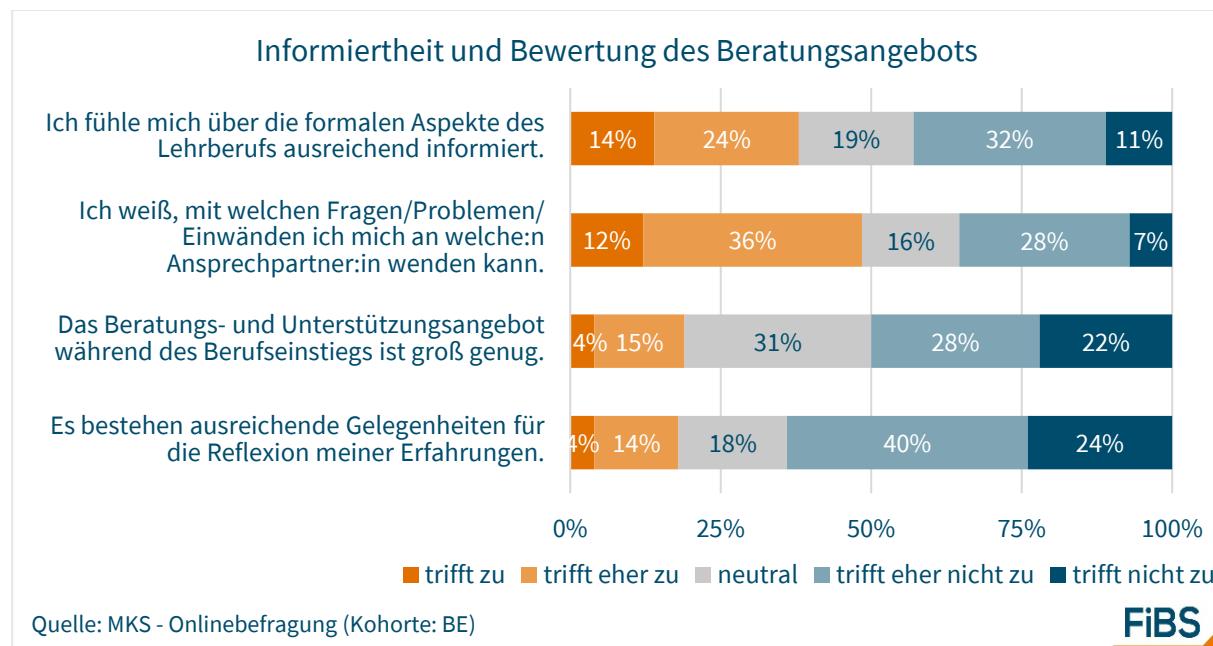


Abbildung 72: Informiertheit und Bewertung des Beratungsangebots im Berufseinstieg

Was die Beratungsthemen angeht, so gab jede:r Fünfte an, zur psychischen Gesundheit bzw. zum Stressmanagement Unterstützung erhalten zu haben (siehe Abbildung 73). Für 13% war Zeitmanagement ein Beratungsthema, gefolgt von persönlichen Krisen bezüglich des Lehrberufes, körperlicher Gesundheit (je 8%) sowie Diskriminierungserfahrungen und persönliche Konflikte mit Lehrer:innen (je 6%).

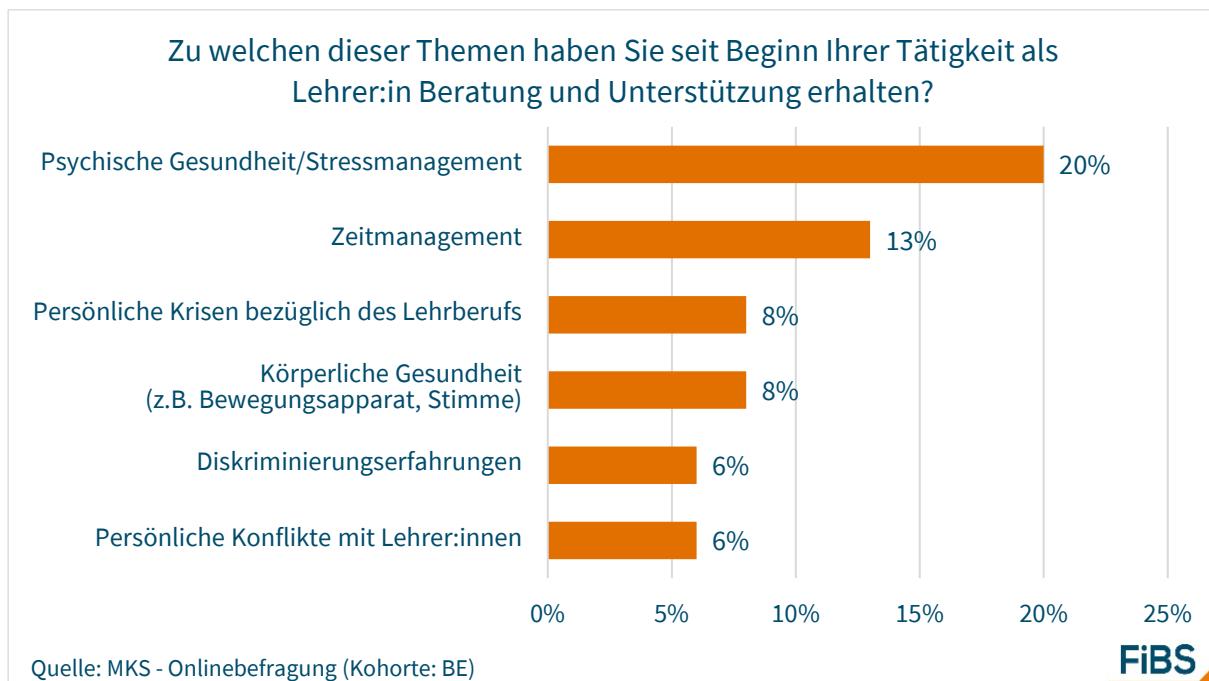


Abbildung 73: Beratungsthemen im Berufseinstieg

Informationen zu den formalen Aspekten des Schuldienstes in Berlin bezogen die meisten Befragten über Gespräche mit erfahrenen Kolleg:innen (72%), anderen Berufseinstiger:innen (55%) oder über Berufsverbände bzw. Vereine (52%). Die Senatsverwaltung gab 40% als Informationsquelle an. Geringere Bedeutung besaßen in diesem Punkt das Programm „Berufseinstiegsphase“ und der Personalrat (je 13%). KMK-Informationen (1%) spielten als Informationsquelle praktisch keine Rolle (siehe Abbildung 74).



Abbildung 74: Informationsquellen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes im Berufseinstieg

### 8.6.3 Abbruchneigung

Mit 48% hat sich fast die Hälfte der Befragten Berufseinsteiger:innen bereits mit Abbruchgedanken beschäftigt. Für knapp ein Viertel (24%) ist dies immer noch aktuell, ebenfalls 24% denken inzwischen nicht mehr über einen Abbruch nach (siehe Abbildung 75).

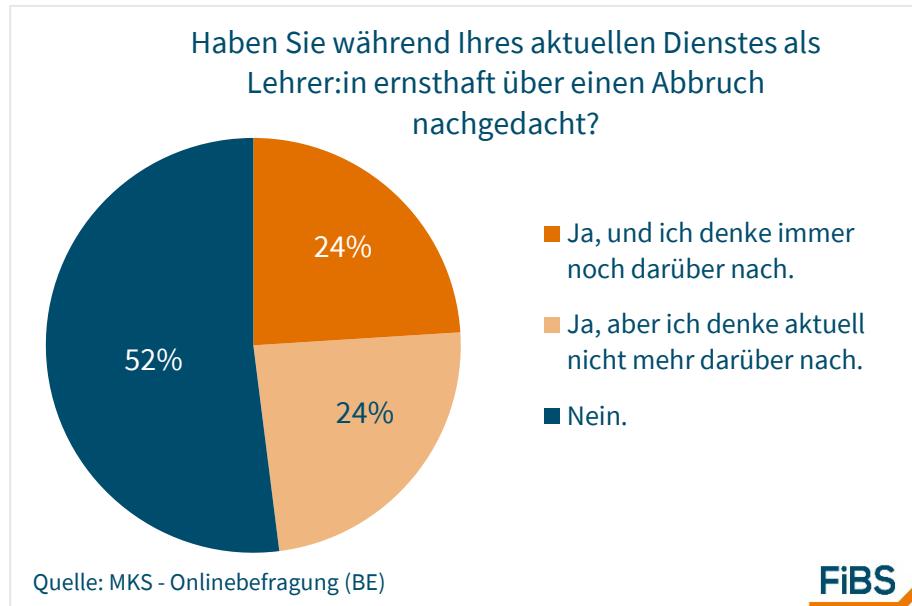


Abbildung 75: Abbruchneigung im Berufseinstieg

Um den individuellen Merkmalen näherzukommen, die mit einer akuten Abbruchneigung signifikant zusammenhängen, wird diese im Folgenden einzelnen Merkmalen gegenübergestellt und anschließend der reguläre mit dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst verglichen. Hierfür werden nur jene Merkmale berichtet, die einer multivariaten Überprüfung<sup>27</sup> standhalten und somit zu einem bestimmten Maß nicht von den anderen genannten Faktoren abhängen. Alle im Folgenden berichteten Zusammenhänge bestehen unabhängig von Schulart, Staatsangehörigkeit und Alter. In den vorliegenden Daten wurde als ein wichtiger Faktor für einen akuten Abbruchgedanken das Fähigkeitsselbstkonzept identifiziert. Nehmen sich die Berufseinsteiger:innen umfänglich als für den Lehrberuf geeignet wahr, liegt ihre Abbruchneigung bei 16%, wird diese nur „eher“ wahrgenommen, als neutral oder als (eher) nicht zutreffend bewertet, liegt sie im Schnitt bei 32% ( $p=0,016$ ). Ebenso deutlich hängen Abbruchgedanken mit der Zufriedenheit mit der aktuellen Schule zusammen. Lediglich 11% der Personen, die mit ihrer aktuellen Schule voll zufrieden sind, denken akut über einen Abbruch nach. Personen, die „eher“ zufrieden mit der aktuellen Schule sind, besitzen eine Abbruchneigung von 24%; sind sie demgegenüber neutral oder (eher) unzufrieden, liegt sie im Schnitt bei 50% ( $p=0,016$ ). Ein weiterer moderater Zusammenhang besteht mit der wahrgenommenen Vereinbarkeit des Lehrberufs mit Familie, Freund:innen und Hobbys. Trifft diese für die Befragten explizit nicht zu, denken 41% darüber nach, den aktuellen Dienst als Lehrer:in aufzugeben; trifft sie eher zu, sind es 21%. Berufseinsteiger:innen, die diese Vereinbarkeit wahrnehmen oder als neutral erachten, haben in der Summe eine Wahrscheinlichkeit, den Abbruch ernsthaft in Erwägung zu ziehen, von lediglich 7%

<sup>27</sup> Als Grundlage dienen multivariate logistische Regressionsmodelle, welche die Zusammenhänge zwischen der akuten Abbruchsintention und den potenziellen Einflussfaktoren gemeinsam berechnen und damit jeweils unter Kontrolle der anderen Faktoren schätzen ( $R^2=0,518$ ). Aus Gründen der Sparsamkeit werden für die Modellrechnung einzelne Items ausgewählt, welche einerseits den theoretischen Hintergrund dieser Studie umfangreich abbilden und gleichzeitig trennscharf zu anderen Items sind. Es werden vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten der jeweiligen Ausprägungen und Fehlerwahrscheinlichkeiten (in Klammern) berichtet.

( $p=0,036$ ). Interessant ist, dass diese Differenz in der Abbruchneigung lediglich durch die unterschiedliche Bewertung von Frauen bestimmt wird. Das bedeutet, Frauen gewichten die Vereinbarkeit mit Familie, Freund:innen und Hobbys deutlich stärker als Männer und intendieren auch eher den Abbruch, sofern die Vereinbarkeit nicht gegeben ist. Ein letzter messbarer Unterschied in der Abbruchneigung besteht in den Herausforderungen des Unterrichts. Werden die heterogenen Leistungsniveaus innerhalb der Klassen als belastend für die Durchführung des Unterrichts empfunden, besteht eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, Abbruchgedanken zu haben (19% vs. 39%), als wenn dies nicht so wahrgenommen wird, auch unter statistischer Kontrolle aller anderen Belastungsfaktoren im Berufseinstieg. Dieser Befund ist analog zum Belastungsempfinden im Vorbereitungsdienst (siehe Kapitel 7.7.1).

## 8.7 Das Programm „Berufseingangsphase“

53% der befragten Lehrer:innen ist das Programm „Berufseingangsphase“ (BEP) bekannt, 47% hingegen nicht. Auf das Programm hingewiesen wurden die Befragten, die es kannten, vorrangig durch Informationen der Senatsverwaltung oder durch (Fach-)Seminarleitungen und Mentor:innen im Vorbereitungsdienst (je 47%). Sonstige Quellen wie andere Lehrkräfte im Berufseinstieg (3%), Schulleitungen oder Informationen aus dem Studium (je 2%) spielten eine nur untergeordnete Rolle (siehe Abbildung 76).

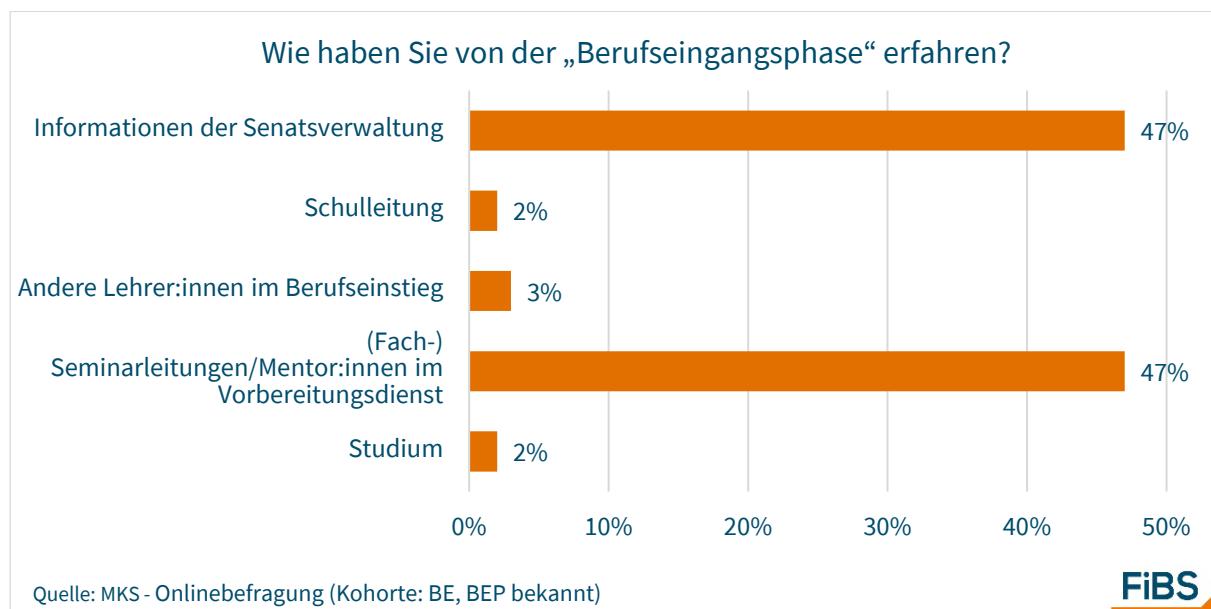


Abbildung 76: Informationsquellen zum Programm „Berufseinstiegsphase“ (BEP)

27% der Lehrer:innen, denen das BEP-Programm bekannt ist, haben in der Vergangenheit an der BEP teilgenommen, derzeit jedoch nicht; eine Person nimmt derzeit an der BEP teil; 72% haben nie an der BEP teilgenommen. Der Grund für eine Nichtteilnahme war zumeist Zeitmangel (62%, siehe Abbildung 77). Ein Viertel der Befragten sieht im BEP-Programm keinerlei Nutzen und jeder:m Zehnten wurde noch nicht die Möglichkeit geboten.

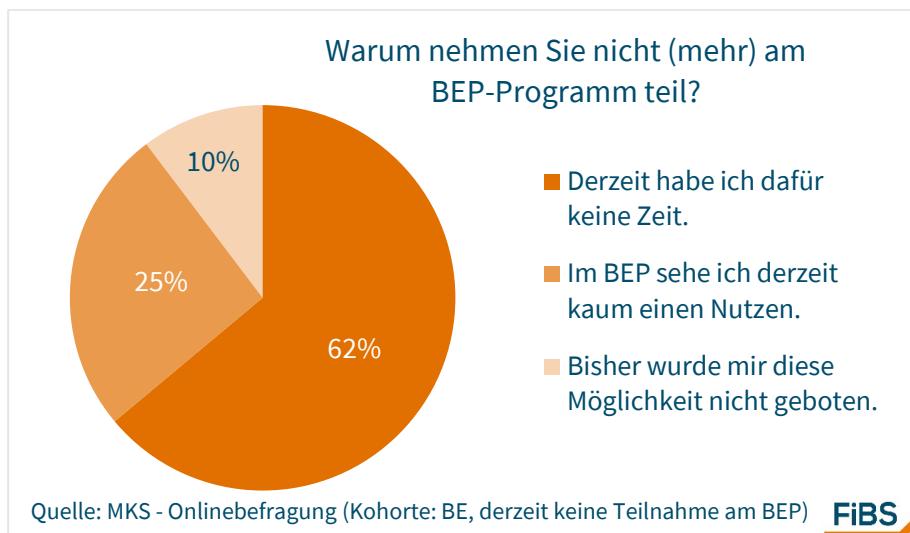


Abbildung 77: Gründe für Nichtteilnahme am BEP

In einem offenen Antwortformat wurde den Berufseinsteiger:innen außerdem die Möglichkeit gegeben, Verbesserungsvorschläge für die BEP anzubringen. Dies wurde genutzt, um Themenwünsche (Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern, Zeit- und Stressmanagement, psychische Gesundheit, Themengebiete, die zwischen Bezirk und Schule variieren) sowie eine bessere Vereinbarkeit zwischen den Terminen und Beruf/Familie (weniger Termine an Nachmittagen, Ermäßigungsstunden für die Teilnahme) zu äußern. Außerdem wurde vorgebracht, dass das BEP-Programm stärker beworben werden und es spezielle Angebote für Quereinsteiger:innen geben sollte.

Die in den Interviews **befragten Expert:innen** berichteten, dass die teilnehmenden (neuen) Lehrkräfte dankbar für das Angebot sind. Das Problemlösen mit der Methode der kollegialen Fallberatung wird als sehr fruchtbar und motivierend wahrgenommen. Sie schätzen die Freiheit der inhaltlichen Gestaltung der einzelnen Sitzungen sehr – die Teilnehmenden legen die Inhalte der Stunden selbst fest. Dies führt dazu, dass die Berufseinsteigenden die Möglichkeit haben, akute Probleme und Fallbeispiele ihrer aktuellen beruflichen Praxis zu besprechen:

*„Wir machen immer regelmäßige Feedbackgeschichten, und es wird als extrem hilfreich empfunden aus dem Grund, dass sie [die Lehrkräfte] bei uns die Themen wählen [...]. Also es wird abgefragt, wo es brennt. Das heißt, sie können ihre Themen einbringen, und aber gerade auch diese kollegiale Fallberatung, Feedbackrunden für individuelle Probleme, werden als extrem entlastend wahrgenommen.“*

Diese wahrgenommene Entlastung wird jedoch dadurch beeinträchtigt, dass die Teilnahme am BEP-Programm als zusätzliches Angebot in der Freizeit absolviert werden muss. Das würde dazu führen, dass besonders belastete Berufseinsteiger:innen das Programm nicht wahrnehmen (können). Außerdem wird bemängelt, dass für die Sitzungen zum Teil keine festen Räumlichkeiten zur Verfügung stünden, sondern Räume in den Schulen genutzt und immer wieder gewechselt werden müssten. Die Moderator:innen wünschen sich, feste und zentral gelegene Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Sie sprechen sich dafür aus, die Phase des Berufseinstiegs als solche auch formal zu etablieren. Das würde z.B. für Berufseinsteiger:innen einen geringeren Stundenumfang, Ermäßigungsstunden für die Teilnahme an der BEP oder die Freistellung von besonderen Verpflichtungen umfassen.

## 8.8 Wahrnehmung der Berufsperspektive

Die befragten Berufseinsteiger:innen sind durchweg davon überzeugt, dass Lehrer:innen einem anspruchsvollen Beruf nachgehen (100%), sie ein hohes Arbeitspensum haben (99%), einen wertvollen sozialen Beitrag leisten (96%) und die Möglichkeit haben, Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte zu vermitteln (87%). Dem hohen gesellschaftlichen Mehrwert gegenüber steht das wahrgenommene Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft. So stimmt keine Person der Aussage umfänglich zu, dass Lehrer:innen ein hohes Ansehen in der Gesellschaft besitzen, lediglich 11% stimmen dem eher zu und zwei Drittel (66%) stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu.

Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs werden ebenfalls unterschiedlich bewertet. Einerseits sehen 96% eine sichere Stelle und 70% ein gutes Einkommen. Andererseits bezweifeln knapp zwei Drittel (65%), dass Lehrer:innen über genügend Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys verfügen (siehe Abbildung 78).

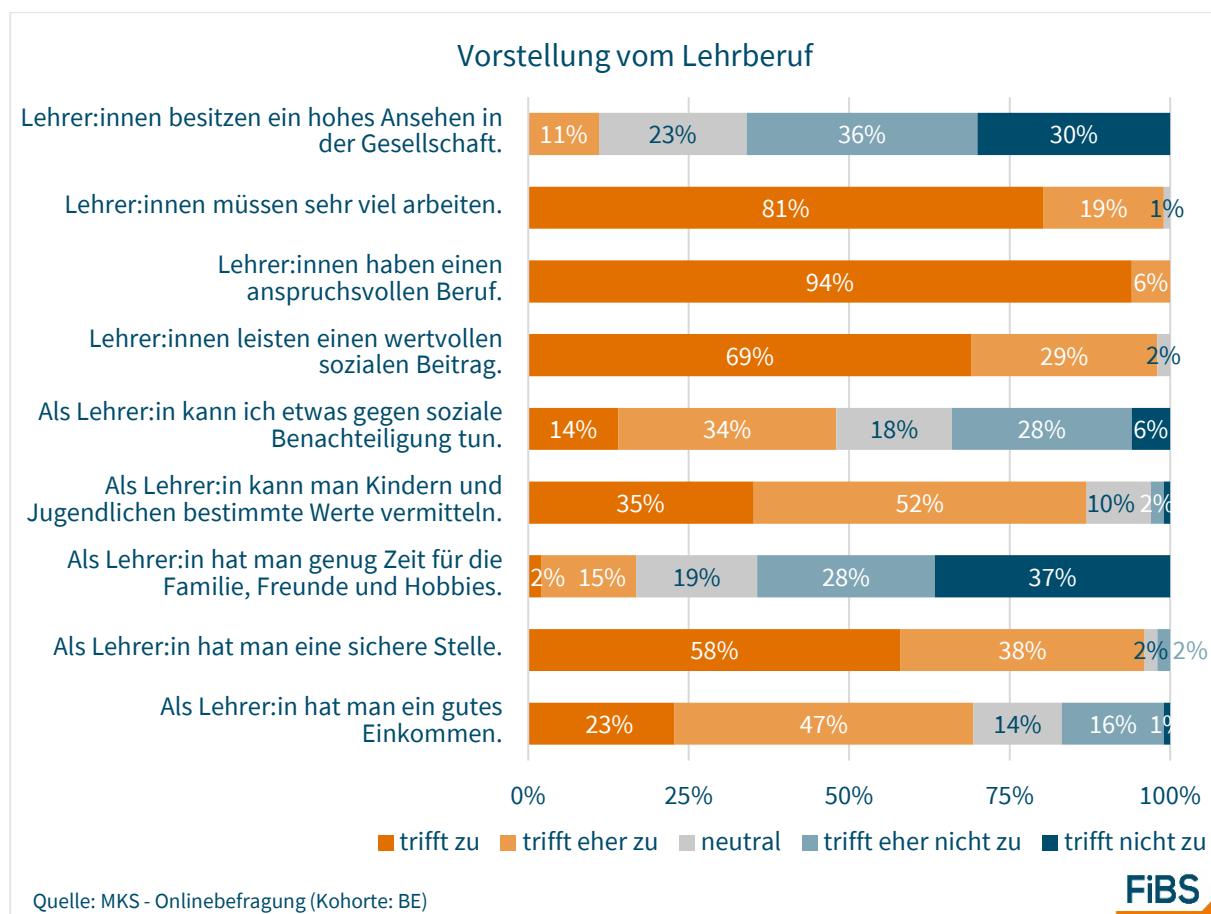


Abbildung 78: Vorstellung vom Lehrberuf im Berufseinstieg

Auf ihre weitere berufliche Planung in den nächsten 24 Monaten hin befragt, stimmten mit 92% fast alle Personen der Aussage (eher) zu, weiterhin als Lehrkraft tätig sein zu wollen (siehe Abbildung 79). Das bedeutet aber umgekehrt, dass immerhin 8% dies nicht wollen. Weitere 32% können sich vorstellen, weiter als Lehrkraft tätig zu sein und sich für andere Aufgaben abordnen zu lassen. 15% streben eine Anstellung an einer anderen Schule und 10% in einem anderen Bundesland an. Ebenfalls 10% möchten künftig konkret als (Fach-)Seminarleitung tätig sein.

Da die meisten Befragten also eine Bereitschaft für den Lehrberuf äußern, fallen die Zustimmungswerte für andere, meist konkurrierende Aussagen entsprechend gering aus. Eine alternative Beschäftigung an

einer Hochschule kommt für 16% in Frage, eine Arbeit in der Bildungsadministration können sich 14%, in der außerschulischen Bildungsarbeit 10% vorstellen. Eine berufliche Ausbildung (1%) oder ein fachwissenschaftliches Studium (4%) zu beginnen, ist für die Wenigsten eine Option.

16% möchten in den kommenden zwei Jahren in den Familien- oder Pflegearbeit tätig sein. Immerhin 13% möchten sich eine längere Auszeit nehmen.

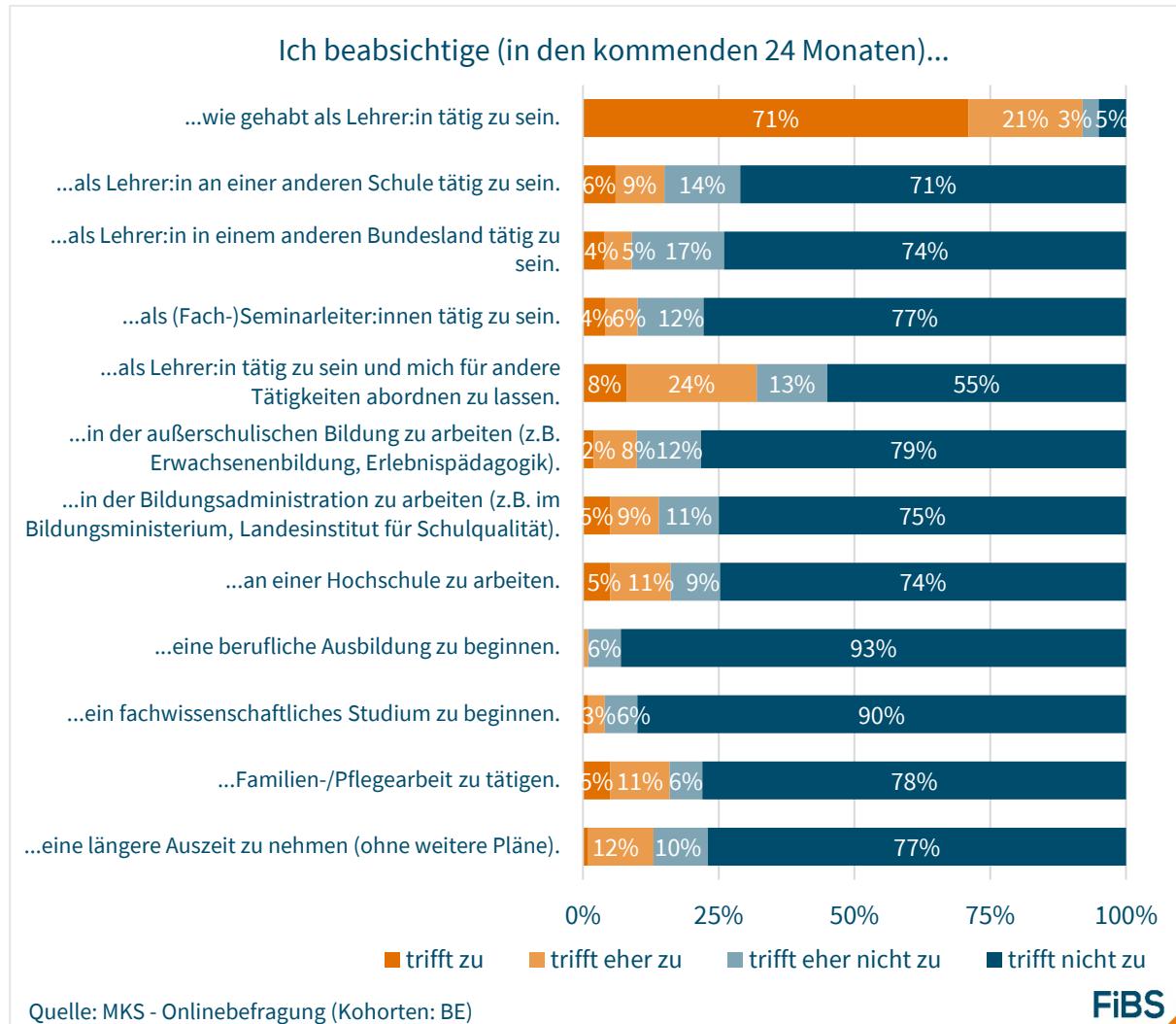


Abbildung 79: Berufsperspektivische Wahrnehmung im Berufseinstieg

Tiefergehende Analysen der Zusammenhänge hinter der Absicht, wie gehabt als Lehrer:in tätig zu sein, decken sich mit den Resultaten der multivariaten Analysen zum Abbruchgedanken (siehe Kapitel 8.6.3). Zudem lässt sich feststellen, dass für einen Großteil jener Personen, die über einen Abbruch ernsthaft nachdenken, die folgenden beiden Optionen in Erwägung gezogen werden: Arbeit in der außerschulischen Bildung sowie eine längere Auszeit (ohne weitere Pläne).

## 8.9 Lebenssituation

Schließlich wurde erfragt, in welcher Lebenssituation sich die Berufseinsteiger:innen befinden. Dabei sollte erhoben werden, inwieweit außerberufliche Verpflichtungen und Belastungen bestehen. Hinsichtlich der familiären Situation geben 31% an, eigene Kinder zu haben (siehe Abbildung 80). 6%

üben Pflegetätigkeiten aus. Ihren Lebensmittelpunkt haben die Befragten in aller Regel in Berlin; nur 2% gaben an, dass dieser außerhalb Berlins läge.

Zu Beginn der Berufslaufbahn als Lehrkraft schätzen 13% ihre finanzielle Lage als angespannt ein und 12% gehen einer Nebentätigkeit nach. Mit 2% promoviert zudem ein kleiner Teil der Befragten.

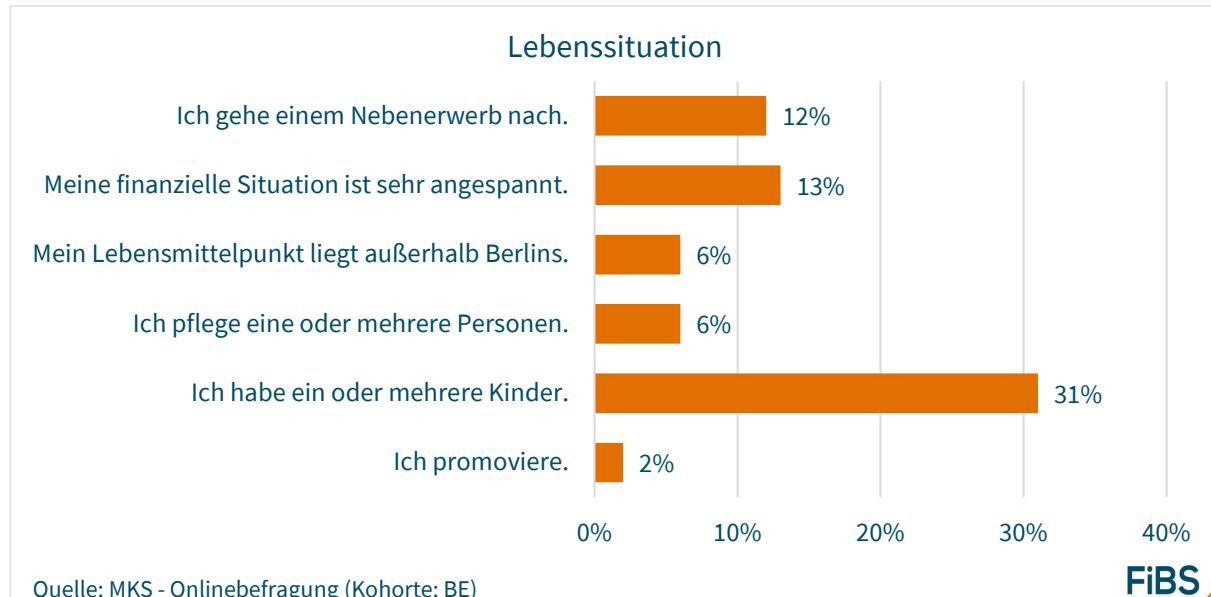


Abbildung 80: Lebenssituation im Berufseinstieg

## 8.10 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgelisteten kohortenbezogenen Fragestellungen für Berufseinsteiger:innen beantwortet.

### **Was waren förderliche und hinderliche Faktoren der ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung?**

Die befragten Berufseinsteiger:innen wünschten sich retrospektiv im Studium eine stärkere Beschäftigung vor allem mit der Unterrichtsplanung, Classroom und Stressmanagement und digitaler Medienbildung.

Im Vorbereitungsdienst hätten sie sich eine stärkere Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Elternarbeit und bezüglich Konflikt- und Stressmanagement gewünscht.

### **Wie gestaltete sich der Übergangs- und Einmündungsprozess in die Berufseinstiegsphase? Was waren dabei be- und entlastende Faktoren?**

Etwa die Hälfte der Berufseinsteiger:innen gab an, ein Stundendeputat von 25–28 Stunden zu haben. Die tatsächliche Wochenarbeitszeit nach Selbsteinschätzung geht jedoch bei fast 70% der Befragten über den Stundenaufwand einer Vollzeitstelle (40 Stunden) hinaus.

Die überwiegende Mehrheit war mit ihrer Schule zufrieden und noch mehr Personen fühlten sich im Kollegium zugehörig und berichten von einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an, dass ihre Einstiegssituation von Kolleg:innen berücksichtigt werde.

Das Kollegium und eine gelungene Aufnahme in das Kollegium wurde dabei als entlastender Faktor im Berufseinstieg genannt. Darüber hinaus berichteten die Berufseinsteiger:innen davon, dass ihnen ihre Vorerfahrungen und bekannte Strukturen, persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten und schulinterne

sowie -externe Betreuungs- und Beratungsformate beim Berufseinstieg geholfen haben. Auch wurde berichtet, dass ein Berufseinstieg in Teilzeit besonders entlastend wirken kann.

Als Hürden oder Hindernisse wurden zum Teil mangelnde Erfahrung bzw. Vorbereitung durch die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung, in denen ihnen die Beschäftigung mit einigen Themen fehlte, genannt (siehe oben und Kapitel 8.4). Auch werden organisatorische Herausforderungen sowie z.T. ein herausforderndes Schulklima, mangelnde Unterstützung, der hohe Arbeitsumfang und auch Auswirkungen der Corona-Pandemie als belastende Faktoren berichtet.

### **Wie wird der Berufsalltag erlebt?**

Die befragten Berufseinsteiger:innen fühlen sich ganz überwiegend für den Beruf geeignet und sind mit ihrer Berufswahl zufrieden. Mehrheitlich fühlen sie sich gut im Kollegium integriert und berichten von einer problemlosen Zusammenarbeit mit der schulischen Leitungsebene. Defizite werden indes häufig hinsichtlich der personellen und materiellen Ausstattung der Schule gesehen. Nur die Hälfte der Befragten konstatiert familienfreundliche Arbeitsbedingungen.

Belastungsfaktoren sind vor allem die Aspekte Organisation und Verwaltung, heterogene Leistungsniveaus in den Klassen, der Arbeitsumfang, Unterrichtsstörungen, Zeitdruck und die Arbeit in Großgruppen. Auch Expert:innen bestätigen einen durch das Stundendeputat bedingten hohen Arbeitsaufwand und damit verbunden einen spürbaren Zeitdruck.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Berufseinsteiger:innen nicht ausreichend auf den Berufseinstieg vorbereitet fühlen und ihnen zu einigen Themen eine stärkere Vermittlung gefehlt habe (siehe Kapitel 8.2). Auch aus der Auswertung der offenen Antworten geht dies hervor. So werden von einigen die Studieninhalte als realitätsfern wahrgenommen und in den ersten beiden Phasen wichtige berufsrelevante Inhalte wie Elternarbeit, Klassenleitung oder rechtliche Grundlagen vermisst.

### **Wie gestalten sich die Rahmenbedingungen an der Schule u.a. in Hinblick auf familienfreundliche Beschäftigung?**

Knapp die Hälfte gab an, an einer Schule in einer herausfordernden Lage zu arbeiten; das pädagogische Profil der Schule gefällt 60% der Befragten. Ähnlich viele berichten, dass sich ihre Schule in der Nähe ihres Lebensmittelpunktes befindet. Die Hälfte berichtet von familienfreundlichen Bedingungen und etwas weniger als die Hälfte geben an, dass die Schule über eine gute Ausstattung verfügt.

### **Welche besonderen Bedarfe und Erwartungen haben Berufseinsteigende und Moderator:innen der BEP an die BEP?**

Die Teilnehmenden äußerten sich mit konkreten Themenwünschen (Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern, Zeit- und Stressmanagement, psychische Gesundheit) und wünschen sich vor allem eine bessere Vereinbarkeit der Teilnahme am Programm mit der regulären Arbeitszeit (z.B. durch Ermäßigungsstunden) und der Familie (weniger Nachmittagstermine). Auch wurden spezifische Veranstaltungen und Angebote für Quereinsteigende gewünscht.

Die Moderator:innen unterstützen die Forderung nach Ermäßigungsstunden für die Teilnahme an der Berufseingangsphase und wünschen sich außerdem eine bessere Raumsituation für die Durchführung der Sitzungen (z.B. Nutzung von zentralen Räumlichkeiten statt häufiger Wechsel zwischen Schulen).

### **Was sind die Motive für eine Programmteilnahme?**

Gut der Hälfte der Befragten ist das Programm „Berufseinstiegsphase“ bekannt, meist entweder über Informationen der Senatsverwaltung oder durch Mentor:innen bzw. Leitungen der Allgemeinen oder

Fachseminare im Vorbereitungsdienst. Allerdings hat nur jede:r Vierte derjenigen, die das Programm kennen, an diesem teilgenommen. Der Grund für die Nichtteilnahme war zumeist Zeitmangel.

Über Teilnahmemotive liefern die Befragungsergebnisse keinen Aufschluss. Jedoch berichten die befragten Expert:innen, dass das Problemlösen mit der Methode der kollegialen Fallberatung und die Freiheit der inhaltlichen Gestaltung der einzelnen Sitzungen von den Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen werden.

### **Auf welche Weise beziehen Berufseinstiegende Informationen zum BEP-Programm? Besteht ein Wunsch nach weiteren Informationskanälen?**

Als Informationsquelle bezüglich der Berufseingangsphase wurden vor allem die Senatsverwaltung und Seminarleitungen oder Moderator:innen aus dem Vorbereitungsdienst genannt.

Darüber hinaus wird der Kontakt über E-Mail in unterschiedlicher Form, aber auch Newsletter und Offline-Kommunikation (z.B. Sprechstunden, Briefe sowie Fortbildungen) gewünscht. Es wurde außerdem die Einführung eines digitalen Kommunikationsportals für Schulbeschäftigte vorgeschlagen.

### **Besteht der Wunsch nach weiteren Unterstützungsangeboten?**

Aus den Daten geht ein eindeutiger Bedarf an Unterstützung und Beratung hervor. Weniger als die Hälfte der Berufseinstieger:innen fühlen sich ausreichend über formale Aspekte des Lehrberufs informiert oder weiß über Ansprechpartner:innen bei konkreten Belangen Bescheid. Das Beratungs- und Unterstützungsangebot wird von weniger als 20% als ausreichend wahrgenommen, ebenso wenige empfinden die Gelegenheiten für Reflexion eigener Erfahrungen als ausreichend.

## 9 Phasenübergreifende Erkenntnisse

Von besonderem Interesse ist es, Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit sich im Verlauf der Lehrkräftebildung die Einschätzungen des Lehrberufs und Einstellungen ihm gegenüber verändern. Hierzu wäre eine mehrjährige Längsschnittstudie erforderlich. Im Rahmen der vorliegenden und als Querschnittsstudie konzipierten Multikohortenstudie können jedoch zumindest die Aussagen der verschiedenen Kohorten gegenübergestellt werden.

Erfragt wurde zunächst die Motivation, den jeweils aktuellen Ausbildungsabschnitt begonnen zu haben. Abbildung 81 zeigt für alle Kohorten eine ähnliche Grundausrichtung bei vergleichsweise eindeutigen Aussagetendenzen: Die wesentlichen Gründe sind Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, der Wunsch, erzieherisch tätig zu werden, und ein inhaltliches Interesse an den Fächern. In der Entwicklung zeigt sich, dass vor allem der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an Bedeutung gewinnt. Zumindest wird dieser Entscheidungsgrund von Studieneinsteiger:innen deutlich weniger oft benannt (83%) als von Personen im Vorbereitungsdienst (96%) oder Berufseinsteiger:innen (92%). Die kohortenübergreifenden Schwankungen der anderen beiden Entscheidungsgründe sind als eher gering zu bezeichnen.

Nur eine Minderheit denkt, dass der aktuelle Ausbildungsabschnitt leicht zu bewältigen ist. Am ehesten trifft dies noch auf Studierende im Master zu, aber auch hier liegt der Anteil mit 15% bei deutlich unter 20%. Am seltensten stimmen Personen im Vorbereitungsdienst und Berufseinsteiger:innen der entsprechenden Aussage zu (jeweils 5%).

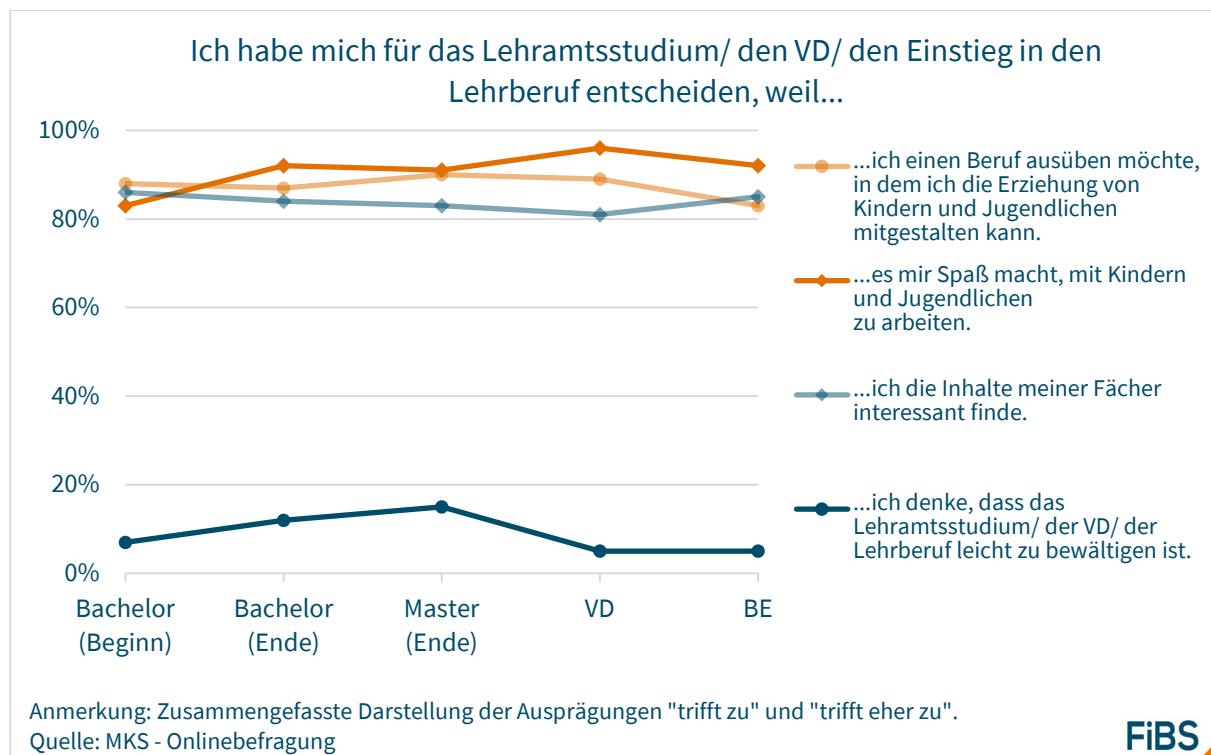


Abbildung 81: Berufswahlmotivation im Kohortenvergleich (stabil)

In Abbildung 82 werden Aussagen zu weiteren Motivationsgründen dargestellt, die deutlich weniger eindeutig bestätigt oder nicht bestätigt wurden. Anders gesagt: Die Grafik zeigt ein heterogenes Bild. Eine sichere Stelle als Lehrkraft nennen etwa 80% (mit sinkender Tendenz), einen guten Verdienst zwischen 60% (im Vorbereitungsdienst) und 69% (zum Ende des Bachelors). Die Aussage, neben dem Beruf auch

ausreichend Zeit für private Aktivitäten zu haben, wird bis zum Ende des Bachelors noch von rund 60% der Befragten bestätigt. Danach sinken die Werte jedoch kontinuierlich bis zur Kohorte der Berufseinsteiger:innen auf knapp über 40%.

Unterschiedlich verlaufen die Kurven hinsichtlich der Erfahrungen mit eigenen Lehrkräften: Der Wunsch, es selbst besser machen zu wollen als eigene als „schlecht“ wahrgenommene Lehrer:innen verliert von Kohorte zu Kohorte an Bedeutung. Demgegenüber sinkt der Einfluss positiver Erfahrungen zwar bis zur Gruppe der Personen im Vorbereitungsdienst, liegt dann jedoch bei Berufseinsteiger:innen wieder deutlich höher.

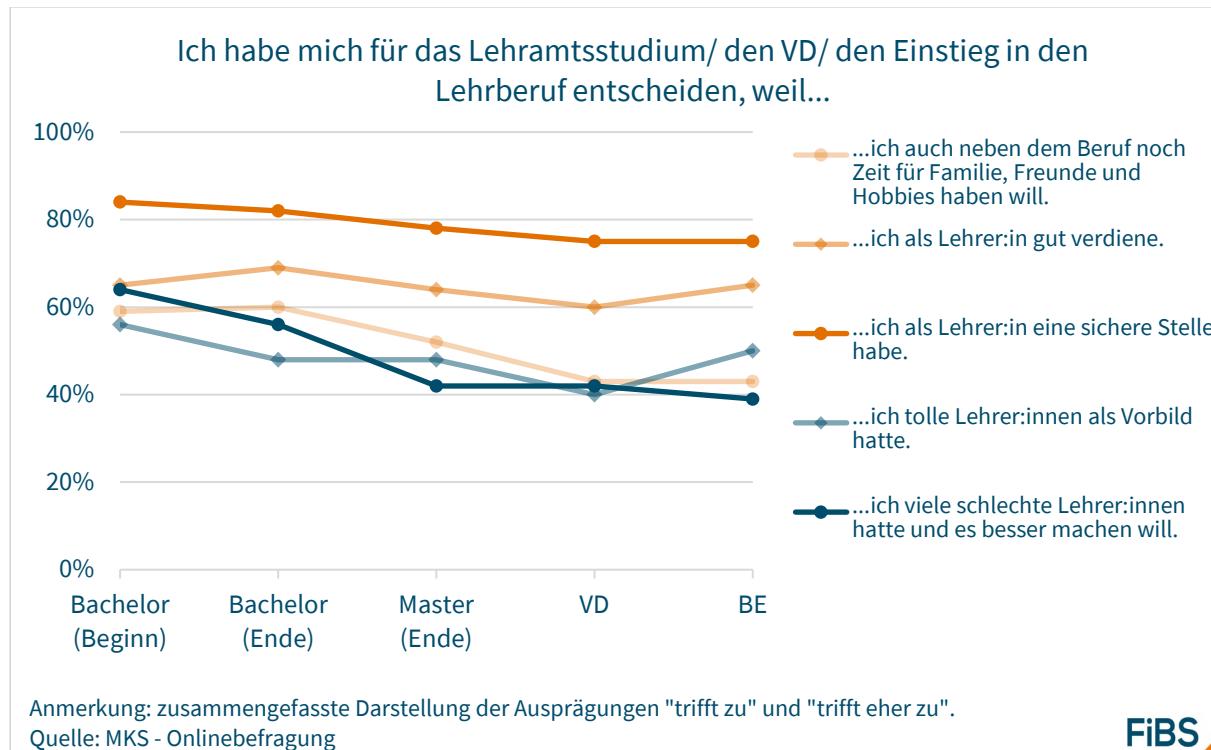
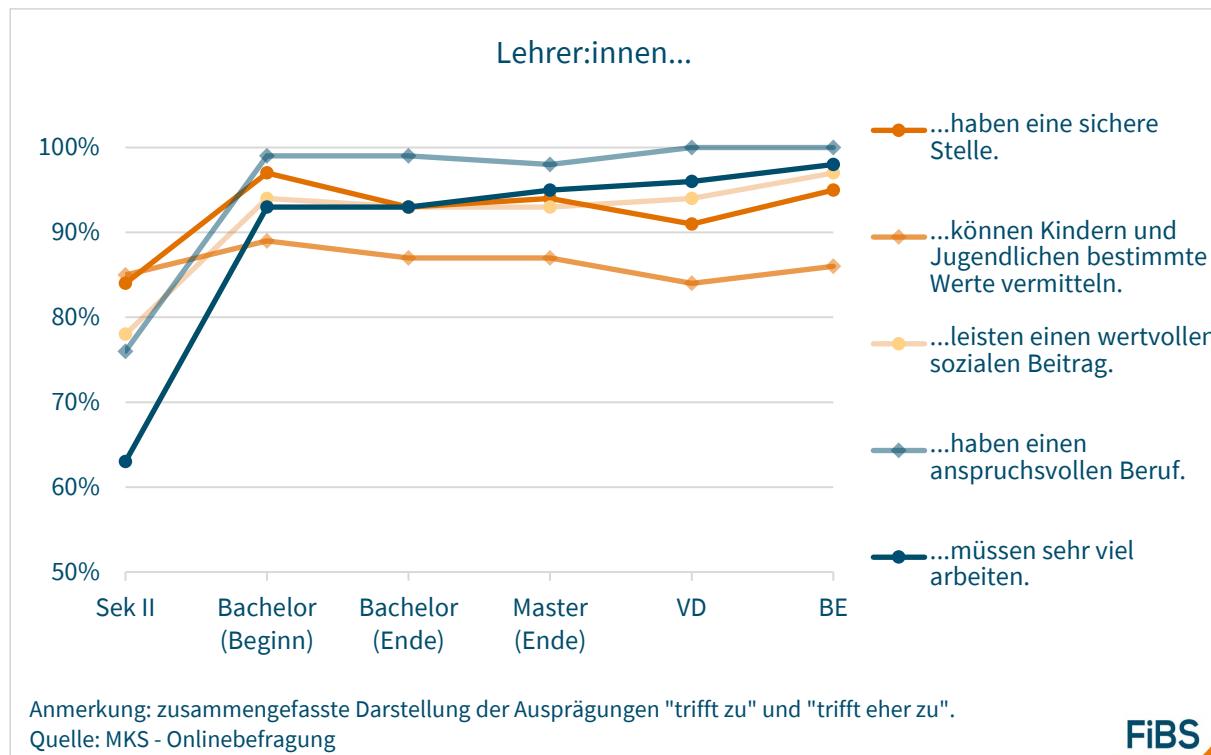


Abbildung 82: Berufswahlmotivation im Kohortenvergleich (rückläufig)

Alle Kohorten (inklusive der Schüler:innen der Sek II) wurden außerdem zu ihrer Vorstellung vom Lehrberuf befragt (siehe Abbildung 83). Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Vorstellungen vom Lehrberuf sich bei den Schüler:innen deutlich von den anderen Kohorten unterscheiden, jedoch vom Beginn des Studiums bis in den Vorbereitungsdienst eher stabil bleiben. So sind nur etwa 63% der Schüler:innen der Meinung, dass Lehrer:innen sehr viel arbeiten müssen, und 76% denken, Lehrer:innen haben einen anspruchsvollen Beruf. Beide Zustimmungswerte sind zu Beginn des Bachelors deutlich höher bei über 90% (93% bzw. 99%).

Die Aussage, dass Lehrer:innen sehr viel arbeiten müssen, steigt über den Verlauf der Lehrkräftebildung ebenfalls bis auf 98% an, der Anspruch wird konstant von allen Kohorten hoch eingeschätzt, im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg stimmen alle Personen (eher) zu. Dass Lehrer:innen eine sichere Stelle haben, sehen 84% der Schüler:innen und über 90% der Personen im Verlauf des Studiums und bleibt anschließend in allen Kohorten mit kleineren Unterschieden konstant über 90%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich der Aussage, dass Lehrer:innen Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln und einen wertvollen sozialen Beitrag leisten. Hier sind die Zustimmungswerte bei den Schüler:innen geringer (85% bzw. 78%), steigen zu Beginn des Bachelors deutlich an (94% bzw. 89%) und

bleiben dann auf einem ähnlichen Niveau. Insgesamt sind die Zustimmungswerte zu den genannten Aussagen eindeutig sehr hoch.



**FiBS**

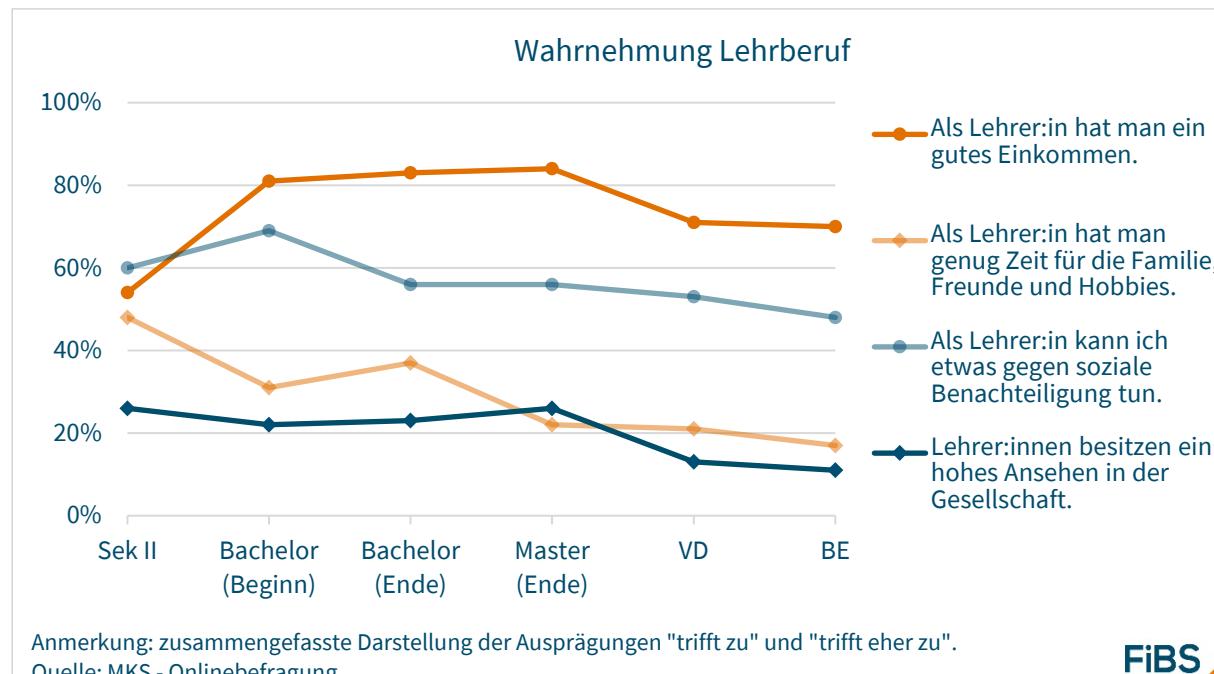
Abbildung 83: Wahrnehmung des Lehrberufs im Kohortenvergleich (stabil)

Ein etwas heterogeneres Bild bezüglich der Einstellungen zum Lehrberuf zeigt sich bei den folgenden Aussagen (siehe Abbildung 84): Etwa die Hälfte der befragten Schüler:innen ist (eher) der Ansicht, Lehrer:innen hätten ein gutes Einkommen (54%) und genug Zeit für Familie, Freund:innen und Hobbys (48%). Die Vorstellung vom guten Einkommen ist bei Studierenden im Lehramt deutlich höher ausgeprägt und recht konstant (81–84%) und fällt dann im Vorbereitungsdienst (71%) und Berufseinstieg (67%) wieder ab. Die Vorstellung, genügend Freizeit zu haben, sinkt bereits mit Beginn des Bachelors deutlich ab (31%), zum Master, in dem das Praxissemester absolviert wird, dann auf 22%, im Berufseinstieg sind dann nur noch 17% der Meinung, genügend Freizeit zu haben. Dies erklärt sich aus den Daten der einzelnen Kohorten: Zunächst wird das Praxissemester im Vergleich zum restlichen Studium als sehr zeitaufwändig wahrgenommen. Der Vorbereitungsdienst wird dann als sowohl emotional als auch zeitlich sehr belastende Phase beschrieben und im Berufseinstieg wird deutlich, dass Berufseinstieger:innen deutlich mehr Zeit für Unterrichtsvor- und Nachbereitung benötigen als Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung.

Dass Lehrer:innen etwas gegen soziale Benachteiligung tun können, denken 60% der befragten Schüler:innen. Am höchsten ist der Zustimmungswert zu Beginn des Bachelors (69%), was auch zu der hohen Ausprägung der intrinsischen Motivation für einen Lehramtsbachelor passt (siehe Kapitel 6.2, Abbildung 25). Im Verlauf der weiteren Kohorten sinkt die Zustimmung zu dieser Aussage jedoch wieder deutlich ab auf 51% im Berufseinstieg.

Auffällig ist vor allem auch das durchweg als niedrig eingestufte gesellschaftliche Ansehen von Lehrkräften. Diese Einschätzung steigt zwar im Laufe des Studiums leicht an (26%), wird jedoch im

Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg wieder deutlich geringer (13 bzw. 12%). Dies wird im Kontext des Studiums, aber auch in der zweiten Phase und dem Berufseinstieg als demotivierend vermutet.



**FiBS**

Abbildung 84: Wahrnehmung des Lehrberufs im Kohortenvergleich (rückläufig)

Die Kohorten vom Beginn des Studiums bis hin zum Berufseinstieg wurden außerdem zu ihrer Reflexion der Studien- bzw. Berufswahl befragt (siehe Abbildung 85). Hier sind durchgehend Zustimmungswerte von über 60% und geringe Schwankungen zu verzeichnen. Über 80% der Befragten in den jeweiligen Kohorten geben an, (eher) die gewünschten Fächer zu studieren bzw. auszuüben.

Die Zufriedenheit insgesamt mit der Wahl des Studiums bzw. dem Vorbereitungsdienst bzw. der Tätigkeit als Lehrkraft sinkt im Verlauf der Lehrkräftebildung von 78% zu Beginn des Bachelors auf 69% zum Ende des Masters und im Vorbereitungsdienst ab, steigt jedoch im Berufseinstieg auf 81% deutlich an.

Die Eignung für den Lehrberuf hingegen steigt in der Selbsteinschätzung kontinuierlich an (von 78% zu Beginn des Bachelors auf 83% im Vorbereitungsdienst) und dann zum Berufseinstieg nochmals um weitere sechs Prozentpunkte auf 89%. Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass diejenigen, die Zweifel an der persönlichen Eignung haben, sich im Verlauf entscheiden, während diejenigen die Ausbildung fortsetzen, die sich (eher) geeignet fühlen.

Die Sicherheit mit der Entscheidung zum Lehrberuf ist am geringsten ausgeprägt und schwankt zwischen den Kohorten nur leicht zwischen 70% und 72%, mit einem Tiefpunkt am Ende des Masters (64%).

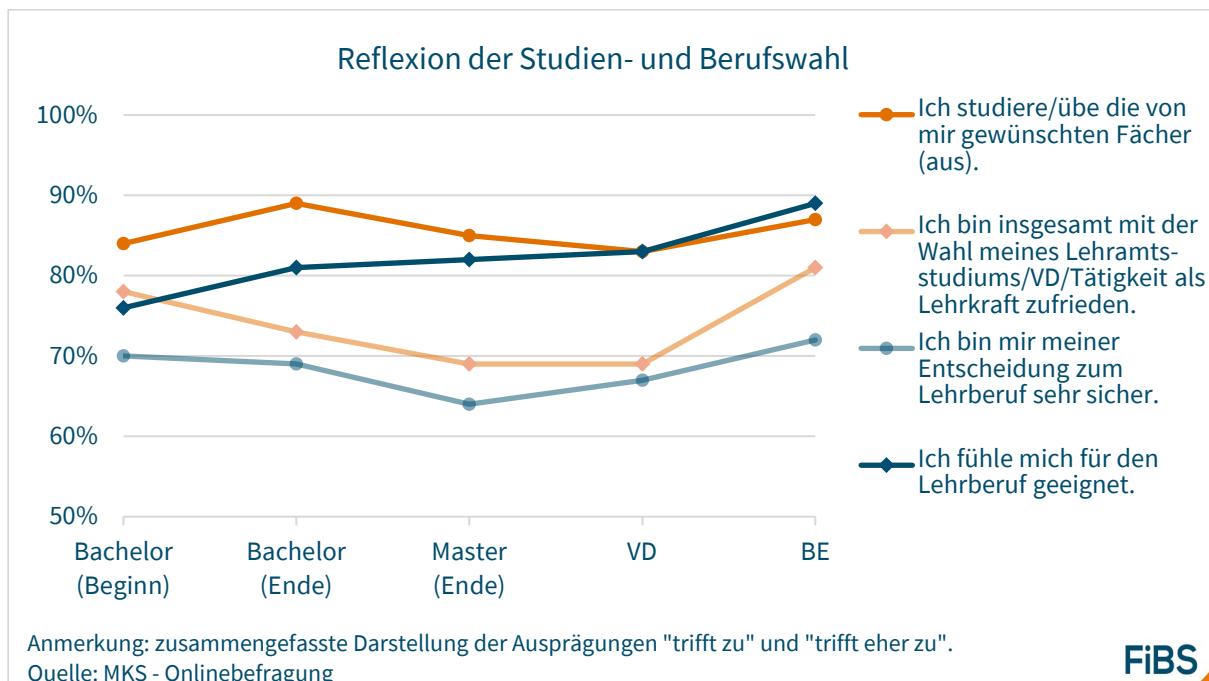


Abbildung 85: Reflexion der Studien- und Berufswahl im Kohortenvergleich

In der folgenden Abbildung 86 sind die bereits berichteten Intentionen zum Übergang in die nächste Phase (bzw. Aufnahme eines Lehramtsstudiums bei den Schüler:innen bzw. Verbleib im Lehrberuf bei den Berufseinsteiger:innen) abgetragen. 18% der befragten Schüler:innen können sich auf jeden Fall oder eventuell vorstellen, in den zwölf Monaten nach Schulabschluss ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Wie bereits berichtet, kann man hier jedoch von einem selection bias ausgehen. Des Weiteren zeigt sich hier ein deutlicher Knick zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung: Während 88% der Bachelorstudierenden zum Ende des Bachelors (eher) beabsichtigen, in den zwölf Monaten nach dem Bachelorabschluss in den Master of Education überzugehen, wollen nur 77% der Studierenden zum Ende des Masters in den kommenden zwölf Monaten nach Abschluss des Masters in den Vorbereitungsdienst übergehen. Hier stellt sich also die Frage, wie eine höhere Übergangsmotivation in den Vorbereitungsdienst gewährleistet werden kann.

Weniger als 10% beabsichtigen nicht, nach dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes in den Lehrberuf überzugehen, und ebenfalls nur 8% der Personen im Berufseinstieg beabsichtigen nicht, in den kommenden 24 Monaten weiterhin als Lehrer:in tätig zu sein.

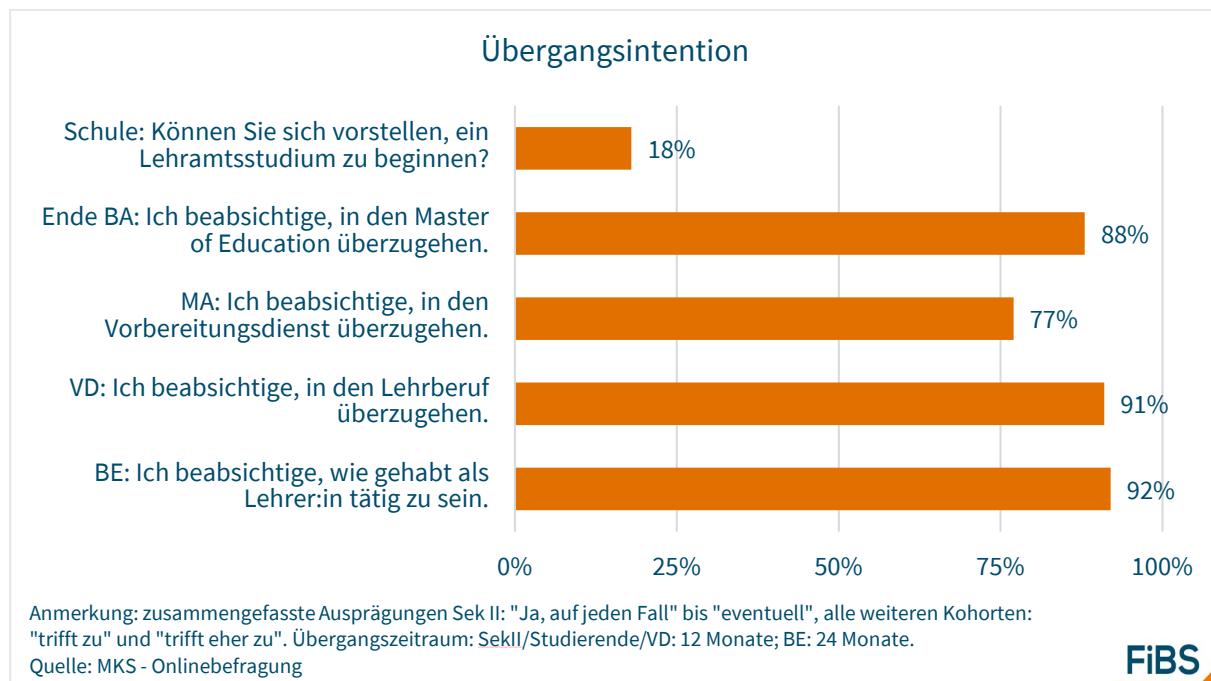


Abbildung 86: Übergangsintention im Kohortenvergleich

Bezüglich der Abbruchsintention zeigt sich ein etwas anderes Bild (siehe Abbildung 87). Im Verlauf des Studiums nimmt die akute Abbruchsintention kontinuierlich ab, von 23% zu Beginn des Bachelors auf 9% zum Ende des Masters. Dies kann sicherlich zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass einige Personen das Studium tatsächlich abgebrochen haben. Zum Ende des Bachelors und Ende des Masters gibt außerdem (fast) ein Drittel der Personen an, schon einmal an einen Abbruch des Studiums gedacht zu haben, das aber aktuell nicht mehr zu tun.

Im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg ist der akute Abbruchgedanke jedoch deutlich präsenter als im Master.

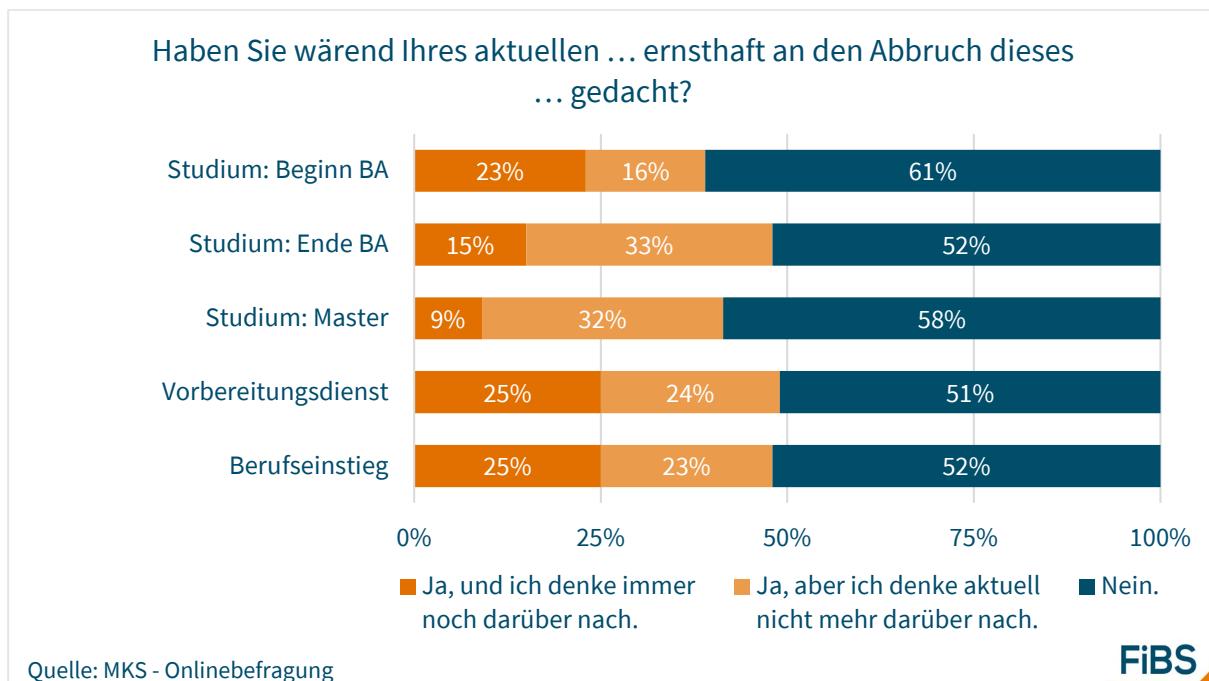


Abbildung 87: Abbruchneigung im Kohortenvergleich

Zum Schluss lohnt sich ein phasenübergreifender Blick auf die Selbstwahrnehmung in den unterschiedlichen Kohorten. Es wird deutlich, dass das Interesse an pädagogischen Inhalten im Studium bzw. an pädagogischen Themen über die Kohorten hinweg sehr stabil auf einem hohen Niveau liegt (leichter Anstieg von 77% zu Beginn des Bachelor's auf 82% bei den Berufseinsteiger:innen). Das Interesse an den Studien- bzw. Unterrichtsfächern ist sogar noch etwas höher zu Beginn des Bachelor's (82%), im Verlauf des Studiums dann gleichauf mit dem pädagogischen Interesse (79% bzw. 80%) und steigt im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg deutlich an (90% bzw. 89%).

Die Freude an der Lehramtsbildung nimmt interesserweise hingegen zwischen den Kohorten deutlich ab (62% zu Beginn des Bachelor's, 49% zum Ende des Masters) und erreicht im Vorbereitungsdienst ein eindeutiges Tief (23%). Bei den Berufseinsteiger:innen ist ein deutlicher Anstieg wahrzunehmen: 75% haben Freude an ihrem Beruf. Zum einen kann auch das zum Teil mit einer Selbstselektion begründet werden, vor allem aber der Unterschied zwischen dem Vorbereitungsdienst und dem Berufseinstieg ist sehr beachtlich. Hier überwiegt scheinbar die Belastung durch die unterschiedlichen Faktoren stärker als in den anderen Phasen. Ein ähnliches, aber nicht ganz so deutliches Bild ergibt der Blick auf die Zustimmungswerte zur Aussage „Insgesamt bin ich mit meinem derzeitigen Studium/Vorbereitungsdienst/Tätigkeit als Lehrer:in zufrieden“. Auch hier sinkt die Zufriedenheit von Kohorte zu Kohorte deutlich ab und erreicht im Vorbereitungsdienst ihren Tiefpunkt (38%), ist bei den Berufseinsteiger:innen hingegen wieder bei der überwiegenden Mehrheit vorhanden (71%).

Was die Selbstwirksamkeit bezüglich des Studiums bzw. des eigenen Unterrichts angeht, zeigt sich ein schwankendes Bild. Die Selbstwirksamkeit schwankt im Studium zwischen 69% und 73%, hat im Vorbereitungsdienst ihren Tiefpunkt (60%) und steigt mit dem Berufseinstieg wieder leicht an (65%). Interessant ist hier also, dass sich die Selbstwirksamkeit bezogen auf den Unterricht zwar im Vergleich zwischen Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg erhöht, im Studium aber stärker ausgeprägt war. Ein Blick auf die Belastungsfaktoren im Vorbereitungsdienst (Abbildung 53) und im Berufseinstieg (Abbildung 71) zeigt, dass Unterrichtsstörungen in beiden Kohorten zu den top fünf Belastungsfaktoren zählt und im Berufseinstieg sogar nochmal präsenter ist als im Vorbereitungsdienst.

Schließlich lässt sich berichten, dass die soziale Zufriedenheit unter den Studierenden/Referendar:innen/Kolleg:innen im Verlauf leicht schwankt (70% zu Beginn des Bachelors, 63% zum Ende des Bachelors und 67% zum Ende des Masters), im Vorbereitungsdienst dann deutlich ansteigt (auf 79%) und im Berufseinstieg dann ebenfalls hoch ausgeprägt ist (80%).

Es zeigt sich also ein deutliches Steigerungspotenzial im Vorbereitungsdienst bezüglich der Freude und der allgemeinen Zufriedenheit sowie der Selbstwirksamkeit, welches jedoch im Berufseinstieg nicht mehr vorhanden ist. Das Interesse an sowohl pädagogischen als auch fachlichen Themen ist durchweg hoch ausgeprägt.

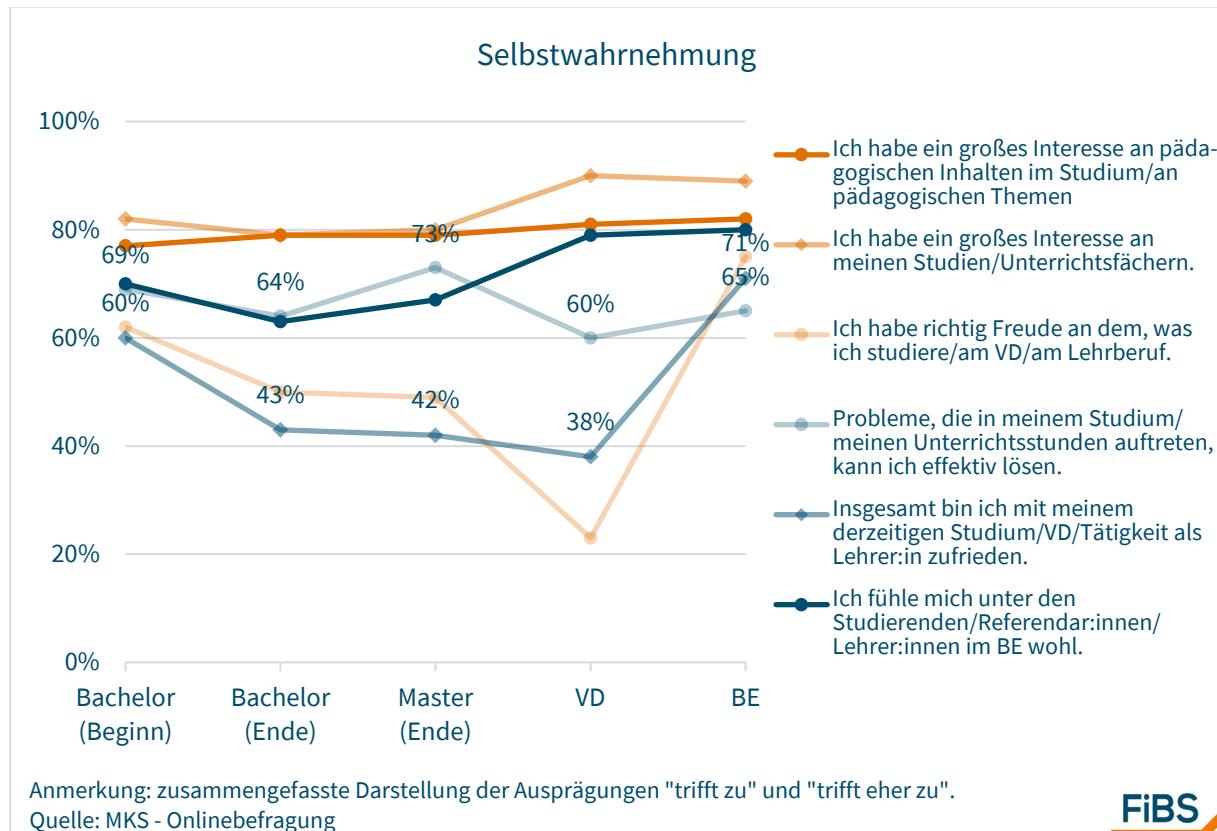


Abbildung 88: Selbstwahrnehmung im Kohortenvergleich

### Phasenübergreifende Fragestellungen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgelisteten phasenübergreifenden Fragestellungen beantwortet.

### Wie gestaltet sich in der Praxis die phasenübergreifende und –verzahnende Kommunikation und Kooperation?

Eine phasenübergreifende Kooperation findet beim Thema Anwerbung von Studierenden zwischen Schulen und Universitäten statt. Dort werden gemeinsame Informationsangebote geschaffen und durchgeführt, um mehr Studierende für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Dies wird von den befragten Expert:innen der Hochschulen als positiv bewertet und ein weiterer Ausbau dieser Zusammenarbeit gewünscht.

Der Übergang zwischen Bachelor und Master innerhalb der ersten Phase wurde in den Interviews mit den Expert:innen ebenfalls positiv bewertet. Hier wurde deutlich, dass die Universitäten Maßnahmen

entwickelt haben, um diesen Übergang möglichst gut zu gestalten und die beiden Studienphasen besser miteinander zu verschränken.

Im Master wurde vor allem auch das Potenzial des Praxissemesters als Verschränkung zwischen dem Studium und dem Vorbereitungsdienst erwähnt. Diese Verschränkung findet formal sowohl durch die von den Universitäten durchgeführte Mentoringqualifizierung als auch durch die „Fachberatung“ während des Praxissemesters statt, die von Seminarleitungen aus dem Vorbereitungsdienst und Universitätsdozierenden gemeinsam durchgeführt wird.

Im Übergang zwischen dem Studium und dem Vorbereitungsdienst findet darüber hinaus eine Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie statt, da gemeinsame Informationsveranstaltungen für Absolvent:innen der Masterstudiengänge veranstaltet werden. Für knapp 60% der Personen im Vorbereitungsdienst schloss sich dieser unmittelbar an das vorangegangene Studium / die vorangegangene Tätigkeit an.

Eine Kooperation zwischen Moderator:innen in der Berufseingangsphase und der vorangegangenen zweiten Phase gibt es außerhalb der Information über das Programm nicht. Aus den offenen Antworten kann ein eindeutiger Bedarf an Unterstützung zum Übergang in den Berufseinstieg identifiziert werden.

#### **Wie sind das Verständnis von und die Erwartungen an die einzelnen Phasen (Selbstwirksamkeitserwartungen, Professionalisierungsverständnis, Effekte aus den jeweils vorangegangenen Phasen)?**

Ein Vergleich des Studiums mit vorherigen Erwartungen in den Studierendenkohorten (siehe Abbildung 28) zeigt, dass vor allem die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium für die Mehrheit der Studierenden (59%) höher als erwartet sind, während die (fach-)didaktischen und pädagogischen Anteile geringer ausfallen als erwartet (67% und 73%). Sowohl während des Studiums als auch im Rückblick nehmen die Befragten das Studium als sehr wissenschaftlich und wenig praxisbezogen wahr (siehe Kapitel 6.3.1 und 7.2). Dies deckt sich mit den Erfahrungen der interviewten Expert:innen aus den Hochschulen. Sie nehmen den Wunsch der Studierenden nach mehr Praxisbezug wahr, der aus dem im Vergleich zu anderen Studiengängen starken Professionsbezug des Studiums resultiere. Dem wird gegenübergestellt, dass bestimmte Erwartungen (also die nach konkreten Unterrichtsbezügen und „Rezeptwissen“ für den Unterricht) in dieser Phase der Lehrkräftebildung jedoch nicht angebracht seien. Trotzdem wird von den Expert:innen im Vorbereitungsdienst der positive Effekt des Praxissemesters als Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst erwähnt.

Die Vorausschau der Masterstudierenden auf den Vorbereitungsdienst (siehe Abbildung 41) macht deutlich, dass die Studierenden die Anstrengung und Prüfungslast der kommenden Phase fürchten und erwarten, auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet zu werden und praktische Erfahrungen sammeln zu können. Gleichzeitig geben die Studierenden mehrheitlich an, sich durch das Studium (eher) nicht auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet zu fühlen (75%).

Die Darstellung der phasenübergreifenden Reflexion der Studien- und Berufswahl zeigt, dass die wahrgenommene Eignung für den Lehrberuf über die Kohorten hinweg deutlich ansteigt (von 76% auf 89%) und auch die Sicherheit mit der Entscheidung zum Lehrberuf durchgängig bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten vorhanden ist (um die 70%), mit einem Tiefpunkt zum Ende des Masters.

Die Zufriedenheit mit der Entscheidung zum Übergang in die jeweilige Phase sinkt jedoch vom Bachelor (60%) bis zum Vorbereitungsdienst (38%) deutlich ab, geht im Berufseinstieg dann jedoch über das Ausgangsniveau im Bachelor hinaus (auf 70%). Eine positive Selbstwirksamkeit ist im Studium weiter

verbreitet (73% zum Ende des Masters) als die Selbstwirksamkeit im Unterricht (im Vorbereitungsdienst 60%).

### **Wie ist die Betreuungssituation und der Betreuungsbedarf in den einzelnen Phasen?**

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigen, dass den Studierenden das Beratungs- und Unterstützungsangebot der Universitäten (insbesondere beim Studium an mehreren Universitäten) nicht ausreicht. 37% der Studierenden finden, dass das Beratungs- und Unterstützungsangebot seitens der Universitäten groß genug ist (siehe Kapitel 6.3.2). Aus den Interviews mit den Expert:innen geht jedoch hervor, dass Beratungs- und Unterstützungsangebote als strukturelle Gelingenvoraussetzung für das Studium hervorgehoben werden. Auch die Beratung im Zuge der Praxisphasen (insbesondere im Praxissemester) wird als besonders wichtig bezeichnet. Hier zeigt sich, dass sowohl im berufsfelderschließenden Praktikum als auch im Praxissemester um die 60% der Studierenden angaben, mit der Betreuung an der Schule (eher) zufrieden gewesen zu sein, jedoch im Praxissemester über ein Viertel der Befragten dem (eher) nicht zustimmen konnte. Auch wurde deutlich, dass sich 51% der Befragten mehr Mentoring während der Praxisphasen wünschen (Kapitel 6.3.3).

Auch im Vorbereitungsdienst wird deutlich, dass die Betreuungsangebote ausbaufähig sind. Zwar sind konkrete Ansprechpartner:innen hier klarer (siehe Kapitel 7.7.2), aber das Beratungs- und Unterstützungsangebot wird von 37% der Personen im Vorbereitungsdienst als groß genug eingeschätzt. Auch hier wird eine umfangreichere Ausgestaltung des Mentoring durch Mentor:innen oder auch andere Kolleg:innen mehrheitlich gewünscht.

Bei den Berufseinsteiger:innen ist ebenfalls ein hoher Bedarf an einem besseren Beratungs- und Unterstützungsangebot auszumachen. Etwa die Hälfte der Befragten gibt an, Ansprechpartner:innen zu kennen, das Betreuungsangebot insgesamt wird von nur 19% der Berufseinsteiger:innen als groß genug empfunden.

### **Welche Ausbildungsverlaufsintentionen lassen sich ausmachen?**

Die Intention, in die nächste Phase der Lehrkräftebildung überzugehen bzw. im Lehrberuf zu bleiben, liegt zum Ende des Bachelors, im Vorbereitungsdienst und im Berufseinstieg bei ca. 90%. Die Ausnahme bildet der Übergang zwischen dem Masterstudium und dem Vorbereitungsdienst, wo ein deutlicher Einbruch der Übergangsintention zu verzeichnen ist.

Die akute Abbruchneigung geht im Verlauf des Studiums zurück, ist aber im Vorbereitungsdienst (mit einem Viertel der Personen) wieder deutlich höher und bleibt es auch bei Berufseinsteiger:innen.

Vergleichende Analysen der Daten konnten Unterschiede in den Ausbildungsverlaufsintentionen zwischen den Kohorten und auch im Zusammenhang mit anderen Kontextvariablen zeigen. So ist die Übergangsintention sowohl im Bachelor als auch im Master im Grundschullehramt höher als im Lehramt für ISS/Gym. Außerdem zeigt sich, dass die Übergangsintention in die nächste Phase der Lehrkräftebildung an der UdK deutlich geringer ist.

Der genauere Blick auf den Übergang zwischen der ersten und der zweiten Phase zeigt, dass Personen mit einem pädagogischen Interesse sowie Studierende, die sich im Studium sozial eingebunden gefühlt haben, häufiger in den Vorbereitungsdienst übergehen wollen. Dahingegen wirkt sich die Wahrnehmung des Praxissemesters als emotional belastend negativ auf den Plan, den Vorbereitungsdienst absolvieren zu wollen, aus. Auch Studierende, die das Studium als passend zu den eigenen Fähigkeiten wahrgenommen haben, wollen seltener in den Vorbereitungsdienst übergehen.

Den Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master oder auch den direkten Übergang in den Lehrberuf ohne den Vorbereitungsdienst geben die Befragten als Alternativen zum Vorbereitungsdienst an.

Im Vorbereitungsdienst zeigt sich, dass Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst häufiger angeben, im Lehrberuf verbleiben zu wollen, als Personen im regulären Vorbereitungsdienst. Weiterhin wirken sich in beiden Gruppen die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Unterricht, die soziale Zugehörigkeit, die Aussicht auf einen guten monetären Verdienst und die empfundene Freude am Unterricht positiv auf die Absicht aus, im Lehrberuf verbleiben zu wollen.

Bei Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst spielt die wahrgenommene Zugehörigkeit zum Kollegium eine Rolle bei der Übergangsintention.

Im Berufseinstieg konnte ein Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept, der Zufriedenheit mit der aktuellen Schule und für Frauen der wahrgenommenen Vereinbarkeit von Beruf und Familie (bzw. Freund:innen und Hobbys) und der im Beruf gefunden werden. Negativ hingegen wirkt sich die Wahrnehmung von heterogenen Leistungsniveaus als Herausforderung im Unterricht auf die Verbleibsintention aus.

## 10 Schlussfolgerungen und Handlungsimpulse

In der vorliegenden Studie wurde die Berliner Lehrkräftebildung aus unterschiedlichen Blickpunkten untersucht. Dabei wurden qualitative und quantitative Befragungen verschiedener Personengruppen durchgeführt: Einerseits wurden potenzielle Lehramtskandidat:innen in Form von quantitativen Erhebungen befragt, andererseits wurden beruflich an der Lehrkräftebildung beteiligte Personen interviewt. Die Interviews der Expert:innen hatten dabei die Doppelfunktion, sowohl inhaltliche Impulse für die quantitativen Befragungen zu geben als auch die Ergebnisse dieser quantitativen Befragungen zu spiegeln beziehungsweise der Sichtweise der beruflichen Akteursgruppen gegenüberzustellen. Ziel der Studie ist es, Gelingens- und Misslingensfaktoren aus Sicht der Betroffenen zu identifizieren und aus diesen zukünftige Handlungsbedarfe und -empfehlungen abzuleiten. Der Ansatz ist demnach forschend, nicht gutachterlich. Dies ist wichtig, um die Ergebnisse adäquat einordnen zu können: Gegenstand ist weniger die gutachterliche Betrachtung des Gesamtsystems der Berliner Lehrkräftebildung inklusive der Vielfalt bestehender Strukturen, Programme oder Angebote, sondern vielmehr empirisch fundierte Aussagen zu förderlichen, hilfreichen, hinderlichen, unterstützenden, hemmenden, direkten und indirekten, belastenden, wirkungsvollen oder wirkungslosen Faktoren eines erfolgreichen bzw. eben nicht erfolgreichen Bildungsprozesses aus Sicht der Beteiligten. Daran knüpfen auch die abgeleiteten Handlungsimpulse an: Sie orientieren sich in erster Linie an den erhobenen Sichtweisen und Wahrnehmungen, weniger jedoch an der systemisch-strukturellen Beschaffenheit der Lehrkräftebildung in Berlin.

Im Fokus stehen potenzielle und angehende Lehrkräfte an verschiedenen Stationen im Qualifizierungsprozess, ausgehend von Schüler:innen in der Sekundarstufe II mit ihren Einstellungen, Einschätzungen und gegebenenfalls Neigungen hinsichtlich einer späteren Lehrtätigkeit, über Lehramtsstudierende in verschiedenen Phasen ihres Studiums, weiter über Personen im Vorbereitungsdienst und damit in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung bis schließlich hin zu Berufseinsteiger:innen, die ihre Ausbildung zur Lehrkraft gerade erst abgeschlossen haben.

Die Ergebnisse der Befragungen dieser Personengruppen in aller Kürze:

Die Befragung der **Schüler:innen** zeigt zunächst einmal deren große Unsicherheiten und Herausforderungen bei der Berufswahl: Etwa zwei Drittel der Befragten berichten von Schwierigkeiten. Dabei ist anzumerken, dass nicht nur angehende Abiturient:innen, sondern auch die vorhergehenden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II und damit Schüler:innen in einer deutlich früheren Orientierungsphase befragt wurden. Dennoch weist der Umstand, dass zwei Fünftel der Oberstufenschüler:innen einem Lehramtsstudium grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen (bzw. dies (eher) nicht kategorisch ablehnen), auf große Potenziale hin. Um diese zu nutzen, bedarf es angemessener Informationsangebote, die zwar durchaus existieren und in der Regel auch positive Wirkungen zu haben scheinen, aber bislang noch eher wenig genutzt werden. Informationsquellen sind eher persönliche Kontakte als organisierte Angebote, was eine Ursache dafür sein könnte, dass sich viele Schüler:innen nicht gut bezüglich des Lehrberufs informiert fühlen – und dies, obgleich sie täglich mit dem Berufsbild konfrontiert werden.

Bei den **Studierenden** wird nach Studienanfänger:innen im Bachelor, Studierenden in der Endphase des Bachelors und Studierenden in der Endphase des Masters differenziert. Es stellt sich heraus, dass zwischen diesen drei Gruppen hinsichtlich der abgefragten Variablen kaum signifikante Unterschiede festgestellt werden können. Was die Studienbedingungen angeht, so werden diese von der überwiegenden Mehrheit der Befragten mit so hohen Leistungsanforderungen und einem so hohen

Arbeitsaufwand verbunden, dass nur vergleichsweise wenige es als realistisch betrachten, ihr Lehramtsstudium in der Regelstudienzeit beenden zu können. Viele bemängeln dabei eine zu geringe Betreuung durch ihre Dozent:innen. Das Studium wird vor allem als wissenschaftlich, aber selten als praxisbezogen erlebt. Die große Mehrheit hatte vor Beginn des Studiums deutlich höhere didaktische und pädagogische Anteile erwartet. Im Verlauf des Studiums steigt die Nutzung von Beratungsangeboten an, ändert sich dabei jedoch nach ihrer Art: Zu Beginn des Studiums ist der Anteil an Beratungsleistungen durch studentische Tutorien deutlich höher, in späteren Phasen sind es eher Beratungsleistungen durch Studien- und Prüfungsbüros, Infoveranstaltungen oder durch die Hochschullehrenden, die in Anspruch genommen werden. Die beanspruchte Beratung wird ungeachtet dessen, wer die Beratung durchführt, von der deutlichen Mehrheit der Ratsuchenden als hilfreich angesehen. Allerdings fehlt es zahlreichen Studierenden am Wissen, an welche Ansprechpartner:innen sie sich wenden können.

Tendenziell positiv fällt die Einschätzung hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit aus: Studierende fühlen sich in ihrem Kommilitonenkreis zumeist wohl und haben das Gefühl, dazugehören. Es kann festgestellt werden, dass dies ein Faktor ist, der sich positiv auf die eigene Bereitschaft zum Übergang in die sich anschließenden Bildungsphasen Master bzw. Vorbereitungsdienst auswirkt. Daneben ist vor allem im Bachelor die Selbstwirksamkeit im Studium ein zentraler Treiber der Bereitschaft, in den Master of Education übergehen zu wollen.

Ebenfalls positiv bewertet werden die im Studium vorgesehenen Praxisabschnitte. Das berufsfelderschließende Praktikum wird als eine gute Möglichkeit wahrgenommen, ein realistisches Bild vom Lehrberuf zu gewinnen. Dabei empfinden die meisten Antwortenden die Betreuung an der Praktikumsschule als gut. Belastung und Arbeitsaufwand durch das Praktikum werden insgesamt als angemessen beziehungsweise nicht zu hoch eingeschätzt. Die Möglichkeit zur Reflexion der Praxiserfahrungen sehen die meisten der Befragten als gegeben an, umgekehrt können allerdings nur wenige das im Studium erworbene Wissen anhand der gewonnenen Unterrichtserfahrungen reflektieren. Auch das Praxissemester im Master wird positiv bewertet. Studierende bestätigen, dass sie aufgrund des Praxissemesters die schulischen Herausforderungen besser kennengelernt hätten, ihr Wissen aus dem Studium austesten und ihre Unterrichtserfahrungen reflektieren konnten. Die Betreuungssituation an den Schulen wurde als zufriedenstellend bewertet. Die Vergabeverfahren der Praktikumsschulen werden weitgehend als problemlos eingestuft. Zugleich wird jedoch im Gegensatz zum berufsfelderschließenden Praktikum im Bachelor das Praxissemester im Master als belastend hinsichtlich des hohen Arbeitsaufwands und als emotional erschöpfend wahrgenommen. Negativ fällt in diesem Zusammenhang die Bewertung des Lernforschungsprojekts durch die Studierenden aus, welches für die überwiegende Mehrheit in der Selbsteinschätzung weder spannende Einblicke in die empirischen Forschungsmethoden bot noch die eigenen Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausbauen konnte.

Mit 45% hat fast die Hälfte der befragten Lehramtsstudierenden außerhalb des Praktikums im Studium und des Praxissemesters bereits an einer Schule gearbeitet. Dies korreliert mit der Einschätzung der eigenen Eignung: Personen mit eigener Praxiserfahrung an Schulen fühlen sich für den Beruf eher geeignet. Zugleich gibt diese Personengruppe deutlich seltener an, dass ihnen die tatsächlichen schulischen Herausforderungen im Praxissemester nähergebracht worden wären.

Mit Abbruchgedanken hat sich bereits knapp die Hälfte der Studierenden beschäftigt. Akut sind derartige Überlegungen eher bei Studienanfänger:innen, im weiteren Studienverlauf nehmen die Abbruchneigungen ab, wobei Studierende im Grundschullehramt seltener an einen Abbruch denken.

Retrospektiv wurden auch Personen im Vorbereitungsdienst nach Aspekten des Lehramtsstudiums befragt. Dabei werden die Ergebnisse aus der Befragung der Studierenden bestätigt: Auch von dieser Gruppe wird das Studium als wenig praxisbezogen und mit hohen Leistungsanforderungen verbunden empfunden. Rückblickend sind weniger als 30% der Personen im Vorbereitungsdienst mit ihrem Lehramtsstudium insgesamt zufrieden und gerade einmal 14% attestieren dem Lehramtsstudium eine gute Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrkraft. Berufseinstieger:innen haben rückblickend bewertet, zu welchen Themen sie sich eine stärkere Vermittlung von Kompetenzen im Studium gewünscht hätten. Über 60% nannten folgende Themen: Unterrichtsplanung, Classroom und Stressmanagement, digitale Medienbildung, Diversität.

Hinsichtlich des **Vorbereitungsdienstes** wurden insbesondere Erkenntnisse zum Übergang in diese Phase, zur Wahrnehmung der schulischen Bedingungen vor Ort, zur Bewertung der Qualifizierung im Vorbereitungsdienst, zu besonderen Belastungsfaktoren, zu Abbruchsintentionen und zur Nutzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten gewonnen. Es wurde an vielen Stellen zwischen Personen im regulären und Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst unterschieden.

Ein erster kritischer Punkt stellt der Übergangs- und Einmündungsprozess in den Vorbereitungsdienst dar. Die angehenden Lehrkräfte werden mit einer neuen Rolle und gegebenenfalls einer neuen Schule und damit einer grundsätzlich veränderten beruflichen Position konfrontiert. Der Respekt vor diesem Abschnitt ist, wie Aussagen der Studierenden im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst zeigen, außerordentlich groß. Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Zuweisungsprozess sowie die Aufnahme an der Schule weitgehend problemlos verlaufen. Dennoch wird der Einmündungsprozess sowie das Organisationsaufkommen an der neuen Schule von vielen als belastend empfunden. Zu bedenken ist dabei, dass der Vorbereitungsdienst an unterschiedlichen Orten (Schule und Seminarräume) stattfindet, was entsprechende logistische Implikationen hat. An ihrer Schule fühlt sich die überwiegende Mehrheit gut aufgenommen und sozial eingebettet, allerdings werden strukturelle Faktoren wie familienfreundliche Arbeitsbedingungen oder schulische Ausstattung von vielen kritisch betrachtet.

Kritikpunkte am Vorbereitungsdienst sind das hohe Stundendeputat und eine damit verbundene starke Arbeitsbelastung sowie die derzeitige Gestaltung der Prüfungen. Zudem besteht der Wunsch nach mehr Flexibilität und Individualisierungsmöglichkeiten, nach Optionen zur Verkürzung der Dauer sowie nach einer stärkeren Modularisierung der Seminarinhalte in Verbindung mit mehr Wahlmöglichkeiten. Insgesamt wird eine flexible Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes am individuellen Lernstand vermisst. Als ein positiver Aspekt der zweiten Phase wird die fachliche Unterstützung bewertet: Als besonders nutzbringend werden im Vorbereitungsdienst dabei die Betreuung durch die Mentor:innen und die Unterrichtsbesuche der Fachseminarleitungen, mehr aber noch die Unterstützung durch das Kollegium empfunden.

Prüfungen und Prüfelemente werden bereits in frühen Phasen des Vorbereitungsdienstes als belastend wahrgenommen und erzeugen dadurch kontinuierlichen Leistungsdruck. Die Prüfungsformate werden als überholt und starr bewertet. Aus Sicht der Befragten mangelt es insbesondere an Möglichkeiten, Eigenständigkeit und persönliche Stärken abseits der Prüfkriterien zu zeigen. Als problematisch wird die Doppelfunktion der Bewertung und der Beratung durch die Seminarleitung gesehen.

Personen im Vorbereitungsdienst empfinden diese Phase als stark belastend. Häufig genannte Belastungsfaktoren sind einerseits schwierige Arbeitsbedingungen wie hoher Zeitdruck, ein angesichts des Stundendeputats anfallender beträchtlicher Arbeitsumfang sowie Organisations- und Verwaltungsaufgaben. Diese Faktoren deuten auf eine quantitative Überforderung hin. Auf der anderen

Seite werden pädagogische Probleme genannt, insbesondere heterogene Leistungsniveaus in Klassen und Unterrichtsstörungen. Insgesamt erwägt jede vierte Person im Vorbereitungsdienst aktuell einen Abbruch. Für weitere 24% war dieser zum Zeitpunkt der Befragung zwar nicht aktuell, sie haben aber in der Vergangenheit bereits einmal darüber nachgedacht. Die Abbruchneigung hängt vor allem von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in der Durchführung des Unterrichts, dem Grad der emotionalen Erschöpfung, den Belastungen durch das Stundendeputat sowie eigener Krankheit ab.

Angesichts der hohen Belastung im Vorbereitungsdienst sind geeignete Beratungsstrukturen und -mechanismen erforderlich, um gegebenenfalls eintretende berufliche Krisen auffangen oder zumindest abmildern zu können. Das Vorhandensein wirkungsvoller Beratungs- und Unterstützungsangebote ist daher ein wichtiger Erfolgsfaktor in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und wirkt präventiv auf die Abbruchneigung. Die Befragungsergebnisse zeigen nun, dass die Betroffenen sich mehrheitlich zwar hinsichtlich der richtigen Ansprechpartner:innen im Klaren sind, zugleich aber nur etwas über ein Drittel das bestehende Angebot für ausreichend hält. Zentrale Beratungsthemen sind in diesem Zusammenhang psychische Gesundheit und Stressmanagement, Zeitmanagement, persönliche Krisen bezüglich des Lehrberufes, persönliche Konflikte mit Lehrer:innen und körperliche Gesundheit.

Wie bereits an den vorherigen Übergängen in der Lehrkräftebildung wollen insbesondere Personen mit einem hohen Selbstwirksamkeitsgefühl (in der Durchführung ihres Unterrichts) und einem hohen Zugehörigkeitsgefühl (im Kollegium) den Lehrberuf antreten.

Hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes ist weiterhin bei der Betrachtung der Ergebnisse zwischen dem grundständigen Vorbereitungsdienst für Personen mit regulär abgeschlossenem Lehramtsstudium und dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zu unterscheiden. In ihren typischen Merkmalen unterscheiden sich beide Gruppen hinsichtlich des Alters und der familiären Situation, aber auch in Bezug auf Schulform, Unterrichtsfächer und Motivation zum Ergreifen des Lehrberufs. So befinden sich Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst eher an Grundschulen, unterrichten häufiger MINT-Fächer, sind älter und haben häufiger eigene Kinder. Deutliche Unterschiede zeigen sich zudem im Umgang der Kollegien mit Personen im Vorbereitungsdienst. Hier stuften diejenigen, die sich im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst befinden, die Rücksichtnahme ihrer Kolleg:innen gegenüber der eigenen Position deutlich schlechter ein.

Ergänzend wurden auch **Berufseinsteiger:innen** (ebenso wie Schüler:innen) als zeitlich an den Untersuchungsgegenstand angrenzende Gruppe befragt. Neben der retrospektiven Betrachtung des bisherigen Qualifizierungsweges ist dabei von Interesse, wie der Berufsalltag in diesem Abschnitt erlebt wird und welche Rahmenbedingungen, Belastungsfaktoren und Zukunftsperspektiven auszumachen sind. Zudem wird die Nutzung der Berufseingangsphase (BEP) erfragt.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zu beachten, dass es sich bei den Befragten um Personen handelt, die erfolgreich die Qualifizierung zur Lehrkraft abgeschlossen haben. Das bedeutet, dass diejenigen Gruppen, die zuvor den Qualifizierungsweg abgebrochen haben, nicht berücksichtigt sind. Das Besondere an dieser Gruppe ist, dass sie in der Lage ist, auf Basis sowohl universitärer als auch schulpraktischer Erfahrungen die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung rückblickend zu bewerten. Aufschlussreich ist dabei insbesondere die Frage, welche Themenbereiche im Studium und Vorbereitungsdienst vermisst wurden. Für das Studium entfielen dabei die häufigsten Nennungen auf die pädagogischen Themenfelder Unterrichtsplanung und Classroom Management, aber auch digitale Medienbildung und der Umgang mit heterogenen Schülerschaften wurden häufig genannt und dabei eher dem Studium als dem Vorbereitungsdienst zugeschrieben. Dagegen werden vor allem im

Vorbereitungsdienst die Themen Elternarbeit, Konfliktmanagement und Stressmanagement, also nicht unmittelbar pädagogische Schlüsselkompetenzen, vermisst.

Das bereits aus dem Vorbereitungsdienst bekannte hohe Arbeitsaufkommen setzt sich beim Berufseinstieg fort: Gut die Hälfte der Befragten berichtet von einem Stundendeputat von 25 und mehr Unterrichtsstunden und zwei Dritteln nennen eine Wochenarbeitszeit von über 40 Stunden (18% sogar über 50 Stunden). Entsprechend gehört dieser Aspekt zu einem der meistgenannten Belastungsfaktoren hinter Organisations- und Verwaltungsaufwand sowie dem heterogenen Leistungsniveau innerhalb der Klassen, aber vor Unterrichtsstörungen und Zeitdruck. Diese fünf Faktoren wurden, wenngleich in anderer Reihenfolge, auch beim Vorbereitungsdienst am häufigsten angegeben. Auch unter den befragten Berufseinstieger:innen hat ein Anteil von 24% aktuell und weitere 24% in der Vergangenheit Abbruchgedanken gehabt. Die Abbruchneigung ist jedoch deutlich geringer, wenn sich Einsteiger:innen als für den Lehrberuf geeignet empfinden und sie zufrieden mit der aktuellen Schule sind. Die quantitativen Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Abbruchneigung bei Frauen stärker als bei Männern sinkt, wenn sie den Berufseinstieg als vereinbar mit Care- und Fürsorgearbeit wahrnehmen.

Das Programm „Berufseingangsphase“ ist etwa der Hälfte der Befragten bekannt, von denen aber wiederum nur etwa jede:r Vierte dieses Programm auch nutzt. Zumeist sind es Zeitgründe, die Berufseinstieger:innen von der Teilnahme abhalten.

Die Betrachtung mehrerer Kohorten in unterschiedlichen Bildungsphasen erlaubt es, **phasenübergreifende Vergleiche** anzustellen. So sahen sich alle Kohorten (mit Ausnahme der Studienanfänger:innen) mit tiefgreifenden coronabedingten Einschränkungen während des Qualifizierungsprozesses konfrontiert, was durchaus Einfluss auf verschiedene Variablen, wie z.B. zur sozialen Eingebundenheit oder zu Belastungsaspekten, haben kann. Nicht ermittelt werden können im Rahmen der vorliegenden Querschnittsstudie indes Veränderungen innerhalb einer Kohorte im Laufe des Bildungsprozesses. Hierfür wäre eine entsprechende Längsschnittstudie erforderlich.

Relevante Vergleichswerte lassen sich hinsichtlich Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen ermitteln. Da es sich jedoch wie erläutert um unterschiedliche Kohorten handelt, sind Schwankungen über einzelne Punkte im Bildungsprozess mit Vorsicht zu interpretieren. Indizien für sich entwickelnde Einstellungen oder Wahrnehmungen lassen sich am ehesten dort finden, wo eindeutige Trends über den Ausbildungsverlauf zu sehen sind. Dies ist z.B. hinsichtlich der Gründe der Fall, die die Fortsetzung des Bildungsweges in die jeweils nächste Phase begünstigten. Hier zeigt sich, dass die berufliche Sicherheit, der Wunsch nach ausreichend privater Zeit und der Wille, aufgrund negativer Erfahrungen mit eigenen Lehrer:innen es besser machen zu wollen, nahezu stetig im Prozess von Kohorte zu Kohorte abnehmen. Zugleich steigt analog dazu das Gefühl, persönlich für den Beruf geeignet zu sein, was damit zusammenhängen mag, dass diejenigen, die das Lehramtsstudium abgebrochen haben, ab der jeweils nächsthöheren Stufe nicht mehr vertreten sind.

Was die Übergangsabsicht anbelangt, so ist diese (abgesehen von Schüler:innen) im Master am geringsten: Nur etwas mehr als drei Viertel der Befragten bestätigen die Aussage, innerhalb der kommenden zwölf Monate den Vorbereitungsdienst anzutreten. Dagegen möchten 88% der Studierenden in der Endphase des Bachelors in den Master übergehen, 91% der Personen im Vorbereitungsdienst möchten den Lehrberuf antreten und 92% der Berufseinstieger:innen beabsichtigen, wie gehabt im Lehrberuf zu bleiben. Dennoch beschäftigten sich viele Befragte aktuell mit Abbruchgedanken, wobei der Anteil im Laufe des Studiums zurückzugehen scheint (von 23% zu Beginn des Bachelors auf 9% im Master), dann aber im Vorbereitungsdienst und in der Berufseinstiegsphase (jeweils 25%) wieder sprunghaft gegenüber dem Masterstudium ansteigt.

Ein besonders auffälliger Wert zeigt sich schließlich hinsichtlich der Aussage, Freude an der Tätigkeit im aktuellen Abschnitt zu haben: Hier liegen die Zustimmungswerte bei den drei Studierendenkohorten bei zunächst über 60%, danach bei etwa 50%. Im Vorbereitungsdienst bricht dieser Wert jedoch sichtbar ein und erreicht nur noch etwas mehr als 20%, wohingegen danach wieder dieselbe Aussage von etwa drei Viertel der Berufseinstieger:innen bestätigt wird.

### Handlungsimpulse

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen an unterschiedlichen Stellen Stärken und Erfolgsfaktoren, aber auch Defizite und Problemfelder aus Sicht der Befragten auf. Hieraus lassen sich Empfehlungen ableiten, die sich als Impuls für zukünftige Optimierungsansätze nutzen lassen.

Die folgenden Handlungsimpulse wurden auf der Grundlage der quantitativen und qualitativen Ergebnisse entwickelt und orientieren sich entlang des Bildungsprozesses. Die Ziele, die die Handlungsimpulse verfolgen, wurden in fünf Kategorien (zzgl. einer sechsten Kategorie „übergreifende Querschnittsaufgaben“) zusammengefasst, die gleichzeitig eine Gliederung der Empfehlungen darstellen. Die Empfehlungen haben teils den Charakter von konkreten Vorschlägen, teils von Denkimpulsen. Die Umsetzbarkeit ist an geeigneter Stelle zu prüfen.

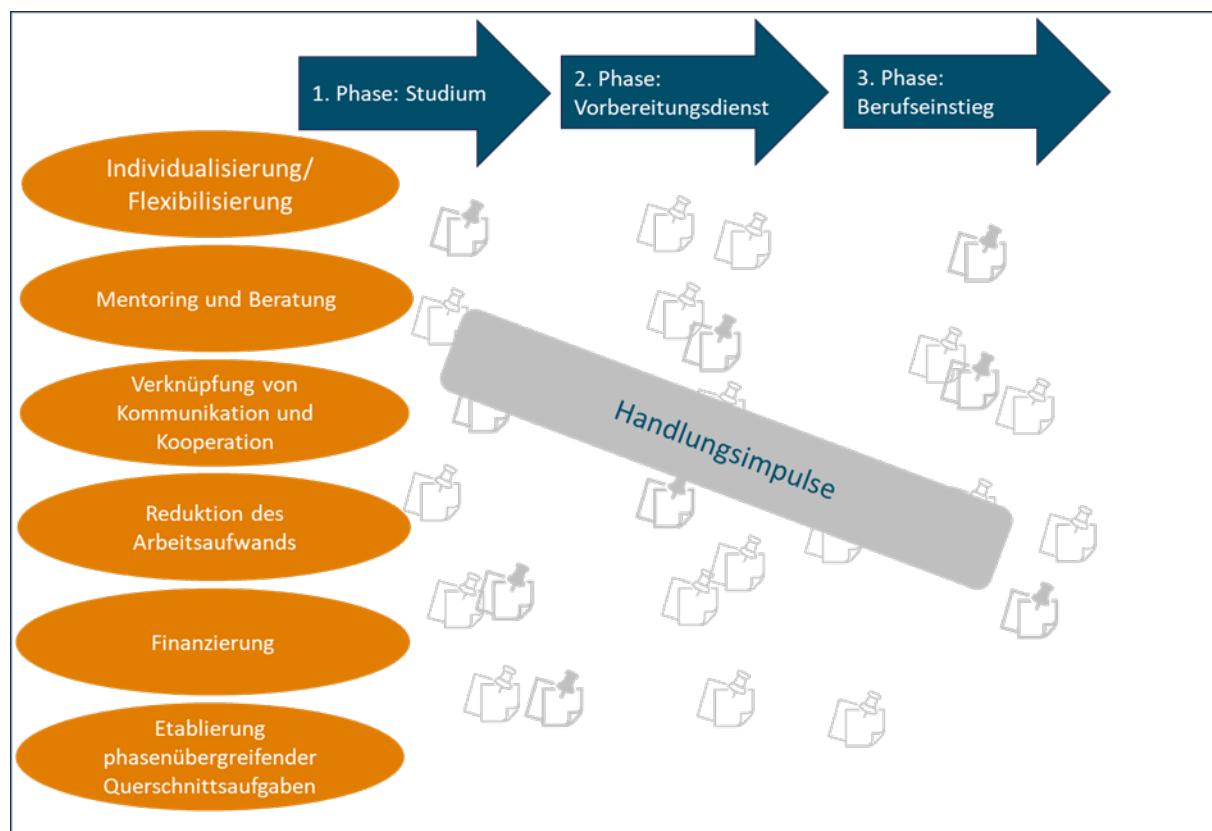


Abbildung 89: Zuordnungsstruktur der Handlungsimpulse

**Individualisierung/Flexibilisierung:** An unterschiedlichen Stellen der Lehrkräftebildung wurde deutlich, dass eine stärkere Flexibilisierung bzw. Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Lebensumstände gewünscht wird. Dem Studium wird eine mangelnde Möglichkeit der Vereinbarkeit mit Erwerbstätigkeit sowie Care- und Fürsorgearbeit bescheinigt. Die Studierenden schätzen einen Abschluss des Studiums in Regelstudienzeit (vor allem beim Studium an zwei Hochschulen) als

unwahrscheinlich ein. Vor allem vor dem Hintergrund der Mangelsituation, die einen Quereinstieg von in anderen Bereichen berufstätigen Personen notwendig macht und immer stärker den „regulären“ oder „idealen“ Verlauf der Lehrkräftebildung infrage stellt, sollte die Reaktion des Systems der Lehrkräftebildung eine größere Flexibilität der Lehrkräftebildung anstreben. Die Einführung der Quereinstiegsmaster ist dabei ein wichtiges Signal. Dies sollte sich auch stärker in den anderen Phasen der Lehrkräftebildung widerspiegeln. Im Vorbereitungsdienst wird die Gestaltung der Seminare aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden als zunehmend schwer bezeichnet und insbesondere Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ohne reguläres Lehramtsstudium vermissen Angebote, die auf sie zugeschnitten sind. Die Flexibilisierung der Modulprüfung im allgemeinen Seminar wird von den Expert:innen positiv hervorgehoben, die tatsächliche Umsetzung wird von den Teilnehmenden jedoch kritisiert. Insbesondere die Prüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes wird als starr und nicht zeitgemäß bewertet und bedarf einer Reform. Daraus ergeben sich folgende Handlungsimpulse:

#### Im Studium:

- Möglichkeit der Anrechnung von im Zuge von PKB-Tätigkeiten gewonnenen Praxiserfahrungen auf das Praxissemester (vorausgesetzt, die so gewonnenen Praxiserfahrungen werden durch entsprechende Begleitformate fachlich unterstützt, siehe Ausführungen zur Kategorie „Mentoring und Beratung“)
- höhere Flexibilität innerhalb der Modulstruktur ermöglichen, vor allem auch beim Studium an mehreren Hochschulen
- flächendeckende Zulassungen zum Sommersemester ermöglichen, um Anschlussfähigkeit zu erhöhen
- universitätsübergreifende und unabhängige Wirkungsevaluation des Lehrforschungsprojekts mit dem Ziel, Potenziale zur passgenauerer Ausrichtung zu bergen

#### Im Vorbereitungsdienst:

- Individualisierung der Länge des Vorbereitungsdienstes (und damit des Prüfungszeitpunktes) zwischen 12 und 18 Monaten (z.B. durch Anrechnung von längeren Praxiserfahrungen) und in Absprache mit Seminarleitung und Mentor:innen
- Modularisierung der Seminarinhalte durch Ausbau des Wahlpflichtbereichs

**Mentoring und Beratung:** Der stärkere Fokus auf Mentoring und Beratung statt Bewertung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (z.B. durch Formate wie das kollegiale Unterrichtscoaching) wird besonders positiv hervorgehoben und sollte weiterhin als Ziel verfolgt und verstärkt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass das Beratungsangebot in allen Phasen als zu gering wahrgenommen wird. Ein Problem ist sicherlich nicht nur das Vorhandensein, sondern auch die Bekanntheit bestimmter Angebote. Das Ziel sollte also sein, bestehende Angebote auszuweiten und zu ergänzen, ihre Bekanntheit zu stärken und sicherzustellen, dass es klare Ansprechpartner:innen gibt und die Zielgruppen um diese wissen. Das Mentoring von Studierenden in Praxisphasen, aber auch der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und bis in den Berufseinstieg hinein wird als grundlegende Gelingensbedingung der Lehrkräftebildung benannt. Hier sollten der Ausbau des Umfangs der Beratungs- und Mentoringtätigkeiten, aber auch die Sicherung der Qualität weiterhin im Vordergrund stehen. Außerdem sollte denjenigen Studierenden, die außerhalb der definierten Praxisphasen Nebentätigkeiten an Schulen nachgehen, eine umfangreiche Begleitung und Reflexion dieser Erfahrungen ermöglicht werden. Nur so kann ein Kompetenzzuwachs und eine qualitative Professionalisierung gewährleistet werden.

Und: Beratung erfordert Zeit. Unterrichtsbesuchen durch Dozierende und Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte sollte die benötigte Zeit zugestanden werden und die Betreuenden sollten dafür an anderen Stellen (durch Abminderungsstunden) entlastet werden.

#### Im Studium:

- Ausbau der Betreuungsangebote und Stärkung der Bekanntheit bestehender Angebote, insbesondere für Studierende an mehreren Hochschulen und Studienanfänger:innen (z.B. Tutorien- oder Buddy-Programme spezifisch für Lehramtsstudierende)
- Stärkung von ko-kollegialem Arbeiten (z.B. durch Ausbau der Möglichkeit des Tandems im Praxissemester)
- Einrichtung von Begleitformaten für Praxiserfahrungen außerhalb der im Studium vorgesehenen, um die Begleitung von außeruniversitären Nebentätigkeiten an Schulen durch Studierende (z.B. als PKB-Kräfte) zu gewährleisten
- Ausbau der Plattform „SuRe online“<sup>28</sup> als zusätzliches Beratungsangebot auch für Lehramtsstudierende

#### Im Vorbereitungsdienst:

- Pflichtstundenentlastung für Mentor:innen
- Trennung von Bewertung und Beratung
- Format der Staatsprüfung reformieren und Abschlussnote durch binäres Bewertungssystem (bestanden/nicht bestanden) ersetzen

#### Im Berufseinstieg:

- Mentoring und Fortbildung (spezifisch für Berufseinsteiger:innen, als Fortführung der Wahlpflichtmodule der Seminare aus dem Vorbereitungsdienst) etablieren

#### Phasenübergreifend:

- Etablierung von schulinternen Ausbildungskoordinator:innen, die sowohl für Studierende im Praxissemester als auch im Vorbereitungsdienst zuständig sind. Sie sind neutral und können daher als konkrete Ansprechperson, Vertrauensperson und Schlichtungsstelle agieren.
- Etablierung und stärkere Überprüfung von Qualitätsstandards für Ausbildungsschulen (sowohl im Praxissemester als auch im Vorbereitungsdienst)
- Förderung und weiterer Ausbau der phasenübergreifenden Fachberatung im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst
- Einrichtung von Kooperationsschulen, an denen eine enge Zusammenarbeit mit den Universitäten stattfinden kann
- Ausbau und Stärkung der Mentoring-Qualifikation sowie Qualifikation von Seminarleitungen (weiterhin) in Kooperation mit den Hochschulen

---

<sup>28</sup> „SuRe online“ ist eine in Berlin existierende Plattform zur digitalen kollegialen Fallberatung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Betrieben wird die Plattform durch die Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben in Berlin. Es wäre denkbar, die Strukturen dieser Plattform zu nutzen und sie für weitere Gruppen zu öffnen.

**Entschlackung/Reduktion von Inhalten:** Über das gesamte Studium hinweg wird der hohe Arbeitsaufwand kritisiert, der im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Belastung steht. Hier sollte also geprüft werden, an welchen Stellen eine sinnvolle Reduktion des Arbeitsaufwands erfolgen kann, um die Belastung der Studierenden zu senken, ohne die Qualität insgesamt zu verringern. Im Vorbereitungsdienst sind es neben dem hohen Anteil der eigenständigen Unterrichtsgestaltung vor allem auch darüber hinausgehende Verantwortungen und Tätigkeiten, die die Personen belasten (zu den meistgenannten Belastungsfaktoren, die mindestens die Hälfte der Befragten angeben, zählen der Zeitdruck, der Organisations- und Verwaltungsaufwand und das Stundendeputat bzw. der Arbeitsaufwand). Dass das Belastungsempfinden bei den Personen im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst noch höher ist als im regulären, wird einerseits von den Expert:innen genannt und zeigt sich andererseits auch in den Befragungsergebnissen. Auch beim Berufseinstieg steht die hohe Arbeitsbelastung und der für Berufseinsteiger:innen höhere Aufwand der Unterrichtsvorbereitung im Vordergrund (siehe selbst eingeschätzter Stundenaufwand, der deutlich über eine Vollzeitstelle hinausgeht). Die Überlastung wird dabei sogar als Hindernis für eine erfolgreiche Reflexion der Erfahrungen und damit Kompetenzgewinnung gesehen. Die Belastung der Personen in der Ausbildung bzw. der angehenden Lehrkräfte durch ein hohes Stundendeputat kann sich langfristig verstärkend auf die Mangelsituation auswirken.

#### Im Studium:

- Verlängerung des Praxissemesters im regulären Master auf zwei Semester bei gleichzeitiger Reduktion des Zeitaufwands
- Reduktion des Workloads im Studienverlauf prüfen, Studierbarkeit verbessern (z.B. Lehrforschungsprojekt während des Praxissemesters als optionales Angebot oder zu einem anderen Zeitpunkt, Abfolgen hinsichtlich möglicher Effizienzverbesserungen prüfen, Verbesserung von Abläufen und Prozessen (insbesondere auch für Studierende an zwei Hochschulen), Möglichkeit des Einhaltens der Regelstudienzeit)

#### Im Vorbereitungsdienst:

- Senkung der eigenständigen Unterrichtsverpflichtung (vor allem im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst)
- Entlastung von außerunterrichtlichen Verpflichtungen oder besonderer Verantwortung (z.B. Elternarbeit, Klassenleitung, Vertretungsunterricht), vor allem zu Beginn des Vorbereitungsdienstes

#### Im Berufseinstieg:

- schrittweiser Anstieg der zunächst reduzierten Unterrichtsverpflichtung für Mentoring und Fortbildungen (bei gleichzeitiger Formalisierung des Berufseinstiegs als dritte Phase, siehe „Fokus auf Mentoring und Beratung“)

#### Phasenübergreifend:

- Entlastung von (angehenden) Lehrkräften von IT- und Verwaltungsaufgaben

**Finanzierung/Entlohnung:** Die extrinsische Motivation der Aussicht auf ein gutes Einkommen als Lehrkraft zieht sich konstant als ein wichtiger Grund für die Wahl der Lehramtslaufbahn durch die Kohorten. Demgegenüber steht die zum Teil schwierige eigene finanzielle Lage (insbesondere während des Studiums). Aus den offenen Antworten der Studierenden sowie den Interviews mit den Expert:innen

geht eindeutig hervor, dass besonders die Praxisphasen eine finanzielle Herausforderung darstellen können, da Nebentätigkeiten kaum möglich seien. Vor dem Hintergrund der auch in Berlin hohen Lebenshaltungskosten kann das zu einer Verlängerung der Studiendauer führen. Auch im Vorbereitungsdienst berichten viele der Befragten (vor allem im regulären Vorbereitungsdienst) über eine angespannte finanzielle Situation.

Im Studium:

- Ausbau von Finanzierungsmöglichkeiten (z.B. Erweiterung des Berliner Lehramt-Stipendiums (BerLeS) auf weitere Fächer- und Personengruppen)
- Entlohnung der Studierenden im Praxissemester (z.B. als bezahltes Praktikum)

Im Vorbereitungsdienst:

- Anhebung des Gehalts im regulären Vorbereitungsdienst

**Verknüpfung von Kommunikation und Kooperation:** An einigen Stellen wird deutlich, dass der Bedarf der Verknüpfung von Inhalten oder auch Phasen sowie die Kommunikation innerhalb oder auch zwischen den Phasen verbessert und ausgebaut werden sollte, um eine bestmögliche Professionalisierung zu erreichen. So wurde deutlich, dass die Studierenden die Verbindung des theoretischen bzw. wissenschaftspraktischen Wissens in die Praxisformate nicht mehrheitlich als gelungen bewerten. Im Studium an mehreren Universitäten zeichnet sich außerdem eine besondere Problemlage der Koordination der unterschiedlichen Institutionen ab, die es abzubauen gilt. Die zeitliche Anschlussfähigkeit zwischen dem Master und dem Beginn des Vorbereitungsdienstes zeigt sich auch als verbesserungswürdig. In den Gesprächen mit den Expert:innen im Vorbereitungsdienst und aus den offenen Antworten wurde außerdem deutlich, dass zum Teil unterschiedliche Anforderungen und Qualitätsansprüche an die Referendar:innen gestellt werden. Auch wurde deutlich, dass ein Austausch über die Entwicklung einzelner Personen im Vorbereitungsdienst (zwischen Seminarleitungen und Mentor:innen) zu kurz kommt. Eine bessere Verknüpfung der Phasen auf organisatorischer, aber auch inhaltlicher Ebene könnte die Zufriedenheit der Personen jedoch steigern und eine gelungene Professionalisierung sichern.

Im Studium:

- Abstimmen von Lehrveranstaltungen (und Prüfungen) zwischen den Universitäten

Im Vorbereitungsdienst:

- Harmonisierung der Erwartungen/Qualitätsansprüche zwischen den unterschiedlichen Formaten und Akteur:innen
- institutionalisierter Austausch zwischen Seminarleitungen und Mentor:innen (unter der Voraussetzung, dass die Beratungszeit der Mentor:innen durch Abminderungsstunden ausgeglichen wird)

Phasenübergreifend:

- zeitliche Anschlussfähigkeit der ersten und zweiten Phase verbessern
- stärkere Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen und Akteur:innen für die Ausbildung von Quereinsteigenden

**Phasenübergreifende Querschnittsthemen/Schlüsselkompetenzen:** Der Wunsch nach der Vermittlung von (zum Teil lehramtsspezifischen) Schlüsselkompetenzen wurde rückblickend von den

Berufseinstieger:innen geäußert, aber z.T. auch durch den Beratungsbedarf der Studierenden und Personen im Vorbereitungsdienst deutlich. Zu diesen Schlüsselkompetenzen zählen: Stress- und Zeitmanagement, digitale Medien, Elternarbeit, der Umgang mit Diskriminierung und Diversität bzw. der Heterogenität der Schüler:innenschaft. Die Beschäftigung mit diesen Themen sollte neben den wichtigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Themen nicht unter den Tisch fallen und in die bestehenden Curricula integriert werden. Im Vorbereitungsdienst empfiehlt sich z.B. die Beschäftigung mit diesen Themen innerhalb des von uns bereits geforderten Wahlpflichtbereichs. Auch im Berufseinstieg sollten die angehenden Lehrkräfte jedoch weiterhin die Möglichkeit haben, sich mit diesen Themen zu beschäftigen und weiterzuentwickeln. Um sich dem Thema der Heterogenität der Schüler:innenschaft, auch vor dem Hintergrund der weiterhin hohen Zuwanderungszahlen, auf einer interkulturellen Ebene zu nähern, empfehlen wir die Einführung des Fachs Deutsch als Zweitsprache als zusätzliches Studienfach.

**Sonstiges:** Die Ergebnisse der Befragung der Schüler:innen konnten zeigen, dass sich Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit positiv auf die Absicht, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, auswirken. Dies könnte durch jahrgangsübergreifendes Arbeiten gezielt gestärkt werden:

- Kompetenzen von Schüler:innen in der Wissensvermittlung sowie soziale Kompetenzen durch verstärkte Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit mit jüngeren Altersstufen stärken

## 11 Quellenverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin (2022a) *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Tobias Schulze und Franziska Brychcy (LINKE) vom 18. Januar 2022 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 19. Januar 2022): zum Thema: Entwicklung der Anzahl der Lehramtsstudierenden und -absolvent\*innen im Master of Education an den Berliner Universitäten und Antwort vom 02. Februar 2022 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 07. Februar 2022). Drucksache 19 / 10 640.*
- Abgeordnetenhaus Berlin (2022b) *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy (LINKE) vom 15. Juni 2022 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 15. Juni 2022): zum Thema: Ausbildung, Abbrüche und Erfolgsquote im Berliner Referendariat und Antwort vom 29. Juni 2022 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 04. Jul. 2022). Drucksache 19 / 12 146.*
- Abgeordnetenhaus Berlin (2022c) *Schriftliche Anfrage: Entwicklung der Anzahl der Lehramtsstudierenden und -absolvent\*innen im Master of Education an den Berliner Universitäten.*
- Abgeordnetenhaus Berlin (2023a) *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy (LINKE) vom 01. Juni 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 05. Juni 2023): zum Thema: Lehrkräftemangel in Berlin (Teil III): Die Lehrkräftebedarfsprognose der Senatsbildungsverwaltung (RN 0996) und Antwort vom 23. Juni 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 26. Juni 2023). Drucksache 19 / 15 709.*
- Abgeordnetenhaus Berlin (2023b) *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy (LINKE) vom 29. August 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 30. August 2023): zum Thema: Fehlende Lehrkräfte: Einstellungszahlen zum Schuljahr 2022/23 und Antwort vom 13. September 2023 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 15. Sep. 2023). Drucksache 19 / 16556.*
- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münlich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (2020) *Evaluation der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" Abschlussbericht.*
- Anders, P., Brinkmann, M., Dietrich, C. & Breidbach, S. (2022) *Offener Brief von Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen an die KMK: Gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses.*
- Bauer, J., Gräsel, C., Hartinger, A., Körber, A., Korneck, F., Lazarides, R., Manfred, P., Richter, D. & Sommerhoff, D. (2023) *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels: Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF).*
- Beckmann, J., Piepenburg, J. G., Fervers, L. & Jacob, M. (2021) "Verbesserung der Studienorientierung von unentschiedenen Schülerinnen und Schülern durch Studienberatung? Ergebnisse aus dem Projekt „Frühe Prävention von Studienabbruch“", in Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hg.) *Studienerfolg und Studienabbruch*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 327–343.
- Berliner Senatskanzlei (2020) *Sonderprogramm: Beste (Lehrkräfte-)Bildung für Berlin.*
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018) "Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden".
- Bernholt, A., Zimmermann, F. & Möller, J. (2023) "Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudium", in Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J. & Köller, O. (Hg.) *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*, Münster, New York, Waxmann, S. 149–177.
- Besa, K.-S. (2020) "Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden".

- Bildungsrat von unten (Hg.) (2024) *Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen* [Online]. Verfügbar unter <https://bildungsrat.org/wp-content/uploads/2024/01/Bildungsrat-Manifest-von-unten-30-01-2024.pdf>.
- Brinkmann, B., Miele, N., Müller, U. & Rischke, M. (2022) *Lehrkräftebildung im Wandel - Gestärkt in die Zukunft?*
- Bröder, C., Blüthmann, I., Grimm, A.-L. & Watermann Rainer (2022) *Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster.*
- CDU Berlin; SPD Berlin (2023) *Das Beste für Berlin: Koalitionsvertrag 2023-2026* [Online]. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/rbmskzl/regierender-buergermeister/senat/koalitionsvertrag/> (Abgerufen am 9 August 2023).
- Cordes, M., Hurrelmann, K. & Tüysüz, S. (2022) *Wie belastet sind die Lehrkräfte in Berlin?: Eine Studie zur Arbeitssituation und zum Bedarf an professioneller Unterstützung*, FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben (GIZ) gGmbH.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M & Blömeke, S (Hg.) (2020) *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Verlag Julius Klinkhardt.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021) "Psychische Gesundheit bei Referendaren", *Prävention und Gesundheitsförderung*, Vol. 16, No. 3, S. 215–224.
- dbb beamtenbund und tarifunion (Hg.) (2023) *Scharfe Kritik an Empfehlungen gegen Lehrkräftemangel: Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 27. Januar 2023 ihre Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel vorgelegt. Von den Bildungsgewerkschaften im dbb gibt es daran scharfe Kritik.* [Online]. Verfügbar unter <https://www.dbb.de/artikel/scharfe-kritik-an-empfehlungen-gegen-lehrkraeftemangel.html> (Abgerufen am 19 Juni 2024).
- Dedering, K. (2020) "Quer-/Seiteneinstiegende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung", *Die deutsche Schule*, Vol. 112, No. 1, S. 90–103.
- Der Senat von Berlin (2022) *Maßnahmen zur Erhöhung der Anzahl an Absolventinnen und Absolventen in Lehramtsstudiengängen. Drs. 19/0400 (II. B. 62): 14. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 23.06.2022.*
- Der Senat von Berlin (2023a) *Maßnahmen zur Erhöhung der Anzahl an Absolventinnen und Absolventen in Lehramtsstudiengängen. Rote Nummer 0606 A. Drs. 19/0400 (II. B. 62): 14. Sitzung des Hauptausschusses von 23.06.2022.*
- Der Senat von Berlin (2023b) *Maßnahmen zur Erhöhung der Anzahl an Absolventinnen und Absolventen in Lehramtsstudiengängen. Rote Nummern 0606 A, 0606 B Drs. 19/0400 (II. B. 62): 14. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 23.06.2022.*
- DESTATIS (2023) *Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2022/2023.*
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hg.) (2024) *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung* [Online]. Verfügbar unter [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02\\_DGfE-Stellungnahme\\_Lehrer.innenbildung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf).
- Dohmen, D. (2024) *Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht.*, FiBS-Forum Nr. 79.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020) "Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen", *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Vol. 10, No. 3, S. 317–335.
- Eder, A. M., Katstaller, M. & Gniewosz, B. (2023) "Eine personenzentrierte Perspektive zum Zusammenhang zwischen Berufswahlmotivation und Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 26, No. 4, S. 875–898.

- Falk, S. & Marschall, M. (2021) "Abbruch des Erststudiums bei MINT-Studierenden: Welche Rolle spielen Informations- und Unterstützungsangebote bei Studienbeginn?", in Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hg.) *Studienerfolg und Studienabbruch*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 343–366.
- Fichtner, S., Bacia, E., Sandau, M., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2023) *Schule stärken - Digitalisierung gestalten: Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*.
- Fickermann, D. (2020) ""Prognosen sind schwierig, besonders wenn sie die Zukunft betreffen": Ausgewählte Ergebnisse einer Ex-Post-Evaluation der Schülerzahlvorausberechnungen der KMK", Vol. 112, No. 1, S. 10–41.
- Forsa (2023) *Lehrkräftemangel*, forsfa Politik- und Sozialforschung GmbH [Online]. Verfügbar unter <https://www.studienkreis.de/unternehmen/presse/pressemitteilungen/pressemitteilungen-2023/lehrkraeftemangel-an-schulen/>.
- Franz, S., Gäckle, S. & Menge, C. (2023) "Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft?", in Ordemann, J., Peter, F. & Buchholz, S. (Hg.) *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 191–222.
- Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste Berlin (2023) *Gute Lehrer\*innen für Berlin! Gemeinsame Verantwortung in der universitären Lehrkräftebildung*.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2022) #mehr Lehrkräfte! 15-Punkte-Programm gegen den Lehrermangel [Online]. Verfügbar unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=130208&token=10c4e7d8d1acf111e623218a617825651d8318b5&sdownload=&n=2023-15-Punkte-Programm-web.pdf>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2023) *SWK-Empfehlungen zum Lehrkräftemangel. Lehrerinnen und Lehrer nicht noch mehr belasten!: Viele Lehrkräfte sind am Limit. Trotzdem sollen sie nach den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) mehr unterrichten und weniger in Teilzeit arbeiten. „Blanker Hohn“, meint die GEW*. [Online]. Verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/lehrerinnen-und-lehrer-nicht-noch-mehr-belasten> (Abgerufen am 19. Juni 2024).
- Glutsch, N., König, J. & Rothland, M. (2018) "Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl?".
- Göller, R. & Besser, M. (2021) "Studienwahl motive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, S. 1–17.
- Gülen, Ş., Müller, K. & Schmid-Kühn, S. M. (2022) "Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS)", *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, Vol. 6, No. 2, S. 149–168.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017) *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*, Forum Hochschule.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022) *DZHW Brief 05/2022: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*.
- Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021) "Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften", in Wittmann, E., Dietmar, F. & Ulrike, W. (Hg.) *Jahrbuch der berufs- und*

- wirtschaftspädagogischen Forschung 2021*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 85–104.
- Kauper, T., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012) *PaLea - Panel zum Lehramtsstudium Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes: 1. Welle; Herbst 2009*.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2010) *PaLea - Panel zum Lehramtsstudium: Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes*.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012) *PaLea - Panel zum Lehramtsstudium Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes: 4. Welle; Juli 2010*.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018) *Lehrkräfte dringend gesucht*.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2019) *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkraeftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet* [Online]. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/steigende-schuelerzahlen-im-primarbereich-lehrkraeftemangel-deutlich-staerker-als-von-der-kmk-erwartet> (Abgerufen am 16.01.24).
- Klemm, K. & Zorn, D. (2024) *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte*.
- KMK (2022a) „*Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs*“ (*Beschluss der KMK vom 18.06.2009*): – *Kurzbericht zur Umsetzung – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2022)*.
- KMK (2022b) *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* Dokumentation Nr. 233 – März 2022.
- KMK (2023) *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* Dokumentation Nr. 238.
- König, J. & Rothland, M. (2013) "Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden", *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 59.
- Kuhn, A. (2023) "Jede fünfte Schulleitung will Arbeitsplatz wechseln", *Pädagogische Führung*, No. 1, S. 8–10.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2024) *Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024)* [Online]. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024\\_03\\_14-Lehrkraeftebildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraeftebildung.pdf).
- Lin-Klitzing, S. (2023) *Standpunkt: Das Lehramtsstudium braucht das Staatsexamen* [Online]. Verfügbar unter <https://table.media/bildung/standpunkt/standpunkt-lin-klitzing-das-lehramtsstudium-braucht-das-staatsexamen/> (Abgerufen am 19.06.24).
- Lohnherr, G., Büntig, J., Baar, F., Heublein, U., Bittner, M. & Cordes, M. (2021) *Dialog Lehramtsausbildung: Handlungsempfehlungen*.
- Lohse-Bossenz, H., Rutsch, J., Spinath, B. & Dörfler, T. (2021) "Inkongruente Erwartungen an den Vorbereitungsdienst als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Müncher, A., Pech, D. & Richter, D. (2022) *Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin*.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010) "FEMOLA: Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA)1", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 24, No. 1, S. 73–84.

- Rackles, M. (2022) *Wege aus dem Lehrkräftemangel: Zukunftsvertrag Lehrkräftebildung und bundesweite Ausbildungsoffensive 2023-2032* [Online]. Verfügbar unter [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/sonst\\_publikationen/Broschur\\_Wege\\_aus\\_dem\\_Lehrkräftemangel.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/Broschur_Wege_aus_dem_Lehrkräftemangel.pdf).
- Rackles, M. (2024) *Neue Lehkräfte braucht das Land: Herauforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteausbildung in Deutschland 2024* [Online]. Verfügbar unter [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung\\_02-24\\_web.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung_02-24_web.pdf).
- Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M. (2018) *Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium*, ZLB Uni-Rostock [Online]. Verfügbar unter [https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung\\_und\\_Entwicklung/Studienerfolg\\_und\\_Studienmisserfolg/Abschlussbericht\\_Studienerfolg\\_und\\_-misserfolg\\_im\\_Lehramtsstudium.pdf](https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf) (Abgerufen am 19 Dezember 2021).
- Renger, S., Köller, M. M. & Möller, J. (2022) "Was motiviert Schülerinnen und Schüler für das Lehramt?", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Schneider, K. (2021) *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*, Verlag Julius Klinkhardt.
- Schubarth, W. & Wachs, S. (2020) "Praxis im Vorbereitungsdienst", in Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.) *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Verlag Julius Klinkhardt, S. 636–643.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023) *Blickpunkt Schule. Bericht 2023*.
- Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege (2018) *Brain City Berlin. Engagiert - Exzellent - International: Vertrag für die Jahre 2018 bis 2022 gemäß § 2a Berliner Hochschulgesetz zwischen dem Land Berlin, vertreten durch den Regierenden Bürgermeister von Berlin und der Freien Universität Berlin, vertreten durch Herrn Prof. Dr. Peter-André Alt, Präsident der Freien Universität Berlin*.
- Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege (2024) *Vertrag für die Jahre 2024 bis 2028 gemäß § 2a Berliner Hochschulgesetz: zwischen dem Land Berlin, vertreten durch die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege, und der Freien Universität Berlin, vertreten durch den Präsidenten*.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023a) *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023b) *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht.: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*.
- Stellmacher, A., Lietz, K., Huck, J. & Ophardt, D. (2023) *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin: Ergebnisse aus dem Wintersemester 2022/23 sowie Vergleich der Erhebungen 2017 bis 2020*.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023) *Masterplan. Lehrkräftebildung neu gestalten.: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft*.
- Suessenbach, F., Maerz, C., Wormland, A. & Jorzik, B. (2023) *Der Lehrkräftetrichter: Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg verlieren*.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2014) *Schule, und dann?: Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*.
- Walm, M. (2023) "Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem", in Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hg.) *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?: Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 245–247.

- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007) "Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale", *The Journal of Experimental Education*, Vol. 75, No. 3, S. 167–202.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996) "Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit", in *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, S. 1–22.
- Wissenschaftsrat (2023) *Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik* [Online]. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=12](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.pdf?__blob=publicationFile&v=12).
- Woisch, A., Franke, B. & Mentges, H. (2021) *Übergangs- und Informationsverhalten zwischen Bachelor- und Masterstudium: DZHW Brief (06/2021)*.
- Woisch, A., Mentges, H. & Schoger, L. (2019) *Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018*, DZHW Brief [Online]. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_05\\_2019.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2019.pdf).

## Anhang

- Fragebogen Schüler:innen - Druckversion
- Fragebogen Studierende – Druckversion
- Fragebogen Vorbereitungsdienst - Druckversion
- Fragebogen Berufseinstieg - Druckversion

# **Herzlich Willkommen**

**zur Befragung der Berliner Schüler:innen in der Sekundarstufe II (inkl. berufliche Schulen) im Rahmen der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

Diese Befragung wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege durch das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie durchgeführt. Uns interessieren Ihre Einstellungen und Überlegungen zur Berufswahl und zum Lehramt sowie einzelne Merkmale zu Ihrer Person. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **ca. 15 Minuten**. Wir empfehlen, den Online-Fragebogen in einem Durchgang durchzuführen.

Hier noch einige Hinweise zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit der Teilnahme, bevor Sie mit klicken auf WEITER mit der Befragung beginnen:

Ihre Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig und dient ausschließlich der Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen. Ihre Angaben werden streng vertraulich **entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz** behandelt. Es handelt sich um eine anonyme, nicht personenbezogene Erhebung von Daten. Die Online-Befragung ist durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie genehmigt. Die Ergebnisse der Befragung werden in einer gesicherten Umgebung auf FiBS eigenen Servern gespeichert und sind ausschließlich Projektmitarbeiter:innen des FiBS zugänglich. Die Daten werden spätestens am 30. Juni 2024 gelöscht.

Ihnen entstehen durch die Teilnahme oder durch die Nichtteilnahme oder durch das Widerrufen Ihrer Einwilligung zur Teilnahme keine Nachteile. Wenige Fragen sind sogenannte Pflichtfragen und benötigen Ihre Auskunft. In diesen Fällen haben Sie die Möglichkeit, "keine Angabe" zu machen. Auch durch diesen Fall entstehen für Sie keine Nachteile. Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung.

Mit dem Beenden dieser Befragung werden die Daten dem FiBS nicht personenbezogen übermittelt und können nicht mehr identifiziert oder einzeln nachbearbeitet werden. Die Daten werden in Form eines Berichts an den Auftraggeber (SenWGP) übermittelt. Des Weiteren ist - vorbehaltlich der Zustimmung der SenWGP - eine Veröffentlichung des Berichts auf der Webseite des FiBS angedacht. Bei der Ergebnisdarstellungen der Daten im Bericht sind keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich.

Wenn Sie mit dieser Verwendung Ihrer Daten einverstanden sind und fortfahren wollen, klicken Sie unten rechts auf WEITER und beginnen damit die Befragung. Falls Sie an der Befragung nicht teilnehmen wollen, schließen Sie bitte das geöffnete Browserfenster.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung!

Projektleiter und Ansprechperson

Dr. Martin Bittner



Michaelkirchstr. 17/18

D-10179 Berlin

Tel.: +49 (0)30 8471223-0

E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)

Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung

---

## 2 1. Werdegang

---

Zu Beginn würden wir gern etwas über Ihre aktuelle Situation erfahren.

Welchen Schultyp bzw. Schulzweig besuchen Sie gegenwärtig?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Gymnasium
- Integrierte Sekundarschule (ISS)
- Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe
- Freie Waldorfschule
- Berufliches Gymnasium, Oberstufenzentrum
- Abendgymnasium
- Kolleg
- Berufsoberschule
- Fachoberschule
- (Höhere) Berufsfachschule
- Fachschule
- Anderer Schultyp, und zwar:
- keine Angabe

---

## 3.1 Filter: Art des Schulabschlusses

---

Bitte geben Sie die Art der von Ihnen in diesem Schuljahr angestrebten Hochschulreife an:

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
- Fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife
- Anderer Abschluss, und zwar:

---

## 4 Jahrgangsstufe

---

In welcher Jahrgangsstufe befinden Sie sich derzeit?

---

Falls Sie an einer beruflichen Schule sind, ordnen Sie sich bitte dem entsprechenden Äquivalent zu.  
(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

11. Klasse

12. Klasse

13. Klasse

Sonstige, und zwar:

---

## 5 2. Notendurchschnitt

---

Geben Sie bitte Ihren Notendurchschnitt des letzten Halbjahreszeugnisses an.

---

Bitte geben Sie den Notendurchschnitt als Zahl zwischen 1 und 5 mit einer Nachkommastelle an, bspw. 2,0 oder 2,3. Falls Sie Ihren Notendurchschnitt nicht exakt wissen, schätzen Sie!

Notendurchschnitt:

keine Angabe

---

## 6.1 Filter: Vorherige Berufsausbildung

---

Haben Sie bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen ?

---

ja

nein

keine Angabe

---

## 7 3. Berufswahlmotivation

---

Im Folgenden geht es um Ihre Meinung rund um das Thema Berufswahl.  
Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Für meine Berufswahl ist mir wichtig, dass ...

---

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu	keine Angabe
... ich durch den Beruf gut verdiene.	<input type="radio"/>					
... ich durch den Beruf ein hohes Ansehen in der Gesellschaft erhalte.	<input type="radio"/>					
... der Beruf abwechslungsreich ist.	<input type="radio"/>					
... der Beruf anspruchsvoll ist.	<input type="radio"/>					
... mir der Beruf Spaß macht.	<input type="radio"/>					
... ich eine sichere Stelle habe.	<input type="radio"/>					
... ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde oder Hobbies habe.	<input type="radio"/>					
... ich später eigenverantwortlich arbeiten kann.	<input type="radio"/>					
... ich viel praktisch arbeiten kann.	<input type="radio"/>					
... ich nicht viel arbeiten muss.	<input type="radio"/>					
... ich im Beruf häufig mit anderen Menschen zusammenkomme.	<input type="radio"/>					
... meine Eltern es befürworten, wenn ich diesen Beruf anstrebe.	<input type="radio"/>					
... dass die Ausbildung bzw. das Studium leicht zu bewältigen ist.	<input type="radio"/>					
... ich durch den Beruf einen wertvollen sozialen Beitrag leisten kann.	<input type="radio"/>					
... ich mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	<input type="radio"/>					

---

## 8 3. Berufswahl

---

Wie steht es um Ihre beruflichen Vorstellungen?

Ich habe eine genaue Vorstellung, was ich beruflich machen möchte.

---

trifft nicht zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft zu

keine Angabe

Die Entscheidung über die Berufswahl fällt bzw. fiel mir:

---

- sehr schwer
- eher schwer
- eher leicht
- leicht
- keine Angabe

---

## 9.1 Filter: Zukünftige Arbeitsfelder

---

In welchem/n dieser Themenfelder möchten Sie später gern arbeiten?

---

(Mehrfachnennungen möglich)

- Technische Berufe
- Kaufmännische Berufe
- Medizinische Berufe
- Soziale Berufe
- Handwerkliche Berufe
- Künstlerische, gestalterische Berufe
- Pädagogische Berufe
- Juristische Berufe
- Verwaltungsberufe
- Dienstleistungsberufe
- Berufe im Bereich Schutz und Sicherheit
- Berufe im Bereich Naturwissenschaften
- Berufe im Bereich IT und Computer
- keiner dieser Bereiche, sondern:

---

## 10 4. Bildungsaspirationen

---

Im Folgenden würden wir gerne etwas über Ihre Pläne für die nächsten sechs Monate nach dem Verlassen der Schule erfahren.

Ich beabsichtige...

	Ja, auf jeden Fall.	Ja, wahrscheinlich.	eventuell	Nein, wahrscheinlich nicht.	Nein, auf keinen Fall.	keine Angabe
... ein Studium aufzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine berufliche Ausbildung (z.B. Lehre) aufzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... einen gemeinwohlorientierten Freiwilligendienst zu beginnen (z.B. freiwilliges soziales Jahr).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in Vollzeit mit einer Erwerbstätigkeit zu beginnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Familien-/Pflegearbeit zu tätigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine Erholungsreise zu unternehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... einen anderen Weg zu gehen, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 11.1 Filter: Studienpläne

Für den Fall dass Sie sich zunächst gegen ein Studium entscheiden sollten, beabsichtigen Sie, später ein Studium aufzunehmen?

- Ja, auf jeden Fall.
- Ja, wahrscheinlich.
- eventuell
- Nein, wahrscheinlich nicht.
- Nein, auf keinen Fall.
- keine Angabe

## 12.1 Filter: Studienpläne Lehramt

Können Sie sich vorstellen, ein Lehramtsstudium zu beginnen?

- Ja, auf jeden Fall.
- Ja, wahrscheinlich.
- eventuell
- Nein, wahrscheinlich nicht.
- Nein, auf keinen Fall.
- keine Angabe

## 13.1 Filter: Lehramtslaufbahn

Wo würden Sie gern ein Lehramtsstudium aufnehmen?

---

(Mehrfachnennungen möglich)

Berlin

Brandenburg

Anderes Bundesland/andere Bundesländer

Weiß ich noch nicht.

keine Angabe

---

## 14.1 Vostellungen Lehramtsstudium

---

Wir interessieren uns für Ihre Vorstellungen von einem Lehramtsstudium.

Bitte wählen Sie aus, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

Ein Lehramtsstudium ...

---

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu	keine Angabe
... passt gut zu meinen Fähigkeiten.	<input type="radio"/>					
... interessiert mich fachlich.	<input type="radio"/>					
... besitzt einen hohen Praxis- und Berufsbezug.	<input type="radio"/>					
... braucht keine besonderen Vorkenntnisse.	<input type="radio"/>					
... lässt sich in der Regelstudienzeit abschließen.	<input type="radio"/>					
... ist mit einer Erwerbstätigkeit vereinbar.	<input type="radio"/>					
... wird durch Dozent:innen umfänglich betreut und begleitet.	<input type="radio"/>					
... ist gut mit Familie, Freunde und Hobbies zu vereinbaren.	<input type="radio"/>					
... ist sehr wissenschaftlich.	<input type="radio"/>					
... ist mit hohem Leistungsdruck verbunden.	<input type="radio"/>					

---

## 15 5. Einschätzung Lehrberuf

---

Im Folgenden sind wir an Ihren Vorstellungen vom Lehrberuf interessiert.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

## **16 6. Selbstbewertung**

Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft.

Wir würden gern etwas mehr über Sie und Ihr Lernumfeld erfahren.

---

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Angabe
Ich gehe gern zur Schule.	<input type="radio"/>					
Ich strenge mich sehr für die Schule an.	<input type="radio"/>					
Es ist eine Strapaze für mich, den ganzen Tag in der Schule zu lernen.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich wohl in der Schule.	<input type="radio"/>					
Man wird in der Schule von den meisten Lehrer:innen ernst genommen.	<input type="radio"/>					
Auf Schüler:innen, die bei uns nicht mitkommen, wird keine Rücksicht genommen.	<input type="radio"/>					
Meine Lehrer:innen gestalten den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	<input type="radio"/>					
Ich habe (mindestens) eine Lehrperson, die für mich ein Vorbild ist.	<input type="radio"/>					

---

## 17 7. Beratung und Unterstützung

---

Wie gut fühlen sie sich über folgende Aspekte des Lehramtsstudiums informiert?

---

	sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht	keine Angabe
Zulassungsvoraussetzungen für ein Lehramtsstudium	<input type="radio"/>				
Inhalte eines Lehramtsstudiums	<input type="radio"/>				
Anforderungen eines Lehramtsstudiums	<input type="radio"/>				
Ablauf des Lehramtsstudiums	<input type="radio"/>				
Tätigkeiten neben dem Lehramtsstudium (z.B. Nebenjob, Teilzeitarbeit an Schulen)	<input type="radio"/>				
Tätigkeiten innerhalb des Lehramtsstudiums (z.B. Erasmus, Zusatzqualifikationen)	<input type="radio"/>				
Flexibilität des Lehramtsstudiums (z.B. Wechsel, Unterbrechung)	<input type="radio"/>				
Berufsaussichten für Lehrer:innen	<input type="radio"/>				
Lehramtsstudium insgesamt	<input type="radio"/>				

---

## 18 Beratung und Unterstützung

---

Woher haben Sie bisher Informationen zum Lehrberuf erhalten?

---

(Mehrfachnennungen möglich)

- Gespräche mit Lehrer:innen
- Gespräche mit Lehramtsstudierenden
- Gespräche mit Eltern
- Gespräche mit Freund:innen oder Bekannten
- Informationsseiten im Internet
- Social Media
- Kurse an der Schule (z.B.: "Schule und Beruf")
- Ausbildungs- und Berufsmessen
- Angebote der Bundesagentur für Arbeit (z.B. BIZ)
- Studienberatung an den Unis
- Aktionstage an den Unis (z.B. Zukunftscampus)
- Infomaterialien (Broschüren o.ä.)
- Fachliteratur zum Lehrberuf
- Eignungstests zum Lehramtsstudium bzw. Lehrberuf
- Andere Informationsquellen, und zwar:
- keine Angabe

---

### **19.1 8. Bewertung Informationsquellen**

---

Bitte bewerten Sie: Inwiefern haben Sie diese Informationsquellen in Ihrer Entscheidungsfindung zum Lehrberuf bestärkt bzw. abgebracht?

	bestärkt	eher bestärkt	unverändert	eher abgebracht	abgebracht	keine Angabe
Gespräche mit Lehrer:innen	<input type="radio"/>					
Gespräche mit Lehramtsstudierenden	<input type="radio"/>					
Gespräche mit Eltern	<input type="radio"/>					
Gespräche mit Freund:innen oder Bekannten	<input type="radio"/>					
Informationsseiten im Internet	<input type="radio"/>					
Social Media	<input type="radio"/>					
Kurse an der Schule (z.B: "Schule und Beruf")	<input type="radio"/>					
Ausbildungs- und Berufsmessen	<input type="radio"/>					
Angebote der Bundesagentur für Arbeit (z.B. BIZ)	<input type="radio"/>					
Studienberatung an den Unis	<input type="radio"/>					
Aktionstage an den Unis (z.B. Zukunftscampus)	<input type="radio"/>					
Infomaterialien (Broschüren o.ä.)	<input type="radio"/>					
Fachliteratur zum Lehrberuf	<input type="radio"/>					
Eigenungstests zum Lehramtsstudium bzw. Lehrberuf	<input type="radio"/>					
#v_190#	<input type="radio"/>					

## 20 9. Lehrerfahrungen

Bitte teilen Sie uns noch mit, ob Sie bereits folgende informelle Lehrerfahrungen gemacht haben.

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich habe Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit.
- Ich habe Erfahrung im Unterrichten von Kindern bzw. Jugendlichen (z.B. Nachhilfe).
- Ich habe ein Praktikum in einer Bildungseinrichtung (z.B. Kindertagesstätte, Schule, Hochschule, Jugendfreizeiteinrichtung, Sportverein etc.) absolviert.
- Weitere informelle Lehrerfahrungen, und zwar:
- Ich habe bisher keine Lehrerfahrung gemacht.
- keine Angabe

## 21 10. Demografie

Zum Abschluss bitten wir Sie, einige persönliche Angaben zu machen.

#### Geschlecht

---

Bitte wählen Sie aus.

- weiblich
- männlich
- divers
- keine Angabe

#### Alter

---

Bitte geben Sie Ihr Alter an.

#### Staatsangehörigkeit

---

Bei doppelter Staatsangehörigkeit wählen Sie bitte beide Kategorien.

- deutsche Staatsangehörigkeit
- andere Staatsangehörigkeit
- keine Angabe

---

## 22 Pre-End-Seite

---

Möchten Sie weitere Aspekte ausführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema geben?  
Hier ist der Platz dafür:

### **Wichtiger Hinweis:**

Sie sind kurz davor, die Umfrage zu beenden.

Mit dem Beenden dieser Befragung werden die nicht personenbezogenen Daten dem FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie übermittelt und können nicht mehr identifiziert oder einzeln nachbearbeitet werden.

Wenn Sie alle Fragen beantwortet haben und keine Änderungen mehr vornehmen wollen, klicken Sie unten rechts auf WEITER. Falls Sie an der Befragung nicht teilnehmen wollen, schließen Sie bitte das geöffnete Browserfenster.

---

## 23 Endseite

---

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der MKS-Schüler:innenbefragung zur Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

**Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung. Sie können das Browserfenster jetzt schließen.**

Projektleiter und Ansprechperson  
Dr. Martin Bittner



Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



---

# **Herzlich Willkommen**

**zur Befragung der Lehramtsstudierenden aller vier Berliner Universitäten im Rahmen der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

Diese Befragung wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege durch das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie durchgeführt. Uns interessieren Ihre **Überlegungen zur Berufswahl und Einschätzungen des Lehramtsstudiums** sowie einzelne Merkmale zu Ihrer Person. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **ca. 20 Minuten**. Wir empfehlen, den Online-Fragebogen in einem Durchgang durchzuführen.

Hinweise zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit der Teilnahme:

Ihre Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig und dient ausschließlich der Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen. Ihre Angaben werden streng vertraulich **entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz** behandelt. Es handelt sich um eine anonyme, nicht personenbezogene Erhebung von Daten. Mit dem Beenden dieser Befragung werden die Daten dem FiBS übermittelt und können nicht mehr identifiziert oder einzeln nachbearbeitet werden.

Wenige Fragen sind sogenannte Pflichtfragen und benötigen Ihre Auskunft. In diesen Fällen haben Sie jedoch die Möglichkeit, "keine Angabe" zu machen.

Wenn Sie mit dieser Verwendung Ihrer Daten einverstanden sind und fortfahren wollen, **klicken Sie unten rechts auf WEITER** und beginnen damit die Befragung. Falls Sie an der Befragung nicht teilnehmen wollen, schließen Sie bitte das geöffnete Browserfenster.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung!

Projektleiter und Ansprechperson

Dr. Martin Bittner



Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



---

## **2 Werdegang**

---

Zu Beginn würden wir gern etwas über Ihren bisherigen Bildungsverlauf erfahren.

In welchem Bundesland haben Sie Ihre (letzte) Hochschulzugangsberechtigung erworben:

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Berlin
- Brandenburg
- anderes deutsches Bundesland
- außerhalb Deutschlands
- keine Angabe

Haben Sie bereits eine Berufsausbildung absolviert?

---

Für den Fall, dass Sie bereits mehrere Berufsausbildungen absolviert haben, beziehen Sie die Antwort auf Ihre letzte Ausbildung.

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, begonnen, aber nicht beendet.
- Ja, erfolgreich beendet.
- Nein.
- Keine Angabe.

Haben Sie bereits ein nicht lehramtsbezogenes Studium absolviert?

---

Für den Fall, dass Sie bereits mehrere Hochschulstudien absolviert haben, beziehen Sie die Antwort auf Ihr letztes Studium.

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, begonnen, aber nicht beendet.
- Ja, erfolgreich beendet.
- Nein.
- Keine Angabe.

---

### **3 Entscheidung Lehramtstudium**

---

Es folgen nun Aussagen bezüglich Ihrer Studienwahl. Wie sehr treffen diese auf Sie zu?

Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil...

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitgestalten kann.	<input type="radio"/>					
...es mir Spaß macht, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.	<input type="radio"/>					
...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.	<input type="radio"/>					
...ich als Lehrer:in gut verdiene.	<input type="radio"/>					
...ich als Lehrer:in eine sichere Stelle habe.	<input type="radio"/>					
...ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer:in werde.	<input type="radio"/>					
...mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	<input type="radio"/>					
...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	<input type="radio"/>					
...ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.	<input type="radio"/>					
...ich tolle Lehrer:innen als Vorbild hatte.	<input type="radio"/>					
...ich viele schlechte Lehrer:innen hatte und es besser machen will.	<input type="radio"/>					

---

## 4 Universität/Standort

---

Bitte beschreiben Sie uns im Folgenden Ihre aktuelle Studiensituation.

An welcher/n Universität/en studieren Sie derzeit?

---

(Mehrfachnennung möglich)

Freie Universität Berlin

Humboldt Universität Berlin

Technische Universität Berlin

Universität der Künste Berlin

An einer anderen Universität und zwar:

keine Angabe

---

## 5 Beschreibung Studium

---

In welchem Studium befinden Sie sich derzeit?

---

Sollten Sie in mehreren Studiengängen eingeschrieben sein, richten Sie Ihre Antwort bitte an Ihrem aktuellsten Lehramtsstudium aus.

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Bachelor

Master

keine Angabe

In welchem Semester haben Sie Ihr aktuelles Studium begonnen?

---

In welchem Semester haben Sie Ihr erstes Hochschulstudium begonnen?

---

Falls das aktuelle Studium Ihr erstes Hochschulstudium ist, antworten Sie bitte erneut.

Welche Lehramtslaufbahn studieren Sie derzeit?

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Lehramt an Grundschulen

Lehramt an Integrierten Sekundarschulen/Gymnasien

Lehramt an berufsbildenden Schulen

eine andere Laufbahn, und zwar:

keine Angabe

---

## 6.1 Q-/Umstiegs-Master

---

Befinden Sie sich im Quereinstieg(Q)- oder Umstiegs-Master?

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Ja, im Q-Master (Grundschule/ISS/Gymnasien/berufliche Schulen).

Ja, im Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen.

Nein.

Keine Angabe.

---

## 7.1 Fachrichtung GS

---

Welche Fachrichtungen studieren Sie?

---

Bitte geben Sie Ihre drei Studienfächer an.

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Sachunterricht (ohne Differenzierung)
- Sachunterricht in Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften
- Sachunterricht in Verbindung mit Naturwissenschaften
- Sport
- Sonderpädagogik
- ein anderes Fach, und zwar:
- keine Angabe

---

## **8.1 Fachrichtung ISS/GYM/BS**

---

Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit im Kernfach/Hauptfach?

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit im Zweitfach/Modulangebot-60-LP?

---

Das Zweitfach wird an der Freien Universität als Modulangebot-60-LP bezeichnet.

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

---

## **9.1 Fachrichtung ISS/GYM/BS**

---

Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit im ersten Fach?

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit im zweiten Fach?

---

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

---

## **10 Allgemeine Motivation**

---

Bitte reflektieren Sie Ihre Berufswahl und bewerten Sie folgende Aussagen:

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Ich studiere die von mir gewünschten Studienfächer.	<input type="radio"/>					
Ich bin insgesamt mit der Wahl meines Lehramtsstudiums zufrieden.	<input type="radio"/>					
Ich bin mir meiner Entscheidung zum Lehrberuf sehr sicher.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich für den Lehrberuf geeignet.	<input type="radio"/>					

## 11 Selbsteinschätzung Skills

Bitte blicken Sie auf Ihre derzeitige Situation im Studium und geben Sie an, inwieweit diese Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Probleme, die in meinem Studium auftreten, kann ich effektiv lösen.	<input type="radio"/>					
Ich kann konstruktive Beiträge in Lehrveranstaltungen leisten.	<input type="radio"/>					
Ich habe ein großes Interesse an pädagogischen Inhalten im Studium.	<input type="radio"/>					
Ich habe ein großes Interesse an meinen Studienfächern.	<input type="radio"/>					
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	<input type="radio"/>					
Insgesamt bin ich mit meinem derzeitigen Studium zufrieden.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich unter den Studierenden wohl.	<input type="radio"/>					
Ich habe in meinem Studium das Gefühl dazugehören.	<input type="radio"/>					

## 12 Einschätzung Lehramtstudium

Wir interessieren uns für die Bewertung Ihres derzeitigen Lehramtsstudiums.  
Bitte wählen Sie aus, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

#### Mein derzeitiges Lehramtsstudium...

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...ist sehr praxisbezogen.	<input type="radio"/>					
...ist sehr wissenschaftlich.	<input type="radio"/>					
...passt gut zu meinen Fähigkeiten.	<input type="radio"/>					
...lässt sich gut in der Regelstudienzeit abschließen.	<input type="radio"/>					
...ist gut mit einer Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.	<input type="radio"/>					
...wird durch Dozent:innen umfänglich betreut und begleitet.	<input type="radio"/>					
...ist gut mit Familien- oder Pflegearbeit zu vereinbaren.	<input type="radio"/>					
...ist mit hohen Leistungsanforderungen verbunden.	<input type="radio"/>					

---

### 13 Vergleich Lehramtsstudium

---

Verleihen Sie nun Ihren Erwartungen, die Sie vor der Studienwahl an das Lehramtsstudium bzw. den Lehrberuf hatten mit der aktuellen Situation.

Sind folgende Aspekte höher oder geringer als ursprünglich gedacht?

---

	...sind höher als gedacht.	...entsprechen meinen Erwartungen.	...sind geringer als gedacht.	keine Angabe
Die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die (fach-)didaktischen Anteile im Studium...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die pädagogischen Anteile im Studium...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die forschungspraktischen Anteile im Studium...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Leistungsanforderungen des Studiums...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Berufsaussichten für Lehrer:innen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

### 14 Anzahl weiterer Semester und Abbruch

---

Wie viele Semester werden Sie voraussichtlich noch in Ihrem aktuellen Studiengang studieren?

---

Bitte berechnen Sie das aktuelle Semester nicht mit ein.

Haben Sie während Ihres aktuellen Studiums ernsthaft an den Abbruch dieses Studiums gedacht?

- Ja, und ich denke immer noch darüber nach.
  - Ja, aber ich denke aktuell nicht mehr darüber nach.
  - Nein.
  - keine Angabe

**Wenn Sie über einen Studienabbruch nachdenken und dabei Unterstützung benötigen, können Sie sich an die folgenden Beratungsstellen wenden:**

Freie Universität Berlin:

Allgemeine Studienberatung - Persönliche Einzelberatung nach vorheriger Terminvergabe oder in der offenen Sprechstunde.

Humboldt Universität zu Berlin:

Allgemeine Studienberatung - Persönliche Einzelberatung nach vorheriger Terminvergabe oder in der offenen Telefon- oder Online-Sprechstunde

Perspektivenberatung zu Studienabbruch oder Studienzweifel - Persönliche Einzeltermine, auch telefonisch oder online nach vorheriger Terminvergabe.

Technische Universität Berlin:

Allgemeine Studienberatung - Persönliche Einzelberatung auch telefonisch nach vorheriger Terminvergabe oder in der offenen (Online-)Sprechstunde.

Universität der Künste Berlin:

Allgemeine Studienberatung - Persönliche Einzelberatung, auch online nach vorheriger Terminvergabe oder in der offenen Sprechstunde.

## 15 Informiertheit

Inwieweit stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein?

Wo haben Sie seit dem Beginn Ihres Studiums Beratung zu Studium oder zum Lehrberuf erhalten?

---

(Mehrfachnennung möglich)

- Informationsveranstaltungen
- Studien- und Prüfungsbüros
- Hochschullehrende
- Lehramtsbezogene studentische Studienberatung (z.B. an der School of Education)
- Studentische Tutorien
- Studentische Beratung (z.B. Fachschaft oder AStA)
- Studierendenwerk
- Anderes Beratungsangebot, und zwar:
- Bisher keine Beratung genutzt.
- keine Angabe

---

## 16.1 Bewertung Informationsquellen

---

Bitte bewerten Sie Ihre Informationsquellen: Welche Informationsquellen waren mit Blick auf Ihr Anliegen besonders hilfreich, welche nicht?

---

	sehr hilfreich	eher hilfreich	neutral	eher nicht hilfreich	absolut nicht hilfreich	keine Angabe
Informationsveranstaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Studien- und Prüfungsbüros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Hochschullehrende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Lehramtsbezogene studentische Studienberatung (z.B. an der School of Education)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Studentische Tutorien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Studentische Beratung (z.B. Fachschaft oder AStA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Studierendenwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
#v_519#	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
keine Angabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

---

## 17.1 BPR

---

Haben Sie ein berufsfelderschließendes Praktikum (BPR) absolviert?

---

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

## 18.1 Filter Einschätzung BPR

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum berufsfelderschließenden Praktikum (BPR):

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Das BPR hat mir ein realistisches Bild des Lehrberufs vermittelt.	<input type="radio"/>					
Ich konnte mein Wissen aus dem Studium im BPR gut durch meine Unterrichtserfahrungen reflektieren.	<input type="radio"/>					
Die Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten waren zu hoch.	<input type="radio"/>					
Es fiel mir leicht, Kontakt zu potentiellen Praktikumsschulen aufzunehmen.	<input type="radio"/>					
Ich war mit der Betreuung an der Praktikumsschule zufrieden.	<input type="radio"/>					
Es gab ausreichend Gelegenheiten, die Schul- und Unterrichtserfahrungen aus dem BPR zu reflektieren.	<input type="radio"/>					
Ich empfand die Höhe des Arbeitsaufwands während des BPR als sehr belastend.	<input type="radio"/>					
Ich fühlte mich während des BPR emotional erschöpft.	<input type="radio"/>					

## 19.1 Filter Praxissemester MA

Haben Sie das Praxissemester im Master absolviert?

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

## 20.1 Bewertung Praxissemester

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Praxissemester im Master:

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Ich konnte mein Wissen aus dem Studium im Praxissemester umfassend ausprobieren.	<input type="radio"/>					
Das Praxissemester hat mir die Herausforderungen von Schule näher gebracht.	<input type="radio"/>					
Ich kann durch das Praxissemester die Aufgaben von Lehrkräften besser einschätzen.	<input type="radio"/>					
Ich habe das Praxissemester als einen geschützten Rahmen wahrgenommen.	<input type="radio"/>					
Die Anforderungen in der Gestaltung eigener Unterrichtsaktivitäten waren zu hoch.	<input type="radio"/>					
Das Vergabeverfahren verlief problemlos.	<input type="radio"/>					
Ich war mit der Betreuung an der Schule zufrieden.	<input type="radio"/>					
Es gab ausreichend Gelegenheiten, die Schul- und Unterrichtserfahrungen aus dem Praxissemester zu reflektieren.	<input type="radio"/>					
Ich empfand die Höhe des Arbeitsaufwands während des Praxissemesters als sehr belastend.	<input type="radio"/>					
Ich fühlte mich während des Praxissemesters emotional erschöpft.	<input type="radio"/>					
Das Lernforschungsprojekt hat mir spannende Einblicke in die empirischen Forschungsmethoden verschafft.	<input type="radio"/>					
Durch das Lernforschungsprojekt konnte ich meine Kompetenzen in der Unterrichts- oder Schulentwicklung deutlich erweitern.	<input type="radio"/>					

## 20.2 Bewertung Praxissemester 2

Bitte bewerten Sie für die folgenden vier Begleitformate des Praxissemesters folgende Aussagen:

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
--	-----------	----------------	---------	----------------------	-----------------	--------------

---

**Die Betreuung durch die Mentor:innen...**

...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...hätte umfangreicher stattfinden können.	<input type="radio"/>					
...war gut organisiert.	<input type="radio"/>					
...ermöglichte Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>					

**Die Begleitseminare durch die Universitätslehrenden an der Universität...**

...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...hätten häufiger stattfinden können.	<input type="radio"/>					
...waren gut organisiert.	<input type="radio"/>					
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>					

**Die Unterrichtsbesuche ausschließlich durch die Universitätslehrenden...**

...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...hätten häufiger stattfinden können.	<input type="radio"/>					
...waren gut organisiert.	<input type="radio"/>					
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>					

**Die Begleitveranstaltungen durch Fachberater:innen in Kooperation mit Universitätslehrenden...**

**Falls in Ihrem Fall keine Begleitveranstaltungen durch Fachberater:innen durchgeführt wurden, wählen Sie bitte im Folgenden "keine Angabe"**

...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...hätten häufiger stattfinden können.	<input type="radio"/>					
...waren gut organisiert.	<input type="radio"/>					
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>					

---

**21 Allgemeine Motivation 2**

Im Folgenden sind wir an Ihren allgemeinen Vorstellungen vom Lehrberuf interessiert.  
Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

Lehrer:innen...

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...haben ein gutes Einkommen.	<input type="radio"/>					
...haben eine sichere Stelle.	<input type="radio"/>					
...haben genug Zeit für die Familie, Freunde und Hobbies.	<input type="radio"/>					
...können Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln.	<input type="radio"/>					
...können ich etwas gegen soziale Benachteiligung tun.	<input type="radio"/>					
...leisten einen wertvollen sozialen Beitrag.	<input type="radio"/>					
...haben einen anspruchsvollen Beruf.	<input type="radio"/>					
...müssen sehr viel arbeiten.	<input type="radio"/>					
...besitzen einen hohen Ansehen in der Gesellschaft.	<input type="radio"/>					

## 22.1 Pläne nach BA-Studium

Wir würden gerne etwas über Ihre Pläne für die nächsten 12 Monate nach dem derzeit angestrebten Bachelor-Studium erfahren.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich beabsichtige...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...in den Master of Education überzugehen.	<input type="radio"/>				
...in einen anderen fachwissenschaftlichen Master überzugehen.	<input type="radio"/>				
...in einen anderen fachwissenschaftlichen Bachelor überzugehen.	<input type="radio"/>				
...eine Vollzeiterwerbstätigkeit (30 und mehr Stunden pro Woche) zu beginnen.	<input type="radio"/>				
...Familien-/Pflegearbeit zu tätigen.	<input type="radio"/>				
...eine berufliche Ausbildung zu beginnen.	<input type="radio"/>				
...eine längere Auszeit zu nehmen (ohne weitere Pläne).	<input type="radio"/>				
...einen anderen Weg zu gehen, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>				

## 23.1 Pläne Umstiegs-Master

Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

Ich beabsichtige nach dem derzeit angestrebten Bachelor-Studium in den Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen überzugehen?

---

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- keine Angabe

---

#### **24.1 Filter: Kein MA nach BA**

---

Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

Ich könnte mir vorstellen, später einmal den Master of Education zu beginnen.

---

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- keine Angabe

---

#### **25.1 Filter Pläne nach Master**

---

Wir würden gerne etwas über Ihre Pläne für die nächsten 12 Monate nach dem derzeit angestrebten Master-Studium erfahren.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich beabsichtige...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...in den Vorbereitungsdienst überzugehen.	<input type="radio"/>				
...direkt in den Lehrberuf überzugehen (ohne Vorbereitungsdienst).	<input type="radio"/>				
...in einen anderen fachwissenschaftlichen Master überzugehen.	<input type="radio"/>				
...in der außerschulischen Bildung zu arbeiten (z.B. Erwachsenenbildung, Erlebnispädagogik).	<input type="radio"/>				
...in der Bildungsadministration zu arbeiten (z.B. im Bildungsministerium, Landesinstitut für Schulqualität).	<input type="radio"/>				
...an einer Hochschule zu forschen.	<input type="radio"/>				
...eine berufliche Ausbildung zu beginnen.	<input type="radio"/>				
...Familien-/Pflegearbeit zu tätigen.	<input type="radio"/>				
...eine längere Auszeit zu nehmen (ohne weitere Pläne).	<input type="radio"/>				
...einen anderen Weg zu gehen, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>				

## 26.1 Filter MA und Vorbereitungsdienst

Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

Ich könnte mir vorstellen, später einmal den Vorbereitungsdienst zu beginnen.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- keine Angabe

## 27.1 Ausblick VBD

Richten Sie nun den Blick auf den Vorbereitungsdienst nach Ihrem Studium.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Vorbereitungsdienst wird mich auf meine Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten.	<input type="radio"/>					
Im Vorbereitungsdienst kann ich viele praktische Erfahrungen sammeln, die für meine Zukunft als Lehrkraft wichtig sind.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich durch das Studium gut auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet.	<input type="radio"/>					
Der Vorbereitungsdienst wird eine anstrengende Zeit.	<input type="radio"/>					
Ich fürchte die Prüfungslast im Vorbereitungsdienst.	<input type="radio"/>					
Ich wäre froh, wenn meine bisherige praktischen Erfahrungen auf den Vorbereitungsdienst angerechnet würden.	<input type="radio"/>					
Das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes ist zu gering.	<input type="radio"/>					

---

## 28.1 Weitere Pläne

---

Blicken Sie nun auf den Standort zukünftiger Lehrtätigkeit.

Wo möchten Sie gern den Lehrberuf ausüben?

---

(Mehrfachnennung möglich)

- Berlin
  - Brandenburg
  - anderes Bundesland/andere Bundesländer
  - Weiß ich noch nicht.
  - keine Angabe
- 

---

## 29 Situation an (Berliner) Schulen

---

Inwiefern stimmen Sie dieser Aussage zu?

Die Arbeitsatmosphäre und -Belastung an (Berliner) Schulen schrecken mich ab.

---

- trifft zu
- trifft eher zu
- neutral
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- keine Angabe

---

## **30 Studiensituation II**

---

Welche der folgenden Punkte treffen auf Ihre aktuelle Situation zu?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Ich studiere in Teilzeit.
- Ich gehe einem Nebenerwerb nach.
- Mein Lebensmittelpunkt liegt außerhalb Berlins.
- Ich pflege eine oder mehrere Personen.
- Ich habe ein oder mehrere Kinder.
- keine Angabe

Haben Sie während Ihrer bisherigen Studienzeit (außerhalb des Pflichtpraktikums/Praxissemesters) an einer Schule gearbeitet?

---

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

---

### **31.1 Arbeitszeit an Schule**

---

In welchem Umfang haben Sie während Ihrer Studienzeit (außerhalb des Pflichtpraktikums/Praxissemesters) an einer Schule durchschnittlich gearbeitet?

---

---

## **32 Demographie**

---

Zum Abschluss bitten wir Sie, einige persönliche Angaben zu machen.

Geschlecht

---

Bitte wählen Sie aus.

- weiblich
- männlich
- divers
- keine Angabe

Bitte geben Sie Ihr Alter an.

---

## Staatsangehörigkeit

---

Bei doppelter Staatsangehörigkeit wählen Sie bitte beide Kategorien.

- deutsche Staatsangehörigkeit
- andere Staatsangehörigkeit
- keine Angabe

## Welche beruflichen Bildungsabschlüsse haben Ihre Eltern?

---

(Mehrfachnennung möglich)

- Universitätsabschluss
- Fachhochschulabschluss
- Techniker oder Meister
- Abgeschlossene beruflich-betriebliche Ausbildung (Lehre)
- Abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung (z.B. an einer Berufsfachschule/Handelsschule)
- keinen beruflichen Abschluss
- Ist mir nicht bekannt.
- Einen anderen Abschluss, und zwar:
- keine Angabe

---

## 33 Pre-End-Seite

---

Möchten Sie weitere Aspekte ausführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema geben?

Hier ist der Platz dafür:

## **Wichtiger Hinweis:**

Sie sind kurz davor, die Umfrage zu beenden.

Mit dem Beenden dieser Befragung werden die nicht personenbezogenen Daten dem FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie übermittelt und können nicht mehr identifiziert oder einzeln nachbearbeitet werden.

Die Daten werden in Form eines Berichts an den Auftraggeber (SenWGP) übermittelt. Des Weiteren ist - vorbehaltlich der Zustimmung der SenWGP - eine Veröffentlichung des Berichts auf der Webseite des FiBS angedacht.

**Bitte klicken Sie hier auf WEITER, um die Umfrage zu beenden.**

---

## **34 Endseite**

---

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der MKS-Studierendenbefragung zur Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

**Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung. Sie können das Browserfenster jetzt schließen.**

Projektleiter und Ansprechperson  
Dr. Martin Bittner



Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



# Fragebogen

## 1 Willkommensseite

---

### Herzlich Willkommen

zur **Befragung der Berliner Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst** im Rahmen der **Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung**.

Diese Befragung wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege durch das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie durchgeführt. Uns interessieren Ihre **Einstellung zum Lehramt, Ihre Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen und Ihr Werdegang** sowie einzelne soziodemographische Merkmale. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **ca. 25 Minuten**. Wir empfehlen, den Online-Fragebogen in einem Durchgang durchzuführen.

Ihre Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig und dient ausschließlich der Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen. Ihre Angaben werden **streng vertraulich entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz** behandelt. Es handelt sich um eine anonyme Erhebung von Daten. Namen oder Kontaktangaben werden nicht abgefragt. Eine Identifikation von Einzelpersonen ist nicht möglich.

Wenige Fragen sind sogenannte Pflichtfragen und benötigen Ihre Auskunft. In diesen Fällen haben Sie jedoch die Möglichkeit, "keine Angabe" zu machen.

Wenn Sie mit dieser Verwendung Ihrer Daten einverstanden sind und fortfahren wollen, **klicken Sie unten rechts auf WEITER** und beginnen damit die Befragung. Falls Sie an der Befragung nicht teilnehmen wollen, schließen Sie bitte das geöffnete Browserfenster.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung!

Projektleiter und Ansprechperson

Dr. Martin Bittner

Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



---

## 2 Studium und Berufsausbildung

---

Zu Beginn würden wir gern etwas über Ihren bisherigen Bildungsverlauf erfahren.

#### Welche der folgenden Studiengänge haben Sie an einer Hochschule absolviert?

---

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.

Unter diesen Studiengängen sind keine berufsbegleitenden Studien zu verstehen.  
(Mehrfachnennung möglich.)

- Lehramtsbezogenen Master abgeschlossen
- Lehramtsbezogenen Master begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Fachwissenschaftlichen Master abgeschlossen
- Fachwissenschaftlichen Master begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Einen anderen Studiengang abgeschlossen, und zwar:
- Keine Angabe

#### Haben Sie bereits eine Berufsausbildung absolviert?

---

Für den Fall, dass Sie bereits mehrere Berufsausbildungen absolviert haben, beziehen Sie die Antwort auf Ihre letzte Ausbildung.

(Einfachnennung – Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, begonnen, aber nicht beendet
- Ja, erfolgreich beendet
- Nein
- Keine Angabe

---

### 3 Q- oder U-Master

---

#### Haben Sie in Berlin einen Quereinstiegs(Q)-Master oder Umstiegs-Master absolviert?

---

Unter Q-Master sind keine berufsbegleitenden Studien zu verstehen. Diese werden andernorts abgefragt.  
(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, ich habe einen Q-Master (Grundschule/ISS/Gymnasien/berufliche Schulen) abgeschlossen.
- Ja, ich habe einen Q-Master (Grundschule/ISS/Gymnasien/berufliche Schulen) begonnen, jedoch nicht abgeschlossen.
- Ja, ich habe einen Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen abgeschlossen.
- Ja, ich habe einen Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen begonnen, jedoch nicht abgeschlossen.
- Nein.
- Keine Angabe

---

### 4 Bundesland letztes Studium

---

In welchem Bundesland haben Sie Ihr letztes Studium begonnen?

---

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Berlin
  - Brandenburg
  - anderes Bundesland
  - außerhalb Deutschlands
  - Keine Angabe
- 

## 5.1 Letzter Studiengang Lehramt

---

War Ihr letzter (begonnener) Studiengang ein lehramtsbezogenes Studium?

---

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja.
  - Nein.
  - Keine Angabe
- 

## 6.1 MA Semester

---

In welchem Jahr haben Sie Ihr letztes Master-Studium abgeschlossen?

---

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.

Wie viele Fachsemester haben Sie in Ihrem letzten abgeschlossenen Master-Studium insgesamt studiert?

---

Bitte rechnen Sie nicht Ihre Urlaubssemester mit ein!

---

## 7.1 Fachrichtung Studium

---

In welchen der folgenden Fachrichtungen haben Sie ein Master-Studium abgeschlossen?

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.  
(Mehrfachnennung möglich.)

- Informatik, Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik
  - Sprachen
  - Geistes- und Sozialwissenschaften (z.B.: Arbeitslehre, Soziologie, Philosophie, Psychologie, Geschichts-, Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften)
  - Kunst, Kultur und Sport
  - Gesundheit, Ernährungs-, Agrar-, Forstwissenschaften
  - Sonderpädagogik
  - Sonstiges, und zwar:
  - Keine Angabe

## **8.1 Quereinstieg vor dem VD + nicht Berlin**

Haben Sie nach Ihrem Studium Maßnahmen in einem anderen Bundesland oder Land absolviert, die explizit für den Quereinstieg ins Lehramt qualifizieren?

- Ja.
  - Nein.
  - Keine Angabe

## **9.1 Bewertung Studium**

Wie bewerten Sie ihr (letztes) lehramtsbezogenes Studium?

## 9.2 Praxissemester

---

Haben Sie ein Praxissemester im Rahmen eines lehramtsbezogenen Studiums absolviert?

---

Ja, begonnen und abgeschlossen.

Ja, begonnen aber nicht abgeschlossen.

Nein.

Keine Angabe

---

## 10.1 Selbsteinschätzung Studium + Praxissemester

---

Inwieweit treffen die Aussagen zum Praxissemester auf Sie zu?

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Während des Praxissemesters war ich mit der Betreuung an der Schule zufrieden.	<input type="radio"/>					
Es gab während des Praxissemesters ausreichend Gelegenheiten, die Schul- und Unterrichtserfahrungen zu reflektieren.	<input type="radio"/>					
Das Praxissemester hat mich nachhaltig auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet.	<input type="radio"/>					
Insgesamt war ich mit dem Praxissemester zufrieden.	<input type="radio"/>					

---

## 11 Wahrnehmung Übergang VD

---

Wir interessieren uns für den Übergang von Ihrem Studium bzw. Ihrer beruflichen Tätigkeit hin zum Vorbereitungsdienst.

---

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen zum Übergang in den Vorbereitungsdienst.

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Das Übergangsverfahren für den Vorbereitungsdienst begann unmittelbar nach meinem vorherigen Studium bzw. nach meiner vorherigen beruflichen Tätigkeit.	<input type="radio"/>					
Ich hatte vor dem Vorbereitungsdienst ausreichend Zeit, um meine Entscheidung für den Vorbereitungsdienst zu reflektieren.	<input type="radio"/>					
Das Übergangsverfahren in den Vorbereitungsdienst empfand ich als sehr lang.	<input type="radio"/>					
Der Zuweisungsprozess an die Schule verlief problemlos.	<input type="radio"/>					
Ich wurde gut an meiner Schule aufgenommen.	<input type="radio"/>					
Zu Beginn waren die organisatorischen Prozesse an meiner Schule schwer nachzuvollziehen.	<input type="radio"/>					
Der Einmündungsprozess in den Vorbereitungsdienst war emotional belastend.	<input type="radio"/>					
Die Praxis an meiner Schule hat mich schockiert.	<input type="radio"/>					

---

## 12 Art des VD

Blicken Sie nun auf Ihren derzeitigen Vorbereitungsdienst.

Welche Form üben Sie aus?

---

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Regulärer Vorbereitungsdienst

Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst

Eine andere Form, und zwar:

Keine Angabe

---

In welchem Vorbereitungsdienst befinden Sie sich?

---

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

Lehramt an Grundschulen

Lehramt an Integrierten Sekundarschulen/Gymnasien

Lehramt an berufsbildenden Schulen

Eine andere Schulform, und zwar:

Keine Angabe

Haben Sie in einem anderen Bundesland bereits einen Vorbereitungsdienst begonnen?

---

- Ja.
- Nein.
- Keine Angabe

---

### **13.1 berufsbgl. Studien**

---

Haben Sie vor dem derzeitigen Vorbereitungsdienst berufsbegleitende Studien abgeschlossen?

---

- Ja.
- Nein.
- Keine Angabe

---

### **14.1 Fachrichtung Grundschule**

---

Welche drei Fächer belegen Sie derzeit im Vorbereitungsdienst?

---

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Türkisch
- Sachunterricht für 1.-4. Klasse
- Gesellschaftswissenschaft für 5./6. Klasse
- Naturwissenschaften für 5./6. Klasse
- Sport
- Sonderpädagogik
- anderes Fach, und zwar:
- Keine Angabe

---

### **15.1 Fachrichtung ISS/GYM/BS**

---

Welche der folgenden Prüfungsfächer belegen Sie derzeit im Vorbereitungsdienst?

---

Erstes Prüfungsfach

---

## 16.1 Förderschwerpunkt Sonderpädagogik

---

Welche sonderpädagogischen Förderschwerpunkte belegen Sie derzeit im Vorbereitungsdienst?

- Lernen
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Sehen
- Hören und Kommunikation
- Autismus
- Einen anderen Förderschwerpunkt, und zwar: \_\_\_\_\_
- Keine Angabe

---

## 17 Beginn und Schule VD

---

In welchem Schulhalbjahr haben Sie den derzeitigen Vorbereitungsdienst begonnen?

---

Führen Sie die Unterrichtsstunden im Rahmen Ihres Vorbereitungsdienstes an mehreren Schulen aus?

---

- Ja.
- Nein.
- Keine Angabe

Haben Sie im Rahmen des aktuellen Vorbereitungsdienstes die Schule gewechselt?

---

- Ja, einmal.
- Ja, mehrmals.
- Nein.
- Keine Angabe

---

## 18.1 Gründe Schule gewechselt

---

Aus welchen Gründen haben Sie die Schule gewechselt?

---

Bitte geben Sie kurze Stichpunkte an (max. 200 Wörter)

Wünschen Sie keine Angabe zu machen, klicken Sie auf WEITER.

---

## 19 Ausbildungsstunden

---

Wie viele Ausbildungsunterrichtsstunden führen Sie in einer für Sie regulären Woche insgesamt durch?

---

Geben Sie nur ganze Zahlen an!

Wie viele Stunden davon führen Sie in einer für Sie regulären Woche...

---

Bitte berücksichtigen Sie, dass die Summe die o.g. Angaben nicht übersteigen kann.

selbstständig durch?

unter Anleitung durch?

während einer Hospitation durch?

---

## 20 Gründe Berlin

---

Im Folgenden interessiert uns die Wahl der Lehramtsausbildung am Standort Berlin.

Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, in Berlin den Vorbereitungsdienst auszuüben?

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Arbeitsbedingungen im Vorbereitungsdienst (z.B. Lehrdeputat, Begleitangebote)	<input type="radio"/>					
Leistungsanforderungen im Vorbereitungsdienst (z.B. Form oder Anzahl der Prüfungen)	<input type="radio"/>					
Arbeitsbedingungen als Lehrer:in (z.B. Lehrdeputat, Fächerangebot, Gehalt)	<input type="radio"/>					
Persönliche Gründe (z.B. Freunde, Partnerschaft, Familie, Nähe zum Heimatort)	<input type="radio"/>					
Wegen der Stadt (z.B. Freizeitangebote, kulturelle Aktivitäten)	<input type="radio"/>					
Weil es nicht anders ging (z.B. Fächerkombination, keinen anderen Ausbildungsplatz bekommen)	<input type="radio"/>					
Aus anderen Gründen, und zwar:	<input type="radio"/>					

---

## 21 Ausbildungsschule

---

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihren derzeitigen Ausbildungsort zu?

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Meine Schule liegt in der Nähe meines Lebensmittelpunktes.	<input type="radio"/>					
Meine Schule genießt einen guten Ruf.	<input type="radio"/>					
Mir gefällt das pädagogische Profil meiner Schule.	<input type="radio"/>					
Meine Schule besitzt eine gute Ausstattung (z.B. Betreuungsschlüssel, digitale Ausstattung).	<input type="radio"/>					
Meine Schule befindet sich in herausfordernder Lage.	<input type="radio"/>					
Meine Schule bietet familienfreundliche Arbeitsbedingungen.	<input type="radio"/>					
Meine Situation im Vorbereitungsdienst wird von den Kolleg:innen berücksichtigt.	<input type="radio"/>					
Ich habe das Gefühl, im Kollegium dazugehören.	<input type="radio"/>					
Insgesamt bin ich mit meiner Schule zufrieden.	<input type="radio"/>					

---

## 22 Allgemeine Seminare

Meine allgemeinen Seminare...

---

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...empfinde ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...können häufiger stattfinden.	<input type="radio"/>					
...besitzen familienfreundliche Arbeitsbedingungen.	<input type="radio"/>					
...liegen in der Nähe meines Lebensmittelpunktes.	<input type="radio"/>					
...sind gut ausgestattet (z.B. Räumlichkeiten, digitale Medien).	<input type="radio"/>					
...sind sehr verschult.	<input type="radio"/>					
...vermitteln überwiegend "Rezeptwissen".	<input type="radio"/>					
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrungen.	<input type="radio"/>					
...stärken mich als eigenständige Lehrkraft.	<input type="radio"/>					

---

## 23 Fachseminare

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...empfinde ich als hilfreich.	<input type="radio"/>					
...können häufiger stattfinden.	<input type="radio"/>					
...besitzen familienfreundliche Arbeitsbedingungen.	<input type="radio"/>					
...liegen in der Nähe meines Lebensmittelpunktes.	<input type="radio"/>					
...sind gut ausgestattet (z.B. Räumlichkeiten, digitale Medien).	<input type="radio"/>					
...sind sehr verschult.	<input type="radio"/>					
...vermitteln überwiegend "Rezeptwissen".	<input type="radio"/>					
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrungen.	<input type="radio"/>					
...stärken mich als eigenständige Lehrkraft.	<input type="radio"/>					

## 24 Motivation Berufswahl

Bitte reflektieren Sie Ihre Berufswahl und bewerten Sie folgende Aussagen:

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Ich übe die von mir gewünschte Fächerkombination im Vorbereitungsdienst aus.	<input type="radio"/>					
Ich bin insgesamt mit der Entscheidung zufrieden, den Vorbereitungsdienst angetreten zu haben.	<input type="radio"/>					
Ich bin mir meiner Entscheidung zum Lehrberuf sehr sicher.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich für den Lehrberuf geeignet.	<input type="radio"/>					

## 25 Motivation Lehrberuf

Es folgen Aussagen bezüglich Ihrer Entscheidung für die derzeitige zweite Phase der Lehramtsbildung.

Ich habe mich für die Fortsetzung der Lehramtsausbildung entschieden, weil...

**26 Selbstwahrnehmung VD**

Bitte blicken Sie auf Ihre derzeitige Situation im Vorbereitungsdienst.

Inwieweit treffen diese Aussagen auf Sie zu?

---

## 27 Erleben VD

---

Wir interessieren uns für Ihr Erleben des Vorbereitungsdienstes.

Bitte wählen Sie aus, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Vorbereitungsdienst trägt dazu bei, dass ich ein:e gute:r Lehrer:in werde.	<input type="radio"/>					
Ich kann mein Wissen aus dem Studium im Vorbereitungsdienst umfassend ausprobieren.	<input type="radio"/>					
Der Vorbereitungsdienst ist eine anstrengende Zeit.	<input type="radio"/>					
Die Prüfungslast im Vorbereitungsdienst ist zu hoch.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich während des Vorbereitungsdienstes emotional erschöpft.	<input type="radio"/>					
Ich wäre froh, wenn meine bisherigen praktischen Erfahrungen auf den Vorbereitungsdienst angerechnet würden.	<input type="radio"/>					
Das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes ist zu gering.	<input type="radio"/>					

---

## 28 Bewertung Begleitformate VD

---

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen für Begleitformate des Vorbereitungsdienstes.

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe	nicht erfolgt
<b>Die Betreuung durch die Mentor:innen...</b>							
...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>						
...hätte umfangreicher stattfinden können.	<input type="radio"/>						
...fand in einem vertrauensvollen Miteinander statt.	<input type="radio"/>						
...ermöglichte Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>						
...verschaffte mir konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen.	<input type="radio"/>						
<b>Die Betreuung durch andere Kolleg:innen...</b>							
...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>						
...hätte umfangreicher stattfinden können.	<input type="radio"/>						
...fand in einem vertrauensvollen Miteinander statt.	<input type="radio"/>						
...ermöglichte Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>						
...verschaffte mir konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen.	<input type="radio"/>						
<b>Die Unterrichtsbesuche der Fachseminarleiter:innen...</b>							
...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>						
...hätten häufiger stattfinden können.	<input type="radio"/>						
...fanden in einem vertrauensvollen Miteinander statt.	<input type="radio"/>						
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>						
...verschafften mir konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen.	<input type="radio"/>						
<b>Die Unterrichtsbesuche der allgemeinen Seminarleiter:innen...</b>							
...empfand ich als hilfreich.	<input type="radio"/>						
...hätten häufiger stattfinden können.	<input type="radio"/>						
...fanden in einem vertrauensvollen Miteinander statt.	<input type="radio"/>						
...ermöglichen Raum für die Reflexion eigener Erfahrung.	<input type="radio"/>						
...verschafften mir konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen.	<input type="radio"/>						

## 29 Bewertung Modularisierung (ink. Prüfung)

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zur Modularisierung Ihrer Ausbildungsinhalte.

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Mir ist bewusst, dass ich die Inhalte meiner Module neben den "Pflichtbausteinen" durch "Wahlbausteine" auswählen kann.	<input type="radio"/>					
Der Anteil wählbarer Modulinhalte ist zu gering.	<input type="radio"/>					
Die Inhalte der wählbaren Bausteine haben mich nicht interessiert.	<input type="radio"/>					

## 30 Abbruch VD

Haben Sie während Ihres aktuellen Vorbereitungsdienstes ernsthaft an den Abbruch dieses Dienstes gedacht?

- Ja, und ich denke immer noch darüber nach.
- Ja, aber ich denke aktuell nicht mehr darüber nach.
- Nein.
- Keine Angabe

**Wenn Sie über einen Abbruch nachdenken und dabei psychologische Unterstützung benötigen, können Sie sich an die Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) in Ihrem Bezirk oder ggf. an die Beratungsstellen Ihrer Schule bzw. an Ihre Seminarleitungen wenden.**

**Falls Sie Kontakt zu anderen Lehramtsanwärter:innen aufnehmen wollen oder Informationen zu den Ihnen zustehenden Rechten benötigen, wenden Sie sich an den Personalrat der Lehramtsanwärter:innen, Ihre Interessenvertretung. Für Personen im berufbegleitenden Vorbereitungsdienst sind die Personalräte der allgemeinbildenden Schulen im Schulbezirk bzw. der Personalrat der zentral verwalteten und berufsbildenden Schulen zuständig.**

## 31 Belastungen im VD

Was belasten Sie derzeit in der Durchführung Ihres Vorbereitungsdienstes stark?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Unterrichtsstörungen
  - Heterogene Leistungsniveaus innerhalb der Klassen
  - Wahl der richtigen Unterrichtsmethoden
  - Arbeit mit Großgruppen (gesamten Klassen)
  - Zeitdruck
  - Stundendeputat/Arbeitsumfang
  - Elternarbeit
  - Organisation und Verwaltungsaufwand
  - Persönliche Konflikte im Kollegium
  - Fehlende Betreuung
  - Arbeitsweg
  - Krankheit
  - Weitere Bedingungen, und zwar:
  - Keine Angabe

## 32 Informiertheit

Im Folgenden sind wir an Ihrer Wahrnehmung der Beratung und Unterstützung im Vorbereitungsdienst interessiert.

Inwieweit stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein?

Woher haben Sie seit dem Beginn Ihres Vorbereitungsdienstes Informationen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes erhalten (z.B. zu Vergütung, Arbeitszeiten, Einstellungsprozess)?

---

(Mehrfachnennung möglich.)

- Senatsverwaltung Berlin
- Personalrat
- Lehrer:innenverbände oder -Vereine (z.B. GEW, VBE)
- Gespräche mit anderen Personen im Vorbereitungsdienst
- Gespräche mit Lehrer:innen
- Seminaren oder Fachseminaren
- Informationen der Kultusministerkonferenz (KMK)
- Andere Informationsquellen, und zwar:
- Keine Angabe

---

### **33 Themen Unterstützung**

---

Zu welchen dieser Themen haben Sie seit Beginn des Vorbereitungsdienstes Beratung und Unterstützung erhalten?

---

- Persönliche Konflikte mit Lehrer:innen
- Psychische Gesundheit/Stressmanagement
- Körperliche Gesundheit (z.B. Bewegungsapparat, Stimme)
- Zeitmanagement
- Persönliche Krisen bezüglich des Lehrberufs
- Diskriminierungserfahrungen
- Zu einem anderen Thema (Bitte nennen Sie hier Ihr wichtigstes Thema):
- Zu keinem Thema

---

### **34 Quelle Unterstützung**

---

Von wem haben Sie zu diesen Themen seit Beginn Ihres Vorbereitungsdienstes am meisten Beratung oder Unterstützung erhalten?

---

Persönliche Konflikte mit Lehrer:innen

Psychische Gesundheit/Stressmanagement

Körperliche Gesundheit (z.B.  
Bewegungsapparat, Stimme)

Zeitmanagement

Persönliche Krisen bezüglich des  
Lehrberufs

Diskriminierungserfahrungen

#v\_296#

Zu keinem Thema

---

### 35 Bedarfe VD und Stud

---

Zu welchen der folgenden Themen wünschen Sie sich im Studium oder während des Vorbereitungsdienstes eine deutlich stärkere Vermittlung von Kompetenzen?

(Mehrfachnennung möglich.)

	im Studium	im Vorbereitungsdienst
Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classroommanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachdidaktisches Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfliktmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversität/heterogene Schüler:innenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitale Medienbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stressmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit Diskriminierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie könnte die Ausbildung im Vorbereitungsdienst stärker auf individuelle Bedarfe der Referendar:innen ausgerichtet werden?

Maximal 500 Zeichen

---

### 36 Vorstellungen Lehrberuf

---

Im Folgenden sind wir an Ihren allgemeinen Vorstellungen vom Lehrberuf interessiert.

---

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
<b>Lehrer:innen...</b>						
...haben ein gutes Einkommen.	<input type="radio"/>					
...haben eine sichere Stelle.	<input type="radio"/>					
...haben genug Zeit für die Familie, Freunde und Hobbies.	<input type="radio"/>					
...können Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln.	<input type="radio"/>					
...können etwas gegen soziale Benachteiligung tun.	<input type="radio"/>					
...leisten einen wertvollen sozialen Beitrag.	<input type="radio"/>					
...haben einen anspruchsvollen Beruf.	<input type="radio"/>					
...müssen sehr viel arbeiten.	<input type="radio"/>					
...besitzen einen hohen Ansehen in der Gesellschaft.	<input type="radio"/>					

---

## 37 Prüfungen im VD

Kommen wir nun zum Thema Prüfungen im Vorbereitungsdienst.

Welche für die Staatsprüfung relevanten Leistungen haben Sie bereits erbracht?

Sollten Sie den Vorbereitungsdienst gerade erst begonnen haben und noch keine Prüfungen erbracht haben, wählen Sie bitte "Keine Angabe".

(Mehrfachnennung möglich.)

- Erste Modulprüfung
- Meine Ausbildungsnote erhalten
- Erste unterrichtspraktische Prüfung
- Zweite unterrichtspraktische Prüfung
- Eine andere Prüfung erbracht, und zwar:
- Keine Angabe

---

## 38 Bewertung Prüfungselemente

Bitte bewerten Sie Ihre bisherigen Prüfungselemente anhand folgender Eigenschaften.

	transparente Prüf- und Bewertungskriterien	große Praxisnähe	Reflexion eigener Praxis	hoher Realitätsbezug	zu hohe Leistungsanforderungen	individueller Raum	Kommunikation mit Prüfer:innen auf Augenhöhe
Erste unterrichtspraktische Prüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zweite unterrichtspraktische Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erste Modulprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
#v_601#	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 39 Prüfungskultur VD

Welche der folgenden Aussagen treffen Ihrer Erfahrung nach auf die Prüfungskultur im Vorbereitungsdienst zu?

	trifft zu	trifft eher zu	neutral	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Die Prüfungsformate sind zu starr.	<input type="radio"/>					
Die Prüfungen sind nur eine Show.	<input type="radio"/>					
Der Leistungsdruck entsteht bereits deutlich zu früh im Verlauf des Vorbereitungsdienstes.	<input type="radio"/>					
Eigenständigkeit ist während der Prüfung kaum möglich.	<input type="radio"/>					
Die Selbstbehauptung als erwachsene Person ist während der Prüfungen nur schwer aufrecht zu halten.	<input type="radio"/>					
Das Format "Abschlussprüfung" ist überholt.	<input type="radio"/>					
Man kann die gelernten Konzepte aus den (Fach-)Seminaren umfangreich anwenden.	<input type="radio"/>					

## 40 Pläne nach VD

Im Folgenden würden wir gerne etwas über Ihre Pläne für die 12 Monate nach dem Beenden des aktuellen Vorbereitungsdienstes erfahren.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Ich beabsichtige...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
...in den Lehrberuf überzugehen.	<input type="radio"/>				
...in der außerschulischen Bildung zu arbeiten (z.B. Erwachsenenbildung, Erlebnispädagogik).	<input type="radio"/>				
...in der Bildungsadministration zu arbeiten (z.B. im Bildungsministerium, Landesinstitut für Schulqualität).	<input type="radio"/>				
...an einer Hochschule zu forschen.	<input type="radio"/>				
...eine berufliche Ausbildung zu beginnen.	<input type="radio"/>				
...ein fachwissenschaftliches Studium zu beginnen.	<input type="radio"/>				
...Familien-/Pflegearbeit zu tätigen.	<input type="radio"/>				
...eine längere Auszeit zu nehmen (ohne weitere Pläne).	<input type="radio"/>				
...einen anderen Weg zu gehen, und zwar:	<input type="radio"/>				

#### 41.1 Lehrberuf später

Ich könnte mir vorstellen, später einmal in den Lehrberuf überzugehen.

Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu
- keine Angabe

#### 42.1 Wohin Land nach VD

Wo möchten Sie später gern den Lehrberuf ausüben?

- Berlin
- Brandenburg
- anderes Bundesland
- weiß ich noch nicht
- keine Angabe

## **43 Situation an (Berliner) Schulen**

---

Inwiefern stimmen Sie dieser Aussage zu?

Die Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen finde ich erschreckend.

---

- trifft zu
  - trifft eher zu
  - neutral
  - trifft eher nicht zu
  - trifft nicht zu
  - keine Angabe
- 

## **44 Aktuelle Situation**

---

Welche der folgenden Punkte treffen auf Ihre aktuelle Situation zu?

---

(Mehrfachnennung möglich.)

- Ich übe den Vorbereitungsdienst in Teilzeit aus.
  - Ich gehe einem Nebenerwerb nach.
  - Meine finanzielle Situation ist sehr angespannt.
  - Mein Lebensmittelpunkt liegt außerhalb Berlins.
  - Ich pflege eine oder mehrere Personen.
  - Ich habe ein Kind/mehrere Kinder.
  - Ich promoviere.
  - Keine Angabe
- 

## **45 Demographie**

---

Zum Abschluss bitten wir Sie, einige persönliche Angaben zu machen.

Geschlecht

---

Bitte wählen Sie aus.

- Weiblich
  - Männlich
  - Divers
  - Keine Angabe
- 

Alter

---

Bitte wählen Sie aus.

## Staatsangehörigkeit

---

Bei doppelter Staatsangehörigkeit wählen Sie bitte beide Kategorien.

- Deutsche Staatsangehörigkeit
- Andere Staatsangehörigkeit
- Keine Angabe

## Welche beruflichen Bildungsabschlüsse haben Ihre Eltern?

---

(Mehrfachnennung möglich.)

- Universitätsabschluss
  - Fachhochschulabschluss
  - Techniker oder Meister
  - Abgeschlossene beruflich-betriebliche Ausbildung (Lehre)
  - Abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung (z.B. an einer Berufsfachschule/Handelsschule)
  - keinen beruflichen Abschluss
  - Ist mir nicht bekannt.
- Einen anderen Abschluss, und zwar:
- Keine Angabe

---

## 46 Pre-End-Seite

---

Möchten Sie weitere Aspekte ausführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema geben?

Hier ist der Platz dafür:

## **Wichtiger Hinweis:**

Sie sind kurz davor, die Umfrage zu beenden.

Mit dem Beenden dieser Befragung werden die nicht personenbezogenen Daten dem FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie übermittelt und können nicht mehr identifiziert oder einzeln nachbearbeitet werden.

Die Daten werden in Form eines Berichts an den Auftraggeber (SenWGP) übermittelt. Des Weiteren ist - vorbehaltlich der Zustimmung der SenWGP - eine Veröffentlichung des Berichts auf der Webseite des FiBS angedacht.

**Bitte klicken Sie hier auf WEITER, um die Umfrage zu beenden.**

---

## **47 Endseite**

---

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung Berliner Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zur Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

**Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung. Sie können das Browserfenster jetzt schließen.**

Projektleiter und Ansprechperson  
Dr. Martin Bittner

Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber

Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege	<b>BERLIN</b>	
--	---------------	---

Mit Unterstützung

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	<b>BERLIN</b>	
--	---------------	---

# Fragebogen

## 1 Willkommensseite

### Herzlich Willkommen

zur **Befragung der Berliner Lehrkräfte im Berufseinstieg** im Rahmen der **Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung**.

Diese Befragung wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege durch das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialök Durchgang durchzuführen.

Ihre Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig und dient ausschließlich der Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen. Ihre Angaben werden **streng** Wenige Fragen sind sogenannte Pflichtfragen und benötigen Ihre Auskunft. In diesen Fällen haben Sie jedoch die Möglichkeit, "keine Angabe" zu machen.

Wenn Sie mit dieser Verwendung Ihrer Daten einverstanden sind und fortfahren wollen, klicken Sie unten rechts auf **WEITER** und beginnen damit die Befragung. F.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung an der Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung!

Projektleiter und Ansprechperson

Dr. Martin Bittner

Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



## 2 Studium und Berufsausbildung

Zu Beginn würden wir gern etwas über Ihren bisherigen Bildungsverlauf erfahren.

Welche der folgenden Studiengänge haben Sie an einer Hochschule absolviert?

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.  
Unter diesen Studiengängen sind keine berufsbegleitenden Studien zu verstehen.  
(Mehrfachnennung möglich.)

- Lehramtsbezogenes Master-Studium abgeschlossen
- Lehramtsbezogenes Master-Studium begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Fachwissenschaftliches Master-Studium abgeschlossen
- Fachwissenschaftliches Master-Studium begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Ein anderes Studium abgeschlossen, und zwar:
- Keine Angabe

Haben Sie bereits eine Berufsausbildung absolviert?

Falls Sie bereits mehrere Berufsausbildungen absolviert haben, beziehen Sie die Antwort auf Ihre letzte Ausbildung.  
(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, begonnen, aber nicht beendet.
- Ja, erfolgreich beendet.
- Nein.
- Keine Angabe

## 3 Q- oder U-Master

Haben Sie in Berlin einen Quereinstiegs(Q)-Master oder Umstiegs-Master absolviert?

Unter Q-Master sind keine berufsbegleitenden Studien im Vorbereitungsdienst zu verstehen.  
(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, ich habe einen Q-Master (Grundschule/ISS/Gymnasien/berufliche Schulen) abgeschlossen
- Ja, ich habe einen Q-Master (Grundschule/ISS/Gymnasien/berufliche Schulen) begonnen, jedoch nicht abgeschlossen

- 
- Ja, ich habe einen Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen abgeschlossen
- Ja, ich habe einen Umstiegs-Master für das Lehramt an Grundschulen begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Nein
- Keine Angabe

---

#### 4 Bundesland letztes Studium

In welchem Bundesland haben Sie Ihr letztes Studium begonnen?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Berlin
- Brandenburg
- Anderes Bundesland
- Außerhalb Deutschlands
- Keine Angabe

---

#### 5.1 Letzter Studiengang Lehramt

War Ihr letzter (begonnener) Studiengang ein lehramtsbezogenes Studium?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

---

#### 6.1 MA Semester

In welchem Semester haben Sie Ihr letztes Master-Studium abgeschlossen?

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.

Wie viele Fachsemester haben Sie in Ihrem letzten abgeschlossenen Master-Studium insgesamt studiert?

Bitte rechnen Sie Ihre Urlaubsssemester nicht mit ein!

---

#### 7.1 Fachrichtung Studium

In welchen der folgenden Fachrichtungen haben Sie ein Master-Studium abgeschlossen?

Magister- und Diplomstudiengänge sowie nicht-lehramtsbezogene Staatsexamen sind im Folgenden mit Master-Studiengängen gleichzusetzen.  
(Mehrfachnennung möglich.)

- Informatik, Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik
- Sprachen
- Geistes- und Sozialwissenschaften (z.B.: Arbeitslehre, Soziologie, Philosophie, Psychologie, Geschichts-, Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften)
- Kunst, Kultur und Sport
- Gesundheit, Ernährungs-, Agrar-, Forstwissenschaften
- Sonderpädagogik
- Sonstiges, und zwar:
- Keine Angabe

---

#### 8.1 Filter: Lehramtsstudium

Wie bewerten Sie ihr (letztes) lehramtsbezogenes Studium?

---

##### Mein letztes lehramtsbezogenes Studium...

- ...war sehr praxisbezogen.
- ...war sehr wissenschaftlich.
- ...passte gut zu meinen Fähigkeiten.
- ...wurde durch Dozent:innen umfänglich betreut und begleitet.
- ...war mit hohen Leistungsanforderungen verbunden.
- ...hat mich gut auf meine Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet.

...war insgesamt zu meiner Zufriedenheit.

## 9 Art des VD

Welche Form der berufsvorbereitenden Lehramtsbildung haben Sie durchlaufen?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Regulären Vorbereitungsdienst abgeschlossen
- Regulären Vorbereitungsdienst begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst abgeschlossen
- Berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst begonnen, jedoch nicht abgeschlossen
- Keinen Vorbereitungsdienst begonnen
- Keine Angabe
- Eine andere Form der berufsvorbereitenden Lehramtsausbildung, und zwar:

## 10.1 VD: BuLa, Jahr, Dauer

In welchem Jahr haben Sie Ihre Staatsprüfung abgeschlossen?

Wie viele Semester haben Sie Ihren abgeschlossenen Vorbereitungsdienst insgesamt ausgeübt?

Bitte rechnen Sie Ihre Elternzeit oder Ihren Sonderurlaub nicht mit ein!

## 11.1 VD: BuLa

In welchem Bundesland haben Sie Ihren (letzten) Vorbereitungsdienst begonnen?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Berlin
- Brandenburg
- Anderes Bundesland
- Außerhalb Deutschlands
- Keine Angabe

## 12.1 berufsbgl. Studien

Haben Sie vor dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst berufsbegleitende Studien abgeschlossen?

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

## 13.1 Erleben VD

Wir interessieren uns für Ihren Rückblick auf den Vorbereitungsdienst.

Bitte wählen Sie aus, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen:

Der Vorbereitungsdienst trug dazu bei, dass ich eine gute Lehrkraft werden konnte.

Ich konnte mein Wissen aus dem Studium im Vorbereitungsdienst umfassend ausprobieren.

Der Vorbereitungsdienst war eine anstrengende Zeit.

Die Prüfungslast im Vorbereitungsdienst war furchtbarlich.

Ich fühlte mich während des Vorbereitungsdienstes emotional erschöpft.

Ich wäre froh gewesen, wenn meine vorherigen praktischen Erfahrungen auf den Vorbereitungsdienst angerechnet worden wären.

Das Gehalt während des Vorbereitungsdienstes war zu gering.

## 14 Wahrnehmung Berufseinstieg

Wie haben sie den Berufseinstieg als Lehrkraft wahrgenommen?

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen dazu:

Das Auswahlverfahren verlief problemlos.

Der Bewerbungsprozess verlief problemlos.

Ich wurde gut an meiner Schule aufgenommen.

Zu Beginn waren die organisatorischen Prozesse an meiner Schule schwer nachzuvolziehen.

Der Berufseinstieg als Lehrkraft war emotional belastend.

Die Praxis an meiner Schule hat mich schockiert.

## 15 Berufseinstieg erleichtert/erschwert

Was hat Ihnen den Berufseinstieg besonders erleichtert?

Antworten Sie in Stichpunkten und max. 255 Zeichen!

Wünschen Sie keine Angabe zu machen, klicken Sie auf WEITER!

Was hat Ihnen den Berufseinstieg besonders erschwert?

## 16 Gründe Berlin + aktuelle Schule

Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, in Berlin als Lehrkraft zu arbeiten?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Arbeitsbedingungen als Lehrer:in (z.B. Lehrdeputat, Fächerangebot, Gehalt)
- Persönliche Gründe (z.B. Freunde, Partnerschaft, Familie, Nähe zum Heimatort)
- Wegen der Stadt (z.B. Freizeitangebote, kulturelle Aktivitäten)
- Weil es nicht anders ging (z.B. Fächerkombination, keinen anderen Ausbildungsplatz bekommen)
- Aus anderen Gründen, und zwar:
- Keine Angabe

Welche der folgenden Aussagen treffen auf Ihre derzeitige Schule zu?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Ich habe schon während des Vorbereitungsdienstes an dieser Schule gearbeitet.
- Ich habe an dieser Schule als Vertretungslehrer:in oder im Rahmen des Schulpraktikums gearbeitet.
- Ich habe schon vor der derzeitigen Lehrtätigkeit persönliche Kontakte an dieser Schule gehabt.
- Ich arbeite an einer privaten Schule.
- Keine Angabe

## 17 Tätigkeit im Berufseinstieg

Welche Tätigkeit üben Sie derzeit als Lehrkraft aus?

Ein zweites Staatsexamen im Lehramt ist der Staatsprüfung gleichzusetzen.

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Reguläre Lehrkraft nach abgeschlossener Staatsprüfung
- "Sonstige Lehrkraft"
- Eine andere Tätigkeit, und zwar:
- Keine Angabe

## 18 Schulart

An welcher Schulart üben Sie derzeit Ihre Lehrtätigkeit aus?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Grundschule
- Integrierte Sekundarschule
- Gemeinschaftsschule

- Gymnasium
- Berufsbildende Schule
- Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt
- Eine andere Schulform, und zwar:
- Keine Angabe

## 19.1 Filter

Ist Ihre Schule eine inklusive Schwerpunktschule?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja.
- Nein.
- Keine Angabe

## 20.1 sonderpädagogische Förderschwerpunkte

In welchen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind Sie derzeit tätig?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Lernen
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Sehen
- Hören und Kommunikation
- Autismus
- Einen anderen Förderschwerpunkt, und zwar:
- Keine Angabe

## 21.1 Fachrichtung Grundschule

Welche Fächer unterrichten Sie derzeit?

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Türkisch
- Sachunterricht für 1.-4. Klasse
- Gesellschaftswissenschaften für 5./6. Klasse
- Naturwissenschaften für 5./6. Klasse
- Sport
- Ein anderes Fach, und zwar:
- Keine Angabe

## 22.1 Fachrichtung ISS/GYM/BS

Welche Fächer unterrichten Sie derzeitig?

Erstes Fach:

Zweites Fach:

Drittes Fach:

## 23 Jahr Beginn Lehrtätigkeit

Seit welchem Schulhalbjahr sind Sie in Berlin als Lehrkraft hauptberuflich tätig?

In welchem Arbeitsverhältnis sind Sie derzeit als Lehrkraft tätig?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Befristet angestellt
- Unbefristet angestellt
- Auf Probe verbeamtet
- Verbeamtet
- In einem anderen Verhältnis, und zwar:
- Keine Angabe

Haben Sie seit Ihrem Berufseinstieg als Berliner Lehrkraft Ihre Schule gewechselt?

- Ja, einmal.
- Ja, mehrmals.
- Nein.
- Keine Angabe

### 24.1 Gründe Schulwechsel

Aus welchen Gründen haben Sie Ihre Schule gewechselt?

Wenn Sie keine Angabe machen möchten, klicken Sie auf WEITER!

Bitte geben Sie kurze Stichpunkte an und max. 255 Zeichen.

## 25 Arbeitszeit

Für wie viele Deputatsstunden sind Sie derzeit als Lehrkraft beschäftigt?

Beziehen Sie eventuelle Deputatsreduzierungen mit ein. Dazu zählen z.B. die Übernahme anderer Pflichten an der Schule oder Reduzierungen durch Alter oder Schwerbehinder

Wie viele Stunden arbeiten Sie in einer regulären Woche insgesamt als Lehrkraft?

Dies umfasst jegliche berufsbezogene Tätigkeiten, wie z.B. Unterrichtsstunden, Vor- und Nachbereitung, andere Pflichten an der Schule, Elternarbeit.

## 26 Bedingungen Schule

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre derzeitige Schule zu?

Meine Schule liegt in der Nähe meines Lebensmittelpunktes.

Meine Schule genießt einen guten Ruf.

Mir gefällt das pädagogische Profil meiner Schule.

Meine Schule besitzt eine gute Ausstattung (z.B. Betreuungsschlüssel, digitale Ausstattung).

Meine Schule befindet sich in herausfordernder Lage.

Meine Schule bietet familienfreundliche Arbeitsbedingungen.

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung verläuft problemlos.

Die Zusammenarbeit im Kollegium verläuft auf Augenhöhe.

Meine Einstiegssituation wird von den Kolleg:innen berücksichtigt.

Ich habe das Gefühl, im Kollegium dazugehören.

Insgesamt bin ich mit meiner Schule zufrieden.

## 27 Motivation Berufswahl

Bitte reflektieren Sie Ihre Berufswahl und bewerten Sie folgende Aussagen:

Ich übe die von mir gewünschten Fächer aus.

Ich bin insgesamt mit der Entscheidung zufrieden, die Tätigkeit als Lehrer:in angetreten zu sein.

Ich bin mir meiner Entscheidung zum Lehrberuf sehr sicher.

Ich fühle mich für den Lehrberuf geeignet.

## 28 Motivation Lehrberuf

Ich habe mich für den Einstieg in den Lehrberuf entschieden, weil...

...ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitgestalten kann.

...es mir Spaß macht, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.

...ich als Lehrer:in gut verdiene.

...ich als Lehrer:in eine sichere Stelle habe.

...ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer:in werde.

...mir von Freunden und Bekannten zum Lehrberuf geraten wurde.

...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.

...ich denke, dass der Lehrberuf leicht zu bewältigen ist.

...ich tolle Lehrer:innen als Vorbild hatte.

...ich viele schlechte Lehrer:innen hatte und es besser machen will.

...ich meine Kompetenzen für den Lehrberuf weiterentwickeln möchte.

## 29 Vorstellungen Lehrberuf

Im Folgenden sind wir an Ihren allgemeinen Vorstellungen vom Lehrberuf interessiert.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

### Lehrer:innen...

...haben ein gutes Einkommen.

...haben eine sichere Stelle.

...haben genug Zeit für die Familie, Freunde und Hobbies.

...können Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln.

...können etwas gegen soziale Benachteiligung tun.

...leisten einen wertvollen sozialen Beitrag.

...haben einen anspruchsvollen Beruf.

...müssen sehr viel arbeiten.

...genießen einen hohen Ansehen in der Gesellschaft.

## 30 Selbstwahrnehmung Lehrberuf

Bitte blicken Sie auf Ihre derzeitige Situation als Lehrer:in.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

Probleme, die in meinen Unterrichtsstunden auftreten, kann ich effektiv lösen.

Ich habe großes Interesse an pädagogischen Themen.

Ich habe großes Interesse an meinen Unterrichtsfächern.

Ich habe richtig Freude am Lehrberuf.

Ich fühle mich unter den anderen Lehrer:innen, die sich auch im Berufseinstieg befinden, wohl.

Ich fühle mich unter anderen erfahrenen Lehrer:innen wohl.

Insgesamt bin ich mit meiner derzeitigen Tätigkeit als Lehrer:in zufrieden.

## 31 Abbruch Lehrberuf

Haben Sie während Ihres aktuellen Dienstes als Lehrer:in ernsthaft über einen Abbruch nachgedacht?

Ja, und ich denke immer noch darüber nach.

Ja, aber ich denke aktuell nicht mehr darüber nach.

Nein.

Keine Angabe

**Wenn Sie über einen Abbruch nachdenken und dabei psychologische Unterstützung benötigen, können**

**Falls Sie Kontakt zu anderen Lehrer:innen aufnehmen wollen oder Informationen zu den Ihnen zusteh  
Sie können sich auch im Rahmen des Programms "Berufseingangsphase" (BEP) in Krisensituationen inivic**

### **32 Belastungen im BE**

Was belasten Sie derzeit in der Tätigkeit als Lehrer:in stark?

(Mehrfachnennung möglich.)

Unterrichtsstörungen

Heterogene Leistungsniveaus innerhalb der Klassen

Wahl der richtigen Unterrichtsmethoden

Arbeit mit Großgruppen (gesamten Klassen)

Zeitdruck

Stundendeputat/Arbeitsumfang

Elternarbeit

Organisation und Verwaltungsaufwand

Persönliche Konflikte im Kollegium

Fehlende Betreuung eigener Kinder

Arbeitsweg

Krankheit

Weitere Belastungen, und zwar:

Keine Angabe

### **33 Informiertheit**

Im Folgenden sind wir an Ihrer Wahrnehmung von Beratung und Unterstützung im Berufseinstieg interessiert.

Inwieweit stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein?

Ich fühle mich über die formalen Aspekte des Lehrberufs ausreichend informiert.

Ich weiß, mit welchen Fragen/Problemen/Einwänden ich mich an welche:n Ansprechpartner:in wenden kann.

Das Beratungs- und Unterstützungsangebot während des Berufseinstiegs ist groß genug.

Es bestehen ausreichende Gelegenheiten für die Reflexion meiner Erfahrungen.

Woher haben Sie seit dem Beginn Ihrer Tätigkeit als Lehrer:in Informationen zu formalen Aspekten des Berliner Schuldienstes erhalten (z.B. zu Vergütung, Arbeitszeiten, Krankheit)

(Mehrfachnennung möglich.)

Senatsverwaltung Berlin

Senatsprogramm: "Berufseingangsphase" (BEP)

Personalrat

Lehrer:innenverbände oder -Vereine (z.B. GEW, VBE)

Gespräche mit anderen Lehrer:innen im Berufseinstieg

Gespräche mit anderen erfahrenen Lehrer:innen

Informationen der Kultusministerkonferenz (KMK)

Andere Informationsquellen, und zwar:

Keine Angabe

### **34 Themen Unterstützung**

Zu welchen dieser Themen haben Sie seit Beginn Ihrer Tätigkeit als Lehrer:in Beratung und Unterstützung erhalten?

Persönliche Konflikte mit Lehrer:innen

Psychische Gesundheit/Stressmanagement

Körperliche Gesundheit (z.B. Bewegungsapparat, Stimme)

Zeitmanagement

- Persönliche Krisen bezüglich des Lehrberufs
- Diskriminierungserfahrungen
- Zu einem anderen Thema (Bitte nennen Sie hier Ihr wichtigstes Thema):  
\_\_\_\_\_

- Keine Angabe

### 35.1 Quelle Unterstützung

Von wem haben Sie zu diesen Themen seit Beginn Ihres Berufseinstiegs am meisten Beratung oder Unterstützung erhalten?

- Persönliche Konflikte mit Lehrer:innen
- Psychische Gesundheit/Stressmanagement
- Körperliche Gesundheit (z.B. Bewegungsapparat, Stimme)
- Zeitmanagement
- Persönliche Krisen bezüglich des Lehrberufs
- Diskriminierungserfahrungen
- #v\_260#
- Keine Angabe

### 36 BEP bekannt

Ist Ihnen das Programm "Berufseingangsphase" (BEP) bekannt?

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

### 37.1 BEP: Infos, Teilnahme

Wie haben Sie vom BEP erfahren?

- Studium
- (Fach-)Seminarleitungen/Mentor:innen im Vorbereitungsdienst
- Anderen Lehrer:innen im Berufseinstieg
- Anderen erfahrenen Lehrer:innen
- Schulleitung
- Informationen der Senatsverwaltung
- Aus anderen Quellen, und zwar:  
\_\_\_\_\_
- Keine Angabe

Haben Sie am BEP teilgenommen?

(Einfachnennung - Hier ist nur eine Antwort möglich.)

- Ja, ich nehme derzeit am BEP teil.
- Ja, ich habe in der Vergangenheit am BEP teilgenommen, derzeit jedoch nicht.
- Nein, ich habe nie am BEP teilgenommen.
- Keine Angabe

### 38.1 Nutzen BEP

Welchen Nutzen sehen Sie für sich im BEP?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Vernetzung mit anderen Einsteiger:innen
- Möglichkeiten, voneinander zu lernen
- Verbesserung des Selbst- und Zeitmanagements
- Verbesserung des Classroommanagements
- Stressbewältigung und gesundheitliche Vorsorge

Professionelle Kommunikation (z.B. im Zuge der Elternarbeit)

Reflexion eigener Erfahrungen

Persönliche Beratung

Einen anderen Nutzen, und zwar:

Im BEP sehe ich kaum einen Nutzen.

### 39.1 Gründe Nichtteilnahme BEP

Warum nehmen Sie nicht (mehr) am BEP teil?

(Mehrfachnennung möglich.)

Derzeit habe ich dafür keine Zeit.

Im BEP sehe ich derzeit kaum einen Nutzen.

Bisher wurde mir diese Möglichkeit nicht geboten.

Aus einem anderen Grund, und zwar:

Keine Angabe

### 40.1 Verbesserungen BEP

Welche Verbesserungen oder zukünftige Funktionen sollten in das BEP aufgenommen werden?

Bitte geben Sie kurze Stichpunkte an und max. 255 Zeichen.

Wenn Sie keine Angabe machen möchten, klicken Sie auf WEITER!

### 41 zukünftige Kanäle

Über welche Kanäle und Formate sollten zukünftig Informationen an Sie gelangen?

Bitte geben Sie kurze Stichpunkte an und max. 255 Zeichen.

Wenn Sie keine Angabe machen möchten, klicken Sie auf WEITER!

### 42 Bedarfe VD und Stud

Zu welchen der folgenden Themen wünschen Sie sich im Studium oder während des Vorbereitungsdienstes eine deutlich stärkere Vermittlung von Kompetenzen?

Elternarbeit

Classroommanagement

Unterrichtsplanung

Fachdidaktisches Wissen

Konfliktmanagement

Diversität/heterogene Schüler:innenschaft

Digitale Medienbildung

Zeitmanagement

Stressmanagement

Umgang mit Diskriminierung

Wie könnte der Berufseinstieg stärker auf individuelle Bedarfe der Lehrer:innen ausgerichtet werden?

Antworten Sie in kurzen Stichpunkten und max. 255 Zeichen.

### 43 Pläne 24 Monate

Wir würden gern etwas über Ihre Pläne für die kommen den 24 Monate erfahren.

### **Ich beabsichtige...**

...wie gehabt als Lehrer:in tätig zu sein.

...als Lehrer:in an einer anderen Schule tätig zu sein.

...als Lehrer:in in einem anderen Bundesland tätig zu sein.

...als (Fach-)Seminarleiter:innen tätig zu sein.

...als Lehrer:in tätig zu sein und mich für andere Tätigkeiten abordnen zu lassen (z.B. Berufsorientierung, Lehrtätigkeiten).

### **Ich beabsichtige...**

...in der außerschulischen Bildung zu arbeiten (z.B. Erwachsenenbildung, Erlebnispädagogik).

...in der Bildungsadministration zu arbeiten (z.B. im Bildungsministerium, Landesinstitut für Schulqualität).

...an einer Hochschule zu arbeiten.

...eine berufliche Ausbildung zu beginnen.

...ein fachwissenschaftliches Studium zu beginnen.

...Familien-/Pflegearbeit zu tätigen.

...eine längere Auszeit zu nehmen (ohne weitere Pläne).

...einen anderen Weg zu gehen, und zwar:

## **44 Aktuelle Situation**

Welche der folgenden Punkte treffen auf Ihre aktuelle Situation zu?

(Mehrfachnennung möglich.)

Ich übe den Lehrberuf in Teilzeit aus.

Ich gehe einem Nebenerwerb nach.

Meine finanzielle Situation ist sehr angespannt.

Mein Lebensmittelpunkt liegt außerhalb Berlins.

Ich pflege eine oder mehrere Personen.

Ich habe ein Kind/mehrere Kinder.

Ich promoviere.

Keine Angabe

## **45 Situation an Berliner Schulen**

Die Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen finde ich erschreckend.

Inwiefern stimmen Sie dieser Aussage zu?

trifft zu

trifft eher zu

neutral

trifft eher nicht zu

trifft nicht zu

keine Angabe

## **46 Demographie**

Zum Abschluss bitten wir Sie, einige persönliche Angaben zu machen.

Geschlecht

Bitte wählen Sie aus.

Weiblich

Männlich

Divers

Keine Angabe

Alter

Bitte wählen Sie aus.

Staatsangehörigkeit

Bei doppelter Staatsangehörigkeit wählen Sie bitte beide Kategorien.

- Deutsche Staatsangehörigkeit  
 Andere Staatsangehörigkeit  
 Keine Angabe

Welche beruflichen Bildungsabschlüsse haben Ihre Eltern?

(Mehrfachnennung möglich.)

- Universitätsabschluss  
 Fachhochschulabschluss  
 Techniker oder Meister  
 Abgeschlossene beruflich-betriebliche Ausbildung (Lehre)  
 Abgeschlossene beruflich-schulische Ausbildung (z.B. an einer Berufsfachschule/Handelsschule)

- Keinen beruflichen Abschluss

- Ist mir nicht bekannt

- Einen anderen Abschluss, und zwar:

- Keine Angabe

## 47 Pre-End-Seite

Möchten Sie weitere Aspekte ausführen und/oder Rückmeldungen zum Fragebogen/Thema geben?

Max. 500 Zeichen.

### Wichtiger Hinweis:

Sie sind kurz davor, die Umfrage zu beenden.

Mit dem Beenden dieser Befragung werden die nicht personenbezogenen Daten dem FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie übermittelt und Die Daten werden in Form eines Berichts an den Auftraggeber (SenWGP) übermittelt. Des Weiteren ist - vorbehaltlich der Zustimmung der SenWGP - eine Ver

**Bitte klicken Sie hier auf WEITER, um die Umfrage zu beenden.**

## 48 Endseite

**Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung Berliner Lehrkräfte im Berufseinstieg zur Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.**

**Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung. Sie können das Browserfenster jetzt schließen.**

Projektleiter und Ansprechperson  
Dr. Martin Bittner

Michaelkirchstr. 17/18  
D-10179 Berlin  
Tel.: +49 (0)30 8471223-0  
E-Mail: [m.bittner@fibs.eu](mailto:m.bittner@fibs.eu)  
Website: [www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)

Auftraggeber



Mit Unterstützung



## **ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL**

---

Research Institute · Consulting · Think Tank  
Germany · Europe · Worldwide

**[www.fibs.eu](http://www.fibs.eu)**

FiBS, Michaelkirchstr. 17/18, D-10179 Berlin, Germany  
Tel: +49 (0)30 8471 223-0 · Fax: +49 (0)30 8471 223-29