



Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten im Lehramtsstudium

Dissertationsschrift

Zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
der Fakultät für Kulturwissenschaften
der Universität Paderborn

vorgelegt von
Nils Sagolla

Zur Dissertation eingereichte Artikel:

Sagolla, N., Seifert, A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2024). Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1), 320–336.

Sagolla, N., Kolodzeizik, L., Seifert A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (submitted). Nachhaltige Auswirkungen studienrelevanter Fähigkeiten auf das studentische Commitment.

Sagolla, N., Seifert A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (accepted). Skills help, but they don't help all at once – Changes in the relationship of study-relevant skills and student stress as well as study satisfaction during the first two years of teacher education. *Journal for educational research online*.

Sagolla N. & Prior V. (submitted). Vorbereitet oder überfordert? Bildungsbedarfe bei Lehrkräften im Umgang mit Mobbing.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike M. Buhl
Zweitgutachter: Prof. Dr. Niclas Schaper

Vorwort

Die Arbeit wurde im Sommer 2025 der Fakultät für Kulturwissenschaften vorgelegt und angenommen. Sie wäre ohne die Teilnahme der Studierenden und Lehrkräfte, auf deren Daten sie basiert, nie zustande gekommen. Aus diesem Grunde möchte ich mich bei ihnen an dieser Stelle für ihre Einschätzungen und für ihre konstruktive Mitarbeit bedanken.

Mein besonderer Dank gilt:

Frau Professorin Dr. Heike M. Buhl, die durch ihre unterstützende Haltung, durch Anregungen und konstruktive Kritik die einzelnen Phasen meiner Arbeit begleitet hat und mir stets den nötigen Freiraum ließ, eine eigenständige Arbeit entstehen zu lassen.

Herrn Professor Dr. Niclas Schaper für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Meinen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Paderborn, die das Werden dieser Arbeit miterlebt und mich durch anregende Diskussionsbeiträge und ermutigenden Zuspruch unterstützt haben.

Meiner Familie und meinen Freunden, die ihre eigenen Ansprüche an mich zurückgestellt haben und mir die emotionale Unterstützung gaben, diese Arbeit zu Ende zu führen.

Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle noch einmal herzlich danken!

Nils Sagolla

Zusammenfassung

Trotz erheblicher Fortschritte in der universitären Forschung und Entwicklung im Bereich der Lehrkräftebildung der letzten Jahrzehnte existieren weiterhin Forschungs- und Entwicklungsbedarfe mit Hinblick auf die studentische Perspektive im Lehramtsstudium, insbesondere wenn es um die Faktoren geht, die den Verbleib im Lehramtsstudium begünstigen. Weitere Studien, die die studentische Zielbindung, die Studienzufriedenheit und die studentische Belastung adressieren, sind notwendig, um ein besseres Verständnis von den Prozessen zu erlangen, die Studierende während ihres Studiums durchlaufen. In diesem Kontext spielen die Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden eine zentrale Rolle, weil sie erstens die Leistungen der Studierenden vorhersagen sollen, zweitens die Ausbildungsziele der Studierenden und Universitäten darstellen und drittens Lehrpläne mithilfe des Kompetenzbegriffs formuliert und angewandt werden. Um den hiermit verbundenen Forschungsbedarfen gezielt zu begegnen, sind im Rahmen dieser Dissertation vier wissenschaftliche Arbeiten auf Basis der Wert-Erwartungstheorie sowie der Person-Environment-Fit Theorie entstanden, die die folgenden Fragestellungen beantworten sollen:

- (1) Welchen Beitrag leisten studien- und berufsrelevante Kompetenzen zur Erklärung der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über den Beitrag bereits etablierter Faktoren des kompetenztheoretischen Ansatzes hinaus?
- (2) Verändern sich die Zusammenhänge der studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten mit der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über die Zeit hinweg?
- (3) Welche langfristigen Wechselwirkungen bestehen zwischen studienrelevanten Fähigkeiten und der studentischen Zielbindung?
- (4) Wie wirkt sich bei praktizierenden Lehrkräften ihre universitäre Bildung zum Themengebiet Mobbing auf ihren professionellen Umgang mit Mobbing aus?

Die Ergebnisse zeigen, dass der kompetenztheoretische Ansatz die Studienzufriedenheit und die studentische Belastung relativ zu anderen Ansätzen gut erklärt. Weiterhin lässt sich über die zeitlichen Veränderungen der Zusammenhänge zeigen, dass Studierende in ihrer Orientierungsphase andere Fähigkeiten einsetzen als Studierende in einer Leistungsphase. Zusätzlich beeinflussen studienrelevante Fähigkeiten die Zielbindung der Studierenden langfristig, dennoch lässt sich im Gegenzug kein langfristiger Einfluss der studentischen Zielbindung auf die Entwicklung studienrelevanter Fähigkeiten feststellen. Darüber hinaus benötigen Lehramtsstudierende eine klare Ausrichtung der universitären Bildung an den praktischen Realitäten des Lehrerberufs, was sich am Beispiel des Umgangs mit Mobbing als unteradressierte Kompetenz in der Lehrerbildung zeigen lässt.

Abstract

Despite considerable progress in the past decades in the field of teacher education, there is still a need for research and development regarding students' perspective in teacher education especially when addressing those factors promoting student retention in teacher education. Further studies addressing student commitment, student satisfaction and student stress are necessary in order to gain a better understanding of those underpinnings involved when students venture to become teachers. In this context, skills and competencies are a central concept, firstly because they are intended to predict student performance, secondly because they represent the educational goals of students and universities alike, and thirdly because curricula are formulated and applied using the concept of competencies. In order to specifically address respective needs, four scientific papers based on the value-expectancy theory and the person-environment-fit theory have been established in order to answer the following questions:

- (1) In how far do study- and career-relevant skills contribute to explaining student satisfaction and student stress while also taking those factors into account that are already established as components of the competence-theory approach?
- (2) Do the relationship of study and career-relevant skills and student stress as well as student satisfaction change over the course of study?
- (3) What are the long-term interactions of study-relevant skills and student goal commitment?
- (4) In how far does dealing with bullying professionally addressed by nowadays university education have an impact on teachers' professional approach when dealing with classroom bullying?

Results show that the competency-theory approach explains study satisfaction and student stress rather well compared to other approaches. In addition to that, temporal changes in the relationship of skills and student stress as well as student satisfaction show that students use different skills in their orientation phase compared to their performance phase later on. Furthermore, study-relevant skills influence students' goal commitment in the long term, but no long-term influence of student goal commitment on the development of study-relevant skills can be determined respectively. Beyond that, student teachers need a strong orientation of university education towards the practical realities of the teaching profession, which can be shown by the example of dealing with bullying as an under-addressed competence in teacher training.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Kompetenzen in der Lehrerbildung.....	2
Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten im Lehramtsstudium	7
Fokus der Studien.....	14
Vorstellung der Artikel.....	16
Artikel 1	17
Artikel 2	19
Artikel 3	21
Artikel 4	21
Diskussion	23
Ausblick	27
Literaturverzeichnis.....	29
Appendix	36

Einleitung

Lehrkräfte haben einen vielseitigen Beruf. Die mit diesem Beruf verbundene hohe Aufgabenvielfalt und Aufgabenkomplexität setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer möglichst gut ausgebildet werden, damit sie die mit diesen Aufgaben verbundenen beruflichen Anforderungen erfolgreich bedienen können. Die Konsequenz der Lehrerarbeit betrifft die Schülerinnen und Schüler auf eine vielschichtige Art und Weise und macht die Lehrerbildung damit zu einem gesellschaftsrelevanten Themengebiet.

Besonders in den letzten Jahrzehnten wurden in der universitären Bildung und Forschung Anstrengungen unternommen, um die Ausbildungsqualität der Lehrkräfte bereits im Rahmen des Studiums auf ein möglichst hohes Niveau zu bringen. Hierbei stellte die Qualität des Wissens in den zu unterrichtenden Fächern die zentrale Zielgröße dar. Die hierbei eingenommene Perspektive ist nur zum Teil dadurch begründbar, dass das Fachwissen einer Lehrkraft eine wichtige Bedingung für die spätere Schülerleistung ist. Auf politischer Ebene wird durch den internationalen und nationalen Vergleich der Schülerleistungen ein stetiger Druck auf das Bildungssystem ausgeübt, der ebenfalls dazu führt, dass die fachlichen Schülerleistungen und in der Folge auch die fachlichen Leistungen der Lehramtsstudierenden in den Fokus der Bildungsbemühungen rücken.

Trotz dieses Bestrebens kann nicht übersehen werden, dass ein bereits lang anhaltender Lehrermangel vorliegt. Viele Lehramtsstudierende beenden ihre Berufsvorbereitung vor der Zeit und streben andere Karrieren an. Zusätzlich ist der Lehrkräfteberuf aufgrund der hohen beruflichen Belastungen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eher von Kündigungsverhalten betroffen (Borman & Dowling, 2008). Diese Tatsachen erfordern, dass das Lehramtsstudium und der Lehrkräfteberuf nicht ausschließlich durch die Brille der fachlichen Leistungen beurteilt werden können. Die Lehrkräftebildung muss sich stattdessen auch an der Quote der Studienabschlüsse und am späteren beruflichen Verbleib messen lassen. In diesem Kontext ist die Frage, welche Fähigkeiten den Lehramtsstudierenden dabei helfen, ihre studentischen Ziele weiterhin zu verfolgen, von zentraler Relevanz.

Obwohl die Auswirkungen von studentischen Fähigkeiten hinsichtlich der studentischen Leistung bereits gut untersucht sind, bestehen bisher nur geringe Erkenntnisse darüber, welche Auswirkungen diese Fähigkeiten aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden für ihr Studium haben. Um diese Forschungslücke zu schließen, wird im Rahmen dieser Dissertation ein theoretisch fundiertes Untersuchungskonzept zu den Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten erarbeitet, und auf dieser Basis wird der Einfluss dieser Fähigkeiten auf die Studienzufriedenheit, auf die studentische Belastung, und auf die studentische Zielbindung systematisch untersucht.

Im hier anschließenden Kapitel zu *Kompetenzen in der Lehrerbildung* werden Fähigkeiten in ihrem wissenschaftlichen Kontext in der Lehrerbildung verortet. Im hierauf nachfolgenden Kapitel zu *Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* im Lehramtsstudium wird das Untersuchungskonzept auf theoretischer Basis hergeleitet.

In *Artikel 1* werden studien- und berufsrelevante Fähigkeiten als Erklärungsansatz für die Aufklärung der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung im Rahmen eines kompetenztheoretischen Erklärungsmodells überprüft. Mit *Artikel 2* werden die gefundenen Zusammenhänge im Rahmen einer Längsschnittstudie weiter ausdifferenziert. *Artikel 3* behandelt die langzeitlichen Wechselwirkungen zwischen studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten und der studentischen Zielbildung. Abschließend bildet *Artikel 4* den Kontrast zu den vorherigen Artikeln, indem der Umgang mit Mobbing als noch nicht hinreichend integrierte Komponente in der Lehrerbildung thematisiert wird, um die Anbindung der Lehrerbildung an die beruflichen Erfordernisse des Lehrerberufs beizubehalten.

In der anschließenden *Diskussion* werden alle vier Artikel in eine zusammenhängende Rahmung eingebettet, und dienen als Grundlage, um das *Prozessmodell der Auswirkung studentischer Kompetenz auf den Studienerfolg* zu spezifizieren. Im *Ausblick* werden die Forschungsergebnisse kurz in einem bildungspolitischen Rahmen diskutiert, und weitere Forschungen angeregt.

Kompetenzen in der Lehrerbildung

In der Lehrerbildung wird der Kompetenzbegriff genutzt, um die Lernvoraussetzungen und die Lernergebnisse im Rahmen von Bildungsprozessen zu beschreiben (König, 2020). Dies ist besonders relevant in Hinblick auf eine curriculare Perspektive, da angehende Lehrkräfte bestimmte fachliche Bildungsstandards im Zuge ihres Studiums erfüllen sollen. Damit stellen Kompetenzen für Dozierende und Studierende gleichermaßen die fachlichen Ziele des Lehramtsstudiums dar, und werden folgerichtig als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben notwendig sind (Herzmann & König, 2016; Klieme & Leutner, 2006).

Im Zuge der Debatte um eine qualifizierte Lehrerbildung wurden zu diesem Zweck verschiedene Zusammenstellungen und Ansätze argumentiert (Frey, 2014). Besonders durch den Bologna-Prozess wurde diese Debatte weiter angeregt, und es wurden länderübergreifende verbindliche Bildungsstandards für die Lehrerbildung seitens der Kultusministerkonferenz eingeführt (KMK, 2004/2022). Trotz dieser Bemühungen konnte diese Debatte auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene nicht zu einem einvernehmlichen Ergebnis geführt werden (Frey, 2014). Es ist damit eine bis heute andauernde Aufgabe der Lehrerbildung und bildungswissenschaftlichen Forschung, die Kompetenzen zu identifizieren und nutzbar zu machen, die Lehrkräfte für ihre beruflichen Tätigkeiten benötigen.

Aufgrund der pädagogischen Tätigkeit von Lehrkräften hängt der Lehrerfolg unter anderem von den Schülerinnen und Schülern selbst ab, wobei das Lernen an sich nicht direkt beobachtet werden kann. Der damit verbundene Anspruch, relevante Kompetenzen der Lehrkräfte wissenschaftlich zu untersuchen, konnte bereits im Zuge der *kognitiven Wende* der 1970er/1980er Jahre effektiv adressiert werden, indem die Lehrtätigkeit als das Bereitstellen von Lerngelegenheiten angesehen wurde, über das die Schülerinnen und Schüler individuell zu

entscheiden haben. Die primäre Erfolgsgröße dieser *Angebots-Nutzungs-Modelle* sind die Lernleistungen, und somit Noten der Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2017; Seidel, 2014).

Gleichzeitig führte die Ansicht, dass das Lernen nicht direkt beobachtet werden kann, auch dazu, dass vor und in dieser Zeit mit *behavioristischen* Forschungsmethoden wie zum Beispiel der Verhaltensbeobachtung gearbeitet wurde. Die Verhaltensweisen der Lehrkräfte waren damit sehr bedeutsam für den Kompetenzbegriff (Gräsel, 2020). Dieser Ansatz ist bis heute beispielsweise im Rahmen des *Classroom-Managements* ein wichtiger Bestandteil von Lehre und Forschung (z.B. Haag, 2018; Meyer, 2004, Putra & Yanto, 2025).

Die *kognitive Wende* brachte in erster Linie eine Hinwendung zur Erforschung des Wissens und der Kognitionen von Lehrkräften. Für die Kompetenz einer Lehrkraft war damit das Fachwissen und die Expertise im Sinne der Berufserfahrung besonders entscheidend (Krauss, 2020). Als zentrale Instrumente zur Erforschung von Kompetenzen wurden damit Tests verwendet, die das Fachwissen der Lehramtsstudenten und Lehrkräfte erfassen konnten. Auch dieser Ansatz hat bis heute eine hohe Relevanz für die Lehrerbildung, da der Fokus auf das Fachwissen besonders in den letzten Jahrzehnten auch die Auswirkung hatte, dass Wissenstests als Operationalisierung der gewünschten Bildungsstandards genutzt werden (Krauss, 2020).

Mit der Jahrtausendwende weitete sich das Begriffsverständnis von Kompetenzen aus, indem nicht mehr nur die verschiedenen Verfahrensklassen bestehend aus Verhaltensbeobachtungen, Wissenstests und Selbstauskünften Anwendung fanden, sondern auch dadurch, dass immer mehr versucht wurde, die verschiedenen Faktoren und Aspekte von Kompetenzen gemeinsam zu untersuchen (König, 2020).

Dieser Umstand zeigt sich beispielsweise auch in der Breite der Definition für Kompetenz nach Weinert, welche bis heute prägend für die Wissenschaft ist. Kompetenzen sind dabei „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert, 2001, S. 27).

Dieser multidimensionale Ansatz ist dazu in der Lage, die bisherigen Forschungsbefunde theoretisch und empirisch zu integrieren, und gleichzeitig birgt die damit verbundene Komplexität auch verschiedene Herausforderungen.

Ein Beispiel hierfür ist der jeweilige Abstraktionsgrad einer Kompetenz. Eine Verhaltensbeobachtung misst dabei eine Kompetenz auf einer sehr spezifischen Ebene, und im Unterschied dazu werden Selbstauskünfte nur allzu häufig mit dem Anspruch einer möglichst hohen Allgemeingültigkeit eingesetzt.

Ein anderes Beispiel hierfür betrifft die Methoden selbst, da eine beliebige Facette einer beliebigen Kompetenz zwar mit einem geeigneten Messinstrument operationalisiert werden kann, aber in der Regel nicht mitgeprüft wird, inwiefern dieselbe Facette auch mit einer alternativen Methode überprüft werden könnte. In einem multidimensionalen Design entsteht damit die Schwierigkeit, dass zwar verschiedene Kompetenzfacetten mit verschiedenen Methoden operationalisiert und in einem Messmodell gemeinsam betrachtet, dabei aber mögliche Verzerrungen auf Grundlage der unterschiedlichen Methoden ignoriert werden. Der kleinschrittige Vorgang, mithilfe von *Multitrait-Multimethod-Analysen* (Moosbrugger &

Kelava, 2020, S. 661 ff.) vorzugehen, ist damit relevant für die Modellierung von Kompetenzen. Anstatt Kompetenzmodelle systematisch in Bezug auf ihre Konstruktion zu beforschen, werden im Wesentlichen zwei verschiedene Ansätze zur Entwicklung von Kompetenzmodellen verfolgt.

In der einen Kategorie von Kompetenzmodellen wird versucht, einen möglichst umfassenden und theoretisch vollständigen Blick auf alle benötigten Kompetenzen zu werfen. Oft besteht bei diesen Ansätzen die Zielsetzung, der universitären Lehrplanung eine Entscheidungsgrundlage bereitzustellen. In diese Kategorie fallen die bereits erwähnten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, indem sie die verschiedenen Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* explizieren (KMK, 2004/2022), aber auch das allgemeine hierarchische Strukturmodell nach Frey (2008), bei dem nach *Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen* unterschieden wird.

Nach Schaper (2009) bieten diese Ansätze das zusätzliche Potenzial, dass sie im Sinne einer *deduktiven* Ausrichtung von der theoretischen Ebene auf die empirische Ebene angewandt werden können. Dies geschieht in der wissenschaftlichen Praxis maßgeblich mithilfe von Selbstauskunftsverfahren wie der Interview- und Fragebogenmethodik (z. B. Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008; Grütmacher, Schermuly & Rózsa; Oser, 2001).

In der anderen Kategorie von Kompetenzmodellen werden in erster Linie Wissenstests als Kerngröße zur Erfassung der Kompetenz eingesetzt. Hierbei wird zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und bildungswissenschaftlichem bzw. pädagogischem Fachwissen unterschieden. Dieses zentrale Kriterium wird dann um fragebogenbasierte Selbstauskünfte zu verschiedenen kompetenzorientierten Konstrukten wie z.B. der Motivation, Selbstregulation oder verschiedener Persönlichkeitsmerkmale ergänzt (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke & Kaiser, 2014). Weiterentwickelte Formen von *Angebots-Nutzungs-Modellen* wie das *Unterrichtliche Wirkmodell* erlauben es zusätzlich, diese Kompetenzen als ein Kontinuum zu betrachten, das von der professionellen Kompetenz über das Lehrerverhalten auf unterrichtliche Zielkriterien wie der Leistungsentwicklung wirkt (Krauss et al. 2020, S.156).

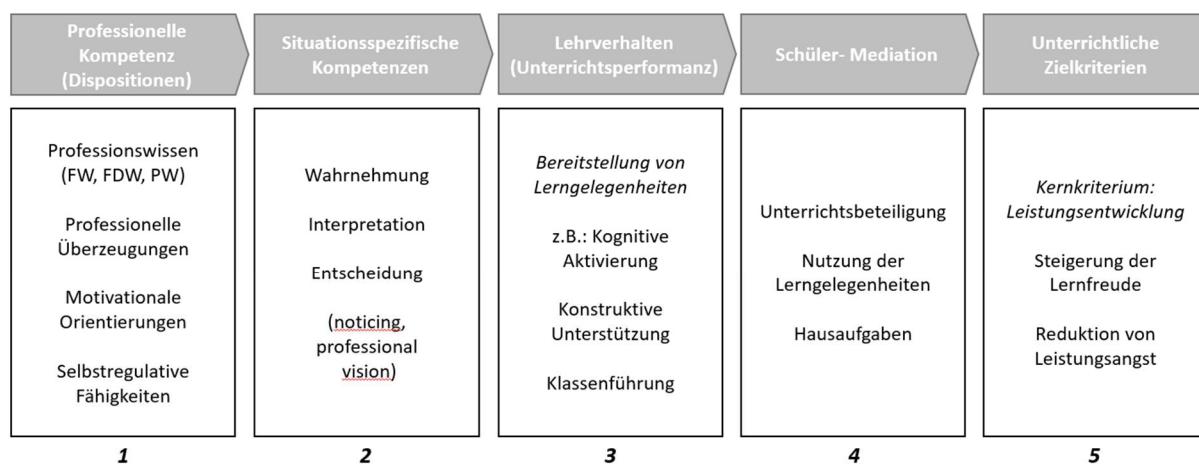


Abbildung 1: Unterrichtliches Wirkmodell bzw. Kaskaden-Modell (vgl. Krauss et al. 2020, S. 156), vereinfachte Darstellung

Diese eher *induktiv* ausgerichteten Modelle bieten verschiedene Vorteile. Da der erwünschte Wissenstand der Studierenden valide operationalisiert wird, können die Einflüsse auf diesen Wissenserwerb systematisch untersucht werden (z.B. Watson, Stender & Schaper, 2020). Ebenso können damit auch die Auswirkungen des Wissens auf die Lehrertätigkeit und die Schülerleistung untersucht werden. Kaiser, Bremerich-Vos und König (2020) bieten hier eine Übersicht über die zentralen Ergebnisse. Darüber hinaus bieten diese Modelle auch den Vorteil, dass sie beliebig um weitere Dimensionen oder Messinstrumente ergänzt werden können, was ebenfalls zu einer systematischen Untersuchung von Kompetenzen beiträgt.

Trotz vieler gewinnbringender Entwicklungen auf dem Feld dieser wissensbasierten Kompetenzmodelle gab es auch die Kritik, dass sich das Lehramtsstudium nicht auf eine zu starke Engführung auf das Professionswissen einlassen darf, sondern auch professionsrelevante, aber nicht professionsspezifische Kompetenzen (sog. *überfachliche Kompetenzen*) einbeziehen muss, damit eine ganzheitliche Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgen kann (Sagolla, Seifert, Bohndick & Buhl, 2024). Diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die Ausrichtung der Bildungsprozesse, sondern auch auf die Forschungsinhalte, bei denen die Schülerleistung als das zentrale Kriterium für den Berufserfolg einer Lehrkraft angesehen wird (Kaiser et al. 2020). Ebenso ist es wichtig zu bemerken, dass Wissenstests ähnlich wie Verhaltensbeobachtungen nur in einem begrenzten Umfang in Untersuchungen eingesetzt werden können, sodass mit diesem Ansatz bisher keine große Auswahl verschiedener einzelner Kompetenzen gemeinsam in den Blick genommen werden konnte.

Im Gegensatz dazu wurden die Ansätze, die sich um eine ganzheitliche Betrachtung bemühten, dafür kritisiert, dass sie Kompetenzen in allzu großem Maße mit Selbsteinschätzungsverfahren operationalisieren, obwohl diese im Allgemeinen nicht ausreichen würden, um Kompetenzen abzubilden (Baumert & Kunter, 2006; König & Seifert, 2012; Oser, Curcio & Dueggeli, 2007). Der ernste Mangel an Befunden über die Auswirkungen von Kompetenzen, die mithilfe von Selbsteinschätzungsverfahren ermittelt wurden, kann dabei als implizites Argument gewertet werden, dass diese Kritik untermauerte.

Auch wenn beide Kritiken ihre Berechtigung haben, waren es im letzten Jahrzehnt besonders die *induktiv* ausgerichteten Modelle, die weiter beforscht wurden. Dieser Forschungsansatz hatte neben den oben beschriebenen Weiterentwicklungen auch den positiven Nebeneffekt, dass die fragebogenbasierte Forschung sich an diesen Modellen ausrichten konnte, und auf diese Weise relevante Faktoren sowohl für Kompetenzen als auch für Professionalisierungs- und Bildungsprozesse wie zum Beispiel die Studienmotivation, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Vorerfahrungen, Selbstregulation, aber auch Einstellungen, Empathie oder Verantwortlichkeit mit Hinblick auf ihre theoretische Verortung in Kompetenzmodellen koordiniert untersucht werden konnten.

Es ist nicht verwunderlich, dass *deduktive* wie auch *induktive* Forschungsansätze sowie die universitäre Bildung daran ausgerichtet sind, dass die Studierenden einen bestimmten Bildungsstandard erreichen sollen, welcher sich wiederum über die Abschlussnote oder über die akademische Leistung ausdrücken lässt. Dies geschieht in der Absicht, eine möglichst hohe Arbeitsqualität der späteren Lehrkräfte zu gewährleisten.

Zusätzlich zur Qualität der Ausbildung besteht allerdings noch ein weiterer wichtiger Bedarf, der bislang nicht in ausreichendem Maße von der Kompetenzforschung adressiert wird.

Lehrkräfte zählen laut der *Potsdamer Lehrerstudie* zu den meistbelasteten Berufsgruppen in Deutschland. Bereits jede vierte Lehrkraft weist Burnout Symptome auf (Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Dieser Umstand wiederum steht in engen Zusammenhang mit einem lang anhaltenden Lehrermangel (Schaarschmidt, 2004; Tenberg, 2023).

Damit Lehrkräfte in ausreichenden Zahlen dem Land zur Verfügung stehen, und damit die Bildungsqualität für Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden kann, braucht es unter anderem hinreichend viele Studierende, die sich für das Lehramt ausbilden lassen. Tatsächlich brechen viele Lehramtsstudierende ihre Karriere während der Lehramtsausbildung ab. Nach gegenwärtigen Studien brechen 10% - 20% der Studierenden bereits im Bachelor ab, 16% im Masterstudium, und 16% brechen im Referendariat ab (Gülen, Müller & Schmid-Kühn, 2023; Heublein, Hutzsch & Schmelzer, 2022; Statistisches Bundesamt, 2022). Auf Basis dieser Angaben brechen damit 37 % bis 44 % aller Lehramtsstudierenden ihre Laufbahn ab, noch bevor sie als Lehrkräfte tätig werden.

Damit besteht für die Universitäten nicht mehr nur ein Bedarf, einen bestimmten Bildungsstandard herzustellen. Es müssen zusätzlich die Resilienzfaktoren der angehenden Lehrkräfte gestärkt werden, die sie später in ihrem beruflichen Alltag brauchen und gleichzeitig müssen die Studierenden so gefördert werden, dass möglichst viele Studierende den gewünschten Bildungsstandard auch erreichen, damit später ausreichend viele Lehrkräfte dem Land zur Verfügung stehen.

Für die universitätsbezogene Lehrerbildung lässt sich damit der Fokus von den Bildungsstandards auf die Bildungsprozesse verlagern. Anstatt dass Kompetenzen mit dem ausschließlichen Anspruch eines Zielzustandes am Ende des Studiums beforscht werden, ist es notwendig, Kompetenzen auch mit Hinblick auf ihre Wirkung während des Studiums und während der beruflichen Tätigkeit zu untersuchen, damit diese Kompetenzen frühzeitig und gezielt gefördert werden können.

Zum Beispiel bietet das *Rahmenmodell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften*, welches ebenfalls an die *Angebots-Nutzungs-Modelle* angelehnt ist, einen ersten Ansatz für prozessorientierte Forschungsansätze. Mit diesem Modell wird konstatiert, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten gemeinsam mit den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden und dem Bildungssystem auf die Entwicklung der professionellen Kompetenzen wirken, welche sich wiederum in professionellem Verhalten ausdrücken (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Der Erfolg von Bildungsprozessen hängt damit von der Interaktion äußerer Umstände und innerer Voraussetzungen ab. Unter einem methodischen Blickwinkel impliziert dies bereits, dass die Wahrnehmung von Studierenden eine geeignete Informationsquelle zur Beforschung dieser Prozesse darstellt. Fähigkeiten, die mit Selbsteinschätzungsverfahren erhoben werden, sind dabei besonders interessant für die Bildungsforschung, weil sie direkte Implikationen für die curricularen Entscheidungen haben.

Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten im Lehramtsstudium

Untersuchungen, die sich mit den Wirkfaktoren der studentischen Ausbildung befassen, beziehen sich auf den *Studienerfolg*. Das zentrale Kriterium für den *Studienerfolg* stellt dabei in erster Linie die akademische Leistung dar, welche in den meisten Untersuchungen über die Notenvergabe operationalisiert wird (York, Gibson & Rankin, 2015). Diesen Untersuchungen liegt die Betrachtungsweise zugrunde, dass der Erfolg eines Studiums am schlussendlichen Ergebnis und damit an der Abschlussnote bemessen wird. Die wichtigsten Einflussgrößen sind dabei die soziale Interaktion innerhalb der Kurse, nachvollziehbare Erklärungen der Dozentinnen und Dozenten sowie die Studentenzentriertheit des Unterrichts und anspruchsvolle Lernaufgaben. Studentinnen und Studenten mit besseren akademischen Leistungen weisen auch bessere Selbstwirksamkeitserwartungen, bessere vorherige Leistungen, höhere Intelligenz, Gewissenhaftigkeit und zielgerichtete Lernstrategien auf (Schneider & Preckel, 2017).

Neuere Studien greifen den Begriff des *Studienerfolgs* auch aus anderen Blickwinkeln auf, indem sie zusätzlich zur akademischen Leistung auch den Umstand eines Studienabschlusses selbst (Barbera, Berkshire, Boronat & Kennedy, 2020), die hierfür benötigten Semester, die Abbruchsintention (z.B. Nieuwoudt & Pedler, 2023; Willcoxson, Cotter & Joy, 2011) oder die Studienzufriedenheit (Camara, 2005; Hell, Linsner & Kurz, 2008; Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007) als Kriterien für den *Studienerfolg* untersuchen. Insbesondere für das Lehramtsstudium ist das Kriterium des Professionswissens an dieser Stelle von zusätzlichem Interesse.

Im Kontext dieser Forschungslage sind Fähigkeiten, die relevant für akademische Bildungsprozesse sind, bisher in zweierlei Hinsicht untersucht worden. Zum einen sind diese *studienrelevanten Fähigkeiten* mit Hinblick auf ihre Relevanz für die akademische Leistung untersucht worden. Im Zuge dieser Forschungen konnten unter anderem Lernstrategien, Umgang mit Belastungen (sog. Coping) und Zeitmanagement als relevante Faktoren identifiziert werden (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al. 2004; Schneider & Preckel, 2017). Zum anderen sind *studienrelevante Fähigkeiten* immer wieder als Fokus und Grundlage von Untersuchungen genutzt worden, um universitäre Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen sowie generelle Umstellungen in der Lehre zu evaluieren (z.B. Jungclaus & Schaper, 2021; Liebendörfer et al. 2022;). Hierbei stellt nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die Studienzufriedenheit eine maßgebliche Zielgröße dar (z. B. Auspurg, Brodhäcker, Opitz & Wender, 2015; Brunstein et al., 2008; Zaunbauer, Brouer, Schmidt & Möller. 2015).

In der Gestaltung der universitären Lehre ist insbesondere die Debatte geführt worden, ob *studienrelevante Fähigkeiten* fächerspezifisch oder generell unterrichtet werden sollen, wobei die fächerspezifische Herangehensweise bessere Lernerfolge aufweist (Wingate, 2006). Für das Lehramtsstudium besteht damit die Herausforderung, dass Lehramtsstudierende mindestens drei verschiedene Fachrichtungen studieren und deshalb ebenso auf allgemeingültige wie auch auf fachspezifische Herangehensweisen angewiesen sind. Zusätzlich betrifft dieser Diskurs in

Teilen auch die Rolle der Bildungswissenschaften innerhalb der Lehrkräfte-ausbildung, da die bildungsbezogenen, psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensanteile innerhalb der Lehrerbildung ebenfalls einen wichtigen Platz einnehmen. Dieser Umstand erfordert ein hohes Maß an Koordination zwischen den jeweiligen Fächern innerhalb der Lehrkräftebildung.

Für die Lehrkräftebildung sind *studienrelevante Fähigkeiten* insbesondere dann von zentraler Relevanz, wenn diese Fähigkeiten später im Beruf benötigt werden. Lernstrategien sind zum Beispiel nicht nur essenziell für die Bewältigung eines Studiums. Sie werden auch dann benötigt, wenn eine Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern beibringen muss, wie sie ihre schulischen Leistungen sinnvoll bewältigen können. Fähigkeiten, die diesen doppelten Nutzen haben, können als *studien- und berufsrelevante Fähigkeiten* bezeichnet werden. Aufgrund des hohen Anteils an akademischen Tätigkeiten an den professionellen Handlungen einer Lehrkraft, sind viele *studienrelevante Fähigkeiten* gleichermaßen relevant für die beruflichen Tätigkeiten.

Die Strukturen des Studiums bieten den zusätzlichen Vorteil, dass diese Fähigkeiten nicht nur unterrichtet werden können, sondern auch, dass das Studium selbst bereits die Übungsfläche für die Entwicklung dieser Fähigkeiten bietet. Gleichzeitig dürfen in der Lehrkräftebildung die Kompetenzen, die ausschließlich relevant für den Beruf sind, wie zum Beispiel *Classroom-Management* oder ein professioneller Umgang mit Mobbing, nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Artikel 4).

Bei Lehramtsstudierenden ist der spätere Beruf, und damit der Berufswunsch bereits vorgegeben, wogegen andere Studiengänge in der Regel nicht für einen konkreten Beruf qualifizieren sollen. Dieser Umstand kann unter anderem eine Erklärung dafür sein, dass Lehramtsstudierende im Bachelorstudium weniger Studienabbrüche aufweisen, als andere Studiengänge (Heublein et al., 2022). Gleichzeitig sind Lehramtsstudierende unzufriedener mit ihrem Studium als Studierende anderer Studiengänge und erleben eine geringere Passung zwischen ihren Studieninteressen und ihrem Studienumfeld (Besa, 2020). Dieser Befund weist bereits darauf hin, dass Lehramtsstudierende sich bereits während ihres Studiums über die beruflichen Anforderungen und die hierfür benötigten Kompetenzen bewusst sind und deshalb der Betrachtung ihres Studiums kritischer gegenüberstehen, als Studierende anderer Studiengänge.

Aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden lassen sie sich von Beginn des Studiums an auf das persönliche Ziel ein, eine berufstaugliche Lehrkraft zu werden. Dieses Ziel besteht aus eben den Facetten, die auch den *Studienerfolg* kennzeichnen. Hierbei können Lehramtsstudierende den Studienabschluss, gute Noten, ein Studium in Regelstudienzeit abzuschließen, das Professionswissen oder den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen anvisieren.

Anhand des *Erwartungs-Wert-Modells* der Motivation (Wigfield & Eccles, 2002) lassen sich leistungsbezogene Entscheidungsprozesse und Verhaltensweisen dadurch erklären, dass eine subjektive *Erfolgserwartung* sowie ein subjektiver *Wert* des Handlungsergebnisses vorliegen. Konkret bezieht sich das Modell auf die einzelne Entscheidung in Leistung zu gehen, wird aber auch für übergeordnete Ziele verwendet und damit auch der Berufswahlmotivation im Lehramtsstudium zugrunde gelegt (Pohlmann & Möller, 2010, Watt & Richardson, 2007).

Wenn Menschen sich entscheiden, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, legen sie sich damit für die Dauer ihres Studiums und des Referendariats fest, um ihren späteren Erwerb im Rahmen der Lehramtsprofession zu bestreiten. Damit hat das Ziel eines *Studienerfolgs* per se einen hohen Einsatz und gleichzeitig einen hohen potentiellen Wert für die Studierenden. Die Fähigkeiten, die sie zum Erreichen ihrer persönlichen Ziele einsetzen, können nach dem *Erwartungs-Wert-Modell*, neben der subjektiven Bewertung des Anspruchs, der durch das Verfolgen der Ziele entsteht, als Teile der Erwartungskomponente verstanden werden (Wigfield & Eccles, 2002). Mit einfachen Worten wird die Erwartung, eine Aufgabe lösen zu können oder ein Ziel erreichen zu können, durch die vermeintliche Schwierigkeit der Aufgabe und durch die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten mitbestimmt. Damit haben *Fähigkeitsüberzeugungen* einen großen Einfluss darauf, welche Ziele ausgewählt werden.

Diese Betrachtungsweise geht über die Entscheidung zu studieren hinaus, da Studierende über viele Jahre hinweg ihre persönlichen Ziele in Bezug auf das Studium verfolgen und aufrecht erhalten müssen. Die Entschlossenheit, die es braucht um eine Aufgabe zu lösen, kann nach der Definition des *Goal Commitments* als volitionale Bindung verstanden werden, die die Verpflichtung zum, und Verantwortung für das Erreichen eines spezifischen Ziels widerspiegelt (Klein, Cooper & Monahan, 2013). Es ist dabei zusätzlich interessant zu bemerken, dass das *Goal Commitment* unter anderem auch als Anhaftung an ein Ziel definiert wurde, was die starke emotionale Bindung an das Erreichen des jeweiligen Ziels unterstreicht (Locke, Latham, & Erez, 1988). Das *Goal Commitment* ist primär in Bezug auf kurzfristig erreichbare und konkret definierte Ziele untersucht worden. Hierbei zeigen Untersuchungen, dass sich das *Goal Commitment* unter anderem positiv auf die aufgabenbezogene Leistung, auf das Durchhaltevermögen während der Aufgabenbearbeitung, die Motivation und die Auswahl geeigneter Unterziele zur Erreichung des tatsächlichen Ziels auswirkt (Klein et al. 2013).

Obwohl es für das *Goal Commitment* charakteristisch ist, dass die Verfolgung eines bestimmten Ziels auch dann aufrecht erhalten wird, wenn Hindernisse und Schwierigkeiten auftreten, kann doch gleichzeitig festgehalten werden, dass die Attraktivität der Zielerreichung und die Erwartung das Ziel zu erreichen die stärksten Einflussgrößen auf das *Goal Commitment* darstellen (Hollenbeck & Klein, 1987).

Mit Blick auf die Ziele der Studierenden sind *studienrelevante Fähigkeiten* damit nicht nur relevant für die Auswahl der persönlichen Ziele zu Beginn des Studiums, sondern auch für die Entschlossenheit, diese Ziele über einen langen Zeitraum hinweg zu verfolgen. Zusätzlich dazu sind die Ziele im Studium verglichen mit vielen anderen Lebenszielen noch weitgehend innerhalb der persönlichen Kontrolle und können deshalb während des Studienverlaufs angepasst werden, ohne dass die Konsequenzen für diese Anpassung schwerwiegend sind. Damit haben *studienrelevante Fähigkeiten* möglicherweise auch einen Einfluss auf die langfristige Anpassung der persönlichen Ziele, bedenkt man, dass während des Studiums permanent positive und negative leistungsbezogene Erfahrungen gemacht werden, welche wiederum die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf die Einschätzung ihrer Studienziele beeinflussen.

Die Entschlossenheit, mit der persönliche Ziele verfolgt werden, hat nicht nur einen Einfluss auf das jeweilige Ergebnis, sondern auch auf die Lebenszufriedenheit. Brunstein und Maier (2002) benennen hierfür drei Gründe. *Erstens* bietet das Streben nach selbstbestimmten Zielen

die Erfahrung, ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben zu führen. *Zweitens* bieten Ziele Anreize, die je nach Aufgabe zu geistigen, sozialen und körperlichen Aktivitäten anregen und *drittens* werden durch die jeweiligen Ziele Orientierungspunkte für die Planung und Gestaltung des eigenen Lebens geschaffen. Der Zusammenhang vom Streben nach persönlichen Zielen und Lebenszufriedenheit ist aber kein notwendiger Zusammenhang, da das Wohlbefinden am stärksten beeinträchtigt wird, wenn eine hohe Zielbindung vorliegt, die Realisierungschancen aber dennoch gering sind (Brunstein, 1993; Brunstein & Maier, 2002).

Für Menschen mit einem hohen *Goal Commitment* bedeutet das, dass sie ein besseres Wohlbefinden aufweisen, wenn sie Fortschritte mit ihren Zielen machen, dass sie aber bei Schwierigkeiten beziehungsweise bei Stagnation in der Zielverfolgung Belastungen erleben. Dies kann wiederum mit beträchtlichen psychischen Folgen einhergehen (Brunstein & Maier, 2002).

Vor diesem Hintergrund ist es ersichtlich, dass die Fortschritte, die im Studium hinsichtlich der persönlichen Ziele gemacht werden, sehr relevant für die Erklärung der *Studienzufriedenheit* sind. Zusätzlich lassen sich auch alle weiteren Faktoren, die das Erreichen der Ziele begünstigen oder im Gegenteil als hinderlich erlebt werden, als relevante Faktoren für die Erklärung der *Studienzufriedenheit* diskutieren.

Besonders im Lehramtsstudium stehen nicht nur die Kriterien für den Studienabschluss bestehend aus dem Abschluss selbst, Noten und Studiendauer, sondern auch die beruflichen Kompetenzen für ein konkretes Berufsbild im Fokus der Studierenden. *Studienrelevante und berufsrelevante Kompetenzen* sollten damit einen besonderen Einfluss auf die Erklärung der Studienzufriedenheit haben, da sie zum einen erfolgsrelevante Faktoren für das Studium und gleichzeitig auch das Ziel des Studiums sind.

Der Versuch, die Studienzufriedenheit möglichst vollständig zu erklären, ist in der Vergangenheit immer wieder mit verschiedenen Erklärungsansätzen unternommen worden (Weerasinghe & Fernando, 2017). Für eine übersichtliche Darstellungsweise unterscheidet Apenburg (1980) drei verschiedene Ansätze.

Personologistische Ansätze betrachten die Studienzufriedenheit als reines Ergebnis individueller Merkmale, wie dem sozialen Status, aber auch psychologischer Faktoren wie der emotionalen Stabilität einer Person. Für diesen Ansatz spricht, dass es dispositional glücklichere Menschen gibt (Abbe, Tkach & Lyuobmirsksky, 2003) und dass die Persönlichkeit vermittelt über das Gelingen von persönlichen Projekten einen Einfluss auf das Wohlbefinden hat (Albuquerque, de Lima, Matos & Figueiredo, 2013).

Situationistische Ansätze hingegen betrachten die Studienzufriedenheit als reines Ergebnis von Umwelt- und situationsspezifischen Einflüssen wie zum Beispiel der Ruf einer Universität, Dozierende, deren Lehrmethoden und der Praxisbezug von Lehrinhalten. Besonders die Servicequalität ist dabei ein häufig untersuchter Faktor zur Erklärung der Studienzufriedenheit (Arambewela & Hall, 2009; Brown & Mazzarol, 2009; Onditi & Wechuli, 2017). Zum einen lässt sich an dieser Stelle argumentieren, dass diese Ansätze die Umstände beschreiben, in deren Kontext die Studienziele verfolgt werden und somit ebenfalls als Teile der Wert- bzw. Erwartungskomponente im *Wert-Erwartungsansatz* darstellen. Zum anderen zeigen diese

Ansätze auch, dass ein situatives und somit temporäres Element in der Erklärung der Studienzufriedenheit vorliegt.

Interaktionistische Ansätze verbinden die Vorstellungen von *personologistischen* und *situationistischen Ansätzen* und postulieren Modelle, die die empfundene Kongruenz zwischen den Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Individuums im Kontext äußerer Umstände beschreiben (Damrath, 2006). Es konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Studierende zufriedener mit ihrem Studium sind, wenn eine gute Passung zwischen ihren studentischen Interessen und den inhaltlichen Schwerpunkten des Studiums sowie eine gute Passung ihrer studentischen Bedürfnisse und den zugehörigen Angeboten vorliegt (Etzel & Nagy, 2016; Li, Yao, Chen & Wang, 2012). In Bezug auf *studentische Fähigkeiten* konnte nachgewiesen werden, dass eine gute Passung von Fähigkeiten und Anforderungen sich ebenfalls positiv auf die Studienzufriedenheit auswirkt (Bohdick, Rosman, Kohlmeyer & Buhl, 2018).

Die Unterscheidung von individuellen Faktoren, kontextuellen Faktoren und der Interaktion von individuellen und kontextuellen Faktoren wird auch in neueren Ansätzen aufgegriffen, um die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg zu erklären (Bernholt et al. 2018; Staar, Kanter, Gurt & Kunert, 2018). In ihrem Modell beschreiben Staar et al. (2018) die Studienzufriedenheit als Produkt eben dieser drei Arten von Faktoren und erlauben gleichzeitig, dass diese durch eine kontinuierliche Überprüfung der Passung von individuellen und kontextuellen Faktoren immer wieder neu bestimmt wird (vgl. Abbildung 2). Dieses Modell bietet damit eine sinnvolle Grundlage, um die Auswirkungen *studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* im Kontext des Lehramtsstudiums diskutieren zu können.

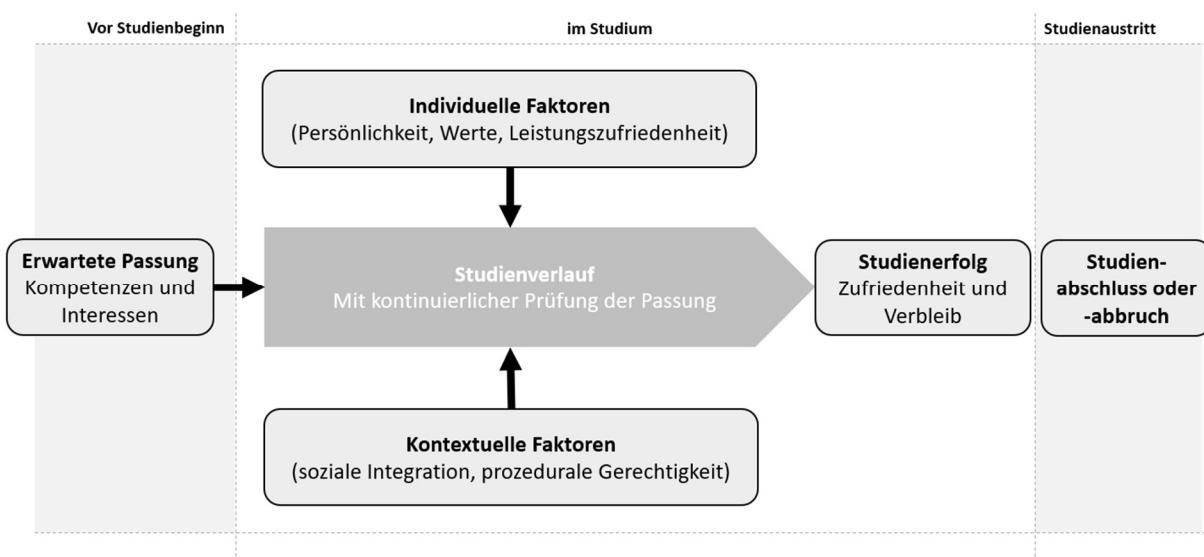


Abbildung 2: Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren auf den Studienerfolg (Staar et al., 2018, S. 217)

Bereits vor dem Studium ist es für Universitäten und Studierende wichtig, abzuklären, ob eine hinreichende Passung zwischen dem jeweiligen Studenten und dem Studium vorliegt. Die Idee einer erfolgsversprechenden Passung, die bereits im Vorfeld eines Studiums ermittelt werden kann, wurde beispielsweise mit der Persönlichkeitsforschung (Hanfstingl & Mayr 2007) oder

mit der Forschung an berufsbezogenen Interessen (Holland, 1997) oder auch mit der Berufswahlmotivation aufgegriffen und findet bis heute Anklang in der Forschung. Diese Ansätze konnten bisher allerdings nur bedingt erklären, ob Lehramtsstudierende im Studium oder später im Beruf erfolgreich werden. Zusätzlich stellt sich vor dem Hintergrund des Lehrermangels weniger die Frage einer Eignung für das Studium und den Beruf, sondern vielmehr, die Frage nach der Förderbarkeit von Studierenden. Bei dieser Debatte ist es zentral, dass der Hauptgrund für Studienabbrüche auf Leistungsprobleme und eine mangelnde Studienmotivation zurückgeführt werden kann und weniger auf konkretes Prüfungsversagen (Heublein & Wolter, 2011).

Aus Sicht der Studierenden kann in Teilen erst mit Beginn des Studiums überprüft werden, ob eine hinreichende Passung zwischen ihren Fähigkeiten und den Anforderungen des Studiums vorliegt. Besonders im ersten Studienjahr erleben Studierende die zusätzliche Herausforderung, sich erst einmal an die Anforderungen des Studiums anzupassen zu müssen (van der Zanden, Denessen, Cillessen & Meijer, 2018). In diesem Jahr lässt sich beobachten, dass die Studienzufriedenheit sinkt (Fleischer et al. 2017). Dazu kommt, dass durch die zu bewältigenden Aufgaben die *Wertkomponente* in Bezug auf das Studium als geringer bewertet wird, da der Aufwand durch das Studium und somit die Kosten für das Studium als höher eingeschätzt werden. Die *Erwartung*, das Studium zu bewältigen wird zudem als geringer eingeschätzt (Benden & Lauermann, 2022). Wenn Studierende aber im Vorfeld konkret über den Aufwand des jeweiligen Studiums informiert werden, weisen sie später eine bessere Studienzufriedenheit auf, als Studierende, die diese Information nicht erhalten haben (Hasenberg, 2013).

Damit muss bereits für die Studienanfänger ein Studienangebot geschaffen werden, dass dazu in der Lage ist, den Studieneinstieg in Bezug auf die anfänglichen Herausforderungen wie zum Beispiel die Leistungen, den Studienablauf und die Studienkontakte zu erleichtern. Diese Bildungsbedarfe von Studienanfängern wurden häufig in Studien behandelt, in denen Beratungsgespräche, Orientierungsprogramme und Erstsemester-Seminare untersucht wurden, die unter anderem den Kontakt zu Gleichaltrigen, Dozierenden und der Universität im Allgemeinen herstellen sollten. Zusätzlich wurden auch die für den akademischen Erfolg erforderlichen Fähigkeiten trainiert. Diese Maßnahmen erbrachten auch dann noch einen gewissen Nutzen für die akademischen Leistungen, wenn für Selbstselektionsverzerrungen kontrolliert wurde (van der Zanden et al., 2018).

Dennoch bleibt nach wie vor offen, welche Fähigkeiten Lehramtsstudierende bereits zu Anfang des Studiums brauchen, um ihre studienbezogenen Ziele verfolgen zu können. Hierbei gibt es Hinweise durch die Evaluationen verschiedener Interventionen zum Studienbeginn (van der Zanden et al. 2018), dadurch, dass der Einfluss einzelner Fähigkeiten auf den akademischen Erfolg durch Übersichtsarbeiten bereits herausgearbeitet ist (Richardson et al. 2012; Schneider & Preckel, 2017) und dadurch, dass verschiedene universitäre Angebote in Bezug auf einzelne Fähigkeiten oder Verhaltensweisen evaluiert wurden. Diese Fähigkeiten sind dabei bisher nicht gemeinsam in den Blick genommen worden. Mit Blick auf das von Staar et al. (2018) postulierte Modell (Abbildung 2) lassen sich die *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* als Teil der individuellen Faktoren charakterisieren. Diese stehen mit dem Studienverlauf durch den Passungsabgleich in Verbindung.

Hier schließt sich die Frage danach an, ob die Relevanz der *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* über die verschiedenen Phasen eines Studiums hinweg immer gleich bleibt und ob sich die Relevanz dieser Fähigkeiten zwischen den verschiedenen Studiengruppen wie beispielsweise der verschiedenen Lehramtsstudiengänge, der verschiedenen Fächerkombinationen oder dem Alter der Studierenden unterscheidet. Es braucht mehr Erkenntnisse über diese Unterschiede zwischen den Kontexten, in denen studiert wird, damit universitäre Angebote über die Einheitslösung für alle Studierende hinaus auch gezielte Angebote in Beratung und Bildung machen können. Staar et al. (2018) formulieren hier bereits, dass der Abgleich der Passung kontinuierlich ist und durch kontextuelle Faktoren mitbedingt wird. Da sich das Erkenntnisinteresse dieser Forschungslücke primär auf die Entwicklung universitärer Angebote bezieht, spielen hierbei kontextuelle Faktoren wie zum Beispiel die Wahl des Studiengangs oder die Studienphase eine zentrale Rolle für den Passungsabgleich von Fähigkeiten und Anforderungen.

Da die kontinuierliche Prüfung der Passung vor dem Hintergrund der Zielbindung der Studierenden an ihre studienbezogenen persönlichen Ziele stattfindet, muss auch der Zusammenhang des *Goal Commitments* mit *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* genauer verstanden werden. Dieser Zusammenhang ist bisher noch kaum adressiert worden (vgl. Klein, 2013). Hierbei ist die Frage besonders interessant, welche langfristigen Auswirkungen studien- und berufsrelevante Fähigkeiten auf die Zielbindung der Studierenden an ihre Studienziele haben. Erkenntnisse über diesen Zusammenhang sind nicht nur bedeutsam für eine strategisch ausgerichtete universitäre Angebotsstruktur, sondern auch, um den Prozess von Studierenden besser zu verstehen, wie sie ihre Zielstruktur anpassen und in dieser Folge ihr Leistungsverhalten während des Studiums aufrecht erhalten, verändern oder ganz einstellen.

Obwohl bereits viele Befunde zur Erklärung des *Studienerfolgs* zusammengetragen werden konnten und obwohl bereits einige Erkenntnisse zum Zusammenhang von Professionswissen und Berufserfolg vorliegen, lässt sich dennoch die Frage nach den berufsrelevanten Kompetenzen, die im Lehramtsstudium ausgebildet werden müssen, nicht schlussendlich klären. Es bedarf nach wie vor weiterer Studien sowie verschiedener Forschungs- und Erklärungsansätze, die anhand praktizierender Lehrkräfte ermitteln, welche Kompetenzen besonders relevant für den Beruf sind und auch, ob aus diesen Erkenntnissen Bildungs- und Ausbildungsbedarfe für das Lehramtsstudium abgeleitet werden müssen. Diese Aufgabe ist auch im Zusammenhang mit den Studienzielen relevant, da Lehramtsstudierende durch ihr Studium und die zugehörigen Praktika eine Einschätzung davon entwickeln, ob sie gut auf ihren Beruf vorbereitet sind.

Fokus der Studien

Mithilfe des Modells zu *individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg* (Staar et al., 2018) konnte der Forschungsstand zu *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* übersichtsgebend diskutiert und weitere Forschungsbedarfe herausgearbeitet werden. Um die im Rahmen dieser Dissertation entstandenen Artikel in diesen theoretischen Rahmen einbetten zu können, wird ebenfalls auf diese Vorgehensweise zurückgegriffen. In diesem Sinne werden mit Abbildung 3 die nummerierten Artikel in Bezug auf ihren jeweiligen theoretischen Kontext verortet.

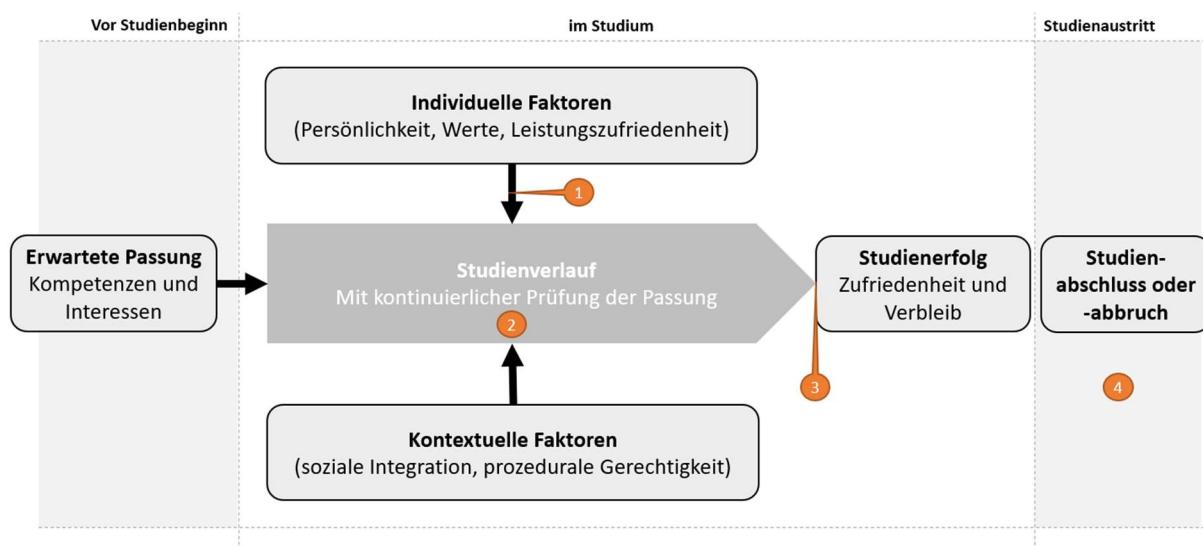


Abbildung 3: Untersuchungsmodell zu den Auswirkungen studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten im Lehramtsstudium (Staar et al., 2018, S. 217; eigene Darstellung)

Der Einfluss individueller Faktoren auf den Studienverlauf ist bereits oft untersucht worden. Unter Berücksichtigung der Zielbindungen, die die Lehramtsstudierenden dabei eingehen, ist der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* und Studienzufriedenheit sowie der studentischen Belastung besonders interessant, um die Fähigkeitsbereiche zu identifizieren, die für die Studierenden beim Verfolgen ihrer Ziele besonders förderlich sind. Es ist hierbei zentral einzuschätzen, ob ein Ansatz, der ausschließlich auf einer Professionalisierungsperspektive beruht, konkurrenzfähig zu Ansätzen ist, die den Anspruch haben, die Studienzufriedenheit und die studentische Belastung möglichst gut aufzuklären. Unter einer kompetenztheoretischen Perspektive lassen sich zusätzlich zu den Fähigkeiten unter anderem Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Merkmale und Selbstwirksamkeiterwartungen als Teile von Kompetenz verstehen. Diese sind mit Blick auf die Studienzufriedenheit bereits untersucht worden und bilden deshalb eine sachliche Grundlage, auf dessen Basis der Einfluss der studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten eingeschätzt werden kann.

(1) Welchen Beitrag leisten studien- und berufsrelevante Kompetenzen zur Erklärung der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über den Beitrag von

Persönlichkeitsmerkmalen, motivationalen Merkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen hinaus?

Der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* und Studienzufriedenheit sowie studentischer Belastung muss weiterhin mit Rücksicht auf die jeweiligen Studienkontexte differenziert werden. Hierbei sind Untersuchungen zur Studienphase besonders relevant, um Studien, die sich mit der Förderung von studentischen Fähigkeiten befassen, besser kontextualisieren zu können und auch, um die universitären Angebote gezielt auf die Bedarfe der Studierenden abstimmen zu können.

(2) *Verändern sich die Zusammenhänge der studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten mit der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über die Zeit hinweg?*

Mit Blick auf den *Studienerfolg* müssen Studierende über lange Zeitstrecken hinweg ihre *studentische Zielbindung* aufrecht erhalten. Der Einfluss *studienrelevanter Fähigkeiten* sollte hierbei einen besonderen Einfluss haben, da diese Fähigkeiten mitverantwortlich für die jeweiligen Teilerfolge und Misserfolge im Studium sind. Diese Erfahrungen wiederum prägen über die Zeit hinweg die Ansprüche, die Studierende an sich selbst stellen, und somit auch ihre Zielsetzungen. Befunde über diesen Zusammenhang sind notwendig, um die Verläufe der Studierenden und die schlussendliche Erklärung des *Studienerfolgs* besser zu verstehen. Auch von praktischer Seite unterstützen weitere Erkenntnisse die universitäre Bildung, da die Fähigkeiten identifiziert werden müssen, die zentral für langfristige Förderungen sind. Da es ebenfalls möglich ist, dass eine hohe studentische Zielbindung auch die *studienrelevanten Fähigkeiten* fördert, sind beide Wirkrichtungen interessant für die Fragestellung.

(3) *Welche langfristigen Wechselwirkungen bestehen für studienrelevante Fähigkeiten und die studentische Zielbindung?*

Lehramtsstudierende müssen ihren Studienabschluss und gleichzeitig ihre Professionalisierung als angehende Lehrkräfte fokussieren, um einen erfolgreichen Berufsbeginn gewährleisten zu können. Im Vergleich zu *studien – und berufsrelevanten Fähigkeiten* sind rein berufliche Kompetenzen das primäre Ausbildungsziel des Lehramtsstudiums. Wenn bestimmte berufsrelevante Kompetenzen bereits im Studium in zu geringem Ausmaß adressiert werden, können Lehramtsstudierende in der beruflichen Praxis ernsten Herausforderungen ausgesetzt sein. Für die Qualität des Lehramtsstudiums ist es daher zentral zu überprüfen, welche Auswirkungen diese beruflichen Kompetenzen aus Perspektive der praktizierenden Lehrkräfte haben und seitens der Universitäten stärker adressiert werden müssen. Aufgrund der hohen Anzahl an Kompetenzen, die in diesen Bereich fallen, wird eine Überprüfung anhand eines aktuellen Beispiels durchgeführt.

(4) *Wie wirkt sich bei praktizierenden Lehrkräften ihre universitäre Bildung zum Themengebiet Mobbing auf ihren professionellen Umgang mit Mobbing aus?*

Vorstellung der Artikel

Die hier vorgestellten *Artikel 1, 2 und 3* sind im Rahmen der Langzeitstudie zu Wirkungen überfachlicher Kompetenzen (WUEK) entstanden. Die für *Artikel 1* verwendeten Daten stammen aus querschnittlich erhobenen Befragungsdaten von Lehramtsstudierenden, die im Herbst 2019 ihr Studium begannen oder sich noch nah an diesem Anfang befanden. *Artikel 2* und *Artikel 3* entstanden auf Basis der Folgebefragung an den Studierenden, die uns auch zwei Jahre später noch zur Verfügung standen. Der hohe zeitliche Abstand der Testzeitpunkte bietet dabei die Gelegenheit, Veränderungen durch die Studienphasen deutlicher hervorzuheben und somit leichter untersuchen zu können, als es mit einem kürzeren Längsschnitt möglich wäre. Zusätzlich lassen sich auch die Auswirkungen *studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* leichter in Bezug auf ihre Auswirkungen untersuchen, da diese Auswirkungen auf die einzelnen leistungsbezogenen Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen haben. Diese Art von Effekten haben einen hohen Wiederholungscharakter und sollten sich deshalb leichter über einen langen Zeitraum hinweg nachweisen lassen. *Artikel 4* entstand im Frühjahr 2024 auf der Basis einer Masterarbeit, die Vanessa Prior zum Umgang mit Mobbing bei mir geschrieben hat.

Im Rahmen der hier vorgestellten Artikel wird der *Kompetenzbegriff* verwendet, wenn Kompetenzen im Sinne einer weitläufigeren Definition gemeint sind, die mehr Arten von Faktoren zur Erklärung von Kompetenzen als bloße kognitive Fähigkeiten zulassen. Dabei gilt dieser Begriff auch für die einzelnen beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft.

Der Ansatz, *Fähigkeiten* mit Selbstaussagen zu operationalisieren, ist nicht ohne Kritik geblieben. Eine häufig angewandte Kritik ist, dass es sich bei etwaigen Operationalisierungen um *Selbstwirksamkeitserwartungen* handeln würde. Tatsächlich weisen diese beiden Arten der Operationalisierung in der wissenschaftlichen Praxis hohe Ähnlichkeiten miteinander auf (z.B. Klein et al., 2013). *Selbstwirksamkeitserwartungen* werden dabei nach Bandura (1977) als „*zuversichtliche Erwartungen, künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten*“ definiert (zitiert nach Schulte, 2008, S.5). Bandura selbst beschreibt hierbei, dass *Selbstwirksamkeitserwartungen* durch die vier Faktoren der direkten eigenen Erfahrung, der durch Beobachten gemachten Fremderfahrung, durch verbale Überzeugungen und die eigenen physiologischen und emotionalen Reaktionen auf die jeweilige Situation beeinflusst werden (Bandura, 1997). Damit stellt eine *Selbstwirksamkeitserwartung* eine konkrete Erwartung in einer konkreten Situation dar. Trotzdem werden *Selbstwirksamkeitserwartungen* oft mit Selbsteinschätzungen operationalisiert, die eine möglichst hohe Allgemeingültigkeit besitzen sollen und somit dem Anspruch des spezifischen Situationsbezugs widersprechen. Dieser Widerspruch führt dazu, dass *Selbstwirksamkeitserwartungen* in der bisherigen wissenschaftlichen Praxis auf allgemeingültigere Selbsteinschätzungen referieren, wogegen *Fähigkeiten* eher konkretere Selbsteinschätzungen zu spezifischen Handlungsfeldern darstellen. Skalen zu *Selbstwirksamkeitserwartungen* zusätzlich zu *Fähigkeiten* zu erheben, bietet damit den Vorteil, die Selbsteinschätzungen der Studienteilnehmer genauer zuordnen und besser interpretieren zu können (vgl. *Artikel 1, Artikel 4*).

Ebenso besteht die bereits dargestellte Kritik, dass *Fähigkeiten* durch die Operationalisierung mit Selbsteinschätzungen bloß *Fähigkeitsüberzeugungen* darstellen. Mit *Artikel 3* besteht

hierbei ein Nachweis zu den langfristigen Auswirkungen von selbsteingeschätzten Fähigkeiten, der nicht mehr mit *Fähigkeitsüberzeugungen* alleine erklärt werden kann. Dennoch werden im Folgenden unter *Kompetenzüberzeugungen* die Selbsteinschätzungen verstanden, die in Bezug auf eine möglichst konkrete Situation, wie zum Beispiel in Bezug auf Fallbeispiele, getätigt werden, da an dieser Stelle aus syntaktischen Gründen eine klare Abgrenzung gegenüber dem *Kompetenzbegriff* notwendig ist (*Artikel 4*).

Artikel 1

Im Artikel „*überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium*“ wird der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* mit der Studienzufriedenheit an $N = 594$ Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums untersucht.

Nach Frey (2014) sind verschiedene Kompetenzen immer wieder in der Diskussion dass sie Teil der Lehrerbildung sein sollen. Um diese Kontroverse zu ordnen, wird vorgeschlagen, verschiedene Klassen an Kompetenzen zu bilden, damit diese strukturiert untersucht und gefördert werden können. Fachkompetenzen umfassen dabei die Fähigkeitsdimensionen, ohne welche eine Ausübung der jeweiligen Tätigkeit nicht möglich ist. Da verschiedene Modelle zur Lehrerkompetenz hierbei das Professionswissen als zentrales Kriterium anführen, kann unter Fachkompetenz in erster Linie das Professionswissen verstanden werden. Im Rahmen dieser Kompetenzmodelle (z.B. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke & Kaiser, 2014) werden zusätzlich zum Professionswissen auch Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Merkmale und die Selbstwirksamkeitserwartung als Teile des Kompetenzbegriffs argumentiert.

Darüber hinaus bezeichnen Methodenkompetenzen die Kompetenzen, die „*eine Lehrkraft befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein*“. Sozialkompetenzen umfassen die Kompetenzen, die „*eine Person befähigen, in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel zu erreichen*“ und Personalkompetenzen umfassen „*Fähigkeitskonzepte, Einstellungen und Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln*“ (Frey, 2008, S. 52).

Zusammengefasst lassen sich damit vier verschiedene Kompetenzklassen und eine spezifische Auswahl affektiv-motivationaler Faktoren als relevante Faktoren der Kompetenz bei Lehramtsstudierenden argumentieren und bilden gemeinsam ein begründetes Untersuchungsmodell zum Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit und studentischen Belastungen (Abbildung 4).

Die Studienzufriedenheit wurde mit den drei Komponenten nach Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) operationalisiert. Diese sind die *Zufriedenheit mit Studieninhalten* (ZSI), die *Zufriedenheit mit Studienbedingungen* (ZSB) und der *Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen* (ZBSB). Die ZSB und die ZBSB werden dabei mit Items erhoben, die die Unzufriedenheit mit Studienbedingungen beziehungsweise die studentischen Belastungen abbilden. Die zugehörigen Skalen werden laut des Originalartikels rekodiert und als Komponenten der Zufriedenheit beziffert. Die Zufriedenheit mit Studieninhalten ist hingegen

aufgrund der Itemformulierungen am besten vergleichbar mit Items, die die tätigkeitsbezogene Zufriedenheit in Arbeitskontexten abbilden (z.B. Renshaw, Long & Cook, 2015).

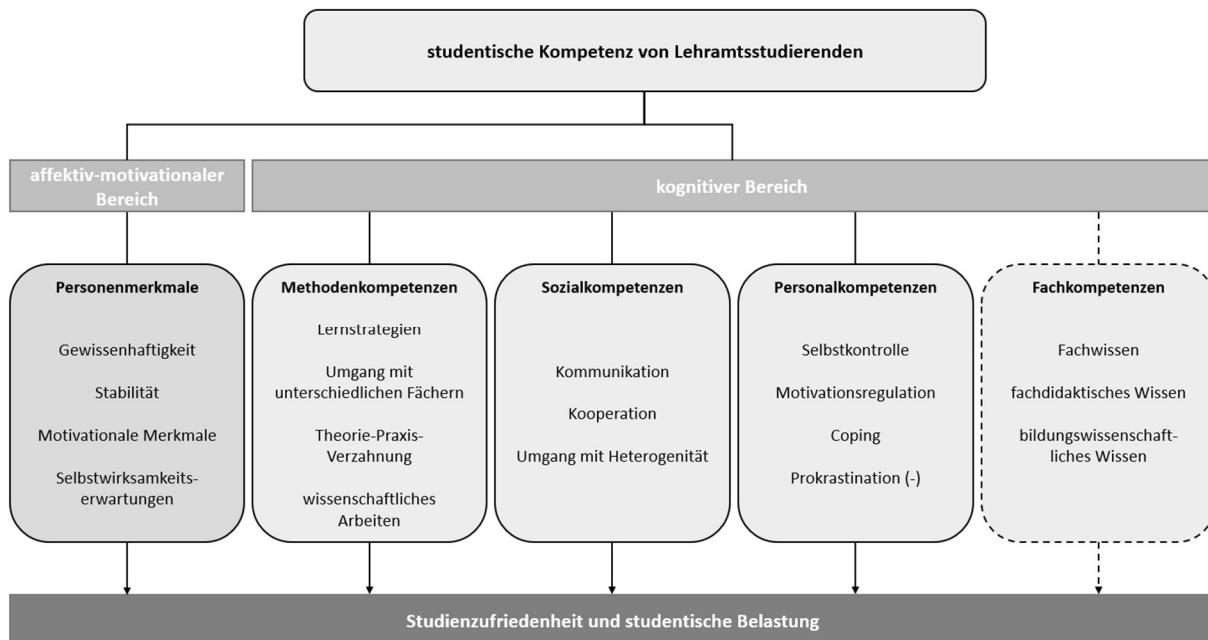


Abbildung 4: Untersuchungsmodell zu den überfachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Studienzufriedenheit

Die Fragestellung des Artikels, *welchen Beitrag studien- und berufsrelevante Fähigkeiten zur Erklärung der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über den Beitrag von Persönlichkeitsmerkmalen, motivationalen Merkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen hinaus leisten*, kann damit beantwortet werden, dass Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen nicht aber Personalkompetenzen bei Studienbeginn zur Erklärung der Studienzufriedenheit und zur studentischen Belastung beitragen. Besonders die Fähigkeiten Umgang mit unterschiedlichen Fächern, Theorie-Praxis-Verzahnung und Kooperation leisten in einem vollständigen Regressionsmodell eigenständige Erklärungsbeiträge.

Mit diesem Erklärungsansatz der Studienzufriedenheit, der sich ausschließlich auf die Professionalisierung bezieht, können für die ZSI = 29 %, für die ZSB = 22 % und für die ZBSB = 36 % aufgeklärt werden, wobei die Personenmerkmale einen Großteil der Varianz aufklären. Der Erklärungsansatz von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) strebt eine möglichst vollständige Erklärung der Komponenten der Studienzufriedenheit an und erreicht Aufklärungsraten von ZSI = 52 %, ZSB = 35 % und ZBSB = 53 %. Im Vergleich dazu betrachten Bernholdt et al. (2018) die Studienzufriedenheit als Folge eines *Angebots-Nutzungs-Prozesses* in der Universitären Lehre und erreichen Aufklärungsraten von ZSI = 47 %, ZSB = 29 % und ZBSB = 35 %. Damit kann der vorliegende Erklärungsansatz einer kompetenzorientierten Perspektive als relevanter Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung eingeordnet werden. Mit Hinblick auf die Zielbindung der Studierenden kann dieser Ansatz dabei sinnvoll um externe Faktoren wie zum Beispiel die Studierendenorientierung oder die prozedurale Gerechtigkeit ergänzt werden,

die dem Verfolgen dieser Ziele dienlich sind (Bernholt et al. 2018; Schneider & Preckel, 2017; Staar et al., 2018).

Gleichzeitig zeigt dieser Erklärungsansatz auch Widersprüche zur theoretischen Herleitung auf, da beispielsweise Lernstrategien, Umgang mit Belastungen (Coping) oder Prokrastination in den Regressionsmodellen nicht signifikant wurden, sehr wohl aber relevant für akademische Leistungen sind (Schneider & Preckel, 2017; Richardson et al. 2012). Hierbei kann vermutet werden, dass sich der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* und der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastungen weiter zwischen den individuellen Merkmalen der Studierenden oder nach kontextuellen Merkmalen des Studiums ausdifferenzieren lässt.

Artikel 2

Im Artikel „*Skills help, but they don't help all at once – Changes in the relationship of study-relevant skills and student stress as well as study satisfaction during the first two years of teacher education*“ wird anhand von $N = 144$ Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium überprüft, ob sich der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* zur Studienzufriedenheit und zur studentischen Belastung über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg verändert.

Zu Beginn ihres Studiums müssen Studierende zusätzlich zu ihren Studienleistungen auch andere Herausforderungen bewältigen. Unter anderem müssen sie ihr studentisches Leben selbstständig strukturieren, sich in ihrem Studium orientieren und sich in neuen sozialen Umwelten zurecht finden (Crede & Niehorster, 2012; van der Zanden et al. 2018). Dieser Adaptationsprozess weist bereits darauf hin, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums eine Orientierungsphase durchlaufen. Ob sich die Studienphase über die Zeit hinweg verändert und wie nachfolgende Phasen zu beschreiben sind, ist bisher nicht geklärt worden.

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich die *Zusammenhänge der studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten mit der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung über die Zeit hinweg verändern*, wurden die Studierenden zu zwei Messzeitpunkten zu ihren Lernstrategien, Kooperationsfähigkeiten, ihrer Prokrastination und ihrem Umgang mit Belastungen sowie den Faktoren der Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (1996) befragt. Für eine leichtere Interpretation der Daten wurden die Skalen in ihrer ursprünglichen Form angewandt und nicht rekodiert.

Über die Zeit hinweg verringert sich die Relevanz von Kooperationsfähigkeiten und Prokrastination, aber der Umgang mit Belastungen gewinnt an Relevanz. Zusätzlich lässt sich auch die Rolle der Lernstrategien besser bestimmen. Im längsschnittlichen Design zeigt sich, dass Lernstrategien zu beiden Messzeitpunkten relevant für die Studienzufriedenheit mit Studieninhalten und für die studentischen Belastungen sind. Die Anwendung von Lernstrategien wird damit einerseits als hilfreich und andererseits als anstrengend erlebt, was durchaus dem Prozess des Lernens selbst geschuldet ist. Ein Vergleich des längsschnittlich erhobenen Samples mit dem nur zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Sample zeigt zudem, dass Lernstrategien für die Studierenden eine deutlich geringere Rolle für die

Studienzufriedenheit mit Studieninhalten sowie für die studentische Belastung spielten, wenn sie nicht weiter an der Studie teilgenommen haben. Aufgrund des Studiendesigns kann dabei vermutet werden, dass diese Studierenden nicht im Verlaufsplan des Studiums studierten, sondern die Teilnahme an den Kursen, in denen die Erhebung stattfand, hinausgezögert hatten.

Die Ergebnisse dieses Artikels beweisen damit, dass sich der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* mit der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung nach Studienphase und auch auf Gruppenebene differenzieren lässt. Die Phase, in der sich fortgeschrittene Studierende befinden, kann sich im Kontrast zur Orientierungsphase als Leistungsphase beschreiben lassen, da Lernstrategien, Prokrastination und ein guter Umgang mit Belastungen bedeutsam für die Studierenden sind. Es ist darüber hinaus möglich, dass weitere kontextuelle Veränderungen während des Studiums erfolgen und somit im weiteren Verlauf des Studiums neue Phasen auftreten.

Um diese Annahme zu prüfen, wurde im Anschluss an den vorliegenden Artikel eine Querschnittsstudie mit $n = 255$ Masteranden im Lehramtsstudium des ersten Fachsemesters durchgeführt. Diese waren zum Zeitpunkt der Erhebung $M = 24.71$, $SD = 3.11$ Jahre alt. 70 (27.45 %) der Teilnehmenden waren männlich und 184 (72.15 %) weiblich. 122 (47.84 %) studierten Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, 85 (33.33 %) für Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und 46 (18.04 %) studierten Lehramt für Grundschulen. Diese Stichprobe wurde mit dem Querschnitt der fortgeschrittenen Bacheloranden ($n = 630$) verglichen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Regressionskoeffizienten studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten zur Erklärung der Komponenten der Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (1996)

Gruppe	Studienzufriedenheit mit Studieninhalten		Unzufriedenheit mit Studienbedingungen		Studentische Belastungen	
	β Bachelor	β Master	β Bachelor	β Master	β Bachelor	β Master
Lernstrategien	.11*	.09	.03	.16*	.04	.13*
Umgang mit unterschiedlichen Fächern	.23**	.17*	-.12*	-.24**	-.41**	-.34**
Kooperation	.06	.17*	-.04	-.17*	-.01	-.22**
Prokrastination	-.29**	-.19*	.02	.04	.21*	.17*
Umgang mit Belastungen	.15**	.14*	-.06	-.04	-.19*	-.05
Erklärte Varianz in %	24.8 %	17.7 %	11.6 %	11.4 %	14.0 %	23.0 %

Anmerkungen: * = $p < .05$; ** = $p < .001$

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen auf einer deskriptiven Ebene, dass die Studierenden im fortgeschrittenen Bachelorstudium geringere Zusammenhänge von Kooperationsfähigkeiten und Studienzufriedenheit und studentischer Belastung aufweisen als die Masteranden des ersten Fachsemesters. Gleichzeitig ist der Zusammenhang von Prokrastination und Umgang mit Belastungen mit der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung größer für die fortgeschrittenen Bachelorstudierenden, als für die Masterstudierenden. Es ist somit möglich, dass sich die Masterstudierenden erneut in einer Orientierungsphase befinden. Die Ergebnisse implizieren damit, dass die Phasen, die Studierende während ihres Studiums durchlaufen, sich mehrfach verändern können.

Artikel 3

Im Artikel „*Nachhaltige Auswirkungen studienrelevanter Fähigkeiten auf das studentische Commitment*“ wird anhand von $n = 171$ Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium die Wechselwirkung *studienrelevanter Fähigkeiten* und dem *studentischen Commitment* untersucht.

Auf Basis der *Wert-Erwartungstheorie* (Wigfield & Eccles, 2002) kann argumentiert werden, dass Studierende ihre Studienziele und damit einhergehend auch ihre Selbstverpflichtung für das Erreichen dieser Ziele in Abhängigkeit von den Fähigkeiten treffen, die sie für das Erreichen des jeweiligen Ziels benötigen. Die leistungsbezogenen Erfahrungen, die über die Zeit hinweg gemacht werden, prägen dabei durch wiederholte Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse die Wahrnehmung der Studierenden. Damit einhergehend sollten die Studierenden ihre studentische Zielbindung über größere Zeiträume hinweg in Abhängigkeit von ihren Fähigkeiten anpassen. Es ist im Umkehrschluss ebenfalls möglich, dass Studierende mit einer stark ausgeprägten Zielbindung engagierter studieren und sich in dieser Folge ihre *studienrelevanten Fähigkeiten* besser entwickeln. Deshalb wird diese Hypothese mitgeprüft.

Zur Beantwortung der Fragestellung, welche Wechselwirkungen für *studienrelevante Fähigkeiten und die studentische Zielbindung bestehen*, wurden die Studierenden zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von zwei Jahren zu ihren Lernstrategien, Kooperationsfähigkeiten, ihrer Prokrastination, ihrem Umgang mit Belastungen und ihrem *studentischen Commitment* (Grässmann, Schultheis & Brunstein, 1998) befragt. Das *studentische Commitment* wird auf Basis des *Goal Commitments* als volitionale Bindung verstanden, die die Verpflichtung zum und Verantwortung für das Erreichen eines erfolgreichen Studienabschlusses widerspiegelt (Klein et al. 2013).

Lernstrategien und geringe Prokrastination wirken sich positiv auf die Leistungskomponente des *studentischen Commitments* aus. Ein guter Umgang mit Belastungen wirkt sich ebenfalls positiv auf die affektive Komponente des *studentischen Commitments* aus. Es lassen sich darüber hinaus keine Auswirkungen des *studentischen Commitments* auf *studienrelevante Fähigkeiten* nachweisen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen damit, dass *studien- und berufsrelevante Fähigkeiten* langfristig bedeutsam für die Studienziele und die Zielbindung der Studierenden sind. Gleichzeitig lässt sich allerdings nicht implizieren, dass Studierende ihre *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* entwickeln, indem sie ihre studentischen Ziele verfolgen. Dieser Befund ist bedeutsam für die universitäre Bildungspraxis, da die Förderung von Fähigkeiten der zentrale Anspruch eines Studiums sein soll.

Artikel 4

Im Artikel „*Vorbereitet oder überfordert? Bildungsbedarfe bei Lehrkräften im Umgang mit Mobbing*“ wird die bildungsbezogene Perspektive praktizierender Lehrkräfte auf den Umgang mit Mobbing untersucht. Auf diese Weise können die bisherigen Artikel insofern ergänzt

werden, als dass praktizierende Lehrkräfte ihren Zielzustand Lehrkräfte zu werden, bereits erreicht haben und damit die Auswirkungen ihrer berufsbezogenen Fähigkeiten bzw. ihrer Kompetenzen in Bezug auf die beruflichen Ansprüche beurteilen können. Diese Vorgehensweise erlaubt wiederum Rückschlüsse auf die universitäre Bildung.

Obwohl bereits viele Erkenntnisse zu Mobbing als Phänomen und durchaus auch zum Lehrerverhalten im Umgang mit Mobbing vorliegen, mangelt es bisher an Untersuchungen, die aus den vorliegenden Erkenntnissen Handlungsableitungen für die Lehrerbildung ziehen. Dieser Umstand bezieht sich insbesondere auch auf die vielen bereits vorliegenden Interventions- und Präventionsprogramme, da diese zwar effektiv sind, aber meist mit hohem Aufwand und über lange Zeiträume hinweg eingesetzt werden müssen (Erpelding & Schiel, 2019; Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019). Es ist daher anspruchsvoll, sinnvolle Handlungsableitungen für den beruflichen Alltag einer Lehrkraft herzustellen oder strukturiert Hinweise auf die Kompetenz zum Umgang mit Mobbing abzuleiten. Erste übersichtsgebende Ansätze versuchen bereits das Lehrerverhalten im Umgang mit Mobbing möglichst umfassend zu erklären (Bilz & Boulton, 2017; van Aalst, Huitsing & Veenstra, 2022; Wettstein, Scherzinger & Ott, 2020), diskutieren aber dieses Verhalten noch nicht unter einer kompetenztheoretischen Perspektive.

Der vorliegende Artikel verfolgt daher den Ansatz im Sinne des unterrichtlichen Wirkmodells die Faktoren der Kompetenz zu bestimmen, die auf die Unterrichtssituation wirken und an diesem Punkt die Kompetenzüberzeugungen in der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung der Lehrkraft prägen, bevor eine tatsächliche Handlung erfolgt (Abbildung 1). Mit anderen Worten kann die Relevanz der Faktoren der Kompetenz untersucht werden, indem ihr Einfluss auf die situative Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung untersucht wird. Diese Kompetenzüberzeugungen werden in der vorliegenden Studie mit Fallvignetten zu verschiedenen Mobbingfällen operationalisiert.

Zur Klärung der Fragestellung, *wie sich bei praktizierenden Lehrkräften ihre universitäre Bildung zum Themengebiet Mobbing auf ihren professionellen Umgang mit Mobbing auswirkt*, wurden $N = 43$ Lehrkräfte in einem querschnittlichen Design befragt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen hatten, nur sehr wenig Zeit ihres Studiums mit dem Thema Mobbing befasst waren und in der Folge auch, dass die selbsteingeschätzte Bildung nur sehr geringe Relevanz für die Kompetenzüberzeugungen hat. Die selbsteingeschätzte Bildung der Lehrkräfte wirkt sich weder auf die Einschätzung der Ernsthaftigkeit einer Mobbingsituation noch auf die Interventionsbereitschaft aus, es bestehen aber kleine Effekte für die Selbstsicherheit, in einem Mobbingfall intervenieren zu können. Im Vergleich dazu zeigten die Berufsjahre, die Zivilcourage und die Verantwortlichkeit für Mobbingfälle deutlich größere Effekte auf die Kompetenzüberzeugungen.

Aufgrund der geringen Stichprobe müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Dennoch lässt sich konstatieren, dass die praktizierenden Lehrkräfte ausdrücklich Kritik gegenüber einer universitären Bildung äußern, die nur wenige Zeitstunden auf den Umgang mit Mobbing verwendet.

Hier schließt sich die Frage an, ob nicht nur praktizierende Lehrkräfte, sondern auch Lehramtsstudierende diesen Umstand kritisieren. Zu diesem Zweck wurden anschließend an

die vorliegende Untersuchung $n = 38$ Masterstudierende im letzten Studiensemester im selben Format wie die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie zu ihrer universitären Ausbildung im Umgang mit Mobbing befragt. Die befragten Lehramtsstudierenden haben sich im Durchschnitt $M = 5.2$ Stunden während ihres vorgeschriebenen Studiums mit Mobbing befasst und bewerten die Frage, ob sie ihre universitäre Ausbildung zum Thema Mobbing als ausreichend empfinden, auf einer Skala von 1 = *stimme gar nicht zu* 5 = *stimme vollkommen zu*, als nicht ausreichend ($M = 1.4$, $SD = .55$, $t = -18.08$, $p < .001$, $d = 2.93$).

Die Angaben der Lehramtsstudierenden sind somit vergleichbar mit den Angaben der Lehrkräfte. Damit lässt sich zum einen festhalten, dass Lehramtsstudierende nicht ausschließlich den Studienabschluss zum Ziel haben, sondern auch den Erwerb der beruflichen Kompetenzen. Zum anderen lässt sich allerdings auch zusammenfassen, dass aus Sicht der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden eine klare Ausrichtung der universitären Ausbildung anhand der Bandbreite an beruflichen Kompetenzen, die im Lehramt eine Rolle spielen, erfolgen muss.

Diskussion

Mit den vorliegenden Studien wurden die Auswirkungen *studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums untersucht. Die theoretische Basis dieser Untersuchungen bildet dabei die Zielbindung der Studierenden, welche sich wiederum durch Faktoren erklären lässt, die der *Wert-Erwartungstheorie* entsprechen (Eccles & Wigfield, 2002; Klein et al., 2013). Auf dieser Basis kann der Zusammenhang von *studien- und berufsrelevanten Fähigkeiten* und der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung ebenfalls erklärt werden, da diese Fähigkeiten helfen, die studienbezogenen Ziele leichter umzusetzen. Für eine Übersicht wurde dabei auf das Modell der *individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg* (Staar et al., 2018) zurückgegriffen. Dieses Modell kann auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse als das *Prozessmodell der Auswirkung studentischer Kompetenzen auf den Studienerfolg* (Abbildung 5) für den kompetenz-theoretischen Ansatz spezifiziert werden.

In Anlehnung an gängige Operationalisierungen des *Studienerfolgs* werden der Studienabschluss, die Menge der studierten Semester, die jeweilige Note, das Professionswissen und die berufliche Kompetenz als Faktoren verstanden, die nicht nur Kriterien für den Studienerfolg darstellen, sondern auch die Studienziele der Studentinnen und Studenten sind.

In *Artikel 1* wird der Zusammenhang überfachlicher Kompetenzen und den Komponenten der Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (1996) untersucht. Die vorgefundene Varianzaufklärung zeigt dabei, dass ein kompetenzorientierter Erklärungsansatz vielversprechend für die Erklärung der Studienzufriedenheit ist und gleichzeitig direkt für die weitere Entwicklung universitärer Bildungsangebote genutzt werden kann.

In Artikel 2 wird der Zusammenhang von *studienrelevanten Fähigkeiten* und den Komponenten der Studienzufriedenheit weiter differenziert, indem der Zusammenhang über eine Zeitspanne von zwei Jahren untersucht wird. Anhand der Ergebnisse lässt sich zeigen, dass Studienanfänger eine andere Auswahl an Fähigkeiten benötigen, um weniger studentische Belastungen und mehr Studienzufriedenheit aufzuweisen, als fortgeschrittene Studierende. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich bestimmte kontextuelle Faktoren über die Zeit hinweg ändern und, dass sich mit dieser Veränderung auch die Relevanz der Fähigkeiten verändert. Somit liegt in Bezug auf die Passung ein Zusammenspiel der studentischen Kompetenzen und der sich verändernden äußeren Umstände vor. Weitere kontextuelle Faktoren wie die Studentenzentriertheit des Unterrichts oder die Nachvollziehbarkeit der Erklärungen von Dozentinnen und Dozenten, die für den akademischen Erfolg bedeutsam sind (Schneider & Preckel, 2017), sind ebenfalls temporär unterschiedliche Faktoren, die auf die Passung von Individuum und Kontext wirken und werden im Modell als kontextuelle Faktoren mitberücksichtigt.

In Artikel 3 wird der Zusammenhang *studienrelevanter Fähigkeiten* und der studentischen Zielbindung untersucht. Der Befund, dass sich *studienrelevante Fähigkeiten* langfristig auf das *studentische Commitment* auswirken, zeigt, dass Studierende je nach Passung ihrer Fähigkeiten in Bezug auf den Studienkontext ihre studentischen Ziele adaptieren. Die Studienziele sind damit kein festes Kriterium, sondern sie können sich über die Zeit hinweg ändern. Im äußersten Fall können die Studienabbruchsinention oder der Studienzweifel als eine Auflösung der studentischen Zielbindung verstanden werden.

In Artikel 4 wird der professionelle Umgang mit Mobbing aus der Perspektive praktizierender Lehrkräfte behandelt. Hierbei zeigt sich, dass Lehrkräfte und Studierende gleichermaßen kritisieren, dass diese berufliche Kompetenz nur in geringem Ausmaß in der universitären Bildung behandelt wird. Damit ist die Passung von Ausbildungszielen der Universität und den Ansprüchen durch den Beruf ebenfalls relevant für die weitere Diskussion um Kompetenzen im Lehramtsstudium.

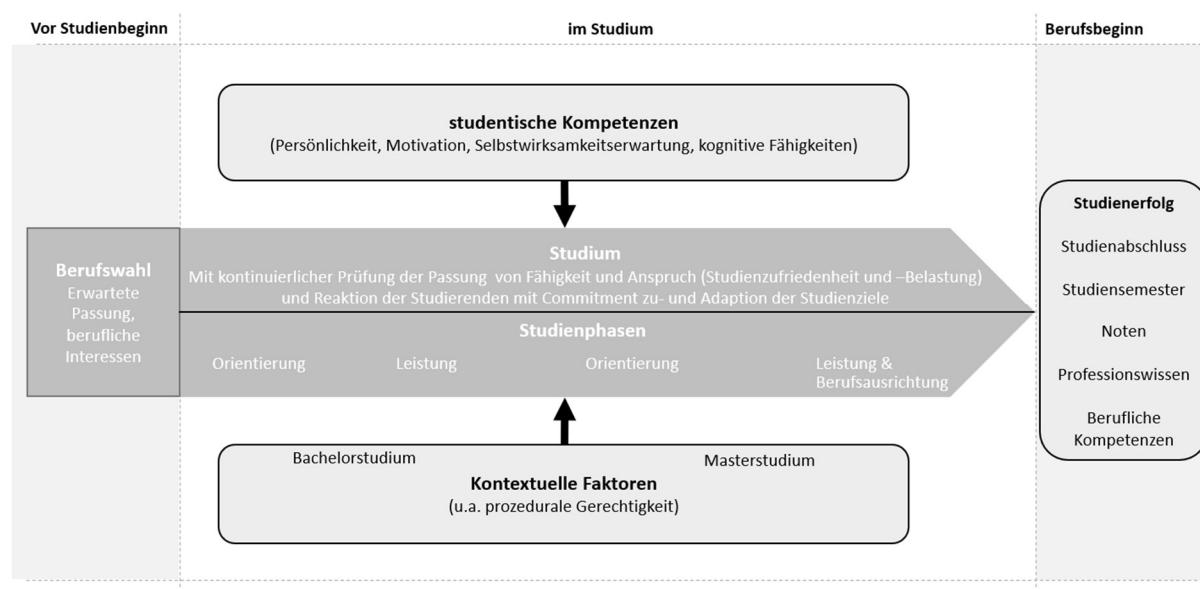


Abbildung 5: Prozessmodell der Auswirkung studentischer Kompetenzen auf den Studienerfolg

Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen es insgesamt, eine Struktur zur Auswirkung *studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* im Lehramtsstudium aufzuzeigen. Auch wenn das Professionswissen dabei als eigenständiges Ziel in der theoretischen Betrachtung integriert wurde, ist der Erwerb des Professionswissens nicht explizit in seinen Auswirkungen auf das *studentische Commitment* untersucht worden. Da der Wissenserwerb ein zentrales Thema in der Lehrerbildung ist, braucht es weiterer Studien, die die Perspektiven und Erkenntnisse zum Professionswissen mit den vorliegenden Befunden integrieren. Besonders Untersuchungen, die die Auswirkungen des Professionswissens auf das *studentische Commitment* in den Blick nehmen, können helfen, die hier erarbeitete Perspektive auf das zielbezogene Verhalten der Studierenden zu vervollständigen.

Zusätzlich dazu beziehen sich die vorliegenden Theorien und Befunde in erster Linie auf Studierende, die ihr Studium über die Zeit hinweg erfolgreich bewältigen, ohne dass die Studienabbruchsintention weiter untersucht wird. Vor dem Hintergrund der substantiellen Studienabbrüche in der Lehrkräftebildung ist es wichtig, dass die Perspektive des *studentischen Commitments* mit den Theorien und Befunden zu Studienabbrüchen integriert wird. Dies betrifft zum einen die Frage, ob Veränderungen im *studentischen Commitment* die Studienabbruchsintention vorhersagen können, und zum anderen, ob und inwiefern *studien- und berufsrelevante Fähigkeiten* Resilienzfaktoren darstellen, die Studienabbrüche vorbeugen können.

Darüber hinaus bietet das hier erarbeitete *Prozessmodell der Auswirkung studentischer Kompetenzen auf den Studienerfolg* Hinweise auf den späteren Berufserfolg, jedoch kann es Studien, die die Relevanz der beruflichen Kompetenzen in den Blick nehmen, nicht ersetzen. Da es nach wie vor die zentrale Aufgabe der universitären Bildung ist, die beruflichen Kompetenzen auszubilden, die im Lehramt relevant sind, muss diese sich primär an den beruflichen Bedarfen ausrichten. Hierbei kann die vorliegende Herangehensweise genutzt werden, um das berufliche Commitment der Lehrkräfte in Bezug auf ihre beruflichen Kompetenzen näher zu untersuchen.

Da die Relevanz *studienrelevanter Fähigkeiten* für die Studienzufriedenheit, die studentische Belastung und das *studentische Commitment* nachgewiesen werden konnte, können weitere Forschungen im Bereich der Hochschulbildung von diesem Erklärungsansatz profitieren. In erster Linie konnte gezeigt werden, dass Fähigkeiten die mit Selbsteinschätzungsverfahren operationalisiert werden, sehr wohl bedeutsam für die Studierenden und für die weitere Forschung sind. Damit einhergehend ergänzt dieser Ansatz die bisherigen Befunde zur akademischen Leistung und zum Professionswissen in sinnvoller Weise, da die Perspektive der Studierenden hierdurch stärker in den Blick genommen werden kann. Auf der Grundlage der in dieser Arbeit entstandenen Erkenntnisse können und sollten weitere Forschungen diesen Ansatz vervollständigen, indem die untersuchten individuellen und kontextuellen Faktoren um weitere Faktoren ergänzt werden, die in Bezug auf die akademische Leistung bereits ermittelt worden sind (Schneider & Preckel, 2017; Richardson et al., 2012; Robbins et al. 2004). Insbesondere sollte hierbei das *studentische Commitment* multifaktoriell operationalisiert werden, sodass die verschiedenen möglichen studentischen Ziele differenziert untersucht werden können.

Untersuchungen, die Prädiktoren für die Studienzufriedenheit und die studentische Belastung ermitteln, können auf Grundlage dieser Arbeit verschiedene logische Implikationen mitbedenken. Erstens konnte gezeigt werden, dass es sich bei der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung um unterschiedliche Konstrukte handelt, die gemeinsam ein differenziertes Bild auf die jeweiligen Zusammenhänge bieten. Weitere Studien profitieren demnach methodisch davon, diese Herangehensweise zu übernehmen. Zweitens konnte gezeigt werden, dass zeitbezogene Unterschiede in den untersuchten Zusammenhängen bestehen. Dieser Aspekt ist ebenso relevant für Querschnittsstudien wie für Längsschnittstudien, da sich die Relevanz eines gegebenen Zusammenhangs über die Zeit hinweg ändern kann. Befunde, die mit Querschnittsstudien ermittelt wurden, müssen daher in Bezug auf die jeweilige Studienphase diskutiert werden und Längsschnittstudien müssen vor dem Hintergrund einer sich ändernden Relevanz von Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit und der studentischen Belastung operationalisiert werden. Ebenso weisen die gefundenen Gruppenunterschiede darauf hin, dass eine untersuchte Gruppe von Studierenden aus überforderten, unterforderten und angeforderten Studierenden bestehen kann und deckt sich somit mit Studien, die diesen Umstand explizit untersuchen (Bohdick et al. 2018). Die Implikation hierbei ist, dass bestehende Zusammenhänge auf Gruppenebene verdeckt auftreten und übersehen werden können. Deshalb ist es empfehlenswert für weitere Untersuchungen, die Passung von Fähigkeiten und Anforderungen bei der Operationalisierung von Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Hierbei ist es insbesondere interessant zu ermitteln, ob Über- bzw. Unterforderungen eine mittelfristige Auswirkung auf Veränderungen der Studienzufriedenheit haben.

In einem größeren Zusammenhang kontrastieren die vorliegenden Befunde eine universitäre Lehrpraxis, die sich primär auf den studentischen Wissenserwerb konzentriert, ohne dabei die Fähigkeiten der Studierenden hinreichend in den Blick zu nehmen. Die vorliegenden Ergebnisse ergänzen diese Vorgehensweise primär um die studentische Perspektive während der Studienlaufbahn und bieten somit eine zusätzliche Grundlage, die für die Entwicklung von Lehrplänen, für Interventions- und Fortbildungsmaßnahmen sowie für die Studienberatung genutzt werden kann.

Über die Lehrpläne kann beispielsweise sicher gestellt werden, dass Studierende frühzeitig in Bezug auf ihre Lernstrategien und ihr Lernverhalten angeleitet werden. Zusätzlich dazu ist es sinnvoll, sie bereits ab dem ersten Semester in ihren Sozialkompetenzen fortzubilden. Nach der Orientierungsphase können die Studierenden dann in Bezug auf Strategien im Umgang mit Belastungen, Prokrastination und Selbstregulation unterrichtet werden (*Artikel 2*).

Da der Einfluss von Lernstrategien und einer geringen Prokrastination nachhaltig die Leistungskomponente des *studentischen Commitments* beeinflussen, sind Bildungsmaßnahmen in diesen Fähigkeitsbereichen grundsätzlich attraktiv für die universitäre Bildung. Ebenso ist der Umgang mit Belastungen nachhaltig relevant für die affektive Komponente des Commitments und für die Entwicklung von Lernstrategien und gehört damit ebenfalls zu den Fähigkeiten, die ein sinnvolles Entwicklungsziel für die Studierenden darstellen (*Artikel 3*).

Weiterhin kann der hier entwickelte Ansatz zum Umgang mit Mobbing als eine Basis für die Bildung im Umgang mit Mobbing verstanden werden. Zum einen können die Studierenden

dabei schnell lernen, Mobbingverhalten als Störung des Unterrichts zu verstehen, um dementsprechend mit klaren Aussagen zu intervenieren. Hierbei müssen weder das Opfer noch der Täter in den Fokus der Kritik gezogen werden, sondern es reicht aus, das aggressive Element im Verhalten des jeweiligen Schülers zu benennen. Zum anderen bietet der Ansatz auch übergeordnete Lernziele für die Studierenden im Identifizieren von Mobbingsituationen, im Einschätzen der Ernsthaftigkeit einer Mobbingsituation und im Auswählen einer effektiven Interventionsmaßnahme (*Artikel 4*).

Ausblick

Die Lehrerbildung hat sich in der Vergangenheit immer weiterentwickelt, sodass heute verschiedene Forschungsansätze und die damit einhergehenden Erkenntnisse zur Verfügung stehen. Der aktuelle kompetenztheoretische Ansatz in der Lehrerbildung hat sich bis heute maßgeblich auf das Professionswissen fokussiert und war auf diese Weise dazu in der Lage, zuverlässige Erkenntnisse zur weiteren Entwicklung in der Lehrerbildung zu etablieren. Gleichzeitig erlaubt die Offenheit des kompetenztheoretischen Ansatzes auch, dass über das Fachwissen hinaus weitere Kompetenzklassen sowie unterschiedliche Forschungsansätze integriert in den Blick genommen werden können.

Mit dieser Arbeit wird diese Forschungslage um einen Ansatz erweitert, der die studentische Zielbindung der Lehramtsstudierenden fokussiert und auf diese Weise die Wahrnehmung der Studierenden auf ihren Bildungsprozess der Forschung zugänglicher macht. Damit einhergehend bleibt in diesem Ansatz die akademische Leistung der Studierenden relevant, aber sie ist nicht länger das alleinige Ziel von Studierenden und Universitäten. Stattdessen wird eher die Persistenz der Studierenden in Bezug auf ihren Studienabschluss in den Fokus der Studierenden und auch der Universitäten gerückt.

Auf der bildungspolitischen Ebene besteht mit diesem Ansatz das Potenzial, langfristig mehr Lehrkräfte auszubilden und für den Arbeitsmarkt zu befähigen. Weitere Studien können diesen Ansatz daher aufgreifen, um Studienabbrüche im Lehramt stärker zu thematisieren und effektive Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Ebenfalls sind dabei weitere Forschungen notwendig um zu überprüfen, ob eine Förderung *studien- und berufsrelevanter Fähigkeiten* mehr Studienabschlüsse ermöglicht und gleichzeitig eine hohe Ausbildungsqualität gewährleistet bleibt.

Darüber hinaus kann auch die berufsbezogene Forschung von diesem Ansatz stark profitieren, da Lehrkräfte verhältnismäßig oft ihren Beruf kündigen (Borman & Dowling, 2008). Dabei sind Burnout und die Berufszufriedenheit relevante Faktoren für die Kündigungsintention im Lehramt (Madigan & Kim, 2021). Es ist somit nicht nur für das Lehramtsstudium, sondern auch für den Lehrerberuf notwendig, die Fähigkeiten und Eigenschaften zu identifizieren, die Resilienz ermöglichen und begünstigen. Hierbei können Forschungen, die den Zusammenhang von Fähigkeiten und dem beruflichen Commitment adressieren einen effektiven Beitrag leisten.

Weitere Erkenntnisse über die beruflichen Zusammenhänge sind wiederum sehr wertvoll für die universitäre Lehre, da bereits im Studium die Fähigkeiten adressiert werden müssen, die die Lehrkräfte langfristig dazu befähigen, ihren Beruf vollumfänglich auszuüben.

Literaturverzeichnis

- Abbe, A., Tkach, C. & Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385-404.
- Albuquerque, L., de Lima, M.P., Matos, M. & Figueiredo, C. (2013). The interplay among levels of personality: The mediator effect of personal projects between the Big Five and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14 (1), 235-250.
- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Frankfurt: Peter D. Lang GmbH.
- Arambewela, R. & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific journal of marketing and logistics*, 21 (4), 555-569.
- Auspurg, K., Brodhäcker, S., Opitz, L. & Wender, S. (2015). *Nutzung, Zufriedenheit und Kompetenzerwerb: Evaluation der Methodenausbildung im „Starken Start“: Evaluationsbefragung des Methodenzentrums der Goethe-Universität Frankfurt/Main, Wintersemester 2014/15*. Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbera, S.A., Berkshire, S.D., Boronat, C.B. & Kennedy, M.H. (2020). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22 (2), 227-250.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Benden, D.K. & Lauermann, F. (2022). Students' Motivational Trajectories and Academic Success in Math-Intensive Study Programs: Why Short-Term Motivational Assessments Matter. *Journal of Educational Psychology*, 114 (5), 1062–1085.
- 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. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 24–51.
- Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 6–15.
- Bilz, L., Schubarth W. & Ulbricht, J. (2017). Der Umgang mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandels. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. M. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt*

und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen (S. 17–28). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Blömeke, S., & Kaiser, G. (2014). Theoretical framework, study design and main results of TEDS-M. S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser & W.H. Schmidt (Hrsg.) *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn: TEDS-M results* (S. 19-47). Dordrecht: Springer.

Bohdick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2018). The Interplay between Subjective Abilities and Subjective Demands and Its Relationship with Academic Success. An Application of the Person-Environment Fit Theory. *Higher Education*, 75 (5), 839–854.

Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A metaanalytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30–42.

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher education*, 58, 81-95.

Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061-1070.

Brunstein, J.C., Dargel, A., Glaser, C., Schmitt, C.H. & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium: Erprobung einer Intervention zur Steigerung der Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 177–191.

Brunstein, J. C., & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. H. J. Thomae & G. Jüttemann (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157-190). Weinheim: Beltz.

Buhl, H. M., Sagolla, N. & Bohndick, C. (2022). Die Förderung von Reflexionskompetenz und Reflexion durch die angeleitete Bearbeitung eines weiterentwicklungsorientierten Online-Self-Assessments. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15 (1), 117–136.

Camara, W. J. (2005). Broadening criteria of college success and the impact of cognitive predictors. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Hrsg.), *Choosing students. Higher education admissions tools for the 21st century* (S. 53–79). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133–165.

Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (S. 227–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Erpelding, L. & Schiel J. (2019) Was sind die bekanntesten Mobbingprogramme? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Luxemburg: Springer-Verlag (S. 177-221).
- Etzel, J.M., & Nagy, G. (2016). Students' perceptions of person– environment fit: Do fit perceptions predict academic success beyond personality traits? *Journal of Career Assessment*, 24 (2), 270–288.
- Fleischer, J., Averbeck, D., Sumfleth, E., Leutner, D. & Brand, M. (2017). Entwicklung und Vorhersage von Studienzufriedenheit in MINT-Fächern. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016 (S. 59–62). Universität Regensburg.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 712–744). Waxmann.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14-31.
- Gräsel, C. (2020). Prozess-Produkt-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Colin, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 148–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grässmann, R., Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1998). Exploring the determinants of students' academic commitment. In P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey & S. Wosnitza (Hrsg.), *Advances in motivation* (S. 103–109). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Grützmacher, L.S., Schermuly, C.C. & Rózsa, J.A. (2021). Das CORE-Prinzip. Vorstellung und Evaluation eines kompetenzorientierten, hochschulübergreifenden Studienmodells. *die hochschullehre*, 7 (27), 297–312.
- Gülen, S., Müller, K., & Schmid-Kühn, S. (2023). Lehramtsstudium - Vorbereitungsdienst - Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 6 (2), 149–168.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Regensburg: UTB.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 87-93.

- Hell, B., Linsner, M. & Kurz, G. (2008). Prognose des Studienerfolgs. In M. Rentschler (Hrsg.), *Studieneignung und Studierendenauswahl. Untersuchungen und Erfahrungsberichte* (S. 132–177). Shaker: Aachen.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhart, UTB.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. In *DZHW-Brief* (05|2022). Hannover: DZHW.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 214-236.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hollenbeck, J. R., & Klein, H. J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research . *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 212 – 220.
- Jungclaus, J. & Schaper, N. (2021). Agiles Sprintlernen wirkt–aber warum? Theoriegeleitete Analyse der Wirkprinzipien eines Gestaltungsansatzes für arbeitsbezogene Kompetenzentwicklung. *Gruppe. Interaktion. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, 105-120.
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Colin, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811-818). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, H. J., Cooper, J. T., & Monahan, C. A. (2013). Goal commitment. In E. A. Locke & G. P. Latham (Hrsg.), *New developments in goal setting and task performance* (S. 65-89). New York: Routledge.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Colin, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV-study: the „cascade model“. *ZDM*, 52 (2), 311–327.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022*. Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Colin, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Li, Y., Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2013). Different fit perceptions in an academic environment: attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 163–174.
- Liebendörfer, M., Göller, R., Gildehaus, L., Kortemeyer, J., Biehler, R., Hochmuth, R., Ostsieker L., Rode, J. & Schaper, N. (2022). The role of learning strategies for performance in mathematics courses for engineers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53 (5), 1133-1152.
- Locke, E.A., Latham, G.P. & Erez, M. (1988). The determinants of goal acceptance and commitment. *Academy of Management Review*, 13, 23 – 39.
- Madigan, D.J. & Kim, L.E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Nieuwoudt, J. E. & Pedler, M. L. (2023). Student retention in higher education: Why students choose to remain at university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25 (2), 326-349.
- Onditi, E.O. & Wechuli, T.W. (2017). Service quality and student satisfaction in higher education institutions: A review of literature. *International journal of scientific and research publications*, 7 (7), 328-335.
- Oser, F. (2008). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342) Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F., Curcio, G. & Dueggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit - Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1), S. 14-25.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84.

Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30* (2), 289-306.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353–387.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261–288.

Sagolla, N., Seifert, A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2024). Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7* (1), 320–336.

Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber?* Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie.* Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Entwicklungsbedarf bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2* (1), 166-199.

Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20* (3), 199–212.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological bulletin, 143* (6), 565–600.

Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften.* Georg-August-Universitaet Goettingen (Germany).

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik, 60* (6), 850- 866.

Staar, H., Kanta, H., Gurt, J. & Kunert, S. (2018). „Gekommen, um zu bleiben“ – eine Analyse des Zusammenhangs zwischen personen- und kontextbezogenen Faktoren und Studienerfolg in Studiengängen der öffentlichen Verwaltung. *Zeitschrift für Angewandte Organisations-psychologie, 49* (3), 213-229.

Statistisches Bundesamt (2022). Anteil der Studienabbrecher nach Fächergruppe 2018 und 2020. Zuletzt abgerufen am 01. Juli , 2025 über <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1367137/umfrage/studienabbruchquoten-immasterstudium/>

Tenberg, R. (2023). Die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Eine Kritik aus Perspektive der beruflichen Bildung. *Journal of Technical Education (JOTED), 11* (1), 25-50.

- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.O.W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215 (2), 132–151.
- van Aalst, D. A., Huitsing, G. & Veenstra, R. (2022). A Systematic Review on Primary School Teachers' Characteristics and Behaviors in Identifying, Preventing, and Reducing Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6 (2), 124-137.
- 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*, 75 (3), 167–202.
- Watson, C., Stender, J. & Schaper, N. (2023). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (1-2), 21-36.
- Weerasinghe, I.S. & Fernando, R.L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American Journal of Educational Research*, 5 (5), 533-539.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1–22.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ott, A. (2020). Die Lehrperson als vernachlässigte Komponente der Mobbingforschung—Ein narrativer Forschungsüberblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (1), 32– 46.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81.
- Willcoxon, L., Cotter, J. & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36, 331–352.
- Wingate, U. (2006). Doing away with ‘study skills’. *Teaching in higher education*, 11(4), 457-469.
- van der Zanden, P.J.A.C., Denessen, E., Cillessen, A.H.N. & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57–77.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20 (5), 1-20.
- Zaunbauer, A.C.M., Brouér, B., Schmidt, A. & Möller, J. (2015). Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerausbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (4), 36–50.

Appendix

Artikel 1: Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium

Zusammenfassung: Für Lehramtsstudierende sind auch die studien- und berufsrelevanten Kompetenzen, die über die fachlichen Kompetenzen hinausgehen (d.h. überfachliche Kompetenzen), relevant und müssen deshalb frühzeitig adressiert werden. Vor dem Hintergrund des aktuellen Lehrer*innenmangels ist es hierbei von Interesse, die überfachlichen Kompetenzen zu identifizieren, die mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang stehen. Hierfür wurden 594 Studienanfänger*innen (Alter: $M = 19.20$, $SD = 2.03$) standardisiert zu bereits bekannten Prädiktoren zur Erklärung der Studienzufriedenheit sowie ihren überfachlichen Kompetenzen im Querschnittsdesign befragt. Regressionsanalysen zeigen, dass Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen über Persönlichkeitsmerkmale, Motivation und die Selbstwirksamkeitserwartung hinaus substanzell zur Erklärung der Zufriedenheit mit Studieninhalten (ZSI), der Zufriedenheit mit Studienbedingungen (ZSB) und der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) beitragen. Personalkompetenzen leisten keine zusätzlichen Beiträge. Besonders der Umgang mit unterschiedlichen Fächern und gelingende Kooperation sind wichtige überfachliche Kompetenzen für die Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit. Eine gelingende Theorie-Praxis-Verzahnung ist zusätzlich ein bedeutsamer Faktor zu Erklärung der ZSI.

Zitationshinweis:

Sagolla, N., Seifert, A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2024). Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 320–336.

<https://doi.org/10.11576/hlz-7083>

Eingereicht: 21.02.2024 / Angenommen: 25.06.2024 / Online verfügbar: 16.07.2024

ISSN: 2625–0675

English Information

Title: Cross-Disciplinary Competencies and Student Satisfaction in Teacher Education

Abstract: Study and career-relevant competencies that go beyond subject-specific competencies (i.e. cross-disciplinary competencies) are relevant for student teachers and must therefore be addressed at an early stage. Due to the current shortage of teachers in Germany, it is important to identify those cross-disciplinary competencies that are related to student satisfaction. To this end, 594 first-year students (age: $M = 19.20$, $SD = 2.03$) were surveyed in a standardized way on already known influencing factors to explain student satisfaction and their cross-disciplinary competencies in a cross-sectional design. Regression analyses show that methodological skills and social skills contributed substantially to the explanation of satisfaction with study content (ZSI), satisfaction with study conditions (ZSB) and satisfaction with coping with study-stress (ZBSB) beyond the influence of personality traits, motivation and self-efficacy expectations. Personnel competences do not make any additional contributions. Handling of different subjects and successful cooperation are particularly important cross-disciplinary competences for explaining all components of student satisfaction. Successful interlinking of theory and practice is also a significant factor in explaining ZSI.

N. Sagolla: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Datenanalyse, Manuskripterstellung sowie Überarbeitung des Manuskripts im Peer-Review-Prozess.

A. Seifert: Konzeptualisierung, methodische Beratung, formale Analyse, Review und Editing.

C. Bohndick: Konzeptualisierung, Datenerhebung, Ressourcen, Review und Editing.

H. M. Buhl: Konzeptualisierung, Datenerhebung, Ressourcen, Review und Editing.

Artikel 2: Skills help, but they don't help all at once

Changes in the relationship between study-relevant skills and student stress as well as study satisfaction during the first two years of teacher education.

Abstract: Despite substantiated knowledge on study-relevant skills predicting academic achievement, it remains open whether the importance of study-relevant skills changes after the first year of study. In order to investigate this issue, the relationship of study-relevant skills and student stress, study satisfaction and dissatisfaction with study conditions was analyzed in a repeated-measures design of $N = 144$ teacher training students studying in their first and third year at university. Comparisons show that the relevance of study-relevant skills differed significantly over time for student stress and study satisfaction, but not for dissatisfaction with study conditions. Most notably, over time the importance of cooperation declined, whereas coping with stress and procrastination gained relevance. Implications for curricular planning, student instructions and student counselling are discussed.

Sagolla, N., Seifert A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2026). Skills help, but they don't help all at once – Changes in the relationship of study-relevant skills and student stress as well as study satisfaction during the first two years of teacher education. *Journal for educational research online*.

N. Sagolla: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Datenerhebung (zweiter Messzeitpunkt), Datenanalyse, Manuskripterstellung sowie Überarbeitung des Manuskripts im Peer-Review-Prozess.

A. Seifert: Konzeptualisierung, methodische Beratung, formale Analyse, Review und Editing.

C. Bohndick: Konzeptualisierung, Datenerhebung (erster Messzeitpunkt), Ressourcen, Review und Editing.

H. M. Buhl: Konzeptualisierung, Datenerhebung (erster Messzeitpunkt), Ressourcen, Review und Editing.

Artikel 3: Nachhaltige Auswirkungen studienrelevanter Fähigkeiten auf das studentische Commitment

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht den langfristigen Zusammenhang von Fähigkeiten, die relevant für die akademische Leistung sind (d. h. studienrelevante Fähigkeiten) und der Zielbindung an den erfolgreichen Abschluss des Studiums (d. h. studentisches Commitment) hinsichtlich der Leistungsorientierung und der affektiven Anteilnahme. Die Stichprobe besteht aus 171 Lehramtsstudierende, die zweimal im Abstand von mindestens 2 Jahren während ihres Bachelorstudiums befragt wurden. Die Ergebnisse liefern empirische Evidenz für die Bedeutsamkeit studienrelevanter Fähigkeiten, wobei Lernstrategien einen positiven und Prokrastination einen negativen Effekt auf die spätere Leistungsorientierung hatten. Ein gelingen-der Umgang mit Belastungen wirkte sich positiv auf die spätere affektive An-teilnahme aus und hatte darüber hinaus einen positiven Effekt auf spätere Lernstrategien.

Sagolla, N., Kolodzeizik, L., Seifert A., Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2026). Nachhaltige Auswirkungen studienrelevanter Fähigkeiten auf das studentische Commitment.

English Information

Title: Lasting effects of study-relevant skills on academic commitment

Abstract: This article examines the long-term relationship between skills that are relevant to academic performance (i. e. study-relevant skills) and academic commitment in terms of performance orientation and affective involvement. The sample consists of 171 student teachers who were surveyed twice within a time distance of at least 2 years during their bachelor's degree. The results provide empirical evidence for the importance of study-relevant skills. Learning strategies had a positive effect, whereas procrastination had a negative effect on later performance orientation. Coping successfully with stress, on the other hand, had a positive effect on later affective involvement and beyond that a positive effect on later learning strategies.

Keywords: teacher education, student teachers, study-relevant skills, commitment, academic success

N. Sagolla: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Datenerhebung (zweiter Messzeitpunkt), Datenanalyse, Manuskripterstellung sowie Überarbeitung des Manuskripts im Peer-Review-Prozess.

L. Kolodzeizik: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Review und Editing.

A. Seifert: Konzeptualisierung, methodische Beratung, formale Analyse, Review und Editing.

C. Bohndick: Konzeptualisierung, Datenerhebung (erster Messzeitpunkt), Ressourcen, Review und Editing.

H. M. Buhl: Konzeptualisierung, Datenerhebung (erster Messzeitpunkt), Ressourcen, Review und Editing.

Artikel 4: Vorbereitet oder überfordert?

Bildungsbedarfe bei Lehrkräften im Umgang mit Mobbing

Zusammenfassung: Ein professioneller Umgang mit Mobbing ist eine zunehmend relevante Kompetenz für Lehrkräfte und sollte daher stärker in der Lehrerbildung und auch in der Bildungsforschung adressiert werden. Um einen ersten Ansatz für die universitäre Lehrerbildung im Umgang mit Mobbing zu entwickeln, wurden in dieser Studie $N = 43$ Lehrkräfte zu ihrer Bildung und ihrer Kompetenzüberzeugung im Umgang mit Mobbing in einem querschnittlichen Design befragt. Die Kompetenzüberzeugung wurde dabei über Fallvignetten operationalisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte sich in ihrem Studium nur sehr wenig mit Mobbing befasst haben und dass sie ihre Bildung im Umgang mit Mobbing als nicht ausreichend bewerten. Die selbst eingeschätzte Bildung leistet dabei weder einen Beitrag zur Erklärung der Einschätzung der Ernsthaftigkeit von Mobbingfällen noch zur Erklärung der Interventionsbereitschaft. Die Kompetenzüberzeugung, mit den präsentierten Fällen umgehen zu können und die Selbstwirksamkeitserwartung können hingegen zu einem kleinen Anteil durch die Bildung erklärt werden. Darüber hinaus tragen kompetenzgebende Faktoren wie die Berufserfahrung und die Zivilcourage zur Erklärung aller angewandten Kriterien der Kompetenzüberzeugung bei. Die Implikationen für die universitäre Bildung werden diskutiert.

Sagolla N. & Prior V. (2026). Vorbereitet oder überfordert? Bildungsbedarfe bei Lehrkräften im Umgang mit Mobbing.

English Information

Title: Prepared or overwhelmed? Educational needs of teachers when dealing with bullying

Abstract: Dealing professionally with bullying is an increasingly relevant competence for teachers and should therefore be addressed more strongly in teacher training and in educational research alike. In order to develop an initial approach for university teacher training, this study used a cross-sectional design to survey $N = 43$ teachers about their education and their belief in their ability to deal with bullying. The ability-belief was operationalized using case vignettes. Results show that the teachers have spent very little time throughout their studies on bullying and find their education in dealing with bullying to be insufficient. The self-assessed education neither contributes to the explanation of the assessment of the seriousness of bullying cases nor to the explanation of the willingness to intervene. On the other hand, the belief to be able to deal with the cases presented and the self-efficacy belief can be explained to a small extent by education. In addition, factors such as professional experience and civil courage contribute to the explanation of all applied criteria of ability beliefs. Implications for university education are discussed.

Keywords: bullying, teacher education, competence, higher education

N. Sagolla: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Datenanalyse, Manuskripterstellung sowie Überarbeitung des Manuskripts im Peer-Review-Prozess.

V. Prior: Konzeptualisierung, Literaturrecherche, Datenerhebung, Review und Editing.

Der vorliegende Artikel ist auf Basis der Masterarbeit von Vanessa Prior entwickelt und geschrieben worden.