

# Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie



**EDGAR HAHN**  
wiss. Mitarbeiter, Universität  
Magdeburg  
edgar.hahn@ovgu.de



**DINA KUHLEE**  
Prof. Dr., Universität  
Magdeburg  
dina.kuhlee@ovgu.de



**RAPHAELA PORSCH**  
Prof. Dr., Universität  
Magdeburg  
raphaela.porsch@ovgu.de

**Die aktuellen Herausforderungen der Corona-Pandemie berühren eine Vielzahl von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen, nicht zuletzt auch das Bildungssystem. Hier werden insbesondere die Effekte für das Schulwesen und für Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Weniger prominent diskutiert, dennoch zentral, sind jene für die Hochschulen und die Studierenden. Denn auch hier ist durch die Verlagerung von Lehren und Lernen aus dem analogen in den digitalen Raum eine erhöhte Belastung für die Studierenden erwartbar. Auf Grundlage einer Online-Befragung von Lehramtsstudierenden geht der Beitrag der Frage nach, ob ein solches vermutetes höheres Belastungserleben auch mit einer veränderten Erwartung über den Studienerfolg, insbesondere mit einer erhöhten Intention zum Studienabbruch, einhergeht.**

## Die besondere Relevanz von Studienerfolg und Abbruchtendenzen bei Lehramtsstudierenden

Die Frage nach dem Belastungserleben der Studierenden in der Pandemie-Situation und den Effekten für einen Studienerfolg oder -abbruch erscheint für die Lehrerbildung vor dem Hintergrund des bestehenden Lehrkräftemangels vor allem für die beruflichen Fachrichtungen besonders zentral. Denn aufgrund der spezifischen demografischen Struktur der Lehrkräfte in staatlichen berufsbildenden Schulen und einer erwarteten steigenden Zahl an Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich ist von einem weiterhin merklichen Lehrkräftemangel bis ins Jahr 2035 auszugehen (vgl. KLEMM 2018). So verweist Klemm (2018) darauf, dass fast 60.000 Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bis 2030 das Rentenalter erreichen werden. Dies entspricht knapp 50 Prozent aller berufsbildenden Lehrkräfte. Entsprechend wird der mittlere jährliche Einstellungsbedarf von derzeit knapp 3.300 Lehrkräften auf 6.100 im Schuljahr 2035/36 steigen. Dem steht jedoch lediglich eine erwartete Zahl an ausgebildeten Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für den berufsbildenden Bereich von 2.000 pro Jahr gegenüber. Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz eines erfolgreichen Studiums in der universitären Lehrerbildung deutlich. Wenngleich sich die universitäre Lehrerbildung im Vergleich zu anderen Studiengängen traditionell durch eher geringere Abbruchquoten auszeichnet (vgl. HEUBLEIN u. a.

2017), könnte sich diese Ausgangslage nunmehr im Kontext der Corona-Pandemie verändern.

Der Beitrag legt seinen Fokus auf das Belastungserleben von Lehramtsstudierenden und stellt Ergebnisse der ersten Online-Erhebung im Rahmen des Forschungsprojekts »Strukturelle und individuelle Studienbedingungen in ihrer Relevanz für Lernhandeln und Belastungserleben bei Studierenden« (LeBeS) vor (vgl. Infokasten). Belastungserleben wird hier in Anlehnung an FLIEGE u. a. (2001) im Sinne der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung von Belastetheit, d. h. bestehender Stressoren, auf kognitiver und emotionaler Ebene verstanden. In der Literatur findet sich in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Beanspruchung.

### Datengrundlage

- 204 Lehramtsstudierende aus acht Bundesländern, davon 98 für das berufsbildende Lehramt, 106 für das allgemeinbildende Lehramt
- Durchschnittsalter: 25,35 Jahre
- Geschlecht: 144 weiblich, 58 männlich, 2 divers
- Angestrebter Abschluss: 92 Bachelor, 72 Master, 40 erstes Staatsexamen
- 24 Studierende haben Kinder
- 117 Studierende gehen einer Nebenbeschäftigung nach

Die Befragung fand im Juli 2020 zum Ende der Vorlesungszeit des ersten Corona-Semesters statt.

### Belastungserleben von Lehramtsstudierenden – individuelle und institutionelle Einflussfaktoren

Stress und Belastung wurden in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion vermehrt thematisiert. Dabei bleibt die Wissenschaft bisher eine einheitliche begriffliche Einordnung schuldig. Unterschiedliche theoretische Modellansätze haben über die Zeit Aufmerksamkeit erfahren, wie das transaktionale Stressmodell nach LAZARUS (1966), das als weitgehend etabliert gelten kann. Im Kern ist den transaktionellen Modellen gemein, dass negativer Stress in der individuellen Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt entstehen kann. Dies ist der Fall, wenn eine Person sich Umwelтанforderungen gegenüber sieht, die die individuellen Ressourcen für den adäquaten Umgang mit diesen Anforderungen aus ihrer jeweiligen Sicht übersteigen. Letztlich entscheidet demnach der Prozess der kognitiven Bewertung, ob eine Anforderung als Belastung wahrgenommen wird. Als potenziell belastende Faktoren bzw. Stressoren im Studium werden beispielsweise hohe Studienanforderungen und suboptimal gestaltete Studienstrukturen diskutiert (vgl. HERBST u. a. 2016). Als Ressourcen lassen sich demgegenüber jene individuellen Dispositionen verstehen, die zur Bewältigung der gesetzten Anforderungen dienlich sein können (vgl. z. B. HERBST u. a. 2016; BAUER 2019). Allerdings bleibt festzuhalten, dass der empirisch gesicherte Forschungsstand zum Belastungserleben und diesbezüglichen Einflussfaktoren insbesondere für die spezifische Gruppe der (Lehramts-)Studierenden bisher eher ungenügend ist (vgl. BAUER 2019).

Die hier vorgestellte Untersuchung folgt einem explorativ ausgerichteten Ansatz. Sie reflektiert in der Gestaltung des Erhebungsinstruments sowohl den bestehenden Forschungsstand (z. B. BAUER 2019; HERBST u. a. 2016) als auch die aktuellen Debatten zu den potenziellen Stressoren in der Corona-Pandemie. Zur Erfassung des Belastungserlebens wurde dabei auf die Kurzform des Perceived Stress Questionnaire (PSQ, vgl. FLIEGE u. a. 2001) zurückgegriffen. Zur Erfassung der potenziellen Stressoren wurden die folgenden Variablen herangezogen (die verwendeten Skalen sind als electronic supplement zu diesem Beitrag online veröffentlicht; vgl. Hinweis am Ende des Beitrags):

- **individuelle Ressourcen:** Resilienz, Allgemeine Selbstwirksamkeit, Misserfolgsangst, Strategien zum Zeitmanagement in Lernkontexten, Zusammenarbeit mit Studienkolleginnen und -kollegen
- **individuelle Kontextbedingungen:** Erwerbstätigkeit der Studierenden, Vorhandensein von Kindern
- **institutionelle Rahmenbedingungen:** Studienanforderungen, zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des

Studiums, Kommunikation von Studienanforderungen und Terminen sowie Workload

Mit Blick auf die generierten Ergebnisse zeigt sich, dass die Ausprägung des Belastungserlebens der Lehramtsstudierenden im Mittel eher hoch ausfällt (PSQ-Wert = 0,53<sup>1</sup>). Damit liegen diese Werte ähnlich zu jenen aus Erhebungen bei psychosomatischen Patienten (PSQ-Wert = 0,52) und deutlich über den Ausprägungen beispielsweise bei Medizinstudierenden (PSQ-Wert = 0,34), wie sie FLIEGE u. a. (2001) für ihre Untersuchungen dokumentieren. Ferner ist festzustellen, dass die dokumentierte PSQ-Ausprägung Erhebungsergebnissen ähnelt, die sich im Kontext und Nachgang der Studienstrukturreform unter dem Bologna-Prozess bei Studierenden zeigten (vgl. KUHLEE 2012/2020; BÜTTNER/DLUGOSCH 2013). Dies kann als möglicher Hinweis gelesen werden, dass Änderungen der Studienangebotsstruktur belastungsinduzierend wirken können.

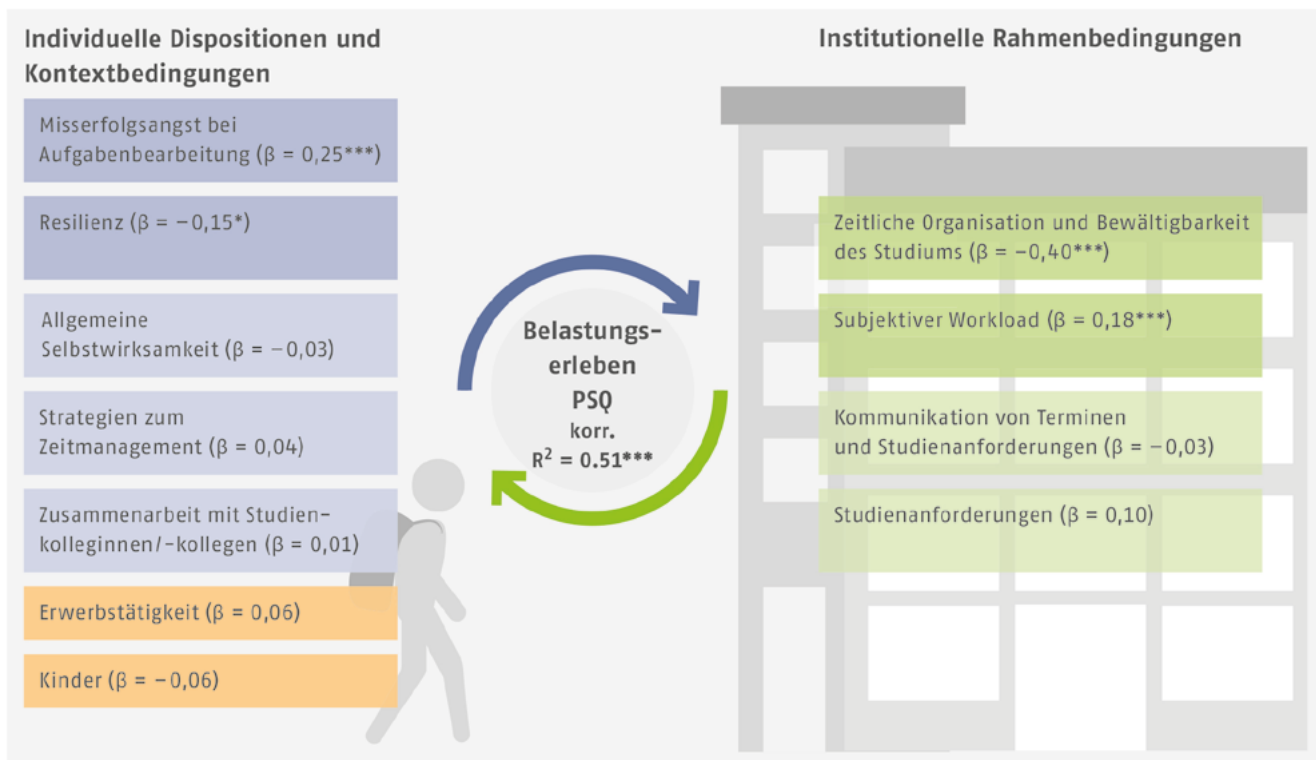
Zur Identifikation der signifikanten Erklärungsvariablen für das Belastungserleben wurden regressionsanalytisch drei Modelle gerechnet: Modell (1) unter Berücksichtigung der erfassten individuellen Ressourcen und Kontextbedingungen der Studierenden, Modell (2) unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen sowie Modell (3) unter Berücksichtigung sowohl der individuellen Ressourcen und Kontextbedingungen als auch der institutionellen Rahmenbedingungen. Die ausführliche Darstellung der drei Modelle ist als electronic supplement zu diesem Beitrag online veröffentlicht (vgl. Hinweis am Ende des Beitrags; auch HAHN/KUHLEE/PORSCH 2021). Das erklärungsstärkste Modell 3<sup>2</sup> ist als Abbildung dargestellt. Hier lassen sich mit dem subjektiven Workload der Studierenden sowie mit der zeitlichen Organisation und Bewältigung des Studiums zwei institutionell geprägte Faktoren identifizieren. Als statistisch signifikante individuelle Erklärungsvariablen für das Belastungserleben in diesem Modell zeigen sich die Resilienz und die Misserfolgsangst mit kleinen bis mittleren Effektstärken (vgl. COHEN 1988, S. 79 f.). Auffällig ist hier, dass die in der öffentlichen Diskussion vielfach herangezogenen individuellen Kontextfaktoren wie Kinder und Erwerbstätigkeit im Gesamtmodell keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für das Belastungserleben der Studierenden leisten. Ebenso wenig erweisen sich die vielfach im Kontext der Corona-Pandemie diskutierte Relevanz der Vernetzung und des Austauschs mit den Studienkolleginnen und -kollegen oder die Kommunikation von Anforderungen und Terminen als signifikante Erklärungsvariablen.

<sup>1</sup> Der dokumentierte PSQ-Wert ist der linear transformierte Mittelwert (Wertebereich 0–1, vgl. FLIEGE u. a. 2001, S. 149).

<sup>2</sup> Es handelt sich in allen drei Fällen um signifikante Modelle; die Varianzaufklärung des dritten Modells ist dabei mit 51 Prozent am höchsten.

Abbildung

## Einflussfaktoren auf das Belastungserleben der Lehramtsstudierenden



Explorative Regressionsanalyse, Modell 3 ( $n = 204$ ,  $F_{11,192} = 19,82$ ,  $p < 0,001$ ; kor.  $R^2 = 0,51$ ;  $*p < 0,05$ ,  $**p < 0,01$ ,  $***p < 0,001$ )

Zusammenfassend deuten die Daten durchaus theoriekonform darauf hin, dass zwar zeitliche organisationale Merkmale und der subjektiv aufgebrachte Workload das Belastungserleben beeinflussen, letztlich aber Misserfolgsangst und Resilienz als individuelle Dispositionen der Studierenden ebenfalls einen wesentlichen Erklärungsbeitrag für das Belastungserleben leisten (vgl. ausführlich HAHN/KUHLEE/PORSCH 2021). Dies zeigt sich nochmals deutlicher mit Blick auf die drei identifizierbaren »Belastungsgruppen« der Studierenden, die in ihrem Umfang weitgehend gleich verteilt sind:

- Gruppe 1 »gering«:  $PSQ < 0,43$
- Gruppe 2 »mittel«:  $0,43 \leq PSQ \leq 0,63$
- Gruppe 3 »hoch«:  $PSQ > 0,63$

(vgl. HAHN/KUHLEE/PORSCH 2021).

Die Gruppe mit einem besonders starken Belastungserleben weist u. a. eine äußerst ausgeprägte Misserfolgsangst bei der Aufgabenbearbeitung und eine gering ausgeprägte Resilienz auf. Die Studierenden dieser Gruppe nehmen die Kommunikation von Studienanforderungen und Terminen signifikant schlechter wahr ebenso wie die zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums. Sie bewerten die Studienanforderungen zudem als besonders herausfor-

dernd. Zu betonen ist, dass sich zwischen den drei Gruppen insgesamt keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, des Bundeslands, des Vorhandenseins von Kindern, des Nachgehens einer Erwerbstätigkeit oder der Art des Lehramts identifizieren lassen.

Damit verweisen die vorliegenden Daten insgesamt neben institutionell geprägten Variablen auf die nicht unerhebliche Relevanz individueller Dispositionen von Studierenden für deren Belastungswahrnehmung – ein Aspekt, dem bisher in der Forschung zum Belastungserleben von Studierenden sowie in der bildungspolitischen Diskussion um günstige Gestaltungsmerkmale von Studienangeboten und um Möglichkeiten der Unterstützung für Studierende nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

### Belastungserleben von Lehramtsstudierenden – Studienerfolg und Abbruchintention

Passend zu dem deutlich ausgeprägten Belastungserleben geben knapp 68 Prozent der Studierenden an, dass sie das »digitale Semester« in der Pandemie (Sommersemester 2020) gegenüber anderen Semestern als schwerer empfunden haben. Dabei zeigt sich: Bei Studierenden, die das rele-

vante Semester als schwerer empfunden haben, ist der PSQ-Wert mit 0,58 signifikant höher ausgeprägt als bei jenen Studierenden, die das relevante Semester als gleich schwer wahrgenommen haben (PSQ-Wert = 0,45), ( $t(193) = 4,59$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,69$ ).

Angesichts dieses Belastungserlebens ist es wesentlich zu prüfen, inwieweit sich dieses Belastungserleben auf den Studienerfolg und die Abbruchsneigung auswirkt. Neben der Skala zur Studienabbruchintention nach DITTON (1998)<sup>3</sup> wurden hierzu folgende weitere Indikatoren herangezogen:

- eine mögliche erwartete Verlängerung des Studiums,
- die Anzahl der angestrebten Credit Points sowie
- die Anzahl abgewählter Veranstaltungen im Erhebungssemester, d. h. jener Veranstaltungen, die im Semester abgewählt wurden, obwohl ihr Besuch ursprünglich geplant war.

Zunächst lässt sich festhalten, dass das Belastungserleben der Studierenden in keinem signifikanten Zusammenhang zur Zahl der angestrebten Credit Points oder der abgewählten Veranstaltungen steht. Mit Blick auf die erwartete Verlängerung des Studiums aufgrund der Pandemiesituation zeigt sich, dass lediglich knapp 20 Prozent der befragten Studierenden von einer solchen Verlängerung ausgehen. Allerdings ist diesbezüglich eine größere Unsicherheit bei den Befragten festzustellen. Denn 26 Prozent geben an, dass sie dies zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht einschätzen können. Insbesondere die Gruppe mit dem höchsten Belastungserleben gab dies signifikant häufiger an.

Unter Berücksichtigung der hier herangezogenen Indikatoren scheint das Belastungserleben im ersten »digitalen Semester« (Sommersemester 2020) den Studienerfolg zunächst nicht verstärkt zu tangieren.

Erwartungskonform lässt sich das Belastungserleben jedoch als zentrale Einflussdimension für die Ausprägung der Abbruchintention bei den angehenden Lehrkräften identifizieren. Die vorgenommene regressionsanalytische Prüfung weist das Belastungserleben (unabhängige Variable) mit einer mittleren Effektstärke als signifikante Erklärungsvariable für die Abbruchintention bei Studierenden (abhängige Variable) aus. Die Varianzaufklärung liegt bei knapp zehn Prozent. Demnach ist davon auszugehen, dass ein erhöhtes Belastungserleben bei den Studierenden mit einem erhöhten Risiko einhergeht, das Studium abzubrechen. Insgesamt bleiben jedoch die Intentionen zum Studienabbruch auch im hier untersuchten Pandemie-Semester mit einem Mittelwert von 1,46 unterhalb des theoretischen Mittelwerts von 2,5 eher moderat ausgeprägt.

Signifikante Unterschiede für die Studienerfolgsindikatoren und die Abbruchintention lassen sich bei den Studierenden lediglich mit Blick auf das Geschlecht identifizieren; hier neigen Männer (MW = 1,63) eher zum Studienabbruch als Frauen (MW = 1,40) ( $t(200) = -2,32$ ,  $p < 0,05$ ,  $d = 0,36$ ). Hinsichtlich des Alters, des Vorhandenseins von Kindern, einer Erwerbstätigkeit oder des Lehramtstyps sind keine Unterschiede festzustellen.

### Diskussion: Zur Stärkung individueller Dispositionen und Förderung von Studienerfolg

Ungeachtet der Einschränkungen der vorgestellten Studie (z. B. der kleinen Stichprobe) liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise zu zentralen Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden und dessen Rolle für Studienerfolg und Abbruchintentionen. Mit der Relevanz individueller Dispositionen für das subjektive Belastungserleben rücken jene Dimensionen stärker ins Blickfeld, die im bildungspolitischen Diskurs um mögliche Unterstützungsangebote für Studierende zur Vermeidung von Studienabbrüchen bislang kaum reflektiert worden sind.

Auffällig ist dabei, dass die spezifischen situativen Herausforderungen, die mit der Corona-Pandemie diskutiert werden (z. B. die Vernetzung mit den Studienkolleginnen und -kollegen oder das Zeitmanagement in Lernkontexten) sich nicht als signifikante Prädiktoren für das Belastungserleben identifizieren lassen. Gründe für diese Befunde sollten in weiteren Studien im Mixed-Methods-Design untersucht werden. Angenommen wird, dass eher stabile Einflussdimensionen für die Belastungswahrnehmung im Studium bestehen, die sich auch mit ihren ggf. veränderten Ausprägungen im digitalen Semester als zentral zeigen und die explizit pandemiespezifische situative Herausforderungen des digitalen Semesters einschließen.

Von zentraler Bedeutung dieser Untersuchung ist die Rolle des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden für einen potenziellen Studienabbruch – unabhängig von der Spezifik der Corona-Pandemie. Das Belastungserleben ist demnach ein bedeutsamer Faktor für die Sicherung erfolgreicher Studienabschlüsse bei angehenden Lehrkräften. Mit Blick auf den bestehenden Lehrkräftemangel sollte es stärker als eine mögliche Dimension bildungspolitisch unterstützender Einflussnahme diskutiert werden. Erfolg versprechend könnte die Stärkung der individuellen Merkmale der Studierenden durch entsprechende Angebote sein, die Resilienz und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit fördern. Beide gelten nicht zuletzt als wesentliche Bestandteile der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. ◀

<sup>3</sup> Skala: 3 Items; Cronbachs  $\alpha = 0,66$ ; 1 = »trifft gar nicht zu« bis 4 = »trifft völlig zu«



In Ergänzung zu diesem Beitrag finden Sie eine Übersicht der verwendeten Skalen zur Messung individueller Ressourcen und institutioneller Rahmenbedingungen sowie eine ausführliche Regressions-tabelle mit allen drei gerechneten Modellen als elektronische Ressource unter [www.bwp-zeitschrift.de/e485](http://www.bwp-zeitschrift.de/e485) Abbildung von S. 39 zum kostenlosen Download [www.bwp-zeitschrift.de/g488](http://www.bwp-zeitschrift.de/g488)

## LITERATUR

- BAUER, J.: Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt. Wiesbaden 2019
- BÜTTNER, T. R.; DLUGOSCH, G. E.: Stress im Studium. In: Prävention und Gesundheitsförderung 8 (2013) 2, S. 106–111
- COHEN, J.: Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. Aufl. Hillsdale 1988
- DITTON, H.: Studieninteresse, kognitive Fähigkeiten und Studienerfolg. In ABEL, J.; TARNAI, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster 1998, S. 45–61
- FLIEGE, H. u.a.: Validierung des »perceived stress questionnaire« (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. In: Diagnostica 47 (2001) 3, S. 142–152

HAHN, E.; KUHLEE, D.; PORSCH, R.: Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In: REINTJES, C.; PORSCH, R.; IM BRAHM, G. (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster 2021, S. 221–238

HERBST, U. u.a.: Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. Berlin 2016

HEUBLEIN, U. u.a.: Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule). Hannover 2017

KLEMM, K.: Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh 2018

KUHLEE, D.: Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In: Das Hochschulwesen 60 (2012) 4, S. 79–87 (Reprint in: GROßMANN, D. u.a.: Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse. Wiesbaden 2020, S. S. 293–312)

LAZARUS, R. S.: Psychological stress and the coping process. New York 1966

## Anzeige

### Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter



Auf Basis eines vorläufigen Datenstands der wbmonitor Umfrage 2020 werden Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter bis zum Sommer 2020 beschrieben. Durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie konnten viele Kurse nicht wie geplant durchgeführt werden und mussten entweder verschoben, online durchgeführt oder ganz abgesagt werden. Dadurch hat sich die finanzielle Situation der Weiterbildungsanbieter deutlich verschlechtert.

J. CHRIST; S. KOSCHECK  
Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020  
Preprint im Internet 2021. 19 S.  
Download: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628>