

Überfachliche Kompetenzen und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium

Nils Sagolla^{1,*}, Andreas Seifert¹,
Carla Bohndick² & Heike M. Buhl¹

¹ Universität Paderborn

² Universität Hamburg

* Kontakt: Universität Paderborn,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
nils.sagolla@uni-paderborn.de

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 substanziell 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.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Professionalisierung; Studienzufriedenheit; Kompetenzen



1 Einleitung

In Zeiten von zurückgehenden Studierendenzahlen und einem zugleich ungebrochenen Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften ist für Universitäten die Zufriedenheit ihrer Studierenden von besonderer Bedeutung, weil diese Studienabbrüchen vorbeugt und relevant für den Ausbildungserfolg ist (Fischer et al., 2020; Fleischer et al., 2019). Die Studienzufriedenheit nimmt allerdings während des ersten Semesters ab (Fleischer et al., 2017; Grütmacher et al., 2021) und Studienabbrüche finden zum Großteil in den ersten drei Semestern statt (Lewin, 1999). Deshalb ist es unabdingbar, die Bedingungen der Studienzufriedenheit gerade am Studienbeginn zu untersuchen. Die Herausforderung der geringen Studienzufriedenheit betrifft das Lehramtsstudium in besonderer Weise: Lehramtsstudierende haben zwar einen konkreteren Berufswunsch als andere Studierende, sie sind aber gleichzeitig unzufriedener mit ihrem Studium als Studierende anderer Studiengänge und erleben eine geringere Passung zwischen ihren Studieninteressen und ihrem Studenumfeld (Besa, 2020). Insgesamt brechen 10 bis 20 Prozent der Lehramtsstudierenden ihr Studium ab (Heublein et al., 2022). Diese Befundlage weist darauf hin, dass ihre Professionalisierungsbedarfe besser adressiert werden sollten. Das ist anspruchsvoll, denn Lehramtsstudierende und Lehrkräfte benötigen eine große Vielfalt an Kompetenzen, um im Studium und im späteren Beruf erfolgreich zu sein (Braun et al., 2008; Frey, 2004, 2014). Die Lehrkräftebildung kann sich dabei nicht auf eine rein fachliche Ausbildung beschränken. Es müssen zusätzlich überfachliche studien- und berufsrelevante Kompetenzen in den Blick genommen werden. Wenn mehr darüber bekannt ist, welche überfachlichen Kompetenzen relevant für die Studienzufriedenheit sind, können diese Kompetenzen im Studium besser adressiert und gezielt gestärkt werden.

Im Kontext des Modells der professionellen Handlungskompetenz für die Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2006) konnten bereits Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsische und extrinsische Studienwahlmotivation, sowie die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung als relevante Faktoren zur Erklärung der Studienzufriedenheit in der Lehrkräftebildung ermittelt werden (u.a. Bernholt et al., 2018; DeWitz & Walsh, 2002; Wach et al., 2016). Überfachliche Kompetenzen, bestehend aus Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen, sind im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit hingegen kaum untersucht worden (z.B. Bohndick & Buhl, 2014). Das Ziel dieses Beitrags ist es daher, zu prüfen, welche überfachlichen Kompetenzen zusätzlich zu den bereits bekannten Faktoren relevante Beiträge zur Erklärung der Studienzufriedenheit leisten.

2 Überfachliche Kompetenzen

Die Diskussion um Kompetenzen, die in der Lehramtsbildung bedeutsam sind, brachte eine große Fülle an Fachliteratur mit unterschiedlichen Ansätzen hervor, bei der noch kein Konsens über die Kompetenzen, die Lehrkräfte während ihrer Ausbildung erwerben sollten, gefunden werden konnte. Um die zentralen Inhalte und Konzepte dieser Kompetenzen zusammenzufassen, die in den unterschiedlichen Forschungsansätzen immer wieder Erwähnung finden, wurden von Frey (2014) die gängigen vier Kompetenzklassen, bestehend aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen, für das Lehramt näher charakterisiert. Die Differenzierung dieser vier unterschiedlichen Kompetenzklassen ermöglicht es, berufsrelevante Kompetenzen zu bestimmen. Dabei sind Fachkompetenzen die Fähigkeitsdimensionen, ohne welche eine Ausübung der jeweiligen Tätigkeit nicht möglich ist (Frey, 2008, S. 52). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz für die Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2006) führt hierzu Fach- und fachdidaktisches Wissen an.

Überfachliche Kompetenzen sind über die Fachkompetenzen hinaus relevant für den Studien- und Berufserfolg (Maag Merki & Grob, 2003). Sie sind somit besonders wertvoll für Bildungsangebote, die quer zur herkömmlichen Fächerstruktur liegen. Die bisher

spärliche Untersuchungslage hat hierbei zur Folge, dass bisher keine einheitliche Taxonomie zu überfachlichen Kompetenzen existiert (Looser & Elsässer, 2021). Hierbei bietet der Charakterisierungsansatz von Frey (2014) die Möglichkeit, Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen sinnvoll zu verbinden, indem überfachliche Kompetenzen nach Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen strukturiert werden. Im Folgenden dienen diese Klassen daher als Differenzierung, um die Befunde aus der Literatur zu überfachlichen Kompetenzen einzuordnen und auf diese Weise für diese Untersuchung zu operationalisieren.

Methodenkompetenzen bezeichnen die Kompetenzen, die „eine Lehrkraft befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein“ (Frey, 2008, S. 52). Hierbei werden unter anderem Analysefähigkeit, zielorientiertes Handeln sowie Arbeitstechniken (Frey, 2014) genannt. Lernstrategien, wissenschaftliches Arbeiten und eine gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung konnten bereits als bedeutsame Anforderungsdimensionen für den Studienerfolg von Lehramtsstudierenden bestimmt werden (Bohndick & Buhl, 2014). Ein gelungener Umgang mit unterschiedlichen Fächern, der für Lehramtsstudierende eine besondere Herausforderung darstellt, soll zusätzlich geprüft werden.

Sozialkompetenzen umfassen die Kompetenzen, die „eine Person befähigen in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel zu erreichen“ (Frey, 2008, S. 52). Kooperations- und Kommunikationskompetenzen kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu (Frey, 2014). Zusätzlich fällt auch der Umgang mit Heterogenität hierunter (Kohlmeyer et al., 2019).

Personalkompetenzen umfassen „Fähigkeitskonzepte, Einstellungen und Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln“ (Frey, 2008, S. 52). Beispielsweise werden hierbei die Faktoren Umgang mit beruflichen Belastungen und Pflichtbewusstsein als zentral angesehen (Frey, 2014). Selbstdisziplin und ein gelingender Umgang mit Belastungen sind bedeutsame Anforderungen für Lehramtsstudierende (Bohndick & Buhl, 2014). Für eine Überprüfung der Personalkompetenzen werden der Umgang mit Prokrastination, Umgang mit Belastungen, Motivationsregulation und Selbstkontrolle berücksichtigt.

Um die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzen für die Studienzufriedenheit einschätzen zu können, müssen zusätzlich die Befunde in den Blick genommen werden, die in der lehrkräftebezogenen Professionalisierungsforschung zur Erklärung der Studienzufriedenheit relevant sind.

3 Prädiktoren der Studienzufriedenheit in der Lehrkräftebildung

Für das Verständnis der Studienzufriedenheit war in den letzten zwei Jahrzehnten die Konzeptualisierung nach Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) im deutschen Sprachraum prägend. Hierbei wird Studienzufriedenheit als Einstellung eines Individuums zu seinem Studium aufgefasst, die in ihrer Bewertungsvalenz negativ bis positiv sein kann. Konzeptuell wird dabei die Studienzufriedenheit in Zufriedenheit mit Studieninhalten (ZSI), Zufriedenheit mit Studienbedingungen (ZSB) und Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) unterteilt. Diese drei Komponenten der Studienzufriedenheit konnten durch unterschiedliche Prädiktoren erklärt werden, die sowohl die Bewertung des Lehr- und Studienangebots als auch die Eigenwahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihr Studium beinhalteten. Für die ZSI sind unter anderem der Praxisbezug von Lehrinhalten, das Studienklima, fachliches Interesse oder das akademische Selbstkonzept relevante Prädiktoren (Bernholt et al., 2018; Biermann et al., 2021; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Wach et al., 2016). Die ZSB konnte bspw. durch Praxisbezug, Gerechtigkeit, das Engagement der Lehrenden und Leistungsdruck erklärt werden (Bernholt et al., 2018; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Für die

ZBSB sind unter anderem Überforderung in der Lehre, Autonomie und die Belastungstoleranz als erklärende Faktoren ermittelt worden (Bernholt et al., 2018; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Die Merkmale von Studium und Studierenden beziehen sich letztendlich auf die wahrgenommene Studierbarkeit oder auf die antizipierte Vorbereitung für den späteren Beruf. Somit ist es naheliegend zu vermuten, dass die Studienzufriedenheit auch davon abhängt, ob Studierende sich in Bezug auf ihr Studium und ihre berufliche Vorbereitung als kompetent erleben. Der Kompetenzbegriff ist hierbei nützlich, weil Kompetenzen als erlern- und vermittelbare kognitive Leistungsdispositionen definiert sind und damit eine besondere Bedeutung für institutionelles Lehren und Lernen haben (Klieme & Leutner, 2006).

Für kognitive Faktoren, wie z.B. kognitive Leistungsressourcen, verbales und rechnerisches Denken oder die Abiturnote, konnten zwar nur geringe Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit festgestellt werden (Biermann et al., 2021; Damrath, 2006; Hasenberg, 2012), aber Trainings- und Lehrangebote, die Kompetenzen gezielt fördern, haben einen positiven Effekt auf die Studienzufriedenheit (Auspurg et al., 2015; Brunstein et al., 2008; Zaunbauer et al., 2015). Ebenso konnte der Zusammenhang von Kompetenz und Studienzufriedenheit bereits auf Lehrevaluationsebene nachgewiesen werden, indem Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen als Fragebogen operationalisiert wurden (Braun et al., 2008; Grützmaker et al., 2021).

Das Modell der professionellen Handlungskompetenz ist für die Erforschung von Professionalisierungsprozessen und insbesondere von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung von zentraler Bedeutung. In diesem Modell werden selbstregulative Persönlichkeitsmerkmale und motivational-affektive Variablen, wie die motivationale Orientierung oder die Selbstwirksamkeitserwartung, als begünstigende Faktoren zum Kompetenzerwerb von Lehramtsstudierenden diskutiert und im Modell selbst als Teile des Kompetenzbegriffs geführt (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2013).

Persönlichkeitsmerkmale stehen dabei mit verschiedenen Kriterien des Studienerfolgs im Zusammenhang (Hanfstingl & Mayr, 2007). Für die Studienzufriedenheit ist Neurotizismus ein negativer Prädiktor und Gewissenhaftigkeit ein positiver Prädiktor (Künsting & Lipowsky, 2011; Trapmann et al., 2007). Offenheit, Extraversion und Verträglichkeit zeigten dagegen keine signifikanten Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit (Trapmann et al., 2007). Bei Studien, die die Studienzufriedenheit mehrdimensional untersuchten, zeigte sich zudem, dass Neurotizismus mit allen Komponenten der Studienzufriedenheit (Wach et al., 2016) und insbesondere mit der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen zusammenhängt (Bernholt et al., 2018; Fleischer et al., 2017). Gewissenhaftigkeit ist insbesondere ein wichtiger Prädiktor für die Zufriedenheit mit Studieninhalten (Bernholt et al., 2018, Wach et al., 2016).

Auch Studienwahlmotivationen stehen in Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit in der Lehrkräftebildung. Besonders die intrinsische Motivation steht hierbei in einem positiven Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit, wohingegen die extrinsische Motivation keine bis negative Zusammenhänge aufweist (Beckmann, 2016; Künsting & Lipowsky, 2011). In Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass die intrinsische Motivation unter anderem prädiktiv für die Zufriedenheit mit Studieninhalten, die Berufswahlzufriedenheit und den geplanten Verbleib im Lehrberuf ist (Wach et al., 2016; Watt & Richardson, 2007).

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird als Teil der professionellen Handlungskompetenz betrachtet (Baumert & Kunter, 2006; Schulte et al., 2008). Sie bezeichnet die zuversichtliche Erwartung, künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten. Sie hat direkte Auswirkungen auf die Zielsetzungen des eigenen Handelns und ihr Anspruchsniveau, die investierte Anstrengung und die Ausdauer bei Problemlagen sowie die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg (Bandura, 1997). Im Hochschulkontext stellt sie einen bedeutsamen Prädiktor für akademische Leistungen dar (Schneider &

Preckel, 2017). Dabei ist nur die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ein signifikanter Prädiktor für die Studienzufriedenheit (DeWitz & Walsh, 2002). Dieser Zusammenhang ist insbesondere für den Beginn des Studiums repliziert worden (Pennington et al., 2018).

Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsische und extrinsische Studienwahlmotivation sowie die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung sind demnach relevant für die Kompetenz von Lehramtsstudierenden und für die Erklärung der Studienzufriedenheit. Weitere Analysen zum Zusammenhang von Kompetenz und Studienzufriedenheit müssen diese Befundlage daher mitberücksichtigen. Überfachliche Kompetenzen sollten über diese personenbezogenen Faktoren hinaus die Studienzufriedenheit erklären, weil sie zusätzlich interaktionistische Aspekte der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden abbilden (vgl. Apenburg, 1980).

4 Forschungsfragen und Hypothesen

Das Ziel der Studie ist es, zu prüfen, ob überfachliche Kompetenzen über die bereits bekannten Aspekte hinaus mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen.

Forschungsfrage: Welchen Beitrag leisten überfachliche Kompetenzen zur Erklärung der Studienzufriedenheit über den Beitrag von Persönlichkeitsmerkmalen, Studienwahlmotivationen und Selbstwirksamkeitserwartungen hinaus?

Hypothese 1: Methodenkompetenzen bestehend aus Oberflächenlernstrategien, Tiefenlernstrategien, Umgang mit unterschiedlichen Fächern, Theorie-Praxis-Verzahnung und wissenschaftlichem Arbeiten leisten über den Beitrag von Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation sowie der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinaus einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit.

Hypothese 2: Sozialkompetenzen bestehend aus Kommunikation, Kooperation und Umgang mit Heterogenität leisten über den Beitrag von Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation sowie der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinaus einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit.

Hypothese 3: Personalkompetenzen bestehend aus Umgang mit Prokrastination, Umgang mit Belastungen, Motivationsregulation und Selbstkontrolle leisten über den Beitrag von Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation sowie der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung hinaus einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit.

Ergänzend zur Überprüfung der Hypothesen werden Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, intrinsische- und extrinsische Studienwahlmotivation, studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und die erhobenen überfachlichen Kompetenzen auf ihren gemeinsamen Zusammenhang mit den Komponenten der Studienzufriedenheit untersucht.

5 Methode

5.1 Durchführung und Stichprobe

Zu Beginn des Wintersemesters 2019/2020 nahmen $N = 719$ Lehramtsstudierende einer mittelgroßen Universität in NRW im Rahmen von bildungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen an einer pseudonymisierten Online-Befragung informiert und freiwillig teil. Mit der Teilnahme konnte eine Studienleistung erbracht werden. Für die Studierenden, die nicht an der Befragung teilnehmen wollten, wurde eine alternative

Aufgabe bereitgestellt. Um die Studierenden zu fokussieren, die am Beginn des Studiums stehen, werden von der Gesamtstichprobe im Folgenden nur Studierende vom 1. bis 3. Fachsemester berücksichtigt. Die Stichprobe aus den resultierenden 594 Studierenden setzt sich zusammen aus 405 (68.2 %) weiblichen, 187 (31.5 %) männlichen und 2 (0.3 %) diversen Teilnehmenden. 275 (46.3 %) der Studierenden studierten Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, 182 (30.6 %) Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 135 (22.7 %) Grundschullehramt und weitere 2 (0.3 %) studierten Lehramt an Berufskollegs. Das mittlere Alter der Studierenden betrug 19.20 Jahre ($SD = 2.03$). 479 (80.6 %) Befragte studierten im ersten Fachsemester, 57 (9.6 %) im zweiten Fachsemester und 58 (9.8 %) im dritten Fachsemester.

5.2 Instrumente

Die Messinstrumente sind in Tabelle 1 auf der folgenden Seite zusammen mit Beispieliitems dargestellt. Für das Basismodell wurden die Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Extraversion nach Rammstedt und John (2005) erfasst. Für die Studienwahlmotivation wurden zusätzlich zur intrinsischen Motivation der soziale Nutzen als weiterer intrinsischer Faktor separat und der persönliche Nutzen als extrinsische Motivation aufgenommen (Watt et al., 2012). Für die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wurde die Skala von Schulte (2008) übernommen.

Für die Oberflächenlernstrategien wurden 5 Items zu „Wiederholungsstrategien“ und für Tiefenlernstrategien 11 Items zu „Organisationsstrategien“, „Elaborationsstrategien“ und „kritisches Prüfen“ aus der Skala von Wild und Schiefele (1994) verwendet. Für die Theorie-Praxis-Verzahnung, den Umgang mit unterschiedlichen Fächern und das wissenschaftliche Arbeiten wurden Skalen eingesetzt, die für das Online-Self-Assessment des Projekts LehramtsNavi entwickelt, verwendet und in ihrer Skalengüte geprüft wurden (Buhl & Buhl, 2020). Für Kommunikation und Kooperation wurden die Skalen von Richter (2000) verwendet. Für den generellen Umgang mit Heterogenität einer Person wurde die Skala von Kohlmeyer et al. (2019) eingesetzt. Für den Umgang mit Prokrastination wurde die Skala zu Prokrastination von Klingsieck und Fries (2012) invers rekodiert übernommen. Für den Umgang mit Belastungen wurden 3 Items aus der Skala „problemorientiertes, aktives Coping“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und 5 Items aus den Subskalen „Active Coping“, „Planning“, „Using Emotional Support“ und „Using Instrumental Support“ des „Brief Cope“ (Carver, 1997) übersetzt übernommen. Für die Motivationsregulation wurden die Subskalen „Steigerung situationalen Interesses“, „Leistungsbezogene Selbstinstruktion“, „Selbstbelohnung“ und „Lernzielbezogene Selbstinstruktion“ aus der Studie von Schwinger et al. (2007) eingesetzt. Für Selbstkontrolle wurde die Skala von Bertrams und Dickhäuser aus dem Original übernommen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Als Kriteriumsvariable wurde die Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (1996) verwendet, welche die Studienzufriedenheit in Zufriedenheit mit Studieninhalten (ZSI), Zufriedenheit mit Studienbedingungen (ZSB) und Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) unterteilt.

Alle Skalen wiesen akzeptable bis exzellente Reliabilitäten auf (Cronbachs $\alpha = .72$ – $.91$), bis auf intrinsische Motivation (Cronbachs $\alpha = .64$) und Umgang mit unterschiedlichen Fächern (Cronbachs $\alpha = .58$). In den Regressionsanalysen lag keine Multikollinearität vor. Die Toleranzwerte unterschritten in keinem der Modelle einen Grenzwert von 0.38 und auch die Varianzinflationsfaktorwerte (VIF) lagen unter 2.6 (Urban & Mayerl, 2018).

Tabelle 1: Messinstrumente (eigene Darstellung)

Skala	Beispielitem	k	Range	α	M	SD
Basismodell						
Gewissenhaftigkeit (Rammstedt & John, 2005)	Ich erledige Aufgaben gründlich	4	1-5 ^a	.74	3.38	0.66
Neurotizismus (Rammstedt & John, 2005)	Ich werde leicht nervös und unsicher	4	1-5 ^a	.74	3.20	0.79
Intrinsische Motivation (Watt et al., 2012)	Mich interessiert der Lehrer*innenberuf	2	1-5 ^b	.64	4.34	0.60
Persönlicher Nutzen (Watt et al., 2012)	Als Lehrer*in hat man ein gesichertes Einkommen	6	1-5 ^b	.85	3.71	0.75
Sozialer Nutzen (Watt et al., 2012)	Als Lehrer*in kann ich etwas Nützliches für die Gesellschaft tun	10	1-5 ^b	.83	4.12	0.54
Studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Schulte, 2008)	Im Studium bin ich jederzeit in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu bringen	7	1-5 ^a	.77	2.96	0.57
Methodenkompetenzen						
Oberflächenlernstrategien (Wild & Schiefele, 1994)	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig	5	1-5 ^a	.72	3.74	0.66
Tiefenlernstrategien (Wild & Schiefele, 1994)	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch	11	1-5 ^a	.79	3.48	0.54
Umgang mit unterschiedlichen Fächern (Buhl & Buhl, 2020)	Ich kann meine Fächerkombination gut gedanklich kombinieren	8	1-5 ^a	.58	3.29	0.50
Theorie-Praxis-Verzahnung (Buhl & Buhl, 2020)	Ich versuche im täglichen Leben, Bezug zu dem, was ich gelernt habe, herzustellen	6	1-5 ^a	.75	3.26	0.66
Wissenschaftliches Arbeiten (Buhl & Buhl, 2020)	Ich bin mir unsicher bei der Findung einer passenden Fragestellung (rekodiert)	26	1-5 ^a	.91	3.31	0.55
Sozialkompetenzen						
Kommunikation (Richter, 2000)	Ich kann kritisieren, ohne zu verletzen	11	1-5 ^a	.77	4.07	0.41
Kooperation (Richter, 2000)	Ich beteilige mich gerne an Lerngruppen	14	1-5 ^a	.88	3.66	0.61
Umgang mit Heterogenität (Kohlmeier et al., 2019)	Ich bin sehr flexibel in für mich neuen Situationen	8	1-5 ^a	.87	3.62	0.66
Personalkompetenzen						
Umgang mit Prokrastination (Klingsieck & Fries, 2012)	Normalerweise erledige ich am Tag alle Dinge, die ich geplant hatte	9	1-5 ^a	.90	3.10	0.73
Umgang mit Belastungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	Ich habe aktiv gehandelt, um die Situation zu verbessern	8	1-5 ^a	.83	3.67	0.65
Motivationsregulation (Schwinger et al., 2007)	Ich überrede mich, um des Lernens willens intensiv zu arbeiten	17	1-5 ^c	.84	3.40	0.51
Selbstkontrolle (Bertrams & Dickhäuser, 2009)	Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe	13	1-5 ^a	.83	3.10	0.59
Studienzufriedenheit						
Zufriedenheit mit Studieninhalten (Westermann et al., 1996)	Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere	3	0-100 ^d	.91	69.67	18.71
Zufriedenheit mit Studienbedingungen (Westermann et al., 1996)	Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend	3	0-100 ^d	.83	62.30	23.58
Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (Westermann et al., 1996)	Das Studium frisst mich auf	3	0-100 ^d	.84	57.14	23.08

Anmerkung: a1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft voll und ganz zu; b1 = überhaupt nicht wichtig, 5 = äußerst wichtig; c1 = nie /sehr selten, 5 = sehr oft; d0 = trifft überhaupt nicht zu, 100 trifft vollständig zu (11-stufige Likert-Skala, angenähert an die Prozentangabe); k = Itemanzahl

5.3 Vorgehen und statistische Analysen

Zur Prüfung der drei Hypothesen werden zunächst die bereits bekannten Faktoren zur Erklärung der Studienzufriedenheit zu einem Basismodell bestehend aus Persönlichkeitsmerkmalen, Studienwahlmotivationen und der studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zusammengefasst. Zudem werden die Prädiktoren der überfachlichen Kompetenzen den theoretisch gebildeten Kompetenzklassen Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Personalkompetenzen zugeordnet. Zur Prüfung jeder Hypothese werden drei hierarchische Regressionen getrennt für die Studienzufriedenheit mit Studieninhalten, die Zufriedenheit mit Studienbedingungen und die Studienzufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen gerechnet. Hierbei werden die Prädiktoren der jeweiligen Kompetenzklasse blockweise dem Basismodell hinzugefügt, um die inkrementelle Varianzaufklärung für die jeweilige Komponente der Studienzufriedenheit zu ermitteln (vgl. Tab. 2).

Um zusätzlich zur Prüfung der Hypothesen die Relevanz einzelner Kompetenzen für die Erklärung der Studienzufriedenheit einschätzen zu können, wurden alle Variablen des Basismodells und der überfachlichen Kompetenzen gemeinsam für die Erklärung der Studienzufriedenheit berücksichtigt. Die Korrelationen aller Prädiktoren mit den Kriteriumsvariablen werden mitberichtet (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite).

6 Ergebnisse

Tabelle 2: Voneinander unabhängige Varianzaufklärung der jeweiligen Kompetenzklasse zusätzlich zum Basismodell (eigene Darstellung)

	ZSI	ZSB	ZBSB
R^2 Basismodell	.203**	.094**	.224**
ΔR^2 Methodenkompetenzen	.064**	.074**	.095**
ΔR^2 Sozialkompetenzen	.025**	.052**	.030**
ΔR^2 Personalkompetenzen	.015	.010	.016

Anmerkung: $N = 594$; * $p < .05$, ** $p < .01$; ΔR^2 = inkrementelles R^2 ; ZSI = Zufriedenheit mit Studieninhalten, ZSB = Zufriedenheit mit Studienbedingungen, ZBSB = Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen

Ein Großteil der Varianz zur Erklärung der Studienzufriedenheit wird bereits durch Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, intrinsische Studienwahlmotivation sowie studienbezogener Selbstwirksamkeit aufgeklärt. Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus spielen eine zentrale Rolle zur Erklärung der Zufriedenheit mit Studieninhalten (ZSI), aber nur Neurotizismus ist zusätzlich ein signifikanter Prädiktor zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB). Ebenso ist die intrinsische im Gegensatz zur extrinsischen Studienwahlmotivation ein Prädiktor für die ZSI und die Zufriedenheit mit Studienbedingungen (ZSB). Soziale Motivationen spielen bei der Erklärung der ZSI nur eine untergeordnete Rolle. Die studienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ist hingegen ein wesentlicher Prädiktor zur Erklärung der ZSI und der ZBSB.

Insgesamt klären die Prädiktoren des Basismodells und aller überfachlicher Kompetenzen gemeinsam ZSI = 29.2 Prozent, ZSB = 21.8 Prozent und ZBSB = 35.5 Prozent der Varianz auf (vgl. Tab. 2). Bei Konstanthaltung des Basismodells sind ZSI = 8.9 Prozent, ZSB = 12.4 Prozent und ZBSB = 12.9 Prozent der Varianzaufklärung auf überfachliche Kompetenzen zurückzuführen.

Hypothese 1: Die Methodenkompetenzen leisten zusätzlich zum Basismodell einen signifikanten Beitrag zur Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit (vgl. Tab.

2). Alle Methodenkompetenzen korrelieren signifikant mit der Zufriedenheit mit Studieninhalten (ZSI), aber nur der Umgang mit unterschiedlichen Fächern sowie wissenschaftliches Arbeiten korrelieren signifikant mit der Zufriedenheit mit Studienbedingungen (ZSB) und Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) (vgl. Tab. 4). Im Gesamtmodell zeigt sich der Umgang mit unterschiedlichen Fächern als signifikanter Prädiktor für alle Komponenten der Studienzufriedenheit. Die Theorie-Praxis-Verzahnung ist zusätzlich ein signifikanter Prädiktor für die Aufklärung der ZSI (vgl. Tab. 3). Demnach kann Hypothese 1 bestätigt werden, was sich auf den Umgang mit unterschiedlichen Fächern für alle Komponenten der Studienzufriedenheit und zusätzlich auf die Theorie-Praxis-Verzahnung für die ZSI zurückführen lässt.

Hypothese 2: Die Sozialkompetenzen leisten zusätzlich zum Basismodell einen signifikanten Beitrag zur Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit (vgl. Tab. 2 auf der vorherigen Seite). Alle Sozialkompetenzen weisen signifikante Korrelationen zu allen Komponenten der Studienzufriedenheit auf (vgl. Tab. 4). Im Gesamtmodell stellt ausschließlich Kooperation einen signifikanten Prädiktor für alle Komponenten der Studienzufriedenheit dar (vgl. Tab. 3). Demnach kann Hypothese 2 bestätigt werden, was sich auf die Kooperation zurückführen lässt.

Tabelle 3: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Studienzufriedenheit (Gesamtmodell; eigene Darstellung)

Prädiktoren	ZSI	ZSB	ZBSB
	β	β	β
Gewissenhaftigkeit	0.16**	0.21**	-0.05
Neurotizismus	-0.17**	-0.01	-0.21**
Intrinsische Motivation	0.13**	0.09*	-0.01
Persönlicher Nutzen	-0.04	0.00	-0.06
Sozialer Nutzen	0.06	-0.09	0.05
Studienbezogene SWE	0.11*	0.08	0.14**
Methodenkompetenzen			
Oberflächenlernstrategien	0.06	0.01	-0.06
Tiefenlernstrategien	0.02	-0.10	-0.09
Umgang mit unt. Fächern	0.19**	0.26**	0.28**
Theorie-Praxis-Verzahnung	0.14**	-0.01	-0.07
Wissenschaftliches Arbeiten	-0.02	0.06	0.07
Sozialkompetenzen			
Kommunikation	-0.07	-0.07	-0.03
Kooperation	0.15**	0.21**	0.16**
Umgang mit Heterogenität	-0.05	0.07	0.06
Personalkompetenzen			
Umgang mit Prokrastination	0.03	-0.05	0.04
Umgang mit Belastungen	0.01	-0.01	-0.06
Motivationsregulation	0.04	-0.07	-0.06
Selbstkontrolle	-0.13*	-0.03	0.05
Varianzaufklärung (R ²)	.292	.218	.353

Anmerkung: $N = 594$; * $p < .05$, ** $p < .01$; ZSI = Zufriedenheit mit Studieninhalten, ZSB = Zufriedenheit mit Studienbedingungen, ZBSB = Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung

Hypothese 3: Die Personalkompetenzen leisten zusätzlich zum Basismodell keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit (vgl. Tab. 2 auf der vorherigen Seite). Alle Personalkompetenzen korrelieren signifikant mit der ZSI. In Bezug auf die ZSB bestehen signifikante Korrelationen für den Umgang mit Prokrastination, Umgang mit Belastungen und Selbstkontrolle. In Bezug auf die ZBSB finden sich signifikante Zusammenhänge für den Umgang mit Prokrastination und Selbstkontrolle (vgl. Tab. 4). Im Gesamtmodell ist Selbstkontrolle ein negativer Prädiktor für die ZSI (vgl. Tab. 3). Ein Vergleich mit der positiven Korrelation von

Selbstkontrolle und ZSI lässt erkennen, dass ein Suppressionseffekt vorliegt. Dieser ist auf die hohe Korrelation von Selbstkontrolle und Umgang mit Prokrastination zurückzuführen ($r = .66$). Mittels partieller Korrelation kann gezeigt werden, dass bei Konstanthaltung von Umgang mit Prokrastination der positive Zusammenhang von Selbstkontrolle und ZSI sehr gering ist ($pr = .082$). Hypothese 3 kann somit nicht bestätigt werden.

Die Korrelationen aller Prädiktoren sind in Tabelle 4 auf der folgenden Seite aufgeführt.

Tabelle 4: Korrelation aller Prädiktoren (eigene Darstellung)

	GEW	NEU	INT	PN	SN	SWE	OLS	TLS	UUF	TPV	WA	KOMM	KOOP	HET	PROK	BEL	MORE	SKON
GEW	--																	
NEU	-.09*	--																
INT	.24**	-0.07	--															
PN	.02	.10*	-.01	--														
SN	.29**	.01	.45**	.07	--													
SWE	.28**	-.41**	.12**	-.09*	.07	--												
OLS	.32**	.14**	.20**	.15**	.30**	-.04	--											
TLS	.38**	-.09*	.27**	.04	.33**	.28**	.34**	--										
UUF	.19**	-.23**	.16**	-.08*	.09*	.39**	.03	.22**	--									
TPV	.18**	-.09*	.09*	-.05	.19**	.20**	.07	.39**	.23**	--								
WA	.28**	-.27**	.15**	.04	.12**	.40**	.09*	.28**	.40**	.14**	--							
KOMM	.30**	-.17**	.39**	.09*	.31**	.18**	.19**	.41**	.25**	.21**	.37**	--						
KOOP	.17**	-.26**	.17**	-.04	.25**	.11*	.11**	.17**	.17**	.19**	.16**	.22**	--					
HET	.17**	-.40**	.14**	-.05	.21**	.24**	.05	.14**	.20**	.14**	.21**	.27**	.43**	--				
PROK	.65**	-.12**	.23**	-.01	.23**	.22**	.29**	.30**	.17**	.11**	.29**	.21**	.22**	.14**	--			
BEL	.28**	-.06	.19**	.13**	.23**	.10*	.20**	.30**	.12**	.20**	.17**	.20**	.35**	.19**	.26**	--		
MORE	.40**	-.02	.21**	.10*	.33**	.21**	.30**	.48**	.15**	.33**	.11**	.25**	.16**	.09*	.34**	.30**	--	
SKON	.70**	-.21**	.29**	.03	.22**	.31**	.30**	.36**	.25**	.18**	.36**	.25**	.20**	.19**	.66**	.26**	.35**	--
ZSI	.28**	-.27**	.24**	-0.08	.23**	.31**	.13**	.26**	.34**	.29**	.20**	.19**	.28**	.19**	.23**	.18**	.24**	.23**
ZSB	.20**	-.19**	.12**	-.05	.02	.23**	.01	.03	.34**	.07	.22**	.09*	.27**	.22**	.14**	.10*	.01	.18**
ZBSB	.08	-.42**	.08	-.14**	.05	.36**	-.11**	.01	.41**	.04	.28**	.11**	.27**	.29**	.13**	.02	-.03	.17**

Anmerkung: $N = 594$; * $p < .05$, ** $p < .01$; GEW = Gewissenhaftigkeit, NEU = Neurotizismus, INT = intrinsischer Wert, PN = Persönlicher Nutzen, SN = Sozialer Nutzen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, OLS = Oberflächenlernstrategien, TLS = Tiefenlernstrategien, UUF = Umgang mit unterschiedlichen Fächern, TPV = Theorie-Praxis-Verzahnung, WA = Wissenschaftliches Arbeiten, KOMM = Kommunikation, KOOP = Kooperation, HET = Umgang mit Heterogenität, PROK = Umgang mit Prokrastination, BEL = Umgang mit Belastungen, MORE = Motivationsregulation, SKON = Selbstkontrolle, ZSI = Zufriedenheit mit Studieninhalten, ZSB= Zufriedenheit mit Studienbedingungen, ZBSB = Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen

7 Diskussion

Die durchgeführte Studie hat das Ziel, den Zusammenhang von überfachlichen Kompetenzen und Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden zum Studienbeginn zu untersuchen, um die kompetenzorientierten Bildungsbedarfe der Studierenden zu identifizieren. Hierfür wird auf dem Forschungsstand professionalisierungsbezogener Befunde zur Erklärung der Studienzufriedenheit aufgebaut. Das zentrale Anliegen ist es, zu prüfen, welche Kompetenzklassen über die bereits bekannten Faktoren hinaus einen Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit leisten. Zusätzlich wird untersucht, welche der einzelnen überfachlichen Kompetenzen besonders relevant zur Erklärung der Studienzufriedenheit sind.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, intrinsische Studienwahlmotivation sowie studienbezogene Selbstwirksamkeit die Komponenten der Studienzufriedenheit zu einem großen Anteil bereits erklären. Damit stimmen die Befunde mit den Ergebnissen vorheriger Studien überein (Bernholt et al., 2018; DeWitz & Walsh, 2002; Wach et al., 2016).

Darüber hinaus trugen Methodenkompetenzen signifikant zur Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit bei, was auf den Umgang mit unterschiedlichen Fächern zurückgeführt werden kann. Ebenso ist eine gute Theorie-Praxis-Verzahnung für die Erklärung der Studienzufriedenheit mit Studieninhalten bedeutsam. Auf korrelativer Ebene konnte auch das wissenschaftliche Arbeiten für alle Komponenten der Studienzufriedenheit als erklärender Faktor angeführt werden. Lernstrategien und eine gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung erwiesen sich hingegen als wenig bedeutsam für die Zufriedenheit mit Studienbedingungen und die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen. Diese Befunde weisen damit in erster Linie auf den hohen Bezug von Methodenkompetenzen und Studieninhalten hin, wobei der Umgang mit unterschiedlichen Fächern und wissenschaftliches Arbeiten zusätzlich Zusammenhänge mit Studienbedingungen und Studienbelastungen haben. Diese überfachlichen Kompetenzen bieten sich somit besonders für fachübergreifende Bildungs- und Unterstützungsangebote an.

Sozialkompetenzen wiesen zwar einen geringeren Effekt in der Erklärung aller Komponenten der Studienzufriedenheit als Methodenkompetenzen auf, aber auf korrelativer Ebene zeigte sich, dass Kommunikation, Kooperation und Umgang mit Heterogenität uneingeschränkt mit allen Komponenten der Studienzufriedenheit korrelieren. Hierbei stellt nur Kooperation einen signifikanten Prädiktor dar, was auf überlappende Varianteile von Kommunikation, Kooperation und Umgang mit Heterogenität in der Erklärung der Studienzufriedenheit hinweist.

Personalkompetenzen verzeichneten keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit über die bereits bekannten Faktoren hinaus, was sich nur bedingt durch Persönlichkeitsmerkmale, Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung erklären lässt, da gerade der Umgang mit Belastungen und der Umgang mit Prokrastination langfristig bedeutsame Faktoren für den Studien- und Berufserfolg im Lehramt darstellen. Da während des Studienanfangs leistungsbezogene Erfahrungen gemacht werden, die die Motivation für das Studium und auch die spätere Studienzufriedenheit negativ beeinflussen (Benden & Lauer mann, 2022) und gerade Personalkompetenzen an dieser Stelle wertvoll sind, ist es denkbar, dass diese Kompetenzklasse über die Zeit des Studiums hinweg an Relevanz für die Erklärung der Studienzufriedenheit gewinnt.

Für die weitere Untersuchung des Zusammenhangs von überfachlichen Kompetenzen und Faktoren des Studienerfolgs sind Langzeitstudien daher unerlässlich. Zum einen sollte überprüft werden, wie stabil die Zusammenhänge der jeweiligen Kompetenzen mit der Studienzufriedenheit über die Zeit hinweg sind. Erkenntnisse, die die verschiedenen Studienphasen in den Blick nehmen, können genutzt werden, um Bildungsangebote auf die verschiedenen Phasen im Studium abzustimmen. Zusätzlich muss untersucht werden, welche überfachlichen Kompetenzen die Studienzufriedenheit langfristig vorhersagen, um auf diese Weise nachhaltig wirksame Förderprogramme entwickeln zu können.

Da die Fachkompetenz die relevanteste Klasse an Kompetenzen in der Lehrkräftebildung darstellt, können weitere Forschungen zu überfachlichen Kompetenzen auch das Fach- und fachdidaktische Wissen sowie Kompetenzen zur Unterrichtsmethodik berücksichtigen. Dies wäre besonders wertvoll für die Entwicklung ganzheitlicher Kompetenzmodelle und Bildungskonzepte. Differenzielle Ansätze, die die Studiengangs- und Fächerwahl in den Blick nehmen, können auf operativer Ebene dazu beitragen, dass Bildungsangebote besser in Kombination mit den Angeboten der Fächer verzahnt werden.

Darüber hinaus ist es bedeutsam zu untersuchen, welche Auswirkungen überfachliche Kompetenzen über die Studienzufriedenheit hinaus für den Studienerfolg im Allgemeinen haben. Dies schließt die Faktoren Studienzweifel, bildungswissenschaftliches Wissen, Noten, gelingender Berufseinstieg sowie Berufszufriedenheit mit ein. Des Weiteren ist die Frage nach einer gelungenen Passung von überfachlichen Kompetenzen und Anforderungen in Studium und Beruf noch weitgehend offen. Bpsw. konnte für Lernstrategien und Selbstdisziplin bereits gezeigt werden, dass sich eine gute Passung positiv auf die Studienzufriedenheit auswirkt (Bohndick et al., 2018). Dieser Ansatz hat das diagnostische Potenzial, Über- und Unterforderungen während des Lehramtsstudiums kenntlich zu machen.

Die Förderung einzelner überfachlichen Kompetenzen und eine damit einhergehende Steigerung der Studienzufriedenheit sind bereits in verschiedenen Studien hervorgehoben worden. Diese Befunde lassen sich durch unsere Ergebnisse in einen breiteren Kontext setzen. Hierbei können die einzelnen Kompetenzen einer Kompetenzklasse gut gemeinsam gefördert werden. Methodenkompetenzen leisteten den größten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit. Zur Förderung von Methodenkompetenzen konnte über verschiedene Studienfächer hinweg gezeigt werden, dass sich curriculare Verbesserungen wie umfangreichere Wahlmöglichkeiten und forschungsnahe Angebote in der Methodenausbildung positiv auf Studienzufriedenheit, Kompetenzerwerb und den Wunsch zum Studienverbleib auswirken (Auspurg et al., 2015). Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass in der Lehrkräftebildung der Umgang mit unterschiedlichen Fächern besonders beachtet werden sollte, indem Methoden angeboten werden, die auf unterschiedliche Disziplinen anwendbar sind. Ebenso sollte die Theorie-Praxis-Verzahnung besonders gefördert werden. Hier könnte die Studienzufriedenheit gesteigert werden, indem bei Studienbeginn ein bildungswissenschaftliches Eingangsmodul spezifisch für das Lehramt eingeführt wird, indem Studierende sich mit schulrelevanten und praxisnahen Fragestellungen auseinandersetzen (Zaunbauer et al., 2015). Ebenso sollten Bildungsangebote zur Förderung von professionsrelevanten Sozialkompetenzen bereits zu Studienbeginn gemacht werden. Im Unterschied zu Methoden- und Sozialkompetenzen wiesen Personalkompetenzen keinen bedeutsamen Zusammenhang zur Studienzufriedenheit auf. Dies lässt vermuten, dass sich Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums noch nicht vollständig bewusst über die Relevanz dieser Kompetenzklasse sind. Deshalb sollten Personalkompetenzen durch vorbeugende und verpflichtende Maßnahmen vermittelt werden. Es konnte bereits gezeigt werden, dass Informationen über die Anforderungen des Studiums prädiktiv für die Persistenz sind, welche sich wiederum positiv auf die Studienzufriedenheit auswirkt (Bebermeier et al., 2022). Zusätzlich kann ein einmalig angewandtes Zieleffektivitätstraining zur Zielbindung und Zielplanung in Bezug auf die persönlichen leistungsbezogenen und sozialen Ziele die Personalkompetenzen fördern und somit die spätere Studienzufriedenheit steigern (Brunstein et al., 2008).

Literatur und Internetquellen

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität* (Europäische Hochschulschriften, Bd. 72). Peter Lang.
- 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* (10. Aufl.). Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bebermeier, S., Austerschmidt, K.L. & Nussbeck, F.W. (2022). Determinants of Psychology Students' Study Satisfaction. *Psychology Learning & Teaching*, 21 (1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/1475725720985223>
- Beckmann, V. (2016). Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 115–135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_6
- Benden, D.K. & Lauermaun, 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. <https://doi.org/10.1037/edu0000708>
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:15412>
- Bertrams, A. & Dickhäuser, O. (2009). Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität. Eine deutsche Adaption der Kurzform der Self-Control Scale (SCS-K-D). *Diagnostica*, 55 (1), 2–10. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.1.2>
- Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 6–15.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F.M. & Brünken, R. (2021). Empirische Arbeit: Eingangsmerkmale und Studienerfolg von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68 (3), 155–169. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art11d>
- Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 63–68. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000119>
- Bohndick, C. & Kohlmeyer, S. (2016). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 215–228). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_10
- Bohndick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H.M. (2015). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 38–54.
- Bohndick, 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. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0173-6>
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30–42. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.1.30>
- 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. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.177>
- Buhl, T. & Buhl, H.M. (2020). LehramtsNavi, Teilnahme- und Materialdokumentation des Online-self-Assessments LehramtsNavi im netz, November 2018 bis September 2020.
- Carver, C.S. (1997). You Want to Measure Coping but Your Protocol's too Long: Consider the Brief Cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_4
- DeWitz, S.J. & Walsh, W.B. (2002). Self-Efficacy and College Student Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10 (3), 315–326. <https://doi.org/10.1177/10672702010003003>
- Fischer, V., Walpuski, M., Lang, M., Letzner, M., Manzel, S., Motté, P., Paczulla, B., Sumfleth, E. & Leutner, D. (2020). Was beeinflusst die Entscheidung zum Studienabbruch? Längsschnittliche Analysen zum Zusammenspiel von Studienzufriedenheit, Fachwissen und Abbruchintention in den Fächern Chemie, Ingenieur- und Sozialwissenschaften, *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4 (1), 55–80. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.05>
- Fleischer, J., Averbek, 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.
- Fleischer, J., Leutner, D., Brand, M., Fischer, H., Lang, M., Schmiemann, P., & Sumfleth, E. (2019). Vorhersage des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich-technischen Fächern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5), 1077–1097. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00909-w>
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903–925.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. 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.
- Grüzmacher, 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.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- Hasenberg, S. (2012). *Zur prädiktiven Validität von Self-Assessments für die Studienzufriedenheit* [Dissertation]. Philipps-Universität Marburg.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. (DZHW Brief 05|2022). DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief
- 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.
- Klingsieck, K.B. & Fries, S. (2012). Allgemeine Prokrastination: Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Kurzskala der General Procrastination Scale (Lay, 1986). *Diagnostica*, 58 (4), 182–193. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000060>
- Kohlmeyer, S., Buhl, H.M., Bonanati, S., Dannowsky, J. & Bohndick, C. (2019). Fit für Inklusion – Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Online-Self-Assessment-Skala zum Umgang mit Heterogenität. *Empirische Pädagogik*, 33 (3), 344–361.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategie-nutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The Development of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 63–77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_4
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H.D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch – Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17–50). Luchterhand.
- Looser, D. & Elsässer, T. (2021). Der Zusammenhang zwischen beziehungsorientiertem Classroom Management und personal-sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 189–205). Waxmann.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2003). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), 123–147.
- Pennington, C.R., Bates, E.A., Kaye, L.K. & Bolam, L.T. (2018). Transitioning in Higher Education: An Exploration of Psychological and Contextual Factors Affecting Student Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (5), 596–607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Rammstedt, B. & John, O.P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51 (4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Richter, F. (2000). Methodik der Querschnittsuntersuchung. In B. Bergmann, A. Fritsch, P. Göpfert, F. Richter, B. Wardanjan & S. Wilczek (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit* (S. 55–131). Waxmann.
- Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M., Keller-Schneider, M., Sava, S. & Kiel, E. (2022). Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (2), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00150-1>
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological bulletin*, 143 (6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung: Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften* [Dissertation]. Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Schwinger, M., von der Laden, T. & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (2), 57–69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- 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/Journal of Psychology*, 215 (2), 132–151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0>

- Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. & Spinath, F.M. (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Person-ality and Motivation Matter. *Frontiers in Psychology*, 55 (7), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>
- 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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the Fit-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- 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.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15 (4), 185–200. <https://doi.org/10.1037/t72690-000>
- Zaubauer, A.C.M., Brouër, B., Schmidt, A. & Möller, J. (2015). Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (4), 36–50.

Beitragsinformationen

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



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich,

weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

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.

Keywords: teacher education; professionalization; student satisfaction; competencies