

Bernholt, Andrea; Hagenauer, Gerda; Lohbeck, Annette; Gläser-Zikuda, Michaela; Wolf, Nicole; Moschner, Barbara; Lüschen, Iris; Klaß, Susi; Dunker, Nina

Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Journal for educational research online 10 (2018) 1, S. 24-51



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bernholt, Andrea; Hagenauer, Gerda; Lohbeck, Annette; Gläser-Zikuda, Michaela; Wolf, Nicole; Moschner, Barbara; Lüschen, Iris; Klaß, Susi; Dunker, Nina: Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden - In: Journal for educational research online 10 (2018) 1, S. 24-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154124

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Andrea Bernholt, Gerda Hagenauer, Annette Lohbeck,
Michaela Gläser-Zikuda, Nicole Wolf, Barbara Moschner,
Iris Lüschen, Susi Klaß & Nina Dunker

Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Die Studienzufriedenheit ist ein wesentliches Kriterium des Studienerfolgs. Basierend auf dem Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012) setzte sich die vorliegende Studie das Ziel, die Bedeutung individueller und wahrgenommener kontextueller Merkmale zur Vorhersage der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden zu überprüfen. In Anlehnung an Westermann, Heise, Spies und

Dr. Andrea Bernholt (corresponding author), Abteilung Erziehungswissenschaft, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) Kiel, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel, Germany
E-Mail: abernholt@ipn.uni-kiel.de

PD Dr. Gerda Hagenauer, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, Fabrikstraße 8, 3012 Bern, Switzerland
E-Mail: gerda.hagenauer@edu.unibe.ch

PD Dr. Annette Lohbeck, Vertretung der Professur für Pädagogische und Allgemeine Psychologie II, Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, Germany
E-Mail: lohbeck@leuphana.de

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, Germany
E-Mail: michaela.glaeser-zikuda@fau.de

Dr. Nicole Wolf, MIND-Center, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Emil-Hilb-Weg 22, 97074 Würzburg, Germany
E-Mail: nicole.wolf@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Barbara Moschner · Dr. Iris Lüschen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehr- und Lernforschung, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, Germany
E-Mail: barbara.moschner@uni-oldenburg.de
iris.lueschen@uni-oldenburg.de

Dr. Susi Klaß, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, Germany
E-Mail: susi.klass@uni-jena.de

Prof. Dr. Nina Dunker, Didaktik der Chemie/Sachunterrichtsdidaktik, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Germany
E-Mail: dunker@uni-bielefeld.de

Trautwein (1996) wurde Studienzufriedenheit dreidimensional konzeptualisiert. Es wurden die Komponenten Zufriedenheit mit den Inhalten, Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und Zufriedenheit mit der Bewältigung von studienbezogenen Belastungen unterschieden. An der Studie, die an vier Universitäten und zwei Pädagogischen Hochschulen in Deutschland durchgeführt wurde, partizipierten 792 Lehramtsstudierende (mittlere Semesteranzahl: 3.51). Pfadanalysen belegten, dass sowohl Merkmale des wahrgenommenen Studienangebots (Lehrqualität und positive Sozialbeziehungen), Studierendeneingangsmerkmale (Persönlichkeit, insbesondere Neurotizismus, in schwächerem Ausmaß auch die Gewissenhaftigkeit) als auch individuelle Faktoren der Studienangebotsnutzung (Lernzielorientierung, akademisches Selbstkonzept und Erfolgserleben) die Studienzufriedenheit substanziell erklären. Die erklärte Varianz war für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten am höchsten. Die Dreidimensionalität der Studienzufriedenheit konnte bestätigt werden.

Schlagworte

Hochschule; Lehrer/innen/bildung; Studienzufriedenheit; Angebots-Nutzungs-Modell; Lehrqualität; Lernmotivation

Antecedents of study satisfaction of students in teacher education

Abstract

Study satisfaction is regarded as a significant indicator of study success. Based on the offer-and-use model (Helmke, 2012), the present study aimed at predicting study satisfaction of students in teacher education by individual factors and perceived factors of the study environment. According to Westermann et al. (1996), three facets of study satisfaction were distinguished: satisfaction with the study content, satisfaction with the study conditions, and satisfaction with coping of study-related stress. The study was conducted at four universities and two colleges of teacher training in Germany. Participants were 792 student teachers (mean semester: 3.51). Path analysis showed that factors of the perceived study environment (instructional quality and positive relationships with fellow students), students' personality (in particular neuroticism; to a lower extent also conscientiousness) as well as individual factors concerning the use of study offer (mastery goal orientation, academic self-concept, and the subjective experience of study success) substantially explained study satisfaction. The explained variance was highest for students' satisfaction with the study content. Furthermore, the three-dimensionality of study satisfaction was confirmed.

Keywords

Higher education; Teacher education; Study satisfaction; Offer-and-use-model; Instructional quality; Learning motivation

1. Einleitung

Studienerfolg ist facettenreich. Er lässt sich durch objektive Kriterien wie Noten, Studiendauer oder Studienabbruch beschreiben (Menzel, 2005); aber auch subjektiv geprägte Faktoren wie Wohlbefinden oder Studienzufriedenheit stellen wesentliche Erfolgskriterien für ein Studium dar (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Braun, Weiß & Seidel, 2014). Im anglo-amerikanischen Raum wird Studienzufriedenheit bereits seit den 70er Jahren systematisch zur Evaluation der Qualität von Hochschulen untersucht (Grebennikov & Shah, 2013; *The complete university guide*, n.d.). In Deutschland wurde ein umfassendes Monitoring zur Studienzufriedenheit bisher nicht umgesetzt; es werden in den meisten Fällen eher die Dropout-Quoten analysiert (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Blüthmann et al., 2008; Tinto, 1975 für ein Modell des Studiendropouts). Die Ergebnisse des letzten verfügbaren Absolventenjahrganges 2014 zeigen für Deutschland eine Dropout-Quote im Bachelorstudium von 29% (Universität und Fachhochschulen) und von 15% im Masterstudium. Im Lehramtsstudiengang, der mit dem Staatsexamen abschließt, ist die Dropout-Quote gestiegen: Während 6% der Absolvent/inn/en aus dem Jahr 2010 vom Dropout betroffen waren (diese Angabe bezieht sich auf Studienanfänger/innen 2004–2006), verdoppelte sich der Dropout auf 12% für die Absolvent/inn/en aus dem Jahr 2012 und auf 13% für die Absolvent/inn/en aus dem Jahr 2014 (Heublein et al., 2017). Zu bedenken ist jedoch, dass zu dieser Zeit in einigen Ländern bereits auf das Bachelor-/Mastersystem umgestellt wurde. Empirische Untersuchungen legen nahe, dass ein hoher Studiendropout unter anderem mit einer geringeren Studienzufriedenheit einhergeht (Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007); daher sollte die Zufriedenheit im und mit dem Studium intensiver untersucht werden.

Hochschulen bemühen sich zunehmend um die positive Gestaltung hochschulischer Rahmenbedingungen, da die Studienzufriedenheit neben individuellen Merkmalen der Studierenden auch durch den Lehr-Lernkontext beeinflusst wird. Je nach Anforderungen der jeweiligen gewählten Studienfächer können sich die Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Studierenden verschiedener Studiengänge jedoch unterscheiden (Wiers-Jensen, Stensaker & Groggaard, 2002). Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) betonen die Wichtigkeit, Studienzufriedenheit in spezifischen Studiengängen und Studierendenstichproben zu untersuchen.

Im vorliegenden Beitrag sollen ausschließlich Lehramtsstudierende fokussiert werden. Empirisch gestütztes Wissen über die Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden ist nicht zuletzt deswegen von hoher Relevanz für die Lehramtsausbildung, da durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung derzeit große Anstrengungen unternommen werden, das Lehramtsstudium weiterzuentwickeln. Darüber hinaus wird in den nächsten Jahren ein Lehrkräftemangel in Deutschland erwartet (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015); auch unter diesem Blickwinkel sind Forschungsarbeiten

zur Erhöhung von Studienzufriedenheit interessant. Im Gegensatz dazu steht die bisweilen eher dürftige Forschungslage zur Entwicklung und Bedingungen von Studienzufriedenheit während des Lehramtsstudiums (Künsting & Lipowsky, 2011; Wach, Karbach, Ruffing, Brünken & Spinath, 2016).

Lehramtsstudierende bewegen sich im Vergleich zu Hauptfachstudierenden zwischen den Disziplinen (Fächern), wodurch sie eine sehr spezifische Studierendengruppe darstellen (Künsting & Lipowsky, 2011). Sie haben zudem von Beginn an ein klares Berufsbild vor Augen, welches wiederum ihre Erwartungen an das Studium bestimmt. Erwartungen und deren Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung sind zentrale Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit (Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013). Des Weiteren zeichnet sich ein Lehramtsstudium im Gegensatz zu anderen Studiengängen vor allem durch einen hohen Theorie-Praxis-Bezug aus, da die Studierenden z. B. mehrere Schulpraktika absolvieren und neben Fach- auch pädagogisch-didaktische Kompetenzen im Studium erwerben müssen (Baumert & Kunter, 2006). Der wahrgenommene Theorie-Praxis-Bezug stellt folglich ein entscheidendes Kriterium für die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden dar (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hedtke, 2000; Holtz, 2014). Zaunbauer, Brouër, Schmidt und Möller (2015) untersuchten z. B., ob die frühzeitige Einführung professionsbezogener Lehrveranstaltungen die Studienzufriedenheit erhöht. Sie konnten zeigen, dass die Studienzufriedenheit nach der Einführung berufsfeldbezogener Eingangsmodule deutlich höher war als zuvor.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, sowohl individuelle als auch wahrgenommene kontextuelle Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden zu überprüfen. Zudem liegt zur Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden nur geringe empirische Evidenz vor (Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016); insbesondere unter der Annahme einer komplexen mehrdimensionalen Struktur von Studienzufriedenheit. Die Überprüfung dieser Mehrdimensionalität der Studienzufriedenheit für die Gruppe der Lehramtsstudierenden soll deshalb ein weiteres Ziel dieser Studie sein.

1.1 Definition und theoretische Verortung von Studienzufriedenheit

In Anlehnung an Westermann et al. (1996) wird Studienzufriedenheit als Einstellung gegenüber dem Studium verstanden, die im Hinblick auf deren Bewertungsvalenz (positiv vs. negativ) variieren kann. Sie wird neben Leistungsindikatoren wie Prüfungsanzahl, Notendurchschnitt oder Dropout-Quote als ein Maß des Studienerfolgs angesehen (Brandstätter & Farthofer, 2003). Westermann et al. (1996) unterscheiden drei Dimensionen der Studienzufriedenheit: Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI), Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) und Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB). So konnten beispielsweise Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) in einer Untersuchung an Psychologiestudierenden diese

Dreidimensionalität der Studienzufriedenheit nachweisen. Die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit waren auch durch unterschiedliche Prädiktoren vorher-sagbar (siehe auch Heise & Thies, 2015; Wach et al., 2016 für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaft). Ein Vergleich mit inhaltlich ähnlichen Konstrukten wie der Arbeitszufriedenheit und der allgemeinen Lebenszufriedenheit (z. B. Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000) stützt den mehrdimensionalen Ansatz der Studienzufriedenheit.

Studienzufriedenheit wird im vorliegenden Beitrag auf Basis von arbeits- und organisationspsychologischen Theorien mit Bezug zum Konstrukt der Arbeitszufriedenheit untersucht (z. B. Heise & Thies, 2015; Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter, 2013). Im Interesse steht dabei nicht die Annahme einer „validen objektiven Messung“ der Realität, sondern die individuelle subjektive Einstellung des einzelnen Studierenden (Westermann et al., 1996). Auch in den sozial-kognitiven Theorien (z. B. Bandura, 1986) wird postuliert, dass nicht die „realen“ Bedingungen der Umwelt, sondern die subjektiven Bewertungen der Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation, die Emotionen und das Verhalten von Individuen haben. Des Weiteren wird der vorliegenden Untersuchung ein erziehungswissenschaftlich fundiertes Verständnis von Studienzufriedenheit zugrunde gelegt, wobei als theoretisches Rahmenmodell auf das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012) zurückgegriffen wird, das von Braun und Kollegen (2014) auf die Vorhersage von hochschulischen Lehr-Lernprozessen übertragen wurde. Nach diesem Modell kann davon ausgegangen werden, dass die Hochschule ein Angebot darstellt, das von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden kann (Mediationsprozesse/motivationale Vermittlungsprozesse; Helmke, 2009). Je nach Nutzungsverhalten können somit sehr unterschiedliche Lernergebnisse aus demselben Studienangebot resultieren. Das Nutzungsverhalten (Lernprozess) wird unter anderem auch von individuellen Voraussetzungen der Studierenden wie beispielsweise Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt. Studienzufriedenheit lässt sich im Sinne dieses Modells als überfachliches Lernergebnis begreifen (Braun et al., 2014) (siehe Abbildung 1).

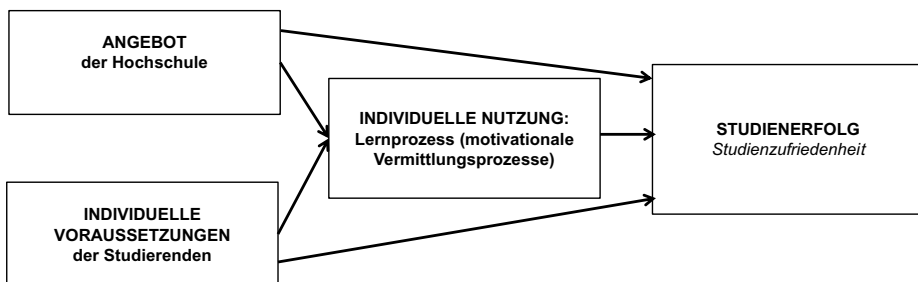


Abbildung 1: Das Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Studienzufriedenheit (vereinfachte Darstellung der Autorinnen)

Das Angebots-Nutzungs-Modell geht von reziproken Beziehungen zwischen den einzelnen Merkmalen aus. Diesem Aspekt wird beispielsweise zunehmend in adaptierten Angebots-Nutzungs-Modellen zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter/innen bzw. in der Hochschuldidaktik Rechnung getragen, in denen die Nutzung in Wechselwirkung mit dem Angebot (Unterricht) bzw. der Qualität des Lehrangebots steht (siehe bspw. Helmke & Schrader, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2015). Zudem werden neben kognitiven Lernergebnissen wie den erreichten fachlichen Kompetenzen auch nicht kognitive Aspekte wie Einstellungen und Interessen und überfachliche Kompetenzen zunehmend in den Blickpunkt theoretischer Verankerungen gerückt (Seidel, 2014). Ebenso ist im Angebots-Nutzungs-Modell die Prozessvariable des Studierverhaltens als eine zentrale Schaltstelle inkludiert, die in anderen theoretischen Verortungen (z. B. zum Studienabbruch Heublein & Wolter, 2011; bzw. zum Studienerfolg Trapmann, 2008) nicht (explizit) einbezogen werden und damit der Nutzung des Lernangebots durch die Studierenden nicht hinreichend Beachtung geschenkt wird. Das Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt folglich ein heuristisches theoretisches Rahmenkonzept, das diverse Outcomes – unter anderem auch die Studienzufriedenheit – als ein Zusammenspiel aus Angebots- und Nutzungsmerkmalen sowie individuellen Eingangsmerkmalen und Charakteristiken des Kontexts definiert.

Um die Relevanz einzelner Prädiktorvariablen der Studienzufriedenheit zu begründen, wird zudem auf die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) zurückgegriffen, die zu spezifizieren erlaubt, durch welche *konkreten* Merkmale der wahrgenommenen Umwelt die motivationalen Charakteristiken der Studierenden – die in dieser Untersuchung Indikatoren des Nutzungsverhaltens darstellen – erklärt werden können. Des Weiteren ermöglicht sie die Begründung der Auswahl der motivationalen Charakteristika. Wünschenswerte emotional-motivationale Outcomes von Lehr-Lernprozessen sind entsprechend der Erwartungs-mal-Wert-Theorie von zwei Komponenten abhängig: (1) einer Erwartungs- und (2) einer Wertkomponente. Je höher die Erwartung ist, einen Studienerfolg mit den eigenen Fähigkeiten zu erreichen und je wichtiger einer Person das Studium und der Studienerfolg ist (Wert), desto eher resultieren wünschenswerte Outcomes, wie z. B. eine hohe Studienzufriedenheit. Je nachdem, wie nun die Studienumgebung im Hinblick auf deren Wert und Bewältigung bewertet wird (Angebotswahrnehmung im Hinblick auf Erfolgserwartung und Wert), sollte eine spezifische Motivationslage (Nutzung) bei den Studierenden entstehen, die wiederum die Studienzufriedenheit tangiert (Outcome).

1.2 Empirische Befundlage zu den Antezedenzen der Studienzufriedenheit

- Angebot (Lehrqualität und Sozialbeziehungen)

Mit dem o. a. Angebots-Nutzung-Modell zur Erklärung der Studienzufriedenheit können neben dem Wirkungsprozess auf den unterschiedlichen Ebenen unter Rückbezug auf die Erwartungs-mal-Wert-Theorie Merkmale spezifiziert werden, die zur Vorhersage der Studienzufriedenheit von Studierenden beitragen. Es gilt demnach, hochschulische Angebotsmerkmale zu identifizieren, welche die wahrgenommene Erfolgserwartung und den Wert, den Studierenden der Lehr-Lernumgebung zuschreiben, beeinflussen. Mit Blick auf diese beiden Komponenten haben sich in der bisherigen empirischen Forschung die folgenden Merkmale als für die Studienzufriedenheit bedeutsam erwiesen (siehe auch Blüthmann, 2012).

Bisherige Studien verdeutlichen, dass vor allem der wahrgenommenen Lehrqualität eine wesentliche Bedeutung für die Studienzufriedenheit zukommt. Wiers-Jenssen et al. (2002) konnten anhand einer Befragung unter norwegischen Studierenden zeigen, dass die Zufriedenheit mit dem Studium neben dem wahrgenommenen Sozialklima vorrangig durch die Bewertung der inhaltlichen, didaktischen und curricularen Qualität vorhersagbar ist. Zu diesem Aspekt gehört u. a. auch der *Praxisbezug*, der sich in einigen Studien als Prädiktor der Studienzufriedenheit erwiesen hat (Garcia-Aracil, 2012 für 14 europäische Länder). So konnten z. B. Multrus, Simeaner und Bargel (2012) für Deutschland zeigen, dass die Studienzufriedenheit der Studierenden sehr eng mit dem wahrgenommenen Praxisbezug zusammenhängt. Des Weiteren existieren Beziehungen zwischen den Entscheidungsfreiräumen der Studierenden zur Realisierung der eigenen Interessen bzw. der wahrgenommenen Autonomie als ein Qualitätsfaktor der universitären Lehre und der Studienzufriedenheit (Sieverding et al., 2013).

Ein weiteres Qualitätskriterium der universitären Lehre stellt die *Lehrendenorientierung* dar (Braun & Hannover, 2008), die sich von der *Studierendenorientierung* abgrenzen lässt. Während in lehrendenorientierten Lehrveranstaltungen eher das Wissen von Dozierenden an die Studierenden „vermittelt“ wird (Trigwell & Prosser, 2004) (siehe auch der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“; Fendler & Gläser-Zikuda, 2013), werden in studierendenorientierten Lehrveranstaltungen im Sinne eines konstruktivistisch-orientierten Lehr-Lernverständnis die Studierenden aktiv gefordert. Studien zu den Zusammenhängen zwischen den drei Komponenten der Studienzufriedenheit und einer Lehrenden- und Studierendenorientierung liegen unseres Wissens jedoch bislang nicht vor. Anzunehmen ist, dass eine Studierendenorientierung im Vergleich zu einer Lehrendenorientierung mit einer höheren Studienzufriedenheit bzw. deren einzelnen Facetten einhergeht, da die Studierenden dadurch eventuell verstärkt ihre Interessen verfolgen können oder auch eigene Sitzungen thematisch selbst gestalten können.

Ebenso scheinen der wahrgenommene *Leistungsdruck* und die wahrgenommene *Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung* für die Studienzufriedenheit von

Studierenden eine Rolle zu spielen: Ein hoher Leistungsdruck korreliert negativ mit der Studienzufriedenheit, vor allem mit der ZBSB (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; zur Bedeutung der Lehrqualität, siehe Elliott & Healy, 2001; Mai, 2005). Burger und Groß (2016) konnten zudem in einer Studierendenbefragung zeigen, dass ein ungerecht wahrgenommenes Benotungsverfahren in der universitären Lehre die Bereitschaft erhöht, das Studium abzubrechen.

Als besonders relevant für die Studienzufriedenheit von Studierenden haben sich in einigen Studien schließlich auch das Sozialklima bzw. die Sozialbeziehungen zu den Mitstudierenden und damit das Zugehörigkeitsgefühl erwiesen (Elliott & Healy, 2001; Gruber, Fuß, Voss & Gläser-Zikuda, 2010; Wiers-Jenssen et al., 2002). Je besser Studierende mit anderen Mitstudierenden kommunizieren können und je mehr sie sich zugehörig fühlen, desto zufriedener sollten sie mit ihrem Studium sein.

Zusammenfassend werden aus den bisherigen Befunden demnach die folgenden Beziehungen erwartet: Ein hoher Praxisbezug, eine hohe Studierendenorientierung und positive Sozialbeziehungen erhöhen den zugeschriebenen Wert (Wertkomponente), den Studierende der wahrgenommenen Lehr-Lernumwelt zuschreiben, und tangieren ebenso die Motivation (Mediator) und die Studienzufriedenheit positiv. Die Erfolgserwartung (Erwartungskomponente) wird insbesondere durch die wahrgenommene Autonomie, die Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung und den Leistungsdruck bestimmt.

- Individuelle Voraussetzungen der Studierenden

Im Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012) wird davon ausgegangen, dass sich über die Ausführung von Lernaktivitäten in Abhängigkeit der individuellen Voraussetzungen der Lernenden die Lernergebnisse erklären lassen (Seidel, 2014). Auch das *Geschlecht* und die *Persönlichkeitsmerkmale* können als zentrale Bezugsgrößen in diesem Kontext angesehen werden. So berichteten Frauen in einer europäisch-vergleichenden Studie von Garcia-Aracil (2012) eine geringere Studienzufriedenheit als Männer. Diesen Unterschied fanden auch Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) bei deutschen Studierende bzw. Umbach und Porter (2002) bei US-amerikanischen Studierenden sowie Sarrico und Rosa (2014) bei portugiesischen Studierenden. Dagegen konnte Blüthmann (2012) eine niedrigere Studienzufriedenheit bei männlichen Bachelorstudierenden im Vergleich zu weiblichen Bachelorstudierenden konstatieren.

Auch die Persönlichkeit der Studierenden bestimmt das Ausmaß der Studienzufriedenheit; als besonders starker negativer Prädiktor für die Studienzufriedenheit hat sich das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus erwiesen (siehe die Metaanalyse von Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007 oder Künsting & Lipowsky, 2011). Ähnliche Befunde zeigten auch Brandstätter und Kollegen (2006), wonach Selbstkontrolle und Belastbarkeit (als konträre Faktoren zum Neurotizismus) eng mit Studien-Dropout und Studienzufriedenheit korrelieren. Erste empirische Hinweise auf die Frage nach den Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Studienzufriedenheit bei deutschen Lehramtsstudierenden liefert zu-

dem die Studie von Künsting und Lipowsky (2011). Hier konnte zwar eine positive Beziehung zwischen der Studienzufriedenheit und der Gewissenhaftigkeit festgestellt werden, diese war jedoch deutlich schwächer ausgeprägt als der negative Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus. Auch Wach und Kollegen (2016) konnten in ihrer Untersuchung diese prädiktiven Effekte der zwei Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit bestätigen, wobei sich vor allem eine starke negative Wirkung des Neurotizismus auf alle drei Facetten der Studienzufriedenheit herausstellte.

- Nutzung/Lernprozess

In Anlehnung an Helmke (2009, 2012) sollen unter dem Aspekt der individuellen Nutzung bzw. des Lernprozesses in der vorliegenden Studie die Merkmale *Lernzielorientierung*, *akademisches Selbstkonzept* und *Erfolgs erleben* als Mediatorvariablen berücksichtigt werden. Sie werden von der wahrgenommenen Qualität des Angebots mitbestimmt, da sie als motivational-affektive Prozesse das Lernverhalten selbst steuern und regulieren (Seidel, 2014), sowie die Studienzufriedenheit determinieren. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich diese Faktoren im Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften stetig weiterentwickeln und damit potenziell veränderbar sind (Baumert & Kunter, 2006). Die Lernzielorientierung stellt entsprechend der Erwartungs-mal-Werttheoretischen Ansätze einen Indikator für die Wertkomponente dar; das akademische Selbstkonzept und das Erfolgs erleben repräsentieren Indikatoren für die Erwartungskomponente.

Die Lernmotivation und das Studieninteresse haben sich auch in bisherigen Studien als zentral für die Studienzufriedenheit erwiesen (Bean, 1983; Blüthmann, 2012; Gibson, 2010; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Trapmann, 2008); konkrete Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und der Zufriedenheit mit den Studieninhalten konnten Wach und Kollegen (2016) aufzeigen. Darüber hinaus weist diese Untersuchung ebenso darauf hin, dass auch das akademische Selbstkonzept der Studierenden eine zentrale Rolle für deren Studienzufriedenheit spielt. Aus dem Wissen über die eigenen Fähigkeiten kann schließlich die Erwartung abgeleitet werden, gute oder schlechte Leistungen zu erbringen, was in der Folge mit einer höheren bzw. geringeren Studienzufriedenheit einhergehen sollte. Dieser Aspekt kommt insbesondere zum Tragen, wenn die Studienzufriedenheit als mehrdimensionales, komplexes Konstrukt aufgefasst wird, da angenommen werden kann, dass das Selbstkonzept der Studierenden eher auf inhaltliche Facetten der Zufriedenheit prädiktiv wirkt als auf Facetten der Studienbedingungen. So konnte z. B. in der Untersuchung von Wach und Kollegen (2016) lediglich ein korrelativer Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der ZSI beobachtet werden; hinsichtlich der anderen Facetten der Studienzufriedenheit (ZSB, ZBSB) lag kein Zusammenhang vor. Das Studieninteresse wird in der vorliegenden Studie nicht als unabhängige Variable berücksichtigt, um tautologische Aussagen zu vermeiden, da es konzeptionell hohe

Überlappungen zwischen dem Studieninteresse und der Zufriedenheit mit den Studieninhalten gibt (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006).

Zusätzlich wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass Studierende, die mit den bisherigen Studienleistungen zufrieden sind, d. h. Erfolge verbuchen, eine höhere Studienzufriedenheit aufweisen. Auch hierzu liegen unseres Wissens keine empirischen Befunde vor, wenngleich dieser Zusammenhang plausibel ist, da sich Leistung und emotional-motivationale Faktoren wechselseitig beeinflussen (Pekrun, 2006) und u. a. in der Forschung zur Arbeitszufriedenheit empirische Befunde darauf hindeuten (Schmidt, 2006).

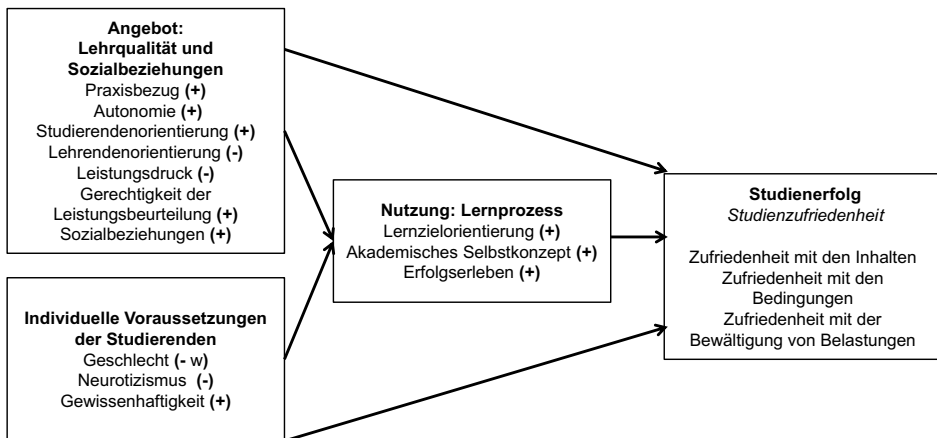


Abbildung 2: Bedingungen der Studienzufriedenheit: Das zu testende Modell

Insgesamt lässt sich auf Basis der theoretischen Annahmen des (adaptierten) Angebots-Nutzungs-Modells (siehe Abbildung 1) sowie den theoretisch und empirisch abgeleiteten Prädiktoren von Studienzufriedenheit ein Modell der Bedingungsfaktoren auf die Zufriedenheit von Studierenden für die vorliegende Studie ableiten (siehe Abbildung 2).

1.3 Ziele und Hypothesen der vorliegenden Studie

Basierend auf den theoretischen Annahmen und bisherigen empirischen Befunden wurden folgende zwei Ziele verfolgt:

- eine Überprüfung des aus dem Angebots-Nutzungs-Modells abgeleiteten Modells, das sowohl die genannten wahrgenommenen kontextuellen und individuellen Bedingungsfaktoren der jeweils drei Dimensionen der Studienzufriedenheit beinhaltet (siehe Abbildung 2) sowie
- eine Überprüfung der nach Westermann und Kollegen (1996) postulierten Dreifaktorenstruktur für die Dimensionen ZSI, ZSB und ZBSB.

Aus den zuvor beschriebenen Befunden lassen sich für die vorliegende Studie folgende Hypothesen ableiten:

- **Angebot: Lehrqualität und Sozialbeziehungen**

Je positiver die Lehrqualität und die Sozialbeziehungen eingeschätzt werden, desto höher sollte die Studienzufriedenheit sein (Elliott & Healy, 2001). In Bezug auf die einzelnen ausgewählten Lehrqualitätsmerkmale werden daher positive Zusammenhänge für die Studienzufriedenheit mit dem wahrgenommenen Praxisbezug, der wahrgenommenen Autonomie sowie einer stärker wahrgenommenen Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung und besseren Sozialbeziehungen erwartet. Negative Zusammenhänge sollten sich dagegen mit einem höheren Leistungsdruck zeigen. Die Annahme, dass eine höhere Studienzufriedenheit mit einer stärker wahrgenommenen Studierendenorientierung und einer geringeren Lehrendenorientierung einhergeht, soll aufgrund der bislang spärlichen Befundlage explorativ überprüft werden.

- **Individuelle Voraussetzungen der Studierenden**

Hinsichtlich der individuellen Eingangsmerkmale der Studierenden werden folgende Hypothesen für die Variablen Geschlecht und Persönlichkeit angenommen: Weibliche Studierende berichten eine geringere Studienzufriedenheit als männliche Studierende (z.B. Garcia-Aracil, 2012). Während Neurotizismus negativ mit einer höheren Studienzufriedenheit der Studierenden einhergeht (Trapmann et al., 2007), wird in Anlehnung an Künsting und Lipowsky (2011) sowie Wach und Kollegen (2016) ein positiver Zusammenhang zwischen der Gewissenhaftigkeit und der Studienzufriedenheit angenommen.

- **Nutzung/Lernprozess**

Studienzufriedenheit geht mit (a) einer höheren Lernzielorientierung, (b) einem positiveren Selbstkonzept und (c) höherem Erfolgserleben einher. In der vorliegenden Studie wird das subjektive Erfolgserleben bezogen auf die eigenen Leistungen anstatt der „objektiven“ Leistung (z. B. Noten oder ECTS Punkte) erfasst, da anzunehmen ist, dass sich Studierende unterschiedlich hohe Leistungsstandards setzen und die subjektive Einschätzung des Erfolges die Studienzufriedenheit stärker bestimmt (siehe die Befunde von Blüthmann, 2012).

Wenngleich bislang noch keine empirischen Befunde zu möglichen Mediator-effekten für die Faktoren Lernzielorientierung, Erfolgserleben und Selbstkonzept auf die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit vorliegen, diese jedoch nach den Annahmen des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2012) ebenso als vermittelnde Variablen angesehen werden können, sollen diese drei Lernprozessvariablen zusätzlich als Mediatoren überprüft werden.

Wie bei Sieverding und Kollegen (2013) soll für alle drei Dimensionen der Studienzufriedenheit (ZSI, ZSB, ZBSB) der Studienfortschritt kontrolliert werden, da davon ausgegangen werden kann, dass Studierende im höheren Fachsemester eine geringere Studienzufriedenheit berichten (Blüthmann, 2012; Schiefele &

Jacob-Ebbinghaus, 2006; Wiers-Jenssen et al., 2002). Für die ZSB werden zusätzlich die Strukturmerkmale (z. B. die Infrastruktur) und für die ZBSB die außeruniversitäre Unterstützung kontrolliert (Greiner, 2009).

Zusammenfassend trägt die Studie zu Forschungsarbeiten zur Studienzufriedenheit bei, indem (a) eine theoretische Verortung auf Basis des Angebots-Nutzungs-Modells erfolgt, welches bisher im Hochschulbereich eher selten vorgenommen wurde (Blüthmann, 2012); (b) ein umfassendes Bündel an Prädiktorvariablen für die jeweils drei Komponenten der Studienzufriedenheit betrachtet wird, wodurch direkte Vergleiche im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der jeweiligen Merkmale für die Studienzufriedenheit ermöglicht werden; (c) sowohl indirekte (Merkmale der individuellen Nutzung) als auch direkte Effekte auf die drei Facetten der Studienzufriedenheit modelliert werden und (d) die Dreidimensionalität der Studienzufriedenheit bei einer spezifischen Studierendengruppe, nämlich Lehramtsstudierenden, überprüft wird.

2. Methode

2.1 Stichprobe

An der schriftlichen Befragung nahmen 792 Lehramtsstudierende von vier Universitäten (80,7%) und zwei Pädagogischen Hochschulen (19,3%) an sechs verschiedenen Standorten in Deutschland teil. Die Stichprobe setzte sich aus 562 Frauen (71,4%) und 225 Männern (28,6%) zusammen. 36,9% der Studierenden studierten das Grundschullehramt, 32,6% Lehramt für Gymnasien, 21,1% Lehramt für Haupt-, Real- oder Regelschulen und weitere 9,3% Lehramt für Sonder- bzw. Förderschulen. Das mittlere Alter der Studierenden betrug 22,62 Jahre ($SD = 4,09$), wobei knapp 95% unter 30 Jahre alt waren. Die durchschnittliche Semesteranzahl lag bei 3,51 Semestern. Die deutsche Nationalität gaben 97,8% dieser Stichprobe an. 17,6% haben bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen und 73,4% erwarben an einem Gymnasium die Hochschulreife. 67% der Studierenden der Stichprobe waren neben dem Studium erwerbstätig ($Mdn = 8$ Stunden Arbeit pro Woche während der Vorlesungszeit).

Die Befragung erfolgte nach der Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme und war anonym. An allen Standorten – mit einer Ausnahme (hier wurden die Fragebögen im Rahmen einer Lehrveranstaltung verteilt und mit nach Hause gegeben) – fand die Befragung im Rahmen von Lehrveranstaltungen durch geschulte TestleiterInnen statt. Der Fragebogen wurde von den anwesenden Studierenden ausgefüllt. Die Datenerhebung dauerte zwischen 40 und 45 Minuten.

2.2 Variablen

2.2.1 Prädiktorvariablen

Die Messinstrumente für die Prädiktorvariablen sind in Tabelle 1 im Überblick dargestellt. Diese sind ergänzt um die im Modell berücksichtigten Kontrollvariablen.

Tabelle 1: Variablen zur Vorhersage der Studienzufriedenheit

Skala	Beispielitem	Items	Skalierung	α
(1) Angebot: Lehrqualität und Sozialbeziehungen				
<i>Praxisbezug</i> (Schiefele, Moschner & Hustegge, 2002; Heise, Westermann, Spies & Rickert, 1999)	Der Stoff wird in meinem Studienfach üblicherweise anhand von Beispielen aus der Praxis erklärt.	5	1-4 ^a	.79
<i>Studierendenorientierung</i> (Johannes, Fendler, Hoppert & Seidel, 2011)	Das eigene Verständnis vom Lehrstoff wird hinterfragt.	5	1-4 ^a	.73
<i>Lehrendenorientierung</i> (Johannes et al., 2011)	Die Dozierenden präsentieren in den LV viele Fakten.	5	1-4 ^a	.59
<i>Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung</i> (Dalbert & Stöber, 2002)	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.	8	1-4 ^a	.76
<i>Leistungsdruck</i> (Schiefele et al., 2002)	Es wird sehr viel verlangt.	3	1-4 ^a	.74
<i>Autonomie</i> (Kauper et al., 2012b; erweitert)	Ich habe die Möglichkeit, je nach Interesse auch individuelle Schwerpunkte zu setzen.	5	1-4 ^a	.81
<i>Sozialbeziehungen</i> (Kauper et al., 2012b; Schiefele et al., 2002)	Ich komme gut mit meinen Kommiliton/inn/en aus.	5	1-4 ^a	.90
(2) Individuelle Voraussetzungen der Studierenden				
<i>Neurotizismus</i> (Kauper et al., 2012a)	Ich bin leicht aus der Fassung zu bringen.	4	1-6 ^b	.66
<i>Gewissenhaftigkeit</i> (Kauper et al., 2012a)	Ich bin gewissenhaft.	4	1-6 ^b	.74
<i>Geschlecht</i>	0 = weiblich; 1 = männlich			
(3) Nutzung: Lernprozess				
<i>Lernzielorientierung</i> (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012, adaptiert)	Im Studium geht es mir darum, neue Ideen zu bekommen.	8	1-5 ^c	.81
<i>Akademisches Selbstkonzept</i> (Klostermann, Höffler, Bernholt, Busker & Parchmann, 2014)	Ich denke, mein Studienfach liegt mir besonders.	5	1-6 ^b	.84
<i>Erfolgsleben</i> (Schaarschmidt & Fischer, 2008; adaptiert)	Mein bisheriges Studium war erfolgreich.	4	1-6 ^b	.90

Fortsetzung Tabelle 1

Kontrollvariablen				
Studienfortschritt	Fachsemester / Anzahl			
<i>Außeruniversitäre soziale Unterstützung</i> (Schaarschmidt & Fischer, 2008; adaptiert)	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	6	1-6 ^b	.77
<i>Mangelnde Studierbarkeit</i> (Kauper et al., 2012b; erweitert)	In meinem letzten Semester waren die Veranstaltungen überfüllt.	7	1-4 ^a	.75
<i>Bibliothek</i> (Heise, Westermann, Spies & Rickert, 1999; Greiner, 2009)	Die Öffnungszeiten der Bibliothek sind ausreichend.	9	1-4 ^a	.81
<i>Infrastruktur</i> (Greiner, 2009)	Wie beurteilen Sie das Platzangebot in den LV-Räumen?	7	1-4 ^d	.79
<i>Beratungs- und Informationsangebot</i> (Greiner, 2009)	Wie beurteilen Sie die Homepage der jeweiligen Hochschule?	11	1-4 ^d	.87

Anmerkungen. ^a1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu; ^b1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll zu; ^c1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt genau; ^d1 = schlecht, 4 = gut.

2.2.2 Kriteriumsvariable

Die Studienzufriedenheit wurde nach Westermann und Kollegen (1996) differenziert durch folgende drei Skalen bei einem sechsstufigen Antwortformat von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 6 („trifft voll zu“) erhoben: (1) ZSI (z. B. „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“, 3 Items, $\alpha = .70$), (2) ZSB (z. B. „Ich wünsche mir, dass die Studienbedingungen an der Uni besser wären“, $\alpha = .76$) und (3) ZBSB (z. B. „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen“, $\alpha = .70$).

2.3 Datenanalyse

Zur Vorhersage der Studienzufriedenheit wurden Pfadmodelle mit *Mplus* 7.11 (Muthén & Muthén 1998–2012) für die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit jeweils separat berechnet (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Heise & Thies, 2015). Aufgrund der Komplexität des Modells wurde ausschließlich das Strukturmodell überprüft. Die Modellierung erfolgte für die drei Zufriedenheitsaspekte als Kriteriumsvariablen. Multikollinearität der Variablen lag nicht vor. Die Toleranzwerte erreichten nicht den Grenzwert von < 0.1 und auch die Varianzinflationsfaktorwerte (VIF) lagen $< .10$ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Urban & Mayerl 2011).

Den Empfehlungen von Graham (2009) entsprechend wurden zudem multiple Imputationen durchgeführt ($m = 5$ vollständige Datensätze, siehe auch Rubin, 1987) und die Intraklassenkorrelationen (ICC) berechnet. Für die ZSI lag der ICC bei .00; für die ZBSB bei .03 und für die ZSB bei .12. Die substan-

zielle Gesamtvarianz auf Ebene 2 bei der ZSB weist darauf hin, dass sich die Studienbedingungen zwischen den Institutionen unterscheiden. Deshalb wurden in den Analysen für die ZSB die Standardfehler mit der Analyseoption *type = complex* kontrolliert. Eine Mehrebenenmodellierung wurde nicht vorgenommen, da keine spezifische Hypothese für Ebene 2 in dieser Studie formuliert wurde. Sowohl die wahrgenommenen kontextuellen als auch individuellen Bedingungsfaktoren bilden die subjektive Einschätzung der Studierenden ab.

3. Ergebnisse

3.1 Faktorenstruktur der Studienzufriedenheit

Die theoretisch angenommene Drei-Faktorenstruktur der Studienzufriedenheit wurde mit konfirmatorischen Faktoranalysen (CFA) geprüft. Zunächst wurde ein globales Ein-Faktormodell (Modell 1) berechnet, bei dem alle Items auf einem Faktor Studienzufriedenheit luden. In einem zweiten Schritt wurde ein Drei-Faktorenmodell getestet, bei dem die erwarteten drei Faktoren ZSI, ZSB und ZSBS differenziert betrachtet wurden. In Tabelle 2 sind die Fit-Werte dieser Modelle aufgeführt. Deutlich wird, dass Modell 2 bessere Fit-Indizes als das Ein-Faktormodell aufweist (TLI = .941, CFI = .960, RMSEA = .07). Die latenten Korrelationen der einzelnen Faktoren liegen mit Werten zwischen $r = .33$ und $r = .43$ im moderaten Bereich (ZSI–ZSB: $r = .39$; ZSI–ZBSB: $r = .33$; ZSB–ZBSB: $r = .43$) und weisen damit auf eine gute faktorenanalytische Trennbarkeit der drei Faktoren hin. Die erwartete Drei-Faktorenstruktur der Studienzufriedenheit mit den drei Dimensionen ZSI, ZSB und ZBSB lässt sich somit anhand der vorliegenden Ergebnisse stützen.

Tabelle 2: Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen

	Faktoren	χ^2	df	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	AIC
Modell 1	1	974.05	27	.21	.14	.45	.59	21530.25
Modell 2	3	114.57	24	.07	.04	.94	.96	20676.77

Anmerkungen. Modell 1: Generalfaktormodell; Modell 2: drei korrelierte Faktoren; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; TLI = Tucker Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; AIC = Akaikes Informationskriterium.

3.2 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Interkorrelationen der zentralen Variablen dieser Studie dargestellt. Die Ausprägungen der drei Studienzufriedenheitsdimensionen zeigen, dass die Studierenden dieser Studie eher zufrieden mit ihrem Studium sind. Zudem lassen sich zwischen allen drei Dimensionen der Studienzufriedenheit mittlere positive Korrelationen erkennen (siehe Tabelle 3).

3.3 Vorhersage der Studienzufriedenheit

Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI)

Die Ergebnisse des Pfadmodells zur Vorhersage der ZSI stellt Tabelle 4 (Spalte 1) dar. Für das Modell mit der ZSI als Kriterium zeigen sich hinreichende Fit-Indizes ($\chi^2(3) = 3.170$, $p < .001$; CFI = 1.00, TLI = .997, RMSEA = .008, SRMR = .009), was für eine gute Anpassungsgüte des Modells an die Daten spricht ($R^2 = .47$). Die Fit-Indizes beziehen sich auf das gesamte Modell, das sowohl signifikante als auch nicht signifikante Pfade beinhaltet. Bei Kontrolle der Anzahl an Fachsemestern (im Studium stärker fortgeschrittene Studierende weisen eine geringere ZSI auf) ist die ZSI höher ausgeprägt, je positiver der wahrgenommene Praxisbezug, die Sozialbeziehungen, das Selbstkonzept und die Lernzielorientierung der Studierenden sind. Diese vier Faktoren stellen die stärksten Prädiktoren für die ZSI dar. Eine schwach positive Beziehung findet sich auch für die Studierendenorientierung, die wahrgenommene Autonomie und das wahrgenommene Erfolgserleben mit der ZSI. Signifikant negativ prädiktiv erweisen sich dagegen das Geschlecht (männliche Studierende weisen eine geringere ZSI auf) und die Lehrendenorientierung. Signifikante Mediatoreffekte liegen für das Selbstkonzept, die Lernzielorientierung und das Erfolgserleben vor. Demzufolge zeigen Studierende mit höheren Werten im Neurotizismus ein geringeres Selbstkonzept und ein geringeres Erfolgserleben, während Gewissenhaftigkeit positiv mit dem Selbstkonzept und dem Erfolgserleben korrespondiert. Gewissenhaftigkeit geht zudem mit einer höheren Lernzielorientierung einher. Doch auch der Praxisbezug steht in engem positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung, dem Selbstkonzept und dem Erfolgserleben.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB)

Folgende Merkmale der Studienbedingungen lassen sich für die Vorhersage der ZSB unter Kontrolle struktureller Studienmerkmale (Studierbarkeit, Ausstattung der Bibliothek, Infrastruktur und Beratungsangebote) sowie der Anzahl an Fachsemestern als bedeutsame Bedingungsfaktoren erkennen (vgl. Tabelle 4; Spalte 2; $R^2 = .29$): Der Praxisbezug und die wahrgenommene Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung sind positiv mit der ZSB assoziiert. Negativ tangiert wird dagegen die ZSB von einem hoch erlebten Leistungsdruck im Studium und einer ge-

Tabelle 3: Interkorrelationsmatrix, Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Merkmale

Bereiche des Angebots- Nutzungsmodells	Erfolgskriterium: Studienzufriedenheit			Angebot: Lehrqualität und Sozialbeziehungen							Individuelle Voraussetzungen			Nutzung: Lernprozess		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
(1) ZSI	-															
(2) ZSB	.33***	-														
(3) ZBSB	.24***	.34***	-													
(4) Theorie-Praxis- Bezug	.46***	.35***	.23***	-												
(5) Autonomie	.29***	.24***	.30***	.33***	-											
(6) Studierenden- orientierung	.34***	.22***	.12**	.41***	.29***	-										
(7) Lehrenden- orientierung	-.06	-.04	-.10**	.02	-.04	-.11**	-									
(8) Leistungsdruck	-.15***	-.18***	-.45***	-.21***	-.28***	-.06	.21***	-								
(9) Gerechtigkeit der LB	.30***	.32***	.22***	.25***	.18***	.30***	.00	-.07*	-							
(10) Sozialbeziehungen	.31***	.17***	.18***	.15***	.21***	.20***	.02	-.02	.21***	-						
(11) Geschlecht (0 = weibl.) ^a	-.13***	-.06	-.00	-.05	-.03	-.11**	-.03	-.08*	-.03	-.08*	-					
(12) Neurotizismus	-.22***	-.12**	-.31***	-.08*	-.15***	-.05	.06	.16***	-.15***	-.23***	-.15***	-				
(13) Gewissenhaftigkeit	.26***	.04	.05	.10**	.03	.13***	.04	.06	.12**	.16***	-.24***	-.14***	-			
(14) Lernziel- orientierung	.41***	.07*	.10**	.26***	.17***	.26***	.01	-.04	.22***	.18***	-.15***	-.13***	.19***	-		
(15) Akademisches Selbstkonzept	.50***	.12**	.26***	.29***	.22***	.22***	-.04	-.26***	.25***	.19***	.01	-.30***	.27***	.35***	-	
(16) Erfolgserleben	.41***	.16***	.28***	.26***	.18***	.16***	-.07*	-.22***	.25***	.22***	-.05	-.20***	.24***	.28***	.50***	-
<i>M</i>	4.70	3.54	4.04	2.54	2.76	2.68	2.73	2.82	2.89	3.26	-	2.63	4.57	4.07	4.10	4.09
<i>SD</i>	0.94	1.10	1.07	0.53	0.55	0.46	0.44	0.52	0.44	0.58	-	0.86	0.92	0.57	0.81	1.17

Anmerkungen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Die Angaben zu den Mittelwerten und Standardabweichungen wurden auf Basis des Rohdatensatzes berechnet.

^aGeschlecht: negative Korrelationen zeigen an, dass weibliche Studierende höhere Werte in den Variablen aufzeigen als männliche. ****p* < .001. ***p* < .01. **p* < .05.

ringer ausgeprägten Lernzielorientierung: Je höher die Lernzielorientierung ausgeprägt ist, desto geringer ist auch die ZSB. Wie im ersten Modell lassen sich für die Lernzielorientierung, das Selbstkonzept und das Erfolgserleben signifikante Mediatoreffekte feststellen. Die Fit-Indizes für dieses Modell fallen mit Werten von $\chi^2(9) = 13.836, p < .001$; CFI = .995, TLI = .966, RMSEA = .025, SRMR = .010 zufriedenstellend aus.

Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB)

Das Modell zur Vorhersage der ZBSB weist ebenfalls eine gute Passung auf ($\chi^2(5) = 6.509, p < .001$; CFI = .998, TLI = .984, RMSEA = .019, SRMR = .008) (siehe Tabelle 4; Spalte 3; $R^2 = .35$). Bei Kontrolle der Anzahl an Fachsemestern und der außeruniversitären Unterstützung erweist sich für die ZBSB vor allem der wahrgenommene Leistungsdruck als bedeutsam prädiktiv. Zudem ist die ZBSB höher ausgeprägt, wenn die Studierenden mehr Autonomie im Studium erleben und die Leistungsbewertung als gerecht einschätzen. Darüber hinaus scheint die ZBSB deutlich geringer ausgeprägt zu sein, wenn Studierende höhere Werte im Neurotizismus und ein geringeres Erfolgserleben berichten.

Tabelle 4: Pfadanalysen zur Vorhersage der Studienzufriedenheitsfacetten ZSI, ZSB und ZBSB

Prädiktoren	Direkte Effekte auf die Zufriedenheitsindikatoren			Direkte Effekte von (1) Angebots- und (2) ind. Eingangsmerkmalen auf die (3) Nutzungsmerkmale			
	ZSI	ZSB	ZBSB	LZ	SK	EZ	
	β	β	β	β	β	β	
(3) Nutzung: Lernprozess	Lernzielorientierung	.16***	-.08**	-.04			
	Akad. Selbstkonzept	.26***	-.05	.01			
	Erfolgserleben	.09**	.04	.11***			
(1) Angebot: Lehrqualität und Sozialbeziehungen	Praxisbezug	.24***	.20***	.04	.13***	.14**	.14***
	Studierendenorientierung	.05**	-.01	-.02	.13**	.05**	-.02
	Lehrendenorientierung	-.06**	-.02	.01	.02	.00	-.05
	Gerechtigkeit	.06	.15***	.08***	.11**	.12***	.14***
	Leistungsdruck	.03	-.08*	-.33***	.00	-.19***	-.16***
	Autonomie	.04*	.05	.11**	.05	.05	.02
(2) Individuelle Voraussetzungen der Studierenden	Studienklima	.12***	.02	.03	.06	.04	.12***
	Neurotizismus	-.03	-.05	-.18***	-.09	-.18***	-.08*
	Gewissenhaftigkeit	.07	-.03	-.04**	.09*	.22***	.19***
	Geschlecht ^a	-.06*	-.06	-.03	-.11***	.04*	-.02
<i>R</i> ²		.47	.29	.35	.16	.27	.20

Anmerkungen. β = standard. Beta; LZ = Lernzielorientierung; SZ = akademisches Selbstkonzept; EZ = Erfolgswzufriedenheit; ZSI = Kontrolle von Fachsemester; ZSB = Kontrolle von Fachsemester und sozialer außeruniversitärer Unterstützung; ZBSB = Kontrolle von Fachsemester und struktureller Studienbedingungen.

^aGeschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

4. Diskussion

Das zentrale Ziel der vorliegenden Studie war es, die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Studieninhalte (ZSI), Studienbedingungen (ZSB) und Studienbelastungen (ZBSB) durch verschiedene Merkmale des wahrgenommenen Studienangebots und der Studierenden zu erklären. Ausgangsbasis bildeten dabei die theoretischen Annahmen des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2012) bzgl. der angenommenen Merkmals- und Prozessebenen sowie die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000), die die Relevanz einzelner Prädiktorvariablen der Studienzufriedenheit begründet. Zudem bestand ein zweites Anliegen dieser Studie darin, die Drei-Faktorenstruktur für die nach Westermann und Kollegen (1996) postulierten Dimensionen der Studienzufriedenheit für die Gruppe der Lehramtsstudierenden zu überprüfen.

Insgesamt weisen die empirischen Befunde dieser Studie darauf hin, dass die Modellierung hinsichtlich des Angebots-Nutzungs-Modells, wie es der vorliegenden Studie theoretisch zugrunde gelegt wurde, tragfähig ist. Sowohl die wahrgenommenen Merkmale der Lehrqualität und die positiven Sozialbeziehungen, welche als Angebot definiert wurden, als auch die individuelle Nutzung dieses Angebots, welches sich in der vorliegenden Untersuchung in den Merkmalen Lernzielorientierung, Selbstkonzept und Erfolgserleben manifestierte, bestimmten die drei Facetten der Studienzufriedenheit der Lehramtsstudierenden. Ebenso relevant erwies sich die Persönlichkeit der Studierenden, dagegen etwas weniger bedeutsam das Geschlecht, welche die individuellen Voraussetzungen der Studierenden abbildeten. Im Folgenden werden die Befunde im Detail diskutiert.

4.1 Prädiktoren von Studienzufriedenheit

- Angebot: Lehrqualität und Sozialbeziehungen

Aus (Studien)-Angebotssicht (Lehrqualität) ließen sich die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit vor allem durch einen stärker *wahrgenommenen Praxisbezug* bestimmen. Dieser Befund reiht sich in bisherige Studienergebnisse ein (z. B. Garcia-Aracil, 2012), wonach sich insbesondere Lehramtsstudierende einen Praxisbezug im Studium wünschen, um dieses Wissen in der Schulpraxis auch transferieren zu können (Holtz, 2014). Doch auch die wahrgenommene Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung und der wahrgenommene Leistungsdruck erwiesen sich für alle drei Dimensionen der Studienzufriedenheit als bedeutsam. Wie bei Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) war ein höherer Leistungsdruck vor allem mit der ZBSB negativ assoziiert.

Vergleichsweise wenig zur Vorhersage der drei Facetten der Studierendenzufriedenheit trugen dagegen die wahrgenommene Studierenden- und Lehrendenorientierung bei. Zu erwarten gewesen wäre, dass eine höhere Studierendenorientierung eher mit einer höheren Studienzufriedenheit einhergeht als eine

Lehrendenorientierung, da im Zuge der Kompetenzorientierung in der Lehre vor allem studierendenorientierte Methoden bezogen auf Studienerfolgskriterien präferiert werden sollten (siehe auch Braun & Hannover, 2008). Wahrscheinlich werden studierenden- und lehrendenorientierte Ansätze jedoch eher gleichzeitig oder auch in gleichem Maße angewendet, sodass eine mögliche Konfundierung dieser Ansätze nicht auszuschließen ist. Möglicherweise erklären sich dadurch auch die relativ geringen Korrelationen der beiden Lehrorientierungen in dem vorliegenden Datensatz. Ulrich (2016) weist in diesem Kontext darauf hin, dass das adaptive Lehrendenverhalten die zentrale Variable darstellt, die die Studienleistungen von Studierenden beeinflusst. Zukünftige Untersuchungen sollten deshalb zusätzlich das adaptive Lehrendenverhalten genauer in den Blick nehmen. Zudem sind Interaktionseffekte von Interesse: Es könnte vermutet werden, dass Studierende, die z. B. eine höhere Lernzielorientierung und auch ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen – also insgesamt eine positivere Motivation aufweisen – eher studierendenorientierte Lehrveranstaltungen präferieren.

In Einklang mit früheren Studien (z. B. Elliott & Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002) leisteten zudem positive Sozialbeziehungen einen substanziellen Beitrag zur Erklärung der ZSI. Dieses Ergebnis kann motivationspsychologisch erklärt werden: Guten Sozialbeziehungen wird eine grundlegende Bedeutung für wohlbefindensrelevante Indikatoren zugeschrieben. Dies trifft auch für das Merkmal Autonomie zu, das sich ebenso in der vorliegenden Untersuchung als bedeutsam positiv prädiktiv für die Studienzufriedenheit erwies, im Besonderen für die ZSI. Da eine stärker wahrgenommene Autonomie mehr Handlungsspielräume und Flexibilität erlaubt, könnte somit auch die ZBSB gesteigert werden.

- Individuelle Voraussetzungen der Studierenden

In Bezug auf die individuellen Eingangsmerkmale zeigte sich in dieser Studie entgegen der Erwartungen (z. B. Garcia-Aracil, 2012; Umbach & Porter, 2002), dass weibliche Studierende in der ZSI höhere Werte als männliche Studierende aufweisen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass männliche Studierende im Lehramtsstudium unterrepräsentiert sind. So konnten z. B. Ojeda, Castillo, Meza und Piña-Watson (2014) belegen, dass mexikanische Studierende, die in ihrem Studium an einer US-amerikanischen Universität die Minderheit bildeten, besonders vulnerabel in Bezug auf ihr affektives Erleben sind. Dass die Zugehörigkeit zu einer Minderheit im Studium eventuell auch an deutschen Universitäten zum Nachteil im Hinblick auf zentrale affektive Merkmale sein kann, sollte deshalb systematisch in verschiedenen Studierendengruppen überprüft werden. Unabhängig vom Geschlecht fielen jedoch die mittleren Werte für die ZSI insgesamt relativ hoch aus (siehe auch Elliott & Healy, 2001; Heise & Thies, 2015).

Ebenso ist auf die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale für die Studienzufriedenheit hinzuweisen, die in der vorliegenden Studie überwiegend über die Lernzielorientierung und das akademische Selbstkonzept und somit den Aspekt der individuellen Nutzung vermittelt wurden. Aus bisherigen Studien ist bekannt, dass vor allem Neurotizismus und weniger eindeutig Gewissenhaftigkeit

von Studierenden eng mit Studienzufriedenheit assoziiert sind (Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016). Die vorliegende Erhebung erweitert diesen Befund insofern, als sie verdeutlicht, dass diese Persönlichkeitsmerkmale nicht alle Dimensionen der Studienzufriedenheit in gleicher Weise bestimmen. Neurotizismus erwies sich insbesondere für die ZBSB als prädiktiv; Gewissenhaftigkeit dagegen für die ZSI.

- Nutzung/Lernprozess

Die Lernzielorientierung als Indikator der Studierendenmotivation trägt substanzial zur Erklärung der ZSI bei. Erwartungswidrig ist jedoch der negative Zusammenhang mit der ZSB. Dies kann entweder auf einen Suppressoreffekt hindeuten, da sich in den bivariaten Korrelationsanalysen ein schwach positiver Zusammenhang zwischen den Merkmalen fand. Jedoch bietet sich auch eine inhaltliche Erklärung in Anlehnung an die Befunde von Blüthmann und Kollegen (2008) an: Die Autorinnen stellten fest, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Studium abzubrechen, bei Studierenden mit hohem Fachinteresse zunimmt, wenn sie die Studienbedingungen negativ einschätzen. Ein hohes Fachinteresse, welches eng mit der Lernzielorientierung korreliert, könnte somit mit höheren Erwartungen an das Studium einhergehen. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, so könnte dies eine höhere Abbruchbereitschaft und Reduktion der Studienzufriedenheit zur Folge haben. Dieser möglichen Erklärung sollte in Zukunft in einem längsschnittlichen Design nachgegangen werden, wobei auch die Erwartungen an das Studium erfasst werden sollten (Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013).

Zudem wurde in der vorliegenden Untersuchung das akademische Selbstkonzept der Studierenden als Bedingungsfaktor der Studienzufriedenheit berücksichtigt (siehe auch Wach et al., 2016). Wie erwartet, zeigte sich, dass ein hohes Selbstkonzept die ZSI von Lehramtsstudierenden erklärt und mit Merkmalen der Lehrqualität (Gerechtigkeit, Leistungsdruck, Praxisbezug) sowie Persönlichkeitsmerkmalen (Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit) zusammenhängt. Damit erweisen sich Variablen, wie die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept, die im weiteren Sinne Auskunft über die eigene Wirksamkeit und somit die Kontrollierbarkeit der Studiensituation geben, nicht nur als relevant für die Vorhersage von Studienleistungen und der Verbleibquote (Robbins et al., 2004), sondern auch für den Erfolgsindikator Studienzufriedenheit. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass Studierende des Lehramtes in unterschiedlichen Fachkulturen lernen und somit verschiedenste Facetten des Selbstkonzeptes in Verknüpfung mit dem späteren Berufsbild ausbauen sollten.

4.2 Die dreidimensionale Konzeptualisierung der Studienzufriedenheit

Wie erwartet, zeigten konfirmatorische Faktorenanalysen, dass sich die drei Dimensionen der Studienzufriedenheit in der hier untersuchten Studierenden-

gruppe eindeutig voneinander trennen lassen. Demzufolge scheint es angemessen, nicht von *der* Studienzufriedenheit zu sprechen, sondern von einem mehrdimensionalen Konzept auszugehen. Je nach Fragestellung sollten diese drei Dimensionen der Studienzufriedenheit deshalb jeweils einzeln als abhängige Variable in Vorhersagemodellen untersucht werden, wobei Studien abhängig von deren Zielsetzung auch nur auf einzelne Facetten der Studienzufriedenheit fokussieren können (z. B. Künsting & Lipowsky, 2011 für ZSI).

4.3 Limitationen und Forschungsausblick

Die Studie weist einige methodische Einschränkungen auf: Sie stellt eine Querschnittsstudie dar, weshalb keine kausalen Aussagen möglich sind. Da das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012) von reziproken Beziehungen zwischen den Merkmalen ausgeht, sollten zukünftige Studien daher längsschnittlich erfolgen.

Des Weiteren ist anzumerken, dass alle Merkmale zum Studienangebot aus der Sicht von Studierenden erfasst wurden, d.h. als Selbstauskunft der Studierenden und nicht als „objektive“ strukturelle bzw. kontextuelle Merkmale. Zu diskutieren wäre grundsätzlich, ob die individuelle Wahrnehmung und Bewertung des Studienangebotes nicht weitaus tragfähiger für die Erklärung der Studienzufriedenheit ist als objektivere Maße der Studienstrukturen und/oder aggregierte Faktoren über spezifische Studierendenpopulationen (siehe Wiers-Jenssen et al., 2002).

Des Weiteren wurde die Fachkultur (d.h. welche Fächer die Studierenden studieren) nicht erfasst. Die verschiedenen Fachkulturen könnten jedoch ebenso eine tragende Rolle für die Ausgestaltung der Studienbedingungen spielen. Daher sind Lehramtsstudierende eine deutlich heterogenere Gruppe als beispielsweise Studierende, die ein Hauptfachstudium aufnehmen. Diese Heterogenität von Studierendengruppen sollte in zukünftigen Studien vor allem durch die Erfassung der relevanten studienfachbezogenen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Zudem wäre es lohnenswert, zukünftig größere Stichproben zu ziehen, um Unterschiede zwischen den Lehramtsstudiengängen überprüfen zu können. So konnten beispielsweise Retelsdorf und Möller (2012) belegen, dass Studierende, die ein Grundschullehramt anstreben, ein stärker ausgeprägtes pädagogisches Interesse als Eingangsmotivation aufweisen, während Studierende, die ein Gymnasiallehramt wählten, eher ein höheres Interesse an den gewählten Fächern besitzen. Neben der Berücksichtigung des jeweiligen Lehramtsstudiengangs sollte auf Basis dieser Befunde deshalb auch die Eingangsmotivation der Studierenden zusätzlich zu den Indikatoren der aktuellen Lernmotivation als Prädiktor erfasst werden (siehe auch Künsting & Lipowsky, 2011).

Eine Ebene über der Fachkultur ist die jeweilige Hochschul-„Kultur“ anzusiedeln. In unserer Studie partizipierten Lehramtsstudierende, die an Universitäten studierten sowie Studierende, die ein Studium an Pädagogischen Hochschulen belegten. Aufgrund der überwiegenden Anzahl der Studierenden an Universitäten

konnte der Hochschultyp jedoch nicht als differenzierende Variable in den Analysen berücksichtigt werden, da dies zu einer deutlichen Schiefelage in der Gruppenverteilung geführt hätte. Die deskriptiven Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Zufriedenheit der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen etwas höher ausgeprägt ist als an Universitäten. Diese Befunde stimmen auch mit den Ergebnissen des Studienqualitätsmonitors 2007–2010 überein (Multrus et al., 2012). Sie sind naheliegend, da sich die Rahmenbedingungen an Pädagogischen Hochschulen von denen an Universitäten unterscheiden, bspw. in Hinblick auf die Ausgestaltung der Praxisphasen und somit auch auf den wahrgenommenen Theorie-Praxis-Bezug. Dieser wurde auch in der vorliegenden Studie von den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen signifikant höher bewertet als von den Universitätsstudierenden. Aber auch innerhalb der Gruppe der Universitäten lässt sich eine relativ hohe Heterogenität an Modellen feststellen, wie Lehrerbildung realisiert wird (z. B. durch die Bildung von Lehrerbildungszentren oder School of Education's; im Überblick, siehe Thole & Hascher, 2011; Bauer, Diercks, Rösler, Möller & Prenzel, 2012). Zukünftig könnten deshalb auch standortspezifische Analysen interessant sein.

4.4 Implikationen für Hochschulen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben in Einklang mit bisherigen Befunden gezeigt, dass vor allem die wahrgenommene Lehrqualität und die individuellen Merkmale der Studierenden die Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium erklären. Maßnahmen zur Förderung der Studienzufriedenheit könnten somit an diesen Faktoren ansetzen, wobei diese immer an die jeweiligen organisatorischen und strukturellen Maßnahmen der Hochschulen angepasst werden müssen.

Für das Lehramtsstudium scheint nicht zuletzt der Praxisbezug bzw. der wahrgenommene Praxisbezug eine bedeutsame Rolle für die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden zu spielen. Bemühungen zur Erhöhung der Studienzufriedenheit finden im Moment auf unterschiedlichen Ebenen statt; strukturell beispielsweise durch die Einführung von Praxissemestern (Kleinespel, 2014) und prozessbezogen z. B. durch die Entwicklung und Evaluation von Maßnahmen zur besseren Verzahnung zwischen universitärer Lehre und Praxis (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014).

Darüber hinaus gilt es Qualitätsinitiativen anzustoßen, um für (mehr) Qualität in der Lehre zu sorgen. Dozierende sollten insbesondere auf die Ausgestaltung der Lehre sowie speziell auf Formen der Leistungserfassung und -beurteilung vorbereitet werden, da die wahrgenommene Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung seitens der Lehramtsstudierenden und der Leistungsdruck alle drei Facetten der Studienzufriedenheit in dieser Studie erklären konnten. Da sich die subjektive Wahrnehmung dieser Facetten durch die Studierenden nicht immer mit den objektiven Kriterien deckt – so kann beispielsweise durchaus Gerechtigkeit in der Leistungsbeurteilung im objektiven Sinne vorliegen; diese wird von den

Studierenden jedoch nicht entsprechend wahrgenommen – gilt es vor allem, die Kommunikation und die Transparenz über die Leistungsanforderungen und die Leistungsbewertung zu erhöhen (z.B. durch Offenlegen der Beurteilungskriterien zu Beginn des Semesters oder durch ein Zur-Verfügung-Stellen von Beispiel-Prüfungsaufgaben). Studierenden sollten außerdem Freiräume direkt in der Leistungserbringung eröffnet werden (z.B. durch Wahlmöglichkeiten bei schriftlichen Klausuren; durch freie Themenwahl bei Hausarbeiten), wodurch sich Druck und Angst reduzieren lassen könnte. Damit Dozierende ihre Kompetenzen in der universitären Lehre auch weiterentwickeln (wollen), gilt es nicht zuletzt auch entsprechende Anreize zu setzen (z.B. durch die Berücksichtigung von Lehrportfolios bei Stellenbesetzungen; Fendler & Gläser-Zikuda, 2011).

Abschließend soll noch auf die Unterstützung von Studierenden hingewiesen werden, damit diese die Hochschulumgebung auch als Lern- und Lebensort wahrnehmen können, in dem sie sich wohl fühlen. Dazu müssen Strukturen geboten werden, in denen sich auch stabile soziale Beziehungen entwickeln können (z.B. durch eine entsprechende Infrastruktur oder kooperative Lehr-Lernformen) und die folglich auch das Gefühl der sozialen Integration stärken (Tinto, 1975). Dies ist insbesondere für die Gruppe der Lehramtsstudierenden interessant, die sich in verschiedenen Fachkulturen bewegen und für die strukturellen Anknüpfungspunkte wie Fachschaften, Studierendenvertretungen, aber auch die heterogene Kommilitonengruppe an manchen Standorten weniger klar und hilfreich erscheinen als dies für Fachstudierende der Fall ist. Schließlich sollte ebenso der Autonomiespielraum innerhalb der vorgegebenen Curricula vollständig ausgeschöpft werden, um stärker wahrgenommene Studienbelastungen vorzubeugen und eine flexiblere Studiengestaltung zu ermöglichen. Dies könnte letztlich die Studienzufriedenheit erhöhen und einem Studienabbruch vorbeugen.

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle den Mitarbeiter/inne/n des Lehrstuhls für Methodenlehre und Evaluationsforschung der Universität Jena für die Unterstützung bei der Datenerhebung und Datenaufbereitung danken.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, NJ.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in working organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129–148.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studien-erfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompeten-zuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9, 277–291.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 433–453). Weinheim: Beltz.
- Burger, R. & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 19(3), 625–647.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002). Gerechtes Schulklima. In J. Stöber (Hrsg.), *Skalen-dokumentation Persönliche Ziele von SchülerInnen* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32–34). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Elliott, K. M. & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)*. Hogrefe: Göttingen.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2011). Das Lehrportfolio – Ein Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschullehre. Zugriff am 02.02.2016 unter https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSjournal_1-2011.pdf
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the “shift from teaching to learning”. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 15–28.
- Garcia-Aracil, A. (2012). A comparative analysis of study satisfaction among young European higher education graduates. *Irish Educational Studies*, 31(2), 223–243.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251–259.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Grebennikov, L. & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301–322.
- Greiner, T. (2009). *Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden*. Dissertation: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Zugriff am 09.01.2017 unter <http://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/25>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfac-tion with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123.

- 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.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Zugriff am 01.12.2017 unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf.
- Heise, E. & Thies, B. (2015). Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(1), 31–39.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Rickert, M. (1999). Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13(3), 231–251.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 44–50) (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 273–279). Berlin: Springer.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (HIS: Forum Hochschule 1/2017). Hannover: HIS.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester. In A. K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008–2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012a). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes* (1. Welle). Kiel: IPN.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012b). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes* (2. Welle). Kiel: IPN.
- Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klostermann, M., Höffler, T., Bernholt, A., Busker, M. & Parchmann, I. (2014). Erfassung und Charakterisierung kognitiver und affektiver Merkmale von Studienanfängern im Fach Chemie. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 20(1), 101–113.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27–51.

- Mai, L.-M. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7–8), 859–878.
- Menzel, B. (2005). Messung von Studienerfolg über Studiennoten und Studiendauer. In H. Moosbrugger, D. Frank & W. Rauch (Hrsg.), *Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen* (S. 147–158). Zugriff am 01.12.2017 unter <http://publikationen.uni-frankfurt.de/oai/container/index/docId/2409>.
- Multrus, F., Simeaner, H. & Bargel, T. (2012). *Studienqualitätsmonitor. Datenalmanach 2007–2010*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (64). Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Universität Konstanz: Konstanz.
- Muthén, B. & Muthén, L. (1998–2012). *Mplus* (Version 7.11). Los Angeles: StatModel, CA.
- Ojeda, L., Castillo, L. G., Meza, R. R. & Piña-Watson, B. (2014). Mexican Americans in higher education cultural adaptation and marginalization as predictors of college persistence intentions and life satisfaction. *Journal of Hispanic Higher Education*, 13(1), 3–14.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley & Sons, NY.
- Sarrico, C. S. & Rosa, M. J. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: the view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165–178.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster* (3., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Moschner, B. & Husstegge, R. (2002). *Skalenhandbuch. SMILE-Projekt*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140.
- Schmidt, K.-H. (2006). Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung: Neue Entwicklungen und Perspektiven. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 11–36). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress- und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. *Psychologische Rundschau*, 64(2), 94–100.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Hochschulbildungsreport 2020. Jahresreport 2015 – Schwerpunkt: Internationale Bildung*. Stifterverband/

- McKinsey. Zugriff am 08.06.2015 unter http://www.mckinsey.de/sites/mck_files/files/hochschulbildungsreport2020_2015.pdf
- The complete university guide (n.d.). Zugriff am 25.11.2016 unter <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>
- Thole, W. & Hascher, T. (2011). Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 9–12.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- 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.
- Trigwell, K. S. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–429.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Umbach, P. D. & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impacts student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209–234.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. & Spinath, F.M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7(55), 1–12.
- 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.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Groggaard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Zaubauer, A., 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.