

Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS)

Seyma Gülen, Katharina Müller, Svenja Mareike Schmid-Kühn

Zusammenfassung: Allgemein wird angenommen, dass Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums einem vorgezeichneten beruflichen Weg – über den Vorbereitungsdienst in den Lehrkräfteberuf – folgen. Gleichwohl gibt es auch Lehramtsabsolvent*innen, die alternative Wege einschlagen. Der Beitrag thematisiert dieses bisher kaum beachtete Phänomen: Auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels wird der post-hochschulische berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen anhand bivariater Verfahren inferenzstatistisch untersucht. Die Mehrheit der Absolvent*innen folgt dem traditionellen Verlaufsmuster (79%), zugleich geht aber ein nicht unerheblicher Anteil alternative berufliche Wege und nimmt eine Tätigkeit außerhalb des Lehramts (11%), eine akademische Karriere (5%) oder den Lehrkräfteberuf ohne Vorbereitungsdienst auf (5%). Dabei unterscheiden sich die Absolvent*innen je nach Verbleib hinsichtlich soziodemographischer, leistungsbezogener und ausbildungsbezogener Merkmale.

Schlüsselwörter: Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, beruflicher Verbleib, Lehrkräfteberuf, NEPS

Retention and mobility of teacher graduates. Results of the National Educational Panel Study (NEPS)

Summary: Prospective teachers usually follow a predefined career path: After initial teacher training at university they pass a compulsory internship in schools (so-called *Vorbereitungsdienst* or *Referendariat*) to gain a teaching degree, which finally gives official access to the teaching profession in Germany. However, some graduates choose alternative career paths after initial teacher training. Hitherto neglected, this article focuses retention and mobility of teacher graduates after university using data from the National Educational Panel Study based on bivariate statistical inference methods. Most graduates follow the traditional teaching career (79%). Nevertheless, a substantial percentage of graduates chooses alternative career paths, i.e., a career beyond the teaching profession (11%), an academic career at university (5%), or a teaching position without an official teaching degree (5%). The graduates in these groups differ according to socio-demographic and performance characteristics as well as program-related aspects.

Keywords: teacher education, retention, teacher mobility, teaching profession, NEPS

1 Einleitung

Mit dem Titel ihrer Publikation *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben* beschreiben Röbe und Kolleginnen (2019) das für den Lehrkräfteberuf in Deutschland (trotz unterschied-

licher Ausgestaltung der Lehrkräftebildung in den 16 Bundesländern) tradierte institutionelle Verlaufsmuster vom Lehramtsstudium über den Vorbereitungsdienst hin zum Eintritt in den Lehrkräfteberuf im staatlichen Schuldienst, der durch eine Kontinuität der Berufsausübung gekennzeichnet ist. Dieses gerade im öffentlichen Diskurs nach wie vor häufig postulierte Kontinuitätsparadigma gilt aus wissenschaftlicher Sicht als überholt (Henecka, 2003), da – analog zu Entstandardisierungsprozessen in anderen Berufsfeldern – auch die traditionell stark standardisierten Berufswege von Lehrkräften zunehmend pluralisiert sind (Herzog et al., 2021) und Lehramtsabsolvent*innen mit Zweitem Staatsexamen durchaus auch berufliche Tätigkeiten jenseits des Lehrkräfteberufs ausüben (Henecka & Lipowsky, 2002; Huth & Weishaupt, 2012). Zudem geht ein nicht unerheblicher Anteil angehender Lehrkräfte schon im Verlauf der Lehramtsausbildung verloren, wenn Studierende ein begonnenes Lehramtsstudium aufgeben und die Universität ohne Abschluss verlassen (Heublein et al., 2022) oder in ein nicht-lehramtsbezogenes Studium wechseln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wenngleich die Mehrheit der Lehramtsabsolvent*innen nach dem professionsbezogenen, d.h. konkret auf den Lehrkräfteberuf hin ausgerichteten Studium den Vorbereitungsdienst beginnt, entscheiden sich einige, nach dem Lehramtsstudium alternative Wege einzuschlagen. Dieses Phänomen ist bislang kaum systematisch untersucht worden (s. Abschnitt 2). Dabei ist das Verlassen des ursprünglich eingeschlagenen Weges nach dem Lehramtsstudium nicht nur aus individueller Sicht derjenigen, die sich dafür entschieden haben, von Belang, sondern auch – etwa hinsichtlich des Vorhaltens entsprechender Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote oder vor dem Hintergrund von Kapazitätsmodellierungen für die verschiedenen Phasen – ein steuerungsrelevantes Thema der lehrkräftebildenden Institutionen. Auch gesellschaftlich gewinnt das Thema an Bedeutung – so stellen angesichts des gegenwärtig konstatierten Lehrkräftemangels eine hohe Verbleibsquote beziehungsweise die Reduzierung von Dropoutquoten in der Lehramtsausbildung wichtige Ansatzpunkte dar, um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken (Klemm & Zorn, 2018). Die differenzierte Analyse des beruflichen Verbleibs von Lehramtsabsolvent*innen kann vor diesem Hintergrund in vielerlei Hinsicht aufschlussreich sein und ist daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Unter Verwendung der Daten des Nationalen Bildungspanels¹ (NEPS-Netzwerk, 2021) wird der berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen mit Erstem Staatsexamen beziehungsweise entsprechendem universitärem Abschluss im Anschluss an das Hochschulstudium beschrieben und vergleichend analysiert.

2 Stand der Forschung

Die Erforschung der beruflichen Verläufe von Lehrkräften gehört national und international zu den etablierten Forschungsfeldern im Bereich der Lehrkräftebildung und des Lehrkräfteberufs (z.B. Cramer et al., 2020; Rothland et al., 2018). Überraschend ist, dass in der auf Deutschland bezogenen Forschung der Übergang nach dem Lehramtsstudium bislang kaum Beachtung fand, während es international hierzu einige Arbeiten gibt (z.B. den Brok et al., 2017; Herzog et al., 2007). In diesem Kontext ist allerdings anzumerken, dass die Strukturen

1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

der Lehrkräftebildung international sehr heterogen sind (Blömeke, 2006, 2014), wobei gerade die Dreiphasigkeit der Lehrkräftebildung in Deutschland mit getrennter Zuständigkeit verschiedener Institutionen (wissenschaftliches Lehramtsstudium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, schulpraktischer Vorbereitungsdienst an Staatlichen Studienseminaren oder vergleichbaren Einrichtungen der Länder sowie die Fort- und Weiterbildung durch staatliche oder private Anbieter über den gesamten Zeitraum der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft) im internationalen Vergleich einen „Sonderweg“ (Blömeke, 2009, S. 486) darstellt, sodass internationale Befunde nicht umstandslos übertragen werden können.

Der Blick in die Absolventenforschung, die traditionell den Verbleib von Hochschulabsolvent*innen untersucht, ergibt bezogen auf Deutschland kaum ein aussagekräftiges Bild zum beruflichen Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen: Betrachtet man standortbezogene Absolventenstudien, so finden sich nur wenige, die das Lehramt gesondert untersuchen (z.B. Pfeifer & Watermann, 2013, für die FU Berlin), wobei der tatsächliche berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen nur am Rande erwähnt wird. Standortübergreifende Befunde liefert das *Kooperationsprojekt Absolventenstudien* (KOAB, vgl. Wolf, 2015): Wenngleich die retrospektive Bewertung des Lehramtsstudiums im Fokus der Analyse steht, wird auch berichtet, dass 94% der Lehramtsabsolvent*innen nach dem Studium den Vorbereitungsdienst begannen – zu den übrigen Absolvent*innen gibt es allerdings keine weiteren Ausführungen. Vielmehr wird die Annahme eines linearen Übergangs zwischen Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst eindeutig formuliert (Wolf, 2015). Diese Sichtweise eines „vorgezeichnete[n] Weg[es]“ (Projektgruppe Baden-Württembergische Absolventenstudie, 2018, S. 16) im Lehramt findet sich auch in länderspezifischen Absolventenstudien; deren Berichte rekurrieren auf das Kontinuitätsparadigma (z.B. Wieschke et al., 2014), wodurch diejenigen, die sich vom klassischen Verlaufsmuster abwenden und nach erfolgreichem Lehramtsstudium einen anderen Berufs-/Lebensweg einschlagen, aus dem Blick geraten. Der Bericht zur Absolventenbefragung an den fünf Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs hingegen weist explizit auf die Möglichkeit hin, dass „es auch für Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums möglich [ist], nach einer Beschäftigung außerhalb des Lehrdienstes zu suchen bzw. eine entsprechende Tätigkeit aufzunehmen“ (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2019, S. 21), und macht insofern auch Angaben zu den 5%, die sich nicht unmittelbar nach dem Studium für den Vorbereitungsdienst beworben haben. Die Mehrheit derjenigen gab hierfür Gründe an, die auf eine temporäre Übergangsphase (Auslandsaufenthalt, Auszeit nehmen) sowie persönliche Lebensumstände (familiäre und gesundheitliche Gründe) hinweisen; eine berufliche Umorientierung (zumeist in einen anderen pädagogischen Bereich) oder die Aufnahme eines weiteren Studiums oder einer Promotion werden seltener als Grund angegeben. Ferner fokussiert der Bericht auch noch den Übergang nach dem Vorbereitungsdienst: Drei Viertel der Absolvent*innen waren nach Studium und Vorbereitungsdienst im Lehrdienst tätig – jeweils 3% gaben an, stattdessen einer anderen beruflichen Tätigkeit nachzugehen (Berufsausbildung, Selbstständigkeit) beziehungsweise ein weiteres Studium oder eine Promotion aufgenommen zu haben. Die verbleibende Restgruppe geht auf Absolvent*innen in der Übergangsphase zurück (z.B. arbeitssuchend, Praktikum, Elternzeit, Krankheit).

Vergleichsweise differenzierte Befunde liegen aus zwei Lehramtsabsolventenbefragungen an den drei sächsischen Universitäten mit Lehramtsstudium vor (Eulenberger et al., 2015; Lenz et al., 2019): 88% der dort befragten Lehramtsabsolvent*innen haben unmittelbar nach dem Studium den Vorbereitungsdienst begonnen; weitere 8% planen dies nach einer

Übergangszeit. Nur sehr wenige Absolvent*innen (3.8%) möchten keinen Vorbereitungsdienst absolvieren – der Anteil ist im Bereich des Grundschullehramts am geringsten (1.0%) und im Förderschullehramt (5.6%) und Berufsschullehramt (6.1%) am höchsten. Die Mehrheit derjenigen strebt eine berufliche Alternative außerhalb des Schuldienstes an (u.a. Tätigkeit an einer Universität, Promotion). 13.2% verbleiben hingegen im Lehramtsbereich, benötigen aber für die favorisierte Schule (z.B. Privatschule) keinen Vorbereitungsdienst (Lenz et al., 2019). Knapp 98% derjenigen, die den Vorbereitungsdienst abschließen, sind anschließend als Lehrkraft tätig, überwiegend im staatlichen Schuldienst. Sehr wenige (1.9%) sind nach dem Vorbereitungsdienst außerhalb des Schulsystems beschäftigt – auf diese vom klassischen Verlaufsmuster abweichende Gruppe wird jedoch nicht weiter eingegangen. Eulenberger und Kolleg*innen (2015) haben hingegen einen Anteil von knapp 15% Lehramtsabsolvent*innen sächsischer Lehrerbildungsinstitutionen identifiziert, die bereits nach dem Studium die vorgesehene Institutionenfolge verlassen. Sie unterscheiden diesbezüglich, auch auf Basis einer ergänzenden qualitativen Studie, die Gruppe „positive Abkehr“, die das institutionelle Ablaufmuster nicht generell ablehnt und den Übergang in den Vorbereitungsdienst nicht grundsätzlich ausschließt, aber sich alternativen Berufswegen im pädagogischen Bereich (z.B. außerschulische Bildungsarbeit, aber auch im Privatschulsektor) zuwendet oder eine Promotion aufnimmt, von der Gruppe „negative Abkehr“. Diese Absolvent*innen entscheiden sich gegen den Vorbereitungsdienst, und für sie steht fest, keine Lehrkraft werden zu wollen. Im Rahmen der beruflichen Umorientierung distanzieren sie sich nicht nur vom Lehrkräfteberuf, sondern auch von pädagogischen Tätigkeiten im Allgemeinen (Piske et al., 2015). Mit Blick auf den Übergang nach dem Vorbereitungsdienst ermittelten sie einen Anteil von 6.1%, die im Anschluss nicht als Lehrkraft tätig sind, wobei ein Großteil in Elternzeit/Erziehungsurlaub ist. Dennoch kommt es auch nach dem Zweiten Staatsexamen noch zu berufsfeldbezogener Mobilität, die aber aus Sicht der Autor*innen eher als gering einzuschätzen ist und nicht weiter ausdifferenziert wird. Sie schlussfolgern, dass das traditionelle institutionelle Ablaufmuster von *Studium – Vorbereitungsdienst – Lehrtätigkeit im staatlichen Schuldienst* immer noch überwiegt, es aber auch alternative Wege gibt und sich etliche Absolvent*innen dauerhaft vom staatlichen Schuldienst distanzieren (Eulenberger, 2015).

Insgesamt ist der Forschungsstand zum beruflichen Verbleib von Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums lückenhaft: Befunde sind oftmals standort- oder bundeslandbezogen; standortübergreifende Analysen ermöglicht das Kooperationsprojekt KOAB (Wolf, 2015), allerdings wird der berufliche Verbleib hier nur am Rande thematisiert. Die Analysen fokussieren zumeist das klassische institutionelle Verlaufsmuster vom Studium über den Vorbereitungsdienst in die Lehrtätigkeit – diejenigen, die sich nach Studium oder Vorbereitungsdienst vom klassischen Verlaufsmuster abwenden und alternative Berufswege einschlagen, wurden bislang kaum systematisch untersucht. Dieses Desiderat lässt sich auch für den internationalen Forschungsstand konstatieren: Wenngleich *Withdrawal from initial teacher training* und insbesondere *Teacher attrition* und *Turnover* etablierte Felder in der internationalen Forschungslandschaft sind, stehen darin, den einschlägigen Überblicksarbeiten folgend, die Motive für das Verlassen der Lehramtsausbildung (Bielby et al., 2007), den Nicht-Einstieg in beziehungsweise den Ausstieg aus dem Lehrkräfteberuf (den Brok et al., 2017; Nguyen et al. 2020) und *nicht* der berufliche Verbleib im Fokus. In der Gesamtschau des auf Deutschland bezogenen Forschungsstandes scheint es bezogen auf den post-hochschulischen beruflichen Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen jedoch verschiedene Optionen zu geben, und zwar (1) den *professionsspezifischen Verbleib* im Sinne des klassischen institutionellen Ver-

laufsmusters, aber auch durch den Berufseinstieg in eine Lehrtätigkeit ohne Vorbereitungsdienst (insbesondere im Privatschulsektor), (2) den *akademischen Verbleib*, sowie (3) den *professionsunspezifischen Verbleib*, also eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Lehramts. Die bisherigen Befunde zur Verteilung der Lehramtsabsolvent*innen auf diese Gruppen sind jedoch nicht einheitlich.

Ähnlich unbefriedigend stellt sich die Befundlage hinsichtlich soziodemographischer und ausbildungsbezogener Merkmale der Absolvent*innen in den verschiedenen Verbleibgruppen dar. Diese wurden in den Studien von Eulenberger und Kolleg*innen (2015) sowie Lenz und Kolleg*innen (2019) zwar erfasst, ein dahingehend differenzierter Ergebnisbericht erfolgte jedoch nicht.

Auf Basis des umfangreichen Forschungsstandes zu soziodemographischen, leistungsbezogenen und motivationalen Studieneingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden (z.B. zusammenfassend Cramer, 2016; Teil X in Cramer et al., 2020) kann gleichwohl angenommen werden, dass sich auch die Lehramtsabsolvent*innen, die nach dem Lehramtsstudium unterschiedliche berufliche Wege einschlagen, hinsichtlich relevanter Merkmale unterscheiden. So weisen die genannten Überblicksarbeiten u.a. auf einen sehr hohen Anteil weiblicher Lehramtsstudierender, einen nur geringen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund und einen im Vergleich mit anderen Studiengängen höheren Anteil an Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern hin. Leistungsbezogene Merkmale der Lehramtsstudierenden unterscheiden sich nicht von Studierenden anderer Studiengänge, wobei es diesbezüglich Unterschiede hinsichtlich des angestrebten Lehramtes gibt. Im Bereich der motivationalen Merkmale konnte wiederholt die Dominanz intrinsischer Studienwahlmotive nachgewiesen werden (Cramer, 2016; Gülen, 2021). Erkenntnisse darüber, ob und inwiefern sich Lehramtsabsolvent*innen je nach beruflichem Verbleib hinsichtlich soziodemographischer, leistungsbezogener und ausbildungsbezogener Merkmale unterscheiden, liegen bislang nicht vor, womit ein weiteres Forschungsdesiderat markiert ist.

3 Fragestellungen

Angesichts der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Relevanz der Thematik zielt der vorliegende Beitrag darauf, den post-hochschulischen beruflichen Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen auf Basis des NEPS differenziert zu analysieren. Die erste Forschungsfrage fokussiert zunächst auf die allgemeine Deskription des beruflichen Verbleibs der Lehramtsabsolvent*innen:

1. Wie lässt sich der post-hochschulische berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen beschreiben?

Analysiert wird, wie sich Lehramtsabsolvent*innen auf die in Abschnitt 2 herausgearbeiteten beruflichen Verbleibsvarianten verteilen, sodass eine Aussage darüber möglich wird, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die dem klassischen institutionellen Verlaufsmuster entsprechen und im Lehramt verbleiben, und wie hoch der Anteil derer ist, die alternative Wege einschlagen.

Auf Basis des Forschungsstandes zu Studieneingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden kann ferner angenommen werden, dass sich Lehramtsabsolvent*innen je nach beruf-

lichem Verbleib hinsichtlich soziodemographischer, leistungsbezogener und ausbildungsbezogener Merkmale unterscheiden. Insofern zielt die zweite Forschungsfrage auf die empirische Differenzierung der Verbleibsgruppen:

2. Inwiefern unterscheiden sich Lehramtsabsolvent*innen je nach beruflichem Verbleib hinsichtlich (a) soziodemographischer, (b) leistungsbezogener und (c) ausbildungsbezogener Merkmale?

4 Datengrundlage und Methodik

4.1 Daten

Analysegrundlage sind die Daten der Startkohorte 5 des NEPS (Blossfeld & Roßbach 2019). Diese umfassen Informationen von ca. 17,000 Studienanfänger*innen des Wintersemesters 2010/11, die bundesweit an staatlich anerkannten Hochschulen erstmals ein Studium aufgenommen haben (Aschinger et al., 2011). Der Beobachtungszeitraum umfasst 15 Erhebungswellen (Datenversion SC5:15.0.0), wobei die letzte Befragung im Jahr 2019 durchgeführt wurde. Damit lässt sich der berufliche Verbleib der Lehramtsabsolvent*innen über einen längeren Zeitraum beobachten und nicht nur die unmittelbare Übergangssituation. Das bei der Stichprobenziehung implementierte Oversample² von Lehramtsstudierenden (Weber, 2014) ermöglicht eine ausreichend große Stichprobe für differenzierte Analysen nach Lehramtstypen. Darüber hinaus liegen durch das Längsschnittdesign detaillierte Informationen über den Studien- und Berufsverlauf sowie retrospektiv erhobene Angaben zur Studienwahl und dem schulischen Bildungsverlauf vor, die eine Betrachtung post-hochschulischer beruflicher Pfade von Lehramtsabsolvent*innen und deren Bedingungsfaktoren erlauben. Anhand der bundesweiten Stichprobe ermöglichen die Daten zudem standortübergreifende Analysen hinsichtlich der Verbleibsmuster von Lehramtsabsolvent*innen in Deutschland. Die Daten erlauben allerdings nur Aussagen über die Lehramtsabsolvent*innen, die auch über einen längeren Zeitraum an der Befragung teilgenommen haben. Die Anteile und Merkmale derjenigen, die aufgrund von Panelmortalität aus der Studie ausscheiden, bleiben somit unklar.

4.2 Methodik

Die Beschreibung und Analyse der post-hochschulischen beruflichen Verläufe beruht auf Methoden der deskriptiven Statistik und der Inferenzstatistik. Für nominal skalierte Variablen werden Chi²-Tests berechnet und im Nachgang paarweise Gruppenvergleiche durchgeführt. Die Kennwerte der metrisch skalierten Variablen beruhen auf einer einfaktoriellem Varianzanalyse (ANOVA) mit anschließenden Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests. Zudem werden die Effektstärkemaße Cramér's V bzw. Eta-Quadrat (η^2) ausgewiesen. Nach Cohen (1988) dienen folgende Grenzen für die Beurteilung der Effektgrößen von Cramér's V : .1 (klein); .3 (mittel); .5 (groß), und von Eta-Quadrat: .01 (klein); .06 (mittel); .14 (groß).

2 Für weitere Details der Stichprobenziehung und der methodischen Realisierung des Oversamplings siehe Zinn et al., 2017.

Um die an das Studium anschließenden beruflichen Verläufe identifizieren zu können, wird ein Datensatz aus der Studierendenkohorte generiert, welcher sich auf Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums beschränkt. Dabei werden ausschließlich Abschlüsse auf Master-beziehungswise Staatsexamensniveau berücksichtigt. Da die Informationen zu den erlangten Studienabschlüssen oder zum Referendariat in unterschiedlichen Datensätzen hinterlegt sind, und um möglichst alle Fälle mit einem Lehramtsabschluss im gesamten Beobachtungszeitraum zu erfassen, setzt sich das Analysesample auf Grundlage der Informationen aus verschiedenen Spell-Datensätzen³ des NEPS zusammen. Da es sich bei den NEPS-Daten um nicht plausibilisierte Rohdaten handelt, gelingt es mit diesem Vorgehen auch, Fälle mit widersprüchlichen Angaben zu identifizieren (vgl. Abschnitt 4.3) und in die Analysen einzubeziehen. Mit dieser Vorgehensweise wurden $n = 2,914$ Lehramtsabsolvent*innen identifiziert, die das Lehramtsstudium auf Masterniveau erfolgreich beendet haben. Die Analysen beruhen schließlich auf einer Fallzahl von $n = 2,729$ Lehramtsabsolvent*innen, nach Ausschluss derjenigen Fälle, für die nach dem Lehramtsabschluss keine weiteren Informationen vorliegen (6%).

4.3 Operationalisierung

Dem Forschungsstand entsprechend weist die nominalskalierte *abhängige Variable* des beruflichen Verbleibs die Ausprägungen (1) professionsspezifischer Verbleib, (2) akademischer Verbleib und (3) professionsunspezifischer Verbleib auf. In der Kategorie (1) *professionsspezifischer Verbleib* sind Absolvent*innen zusammengefasst, die sich nach dem Studium noch im Vorbereitungsdienst befinden oder bereits als Lehrkraft im Schuldienst tätig sind. Lehrende im außerschulischen Bereich (z.B. an Sprachakademien, Musikschulen oder ähnliches) sind hiervon ausgeschlossen. Befragten, die zwar keinen Vorbereitungsdienst absolviert, aber zugleich den Abschluss des Zweiten Staatsexamens bestätigt haben, wurde der Vorbereitungsdienst zugewiesen. Die Kategorie (2) *akademischer Verbleib* umfasst Absolvent*innen, die eine Promotion begonnen und zum Teil abgeschlossen haben, und der Kategorie (3) *professionsunspezifischer Verbleib* sind Absolvent*innen zugewiesen, die nach dem Studienabschluss eine Berufstätigkeit außerhalb des Lehramtes ausüben, ohne jemals im Lehrkräfteberuf tätig gewesen zu sein.

Der Analysefokus liegt auf den beruflichen Verläufen, die sich an das Hochschulstudium anschließen. Nicht-berufliche Stationen nach dem Studienabschluss (z.B. Elternschaft, Reisen, Arbeitslosigkeit), die nicht zum Bildungs- oder Berufsverlauf zählen, werden im Rahmen der folgenden Analysen nicht berücksichtigt. Somit schließen sich die drei Kategorien der abhängigen Variable zwar gegenseitig aus; allerdings bedeutet das nicht, dass die Lehramtsabsolvent*innen nicht auch weitere, in der Variable nicht erfasste Positionen durchlaufen haben. Das heißt, die abhängige Variable bildet nicht die ausschließlichen Pfade ab, sondern die hier interessierenden, mindestens durchlaufenen Pfade des beruflichen Verlaufes nach Beendigung des Lehramtsstudiums.

3 Anhand von Spell-Daten werden Verlaufsinformationen bereitgestellt. Dabei gibt jede Episode bzw. jeder Spell einen Zeitraum für einen bestimmten Zustand an (hier z.B. das begonnene Lehramtsstudium). Pro befragter Person liegen in diesem Datenformat mehrere Episoden für jedes Ereignis vor, denen im Idealfall jeweils ein Anfangs- und Enddatum zugewiesen ist (Scherer & Brüderl, 2010).

Die *unabhängigen Variablen*, welche sich nach den drei Analysebereichen (a) soziodemographischer, (b) leistungsbezogener und (c) ausbildungsbezogener Merkmale untergliedern lassen, sind folgendermaßen operationalisiert:

- (a) Als *soziodemographische Merkmale* fließen in die Analysen das Alter zu Studienbeginn (metrisch), das Geschlecht (binär) und der Migrationshintergrund (auf Basis des Generationsstatus⁴ als zusammenfassende Dummy-Variable) ein. Die binär kodierte Variable der Bildungsherkunft wird über den höchsten Bildungsabschluss (CASMIN-Klassifikation) der Eltern ermittelt (Lechert et al., 2006). Sie umfasst Studierende mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Bildungsabschluss (CASMIN 3) und Studierende, deren beide Elternteile keinen akademischen Abschluss aufweisen (CASMIN 1-2).
- (b) Als *leistungsbezogene Merkmale* fungieren die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die Studienabschlussnote sowie gegebenenfalls die Note des Zweiten Staatsexamens (bei Angabe der Punktzahl erfolgte eine entsprechende Rekodierung in Noten).
- (c) Unter den *ausbildungsbezogenen Merkmalen* werden zunächst die vorhochschulischen Bildungswege erfasst. Dabei wird anhand einer binären Variable zwischen linearen und non-linearen schulischen Bildungsverläufen unterschieden. Lineare Bildungsverläufe sind über den ausschließlichen Besuch des gymnasialen Bildungsganges, der auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ausgerichtet ist, definiert. Non-lineare Bildungsverläufe umfassen hingegen auch den Besuch nicht-gymnasialer Bildungsgänge sowie Absolvent*innen, die nicht über die Allgemeine Hochschulreife verfügen. Aspekte der Studienwahl sind wie folgt operationalisiert: Inwiefern das Lehramtsstudium aufgrund seiner vermuteten geringen Schwierigkeit (Pohlmann & Möller, 2010) gewählt wurde, wird mittels einer vierstufiger Likert-Skala erfasst (1 = „trifft gar nicht“ zu bis 4 = „trifft völlig zu“). Zudem wird die extrinsische und intrinsische Studienwahlmotivation betrachtet. In Anlehnung an den Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) (Pohlmann & Möller, 2010) ist sie anhand zweier Mittelwertindex-Variablen aus je sechs Indikatoren gebildet (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Die Skala zur Nützlichkeit basiert auf extrinsischen Studienwahlmotiven, etwa auf Angaben zum finanziellen und zeitlichen Nutzen (z.B. ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil „ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme“), die Skala zum pädagogischen Interesse und zum berufsbezogenen Selbstkonzept auf intrinsischen Berufswahlmotiven (z.B. ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil „ich einen Beruf ausüben wollte, in dem ich die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitgestalten kann“). Darüber hinaus wird die binär kodierte Variable einbezogen, ob das Wunschstudium mit dem begonnen Studium erfüllt wurde, sowie die sozialen und intellektuell-forschenden Interessen, welche in Anlehnung an Holland (1997) anhand einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben wurden und als Mittelwert-Index-Variable (aus je drei Fragen zu den Interessendimensionen) vorliegen⁵ (1 = „interessiert

4 Die Variable umfasst folgende zehn Generationen: 1.; 1,5.; 2.; 2,25.; 2,5.; 2,75.; 3.; 3,25.; 3,5.; 3,75. Die Kategorie „0“ umfasst Befragte ohne Zuwanderungshintergrund. Zur 2,25. Generation zählen Personen, die selbst in Deutschland geboren sind und ebenfalls ein Elternteil, wobei das andere Elternteil sowie alle Großeltern im Ausland geboren sind. Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Kategorien des Generationsstatus siehe Olezyk et al., 2014, S. 4ff.

5 Die Interessendimensionen in Anlehnung an Holland („RIASEC“) wurden im NEPS mithilfe des „Interest Inventory Life-Span“ (ILLS) (Bergmann & Eder, 2005) erfasst. Der genaue Wortlaut der Erhebungsinstrumente

mich sehr wenig“ bis 5 = „interessiert mich sehr“). Wechselbewegungen im Studium sind binär kodiert und geben an, ob Studierende mindestens einmal das Abschlussziel (d.h. von einem nicht-lehramtsbezogenen Studiengang ins Lehramt), das Unterrichtsfach oder den Lehramtstyp im Studienverlauf gewechselt haben.

Zudem wird die nominalskalierte Variable des Lehramtstyps berücksichtigt. Sie weist die Ausprägungen „Primarstufe“, „Sekundarstufe I“, „Sekundarstufe II“, „Berufsschule“ und „Sonderpädagogik“ auf. Berücksichtigt wurde jeweils die letzte Angabe aus dem gesamten Studienverlauf, um bei stattfindendem Wechsel im Studienverlauf die Schulform bei Studienabschluss oder beim polyvalenten Bachelor den Lehramtstyp im Masterstudium zu erfassen. Wenn Lehramtsstudierende keine Schulform angegeben haben, wurden gegebenenfalls vorhandene Angaben aus der post-hochschulischen beruflichen Situation ergänzt und die Schulform als Information herangezogen, an der die befragte Person unterrichtet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die post-hochschulischen Verläufe von Lehramtsabsolvent*innen dargestellt mit dem Ziel, die verschiedenen beruflichen Verbleibsmuster nach Abschluss des Lehramtsstudiums zu beschreiben. Anschließend werden Spezifika des beruflichen Verbleibs von Lehramtsabsolvent*innen hinsichtlich soziodemographischer, leistungsbezogener und ausbildungsbezogener Merkmale analysiert.

5.1 Beruflicher Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen

In Abbildung 1 sind die beruflichen Verläufe von Lehramtsabsolvent*innen im Anschluss an das Studium abgebildet.

Die Mehrheit der Lehramtsabsolvent*innen (84%) weist erwartungsgemäß einen professionspezifischen Verbleib auf; 11% üben einen Beruf außerhalb des Lehramtes aus (professionsunspezifisch) und 5% verfolgen eine akademische Karriere. Die einzelnen Berufszweige innerhalb des professionsunspezifischen Verbleibs, in denen Lehramtsabsolvent*innen beschäftigt sind, sind sehr vielfältig und reichen von Tätigkeiten in den Bereichen Kinderbetreuung, Fremdsprachenunterricht und Erwachsenenbildung bis hin zu den Berufsfeldern Gastronomie und Gartenbau. Eine systematische Kategorisierung ist an dieser Stelle nicht möglich und bedarf einer differenzierten Betrachtung jenseits dieses Beitrags.

Von den Absolvent*innen, die im professionspezifischen Berufskontext verbleiben, steigen 5% direkt in den Lehrkräfteberuf ein, ohne vorher einen Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Die Mehrheit der Absolvent*innen (79%) geht gleichwohl dem klassischen institutionellen Verlaufsmuster entsprechend in den Vorbereitungsdienst über. Von denjenigen, die den Vorbereitungsdienst aufgenommen haben, schlossen im Analysezeitraum bereits etwa zwei Drittel das Zweite Staatsexamen ab. 85% derjenigen, die über das Zweite Staatsexamen verfügen, sind am Ende der Beobachtungszeit als Lehrkraft beschäftigt. Allerdings

ist öffentlich nicht zugänglich, weshalb an dieser Stelle keine weiteren Informationen zur Erhebung berichtet werden können.

üben auch 6% der Absolvent*innen mit abgeschlossenem Zweitem Staatsexamen einen Beruf außerhalb des Schuldienstes aus (professionsunspezifischer Verbleib), wiederum 0.5% schlagen den akademischen Berufsweg ein (akademischer Verbleib).

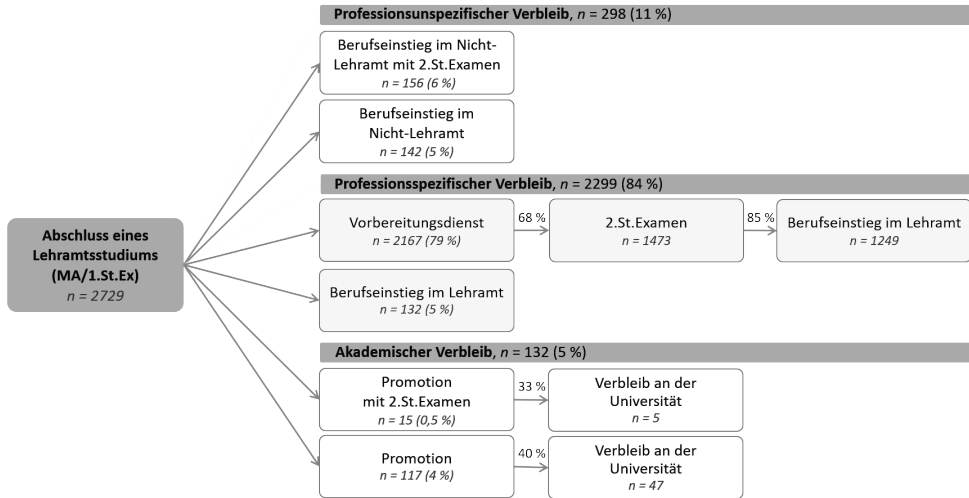


Abbildung 1: Beruflicher Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen

5.2 Merkmale von Lehramtsabsolvent*innen nach beruflichem Verbleib

Ob und inwiefern sich die Lehramtsabsolvent*innen je nach beruflichem Verbleibsmuster hinsichtlich soziodemographischer, leistungsbezogener und ausbildungsbezogener Merkmale unterscheiden, ist in Tabelle 1 dargestellt.

Hinsichtlich der (a) *soziodemographischen Merkmale* zeigt sich, dass die Lehramtsabsolvent*innen bei Studieneintritt knapp 21 Jahre alt sind ($M = 20.6$ Jahre). Über drei Viertel der Lehramtsabsolvent*innen ist weiblich (77%), 16% haben einen Migrationshintergrund und 44% weisen eine akademische Bildungsherkunft auf. Insgesamt gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer Merkmale zwischen Absolvent*innen, die im Lehramt verbleiben (professionsspezifischer Verbleib), und denen, die berufliche Wege außerhalb des Lehramts einschlagen (professionsunspezifischer Verbleib). In der Gruppe der Absolvent*innen, die einen akademischen Weg einschlagen, zeigen sich hingegen signifikante Unterschiede: Sie waren bei Studieneintritt jünger (20.1 Jahre) und stammen häufiger aus einem akademischen Elternhaus (57%); zudem ist der Anteil männlicher Absolventen höher (45%).

Bei Betrachtung der Unterschiede nach (b) *Leistungsmerkmalen* ist hinsichtlich der Absolvent*innen, die mit einer Promotion beginnen, festzustellen, dass diese – verglichen mit dem Gesamtdurchschnitt – über signifikant bessere Noten in der Hochschulzugangsberechtigung (1,8 vs. 2,2) und im Studienabschluss (1,5 vs. 1,9) verfügen. Die Noten des Zweiten Staatsexamens weisen hingegen keine bedeutsamen Unterschiede auf. Absolvent*innen, die einen professionsspezifischen beziehungsweise einen professionsunspezifischen Verbleib aufweisen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Leistungsmerkmale nicht voneinander.

Tabelle 1: Beruflicher Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen nach soziodemographischen, leistungs- und ausbildungsbezogenen Merkmalen

Anteile (%) oder Mittelwerte (M)		gesamt	professions- spezifisch	akademisch	professions- unspezifisch	p	Effektstärke
Soziodemographische Merkmale							
Alter (M) n=2728	bei Studieneintritt	20.6	20.6 ^a	20.1 ^b	20.8 ^a	0.010	$\eta^2 = 0.003$
Geschlecht (%) n=2728	weiblich	77	79 ^a	55 ^b	80 ^a	0.000	V = 0.124
	männlich	23	22	45	20		
Migrations- hintergrund (%) n=2729	ja	16	16	18	17	n. s.	--
	nein	84	84	82	83		
Akademische Bildungsherkunft (%) n=2728	ja	44	43 ^a	57 ^b	42 ^a	0.006	V = 0.061
	nein	56	57	43	58		
Leistungsmerkmale							
Noten (M, Skala 0,8 - 4) n=2679 n=2449 n=1430	Hochschulzugang	2.2	2.2 ^a	1.8 ^b	2.2 ^a	0.000	$\eta^2 = 0.024$
	Studienabschluss	1.9	1.9 ^a	1.5 ^b	1.9 ^a	0.000	$\eta^2 = 0.032$
	2. St. Examen	1.9	1.9	2.1	1.8	n. s.	--
Ausbildungsbezogene Merkmale							
Schullaufbahn (%) n=2694	lineare SLB	72	72 ^a	88 ^b	71 ^a	0.000	V = 0.075
	non-lineare SLB	28	28	13	29		
Studienwahl- motivation (M, Skala 1 - 4) n=1667	geringe Schwierigkeit	1.4	1.4	1.3 ^a	1.5 ^b	0.038	$\eta^2 = 0.004$
	extrinsisch	2.8	2.8 ^a	2.6 ^b	2.8	0.009	$\eta^2 = 0.006$
	intrinsisch	3.3	3.3 ^a	3.4 ^a	3.2 ^b	0.000	$\eta^2 = 0.010$
Wunschstudium erfüllt (%) n=2306	ja	83	82	85	85	n. s.	--
	nein	17	18	15	15		
Interessen (M, Skala 1 - 5) n=2727 n=2729	sozial	4.1	4.1	4.0	4.1	n. s.	--
	intellektuell-forschend	3.0	2.9 ^a	3.3 ^b	2.9 ^a		
Studiengangs- wechsel (%) n=2729	Abschlussziel	9	8 ^a	20 ^b	13 ^b	0.000	V = 0.106
	Unterrichtsfach	31	30 ^a	42 ^b	30 ^a	0.018	V = 0.054
	Lehramtstyp	7	8	5	6	n. s.	--

Anmerkungen: Signifikante Gruppenunterschiede (5%-Niveau) sind mit unterschiedlichen Buchstaben (a, b) versehen (Chi²-Test mit paarweisem Gruppenvergleich für nominalskalierte Variablen bzw. ANOVA mit Post-hoc-Test (Bonferroni) für metrisch skalierte Variablen). – Interpretationshinweis (am Beispiel „geringe Schwierigkeit“): Die Verbleibsgruppen „akademisch“ und „professionsunspezifisch“ unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Verbleibsgruppe „professionsspezifisch“ unterscheiden sich nicht signifikant von den anderen Vergleichsgruppen. – Durch Rundungsfehler ergibt die Summe nicht immer exakt 100%.

Zuletzt werden die (c) *ausbildungsbezogenen Merkmale* analysiert. Die Betrachtung der vorhochschulischen Bildungswege zeigt, dass Absolvent*innen, die eine Promotion anstreben, überdurchschnittlich häufig eine lineare Schullaufbahn aufweisen (88%), während sich unter den Absolvent*innen im professions- und professionsunspezifischem Verbleib deutlich häufiger Personen finden, die eine non-lineare Schullaufbahn durchlaufen haben. Hinsichtlich der Studienwahlmotivation, das Lehramtsstudium aufgrund seiner vermuteten geringen Schwierigkeit gewählt zu haben, lassen die insgesamt sehr niedrigen Skalenwerte darauf schließen, dass dies nicht das entscheidende Motiv für die Studienwahl darzustellen scheint (M = 1.4). Absolvent*innen mit akademischem und diejenigen mit professionsunspezifischem

schem Verbleib unterscheiden sich hinsichtlich dieses Merkmals signifikant voneinander (1.3 vs. 1.5). Insgesamt sehr hoch ausgeprägt hingegen ist die intrinsische Studienwahlmotivation ($M = 3.3$), wobei die Werte in der Gruppe der Absolvent*innen mit professionsunspecifischem Verbleib niedriger sind als bei jenen mit professionsspezifischem und mit akademischem Verbleib. Hinsichtlich der extrinsischen Studienwahlmotivation finden sich bei den Absolvent*innen mit akademischem Berufsverbleib signifikant niedrigere Werte im Vergleich zu denjenigen mit professionsspezifischem Verbleib.

In der Studienwahlmotivation, ob mit dem Lehramtsstudium das Wunschstudium erfüllt wurde, unterscheiden sich die Absolvent*innen hinsichtlich ihres Verbleibsmusters demgegenüber nicht voneinander. Wie auch hinsichtlich der intrinsischen Studienwahlmotivation und hinsichtlich der pädagogischen Interessenlage sind auch die sozialen Interessen bei allen Lehramtsabsolvent*innen sehr stark ausgeprägt. Hinsichtlich der intellektuell-forschenden Interessen zeigen sich insgesamt mittlere Ausprägungen, wobei die Absolvent*innen, die eine akademische Laufbahn eingeschlagen, erwartungskonform höhere Werte ($M = 3.3$) als der Gesamtdurchschnitt der Lehramtsabsolvent*innen ($M = 3.0$) aufweisen. Wechselbewegungen während des Studiums sind bei Absolvent*innen mit akademischer Karriere überdurchschnittlich häufig zu beobachten. So haben 20% das Abschlussziel und 42% das Unterrichtsfach gewechselt. Bei der Gruppe mit professionsspezifischem Verbleib sind Wechsel seltener, wobei es keine signifikanten Unterschiede nach Wechsel des Lehramtstyps gibt.

Im Rahmen der ausbildungsbezogenen Merkmale wird nun im Folgenden zusätzlich der Blick auf den abgeschlossenen spezifischen Lehramtsstudiengang gerichtet. Ziel ist es, den beruflichen Verbleib von Absolvent*innen der einzelnen Lehrämter vergleichend zu untersuchen. In der folgenden Tabelle 2 ist der berufliche Verbleib der Lehramtsabsolvent*innen nach *Lehramtstyp* abgebildet.

Tabelle 2: Beruflicher Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen nach Lehramtstyp

Anteile (%)	Gesamt	Primarstufe ^a	Sekundarstufe I ^a	Sekundarstufe II ^b	Berufsschule ^a	Sonderpädagogik	p Effektstärke
professions-spezifisch	84	86	88	86	86	86	$p = 0.001$ $V = 0.074$ $n = 2550$
akademisch	5	3	1	6	1	3	
professions-unspezifisch	11	10	11	8	13	11	

Anmerkungen: Signifikante Gruppenunterschiede (5%-Niveau) sind mit unterschiedlichen Buchstaben (a, b) versehen (Chi2-Test mit paarweisem Gruppenvergleich). Interpretationshinweis s. Tabelle 1. – Durch Rundungsfehler ergibt die Summe nicht immer exakt 100%.

Insgesamt unterscheidet sich der post-hochschulische Verbleib der Lehramtsabsolvent*innen kaum in Abhängigkeit des angestrebten Lehramts. Lediglich für Absolvent*innen des Lehramtes für die Sekundarstufe II lassen sich signifikante Unterschiede finden: Sie schlagen mit einem Anteil von 6% überdurchschnittlich häufig eine akademische Laufbahn nach Studienabschluss ein – im Vergleich zu Absolvent*innen der Primar-, Sekundarstufe I und der Berufsschule. Demgegenüber sind lediglich 1% der Absolvent*innen des Lehramtes für die Sekundarstufe I und des Lehramtes für berufsbildende Schulen in dieser Verbleibskategorie vorzufinden. Hinsichtlich des Verbleibes zwischen den Absolvent*innen der Sekundarstufe II und der Sonderpädagogik sind hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede fest-

zustellen. Gegenüber dem Schwerpunkt im akademischen Verbleib der Absolvent*innen verbleiben diese mit 8% vergleichsweise seltener in einem professionsunspezifischen Feld im Anschluss an das Hochschulstudium. Demgegenüber ist der Anteil der Absolvent*innen für das berufliche Lehramt im Vergleich zu Absolvent*innen der Sekundarstufe II mit einem Anteil von 13% innerhalb des professionsunspezifischen Verbleibs vergleichsweise hoch.

6 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde anhand der Daten des NEPS der berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen untersucht. Angesichts der bislang unzureichenden Datenlage (s. Abschnitt 2) bieten die hier dargestellten Ergebnisse einer differenzierten Deskription verschiedener Verbleibsgruppen unter Berücksichtigung soziodemographischer, leistungs- und ausbildungsbezogener Merkmale eine erste Annäherung an ein bisher kaum beachtetes Forschungsfeld. Die Befunde werfen zugleich eine Reihe von Fragen auf, von denen einige zentrale nachfolgend skizziert werden, um Perspektiven für weitere Forschung aufzuzeigen.

Wenngleich die verwendeten Daten aus dem Lehramtsstudierenden-Panel Potenzial für vielfältige Analysen bieten, weisen sie gleichwohl auch *Limitationen* auf: So wurden einige Aspekte (z.B. Motivation zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums) erst zeitverzögert erhoben, was zu Verzerrungen führen kann. Auch ist zu beachten, dass nur ein vergleichsweise kurzer Beobachtungszeitraum nach Studienabschluss berücksichtigt wurde, der im Kontext spezifischer Phänomene (z.B. akademischer Verbleib) keine abschließenden Aussagen darüber zulässt, ob es sich lediglich um ein temporäres oder ein dauerhaftes Phänomen handelt. Ferner handelt es sich bei der Betrachtung von Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums um eine bereits vorselektierte Gruppe, da diejenigen, die sich schon im Verlauf des Studiums vom Lehramt abgewendet haben (aufgrund von Studienabbruch oder Wechsel in einen nicht-lehramtsbezogenen Studiengang), nicht mehr im Analysesample enthalten sind (ebenso: Ausfälle aufgrund von Panelmortalität; vgl. Liebeskind & Vietgen, 2017).

6.1 Zentrale Befunde: Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt wird der berufliche Verbleib von Lehramtsabsolvent*innen nach Studienabschluss anhand von drei Verbleibsvarianten – professionsspezifisch, professionsunspezifisch und akademisch – beschrieben. Diese Differenzierung findet sich auch in den bereits vorliegenden Studien zu dem Themenbereich, wobei die Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Verbleibsgruppen teilweise variiert. Möglicherweise sind hier die länderspezifischen Strukturen der Lehramtsausbildung und/oder die Bedingungen an einzelnen Hochschulstandorten relevante Einflussfaktoren; hierzu sind aber auf Basis des NEPS keine Aussagen möglich.

Erwartungsgemäß verbleibt der Großteil (84%) derjenigen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, im Lehramt: Die überwiegende Mehrheit der Absolvent*innen folgt dem traditionellen Verlaufsmuster über den Vorbereitungsdienst hin zum Eintritt in den Lehrkräfteberuf. Interessant ist, dass es auch unter den Absolvent*innen mit Zweitem Staatsexamen welche gibt, die einem Beruf außerhalb des Lehramtes nachgehen – ein Phänomen, das auch

frühere Analysen auf Basis des Mikrozensus gezeigt haben (Huth & Weishaupt, 2012). Warum trotz professionsbezogenen Abschlusses eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Lehramts aufgenommen wird – ob freiwillig oder als bewusste Abwendung vom Lehrkräfteberuf – kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden. Darüber hinaus sind weiterführende Analysen notwendig, um zu bestimmen, wie sich der konkrete berufliche Verbleib charakterisieren lässt (z.B. als Tätigkeit im Bildungs-/Schulsystem jenseits des Lehrkräfteberufs, etwa in der Schulaufsicht, in Landesinstituten oder einer beruflichen Tätigkeit außerhalb des Bildungswesens). Einige Absolvent*innen mit Zweitem Staatsexamen beginnen eine Promotion – allerdings handelt es sich dabei um wenige Einzelfälle, denn üblicherweise erfolgt die Aufnahme einer Promotion unmittelbar nach dem Lehramtsstudium (s. unten). Ein kleiner Anteil der Lehramtsabsolvent*innen steigt direkt in den Lehrkräfteberuf ein, ohne den Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Wengleich dieses Phänomen auch im Kontext anderer Studien erwähnt wird (z.B. Lenz et al., 2019), handelt es sich unseres Erachtens um einen bemerkenswerten Befund, da eine relevante Phase der Professionalisierung angehender Lehrkräfte nicht durchlaufen, aber der Lehrkräfteberuf ausgeübt wird. An welchen Schulen diese Lehramtsabsolvent*innen verbleiben, unter welchen Bedingungen sie dort arbeiten, von welcher Qualität ihr professionelles Handeln ist, welche individuellen Gründe dazu geführt haben, diesen Weg einzuschlagen (z.B. Angst vor dem Vorbereitungsdienst, attraktivere Arbeitsbedingungen jenseits des Staatlichen Schulsystems o.Ä.), ob es sich um ein temporäres oder dauerhaftes Phänomen handelt oder die dahinterstehenden institutionellen Gründe für die Einstellung von Lehrkräften ohne Zweites Staatsexamen, all dies sind weithin offene Fragen.

Ein nicht unerheblicher Anteil von 16% derjenigen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, geht hingegen alternative berufliche Wege jenseits des Lehrkräfteberufs: Einige wenige Absolvent*innen (4%) beginnen nach Abschluss des Lehramtsstudiums eine Promotion; diese Quote erweist sich allerdings im Abgleich mit den Promovierendenquoten anderer Fachrichtungen als sehr gering. Anhand der hier vorgelegten Analysen konnte gezeigt werden, dass sich die Lehramtsabsolvent*innen, die sich (zunächst) für einen akademischen Verbleib entscheiden, in einigen Punkten signifikant von den beiden anderen Verbleibsgruppen unterscheiden: Sie waren bei Studieneintritt signifikant jünger, kommen häufiger aus einem akademisch geprägten Elternhaus, weisen häufiger eine lineare Schullaufbahn und bessere Noten sowohl im Abitur als auch im Studienabschluss nach. Interessant ist, dass es in dieser Gruppe signifikant häufiger Wechselbewegungen im Studienverlauf gibt. Offen bleibt dabei nicht nur, aus welchen konkreten Studiengängen beziehungsweise zwischen welchen Fächern die Wechsel erfolgten, sondern vor allem auch, aus welchen Gründen, so erscheinen doch die Wechselbewegungen im Studium im Kontext der zuvor kontinuierlichen schulischen Bildungsverläufe zumindest ungewöhnlich. Weiterhin fallen in dieser Gruppe signifikante Geschlechterdifferenzen auf: Während sowohl unter den Lehramtsstudierenden (Cramer, 2016) als auch unter den hier betrachteten Absolvent*innen (vgl. Tabelle 1) der Frauenanteil deutlich überwiegt, zeigt sich ein vergleichsweise hoher Anteil an männlichen Absolventen, der eine Promotion aufnimmt – im Vergleich mit der Geschlechterverteilung unter Promovierenden insgesamt (Anteil männlich = 52%, weiblich = 48%, vgl. Statistisches Bundesamt, 2022) ist der Anteil männlicher Promovierender mit Lehramtshintergrund (45%) hingegen etwas geringer. Auch diese Geschlechterdifferenzen könnten im Rahmen zukünftiger Forschung differenziert in den Blick genommen werden. Nicht zuletzt ist auffällig, dass Absolvent*innen des Lehramts für die Sekundarstufe II signifikant häufiger

im akademischen Kontext verbleiben. Die Zulassungsvoraussetzungen zur Aufnahme einer Promotion könnten in diesem Kontext eine Rolle spielen; welche weiteren Gründe relevant sind, bleibt offen – ebenso die Frage, ob es sich um einen dauerhaften Verbleib im akademischen Kontext oder eine temporäre Übergangsphase handelt. Einige haben ihre Promotion innerhalb des Beobachtungszeitraums bereits abgeschlossen und verbleiben im Hochschulbereich; auch hier steht angesichts der im Hochschulbereich üblichen befristeten Arbeitsverträge eine Konkretisierung des beruflichen Verbleibs aus. Erwartet werden kann, dass zumindest ein Teil der Lehramtsabsolvent*innen, die promovieren, nach Abschluss der Promotion noch in den Vorbereitungsdienst wechseln (Steinhausen, 2015).

Die Mehrheit derjenigen, die nach dem Lehramtsstudium alternative berufliche Wege gehen, weisen einen professionsunspezifischen Verbleib auf, d.h. sie üben einen Beruf jenseits des Lehramts aus. Die im Rahmen dieses Beitrags nur grob beschriebenen Berufszweige innerhalb des professionsunspezifischen Verbleibs, in denen Lehramtsabsolvent*innen beschäftigt sind, sind vielfältig – diese Vielfalt der beruflichen Tätigkeiten entspricht den Befunden der vielbeachteten Studie von Henecka und Lipowsky (2004), die allerdings im Kontext schlechter Einstellungs-/Arbeitsmarktchancen entstanden ist, weshalb anzunehmen ist, dass die Aufnahme alternativer beruflicher Tätigkeiten unfreiwillig und in der Hoffnung auf die spätere Einstellung in den Schuldienst erfolgte. Eine Konkretisierung des beruflichen Verbleibs nach Abschluss eines Lehramtsstudiums steht noch aus – die erste Auflistung der Tätigkeitsbereiche (s. Abschnitt 5.1) legt jedoch nahe, dass sowohl ein Verbleib in lehramtsnahen, pädagogischen Berufsfeldern, aber auch in gänzlich anderen Bereichen möglich ist. Hier gilt es auch zu klären, warum der Verbleib in einem bestimmten Bereich erfolgt – die Differenzierung in „positive Abkehr“ und „negative Abkehr“ nach Piske und Kolleg*innen (2015) kann diesbezüglich ein Ansatzpunkt für zukünftige Forschung sein. Bei der Betrachtung dieser Gruppe ist weiterhin auffällig, dass sich diese hinsichtlich soziodemographischer und leistungsbezogener Merkmale sowie mit Blick auf vorhochschulische Bildungsverläufe *nicht* signifikant von denjenigen unterscheidet, die im Lehramt verbleiben. Möglicherweise liegen die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen in anderen, hier nicht betrachteten studiums- und/oder berufsbezogenen Merkmalen (z.B. Freude am Unterrichten, berufsbezogenes Selbstkonzept o.Ä.). Interessanterweise finden sich in dieser Gruppe signifikant häufiger Personen, die im Studienverlauf aus einem nicht-lehramtsbezogenen Studium ins Lehramtsstudium gewechselt sind – um zu klären, warum es zu diesen gegenläufigen Wechselbewegungen (zunächst Wechsel ins Lehramt hinein, dann aber Aufnahme einer alternativen beruflichen Tätigkeit außerhalb des Lehramts) kommt, bedarf es vertiefter Analysen. Nicht zuletzt fallen auch hier Absolvent*innen des Lehramts für die allgemeinbildende Sekundarstufe II auf – ihr Anteil an der professionsunspezifischen Verbleibsgruppe ist signifikant geringer als der Anteil aller anderen Lehrämter. Sofern sich Absolvent*innen des Lehramts der Sekundarstufe II für alternative berufliche Wege nach dem Lehramtsstudium entscheiden, verbleiben diese etwa zu gleichen Anteilen im akademischen Feld (6%) oder in anderen Berufsfeldern jenseits des Lehramts (8%); Absolvent*innen der anderen Lehrämter verbleiben hingegen deutlich häufiger professionsunspezifisch (10 bis 13%) und nehmen seltener eine Promotion auf (1 bis 3%).

In einer Gesamtschau weisen die Befunde signifikante Differenzen in den Merkmalsausprägungen von Lehramtsabsolvent*innen zwischen den drei Vergleichsgruppen nach, wobei die ermittelten Effektstärken moderat ausfallen. Größere Effektstärken sind zu erwarten,

wenn im Gegensatz zu den hier im Fokus stehenden Merkmalen, Aspekte des Studiums oder berufsbezogene Merkmale (s. oben) betrachtet werden.

6.2 Implikationen und Ausblick

Die hier dokumentierten Analysen stellen eine wichtige, für das gesamte Bundesgebiet repräsentative Bestandsaufnahme zum beruflichen Verbleib der Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums dar. Die empirischen Befunde zeigen, dass – neben denjenigen, die die Universität ohne Abschluss verlassen (Heublein et al., 2022) oder in ein nicht-lehramtsbezogenes Studium wechseln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) – ein nicht unerheblicher Anteil an angehenden Lehrkräften auch nach Studienabschluss, und damit zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt, aus dem Lehramt ausscheidet und folglich dem Lehrkräftearbeitsmarkt nicht zur Verfügung steht, wobei angesichts des Beobachtungszeitraumes (s. Abschnitt 4.1) unklar ist, ob es sich um ein temporäres Übergangsphänomen (insbesondere im Kontext der Aufnahme einer Promotion) oder einen dauerhaften Zustand handelt. Die vorgelegte Bestandsaufnahme stellt im Kontext der aktuellen Diskurse Ansatzpunkte zur Verminderung des Lehrkräftemangels dar, beispielsweise mit Blick auf die Kapazitätsplanung der Länder bezüglich der Studienplätze und der Plätze im Vorbereitungsdienst unter Beachtung der zu erwartenden Ausstiege. Darüber hinaus geben die Befunde Hinweise auf Bedingungen des Verbleibs beziehungsweise des Ausstieges aus dem Lehramt, die als Grundlage für eine gezielte Rekrutierung oder Förderung von (angehenden) Lehrkräften genutzt werden können. Zudem betonen die Befunde die Relevanz universitärer Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehramtsstudierende, die Zweifel hinsichtlich ihrer Studien-/Berufswahl haben und/oder an Alternativen zum Lehrkräfteberuf interessiert sind – diese Aspekte stellen mitunter einen Schwerpunkt der Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden dar (Egerer et al., 2021).

Allerdings zeigen die vorherigen Ausführungen auch, dass die bisherige Datenlage unzureichend ist und zahlreiche themenbezogene Aspekte bislang nicht wissenschaftlich fundiert betrachtet wurden: Wenngleich die Daten des NEPS repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet sind, ist mit Blick auf länderspezifische und regionale Bedarfslagen die *Verbesserung der bildungsstatistischen Datenlage* (z.B. unmittelbare und zeitverzögerte Übergangsquoten in den Vorbereitungsdienst) ein zentrales Anliegen, das auch für andere Bildungsbereiche expliziert wurde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Darüber hinaus liefern die Befunde der vorliegenden Bestandsaufnahme auch Hinweise für zukünftige Forschung, wobei sich angesichts des gegenwärtig konstatierten Lehrkräftemangels aktuell zwei Perspektiven als besonders zentral erweisen: einerseits geht es um *Anlässe, Verläufe und Bedingungskonstellationen des Verlassens* des traditionellen Verlaufsmusters vom Lehramtsstudium über den Vorbereitungsdienst hin zum Eintritt in den Lehrkräfteberuf (auch im biographischen Gesamtzusammenhang) und andererseits um den *beruflichen Verbleib* der ‚Aussteiger*innen‘ in den Alternativbereichen (akademisch und professionsunspezifisch, aber auch professionsspezifisch ohne Aufnahme des Vorbereitungsdienstes). Neben der Erweiterung der Analyseperspektiven, die das Lehramtsstudierenden-Panel bietet (z.B. multivariate Analyseverfahren, Studienzufriedenheit, Erfahrungen aus Praktika), sind mit Blick auf die beiden oben genannten Perspektiven auch weitere (länderspezifische oder -übergreifende) ergänzende, quantitative sowie auch qualitativ-rekonstruktiv angelegte empirische Absol-

vent*innenstudien denkbar, um dieses Forschungsfeld sowohl in der Tiefe als auch in der Breite zu beleuchten.

Literatur

- Aschinger, F., Epstein, H., Müller, S., Schaeper, H., Vöttinger, A. & Weiß, T. (2011). Higher education and the transition to work. In H.-P. Blossfeld & J. von Maurice (eds.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 14 (S. 267–282). VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0190-7>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision – Beltz-Test Hogrefe*.
- Bielby, G., Sharp, C., Shuayb, M., Teeman, D., Keys, W. & Benefield, P. (2007). *Recruitment and retention on initial teacher training: A systematic review*. National Foundation for Educational Research.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Untersuchung in acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 31–39. <https://doi.org/10.25656/01:4466>
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483–490). Klinkhardt/UTB.
- Blömeke, S. (2014). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 441–467). Waxmann.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2019). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Waxmann.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Den Brok, P., Wubbels T. & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands, *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Egerer, J. (2021). Informieren in der Studienberatung. In T. Grüneberg, I. Blaich, J. Egerer, B. Knickrehm, M. Liebchen, L. Lutz et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung* (Bd. 5724, S. 742–748). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838557250>
- Eulenberger, J. (2015). Quantitative Teilstudie. In J. Eulenberger, A. Piske & A. Thiele (Hrsg.), *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen* (S. 51–158). Leipziger Universitätsverlag.
- Eulenberger, J., Piske, A., & Thiele, A. (2015). *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen*. Leipziger Universitätsverlag.

- Gülen, Ş. (2021). *Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund: Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32882-5>
- Henecka, H. P. (2003). Zum Abschied vom Kontinuitätsparadigma – Geleitwort. In F. Lipowsky (Hrsg.), *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase* (S. 1–5). Verlag Julius Klinkhardt.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 414–434. <https://doi.org/10.25656/01:3842>
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 43). Mattes.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Haupt.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2021). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_60-1
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchsquoten in Deutschland* (DZHW Brief 05|2022). DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Psychological Assessment Resources.
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2012). Was wissen wir über Bedingungen der Lehrtätigkeit? *Pädagogik*, 94(3), 42–47.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017048>
- Lechert, Y., Schroedter, J. H. & Lüttinger, P. (2006). *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CAS-MIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004*. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen – ZUMA. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-262353>
- Lenz, K., Behrendt, C., Cesca, S.K. & Winter, J. (2019). *Erste Sächsische Lehramtsabsolventenbefragung*. Technische Universität Dresden, Zentrum für Qualitätsanalyse. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/Abschlussbericht_Erste-Saechsische-Lehramts-absolventenbefragung.pdf?lang=de
- Liebeskind, U. & Vietgen, S. (2017). *Panelausfall in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels. Analyse des Ausfallprozesses zwischen der ersten und zweiten telefonischen Befragung* (NEPS Working Paper No. 70). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- NEPS-Netzwerk (2021). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierende*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:15.0.0>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M. & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, Artikel 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2014). *Immigrants in the NEPS: Identifying generation status and group of origin* (NEPS Working Paper No. 41a). Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Pfeifer, J. & Watermann, R. (2013). *Absolventenbefragung der Freien Universität Berlin. Ergebnisse einer Online-Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 2011, 2012 und 2013*. FU Berlin, Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/absolventenbefragung/Absolventen-FU-Gesamtbericht-Jg_11_12_13.pdf
- Piske, A., Thiele, A. & Eulenberger, J. (2015). Qualitative Teilstudie. In J. Eulenberger, A. Piske & A. Thiele (Hrsg.), *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen* (S. 159–206). Leipziger Universitätsverlag.

- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.a000005>
- Projektgruppe Baden-Württembergische Absolventenstudie (2018). *Der Verbleib von UniversitätsabsolventInnen. AbsolventInnenbefragung fünf baden-württembergischer Universitäten im Wintersemester 2014/15. Prüfungsjahrgang 2013, Gesamtbericht*. Universität Konstanz. Verfügbar unter: https://www.lrk-bw.de/images/BW_AbsolventInnen_JG13_Bericht_161208.pdf
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838551135>
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Scherer, S. & Brüderl, J. (2010). Sequenzdatenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 1031–1052). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_39
- Statistisches Bundesamt (2022). Pressemitteilung Nr. 347 vom 16.08.2022. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_347_213.html
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2019). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2018 an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Statistisches Landesamt. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Querschnittsver!F6ffentlichungen/806119001.pdf>
- Steinhausen, J. (2015). *Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Weber, A. (2014). *Methodenbericht. NEPS Startkohorte 5. Haupterhebung 2013 (Online-Befragung). B58*. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC5/6-0-0/Methodenbericht_B58.pdf
- Wieschke, J., Kopency, S., Reimer, M., Falk, S. & Müller, C. (2014). *Bildungswege und Berufseinstiege bayerischer Absolventen des Jahrgangs 2014. Ergebnisse des bayerischen Absolventenpanels (BAP)*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Verfügbar unter: https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Sonstige_Publikationen/BA_P_Bildungswege_und_Berufseinstiege_bayerischer_Absolventen_des_Jahrgangs_2014.pdf
- Wolf, V. (2015). Der Blick zurück. Wie beurteilen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ihr Studium? In C. Flöther & G. Krücken (Hrsg.), *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung* (S. 65–90). Waxmann.
- Zinn, S., Steinhauer, H. W. & Aßmann, C. (2017). *Samples, Weights, and Nonresponse: the Student Sample of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 8) (NEPS Survey Paper No. 18)*. Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/Survey%20Papers/SP_XVIII.pdf

Kontakt

Dr. Şeyma Gülen
Leibniz School of Education
Leibniz Universität Hannover
Appelstraße 9
30167 Hannover
E-Mail: seyma.guelen@lse.uni-hannover.de

Prof. Dr. Katharina Müller
Institut für Erziehungswissenschaft
Leibniz Universität Hannover
Im Moore 11a
30167 Hannover
E-Mail: katharina.mueller@iew.uni-hannover.de

Prof. Dr. Svenja Mareike Schmid-Kühn
Institut für Schulpädagogik
Universität Koblenz
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
E-Mail: schmid-kuehn@uni-koblenz.de