Berufsbiographische Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden

– Eine Längsschnittstudie –

Dissertation

zur Erlangung des

akademischen Grades des Doktors der Philosophie

vorgelegt von

Renate Sylvia Lücke

Philosophische Fakultät der Universität Passau

im Fach Erziehungswissenschaft

Tag der mündlichen Prüfung: 7. Juni 2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christina Hansen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Guido Pollak

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Längsschnittstudie werden Eingangsvoraussetzungen von 214 freiwillig teilnehmenden Lehramtsstudierenden der Universität Passau zu Beginn des Wintersemesters 2010/2011 erfasst und auf schulart- sowie geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht. Mit psychologisch-diagnostischer Vorgehensweise werden neben kognitiven Aspekten zeitgleich motivationale, emotionale und soziale Variablen berücksichtigt, die für berufsbiographische Entwicklungsverläufe der Studierenden, insbesondere für deren Abschluss des Studiums und eine Einmündung in den Lehrerberuf, bedeutsam erscheinen.

Nach zehn Semestern werden die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe dieser Studierenden (Rücklauf ca. 86 %) mit teilstandardisierten Telefoninterviews untersucht. Größtenteils verbleiben die Probanden im Lehramt. Die Lehramtsstudienabbrecher (18.9 %) führen als Abbruchmotive meist mangelnde Studienmotivation und berufliche Neuorientierung an, selten Leistungsprobleme. Bei den Aussteigern aus dem Lehramt (28.1 %) finden sich neben den Abbrechern diejenigen, die trotz eines abgeschlossenen Lehramtsstudiums bzw. Referendariats eine andere berufliche Tätigkeit anstreben. Zudem werden Fragen zur Studiendauer (u.a. Einhaltung der Regelstudienzeit), Finanzierung des Studiums, Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, Studien(abschluss)note, zum subjektiven Studienerfolg und zur Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern beantwortet.

Analysiert wird, ob sich die beiden Gruppen („Lehrerlaufbahn“ vs. „Aussteiger“) bereits in den Voraussetzungen zu Studienbeginn statistisch unterscheiden. Es zeigen sich bedeutsame Unterschiede. Die beiden Gruppen unterscheiden sich vor allem in motivationalen sowie emotionalen Eingangsvoraussetzungen. Die Aussteiger aus dem Lehramt haben schlechtere Abiturnoten, sind stärker unternehmerisch orientiert, interessieren sich weniger für „Verhalten kontrollieren und beurteilen“, haben geringere intrinsische Berufswahlmotive, beschreiben sich als weniger verträglich sowie weniger selbstkontrolliert und sind sich v.a. bereits zu Studienbeginn viel unsicherer in ihrer Entscheidung, dass der Lehrerberuf das Richtige für sie ist.

Zudem werden in dieser Längsschnittstudie die korrelativen Zusammenhänge zwischen Eingangsvoraussetzungen und Variablen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe analysiert. Die Korrelationen erweisen sich vorwiegend als gering. Der Zusammenhang zwischen Abiturnote und Studien(abschluss)note fällt mit $r = .41$ am höchsten aus.

Schlüsselwörter: Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden, berufsbiographische Entwicklungsverläufe, Verbleib im Lehramt, Studienabbruch, Abbruchmotive, Längsschnittstudie

ABSTRACT

In this longitudinal study, entrance qualifications of 214 voluntarily participating teacher students of the University of Passau at the beginning of the winter semester 2010/2011 are recorded and examined for school-type as well as gender-specific differences. In addition to cognitive aspects, motivational, emotional and social variables are considered, which are important for the professional biographical development of the students, in particular for completing their studies and for starting a teacher's career.

After ten semesters, the professional biographical developments of these students (return rate of approx. 86 %) are investigated with partially standardized telephone interviews. Most of the subjects remain in a teacher career. Teacher students withdraw from their studies (18.9 %) mostly due to a lack of motivation or professional reorientation, rarely due to performance reasons. The total number of dropouts (28.1 %) includes students aiming for a career outside teaching even after completing their studies and teacher training. Moreover, questions regarding study duration (including adherence to the regular study period), financing of the studies, satisfaction with the subjects and professional choice, final degree, subjective study success and confidence in the decision for a teacher profession are answered after ten semesters.

It is analysed whether the two groups ("teacher career" vs. "dropouts") already differ statistically in preconditions at the beginning of their studies. There are significant differences. The two groups differ primarily in motivational as well as emotional attributes when entering studies. Teacher students withdrawing (group: “dropouts”) have poorer school grades, are more entrepreneurially orientated and less interested in "controlling and assessing behaviour". Moreover they have lower intrinsic career motives, describe themselves as less tolerant, less self-controlled and are already from the start much more insecure about their decision for a teaching career.

In this longitudinal study the correlative relationships between preconditions and variables of the professional biographical developments are analysed. The correlations are predominantly low. The relationship between school and university grades is highest with r = .41.

Key words: Entrance qualifications of teacher students, occupational biographical developments, teacher career, college dropouts, motives for withdrawal, longitudinal study

VORWORT

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Christina Hansen, die meine Arbeit betreute und mich mit zahlreichen Anregungen und konstruktiver Rückmeldung fortwährend unterstützte. Zudem danke ich den Teilnehmern des Forschungskolloquiums von Frau Prof. Dr. Hansen, die mit ihrem Feedback ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Außerdem möchte ich mich bei Prof. Dr. Guido Pollak bedanken, der während meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Passau wichtige Forschungsfragen aufwarf und kontrovers diskutierte, die auch zur Weichenstellung dieser Arbeit beitrugen.

Danken möchte ich zudem allen weiteren Mitarbeitern der Universität Passau, mit denen ich während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin zusammenarbeiten durfte, beispielsweise am Zentrum für Lehrerbildung.

Zudem danke ich von ganzem Herzen meiner Familie, insbesondere meinem Mann Peter für seine bedingungslose und unermüdliche Unterstützung sowie unseren Söhnen Julian und Tim für ihr Verständnis und die Rücksichtnahme während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit.

Renate S. Lücke

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

α = Cronbachs Alpha

AIST-R = Allgemeiner Interessen-Struktur-Test in der revidierten Fassung

ANOVA = Analysis of Variance bzw. einfaktorielle Varianzanalyse

AVEM = Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

BIP = Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung

BOMAT = Bochumer Matrizentest

CCT = Career Counselling for Teachers

GMA = general mental ability (allgemeine Intelligenz)

HIS = Hochschul-Informations-System

HZB = Hochschulzugangsberechtigung; Durchschnittsnote bzw. Abiturnote

LBT = LehrerInnen-Beratungstests

LIS = Lehrer-Interessen-Skalen

LMI = Leistungsmotivationsinventar

LPA = Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen

M = Mittelwert

MAX = Maximaler Wert

MIN = Minimaler Wert

MWT-B = Mehrfachwahl-Wortschatz-Test

N = Anzahl der Probanden

NEO-FFI = NEO-Fünf-Faktoren-Inventar, Persönlichkeitsfragebogen

SD = Standardabweichung

SWE = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

t1 = 1. Messzeitpunkt zu Studienbeginn

t2 = 2. Messzeitpunkt nach zehn Semestern

vs. = versus

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theoretischer Hintergrund 5

2.1 Kontext der Studie 5

2.1.1 Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe 5

2.1.2 Psychologische Diagnostik und Studienberatung 12

2.2 Kognitive, motivationale, emotionale und soziale Eingangsvoraussetzungen 26

2.2.1 Intelligenz 26

2.2.2 Schulnoten 33

2.2.3 Interessen 37

2.2.4 Studien- und Berufswahlmotive 46

2.2.5 Leistungsmotivation 54

2.2.6 Persönlichkeitsmerkmale 59

2.2.7 Selbstwirksamkeitserwartung 71

2.2.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf 75

2.3 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe 80

2.3.1 Laufbahn 82

2.3.1.1 Aktuelle berufliche Tätigkeit, Wechselneigung und Zukunftspläne 84

2.3.1.2 Studienabbruch und Abbruchmotive 87

2.3.2 Studiendauer 95

2.3.3 Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl 98

2.3.4 Subjektiver Studienerfolg 102

2.3.5 Studien(abschluss)noten 104

2.3.6 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf 107

3 Empirische Längsschnittstudie 109

3.1 Fragestellung und Design 111

3.1.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden 112

3.1.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern 115

3.2 Stichprobe und Durchführung der Untersuchung 118

3.3 Messinstrumente 129
3.3.1 Fluide Intelligenz: BOMAT advanced Kurzversion (t1) 133
3.3.2 Kristallisierte Intelligenz: MWT-B (t1) 134
3.3.3 Fragebogen zu Schulnoten und demographischen Daten (t1) 134
3.3.4 Allgemeine Interessen: AIST-R (t1) 135
3.3.5 Lehramtsspezifische Interessen: LIS (t1) 136
3.3.6 Fragebogen zu Studien- und Berufswahlmotiven (t1) 137
3.3.7 Leistungsmotivation: LMI (t1) 138
3.3.8 Persönlichkeitsmerkmale: NEO-FFI (t1) 141
3.3.9 Lehrerpersönlichkeit: LPA (t1) 142
3.3.10 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung: SWE (t1) 144
3.3.11 Item zur Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf (t1 und t2) 145
3.3.12 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe: Telefoninterviewleitfaden (t2) 146

4 Ergebnisse 153

4.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden 153
4.1.1 Intelligenz 153
4.1.2 Schulnoten 160
4.1.3 Interessen 165
4.1.4 Studien- und Berufswahlmotive 177
4.1.5 Leistungsmotivation 180
4.1.6 Persönlichkeitsmerkmale 185
4.1.7 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung 197
4.1.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf 200
4.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern 202
4.2.1 Deskriptive Befunde 202
4.2.1.1 Aktuelle berufliche Tätigkeit – Phase der Lehramtsausbildung 203
4.2.1.2 Abbrecher des Lehramtsstudiums und Abbruchmotive 205
4.2.1.3 Wechselneigung 209
4.2.1.4 Studiendauer 211
4.2.1.5 Finanzierung des Studiums 214
4.2.1.6 Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl 216
4.2.1.7 Subjektiver Studienerfolg 220
4.2.1.8 Studien(abschluss)noten 221

4.2.1.9 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf 222
4.2.1.10 Zukunftspläne 223
4.2.2 Inferenzstatistische Befunde: Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger 224
4.2.2.1 Intelligenz 224
4.2.2.2 Schulnoten 225
4.2.2.3 Interessen 227
4.2.2.4 Berufswahlmotive 230
4.2.2.5 Leistungsmotivation 231
4.2.2.6 Persönlichkeitsmerkmale 232
4.2.2.7 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung 234
4.2.2.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf 235
4.2.2.9 Weitere (Kontroll-)Variablen 236
4.2.3 Korrelative Befunde 248
4.2.3.1 Kognitive Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe 249
4.2.3.2 Motivationale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe 252
4.2.3.3 Emotionale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe 255
4.2.3.4 Soziale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe 257

5 Diskussion und Ausblick 259

5.1 Diskussion der Ergebnisse 259
5.1.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden 261
5.1.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern 270
5.2 Implikationen für die Lehrerbildung 280
5.3 Grenzen der Studie, offene Forschungsfragen und Ausblick 284

6 Literaturverzeichnis 287

7 Abbildungsverzeichnis 313

8 Tabellenverzeichnis 315

9 Anhang 319

1 Einleitung

In der Diskussion zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und zur Wirksamkeit der Lehrerbildung stehen in den letzten Jahren verstärkt Fragen zu den Eingangsvoraussetzungen der Studienbewerber und deren Bedeutung für den Studien- und Berufserfolg im Fokus. Welche Eingangsvoraussetzungen sollten Lehramtsstudierende mitbringen, um das Lehramtsstudium erfolgreich zu bewältigen und in den Lehrerberuf einzumünden? Wie hoch ist die Abbrecherquote im Lehramtsstudium und welche Motive liegen dem Studienabbruch zugrunde? Unterscheiden sich Aussteiger aus dem Lehramt von denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben bereits bezüglich ihrer Voraussetzungen zu Studienbeginn?

Im Zusammenhang mit Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden wird in Studien teils von einer sogenannten „Negativselektion in den Lehrerberuf“ gesprochen (z.B. Neugebauer, 2013). Vermutet wird, dass sich Personen mit ungünstigen kognitiven und psychosozialen Merkmalen für ein Lehramtsstudium entscheiden, mit der Folge, dass ein Teil der Lehrkräfte später seine beruflichen Anforderungen nicht erfüllen könne (z.B. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumer, 2009, S. 265). Beispielsweise wird unterstellt, dass Personen mit schlechteren Abiturnoten ein Lehramtsstudium wählen (z.B. Neugebauer, 2013). Dies wirft Fragen zur Ausprägung verschiedener Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden auf.

Empirische Befunde legen die Vermutung nahe, dass bezüglich der Ausprägung verschiedener Eingangsvoraussetzungen (z.B. Schulnoten, Studien- und Berufswahlmotive) schulartspezifische Unterschiede bestehen (z.B. Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005; Klusmann et al., 2009). Bei diesen Vergleichen variieren die Gruppenzusammensetzungen: Zum Teil finden separate Vergleiche für die einzelnen Schularten statt, zum Teil werden Gymnasiallehramtsstudierende mit einer Gesamtgruppe von Nicht-Gymnasiallehramtsstudierenden verglichen. Die Befundlage ist nicht einhellig, wie schulartspezifische Unterschiede zu kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen zu beschreiben sind. Zudem finden sich für einige Eingangsvoraussetzungen, wie z.B. die Interessen und Schulnoten, empirische Belege für geschlechtsspezifische Unterschiede. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden herrscht noch Forschungsbedarf. Dies wirft Fragen zu schulart- und geschlechtsspezifischen Unter-

schieden bezüglich kognitiver, motivationaler, emotionaler und sozialer Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden auf.

Zu Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe im Lehramt ist der Stand der Forschung ebenfalls nicht eindeutig, z.B. zur Höhe der Abbrecherquote (z.B. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010; Rauin, 2007). In der empirischen Forschung wird kontrovers diskutiert, welche Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf deren Studien- und Berufserfolg bedeutsam sind. Strittig ist insbesondere, welche Bedeutung den nicht-kognitiven Variablen zukommt. Es fehlt an Längsschnittstudien, die neben Eingangsvoraussetzungen die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden untersuchen.

Die kontroverse Sichtweise auf dieses Thema schlägt sich auch in der Praxis der Lehrerbildung nieder. Im deutschsprachigen Raum werden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verschiedene Verfahren entwickelt, um die Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase zu erfassen, Studierende im Hinblick auf ihre Studien- und Berufswahl zu beraten und vereinzelt um Lehramtsstudierende auszuwählen bzw. um Instrumente für einen selektiven Zugang zum Lehramtsstudium zu schaffen (siehe Abschnitt 2.1.2 für eine kurze Beschreibung ausgewählter Verfahren zur Studienberatung). Die Beratungsverfahren setzen zum Teil bereits vor dem Studium an. Ein sehr bekanntes und im deutschsprachigen Raum häufig genutztes Beratungsverfahren stellt das Online-Selbsterkundungsverfahren Career Counselling for Teachers (CCT) dar. Zu dessen Hauptzielgruppe zählen Schüler, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren. Meist fokussieren sich die Beratungsverfahren auf Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase (z.B. Eder & Hörl, 2011) und selten erstrecken sie sich über einen längeren Zeitraum im Studium (z.B. Pollak & Schliessleder, 2014). In Verbindung mit diesen Beratungsverfahren sind zahlreiche empirische Studien entstanden (z.B. Eder, 2008; Mayr, 2010; Eder & Hörl, 2011; Kiel, Pollak, Weiß, Braune & Steinherr, 2011; Wirth & Seibert, 2011; Döring-Seipel, Dauber, Bosse & Nolle, 2012; Nolle, 2013; Pollak & Schliessleder, 2014). In diesen Studien basiert die Erfassung der Eingangsvoraussetzungen meist auf Selbsteinschätzungen der Studierenden, selten werden (objektive) Leistungstests ergänzt. Die Eingangsvoraussetzungen werden selten unmittelbar vor Studienbeginn erfasst und es fehlt an Informationen zu berufsbiographischen Entwicklungsverläufe zum Ende des Lehramtsstudiums.

Um die oben genannten Forschungsfragen zu untersuchen, sind einerseits detaillierte Informationen zu Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden erforderlich. In empirischen Studien werden verschiedene, zumeist kognitive Eingangsvoraussetzungen wie die Abiturdurchschnittsnote erfasst (z.B. Blömeke, 2009). Selten werden neben kognitiven Variablen zeitgleich motivationale, emotionale und soziale Variablen einbezogen (z.B. Eder & Hörl, 2011). Zur Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen dienen häufig Selbstauskünfte bzw. Selbsteinschätzungen der Studierenden (z.B. Foerster, 2008; Mayr, 2012a). Selten werden zusätzlich (objektive) Leistungstests ergänzt (z.B. Eder & Hörl, 2011).

Neben Eingangsvoraussetzungen sind andererseits Informationen zu berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden relevant, die Aussagen zur Laufbahn bzw. zum Verbleib im Lehramt und zu Indikatoren des Studienerfolgs (z.B. Studienabschlussnote, Studiendauer, subjektiver Studienerfolg) ermöglichen.

Zielsetzung dieser Arbeit ist die differenzierte Erfassung von Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden mit Methoden der psychologischen Diagnostik. Es wird untersucht, welche Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten Lehramtsstudierende zu Studienbeginn mitbringen. Neben kognitiven Merkmalen finden zugleich emotionale, soziale und motivationale Aspekte Berücksichtigung. Es wird geprüft, ob sich in Bezug auf diese Eingangsvoraussetzungen schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede finden und wie diese zu beschreiben sind. Zudem sollen in dieser Längsschnittstudie die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden untersucht werden. Es wird betrachtet, in welchem Abschnitt der Lehramtsausbildung sich die Probanden nach zehn Semestern befinden, wie hoch die Abbrecherquote ist und welche Abbruchmotive angeführt werden. Zudem werden die Aussteiger aus dem Lehramt mit denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben in Hinblick auf ihre Voraussetzungen zu Studienbeginn verglichen. Korrelative Zusammenhänge zwischen Eingangsvoraussetzungen und Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe (im Sinne von Indikatoren des Studienerfolgs sowie Verbleibs im Lehramt) werden untersucht.

Zunächst werden im Kapitel 2 der Kontext der Studie sowie der Stand der Forschung zu kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen und zu Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden dargelegt. Es folgt in Kapitel 3 der empirische Teil der Längsschnittstudie mit Fragestellung, Design, Beschreibung der Stichprobe und Durchführung sowie der genutzten Messinstrumente. In Kapi-

tel 4 werden die Ergebnisse vorgestellt. Den Abschluss dieser Arbeit bildet Kapitel 5 mit der Diskussion der Ergebnisse sowie mit Implikationen für die Lehrerbildung, Grenzen der Studie, offenen Forschungsfragen und einem Ausblick auf mögliche weitere Forschungsarbeiten.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Kontext der Studie

Zunächst werden allgemeine Aspekte zu Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und deren berufsbiographischen Entwicklungsverläufen kurz angeführt, bevor in Abschnitt 2.2 und 2.3 weitere Ausführungen folgen. Zudem wird auf wichtige Begrifflichkeiten der vorliegenden Forschungsarbeit und deren Verwendung eingegangen. Hierzu werden auch Aspekte der psychologischen Diagnostik sowie Studienberatung erläutert und die Situation zur Beratung von Lehramtsstudierenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum an ausgewählten Beispielen skizziert.

2.1.1 Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe

Unter *Eingangsvoraussetzungen* werden in dieser Studie Merkmale, Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen verstanden, die Lehramtsstudierende zu Studienbeginn mitbringen und die in Hinblick auf ihre berufsbiographischen Entwicklungsverläufe empirisch bedeutsam erscheinen. Untersucht werden hierbei die Variablen Intelligenz, Schulnoten, Interessen, Studien- und Berufswahlmotive, Leistungsmotivation, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Weitere Ausführungen zu den einzelnen für diese Studie relevanten Eingangsvoraussetzungen sind Abschnitt 2.2 zu entnehmen.

Das Studium und deren erfolgreicher Abschluss stellen einen wichtigen Schritt im berufsbiographischen Entwicklungsverlauf einer Lehrperson dar und tragen wesentlich zu deren Professionalisierung bei. In der vorliegenden Studie werden unter *berufsbiographischen Entwicklungsverläufen* Aspekte verstanden, die berufsbezogene biographische Inhalte der Entwicklung bzw. des Werdeganges von Lehramtsstudierenden betreffen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Studium und somit der ersten Phase der Lehrerbildung und betrifft nur bei einem Teil der Probanden zudem den Übergang in die zweite Phase (Referendariat). Bezüglich der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe werden die Aspekte Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note und Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf beleuchtet.

Weitere Ausführungen zu den einzelnen für diese Studie relevanten Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden gehen aus Abschnitt 2.3 hervor.

Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die exemplarisch verdeutlichen sollen, in welchem komplexen Kontext die vorliegende Studie zu Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden betrachtet werden kann.

Um den Zusammenhang von Eingangsvoraussetzungen und Professionalisierung aufzuzeigen, kann das *Angebots-Nutzungs-Modell* von Helmke angeführt werden. Das Angebots-Nutzungs-Modell des Kompetenzerwerbs kann die komplexe Beziehung zwischen Eingangsvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb beschreiben (Helmke & Weinert, 1997). In Anlehnung an Mayr (2010) kann dies wie folgt zusammengefasst werden (siehe Abbildung 1): Studieninteressierte bringen Eingangsvoraussetzungen (z.B. kognitive Voraussetzungen, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale) mit. An der Universität oder Hochschule finden sie Lerngelegenheiten (z.B. Aufgabenstellungen) vor, die sie abhängig von den Eingangsvoraussetzungen und der Qualität der Lerngelegenheiten nutzen können. Der Lernertrag (z.B. Wissenszuwachs) ist von den Eingangsvoraussetzungen, den Lerngelegenheiten und den Nutzungsstrategien abhängig. Die entstandene Kompetenz kann sich durch Performanz, also in pädagogisch-didaktischem Handeln äußern und beeinflusst zusammen mit situativen Bedingungen (z.B. Leistungsstand von Schülern) auch das Befinden der Lehrperson (z.B. Berufszufriedenheit). Helmke (2009, S. 73) bezieht in seinem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts somit auch Merkmale der Lehrperson ein.

In Abbildung 1 ist das Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung (Mayr, 2012) dargestellt. Das Modell ist eine Variante von Mayr und kann für verschiedene Phasen der Lehrerbildung genutzt werden. Der Zeitpunkt t_1 kann für den Zeitpunkt der Eignungsabklärung bzw. für die Orientierungsphase bis zur Studienwahl stehen, der Zeitpunkt t_2 kann die Phase des Studiums an der Universität oder Hochschule beinhalten und der Zeitpunkt t_3 kann z.B. für den Studienabschnitt mit einem ausführlichen Praktikum oder für das Referendariat sowie für andere Phasen der Lehrerbildung (z.B. Lehrerfortbildung) als weitere Lerngelegenheiten stehen (Mayr, 2012).

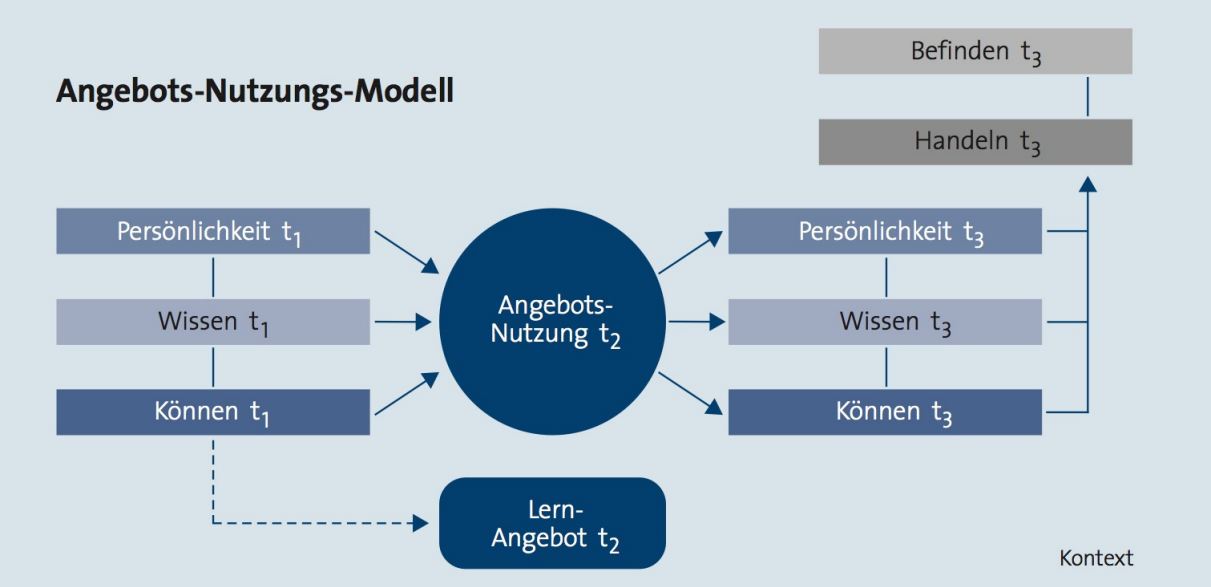


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung (aus Mayr, 2012, S. 40)

„Die allgemeinen Merkmale der Person, wie intellektuelle Befähigung, Temperamentsfaktoren und Interessen, das in die Ausbildung mitgebrachte pädagogische und fachliche Wissen und das praktische Können bilden ein in sich verwobenes Bündel an unterschiedlichen Dispositionen und Kompetenzen“ (Mayr, 2012, S. 39-40). Durch Lehrerbildung können einige dieser Aspekte kaum verändert werden, wie etwa Persönlichkeitsmerkmale oder Belastbarkeit, andere - wie z.B. Fachwissen - sind vergleichsweise leicht veränderbar (Mayr, 2011). Die von den Lernenden vorgefundenen Lerngelegenheiten können äußerst verschieden sein (Mayr, 2012). Ob und wie Lerngelegenheiten von den Lernenden genutzt werden, hängt von den Eingangsvoraussetzungen ab (Mayr, 2012). Mayr (2012) thematisiert somit auch Grenzen bzw. Einschränkungen in Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen. Der Schwerpunkt des Modells liegt auf der Persönlichkeit, dem Wissen und Können sowie Handeln und Befinden von Lehrpersonen im Laufe ihres berufsbiographischen Werdeganges. Der Prozess der Professionalisierung wird bei diesem Modell eher allgemein skizziert.

Ein weiteres Modell in Zusammenhang mit Professionalisierung von pädagogischem Handeln, das auf einem berufsbiographischen Ansatz beruht, ist das *Profigrafiemodell* von Hansen (ehem. Schenz[1]; Schenz, 2012; Schenz, 2011; Hansen, 2016; Hansen, 2017). „Professionalisierung, verstanden als Arbeit am eigenen Handeln, ist in diesem Verständnis ein lebenslanger Prozess, der inhaltliche, prozessbezogene und persönliche Entwicklung aufnimmt“ (Hansen, 2016, S. 52). Im Vergleich zum Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung beleuchtet das Modell zur pädagogischen Profigrafie noch differenzierter verschiedene Dimensionen von Professionalisierung und betont deren Genese im Laufe der gesamten berufsbiographischen Entwicklung von Lehrpersonen. „Pädagogische Professionalisierung ist ein Prozess des Erfassens, Erfahrens und Bewertens pädagogischer Situationen“ (Schenz, 2012, S. 89). Für pädagogische Professionalisierung ist die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften in enger Verzahnung mit ihren professionsspezifischen und biographischen (daher „profigrafischen“) Denk- und Handlungsdispositionen für den Lehrberuf und ihrer Kontextualisierung durch strukturelle Relative zentral (Hansen, 2017). Das Profigrafiemodell von Hansen verfolgt das Ziel, das Potenzial biographischer Erfahrungen systematisch in die Lehrerbildung aufzunehmen und als Ausbildungselement strukturell zu verankern (Hansen, 2017).

In Abbildung 2 wird das Profigrafiemodell pädagogisch-professioneller Entwicklung von Hansen veranschaulicht. Neben domänenspezifischem fachdidaktischem Wissen und pädagogischer Handlungskompetenzen berücksichtigt Hansen im Profigrafiemodell zudem Prozess- und Strukturvariablen pädagogischer Professionalisierung. Strukturelle Rahmenbedingungen und personale Entwicklungsfaktoren werden als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse angenommen. Das Modell basiert auf drei Säulen. Die systemisch-strukturellen Dimensionen professioneller Entwicklung sind in der Abbildung zum Profigrafiemodell rot eingefärbt (Hansen, 2017). Dies berücksichtigt den Aspekt, dass Lehrerbildung und Professionalisierung angehender Lehrkräfte in einem spezifischen, vorgegebenen, strukturellen Rahmen stattfindet, z.B. durch aufeinanderfolgende Ausbildungsphasen oder Einhaltung der LPO[2] mit ihren Curricula an der Universität als Ausbildungsstätte (Hansen, 2017). Grün eingefärbt sind im Profigrafiemodell personale, biographische Aspekte angehender Lehrkräfte. Hierzu zählen biographische Geschichten, spezifische, implizite und explizite Einstellun-

[1] Das Modell wurde zunächst unter dem Namen Schenz (2012) entwickelt und 2017 unter dem Namen Hansen weiter entwickelt.

[2] LPO: Lehramtsprüfungsordnung.

gen, Erwartungen, Ziele und Fähigkeiten, die Lehramtsstudierende mitbringen (Hansen, 2017). Die dritte integrale Säule des Profigrafiemodells stellt die Reflexionsfähigkeit von (angehenden) Lehrkräften dar (Hansen, 2017). Die Reflexionsfähigkeit ist erforderlich, um die in Wechselwirkung stehenden Einflussfaktoren pädagogischer Professionalisierung zu erkennen und für eine autonome berufliche Weiterentwicklung zu nutzen (Hansen, 2017). Der systemische Rahmen, die biographischen Potenziale und die Reflexionsfähigkeit stellen als die drei Säulen bzw. zentralen Dimensionen des Profigrafiemodells die Voraussetzungen und den Entwicklungsrahmen für pädagogische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräfte dar und sind zusammen mit dem domänenspezifischen Wissen (Produktvariable) das, was Hansen unter profigrafischen Prozessen versteht (Hansen, 2017).

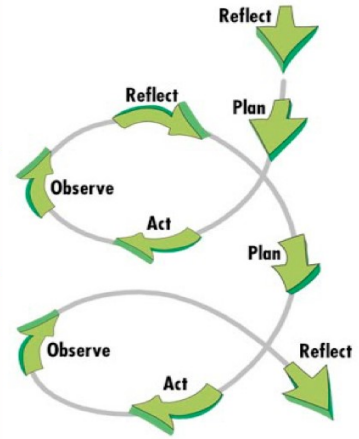
<table>
<tr><th colspan="3">Profigrafie-Modell (Schenz 2012, Hansen 2017)</th></tr>
<tr><td>systemische Dialektik
(Giddens 1984)</td><td rowspan="3"> 
</td><td>Biographisch-professionelle
Reflexionsfähigkeit
(Schenz 2011, Kiel/Pollak 2013)</td></tr>
<tr><td>systematische Perspektivierung
(Combe/Helpser 2004)</td><td>Transformative Kompetenz
(Mezirow 2012)</td></tr>
<tr><td>Prozess- und
phasenübergreifende
Professionalisierung
(Berliner 2004)</td><td>Forschendes Lernen
„research basedl learning“
(Schneider/Wildt 2010)</td></tr>
<tr><td>Struktur und Organisation von Wissen (de Jong/Ferguson-Hessler 1996)</td><td>Reflexive Professionalität
(Dewe 2012)
the reflective practitioner
(Schön 1995)</td><td>Domänenspezifisches
Fach(didaktisches) Wissen
Päd.Wissen/Kompetenzen
(Weinert 2001)</td></tr>
</table>

Abbildung 2: Profigrafiemodell pädagogisch-professioneller Entwicklung (aus Hansen, 2017)

Im Profigrafiemodell werden sechs Kernelemente einer professionellen Lehrkraft zusammengefasst, die während eines Berufslebens in Wechselwirkung stehen und Professionalität in ein „profigrafisches“ Geschehen wandeln (Schenz, 2012, S. 88; Hansen, 2017). Zu den Kernelementen zählt Hansen die biographische Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur systematischen Perspektivierung, die systemische Dialektik, das pädagogische Handeln als prozess- und phasenübergreifendes Kontinuum, Transformationsprozesse (Konstruktion von Wissen und Handeln) sowie forschendes Lernen.

Die individuellen, biographisch begründeten Ausgangslagen der Studierenden sind im Profigrafiemodell ein zentraler Aspekt. Mit dem Profigrafiemodell betont Hansen (2017) jedoch nicht nur die Reflexion der Voraussetzungen, die Studierende mitbringen, sondern fordert zudem, im Laufe des Studiums die Kompetenzen zur Selbstreflexion und der Sichtweise auf den Beruf professionell weiter zu entwickeln, möglichst ein ganzes Berufsleben lang. Ein weiterer Schwerpunkt des Profigrafiemodells liegt somit darauf, Professionalisierung als bildungsbiographischen Prozess zu verstehen, die im Laufe des Werdeganges zur und als Lehrkraft andauert. Von der professionellen Entwicklung wird angenommen, dass diese spätestens im Studium beginnt und ein Berufsleben lang andauert (Hansen, 2017). Für die vorliegende Studie ist das Profigrafiemodell dahingehend relevant, da es einerseits die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden thematisiert und zeitgleich deren berufsbiographische Entwicklung fokussiert. Professionalisierung bedarf „des Raums für eigene Erfahrungen, in dem theoretisches Wissen reflektiert und relativiert werden kann“ (Schenz, 2012, S. 88). Das Studium kann als Teil des berufsbiographischen Entwicklungsprozesses verstanden werden, in dem sich Studierende u.a. einen wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmen verschaffen können und z.B. in Lehrveranstaltungen Raum für die von Hansen geforderten eigenen Erfahrungen geschaffen wird. Somit liefert das Modell auch Ansatzpunkte, wie im Studium an die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden angeknüpft werden kann, um deren Professionalisierung zu fördern und so deren berufsbiographische Entwicklungsverläufe zur Lehrkraft zu unterstützen. Hierbei spielt die Reflexionsfähigkeit der eigenen Professionalisierung und damit auch des eigenen berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs eine wichtige Rolle. Bei dieser Form von Professionalisierung, die Hansen im Profigrafiemodell beschreibt, geht es „also nicht um das Aufrollen objektiver Sachverhalte in der Vergangenheit, sondern um aktuelle subjektive Deutungen des Erlebten im Rahmen der berufsspezifischen Anforderungen“ (Hansen, 2016, S. 60-61).

Die beiden Modelle (Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung und Profigrafiemodell pädagogisch-professioneller Entwicklung) verdeutlichen exemplarisch, in welchem Kontext die vorliegende Studie zu Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden betrachtet werden kann. Diese Studie ist längsschnittlich angelegt und untersucht kognitive, motivationale, emotionale und soziale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und deren berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern. Anknüpfend an das Angebots-Nutzungsmodell und das Profigrafiemodell geht es einerseits darum, welche Merkmale, Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen

Lehramtsstudierende vor Beginn des Studiums mitbringen (z.B. Trapmann, 2008; Eder & Hörl, 2011). Andererseits werden berufsbiographische Entwicklungsverläufe in Hinblick auf die Laufbahn der Studierenden sowie die Studiendauer, die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, den subjektiven Studienerfolg, die Studien(abschluss)note und die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf beleuchtet.

Für die vorliegende Studie sind die beiden Modelle dahingehend relevant, da sie Zusammenhänge von Eingangsvoraussetzungen und Professionalisierung thematisiert und auf verschiedene Phasen der Lehrerbildung bzw. Stationen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen bezogen werden können. Professionalisierung kann dabei als ein wichtiger Aspekt der berufsbiographischen Entwicklung betrachtet werden.

2.1.2 Psychologische Diagnostik und Studienberatung

Im folgenden Abschnitt werden Begrifflichkeiten erläutert, die in empirischen Studien zu Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden häufig Verwendung finden. Neben Psychologischer Diagnostik wird auf die Begriffe Eignung, Eignungsbeurteilung sowie Studien- und Berufserfolg eingegangen. Zudem wird beleuchtet, warum die Diskussion in der Forschung insbesondere zum Thema Eignung für das Lehramt so kontrovers geführt wird und welcher Zugang dieser Studie zugrunde liegt. Die vorliegende Studie setzt zum einen bei Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden an. Zum anderen liegt der Schwerpunkt der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe in der ersten Phase der Lehrerbildung, dem Studium. Insbesondere in diesem frühen Zeitraum des berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs spielen Beratungsangebote zur Studienwahl eine wichtige Rolle. Außerdem sind zahlreiche empirische Studien zu Eingangsvoraussetzungen und Aspekten des berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs im Lehramt (z.B. Abschluss des Studiums) im Zusammenhang mit der Konzeption und Umsetzung von Beratungsangeboten für Lehramtsstudierende entstanden. Aus diesen Gründen werden am Ende dieses Abschnittes kurz ausgewählte Beispiele zur Beratung von Lehramtsstudierenden im deutschsprachigen Raum vorgestellt.

Diese Studie nutzt zur Erfassung der Eingangsvoraussetzungen eine psychologisch-diagnostische Vorgehensweise. *Psychologische Diagnostik* ist „einerseits die wissenschaftliche und professionelle Tätigkeit des Erhebens, Bewertens und Integrierens von Informationen über einen Probanden (einen Einzelfall) unter Verwendung möglichst verschiedener Informationsquellen entsprechend einem vorher festgelegten Plan zur Beantwortung der Fragen eines Auftraggebers; andererseits die Entwicklung, Konstruktion und Evaluation von geeigneten Mitteln zur Erhebung und Verarbeitung von fallbezogenen Informationen“ (Westhoff, Hornke & Westmeyer, 2003, S. 515). Die Aufgabe der Psychodiagnostik kann „in der Ermittlung interindividueller Differenzen im Erleben und Verhalten von Personen unter standardisierten Bedingungen“ gesehen werden (Leichner, 1979; zitiert nach Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 2). Psychologische Diagnostik sollte zielgerichtet betrieben werden, um bestimmte unerwünschte Zustände zu beheben bzw. erwünschte Gegebenheiten zu erhalten (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Beispielsweise kann die Frage eines Abiturienten in einer Beratungsstelle lauten, welche Studienrichtung oder Berufstätigkeit im Hinblick auf sein Begabungsprofil optimal ist. Dabei muss der Ist-Zustand geprüft und zu einem Soll-Zustand (etwa: Erfolg im Studium oder Beruf) in Beziehung gesetzt werden (Amelang & Schmidt-Atzert,

2006). Die psychologische Diagnostik konstruiert und verwendet spezielle Verfahren, um Entscheidungshilfen für unterschiedliche Handlungs- und/oder Behandlungsmöglichkeiten bereitzustellen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Im Rahmen der Pädagogischen Psychologie ist es z.B. die Feststellung der Eignung für Studiengänge (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006).

Auch wenn es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, geeignete von ungeeigneten Lehramtsstudierenden zu unterscheiden, wird dennoch kurz auf diese Begrifflichkeiten eingegangen, um eine Einordnung in den Kontext der Forschung und die kontroverse Diskussion in der Lehrerbildung zu ermöglichen.

Eignung ist nach der DIN 33430 (Westhoff et al., 2010, S. 252) wie folgt definiert: „Eine Person ist für einen Beruf, eine berufliche Tätigkeit oder eine berufliche Position geeignet, wenn sie über diejenigen Merkmale verfügt, die Voraussetzung für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind. Wesentlich ist für die Eignung auch, ob ein Beruf, eine berufliche Tätigkeit oder eine berufliche Position Merkmale ausweist, die Voraussetzung für die berufliche Zufriedenheit einer Person sind“. Unter „Anmerkung“ wird hierzu noch Folgendes ergänzt: „Die Merkmale setzen sich zusammen aus vorhandenen Interessen, Eigenschaften, erlernten Fertigkeiten, Kenntnissen, körperliche Gegebenheiten und der Fähigkeit, spezifische Anforderungen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne erlernen zu können. Für eine erfolgreiche und zufrieden stellende Berufstätigkeit ist das Ausmaß der Übereinstimmung mit den Anforderungen bedeutsam“ (Westhoff et al., 2010, S. 252).

Mayr versteht unter dem Begriff Eignung bei Studieninteressierten oder Studienanfängern für das Lehramt „das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass die Personen die Lehrerausbildung erfolgreich durchlaufen und auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrerberuf über längere Zeit kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiterentwickeln werden“ (Mayr, 2012a, S. 39).

Beide Definitionen zu Eignung gehen von Voraussetzungen (Eingangsvoraussetzungen) aus, die Personen mitbringen, um im Beruf bzw. Studium erfolgreich sein zu können und Zufriedenheit mit dem Beruf zu erlangen. Dies führt zur Frage, was in der empirischen Forschung unter Studien- und Berufserfolg verstanden wird.

Es liegt keine allgemein gültige Definition für *Studienerfolg* vor und dieser wird sehr unterschiedlich operationalisiert (z.B. Wissenschaftsrat, 2004; Hell, Trapmann, Weigand & Schuler, 2007). Oftmals wird unter Studienerfolg das „Erreichen des Studienziels" verstanden, somit der Abschluss des einmal angefangenen Studiums mit dem Hauptexamen (Hell et al., 2007, S. 94). Abbrecher eines Studiums sind demnach nicht erfolgreich. Indikatoren des Studienerfolgs sind z.B. erreichte Noten in Zwischen- oder Abschlussprüfungen, erreichte Noten in einzelnen Lehrveranstaltungen, Studiendauer, Prüfungswiederholungen, Beurteilung des Studienerfolgs (z.B. durch Studierende oder Kommilitonen) sowie Selbsteinschätzung der Zufriedenheit mit dem Studium (Hell et al., 2007). In Studien wird besonders häufig das Erfolgskriterium der Studiennoten untersucht, vermutlich weil diese als angemessene Quantifizierung der Studienleistung auf einer definierten Skala angesehen werden und vergleichsweise ökonomisch zu erheben sind (z.B. Hell et al., 2007). Trost und Bickel (1979) zählen die Studiennoten und Studiendauer zu den objektiven Studienerfolgskriterien. Zu den subjektiven Kriterien rechnen sie u.a. Selbsteinschätzungen der Studierenden beispielsweise zur Zufriedenheit mit dem Studium oder zum Studienerfolg (Trost & Bickel, 1979).

Der Studienerfolg, z.B. im Sinne des Studienabschlusses, kann als ein Aspekt des berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs im Lehramt verstanden werden. In der vorliegenden Studie werden verschiedene Aspekte des Studienerfolgs beleuchtet, z.B. Studiennoten oder Anzahl der Studienabbrecher (siehe Abschnitt 3.1.2 und 3.3.12).

Auch für *Berufserfolg* liegt keine allgemein akzeptierte Definition vor (z.B. Lipowsky, 2003). „Berufserfolg bezieht sich auf faktische oder wahrgenommene Ergebnisse, die eine Person aufgrund ihrer Arbeitserfahrungen erzielt hat" (Abele, 2011, S. 675). Abele (2011) verweist auf eine Einteilung von Hughes (1937) in objektiven und subjektiven Berufserfolg. Zu objektivem Berufserfolg zählen hierbei faktische Ergebnisse, die sich anhand externer Kriterien festmachen lassen (z.B. Erlangen einer angesehenen Position, Aufstieg in beruflicher Hierarchie, Funktion als Führungskraft/Vorgesetzter, hohes Einkommen). Zu subjektivem Berufserfolg gehören wahrgenommene Ergebnisse, die von der Person selbst definiert werden (z.B. Zufriedenheit mit eigenem Arbeitsplatz oder bisherigen Berufsverlauf, positive Einschätzung der eigenen Arbeitsleistung, Freude an der Arbeit). „Etwas bescheidener formuliert, kann man eine Person auch als objektiv erfolgreich bezeichnen, wenn sie in dem Berufsfeld, für das sie ausgebildet wurde, arbeitet und dies auch in nennenswertem Umfang tut" (Abele, 2011, S. 676). „Die bescheidene Variante subjektiven Berufserfolgs ist das Fehlen

von Stress und weiteren negativen Begleiterscheinungen des Berufslebens“ (Abele, 2011, S. 676).

Subjektive Erfolgsmaße (z.B. Arbeitszufriedenheit) können über verschiedene Berufsgruppen hinweg relativ gut verglichen werden (Abele, 2011). Ein objektives Erfolgsmaß wie das Einkommen erfordert hingegen eine leistungskontingente Veränderung (Abele, 2011). Beim Vergleich von objektiven Berufserfolgsmaßen von verschiedenen Berufsgruppen treten Schwierigkeiten auf, z.B. der Vergleich des Einkommens von Personen, die in der freien Wirtschaft tätig sind mit denjenigen im öffentlichen Dienst (Abele, 2011). Ähnliche Probleme finden sich zudem für objektive Parameter des Berufserfolgs bei Lehrkräften und somit bei nur einer Berufsgruppe, da z.B. das Gehalt von Tarifregelungen abhängig und auch eine Beförderung an die Verfügbarkeit entsprechender Stellen geknüpft ist (Abele, 2011).

Die Grenzen von Studien- und Berufserfolg wirken in der Literatur zur psychologischen (Eignungs-)Diagnostik allgemein (z.B. Westhoff et al., 2010) sowie spezifisch im Lehramt teils fließend. Trapmann (2008) stuft eine Erweiterung der Definition von Studienerfolg auf einen späteren Berufserfolg zwar als wenig sinnvoll ein und diskutiert in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit, ob sich ein erfolgreiches Studium daran belegen lässt, dass ein Absolvent nach dem Studium erfolgreich einen Beruf ausübt oder ob dieser Beruf zum absolvierten Studium passt bzw. ausbildungsadäquat ist. Es gibt jedoch wenige Studiengänge, wie z.B. ein Lehramtsstudium, die kaum andere Möglichkeiten als den Lehrerberuf eröffnen (Trapmann, 2008). „Den Absolventen des Lehramtsstudiums stehen nicht – wie den Absolventen vieler anderer Studiengänge – verschiedenartige ausbildungsadäquate Berufsfelder offen“ (Trapmann, Hell & Schuler, 2008, S. 168). Für diese Studiengänge kann die Eignung für einen ausbildungsadäquaten Beruf auch Ziel des Studiums und somit Bestandteil des Studienerfolgs sein (Trapmann, 2008; Trapmann, Hell & Schuler, 2008). Berufserfolg kann als „erweitertes distales Studienerfolgskriterium insbesondere bei stark praxis- und anwendungsorientierten Studiengängen“ angesehen werden (Hell et al., 2007, S. 94).

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe, zu denen auch Indikatoren des Studienerfolgs gerechnet werden können. In Anbetracht der Laufzeit dieser Studie (10 Semester) bleiben Aspekte des Berufserfolgs unberücksichtigt, da sich die Probanden noch in der Ausbildungsphase befinden.

Die Beurteilung der Eignung für das Lehramt birgt große Herausforderungen und wird in der empirischen Forschung besonders strittig diskutiert. Die Schwierigkeit besteht insbesondere darin, über das Vorliegen von Eignung zu entscheiden. Die *Eignungsbeurteilung* umfasst eine „Wahrscheinlichkeitsaussage darüber, ob die zu beurteilende Person einerseits den gegenwärtigen und künftigen berufsbezogenen Anforderungen gerecht wird und andererseits in dem Beruf auch zufrieden sein wird“ (Westhoff et al., 2010, S. 235). Unter „Anmerkung“ wird ergänzt: „Dabei werden berufsbezogene Anforderungen und Charakteristika des Berufs mit individuellen Ausprägungen von Personenmerkmalen verglichen“ (Westhoff et al., 2010, S. 235). Unter berufsbezogener Eignungsbeurteilung können „alle wissenschaftlichen und praktischen Bemühungen, berufliche Situationen zu Personen (Platzierung) und Personen zu beruflichen Situationen (Auswahl) gedanklich systematisch zuzuordnen, um die Leistung und Zufriedenheit mit dem Beruf zu optimieren“ (Westhoff et al., 2010, S. 251) verstanden werden. Es wird zwischen berufswahl- und auswahlunterstützenden Eignungsbeurteilungen unterschieden (Westhoff et al., 2010). Die berufswahlunterstützende Eignungsbeurteilung soll den Probanden bei der Entscheidung für den Beruf bzw. die Berufsklasse helfen (z.B. Berufsberatung), hingegen dient die auswahlunterstützende Eignungsbeurteilung Organisationen bei Personalentscheidungen oder z.B. auch Universitäten bzw. Hochschulen bei der Studierendenauswahl (Westhoff et al., 2010).

Die Diskussion, ob im Lehramt eignungsdiagnostische Verfahren auch zur Auswahl bzw. Zulassung von Lehramtsstudierenden oder nur zu Beratungszwecken eingesetzt werden sollen, wird ebenfalls kontrovers geführt. Bezüglich des Bedarfs von eignungsdiagnostischen Verfahren sind die Auffassungen unterschiedlich. Beispielsweise gehen Rothland und Terhart (2011, S. 635 ff.) davon aus, der bislang vorwiegend sehr offenen Zulassung zur Lehrerbildung liegt die Annahme zugrunde, „dass der Lehrerberuf – liegen die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen dokumentiert über die Hochschulreife und eine entsprechende Motivation vor – grundsätzlich von jedermann erfolgreich erlernt werden kann. Darüber hinaus wird erwartet, dass die zu dieser Aufgabe gehörenden Prüfungen Ungeeignete herausfiltern und ihnen den Berufszugang verstellen: Die selektive Eignungsprüfung steht damit am Ende der Ausbildung – wie in den allermeisten anderen akademischen Studiengängen auch.“ Vielmehr regen Rothland und Terhart an, sich statt dem Ziel der prognostisch validen, selektiven Eignungsprüfung für den Beruf dem realistischeren Ziel einer Eignungsabklärung und –beratung für die Ausbildung zum Beruf zuzuwenden (Rothland & Terhart, 2011, S. 638). Hingegen befürwortet beispielsweise Mayr (2009a) neben der Beratung von Lehramtsstudierenden auch

die Anwendung von Auswahlverfahren, die professionellen Standards entsprechen, falls der Zugang zum Lehrerstudium bzw. zum Lehrerberuf aus Kapazitätsgründen oder aus inhaltlichen Überlegungen beschränkt werden soll.

Diese kontroverse Diskussion kann mit entscheidungstheoretischen bzw. klassifikations- und selektionstheoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht werden (Fisseni, 2004; Westmeyer, 2003). Bei diagnostischen Fragestellungen geht es oft um Entscheidungen, die eine Zuordnung von Personen zu Kategorien erfordern (Kersting, 2003). Es kommt immer wieder vor, dass verfügbare Ressourcen nicht ausreichen, um die Nachfrage zu befriedigen, z.B. bei verfügbaren Studienplätzen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). In der öffentlichen Meinung wird es eher akzeptiert, wenn die Basis der Ressourcenverteilung auf psychodiagnostischen Informationen basieren und nicht nach Zufall erfolgen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Sofern zur Verfügung stehende Studienplätze auf Basis von Zulassungsverfahren vergeben werden, birgt die Fremdeinschätzung zur Eignung für das Lehramtsstudium und/oder den Lehrerberuf die Gefahr eines Urteilsfehlers. Die folgenden Erläuterungen werden in Abbildung 3 veranschaulicht. Es liegt die Annahme zugrunde, dass es unter den Lehramtsbewerbern tatsächlich geeignete und ungeeignete Personen gibt. In diesem Zusammenhang wird häufig vom wahren Wert oder der wahren Kategorienzugehörigkeit gesprochen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Beabsichtigt werden die Zulassung geeigneter Personen (richtige Positive) und die Zurückweisung ungeeigneter Personen (richtige Negative). Bei diagnostischen Entscheidungen besteht jedoch immer die Gefahr eines Urteilsfehlers, indem fälschlicherweise tatsächlich geeignete Personen nicht zugelassen werden (Fehler 1. Art: falsche Negative) oder tatsächlich ungeeignete Studierende einen Studienplatz erhalten (Fehler 2. Art: falsche Positive).

		Wahrer Wert: Student ist für das Lehramt tatsächlich	
		ungeeignet	**geeignet**
Auf Basis von Zulassungsverfahren	**nicht zugelassen**	richtige Zuordnung: richtige Negative	Fehler 1. Art: falsche Negative
	zugelassen	Fehler 2. Art: falsche Positive	richtige Zuordnung: richtige Positive

Abbildung 3: Richtige und falsche Klassifikationen bzw. diagnostische Entscheidungen (in Anlehnung an Fisseni, 2004, S. 243)

Die Gegner von selektiven Zulassungsverfahren betonten die Bedeutung der Vermeidung des Fehlers 1. Art, indem sehr vielen Bewerbern - in zulassungsfreien Studiengängen sogar allen Hochschulzugangsberechtigten - der Zugang zum Lehramtsstudium gewährt werden soll. Dies eröffnet den Vorteil, dass der Anteil geeigneter Bewerber (richtige Positive) maximal ist. Eine Vermeidung des Fehlers der 1. Art geht allerdings immer zu Lasten des Fehlers der 2. Art und umgekehrt (z.B. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006; Fisseni, 2004; Kanning, 2002). In diesem Beispiel ist es mit der Konsequenz verbunden, dass ohne weitere Zugangsbeschränkungen auch der Anteil der tatsächlich Ungeeigneten (falsche Positive) maximal ist. Bei diagnostischen Entscheidungen sind die Konsequenzen, d.h. Kosten und Nutzen des jeweiligen Vorgehens, abzuwägen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006; Fisseni, 2004; Kanning, 2002). Bei der Schwerpunktsetzung in diesem Beispiel (Vermeidung des Fehlers 1. Art) können die Personen zunächst das Lehramtsstudium aufnehmen und - im Falle von tatsächlich ungeeigneten Studierenden - selbst feststellen, die notwendige Eignung nicht mitzubringen (Selbstselektion). Dieses Vorgehen birgt u.a. die Gefahr von Misserfolgserlebnissen, nicht optimal genutzten Ressourcen auf Seiten der Studierenden sowie Kosten durch einen Studienabbruch oder -wechsel.

Befürworter von selektiven Zulassungsverfahren verfolgen hingegen das Ziel, beispielsweise bereits zu Studienbeginn die Anzahl der Ungeeigneten zu reduzieren (Senkung des Fehlers der 2. Art). Bei diesem Vorgehen nehmen sie die Gefahr in Kauf, tatsächlich geeignete Studierende vom Studium abzuhalten sowie die damit verbundenen Konsequenzen.

Diese Ausführungen verdeutlichen Schwierigkeiten bei diagnostischen Entscheidungen, die wiederum in Zusammenhang mit der Auswahl von validen Indikatoren und deren Operationalisierung stehen. „Wichtigste Voraussetzung einer erfolgreichen Auswahl – oder auch Beratung und Förderung – von Studierenden ist eine genaue und gesicherte Kenntnis über die Vorhersagemöglichkeiten eines erfolgreichen Studienabschlusses“ (Trapmann, 2008, S. 16). Es liegen jedoch nur wenige empirische Längsschnittstudien vor, die sowohl verschiedene Prädiktorvariablen (neben Abiturnote) als auch Kriterien des Studienerfolgs (neben Studiennoten) berücksichtigen (z.B. Trapmann, 2008).

In der vorliegenden Studie geht es nicht darum, geeignete von ungeeigneten Lehramtsstudierenden zu unterscheiden. Dies würde eine Bewertung der Eingangsvoraussetzungen erfordern und hierzu sind valide Grenzwerte zur Differenzierung geeigneter von ungeeigneten Studierenden erforderlich, was in Anbetracht der Befundlage in der empirischen Forschung

derzeit als nur schwer möglich einzustufen ist (siehe Abschnitt 2.2 und 2.3). In dieser Studie wird vielmehr das Ziel verfolgt, einerseits die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden vor Studienbeginn umfassend zu beschreiben, um die Befundlage zu erweitern. Andererseits werden die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden mit deren berufsbiographischen Entwicklungsverläufen (z.B. Verbleib im Lehramt vs. Ausstieg aus dem Lehramt) deskriptiv in Verbindung gesetzt. Beispielsweise wird die Frage untersucht, ob sich nach zehn Semestern die Aussteiger aus dem Lehramt bereits zu Studienbeginn bezüglich der Eingangsvoraussetzungen von denjenigen bedeutsam unterscheiden, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben.

Es stellt sich die Frage, welche Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden für deren Verbleib im Lehramt bedeutsam sind und untersucht werden sollten. Zur Beantwortung von psychologisch diagnostischen Fragestellungen kann zur Auswahl von relevanten Variablen die Verhaltensgleichung von Westhoff und Kluck (2008, S. 24) dienen. Westhoff und Kluck verstehen Verhalten als eine Funktion von Umgebungsvariablen (U), Organismusvariablen (O), kognitiven (K), emotionalen (E), motivationalen (M) und sozialen (S) Variablen sowie deren Wechselwirkungen.

$$V = f_l\,(U, O, K, E, M, S)$$

Abbildung 4: Verhaltensgleichung nach Westhoff und Kluck (2008, S. 24)

Diese Variablen werden in zwei Klassen zusammengefasst. Die Umgebungs- und Organismusvariablen zählen zur Gruppe der nichtpsychologischen Variablen. Zur psychologischen Variablengruppe sind die kognitiven, emotionalen, motivationalen sowie sozialen Variablen zu ordnen. Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der psychologischen Variablengruppe (siehe Abschnitt 2.2). Unter Umgebungsvariablen verstehen Westhoff und Kluck (2008) äußere Lebensbedingungen wie z.B. die Wohnsituation, finanzielle Situation bzw. den sozioökonomischen Status oder die familiäre Situation. Zu den Organismusvariablen können körperliche Bedingungen wie z.B. das Alter, Krankheiten oder körperliche Beeinträchtigungen gerechnet werden. Die kognitiven Variablen beziehen sich auf die geistige Leistungsfähigkeit wie z.B. Intelligenz, Gedächtnis, Konzentration, Arbeitsstil, Gewissenhaftigkeit, Kulturtechniken oder (Fach-)Kenntnisse und lassen sich am besten durch Tests messen (Westhoff &

Kluck, 2008). Zu den emotionalen Variablen zählen z.B. die emotionale Belastbarkeit, der Umgang mit Belastungen, Frustrationen oder Gefühlen. Unter motivationalen Variablen verstehen sie z.B. Motive wie das Leistungs- oder Machtmotiv, Interessen, Werte oder Wertvorstellungen, Ziele und Entscheidungsverhalten. Soziale Variablen umfassen das Geflecht der sozialen Beziehungen, in denen ein Mensch lebt, z.B. diesbezügliche Einstellungen, Erwartungen, Vorurteile oder Stereotype, Normen sowie soziale Kompetenzen. Weitere Ausführungen zur Auswahl und Einteilung von psychologischen Variablen in Anlehnung an Westhoff und Kluck (2008) sind den Abschnitten 2.2 und 3.3 zu entnehmen.

Zur Erhebung von relevanten Variablen können diagnostische Verfahren genutzt werden. Diagnostische Verfahren stellen „Instrumente, Tests, Techniken und andere Messinstrumente einschließlich qualitativer Methoden zur Erhebung von Daten“ dar (Westhoff et al., 2003, S. 515). Eine zentrale Informationsquelle in der berufsbezogenen Eignungsbeurteilung können neben Testverfahren, Selbstbeurteilungen (z.B. in Fragebögen) und Selbstauskünften (z.B. in Interviews) auch Verhaltensbeobachtungen sein (Stemmler, 2010). Ein Test kann verstanden werden als „ein Verfahren mit dem standardisiert eine Verhaltensstichprobe des zu Untersuchenden erhoben und anschließend ausgewertet und beurteilt wird (APA, 1999)“ (zitiert nach Westhoff et al., 2003, S. 515).

Zur Kategorisierung der Vielzahl an Verfahren der berufsbezogenen Diagnostik kann der trimodale Ansatz der Berufseignungsdiagnostik dienen (z.B. in Schuler & Höft, 2006; Päßler, Hell & Schuler, 2011). Es werden der biografische, simulationsorientierte und eigenschafts- bzw. konstruktorientierte Ansatz unterschieden. Der biografische Ansatz zielt auf die diagnostische Erfassung des vergangenen Verhaltens und auf vergangene Leistungsergebnisse ab, z.B. in Form eines Interviews oder Fragebogens zum schulischen oder beruflichen Werdegang, zu Schul- und Studiennoten, Erfahrungen in Praktika oder Hobbys. Der simulationsorientierte Ansatz nutzt inhaltsvalide Verhaltensstichproben, z.B. in Form einer Arbeitsprobe mit Verhaltensbeobachtung. Der eigenschafts- bzw. konstruktorientierte Ansatz erfasst homogene Konstrukte im Sinne von „Traits[3]“, hierzu zählen z.B. standardisierte Leistungstests oder Persönlichkeitsfragebögen.

[3] Unter „Traits“ können relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen zu bestimmten Verhaltensweisen verstanden werden, die konsistent in verschiedenen Situationen auftreten (Amelang & Bartussek, 2001, S. 49).

Für Orientierungs- und Beratungszwecke von Studierenden sollte ein multimethodaler eignungsdiagnostischer Ansatz angewandt werden (z.B. Päßler et al., 2011). In dieser Studie wird zur Diagnostik der Eingangsvoraussetzungen eine Kombination des biografischen und eigenschafts- bzw. konstruktorientierten Ansatzes angewandt. Dem Eigenschaftsansatz wird z.B. in Form eines Intelligenztestes (BOMAT-advanced-short version; Hossiep, R., Turck, D. & Hasella, M., 2001) und dem biografischen Ansatz z.B. mit Fragen zur schulischen Laufbahn (z.B. zur Hochschulzugangsberechtigung) oder zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV; Mayr, o. J.[4]) gerecht. Keine Berücksichtigung findet der Simulationsansatz.

Im Lehramtsstudium wurde in den letzten Jahren an Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum verstärkt auf die Beratung von Studieninteressierten und Studenten gesetzt. Eine Intention dabei ist, die Zahl der Studienabbrecher zu senken. Für Lehramtsstudenten wurden zahlreiche Verfahren konzipiert, die neben der Studienberatung teils auch deren Potenzialentwicklung bzw. Professionalisierung dienen sollen. Zudem sind Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit diesen Verfahren entstanden (z.B. Eder, 2008; Mayr, 2010; Eder & Hörl, 2011; Kiel, Pollak, Weiß, Braune & Steinherr, 2011; Wirth & Seibert, 2011; Döring-Seipel, Dauber, Bosse & Nolle, 2012; Nolle, 2013; Pollak & Schliessleder, 2014). Einen Überblick und eine Kurzbeschreibung zu verschiedenen Verfahren der Beratung, Eignungsabklärung und Potenzialentwicklung im Lehramt stellt beispielsweise Nieskens (2012) vor. Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch Verfahren aus dem deutschsprachigen Raum skizziert, die insbesondere bei Studierenden in einer frühen Studienphase ansetzen.

Das Online-Beratungsverfahren Career Counselling for Teachers (CCT) soll eine Entscheidungshilfe für verschiedene Stationen der Lehrerlaufbahn (von Studienwahl bis Eintritt in den Ruhestand) anbieten. Studieninteressierte können es nutzen, um ihre Eignung für den Lehrerberuf zu reflektieren (Mayr, 2010). CCT beinhaltet für Studieninteressierte neben einem Interessen- und Persönlichkeitsfragebogen eine Checkliste zu pädagogischen Vorerfahrungen sowie Informationstexte, Reportagen und Links (z.B. Mayr, 2001). Vergleiche mit repräsentativen Stichproben von Lehramtsstudenten sind möglich. Abschließend werden zusammenfassende Hinweise gegeben, die entweder zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums ermuntern oder empfehlen, andere Studien- bzw. Berufsmöglichkeiten zu prüfen (Mayr,

[4] Hierbei handelt es sich um einen Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV) in Anlehnung an Mayr (z.B. in Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011).

2001). Das Feedback erfolgt nach Beantwortung aller Fragen, zunächst in Form einer Globalauswertung, welche eine grafische Darstellung der Ergebnisse und eine kurze Interpretation beinhaltet. Zudem stehen eine Detailauswertung, z.B. zur Bedeutung einzelner Merkmale für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf sowie weiterführende Informationen (z.B. Erfahrungsberichte) zur Verfügung (Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011).

Als weiteres kostenloses und online verfügbares Verfahren steht Fit für den Lehrerberuf zur Verfügung. Dieser Fragebogen umfasst 21 Merkmale, die sich als besonders relevante Anforderungen an eine Lehrkraft herausgestellt haben (Hertl & Schaarschmidt, 2007). Zu den Merkmalen bzw. Skalen zählen z.B. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Soziale Sensibilität und Frustrationstoleranz (Hertl & Schaarschmidt, 2007). Es liegen eine Selbst- und Fremdeinschätzungsversion vor, deren Inhalt und Aufbau nahezu identisch ist (mit Ausnahme der Formulierung in der dritten Person für die Fremdeinschätzungsversion). Die Fremdeinschätzung ist optional. Dazu empfehlen Hertl und Schaarschmidt (2007) den Einbezog einer Person, die den Ratsuchenden aus pädagogisch relevanten Situationen kennt. Die Rückmeldung erfolgt mit zwei Profilen, die einen Vergleich der individuellen Ergebnisse mit Normwerten ermöglichen. Ein Profil orientiert sich an der Idealnorm, welche die Ausprägungen, wie sie für eine gut geeignete Lehrkraft gelten, beschreibt. Das zweite Profil basiert auf einer Studentennorm, d.h. auf den Selbsteinschätzungen einer unausgelesenen Stichprobe von Lehramtsstudierenden (Hertl & Schaarschmidt, 2007).

An der Universität Salzburg werden i.d.R. im zweiten Semester im Rahmen einer einführenden Lehrveranstaltung Studienberatungstests, sog. LehrerInnen-Beratungstests (LBT), durchgeführt. Hierbei werden verschiedene Tests und Fragebogen kombiniert (Eder & Hörl, 2011). Neben allgemeinen und lehramtsspezifischen Interessen sowie Persönlichkeitsmerkmalen werden kognitive Merkmale (Intelligenz), Allgemeinwissen, Lesekompetenz, Leistungsmotivation, Motive für die Berufswahl und Aspekte zum Selbstkonzept erfasst (Eder, 2008). Die Teilnehmer erhalten einige Wochen später eine schriftliche Rückmeldung in Form eines persönlichen Ergebnisheftes. Dieses beinhaltet eine kurze Beschreibung des Erhebungsinstruments, eine graphische Darstellung der individuellen Ergebnisse mit einer Einordnung ihrer persönlichen Werte zu Durchschnittswerten relevanter Bezugsgruppen sowie eine Erläuterung der Relevanz hoher bzw. niedriger Ausprägungen der erfassten Merkmale für den Lehrberuf (Eder & Hörl, 2011). Mit dem Angebot von Tests, Selbsterkundungsmaßnahmen und der Konfrontation mit Studienanforderungen in einzelnen Fachbereichen bzw. Studienfeldern sollen Studierende zur Reflexion bzw. Veränderung ihrer Studienentscheidung bewegt

werden, um so eine bessere Studieneinmündung und ein stabileres Laufbahnverhalten zu erzielen (Eder, 1994).

Eine Arbeitsgruppe der Universität Kassel (z.B. Dauber & Vollstädt, 2004; Nolle & Döring-Seipel, 2011; Döring-Seipel, Dauber, Bosse & Nolle, 2012) verfolgt mit dem Projekt BASIS: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf einen anderen Ansatz. Seit 2008 absolvieren die Lehramtsstudierenden im Laufe des ersten Studienjahres ein verpflichtendes Kompaktseminar zu diesen Kompetenzbereichen. Den Studierenden wird ein Erfahrungsfeld bereit gestellt, welches sie zu realitätsnahen Selbsteinschätzungen ihrer psychosozialen Kompetenzen sowie zur Reflexion ihrer motivationalen Grundlagen und zur Formulierung eigener Lernziele befähigen soll (Nolle & Döring-Seipel, 2011). Das Kompaktseminar umfasst vier Einheiten. Im ersten Schritt verfassen die Studierenden eine ca. dreiseitige Lernbiographie, welche z.B. die Studienwahlentscheidung und die Haltung zum Lehrerberuf thematisiert. Im Anschluss absolvieren sie ein eineinhalbtägiges Kompaktseminar, welches beispielsweise die Gruppenübung „Turmbau“ oder einen „Auftritt vor einer Lerngruppe“ beinhaltet. Am Ende dieses Seminars werden in einem 15-minütigen Perspektivgespräch z.B. Inhalte der Lernbiographie oder Verhaltensbeobachtungen aus den Übungen besprochen. Im letzten Schritt verfassen die Studierenden eine zwei bis dreiseitige schriftliche Seminarreflexion.

An der Universität Trier wird ebenfalls ein mehrstufiges Vorgehen umgesetzt. Gemäß diesem Ansatz sollen Informationen, Beratung und spezifische Interventionen zur Klärung von Eignung und Neigung beitragen und sich zudem auf den späteren Berufserfolg und die Berufszufriedenheit auswirken (Weyand, 2010). Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, der die Studierenden mit dem komplexen beruflichen Anforderungsprofil im Lehramt konfrontieren sowie zur individuellen Reflexion von Eignung und Berufswahlmotivation anregen soll. Dieser Fragebogen wird seit 2004 im Rahmen einer Einführungsveranstaltung eingesetzt. Zudem werden interessierten Studierenden zusätzlich Beratungssprechstunden und der Besuch des Seminars Teachers-Assessment- Center angeboten. Das Seminar beinhaltet neben einem Pre-Fragebogen und Essay u.a. die Durchführung des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hossiep und Paschen (2003) sowie weitere Übungen. Die Studierenden erhalten Rückmeldungen in Form von Peer-Feedback und einem Beratungsgespräch, welches die Ergebnisse der verschiedenen Stationen thematisiert.

An der Universität Passau wurde das Verfahren PArcours konzipiert und wird seit dem Sommersemester 2009 durchgeführt. Bislang handelt es sich um ein eignungsdiagnostisches Beratungsverfahren für Lehramtsstudierende, deren Teilnahme freiwillig ist. Die Zielsetzung besteht jedoch darin, ein Verfahren zur Auswahl von Studierenden zu entwickeln. Die folgende Beschreibung des Verfahrens bzw. der Übungen bezieht sich auf den Stand zum Zeitpunkt des Beginns dieser Studie im Wintersemesters 2010/2011 (Wirth & Seibert, 2011), da es zwischenzeitlich mehrfach modifiziert wurde[5]. PArcours ist ein eintägiges Assessment Center (AC). In vier praktischen Übungen werden lehramtsspezifische Situationen simuliert, welche die Teilnehmer alleine oder in Gruppen absolvieren. Zu diesen Übungen zählen Selbstpräsentation, Gruppendiskussion, Übernahme von verschiedenen Perspektiven bzw. Empathieübung und Rollenspiel (Wirth & Seibert, 2011). Während der Übungen erfolgen Verhaltensbeobachtungen. Die Beobachtungskriterien der praktischen Übungen orientieren sich an den Handlungskompetenzen und deren weit verbreitete Einteilung in die Bereiche Selbst-, Sozial- , Methoden- und Fachkompetenz (in Anlehnung an Erpenbeck & Weinberg, 1999). Da für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf die Sprachkompetenz eine zentrale Rolle einnimmt, ist diese ein weiteres Kriterium. Die Beobachtungen erfolgen durch geschulte Vertreter der Universität sowie Schulpraxis und jede Beobachtergruppe wird von einem Moderator begleitet. Am Ende des Tages erhalten die Studierenden in einem persönlichen Gespräch eine Rückmeldung zu ihren Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Handlungsempfehlungen für die Laufbahnwahl und Studienplanung (Wirth & Seibert, 2011).

Von einer anderen Arbeitsgruppe der Universität Passau um Pollak (z.B. Pollak & Schliessleder, 2014; Kiel, Pollak, Weiß, Braune & Steinherr, 2011) wird ein Ansatz verfolgt, der den Fokus nicht auf Eignung, sondern die Entwicklung der Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu Biographiearbeit setzt. Lehrerbildung wird dabei als eine berufsbiographische Aufgabe verstanden, die im ersten Studiensemester beginnt und mit der Entlassung aus dem aktiven Schuldienst endet (Eberle, Pollak & Schliessleder, 2007). Die Seminare verfolgen das Ziel, die Studierenden zum Erwerb „berufsbiographischer Kompetenz“ als gleichermaßen Fähigkeit wie Überzeugung zu führen (Pollak & Schliessleder, 2014, S. 89). Die Seminarangebote basieren auf drei unterschiedlichen Typen biographieorientierten Arbeitens und richten sich an Studierende zu Beginn, in der Mitte oder am Ende des Studiums. Beim Seminar Biographiearbeit I „Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben“ stehen die

[5] Neuerungen werden von Hechinger und Seibert (2015) sowie Hechinger (2016) skizziert.

Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen, die Selbsteinschätzung und der Selbstgestaltungswille im Vordergrund (Pollak & Schliessleder, 2014, S. 90). Beispielsweise sollen die Studierenden ihre Berufs- und Studienwahlmotive in biographischer Hinsicht reflektieren und ihre Selbsteinschätzungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf ihre persönliche Eignung für den Lehrberuf, die gewählte Schulart und Unterrichtsfächer (er)kennen und kritisch reflektieren (Pollak & Schliessleder, 2014). Beim Seminartyp Biographiearbeit II „Wo stehe ich? Stärke-Schwächen-Analyse“ sind berufsspezifische Kompetenzen auf der Basis einer fremd- und eigendiagnostischen Stärke-Schwächen-Analyse zentral (Pollak & Schliessleder, 2014, S. 90). Beispielsweise sollen die Studierenden die im Studium erworbenen Kompetenzen reflektieren und daraus Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Studiums ziehen. Beim Seminartyp Biographiearbeit III „Übergang ohne Angst – Von der Universität in den Vorbereitungsdienst“ stehen der Übergang in den Beruf und die eigenverantwortliche Gestaltung der Berufsbiographie im Fokus (Pollak & Schliessleder, 2014, S. 90). Die Studierenden sollen z.B. ihre erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Kompetenzen beurteilen und daraus Konsequenzen für die weitere Gestaltung der Berufsbiographie erkennen (Pollak & Schliessleder, 2014).

In die Wirksamkeit von Beratungsverfahren für Lehramtsstudierende wird große Hoffnung gelegt. Bergmann (1994) konnte zeigen, dass Maturanten, die ein Beratungspaket in Anspruch nahmen insgesamt zu günstigen Veränderungen in der vorberuflichen Entwicklung (z.B. Sicherheit hinsichtlich der Studienwahlentscheidung) kommen sowie zu einem vergleichsweise positiven Laufbahnverlauf. Studierende, die vorab die Beratung genutzt haben, sind mit ihrer Wahl des Fachs und dem Studium insgesamt zufriedener, betreiben die Ausbildung engagierter (mehr Prüfungen), erreichen bessere Leistungen (Notendurchschnitt) und haben eine geringere Tendenz, das Studium zu wechseln oder vorzeitig abzubrechen (Bergmann, 1994).

Ergebnisse von Eder und Hörl zeigen, „dass nach der bereits getroffenen Entscheidung eher ein Bedarf nach stützenden Informationen besteht, diskrepante Informationen hingegen abgewehrt werden“ (Eder & Hörl, 2011, S. 85). Der Zeitpunkt des Beratungsverfahrens im zweiten Semester hat vermutlich einen Einfluss auf die Selbsteinschätzungen der Studierenden und erschwert deren realistische Selbsteinschätzung. Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, Beratungsverfahren möglichst früh im Studien- und Berufswahlprozess anzubieten, beispielsweise bereits Schülern vor dem Erwerb der Hochschulreife (Abitur).

2.2 Kognitive, motivationale, emotionale und soziale Eingangsvoraussetzungen

In den folgenden Abschnitten werden die ausgewählten kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Variablen dieser Studie beschrieben und deren Relevanz mit Befunden aus empirischen Studien begründet. Berücksichtigt werden Merkmale, Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen (Eingangsvoraussetzungen) von Lehramtsstudierenden, die in Hinblick auf deren berufsbiographische Entwicklungsverläufe empirisch bedeutsam erscheinen. Hierzu zählen die Variablen Intelligenz, Schulnoten, Interessen, Studien- und Berufswahlmotive, Leistungsmotivation, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf.

2.2.1 Intelligenz

Nach wie vor gibt es keine allgemein akzeptierte Definition von Intelligenz, wenngleich Forscher weitgehend darin übereinstimmen, mit welcher Art von Aufgaben Intelligenz zu erfassen und zu messen ist (Klauer, 2006). Nach Wechsler (1964, zitiert nach Amelang & Bartussek, 2001, S. 190) ist *Intelligenz* „die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinander zu setzen“. Ähnlich formuliert es Wenzl (1957, zitiert nach Amelang & Bartussek, 2001, S. 190), „Intelligenz ist die Fähigkeit zur Erfassung und Herstellung von Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen“.

Es gibt unterschiedliche Konzepte von Intelligenz (vgl. z.B. Klauer, 2006). Spearman (1923, zitiert nach Klauer, 2006, S. 275) geht von einem Generalfaktor der Intelligenz aus, der oftmals mit dem Buchstaben „g“ bezeichnet wird. Nach Spearman ist „g“ wesentlich durch Leistungen wie das Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen gekennzeichnet. Auf Thurstone (1938, zitiert nach Klauer, 2006, S. 275) gehen die sogenannten „primary mental abilities“ zurück, zu denen die sieben Faktoren Verbales Verständnis, Numerisches Verständnis, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Räumliches Denken, Verbale Flüssigkeit und reasoning (Kombination aus induktivem und deduktivem Denken) zählen. Cattell (1971, zitiert nach Klauer, 2006, S. 275) stellt ein Konzept vor, welches von einem übergeordneten Faktor „g“ und den untergeordneten Faktoren der kristallisierten und fluiden Intelligenz ausgeht, wobei die fluide Intelligenz noch eine Abspaltung des räumlichen Denkens enthält. Fluide Intelligenz spiegelt mehr die Fähigkeit wider, sich neuen Problemen oder

Situationen anzupassen, ohne dass es dazu im wesentlichen Ausmaß früherer Lernerfahrungen bedarf (Amelang & Bartussek, 2001, S. 215). Zur Erfassung der fluiden Intelligenz werden weitgehend sprachfreie und deshalb vermeintlich „kulturfreie“ Aufgaben genutzt (Amelang & Bartussek, 2001, S. 196). Hingegen umfasst die kristallisierte Intelligenz kognitive Fähigkeiten, in denen sich „die kumulierten Effekte vorangegangenen Lernens kristallisiert und verfestigt“ haben (Amelang & Bartussek, 2001, S. 215). Zur Erfassung der kristallisierten Intelligenz werden „verbale Items herkömmlichen Typs“ genutzt (Amelang & Bartussek, 2001, S. 196). Es wird angenommen, dass Intelligenztestleistungen ein hohes Maß an Stabilität aufweisen, so liegen die Stabilitätskoeffizienten für die gebräuchlichsten Intelligenztests in aller Regel „um r_{tt} = .90 oder darüber“ (Amelang & Bartussek, 2001, S. 235).

In der Literatur sind zahlreiche empirische Belege für Zusammenhänge zwischen Leistungen im Intelligenztest und Lernleistungen sowie schulischen und beruflichen Erfolgen zu finden (z.B. Amelang & Bartussek, 2001). Die Mehrzahl der Untersuchungen lassen „bessere Lernleistungen der intelligenteren Probanden erkennen“ (Amelang & Bartussek, 2001, S. 246). Intelligentere Personen verfügen über ein umfangreicheres Allgemeinwissen als weniger intelligente Personen (Gallwitz, 1982, zitiert nach Lehrl, 2005). Es findet sich ein enger Zusammenhang für die geistige Leistungsfähigkeit mit dem Schulerfolg und gesellschaftlichen Erfolg einer Person (Eysenck, 1980, zitiert nach Lehrl, 2005). So liefern „Untersuchungen zum Vergleich von Punktwerten in Intelligenztests mit Kriterien für den schulischen Erfolg die höchsten Übereinstimmungen der psychologischen Diagnostik überhaupt“ und liegen in der Grundschule durchschnittlich etwa um r = .50 (Amelang & Bartussek, 2001, S. 248). Für weiterführende Schulen sind „infolge der dort eingeschränkten Messwertvarianzen niedrigere Koeffizienten zu erwarten“ und „am niedrigsten, gewöhnlich aber immer noch statistisch signifikant“ sind die Zusammenhänge verschiedener Intelligenzskalen mit dem Erfolg im Studium (Amelang & Bartussek, 2001, S. 248). Dies liegt einerseits an der noch stärker reduzierten Leistungsvariabilität bei Studierenden bzw. Studienabsolventen (Bestehen im Studium erfordert Mindestmaß an intellektuellen Voraussetzungen) und andererseits an der niedrigen psychometrischen Qualität der an Hochschulen vergebenen Noten (Amelang & Bartussek, 2001).

Giesen, Gold, Hummer & Jansen (1986) untersuchten die prädiktive Validität von kognitiven Fähigkeitstests für Studiennoten und ermittelten eine prädiktive Validität im Bereich von .27 (verbaler Teil) bis .14 (figuraler Teil; zitiert nach Trapmann, 2008, S. 24). Für die Er-

folgskriterien Studienabbruch und Studienzufriedenheit fallen die prädiktiven Validitäten niedriger aus und liegen unter .20 (Giesen et al., 1986, zitiert nach Trapmann, 2008, S. 24).

Kramer (2009) konnte im Rahmen einer Metaanalyse zeigen, dass allgemeine mentale Fähigkeiten (GMA: general mental ability) ein äußerst valider Prädiktor für Karriereerfolgsindikatoren bzw. Berufserfolg sind, sowohl hinsichtlich der Bewertung von Arbeitsleistung und berufsbezogener Lernleistung, somit auch objektiver Maße (Einkommen, berufliche Entwicklung). Als Rahmenmodell für allgemeine mentale Fähigkeiten diente das Berliner Intelligenzstrukturmodell. Berufserfolg bzw. berufliche Leistung ist in Form von Arbeitsleistung (Fremdbeurteilung), berufsbezogener Lernleistung (Aus- und Weiterbildungsleistung in Form von Noten oder Beurteilungen), Einkommen und beruflicher Entwicklung (Beförderung, Position) zu verstehen. „Die n-gewichtete mittlere Korrelation zwischen GMA und Arbeitsleistung beträgt r = .33, mit Lernleistung korreliert GMA zu r = .37, mit Einkommen zu r = .25 und mit beruflicher Entwicklung zu r = .23“ (Kramer, 2009, S. 90).

Es liegen mehrere Studien zu kognitiven Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden vor, teils im Vergleich mit anderen Studiengängen. In diesem Zusammenhang wird teils von der sogenannte „Negativselektion in den Lehrerberuf“ gesprochen (z.B. Rothland, 2011a; Neugebauer, 2013) und damit die Annahme formuliert, Lehramtsstudierende würden im Vergleich mit anderen Studiengängen schlechtere kognitive Voraussetzungen mitzubringen.

Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter und Baumert (2009) untersuchten die kognitiven Fähigkeiten, beruflichen Interessen und Persönlichkeitsmerkmale von mehr als 2000 Abiturienten in Baden-Württemberg. Bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit wurden die Abiturnote erfasst und ein Mathematiktest (Aufgaben aus der Third International Mathematics and Science Study – TIMSS), ein Englischtest (Test of English as foreign language - TOEFL) sowie ein Test zur kognitiven Grundfähigkeit (zwei Subtests des KFT[6]) durchgeführt. Nach zwei Jahren wurden die Probanden erneut zu ihrer Berufs- und Lebenssituation befragt und Lehramtsstudierende mit Studierenden anderer Fachrichtungen (Gruppen Nicht-Lehramt Universität und Nicht-Lehramt Fachhochschule/Berufsakademie) in Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen verglichen. Bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten schnitten die Gruppen der Gymnasiallehramtsstudierenden und der Nicht-Lehramtsstudierenden an der Universität

[6] Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen (KFT) von Heller und Perleth (2000).

am besten ab. Betrachtet man die Lehramtsstudierenden allerdings getrennt nach Schulart (Gymnasiallehramt vs. alle anderen Schulformen), schneidet die Gruppe der Haupt-, Real- und Sonderschullehramtsstudierenden signifikant schlechter ab als die Gymnasiallehramtsstudierenden, was als kleiner Effekt (d = 0.29) zu werten ist (Klusmann et al., 2009, S. 271). Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Klusmann et al., 2009 (S. 265), „dass sich die These einer generellen Negativ-Selektion in Bezug auf die kognitiven und psychosozialen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden empirisch nicht bestätigen lässt."

Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke und Trautwein (2015) verglichen an längsschnittlichen Daten von 1400 deutschen Studenten demographische, kognitive und persönlichkeitsbetreffende Merkmale von Lehramtsstudenten und Studenten anderer Fächer. Sie stellten dabei Vergleiche zur Gruppe der STEM-Studierenden (science, technology, engineering, mathematics) und Nicht-STEM-Studierenden an. Bezüglich der kognitiven Merkmale wurde die generelle geistige Leistungsfähigkeit mit zwei Subtests des KFT[6] erfasst. Roloff Henoch et al. (2015) konnten keine empirischen Belege für die Hypothese der Negativselektion in Bezug auf kognitive Merkmale sowie Aspekte der Persönlichkeit finden.

Die Ergebnisse von Eder (2008) zeigen jedoch, dass die Salzburger Lehramtsstudierenden bei den kognitiven Fähigkeiten in allen erfassten Bereichen (sprachlich-schlussfolgerndes Denken, rechnerisches Denken, nichtsprachlich-figurales Denken und räumliches Vorstellen) unter dem Durchschnittsniveau deutscher Abiturienten der Normstichprobe des KFT (Mittelwert = 100) liegen. Er erklärt dies u.a. mit der Vermutung, dass deutsche Abiturienten durchschnittlich höhere kognitive Fähigkeiten aufweisen als österreichische Maturanten, was auch mit der höheren Maturantenquote in Verbindung gebracht werden kann (Eder, 2008). Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für dieses Ergebnis ist eine „tendenziell negative Selektion" beim Zugang zum Lehramt (Eder, 2008, S. 281).

Spinath, van Ophuysen und Heise (2005) haben an N = 365 Lehramtsstudierenden (Primärstufe, Sekundarstufe I und II, Sonderschule) des ersten und zweiten Semesters die Merkmale Intelligenz, Lesekompetenz sowie Leistungsmotivation mit Studierenden in Diplomstudiengängen (Erziehungswissenschaften, mathematische, natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und Wirtschaftswissenschaften) verglichen. Sie haben festgestellt, dass sich Lehramtsstudierende nicht grundsätzlich in negativer Weise von Studierenden in Diplomstudiengängen unterscheiden. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe II zeigten bezüglich der kognitiven und motivationalen Merkmale ein vergleichbares Bild zu

anderen Studierenden, Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I schnitten hingegen ungünstiger als andere Studierende ab. Für Studierende des Lehramts an Grund- und Sonderschulen ergibt sich jedoch ein ähnlich positives Bild wie für Studierende der Sekundarstufe II (Spinath et al., 2005). Insgesamt liefern die Ergebnisse von Spinath et al. (2005) Hinweise darauf, dass Grundschullehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden der Sekundarstufe keine geringeren Ausprägungen der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen aufweisen.

Mehrere Studien weisen auf schulartspezifische Unterschiede in Hinblick auf kognitive Merkmale wie Intelligenz hin (z.B. Klusmann et al., 2009; Roloff Hennoch et al., 2015; Spinath et al., 2005). In diesen Studien wurden jedoch oftmals die Gruppe der Gymnasiallehramtsstudierenden einer zusammengefassten Gruppe der Studierenden von anderen Schularten gegenübergestellt. Es gibt nur wenige Studien (wie z.B. von Spinath et al., 2005), die zwischen einzelnen Schularten differenzieren und es bleibt offen, inwiefern diese Differenzierung zur Klärung von Fragen zu den kognitiven Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden relevant sind. In der vorliegenden Studie werden schulartspezifische Unterschiede bezüglich der Intelligenz für die Lehramtsstudierenden der Schularten Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien separat beleuchtet[7], um an diese Forschungslücke anzuknüpfen. Es wird vermutet, dass sich schulartspezifische Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen, sowohl bezüglich der fluiden, als auch der kristallisierten Intelligenz finden.

In Tests zur Erfassung der allgemeinen Intelligenz finden sich „nur unbedeutende Mittelwertsdifferenzen zwischen den Geschlechtern“ und der Grund dafür besteht vor allem darin, dass „im Zuge der Entwicklungsarbeiten darauf geachtet wurde, nur solche Aufgaben oder Untertests zu übernehmen, in denen sich männliche und weibliche Probanden nicht voneinander unterscheiden“ (Amelang & Bartussek, 2001, S. 198). Im Rahmen der Normierung ihres Testverfahrens (Matrizentest) zur weitgehend sprachfreien Erfassung der allgemeinen Intelligenz fanden Hossiep, Turck und Hasella (2001, S. 30) zwar etwas bessere Testergebnisse für männliche Teilnehmer, jedoch war der Unterschied nicht signifikant. In vielen Studien zu den kognitiven Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden werden geschlechtsspezifische Unterschiede oft nicht thematisiert. Die Ergebnisse von Eder (2008) zeigen ein besseres Abschnei-

[7] Studierende für das Lehramt an Sonderschulen können nicht berücksichtigt werden, da dieser Studiengang an der Universität Passau nicht angeboten wird.

den der Männer bei Tests zur kognitiven Leistungsfähigkeit, erfasst mit dem KFT zum sprachlich-schlussfolgernden, rechnerischen sowie nichtsprachlich-figuralen Denken und räumlichen Vorstellen. Da in der vorliegenden Studie die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten erfasst werden, wird die Vermutung zugrunde gelegt, dass sich diesbezüglich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen.

Es finden sich weitere Studien, die neben der kognitiven Leistungsfähigkeit die prädiktive Bedeutsamkeit von weiteren Eingangsvoraussetzungen für verschiedene Erfolgsmaße des Lehramtsstudiums berücksichtigen. Kaub, Karbach, Biermann, Friedrich, Bedersdorfer, Spinath und Brünken (2012) untersuchten an einer Stichprobe von 227 Lehramtsstudierenden, inwiefern sich in Abhängigkeit der Fachkombinationen unterschiedliche Profile berufsbezogener Interessensstrukturen und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie erfolgsrelevanter Aspekte im Sinne von Studienzufriedenheit und Leistung im bildungswissenschaftlichen Grundstudium abzeichnen. Sie fanden bei Lehramtsstudierenden mit naturwissenschaftlichen Fachkombinationen im Gruppenvergleich ungünstigere Interessens- und Zufriedenheitsprofile bei gleichzeitig vorteilhafteren kognitiven Eingangsvoraussetzungen. Fachübergreifend waren für die Erfolgsmaße die kognitive Leistungsfähigkeit bedeutsam, fachabhängig zeigten sich unterschiedliche Interessensstrukturen für Aspekte der Studienzufriedenheit und die akademische Leistung als prädiktiv (Kaub et al., 2012).

„Auch bei relativ ungünstigen (unterdurchschnittlichen) kognitiven Leistungsvoraussetzungen bestehen – bei Vorliegen günstiger nichtkognitiver personaler Voraussetzungen – gute Chancen auf eine erfolgreiche Studienbewältigung (Bergmann, 2008, S. 76). Bergmann (2008, S. 76) zählt zu den wichtigsten Stützfaktoren für eine erfolgreiche Studienbewältigung eine gut entwickelte berufliche Identität, eine interessengemäße Studienfachwahl, eine hohe Gewissenhaftigkeit und erhöhte Leistungsmotivation.

Eder und Hörl (2011) haben verschiedene Voraussetzungen (z.B. kognitive Fähigkeiten, allgemeine und berufsspezifische Interessen, Persönlichkeitsmerkmale) von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn erfasst und sie u.a. zu ihren Plänen nach dem Studium befragt. Sie stellten fest, dass tendenziell die von ihren Interessen, Persönlichkeits- und Selbstkonzeptmerkmalen sowie von der Berufswahl her besser geeigneten Studierenden im kognitiven Bereich eher niedriger liegen als die weniger gut geeigneten Studierenden. Zudem zeigen diejenigen Studierenden, die zwar ein Lehramtsstudium absolvieren, später aber nicht in der

Schule arbeiten wollen, also eigentlich gar nicht vorhaben, Lehrer zu werden, im kognitiven Bereich die relativ höchsten Ausprägungen.

Wird der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Studiennoten bei Lehramtsstudierenden noch vergleichsweise oft untersucht, finden sich nur wenige Längsschnittstudien, die zeitgleich weitere Eingangsvoraussetzungen sowie Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe, insbesondere des Verbleibs im Lehramt, berücksichtigen. An diese Forschungsdesiderate soll die vorliegende Studie ansetzen.

2.2.2 Schulnoten

Schulnoten dienen der Skalierung pädagogisch bedeutsamer Leistungs- und Verhaltensmerkmale und sollen interindividuelle Unterschiede sowie intraindividuelle Veränderungen erkennbar machen (Tent, 2006). „Nach wie vor wird das Konstrukt „Schulleistung“ überwiegend durch Schulnoten repräsentiert“ (Tent, 2006, S. 878). In den Schulnoten verdichten sich Merkmale wie Wissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, Leistungsmotivation und Lernstrategien (z.B. Mayr, 2010, S. 76). Noten, insbesondere die Abiturdurchschnittsnote dienen als Indikatoren der schulischen Leistung und gelten neben der Intelligenz als ein wichtiger weiterer Aspekt der kognitiven Leistungsfähigkeit (z.B. Westhoff & Kluck, 2008). Das Abiturzeugnis bescheinigt die allgemeine Hochschulreife und dient Studierwilligen als Hochschulzugangsberechtigung. Dem Abitur kommt als typische Hochschulzugangsvoraussetzung somit eine zentrale Bedeutung beim Hochschulzugang bzw. der Auswahl von Studierenden zu (z.B. Trapmann, 2008). Neben der Durchschnittsnote des Abiturs wird oftmals den Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache besondere Relevanz zugeschrieben (z.B. Mayr, 2010).

Schulnoten und insbesondere die Abiturnote sind nach Hell, Trapmann und Schuler (2008) die besten Prädiktoren für den Studienerfolg. Trotz teils heftiger Kritik gilt die Abiturnote als bester Einzelprädiktor für Studienerfolg, insbesondere zur Vorhersage von Studienleistungen (z.B. Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988; Rindermann & Oubaid, 1999; Gold & Souvignier, 2005). Bislang wurden in den Studien zu Prädiktoren des Studienerfolgs vor allem die Abiturnote genutzt (Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Die Metaanalyse von Trapmann et al. (2007) integriert die seit 1980 publizierten europäischen Studien zum Zusammenhang von einzelnen und durchschnittlichen Schulnoten einerseits und dem Studienerfolg andererseits (insgesamt 83 Koeffizienten). Sie fanden mittlere korrigierte Validitätskoeffizienten in Höhe von .26 bis .53 für das Studienerfolgskriterium Studiennoten (Trapmann et al., 2007). „Aus Abiturnoten, die an deutschen und österreichischen Schulen vergeben wurden, lassen sich Studienleistungen mit einer mittleren Validität von r = .46 vorhersagen“ (Schuler, 2006, S. 540). Der Zusammenhang findet sich mit geringen Variationen für alle Studienfächer (Schuler, 2006). Zudem sind Abiturgesamt- oder Durchschnittsnoten wesentlich valider als Fachnoten, unter denen die Mathematiknote die beste Vorhersage ermöglicht (Schuler, 2006).

Genutzt werden in den meisten Studien Selbstberichte der Studierenden. Studien zur Validität bestätigen weitgehend ein hohes Maß an Übereinstimmung der selbstberichteten mit den tatsächlichen Noten (z.B. Frucot & Cook, 1994).

In der öffentlichen Meinung scheint die Hypothese der „Negativselektion in den Lehrerberuf“ weit verbreitet zu sein (z.B. Rothland, 2011a; Neugebauer, 2013). Es steht die Vermutung im Raum, dass Personen mit schlechteren Abiturnoten ins Lehramtsstudium einmünden.

Laut einer HIS-Studie (Heine, Willich, Schneider & Sommer, 2008, S. 58) bringen Lehramtsstudierende im Vergleich mit Studierenden der Rechtswissenschaften, Medizin, Mathematik/Naturwissenschaften und Wirtschafts-/Sozialwissenschaften zu einem geringeren Anteil einen sehr guten bzw. guten Notendurchschnitt und häufiger einen befriedigenden Notendurchschnitt mit, jedoch schneiden Studierende der Ingenieurwissenschaften sowie der Fächer Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaft noch schlechter ab.

Blömeke (2009) verglich die Abiturnoten von Absolventen eines Gymnasiallehramtsstudiums für das Fach Mathematik mit Absolventen eines Mathematik-Diplom-Studiums. Obwohl die Absolventen des Diplom-Studiums durchschnittlich etwas bessere Abiturnoten (M = 1.87) mitbringen, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zu den Absolventen des Gymnasiallehramts (M = 1.94; Blömeke, 2009, S. 92).

Nach Terhart (2011) kann das Vorurteil, Abiturienten, die ein Lehramtsstudium wählen, haben schlechtere Abiturnoten nicht pauschal bestätigt werden, vielmehr ist zu differenzieren. Demnach haben nur Studierende des Grund- und Hauptschulstudiums im Durchschnitt einen etwas niedrigeren Abiturdurchschnitt als Nichtlehramtsstudierende in diesen Fächern.

Klusmann et al. (2009) untersuchten die kognitiven Fähigkeiten, beruflichen Interessen und Persönlichkeitsmerkmale von mehr als 2000 Schülern in Baden-Württemberg, die kurz vor dem Abitur standen. Nach zwei Jahren wurden die Probanden erneut befragt und Lehramtsstudierende mit Studierenden anderer Fachrichtungen (Geistes-/Sozialwissenschaften; Natur-/Ingenieurwissenschaften) in Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen verglichen. Eine generelle Negativ-Selektion in Bezug auf kognitive und psychosoziale Merkmale von Lehramtsstudierenden konnten sie nicht bestätigen. Die Studierenden des Gymnasiallehramts und die Nicht-Lehramtsstudierenden an Universitäten wiesen die besten Abiturgesamtnoten auf und unterschieden sich nicht signifikant voneinander (Klusmann, et al., 2009). Die Grup-

pe der Lehramtsstudierenden für Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschullehramt zeigte jedoch deutlich schlechtere durchschnittliche Abiturnoten als alle anderen Studierenden. Ein schulartspezifischer Vergleich führte zu einer negativen Binnenselektion in Form von schlechteren Abiturnoten bei der Gruppe der Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramtsstudierenden im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudierenden und dieser Unterschied kann „als groß bezeichnet werden (d = 0.99)“ (Klusmann et al., 2009, S. 271).

Neugebauer (2013) untersuchte die These der Negativselektion für Lehramtsstudierende in Bezug auf kognitive und motivationale Merkmale. Anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von 14.815 Studienanfängern verglich er die leistungsbezogenen, motivationalen und soziodemographischen Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen mit anderen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass Gymnasiallehramtsstudierende im Hinblick auf Abiturleistungen und die fachliche Studienwahlmotivation keine Unterschiede zu anderen Universitätsstudierenden aufweisen. Die nicht-gymnasialen Lehramtsstudienanfänger haben schlechtere Abiturleistungen und geringere fachliche sowie wissenschaftliche Studienwahlmotivationen als ihre Kommilitonen im Gymnasiallehramt. Des Weiteren zeigt sich, dass insbesondere nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge vermehrt weibliche Studienberechtigte und solche aus bildungsfernen sozialen Schichten anziehen (Neugebauer, 2013).

Auch wenn die Befundlage zur These der Negativselektion für Lehramtsstudierende (im Vergleich mit anderen Studierendengruppen) uneinheitlich ist, weisen mehrere Studien darauf hin, dass schulartspezifische Unterschiede bezüglich der Abiturnoten bestehen. In der vorliegenden Studie werden schulartspezifische Unterschiede bei den Abiturnoten der Lehramtsstudierenden untersucht und es wird vermutet, dass sich signifikante Unterschiede finden.

Bei den Abiturdurchschnittsnoten weisen Studienanfängerinnen (53 %) wesentlich häufiger „gute“ Zensuren auf als Männer (43 %; Heine et al., 2008, S. 55). Einen „befriedigenden“ Notendurchschnitt hat hingegen fast jeder zweite der Männer (45 %), aber nur etwa jede dritte der Frauen (35 %; Heine et al., 2008, S. 55). Auch bei den „sehr guten“ Zensuren dominieren die Frauen (Heine et al., 2008). Ein Vergleich von mehreren Studienanfängerjahrgängen zeigt ebenfalls diese Gesamtentwicklung für Frauen (häufiger „gute“, seltener „befriedigende“ Durchschnittsnoten. „Die geschlechtsspezifisch differierenden Schulnoten der Studienanfänger sind weniger auf grundsätzlich bessere Noten der weiblichen Schulabgänger zurückzuführen (Auswertungen der HIS-Studienberechtigtenbefragung 2006: Frauen: sehr gut: 9 %, gut: 50 %, befriedigend: 38 %, ausreichend: 3 %; Männer: sehr gut: 11 %, gut: 46 %, befriedi-

gend: 40 %, ausreichend: 3 %), als vielmehr auf die nach Noten unterschiedliche Studierbereitschaft bei Männern und Frauen. Während 84 % der studienberechtigten Männer mit der Note „eins“ und 83 % der weiblichen Studienberechtigten mit sehr guten Schulabschlussnoten eine Studienabsicht äußern, sind es bei der Note „zwei“ 72 % der Frauen, aber immer noch 79 % der Männer, bei der Note „drei“ noch 52 % der Frauen und 63 % der Männer, bei der Note „vier“ 41 % der Frauen und 54 % der Männer. Mit schlechter werdenden Schulabschlussnoten wird die studienbezogene Selbstselektion bei Frauen deutlich stärker als bei Männern“ (Heine et al., 2008, S. 55). In Anlehnung an diese Ergebnisse werden in der vorliegenden Studie auch für die Passauer Lehramtsstudierenden geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf die Abiturdurchschnittsnote erwartet.

Zwar haben sich v.a. die Abiturnote und Intelligenz als valide Prädiktoren für den Studienerfolg erwiesen (z.B. Schuler, Hell & Trapmann, 2007; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007; Trapmann, 2008; Küsting & Lipowsky, 2011), lassen Ergebnisse von Eder und Hörl (2011) jedoch vermuten, dass die Passung für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf nicht ausschließlich durch kognitive Merkmale beschrieben werden kann, da sich diese Passung wesentlich komplexer gestaltet. So zeigt sich tendenziell, „dass die von ihren Interessen, Persönlichkeits- und Selbstkonzeptmerkmalen sowie von der Berufswahl her besser geeigneten Studierenden im kognitiven Bereich eher niedriger liegen als die weniger gut geeigneten, und andererseits diejenigen Studierenden, die eigentlich gar nicht vorhaben, Lehrer zu werden, dort die relativ höchsten Ausprägungen haben“ (Eder & Hörl, 2011, S. 83).

In der vorliegenden Studie sollen neben kognitiven Merkmalen, wie z.B. der Intelligenz und schulischen Leistungen in Form von Noten, zudem motivationale, emotionale und soziale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden Berücksichtigung finden.

2.2.3 Interessen

In der Forschungsliteratur zu Interesse finden sich zwei wesentliche Auffassungen. *Interesse* wird entweder als *Trait* bzw. Disposition verstanden, welches eher stabil und überdauernd ist oder als *State*, im Sinne eines Zustands, der von Kontextvariablen abhängig und weniger zeitstabil ist (z.B. Bergmann & Eder, 2005; Krapp, 2006). In der pädagogischen Psychologie wird Interesse primär unter dem Gesichtspunkt der emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehungen einer Person zu Gegenständen des schulischen und akademischen Lernens analysiert (Krapp, 2006). Hingegen betrachtet die Forschung zum Berufsinteresse (als Teildisziplin der Differentiellen Psychologie) stärker die für berufliche Tätigkeiten und Entscheidungen bedeutsamen dispositionalen Einstellungen und allgemeine „Person-Umwelt-Orientierungen" und somit Interesse primär als eignungsdiagnostisches Konzept (Krapp, 2006, S. 281 und S. 287).

Todt definiert Interesse als „Verhaltens- oder Handlungstendenzen, die relativ überdauernd und relativ verallgemeinert sind, die in ihrer Entwicklung in enger Beziehung zur Entwicklung des Selbstbildes stehen, die gerichtet sind auf verschiedene Gegenstands-, Tätigkeits- oder Erlebnisbereiche und die im Ausprägungsgrad stark von der jeweils akzeptierten Geschlechtsrolle abhängig sind" (Todt, 1978, S. 206). In dieser Forschungsarbeit werden Interessen, wie z.B. bei Bergmann und Eder (2005, S. 12), aufgefasst „als relativ stabile, kognitiv, emotional und werthaft in der Persönlichkeit verankerte Handlungstendenzen, die sich nach Art, Richtung, Generalisiertheit und Intensität unterscheiden". Wie sich Personen mit Gegenständen ihrer Umwelt auseinandersetzen bestimmt die Art des Interesses (Bergmann & Eder, 2005). Die Richtung von Interessen umfassen inhaltliche Aspekte der Gegenstandsbereiche, z.B. konkrete Dinge oder ideelle Sachverhalte (Bergmann & Eder, 2005). Generalisiertheit zielt auf die Begrenzung bzw. Breite der Interessensbereiche und Intensität auf die Stärke ab (Bergmann & Eder, 2005).

Im Folgenden wird die Theorie von Holland (1997) vorgestellt. Holland unterscheidet sechs Arten, wie sich Personen mit Gegenständen ihrer Umwelt auseinandersetzen. Zu den postulierten grundlegenden Haltungen bzw. Persönlichkeitsorientierungen zählen praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische und konventionelle Orientierungen. Eine idealtypische Beschreibung der Persönlichkeitsorientierungen in Anlehnung an Holland ist Tabelle 1 (zitiert nach Bergmann & Eder, 2005, S. 15) zu entnehmen. Holland geht davon aus, dass die meisten Menschen unseres Kulturkreises einem

dieser sechs Typen zugeordnet werden können und die größte Übereinstimmung wird als individueller Persönlichkeitstyp aufgefasst.

Zudem nimmt Holland (1997) an, dass sich Menschen berufliche Umwelten suchen, die ihrem Persönlichkeitstyp und ihren Interessen bzw. dominierenden beruflichen Orientierungen entsprechen. Sofern dies gelingt, besteht eine Person-Umwelt-Kongruenz. Eine Zuordnung von Berufen zu vorliegenden Persönlichkeitsorientierungen ist möglich.

Tabelle 1: Persönlichkeitsorientierungen nach Holland (1997)

(R – realistic) – „Praktisch-technische Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich. Erzieherische oder soziale Aktivitäten lehnen sie eher ablehnen.
(I – investigative) – „Intellektuell-forschende Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mithilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.
(A – artistic) – „Künstlerisch-sprachliche Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.
(S – social) – „Soziale Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen.
(E – enterprising) – „Unternehmerische Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mithilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität.
(C – conventional) – „Konventionelle Orientierung“
Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, mit strukturiertem und regelhaftem Datenumgang, z.B. ordnend-verwaltende Tätigkeiten wie Dokumentationen führen. Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten.

Holland beschreibt ein hexagonales Modell (siehe Abbildung 5). Die Übereinstimmung der Orientierungsmuster von Person und Umwelt wird als *Kongruenz* bezeichnet. In seiner Modellvorstellung geht er davon aus, je geringer der räumliche Abstand zwischen den Typen, desto größer ist deren Ähnlichkeit (Holland, 1985a, S. 29, zitiert nach Bergmann & Eder, 2005, S 6) und unterscheidet vier Kongruenz-Abstufungen. Eine maximale Person-Umwelt-Kongruenz liegt vor, wenn eine Personen einen entsprechend ihrer Orientierung ausgerichteten Beruf ergreift, dies trifft für eine Person mit beispielsweise sozialer Orientierung (S) zu, sofern sie einen sozialen Beruf ausübt. Ein Beispiel für eine mittlere Kongruenz wäre für diese Person mit sozialer Orientierung ein künstlerisch-sprachlicher (A) oder unternehmerischer (E) Beruf. Sofern sie einen intellektuell-forschenden (I) oder konventionellen (C) Beruf ergreift, ist dies als niedrige Kongruenz zu werten. Im Falle eines praktisch-technischen Berufes (R) entspricht es einer inkongruenten Berufswahl.

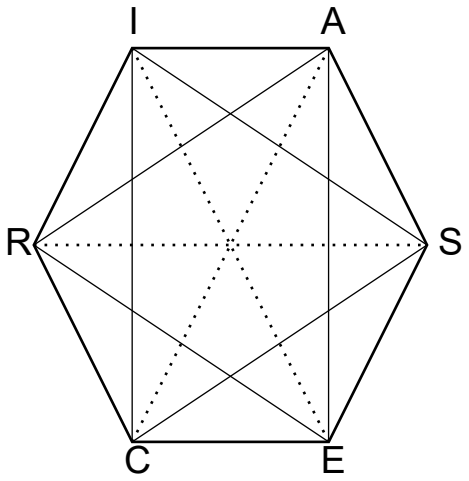


Abbildung 5: Hexagonales Modell zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen Persönlichkeitstypen, Umwelttypen und deren Beziehungen (aus Holland, 1985a, S. 29)

Unter *Konsistenz* versteht Holland die innere Struktur eines Persönlichkeits- bzw. Umweltmusters. Unmittelbar nebeneinanderliegende Typen im Modell haben vereinbare Interessen bzw. Umweltanforderungen und sind konsistent bzw. stimmig. Hingegen sind gegenüberliegende Orientierungen inkonsistent. Beispielsweise ist eine Person primär sozial und sekundär künstlerisch-sprachlich ausgerichtet, hat diese einen konsistenten Personencode (SA). Seltener treten hingegen inkonsistente Interessen auf, z.B. wenn eine Person mit primären sozialen Interessen sekundär praktisch-technische Interessen aufweist (Personencode SR).

RIASEC-basierte Untersuchungsverfahren (z.B. AIST-R; siehe Abschnitt 3.3.4) kommen häufig im Rahmen individueller Schullaufbahn-, Studien- und Berufsberatung zum Einsatz und dienen insbesondere der Erfassung allgemeiner beruflicher Interessen (Eder & Bergmann, 2015). Zum Person-Umwelt-Modell von Holland liegen zahlreiche Studien vor und es handelt sich um ein empirisch „außerordentlich gut abgesichertes Modell“ (Eder & Bergmann, 2015, S. 30).

Neben dem individuellen Persönlichkeitstyp mit der höchsten Übereinstimmung (dominierende Orientierung) in Hinblick auf die sechs Typen interessieren häufig auch die drei am stärksten ausgeprägten Orientierungen, um das Profil einer Person zu beschreiben (z.B. Bergmann & Eder, 2005). Die drei am stärksten ausgeprägten Orientierungen ergeben einen dreistelligen Person-Code. Beispielsweise erhält eine Person, die als höchste Ausprägung eine soziale Orientierung, als zweithöchste eine künstlerisch-sprachliche Orientierung und als drittgrößte eine unternehmerische Orientierung aufweist, den Person-Code S-A-E. Der dreistellige individuelle Person-Code kann mit dreistelligen Codes für verschiedene Berufe in einem Berufsregister (z.B. im Manual zum AIST-R) abgeglichen werden, um beispielsweise Berufe zu finden, die an die individuellen Interessen anknüpfen.

Eder (2008, S. 278) schreibt den Interessen generell eine steuernde Wirkung für das Verhalten zu und geht davon aus, dass sie zusammen mit den Fähigkeiten den stärksten Einflussfaktor bei der Wahl eines Berufes spielen. Sofern die Interessen und Fähigkeiten der Maturanten jeweils hoch kongruent zum gewählten Fach sind, ergreifen sie zu fast 90 Prozent das angestrebte Studium. Hingegen trifft dies nur auf etwa 36 % der Maturanten zu, die niedrige Ausprägungen der Interessens- und Fähigkeitskongruenz aufweisen (Bergmann, 2008).

Bei Vergleichen mit repräsentativen Bevölkerungsgruppen (z.B. mit AIST erfasste allgemeine Interessen) beschreiben sich Lehramtsstudierende oftmals als überdurchschnittlich sozial und sprachlich-künstlerisch orientiert (Mayr, 2010). Im Vergleich mit anderen Studierenden ist ihr wissenschaftliches Interesse eher gering, die soziale Orientierung jedoch stärker ausgeprägt (Terhart, 2011). Als Bedingungen für die Passung zum Lehrerberuf können ausgeprägte soziale Interessen, ausgeprägte Interessen am gewählten ersten Unterrichtsfach und deutliche unternehmerische Interessen eingestuft werden (Eder & Hörl, 2011). Für den Lehrerberuf stellen Schwerpunkte bei den sozialen (S), künstlerisch-sprachlichen (A) und unternehmerischen (E) Interessen eine sinnvolle Struktur dar (Eder, 2008, S. 278). Hierbei repräsentieren S und E lehramtsspezifische Interessen und A ist durch den hohen Anteil an Frauen

sowie an Sprach- und Kulturfächern an der Universität Salzburg erklärbar (Eder, 2008). In Anlehnung an das deutsche Berufsregister des EXPLORIX[8] sieht Nieskens (2009) den Code S-A-C als „Prototyp" des Lehrercodes an, in Österreich ist hingegen der Code S-A-E gebräuchlich (z.B. Eder und Hörl, 2011). Nieskens verweist auf die Schwierigkeit, verlässliche Kriterien für die Berufscodes sowie die Rangreihenfolge im Berufscode zu finden. In ihrer Studie findet sie für 18,6 % der befragten Schüler Codes, die dem Lehramt zugeordnet werden können und unter Berücksichtigung der Permutationsformen traf dies für 54 % der Schüler zu (Nieskens, 2009, S. 195).

Foerster (2008) fand für eine Stichprobe von Bamberger Grundschullehramtsstudierenden eine besonders stark ausgeprägte soziale Orientierung, gefolgt von einer künstlerisch-sprachlichen und unternehmerischen Orientierung. Auch die konventionelle Orientierung lag noch etwas über dem Mittelwert der Normstichprobe des AIST-R. Hingegen waren die praktisch-technische und die intellektuell-forschende Orientierung unter dem Mittelwert (Foerster, 2008). Einen identischen Trend bezüglich der Ausprägung der allgemeinen Interessen konnte Eder (2008) bei Salzburger Lehramtsstudierenden feststellen.

Diese Studie betrachtet allgemeine Interessen von Lehramtsstudierenden im Sinne einer beruflichen Grundorientierung, die auf der Berufsinteressentheorie von Holland (1997) basiert und zu deren Operationalisierung mit dem AIST-R (siehe Abschnitt 3.3.4) ein RIASEC-basiertes Untersuchungsverfahren zum Einsatz kommt. Da an der Universität Passau für Lehramtsstudierende ebenfalls vorwiegend sprach- und geisteswissenschaftliche Fächer angeboten werden, wird eine höhere künstlerisch-sprachliche als praktisch-technische Orientierung erwartet. Für die vorliegende Studie ist es aufgrund des vielfältigen Schulart- und Fächerangebots nicht möglich, einen eindeutigen dreistelligen Code für die Lehramtsstudierenden zu formulieren. Zudem ist der dreistellige Code teils nicht eindeutig bestimmbar, sofern bei den sechs Skalen identische Werte auftreten. Aus diesen Gründen wird in dieser Studie auf eine detaillierte Analyse des dreistelligen Codes verzichtet. Bei den im Manual des AIST-R (siehe Abschnitt 3.3.4) angegebenen dreistelligen Codes für die verschiedenen Lehrämter ist jeweils eine soziale Orientierung vorzufinden. In dieser Studie wird deshalb die Annahme, dass eine soziale Orientierung im dreistelligen Code bei Lehramtsstu-

[8] Der EXPLORIX wurde zur Unterstützung bei der Berufswahl und Laufbahnplanung entwickelt (Joerin Fux, Stoll, Bergmann, Hell & Eder, 2013) und basiert auf den sechs von Holland postulierten Interessen- bzw. Persönlichkeitstypen (z.B. Amelang & Schmidt-Atzert, 2006).

dierenden enthalten sein sollte (z.B. Eder, 2008), zur vereinfachten Analyse des dreistelligen Codes genutzt.

Neben allgemeinen Interessen von Lehramtsstudierenden in Anlehnung an Holland untersucht die vorliegende Studie zudem lehramtsspezifische Interessen in Anlehnung an Mayr (1998). Mayr (1998) stuft das Interesse, das jemand seinen beruflichen Tätigkeiten entgegenbringt, als wichtige personale Bedingung des Erfolgs und der Zufriedenheit im Beruf ein. Die *Lehrer-Interessen-Skalen* (LIS; siehe Abschnitt 3.3.5) wurden entwickelt, um solche für den Lehrerberuf relevanten, tätigkeitsbezogenen Interessen für die Laufbahnberatung sowie zu Forschungszwecken zu erfassen (Mayr, 1998). Lehramtsstudierende unterschiedlicher Schularten zeigen meist hohe Interessen an Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern und auf spezifische Bedürfnisse eingehen (Mayr, 2009a). Als deutlich weniger interessant werden Verhalten kontrollieren und beurteilen sowie mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten eingestuft (Mayr, 2009a).

Im Folgenden werden empirische Befunde zu allgemeinen sowie lehramtsspezifischen Interessen und Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe angeführt. Für die Studienwahl erweisen sich insbesondere die beruflichen Interessen als prädiktiv, wobei die Entscheidung für ein Lehramtsstudium am deutlichsten durch eine ausgeprägte soziale Orientierung vorhergesagt werden konnte (Klusmann et al., 2009). Auch in einer Studie von Roloff Henoch et al. (2015) zeigen sich soziale Interessen als wichtigster Prädiktor der Immatrikulation für ein Lehramtsstudium. Lehramtsstudierende für Gymnasien weisen im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden an Universitäten höhere künstlerisch-sprachliche und höhere soziale Interessen auf, hingegen sind die praktisch-technischen, intellektuell-forschenden und konventionellen Interessen niedriger ausgeprägt (Klusmann et al., 2009). Für die Gruppe der Lehramtsstudierenden für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen ist die soziale Orientierung besonders ausgeprägt. Ein Vergleich der beiden Gruppen der Schularten zeigte bei der Gruppe Lehramt für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen ein höheres soziales Interesse sowie ein geringeres intellektuell-forschendes Interesse im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudierenden (Klusmann et al., 2009). In dieser Studie werden ebenfalls schulartspezifische Unterschiede in Hinblick auf die sechs Interessenorientierungen erwartet.

In Abschnitt 2.2.1 wurde bereits geschildert, dass Kaub et al. (2012) untersuchten, inwiefern sich in Abhängigkeit von der Fachkombination unterschiedliche Profile berufsbezogener Interessensstrukturen und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie erfolgsrelevanter Aspekte

(Studienzufriedenheit, Leistung im Grundstudium) zeigen. Bedeutsame Korrelationen zu Zufriedenheitsmaßen zeigen sich insbesondere mit sozialen und künstlerisch-sprachlichen Interessenorientierungen (Zufriedenheit mit Inhalten und sozialen sowie künstlerisch-sprachlichen Interessenorientierungen: r = .22) sowie dem Kongruenzindex (Zufriedenheit mit Inhalten und Kongruenz: r = .14; Kaub et al., 2012, S. 244). Die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit naturwissenschaftlichen Fächern zeigt (im Vergleich zu den Gruppen Geistes-, Sprach-, Sportwissenschaften und Mischtypen) die höchsten Ausprägungen bei der praktisch-technischen und intellektuell-forschenden Orientierung (Kaub et al., 2012). Lehramtsstudierende mit geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächern hatten hingegen deutlich stärkere künstlerisch-sprachliche Interessen als Lehramtsstudierende mit natur- oder sportwissenschaftlichen Fächern. Eine „genuin soziale berufliche Interessenorientierung“ findet sich vor allem bei Lehramtsstudierenden der Geistes- und Sprachwissenschaften, insbesondere im Vergleich zu denjenigen der Naturwissenschaften (Kaub et al., 2012, S. 242). Lehramtsstudierende mit naturwissenschaftlichen Fachkombinationen wiesen ungünstigere Interessens- und Zufriedenheitsprofile bei gleichzeitig vorteilhafteren kognitiven Eingangsvoraussetzungen auf. So zeigten Lehramtsstudierende der Naturwissenschaften durchschnittlich eine signifikant niedrigere Berufs-Interessens-Kongruenz als diejenigen der Geistes- und Sportwissenschaften sowie die Mischtypen (Kaub et al., 2012). Die Geistes- und Sprachwissenschaftler weisen im Vergleich zu allen anderen eine höhere Interessensdifferenziertheit auf. In der vorliegenden Studie werden mögliche Unterschiede in Hinblick auf die Fächerkombination nicht untersucht, da das Fächerangebot an der Universität Passau im Vergleich zu größeren Universitäten eingeschränkt ist und eher einen sprach- und geisteswissenschaftlichen Schwerpunkt verfolgt.

„Männer und Frauen haben im Mittel entgegengesetzte Interessenprofile“ (Nagy, 2007, S. 256). Während sich Frauen vorwiegend für soziale und sprachlich-künstlerische Tätigkeiten interessieren, zeichnen sich die Interessenorientierungen der Männer durch hohe praktisch-technische und intellektuell-forschende Interessen aus (Nagy, 2007).

Päßler, Hell und Schuler (2015) konnten in einer Metaanalyse zeigen, dass sich Geschlechtsunterschiede in allen Interessendimensionen finden, mit Ausnahme der Dimension konventionelle Orientierung. Die stärksten Unterschiede konnten bei den praktisch-technischen Interessen nachgewiesen werden, dabei zeigen Männer ein deutlich höheres praktisch-technisches Interesse, während Frauen eine stärkere Ausprägung der sozialen Interessen besitzen (Päßler et al., 2015). Zudem zeigt sich bei Männern eine höhere intellektuell-

forschende und unternehmerische Orientierung sowie eine geringere künstlerisch-sprachliche Orientierung als bei Frauen (Päßler et al., 2015). In der vorliegenden Studie wird ebenfalls vermutet, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf die Interessenorientierungen finden.

Nagy (2007) untersuchte die Bedeutung von beruflichen Interessen sowie kognitiven und fachgebundenen Kompetenzen für die Studienfachwahl und Aspekte des Studienerfolgs. Studienerfolg wurde dabei operationalisiert als eingeschätzte Studienleistung, Zufriedenheit mit den Studieninhalten und die Intention das Studium abzubrechen. Der Interessenkongruenz, d.h. der Übereinstimmung der individuellen Interessenprofile mit den Profilen der wahrgenommenen studienseitigen Anforderungen kommt für den Studienerfolg eine zentrale Bedeutung zu. Es finden sich signifikante Korrelationen für die Interessenkongruenz mit der Studienzufriedenheit und den Abbruchsintentionen (Nagy, 2007). Eine hohe Passung zwischen den beruflichen Interessen und der beruflichen Umwelt erweist sich als guter Prädiktor für berufliche Zufriedenheit, Studienleistung und den Verbleib im gewählten Studium bzw. Beruf (Nagy, 2007). Unter Kontrolle aller weiteren Merkmale erwies sich die Interessenkongruenz als signifikanter Prädiktor der verschiedenen Aspekte des Studienerfolgs (Nagy, 2007). „Während die Studienzufriedenheit und die Intention des Abbruchs vor allem von der erreichten Interessenkongruenz abhingen, wurde die Studienleistung von der Fähigkeitsadäquatheit der Wahl bestimmt. Durch die Beachtung dieser beiden Merkmalsbereiche – berufliche Interessen und Fähigkeiten – ließen sich somit verschiedene Erfolgskriterien durch die Studierendenauswahl positiv beeinflussen“ (Nagy, 2007, S. 261). Nagy fasst ihre Ergebnisse wie folgt zusammen „(1) Die Studienanwärter werden von dem Motiv geleitet, eine möglichst gute Passung zwischen ihren Bedürfnissen und Interessen und dem Studium herzustellen. (2) Der Grad, in dem ihnen das gelingt, wirkt sich positiv auf ihre Studienzufriedenheit und ihre Intention eines vorzeitigen Studienabbruchs aus. (3) Die Studienleistung hängt wesentlich von der Fähigkeitsadäquatheit der implementierten Studienfachwahl ab“ (Nagy, 2007, S. 262).

Mayr (2010) untersuchte in einer Längsschnittstudie Zusammenhänge zwischen berufsspezifischen Interessen (erhoben mit LIS) und dem späteren Erleben von Erfolg in der Unterrichtsarbeit im Studium sowie im 3. und 7. Berufsjahr. „Besonders bemerkenswert ist, dass sich die Prognosetauglichkeit aller dieser Instrumente über die Zeitspanne von zehn Jahren nicht verringert, tendenziell sogar verbessert“ (Mayr, 2010, S. 77). Besonders bedeutsam erscheinen diesbezüglich das Interesse an Verhalten kontrollieren und beurteilen, soziale Beziehungen fördern sowie Unterricht gestalten. Beispielsweise beträgt die Korrelation für das In-

teresse an Verhalten kontrollieren und beurteilen und das Erleben von Erfolg zum Ende des Studiums r = .16, für das Erfolgserleben im 3. Berufsjahr r = .26 und im 7. Berufsjahr r = .30 (Mayr, 2010, S. 77). Keine bedeutsamen Korrelationen ergeben sich für das Interesse an auf spezifische Bedürfnisse eingehen. In Hinblick auf Korrelationen zu anderen Kriterien beträgt z.B. die Korrelation für das Interesse auf spezifische Bedürfnisse eingehen zu Beginn des Studiums mit den späteren schülerorientierten Unterrichtspraktiken im 7. Berufsjahr r = .13 (Mayr, 2010, S. 77-78). Zudem geht ein hohes Interesse an Lehrer-Tätigkeiten (lehramtsspezifisches Interesse) mit günstigen Lernstrategien einher, z.B. beträgt die relativ höchste Korrelation zwischen dem Interesse am Unterrichten und dem rezeptiv-disziplinierten Lernen r = .22 und zwischen dem Interesse an der Kooperation mit Eltern und Kollegen und dem aktiv-kritischen Lernen r = .26 (Mayr, 2010, S. 79).

Interessierte Lehrer (lehramtsspezifisches Interesse erfasst mit LIS-Skalen) sind mit ihrem Beruf (v.a. Tätigkeit als solche) zufriedener (r = .54 bis r = .69) und erleben sich durch die Berufsaufgaben (pädagogische Arbeit) weniger belastet (r = -.08 bis r = -.22; Mayr, 1998a, S. 120-121). Insgesamt hängen Interessen wohl eher mit Indikatoren für Studien- und Berufszufriedenheit und weniger mit Leistungsmaßen zusammen (z.B. Mayr, 1998a; Nagy, 2007).

In der vorliegenden Studie werden ebenfalls (bivariate) korrelative Zusammenhänge von allgemeinen sowie lehramtsspezifischen Interessen und Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe untersucht.

Hanfstingl (2008) untersuchte in einer Längsschnittstudie die Ausprägung von allgemeinen und lehramtsspezifischen Interessen zu Beginn und Ende des Studiums sowie nach mehreren Berufsjahren. Sie kommt zur Schlussfolgerung, dass Berufsinteresse von Lehrpersonen weniger dispositional verstanden werden kann und eine prozessorientierte Interessentheorie die Veränderungen von Interesse über die Zeit besser erklären kann (Hanfstingl, 2008). Individuelle Veränderungen in Hinblick auf das lehramtsspezifische Interesse treten vor allem während des Studiums auf (Mayr, 2010). Inwiefern sich allgemeine und lehramtsspezifische Interessen im Laufe der Zeit verändern wird in dieser Studie nicht untersucht.

2.2.4 Studien- und Berufswahlmotive

Die Studien- und Berufswahl stellt eine zentrale Lebensentscheidung dar und hat einen bedeutsamen Einfluss auf die soziale Identität und Lebenszufriedenheit (Bergmann & Eder, 2005). Interessen und Motive können als zentrale Determinanten der Wahl eines Studienganges oder Berufs gelten (Rothland, 2011b). Oftmals wird davon ausgegangen, dass sich die Wahlmotive angehender Lehrkräfte vor allem auf den Beruf und weniger auf das Studium beziehen (Rothland, 2011b). Infolgedessen wird bei Lehramtsstudierenden häufiger von Berufswahl- und seltener von Studienwahlmotiven gesprochen (Rothland, 2011b). Zunächst wird auf Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Studien- und Berufswahlmotiven eingegangen und anschließend werden empirische Ergebnisse angeführt.

Motivation gilt als hypothetisches Konstrukt, das die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschreiben und erklären soll (Rheinberg, 2004, S. 13, zitiert nach Rheinberg, 2006, S. 510). In der Motivationspsychologie wird die jeweils „aktuelle Motivation aus dem Zusammentreffen bestimmter Personmerkmale (sog. *Motive*) mit dazu passenden Situationsmerkmalen rekonstruiert (situative Motivanregung = *Motivierung*)“ (Rheinberg, 2006, S. 510). Motive gelten als relativ zeitstabile Besonderheit einer Person, eine bestimmte Klasse von Anreizen zu bevorzugen (Rheinberg, 2006). „Die Motivation zu handeln kann auf verschiedene Aspekte und Konsequenzen der jeweiligen Handlung bezogen sein“ (Schiefele & Köller, 2006, S. 303). Trotz der potentiellen Vielfalt wird oftmals „zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden“ (Schiefele & Köller, 2006, S. 303). Unter *intrinsischer Motivation* wird häufig der Wunsch oder die Absicht verstanden, eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend oder herausfordernd erscheint, die Gründe für die Handlung in ihr selbst liegen und die Handlung gewissermaßen als ihre eigene Belohnung fungiert (Rheinberg, 2006). *Extrinsische Motivation* wird als „Wunsch bzw. Absicht definiert, eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden“ (Schiefele, 1996, zitiert nach Schiefele & Köller, 2006, S. 304). Dabei liegen die Folgen außerhalb der eigentlichen Handlung und stehen mit dieser in keiner „natürlichen“ bzw. unmittelbaren Beziehung (Schiefele & Köller, 2006, S. 304). Unter *Studienwahlmotiven* von Lehramtsstudierenden werden in der vorliegenden Studie Motive verstanden, die Personen dazu bewegen, sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden bzw. dies aufzunehmen. Zu *Berufswahlmotiven* zählen Motive, die Personen zur Wahl einer Lehrerlaufbahn veranlassen.

Studien- und Berufswahlmotive wurden in mehreren Studien untersucht, jedoch mit verschiedener methodischer Vorgehensweise und unterschiedlichen Instrumenten, teils prospektiv z.B. bei Schülern kurz vor dem Abitur, zumeist aber retrospektiv nach der Entscheidung für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf (Rothland, 2011b). Pohlmann und Möller (2010) kritisieren, dass die Studien- und Berufswahlmotive (z.B. bei Rauin & Meier, 2007) retrospektiv erhoben werden, da die Aussagekraft von diesen Daten eingeschränkt sein kann. In einer Untersuchung von Martin und Steffgen (2002, zitiert nach Rothland, 2011b, S. 273) konnten jedoch keine systematischen, von der Berufserfahrung abhängigen Verzerrungstrends der Berufswahlmotive festgestellt werden. Zudem werden die Berufswahlmotive mehrheitlich in geschlossenen Verfahren erfasst, durch Vorgabe verschiedener Motive mit unterschiedlich umfangreichen Skalen (Rothland, 2011b). Unterschiede der Ergebnisse der Studien hängen von den (nicht) zur Wahl gestellten Motiven ab (Rothland, 2011b). In der vorliegenden Studie werden die Studien- und Berufswahlmotive retrospektiv und mit geschlossenen Fragen in Anlehnung an Mayr (1998a) erfasst, da die Studierenden sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits für ein Lehramtsstudium immatrikuliert haben (retrospektiv) und eine Vergleichbarkeit zu anderen Studien ermöglicht werden soll (geschlossene Fragen). Im Folgenden werden empirische Ergebnisse von ausgewählten Studien zu Studien- und Berufswahlmotiven vorgestellt.

Im Rahmen einer HIS-Studie wurden über einen längeren Zeitraum (WS 2000/2001 bis WS 2007/2008) u.a. Studienwahlmotive von Studienanfängern verschiedener Fächergruppen erfasst (Heine et al., 2008). Demnach wird ein Lehramtsstudium vor allem aufgrund vorhandener Neigungen und Begabungen (91 %[9]) sowie aus Interesse am Fach (89 %) gewählt, wie dies auch auf Studierende aller anderen Fächergruppen (z.B. Wirtschafts-, Ingenieur- oder Rechtswissenschaften, Medizin) zutrifft (Heine et al., 2008, S. 142). Zudem haben sich die Lehramtsstudierenden überdurchschnittlich häufig aufgrund des Motivs „viele Kontakte zu Menschen“ (73 %) sowie eines festen Berufswunsches (76 %) für ihr Studium entschieden (Heine et al., 2008, S. 142ff). Hingegen spielen vielfältige Berufsmöglichkeiten (19 %), wissenschaftliche Interessen (24 %) oder selbstständig arbeiten können (46 %) für Lehramtsstudierende im Vergleich mit allen anderen Fächergruppen eine deutlich untergeordnete Rolle und diese Motive werden von ihnen am seltensten als wichtige Wahlmotive genannt (Heine et

[9] Die prozentualen Angaben dieses Abschnitts beziehen sich auf die Kohorte vom WS 2007/2008 der Studie von Heine et al., 2008, S. 142ff.

al., 2008, S. 142ff). Ferner messen Lehramtsstudierende dem Status des Berufs (34 %) eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu (Heine et al., 2008, S. 144). Eine sichere Berufsposition (75 %) benennen Lehramtsstudierende zwar überdurchschnittlich häufig, jedoch trifft dies auch auf andere Fächergruppen, z.B. Ingenieur- (82 %) und Rechtswissenschaften (76 %), zu (Heine et al., 2008, S. 144ff). Zusätzlich zur Einschätzung der Relevanz der verschiedenen Studienwahlgründe wurden die Studienanfänger gebeten, das für ihre Entscheidung ausschlaggebende Motiv zu benennen. Von den Lehramtsstudierenden sind 42 % der Studienanfänger bei ihrer Studienwahl in erster Linie intrinsischen Motiven (z.B. Neigung/Begabung) und 20 % extrinsischen Motiven (z.B. sichere Berufsposition) gefolgt (Heine et al., 2008, S. 152). Bei 20 % ist die frühzeitig feststehende Studien-/Berufswahl (z.B. fester Berufswunsch) entscheidend, bei 16 % sind soziale Motive (z.B. viele Kontakte zu Menschen) und bei 2 % studien- und berufsferne Motive (z.B. kurze Studienzeit) ausschlaggebend (Heine et al., 2008, S. 152).

Eberle und Pollak (2006) erfassten u.a. die Studien- und Berufswahlmotive von Passauer Lehramtsstudierenden (N = 1067) unterschiedlicher Schularten. Die Passauer Studienanfänger sind eher intrinsisch motiviert (Eberle & Pollak, 2006). „Adressatenbezogene und pädagogische Motivation, Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen, der Wunsch, Schule zu verbessern und Schüler zu fördern sowie das Interesse an Fächern sind für die Mehrheit der Studierenden bedeutsame Motivationsfaktoren“ (Eberle & Pollak, 2006, S. 30). Hingegen motivieren berufliche Rahmenbedingungen die Lehramtsstudierenden tendenziell weniger als intrinsischen Motivationsfaktoren. Eine Ausnahme bildet jedoch die erwartete Sicherheit des Arbeitsplatzes, die für etwa drei Viertel der Studierenden wichtig ist (Eberle & Pollak, 2006). Insgesamt fällt die Studien- und Berufswahlmotivation heterogen aus und durchschnittlich unbedeutende Motivationsfaktoren (z.B. Mangel an Alternativen) beeinflussen bei Einzelnen die Studienwahl erheblich (Eberle & Pollak, 2006).

Urban (1984; zitiert nach Urban, Reisinger & Samac, 2010, S. 135) befragte 1632 Lehramtsanwärter, warum sie Lehrer/in werden möchten und kam bei seinen Ergebnissen zu folgenden Kategorien: „Sichere Anstellung (5 %), genügend Freizeit (8.9 %), Sachinteresse (31.63 %), Kinderliebe (33.14 %), Geschick im Umgang mit Kindern (16.73 %)“.

Lehramtsstudierende nehmen überwiegend mit intrinsischen Berufswahlmotiven das Studium auf, dies ist bei Studierenden, die bereits pädagogische Vorerfahrungen mitbringen besonders ausgeprägt (Mayr, 2009b). Zu ähnlichen Ergebnissen in Hinblick auf die Bedeutung

intrinsischer Berufswahlmotive kommen auch andere Studien. Rothland (2011b) vergleicht mehrere deutschsprachige Studien in Hinblick auf die erfassten Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und sieht als „Hauptmotiv“ bzw. den häufigsten genannten Grund „das Interesse bzw. die Freude am Zusammensein und der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (Rothland, 2011b, S. 277). Es dominieren intrinsische und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive (Rothland, 2011b). Nach Terhart (2011) weist die Mehrzahl der Lehramtsstudierenden stabile, positive, zu späteren beruflichen Anforderungen passende Berufswahlmotive auf.

Es liegen Studien vor, die neben einem Vergleich mit anderen Studiengängen auch schulartspezifische Unterschiede von Studien- und Berufswahlmotiven bei Lehramtsstudierenden untersuchen. Ergebnisse von Neugebauer (2013) zeigen, dass sich Gymnasiallehramtsstudierende im Hinblick auf die fachliche Studienwahlmotivation nicht von anderen Universitätsstudierenden unterscheiden. Allerdings sind den Gymnasiallehramtsstudierenden wissenschaftliche Interessen, Karrieremotive und das Ziel, überdurchschnittliche Kompetenzen erwerben zu wollen, weniger wichtig als anderen Universitätsstudierenden. Ausgeprägter sind soziale Interessen, der Wunsch nach beruflicher Sicherheit und private Vereinbarkeitsziele. Die genannten Unterschiede gelten ebenfalls für Studierende des Real-, Grund-/Haupt- sowie Sonderschullehramtes. Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramtsstudierende haben geringere fachliche und wissenschaftliche Studienwahlmotivationen als Gymnasiallehramtsstudierende (Neugebauer, 2013).

Fachliches Interesse bzw. das Motiv „Wissen vermitteln“ ist eher mit der Wahl des Lehramts an Gymnasien und pädagogisches Interesse eher mit der Wahl eines anderen Lehramts assoziiert (Ulich, 2004; Retelsdorf & Möller, 2012). An einer Stichprobe von Passauer Lehramtsstudierenden konnten Eberle und Pollak (2006) zeigen, dass Gymnasial- und Realschullehramtsstudierende (im Vergleich zu Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden) ein ausgeprägtes Interesse an den Studien- und Unterrichtsfächern und eine geringere adressatenbezogene und pädagogische Motivation aufweisen. „Grundschullehramtsstudierende sehen tendenziell größere Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen, ihnen ist es wichtiger, Schule zu verbessern und Schüler zu fördern und sie sind, wie bereits berichtet, weniger durch Interesse an Studien- und Unterrichtsfächern motiviert. Gymnasialstudierende sind mehr durch Vorbilder motiviert“ (Eberle & Pollak, 2006, S. 32).

Auch wenn die Forschungsergebnisse zu geschlechtsspezifischen Differenzen nicht immer eindeutig sind, finden sich übereinstimmende Trends (Rothland, 2011b). Bei weiblichen Lehramtsstudierenden dominiert das Motiv der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ihnen vergleichsweise wichtiger, während Männer ein eher breites oder ausgewogenes Motivspektrum aufweisen (Rothland, 2011b). Studentinnen weisen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eine signifikant höhere adressatenbezogene und pädagogische Motivation auf (Eberle & Pollak, 2006). Zudem fand Mayr (2009b) bei Frauen höhere intrinsische Berufswahlmotive.

Die vorliegende Studie untersucht ebenfalls schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede von Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden und es wird vermutet, dass sich statistisch bedeutsame schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede abzeichnen.

Neben der Ausprägung einzelner Studien- und Berufswahlmotive liegen zudem Forschungsergebnisse zu Zusammenhängen mit anderen Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden sowie zu Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe vor. Eder und Hörl (2011) erfassen im Rahmen ihres Beratungsverfahrens u.a. Berufswahlmotive und unterscheiden dabei zwischen intrinsischen, extrinsischen und situativen Motiven. Hohe situative Motive bringen zum Ausdruck, in welchem Maße bei der Studienwahl eher nebensächliche Momente eine Rolle gespielt haben, z.B. die Nähe des Studienortes (Eder & Hörl, 2011, S. 80). Um den Zusammenhang zwischen situativen Motiven und dem Ausmaß an der Passung zum Lehrberuf sichtbar zu machen, wurden die Studierenden nach der Ausprägung ihrer situativen Motivation in drei Gruppen (hoch – mittel – niedrig) eingeteilt und hinsichtlich der einzelnen Passungsbereiche (z.B. allgemeine Interessen, lehramtsspezifische Interessen, Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten) miteinander verglichen (Eder & Hörl, 2011, S. 80). Es zeigte sich, dass Personen mit hohen situationsbezogenen Motiven bei der Berufsentscheidung in den Persönlichkeits- und Selbstkonzeptmerkmalen deutlich von den Idealerwartungen abweichen, weniger allgemeine und berufsspezifische Interessen aufweisen, aber die relativ höchsten Werte im Bereich der Fähigkeiten (Abschneiden bei Tests zur kognitiven Leistungsfähigkeit und Allgemeinbildung) haben (Eder & Hörl, 2011, S. 80). Hingegen zeigen Personen mit niedrigen situationsbezogenen Motiven bei der Berufswahlentscheidung bei fast allen erfassten Indikatoren für die Passung zum Lehrerberuf deutlich geringere Abweichungen zu den Idealerwartungen.

Mayr (1998b) nutze zur Entwicklung seines Motiv-Fragebogens für Studienanfänger einschlägige Fragebögen z.B. von Steltmann (1980) sowie Jäger und May (1994). Daraus resultierte ein 24 Items umfassender Fragebogen. Im Anschluss wurde der Fragebogen mehrfach überarbeitet. Faktorenanalysen zeigten immer wieder vier Dimensionen, die sich auf intrinsische und extrinsische Motive sowie auf die Studien- und Berufswahl bezogen (Mayr, 1998b). Oftmals wird davon ausgegangen, dass sich ausgeprägte intrinsische Motive günstig auf die Bewährung im Studium und Beruf auswirken, extrinsischen Motiven wird dagegen häufig mit Vorsicht begegnet (Mayr, 2009b mit Verweis auf Brühwiler, 2001; Rauin & Meier, 2007). Mayr (2009b) untersuchte Zusammenhänge von Wahlmotiven und Merkmalen des Studierverhaltens im Rahmen einer Längsschnittstudie (Studienanfänger bis zum 7. Dienstjahr im Lehramt). Intrinsische Studienwahlmotive wirken sich günstig auf die Bewährung im Studium aus und intrinsische Berufswahlmotive auf das Erleben von Erfolgen im Beruf (Mayr, 2009b). Die intrinsische Berufsmotivation blieb über den zehnjährigen Beobachtungszeitraum auf hohem Niveau erhalten und die Bereitschaft zum Verbleib im Beruf wird durch eine deutliche Zunahme extrinsischer Motive (z.B. Sicherheit des Arbeitsplatzes) zusätzlich abgestützt (Mayr, 2009b). Extrinsische Motive sind vermutlich nur dann Risikofaktoren, wenn sie sich auf das Studium beziehen, z.B. wenn das Lehramtsstudium wegen der Kürze der Studiendauer oder der Wohnortnähe gewählt wurde (Mayr, 2009b). Extrinsische Motive spielen für die Berufswahl (z.B. Sicherheit des Arbeitsplatzes) für sich allein betrachtet keine Rolle, wenn sie aber mit intrinsischen Berufswahlmotiven einhergehen, dann steigern Sie wohl das Erleben von Erfolg im Beruf (Mayr, 2009b). Dieser Befund deutet an, dass eine pauschal positive Bewertung der intrinsischen Motive und eine pauschale Abwertung extrinsischer Motive nicht grundsätzlich adäquat erscheint (Rothland, 2011b). Es finden sich positive, aber niedrige Korrelationen für den Zusammenhang von Lernstrategien und intrinsischen Studienwahlmotiven, z.B. $r = .17$ für den Zusammenhang von rezeptiven Lernstrategien und intrinsischen Studienwahlmotiven (Mayr, 2009b, S. 7, Folie 6). Die Korrelationen von extrinsischen Studienwahlmotiven und Lernstrategien sind negativ und fallen niedriger aus. Etwas bedeutsamer scheinen die intrinsischen Berufswahlmotive zu sein, sowohl in Hinblick auf die Lernstrategien als auch die Leistungen im Studium. Die Zusammenhänge von intrinsischen Berufswahlmotiven und Lernstrategien sind ebenfalls positiv und fallen etwas höher aus, z.B. $r = .20$ für den Zusammenhang zu aktiven Lernstrategien (Mayr, 2009b, S. 7, Folie 6). Keine bedeutsamen Zusammenhänge zeigen sich für die extrinsischen Berufswahlmotive und die Lernstrategien, Leistungen im Studium und Praktikum sowie das Erleben von Erfolgen in der Unterrichtsarbeit (im Praktikum und im Beruf; Mayr, 2009b, S. 7, Folie 6-7). Die Korrelationen von intrin-

sischen Berufswahlmotiven mit dem Erleben von Erfolgen in der Unterrichtsarbeit fallen wiederum positiv und höher aus als die entsprechenden Korrelationen der intrinsischen Studienwahlmotive. Die Korrelation von intrinsischen Berufswahlmotiven und dem Erleben von Erfolgen im Praktikum (1. Jahr) beträgt r = .33, die zum Erleben von Erfolgen im Beruf (7. Jahr) r = .29 (Mayr, 2009b, S. 7, Folie 7).

Künsting und Lipowsky (2011) untersuchten an N = 844 Lehramtsstudierenden der Universität Kassel inwiefern Studienwahlmotivationen und Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle für die Zufriedenheit und die selbstberichtete Strategienutzung zu Beginn des Lehramtsstudiums spielen. „Im Ergebnis sagen die intrinsische Studienwahlmotivation und die Gewissenhaftigkeit unter Kontrolle der Lernzielorientierung und der Abiturnote die selbstberichtete Studienstrategienutzung und die Studienzufriedenheit bedeutsam positiv vorher, während die extrinsische Studienwahlmotivation und der Neurotizismus nicht bzw. negativ mit diesen Variablen zusammenhängen. Dieses Ergebnismuster zeigt sich größtenteils unabhängig z.B. vom Geschlecht und vom Lehramtsstudiengang“ (Künsting & Lipowsky, 2011, S. 105). Motivation und Studienzufriedenheit sind bedeutsam für die Studienleistung und Studienpersistenz (Künsting & Lipowsky, 2011; Lipowsky, 2003).

Rauin und Meier (2007) untersuchten in einer Längsschnittstudie Aspekte der beruflichen Eignung (z.B. Persönlichkeitsmerkmale und Belastungserleben, Studienzufriedenheit, Zeitaufwand für Studium, soziale Beziehungen zu Kommilitonen, Mitarbeit/Kooperation im Studium), Studien- und Berufswahlmotive, Erfahrungen mit der Schulpraxis im Studium und Einschätzungen des Kompetenzerwerbs von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive nutzten sie vier selbst entwickelte Skalen. Rauin und Meier (2007, S. 110) unterscheiden die Skalen Lehrerstudium als Notlösung (z.B. „Ich wollte Zeit gewinnen, um andere berufliche Möglichkeiten zu überlegen.“), pragmatische Gründe für die Berufswahl (z.B. „Für meine berufliche Zukunft ist es mir wichtig, ein geregeltes Einkommen zu besitzen.“), pädagogisches Berufswahlmotiv (z.B. „Für meine berufliche Zukunft ist es mir wichtig, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.“) sowie hedonistisches Studien- und Berufswahlmotiv (z.B. „Für meine berufliche Zukunft ist es mir wichtig, meine eigenen Neigungen und Interessen zu verwirklichen.“). Sie identifizierten bezüglich der Studien- und Berufswahlmotive, des Studierverhaltens und Belastungserlebens drei Typen von Studierenden. Zum Typ der „riskanten Studierenden“ zählen sie 27 % der Befragten und beschreiben diese in nahezu allen Skalen unterdurchschnittlich, beispielsweise bezüglich ihrer sehr skeptischen Selbsteinschätzung der berufsbezogenen Per-

sönlichkeitsmerkmale, der vergleichsweise am wenigsten ausgeprägten pädagogischen Motive für die Berufswahl und der niedrigsten Studienzufriedenheit. Zudem haben sie das Studium und den Beruf in erster Linie gewählt, weil sie keine passenden Alternativen fanden und das Lehramt eher eine „Notlösung" ist. Zum Typ „engagierte Studierende" zählen Personen (35 %), die in nahezu allen Bereichen überdurchschnittliche Werte aufweisen. Beispielsweise wenden sie am meisten Zeit für das Studium auf, stufen die Intensität der Mitarbeit während der Veranstaltungen und die Zusammenarbeit mit Kommilitonen am höchsten ein und sind am zufriedensten mit der Studienwahl. Zudem war für sie das Lehramtsstudium keine Notlösung und die pragmatischen sowie hedonistischen Motive für die Berufswahl sind sehr gering ausgeprägt. Zum Typ „gesellige, pragmatische Hedonisten" zählen Rauin und Meier (2007) 38 % der Befragten und beschreiben diese Gruppe als in ihrer Berufswahl besonders pragmatisch und hedonistisch geleitet, jedoch auch mit den vergleichsweise höchsten pädagogischen Motiven. In Hinblick auf den selbst eingeschätzten Kompetenzerwerb bleibt der „riskante Studierende" in allen erfassten Bereichen hinter den anderen beiden Typen, die höchste Ausprägung haben jeweils „engagierte Studierende", auch wenn der Vorsprung zu den „gesellig, pragmatischen Hedonisten" nur klein ist (Rauin & Meier, 2007). Zum dritten Messzeitpunkt nach acht Jahren (Probanden sind in den ersten Berufsjahren) zählen 17.6 % zum Typ „riskanter Studierender". Rauin und Meier (2007, S. 130) stufen dies als kritisch ein, da damit eine verhältnismäßig große Gruppe von Personen in den Schuldienst kommt, „obwohl einige Zweifel an der Eignung und am Interesse für das Berufsfeld angebracht wären". Rothland (2011b) kritisiert an der Untersuchung von Rauin und Maier (2007), dass von den vier vorgegebenen Skalen zur Studien- und Berufswahl drei in der Tendenz einer eher negativ zu bewertenden Motivlage zuzuschreiben sind und dies Auswirkungen auf das Antwortverhalten der Befragten und somit die Ergebnisse (z.B. im Sinne einer ungünstigen Motivlage) haben kann.

Bergmann und Eder (2006) sprechen von einer Veränderung der Motivationsstruktur der Adressaten und meinen damit einen gesellschaftlichen Trend zu Selbstverwirklichung und Individualisierung, was zu einer Veränderung der Berufswahlmotive führt. Neben Eignung und Neigung (Interessen) spielen zunehmend berufliche Ziele und Werthaltungen eine größere Rolle (Bergmann & Eder, 2006). Dies betont die Bedeutung von Studien- und Berufswahlmotiven.

2.2.5 Leistungsmotivation

Murray richtete als einer der ersten sein Augenmerk auf die Existenz eines „Bedürfnisses nach Leistung (*Leistungsmotiv*)“ (Weiner, 1994, S. 143). Von Murray (1938, zitiert nach Weinert, 1994, S. 143) wurde eine Taxonomie mit zwanzig grundlegenden menschlichen Bedürfnissen entwickelt, eines davon war das Bedürfnis nach Leistung. Das Bedürfnis nach Leistung wird aufgefasst als „das Bestreben danach, etwas Schwieriges zustande zu bringen; physikalische Objekte, Menschen oder Ideen zu beherrschen, zu manipulieren oder zu organisieren; dies so schnell und so selbständig wie möglich zu tun; Hindernisse zu überwinden und einen hohen Leistungsstandard zu erreichen; über sich selbst hinauszuwachsen; mit anderen zu konkurrieren und sie zu übertreffen; seine Selbstachtung durch die erfolgreiche Ausübung seiner Fähigkeiten zu steigern“ (Murray, 1938, S. 164, zitiert nach Weinert, 1994, S. 143-144). Dieses Bestreben geht mit folgenden Handlungen einher: „Intensive, langanhaltende und wiederholte Anstrengungen unternehmen, um etwas Schwieriges zu erreichen; mit Zielstrebigkeit auf ein hohes und fernes Ziel hinarbeiten; die Entschlossenheit haben, sich durchzusetzen; versuchen, alles was man tut, gut zu machen; durch die Gegenwart anderer dazu stimuliert werden, sich hervorzutun; Wettbewerb genießen; Willenskraft aufwenden; Langeweile und Müdigkeit überwinden“ (Murray, 1938, S. 164, zitiert nach Weinert, 1994, S. 144).

Leistungsmotivation kann als das durch Situationsmerkmale aktivierte Leistungsmotiv angesehen werden (Prochaska, 1998). Trapmann (2008, S. 40) versteht unter Leistungsmotivation eine „überdauernde Eigenschaft von Personen, speziell die Disposition, Leistungsziele anzustreben“. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass sich die Leistungsmotivation im Alter zwischen 20 und 30 Jahren tendenziell verstärkt (Schuler 1998, zitiert nach Trapmann, 2008, S. 40), ist von eher schwachen Veränderungen auszugehen, die vom Geschlecht und Studienfach unabhängig sind (Moschner, 2000, zitiert nach Trapmann, 2008, S. 40).

Es existieren verschiedene Theorien zur Leistungsmotivation (z.B. Weiner, 1994). Beispielsweise kann Leistungsmotivation in Anlehnung an Atkinsons Theorie „als resultierende Tendenz eines emotionalen Konflikts zwischen der Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg“ aufgefasst werden (Weinert, 1994, S. 152).

Schuler und Prochaska sind auf Basis von Literaturrecherche zur Auffassung gelangt, „dass Leistungsmotivation nicht als abgegrenztes Konstrukt verstanden werden sollte. Den vielfältigen Bezügen zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen dürfte eher ein Konzept gerecht werden können, das Leistungsmotivation als globale Verhaltensorientierung auffasst, an der

vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind – gewissermaßen als Ausrichtung der Gesamtperson oder großer Anteile daran auf die Leistungsthematik“ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 10). In Anlehnung an Schuler und Prochaska (2001) wird der vorliegenden Arbeit ebenfalls ein breites Verständnis von Leistungsmotivation zugrunde gelegt. Zur Erfassung der Leistungsmotivation wurde das Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schuler & Prochaska, 2001) genutzt, welches v.a. berufsrelevante Aspekte umfasst, die in verschiedenen Leistungsmotivationstheorien angesprochen werden (Schuler & Prochaska, 2001). Mit dem LMI können neben einem Gesamtwert 17 Dimensionen bzw. Leistungsorientierungen erfasst werden. Eine Beschreibung des LMI und deren Dimensionen ist Abschnitt 3.3.7 zu entnehmen.

Leistungsmotivation kann man sich „als Folge von mehr oder weniger zum Kern des Konstrukts gehörigen Schichten vorstellen oder, wenn man zu Metaphern aus Küche und Natur neigt, als Zwiebelmodell der Leistungsmotivation“ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 10). In Abbildung 6 ist das sogenannte „Zwiebelmodell der Leistungsmotivation“ von Schuler und Prochaska (2001) dargestellt. Zu den Kernfacetten zählen z.B. Erfolgshoffnung und Zielsetzung, zu den Randfacetten z.B. Selbständigkeit und Statusorientierung, zu theoretisch verbundenen Merkmalen z.B. Attributionsneigung und Selbstvertrauen und zu den Hintergrundmerkmalen z.B. Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus.

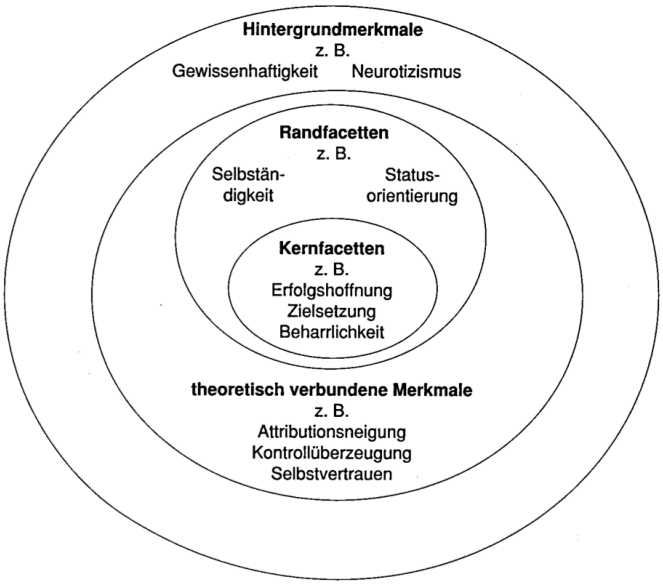


Abbildung 6: Zwiebelmodell der Leistungsmotivation (aus Schuler & Prochaska, 2001, S. 10)

Zur Ausprägung der Leistungsmotivation von Studierenden sowie insbesondere von Lehramtsstudierenden, finden sich vergleichsweise wenige Studien. Meist beschränken sich die Studien auf kognitive Merkmale, Aspekte der allgemeinen Persönlichkeit oder Studien- und Berufswahlmotive.

Bei einem Vergleich von Lehramtsstudierenden mit Studierenden anderer Fächer ist die Erfolgs- und Leistungsorientierung von Lehramtsstudierenden eher gering ausgeprägt (Terhart, 2011). Ungünstige motivationale Voraussetzungen liegen bei etwa 10-12 % der Lehramtsstudierenden vor, was auch in anderen akademischen Studiengängen so sein kann (Terhart, 2011, S. 340).

Spinath et al. (2005) untersuchten in ihrer Studie an Lehramtsstudierenden (Primärstufe, Sekundarstufe I und II, Sonderschule) u.a. Aspekte der Leistungsmotivation und verglichen diese mit Studierenden in Diplomstudiengängen (Erziehungswissenschaften; Mathematik/Natur- und Ingenieurwissenschaften; Wirtschaftswissenschaften). Bezüglich der Leistungsmotivation (erfasst mit LMI) wurden die Skalen Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz, Flow, Flexibilität und Beharrlichkeit genutzt. Studierende der Sekundarstufe I weisen zwar durchgängig die niedrigsten Werte auf, jedoch sind diese Unterschiede beim schulartspezifischen Vergleich nur für die Schwierigkeitspräferenz signifikant, hierbei zeigen Lehramtsstudierende der Sekundarstufe II im Vergleich zu denjenigen der Sekundarstufe I signifikant höhere Werte (Spinath et al, 2005). Zudem weisen Sonderpädagogik-Lehramtsstudierende eine geringere leistungsbezogene Flexibilität auf als Studierende der Sekundarstufe II. Insgesamt ist jedoch die Teststärke v.a. beim Vergleich von Primar- und Sekundarstufe I aufgrund der kleinen Fallzahlen (N = 35 und N = 28) deutlich reduziert (Spinath, et al., 2005, S. 191ff). Ein Vergleich der Lehramtsstudierenden mit dem Studiengang Diplom-Pädagogik zeigt keinerlei signifikante Unterschiede. Jedoch haben Studierende mathematisch-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge signifikant höhere Werte auf den Skalen Schwierigkeitspräferenz und Flow, insbesondere als Studierende der Sekundarstufe I, aber auch als Studierende des Lehramts für Sonderschulen (Spinath et al., 2005). Studierende der Wirtschaftswissenschaften haben hingegen höhere Werte auf der Skala Flexibilität und Schwierigkeitspräferenz und unterscheiden sich diesbezüglich signifikant von Sekundarstufe-I-Studierenden (Spinath et al., 2005). Wie bereits in Abschnitt 2.2.1 geschildert, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Grundschullehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden der Sekundarstufe keine geringeren Ausprägungen der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen aufweisen (Spinath et al., 2005).

Auch wenn sich bedeutsame Korrelationen der Leistungsmotivation mit den Big Five finden, insbesondere zu Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit (z.B. Schuler & Prochaska, 2001; siehe Abschnitt 3.3.7), wird dennoch angenommen, dass die Leistungsmotivation über die allgemeine Persönlichkeit (Big Five) hinaus eine inkrementelle Validität z.B. in Hinblick auf Schulnoten aufweist (z.B. Schuler, 1998; Trapmann, 2008). Außerdem herrscht die weit verbreitete Überzeugung, Leistungsmotivation stelle eine ganz wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg dar (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Insgesamt finden sich jedoch „nur schwache Korrelationen" für die Zusammenhänge von Leistungsmotivation und Studienleistung oder beruflicher Leistung (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 451).

In einer anglo-amerikanischen Metaanalyse wurde die Vorhersagekraft von psychosozialen Faktoren und Faktoren der Lernfähigkeit („study skill factors") – u.a. der Leistungsmotivation - für den Studienerfolg untersucht (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Es finden sich mittlere Korrelationen von .26 (korrigiert .30) für den Zusammenhang von Leistungsmotivation und dem Notendurchschnitt im Studium (Robbins et al, 2004, S. 270). Die mittlere Korrelation für den Zusammenhang von Leistungsmotivation und Verweildauer an der Institution („persistence" bzw. „retention"), ein Aspekt des Studienerfolgs, beträgt .11 (korrigiert .07; Robbins et al, 2004, S. 269).

Trapmann (2008) untersuchte an einer Stichprobe von deutschen Studierenden u.a. Zusammenhänge von Leistungsmotivation mit verschiedenen Kriterien des Studienerfolgs. Ihre Ergebnisse ergeben für den Zusammenhang von Leistungsmotivation mit der durchschnittlichen Studiennote eine Korrelation von r = .29 (Trapmann, 2008, S. 291) und mit der Studienzufriedenheit eine Korrelation von r = .52 (Trapmann, 2008, S. 292). Der Gesamtwert der Leistungsmotivation (Prädiktor) klärt 7.5 %[10] der Varianz der durchschnittlichen Studiennote (Kriterium) und 24.6 %[10] der Varianz der Studienzufriedenheit (Kriterium) auf (Trapmann, 2008, S. 291 und S. 292). Der Leistungsmotivation kann insgesamt „eine dem Studienerfolg zuträgliche Wirkung zugesprochen werden" (Trapmann, 2008, S. 205-206).

In der Tätigkeit von Lehrpersonen wird der Stellenwert von Leistungsmotivation wenig diskutiert (Eder, 2008). Die Leistungsmotivation der Lehrperson kann ein entscheidender Faktor für ihre Wirksamkeit auf Schüler sein, sofern diese sich an Erwachsenen ein Vorbild

[10] Berichtet werden jeweils R^2_{adj}, somit die korrigierten R^2-Werte.

nehmen und eine positive Leistungsmotiviertheit übernehmen (Eder, 2008). In seiner Forschungsarbeit nutzt Eder das Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler und Prochaska und stuft dabei, neben dem Gesamtwert, drei Dimensionen der Leistungsmotivation als besonders wichtig ein. Hierzu zählen die Wettbewerbsorientierung, Leistungsstolz und Aufgabenbezogene Leistungsmotivation bzw. Schwierigkeitspräferenz (Eder, 2008, S. 283). Seine Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtsstudierenden in ihrer Leistungsmotivation etwas über dem Bevölkerungsdurchschnitt Erwachsener liegen und Abweichungen nach oben zeigen (Eder, 2008, S. 283). Dies trifft v.a. auf Personen zu, die „immer schon" Lehrer werden wollten sowie Personen, die die Studienberechtigung über eine Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung erworben haben (Eder, 2008, S. 283).

Zudem untersuchte Eder (2008) in welchem Ausmaß die Leistungsmotivation mit biographischen Faktoren bzw. Merkmalen der bisherigen Laufbahn verbunden sind. Zu den biographischen Merkmalen zählen Geschlecht, Art der Matura, 1. Unterrichtsfach (Gruppe), Zeitpunkt der Entscheidung und Pläne nach dem Studium. Er nutzte jeweils einfache Varianzanalysen mit den Variablen der Leistungsmotivation als abhängige und einzelnen biographischen Merkmalen als unabhängige Variablen (Eder, 2008). Die „aufgeklärte Varianz (Eta-Quadrat) wird als Maß für die Stärke des Einflusses genommen" (Eder, 2008, S. 285). Insgesamt fallen die durch die einzelnen biographischen Merkmale aufgeklärten Varianzanteile der jeweiligen Aspekte der Leistungsmotivation relativ niedrig aus (Eder, 2008). Die höchsten Werte ergeben sich für den Zeitpunkt der Entscheidung (für das Lehramt) und Leistungsstolz (7.9 % Varianzaufklärung) sowie den Gesamtwert der Leistungsmotivation (5.5 % Varianzaufklärung). Die höchste durchschnittliche erklärte Varianz über alle biographischen Merkmale ergibt sich für den Leistungsstolz mit 2.3 % Varianzaufklärung.

Die vorliegende Studie soll Informationen zur Ausprägung der Leistungsmotivation bei Lehramtsstudierenden - auch in Hinblick auf schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede - liefern, um die empirische Befundlage zu erweitern. Es werden schulartspezifische Unterschiede erwartet, jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Zudem wird untersucht, ob sich Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben von den Aussteigern aus dem Lehramt im Hinblick auf die Leistungsmotivation zu Studienbeginn unterscheiden und welche korrelativen Zusammenhänge sich für die Leistungsmotivation und Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe finden.

2.2.6 Persönlichkeitsmerkmale

Zum Konstrukt „*Persönlichkeit*“ liegen unterschiedliche Definitionen vor (z.B. Amelang & Bartussek, 2001). „Persönlichkeit ist die mehr oder weniger feste und überdauernde Organisation des Charakters, des Temperaments, des Intellekts und der Physis eines Menschen ...“ (Eysenck, 1953, S. 2, zitiert nach Amelang & Bartussek, 2001, S. 40). Ähnlich lautet die Definition von Guilford: „Die Persönlichkeit eines Individuums ist eine einzigartige Struktur von Persönlichkeitszügen (Traits) ... Ein Trait ist jeder abstrahierbare und relativ konstante Persönlichkeitszug, hinsichtlich dessen eine Person von anderen Personen unterscheidbar ist“ (Guilford, 1974, S. 6, zitiert nach Amelang & Bartussek, 2001, S. 41).

Zur Persönlichkeit existieren verschiedene Theorien bzw. Modellvorstellungen (z.B. Amelang & Bartussek, 2001). Ein populäres Modell zur Beschreibung der Persönlichkeit ist das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa und McCrae. Zu den fünf weitgehend unabhängigen Dimensionen der Persönlichkeit zählen Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus (teils auch als Emotionale Stabilität benannt) und Offenheit für Erfahrung. Diese fünf breiten Persönlichkeitsfaktoren höherer Ordnung werden auch als „Big Five“ bezeichnet (Goldberg, 1981, zitiert nach Amelang und Bartussek, 2001, S. 364). Die Begriffe Big-Five und die Dimensionen des Fünf-Faktoren-Modells werden „trotz ihrer unterschiedlichen Herkunft meist synonym verwendet“ (z.B. Mayr, 2011, S. 128), so auch in der vorliegenden Studie. Die Fünf-Faktoren-Struktur gilt als replizierbar und robust (z.B. Borkenau & Ostendorf, 2008). Trotzdem ist man sich über die adäquate Benennung der Faktoren nicht einig. Am umstrittensten ist der Faktor „Offenheit für Erfahrung“, der auch als „Offenheit für Kultur oder Intellekt“ bezeichnet wird (Borkenau & Ostendorf, 2008). Das Fünf-Faktoren-Modell ist als eine aus dem lexikalischen Ansatz[11] hervorgegangene Taxonomie auf induktivem Wege quasi „entdeckt“ bzw. konstruiert worden (Ostendorf & Angleitner, 1994 und Becker, 1995, zitiert nach Amelang und Bartussek, 2001, S. 384). Die Big Five „sind somit keine theoretisch verankerten Konstrukte, sondern globale, voneinander relativ unabhängige Dimensionen zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen auf einer hohen Abstraktionsstufe“ (Amelang & Bartussek, 2001, S. 384). Das Fünf-Faktoren-Modell repräsentiert den Stand der Forschung

[11] „Der lexikalische Ansatz stellt den Versuch dar, durch die Analyse der in der natürlichen Sprache vorkommenden Beschreibungsbegriffe zu einer Taxonomie der Persönlichkeit zu gelangen“ (Amelang & Bartussek, 2001, S. 364). Von einer Analyse der Sprache (= lexikalischer Ansatz) wird „das Auffinden der wichtigsten Persönlichkeitsdimensionen der Gesamtpersönlichkeit“ erwartet (Amelang & Bartussek, 2001, S. 365).

innerhalb des Eigenschaftsparadigmas[12], fungiert als Referenzmodell für die Kritik bestehender und die Entwicklung neuer persönlichkeitspsychologischer Konstrukte sowie Messverfahren und ist das „bevorzugte Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Lehrerberuf“ (z.B. Mayr, 2011, S. 129).

Von den Big Five wird angenommen, dass sie ab einem Alter von 20 bis 25 Jahren relativ stabil sind, wobei ein leichter Anstieg der Dimensionen Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit sowie ein geringer Abfall der Extraversion beobachtbar sind (z.B. McCrae et al., 2000). Die Stabilität der fünf Faktoren gilt als bewiesen, auch wenn es vermutlich Komponenten gibt, die durch aktive Beeinflussung veränderbar sind (z.B. Mayr, 2011; Mayr, 2012b). Die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale wird zum einen „durch einen relativ hohen Einfluss genetischer Faktoren ... und zum anderen dadurch erklärt, dass Personen dazu tendieren, für sie passende Umwelten aufzusuchen bzw. sich ihre Umwelt entsprechend den eigenen Präferenzen zu gestalten, wodurch vorhandene Merkmale verfestigt werden“ (Mayr & Paseka, 2002, S. 53).

Bislang wurden allgemeine Persönlichkeitsmerkmale thematisiert. In der Forschung zum Lehrerberuf wird oftmals von Lehrerpersönlichkeit gesprochen, deren Bedeutung u.a. in Hinblick auf Aspekte des Studien- und Berufserfolgs sehr kontrovers diskutiert wird (z.B. Mayr, 2011). Beispielsweise wird von Hattie (2009) der Lehrperson und ihren Eigenschaften eine große Bedeutung zugemessen. In der Erziehungswissenschaft wird der Lehrerpersönlichkeit oft distanziert begegnet, vielmehr liegt dort der Fokus auf „Professionalität“, die man durch Ausbildung „generieren“ könne (z.B. Mayr, 2011, S. 125) oder auf Kompetenzen, die per Definition als lernbar gelten (z.B. Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 154, Mayr, 2011, S. 125). In der Psychologie wird hingegen eher nach der Angemessenheit von Persönlichkeitstheorien und nach Möglichkeiten der Messung von Persönlichkeitsmerkmalen gesucht, um deren Genese, Funktionsweise und Wirkung zu verstehen sowie um Spielräume von Interventionen auszuloten, künftiges Verhalten und Erleben vorherzusagen und diese Erkenntnisse z.B. in der Laufbahnberatung oder Bewerberauswahl zu nutzen (Mayr, 2011). Ein unterschiedlicher Fokus verschiedener Disziplinen trägt somit auch dazu bei, wie mit diesem Thema in der Forschung umgegangen wird.

[12] Das Eigenschaftsparadigma stellt - neben anderen - ein Paradigma in der Persönlichkeitsforschung dar. Es verfolgt das Anliegen, die Vielfalt menschlichen Handelns und Erlebens anhand einer überschaubaren Anzahl von Dimensionen beschreibbar zu machen (Mayr, 2011).

Lehrerpersönlichkeit kann als ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“, aufgefasst werden (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Neben Merkmalen der Persönlichkeit zählen Aspekte der intellektuellen Leistungsfähigkeit, z.B. Intelligenz oder verbale Fähigkeiten sowie motivationale Merkmale, wie beispielsweise Interessen und Einstellungen dazu (Neuweg, 2008, S. 15). In der Fachliteratur werden nicht nur relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch Entwicklungsprozesse berücksichtigt. So definiert Helmke (2009, S. 105) Lehrerpersönlichkeit als „relativ überdauernde, stabile Merkmale der Lehrperson ..., was jedoch ihre Veränderung durch Lernen, Training und Fortbildung nicht ausschließt“.

Bei Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit (erfasst mit den Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen) gibt es ebenfalls wenig individuelle Variation (Korrelationen reichen von .45 bis .53) und Änderungen erfolgen vor allem während des Studiums und der ersten Berufsjahre (Mayr, 2010, S. 82). „Auch die Mittelwertsänderungen fallen geringer als bei den Interessen aus, am deutlichsten sind sie mit einem Anstieg von fast einer halben Standardabweichung bei der Selbstkontrolle“ (Mayr, 2010, S. 82). Insgesamt sprechen die Ergebnisse „für eine hohe Konstanz der Persönlichkeit“ und diese „wird im Allgemeinen offensichtlich kaum durch die Studien- und Arbeitsbedingungen bzw. die sonstigen Lebensumstände beeinflusst“ (Mayr, 2010, S. 83).

Diese Studie nutzt einerseits zur Beschreibung von Merkmalen der Persönlichkeit im Sinne der Big Five das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) von Borkenau und Ostendorf (2008), einen bekannten Persönlichkeitsfragebogen (siehe Abschnitt 3.3.8). Generell geht es hierbei um die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, in denen sich alle Menschen graduell voneinander unterscheiden. Auf sehr ökonomische Weise können mit dem NEO-FFI fünf relativ varianzstarke Persönlichkeitsfaktoren erfasst werden, „und zwar mit einer Reliabilität und Gültigkeit, die im Vergleich mit anderen Instrumenten als sehr ordentlich bezeichnet werden kann“ (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 271). Andererseits untersucht diese Studie Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, die mit den Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA) von Brandstätter und Mayr (1994) erfasst werden (siehe Abschnitt 3.3.9) und „eine ähnlich gute Prognoseleistung erbringen“ wie entsprechende Skalen des NEO-FFI (Mayr, 2011, S. 130).

Im Folgenden werden die fünf Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) in Anlehnung an Borkenau und Ostendorf (2008, S. 7 sowie S. 40-41) beschrieben.

Neurotizismus erfasst individuelle Unterschiede in der emotionalen Stabilität und emotionalen Labilität (Neurotizismus) von Personen. Diese Skala darf nicht im Sinne der Diagnose einer psychischen Störung missverstanden werden. Im Kern beschreibt diese Dimension die Art und Weise, wie Emotionen, v.a. negative Emotionen, erlebt werden. Personen mit einer hohen Ausprägung sind leichter aus dem seelischen Gleichgewicht zu bringen, sie neigen dazu, nervös, ängstlich, traurig, unsicher oder verlegen zu sein und sich Sorgen um ihre Gesundheit zu machen. Sie tendieren zu unrealistischen Ideen, sind weniger in der Lage, ihre Bedürfnisse zu kontrollieren und auf Stresssituationen angemessen zu reagieren. Emotional stabile Menschen (Personen mit niedriger Ausprägung) haben diese Probleme kaum, sie beschreiben sich selbst als ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei und geraten in Stresssituationen nicht so schnell aus der Fassung. Der Prototyp einer emotional stabilen Person lässt sich durch nichts aus der Ruhe bringen.

Personen mit hohen Werten in der Dimension *Extraversion* sind gesellig, personenorientiert, beschreiben sich als selbstsicher, aktiv, gesprächig, energisch, heiter und optimistisch. Sie mögen Menschen, fühlen sich in Gruppen besonders wohl und neigen zu einem heiteren Naturell. Die Charakterisierung einer typisch introvertierten Person ist schwieriger, da Introversion zum Teil eher als ein Fehlen von Extraversion denn als deren Gegensatz angesehen werden muss (Costa & McCrae, 1992, S. 15). Introvertierte (Personen mit niedriger Ausprägung) sind eher zurückhaltend als unfreundlich, eher unabhängig als folgsam, eher ausgeglichen als unsicher oder phlegmatisch. Introvertierte leiden nicht notwendigerweise unter sozialer Ängstlichkeit, vielmehr möchten sie alleine sein, trotz weniger Lebhaftigkeit sind sie nicht unglücklich oder pessimistisch.

Die Skala *Offenheit für Erfahrung* erfasst das Interesse an sowie das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Personen mit hohen Werten zeichnen sich durch eine hohe Wertschätzung für neue Erfahrungen aus, bevorzugen Abwechslung, erproben neue Handlungsweisen, sind experimentierfreudig, wissbegierig, kreativ und phantasievoll. Sie haben vielfältige kulturelle Interessen und interessieren sich für persönliche sowie öffentliche Vorgänge. Sie sind eher bereit, bestehende Normen kritisch zu hinterfragen, sind in ihrem Urteil unabhängig und verhalten sich häufig unkonventionell. Personen mit niedriger Ausprägung neigen zu konventionellem Verhalten und konservativen Einstel-

lungen. Sie ziehen Bekanntes und Bewährtes dem Neuen vor und ihre emotionalen Reaktionen sind eher gedämpft.

Personen mit hohen Werten in der Dimension *Verträglichkeit* sind altruistisch, mitfühlend, verständnisvoll und wohlwollend. Sie neigen zu zwischenmenschlichem Vertrauen, zur Kooperation, Nachgiebigkeit und haben ein starkes Harmoniebedürfnis. Personen mit niedrigen Werten beschreiben sich als antagonistisch, egozentrisch und misstrauisch gegenüber den Absichten anderer. Sie verhalten sich eher kompetitiv als kooperativ.

Gewissenhaftigkeit umfasst den Aspekt der Selbstkontrolle, die sich auf den aktiven Prozess der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben bezieht. Menschen mit einer hohen Ausprägung sind ordentlich, penibel, genau, zuverlässig, arbeiten hart und systematisch, sind diszipliniert und pünktlich. Sie sind zielstrebig, ehrgeizig, fleißig und ausdauernd. Der sozial erwünschte Aspekt von Gewissenhaftigkeit liegt in ihrer Beziehung zu akademischen und beruflichen Leistungen, ihre negative Seite mag sich in einem übertrieben hohen Anspruchsniveau, in zwanghafter Ordentlichkeit oder in Form von Arbeitssucht zeigen. Personen mit niedrigen Punktwerten beschreiben sich als eher nachlässig, gleichgültig, unbeständig und verfolgen Ziele mit geringerem Engagement.

Es liegen zahlreiche Studien zu Persönlichkeitsmerkmalen von Lehramtsstudierenden im Vergleich mit Studierenden anderer Fächer vor. Laut Eder und Hörl (2007, S. 188) weichen Lehramtsstudierende bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale in der Verträglichkeit und teilweise auch der Belastbarkeit positiv vom Durchschnitt anderer Studierender ab. Zudem stellte Eder (2008) bei Frauen eine niedrigere Belastbarkeit fest. Bei Vergleichen mit repräsentativen Bevölkerungsgruppen (z.B. mit NEO-FFI erfasste Persönlichkeitsmerkmale) beschreiben sich Lehramtsstudierende oftmals als überdurchschnittlich extravertiert, offen für Erfahrungen und verträglich (Mayr, 2010). Wie bereits in Abschnitt 2.2.1 geschildert, verglichen Roloff Henoch et al. (2015) an längsschnittlichen Daten demographische, kognitive und persönlichkeitsbetreffende Merkmale von Lehramtsstudenten und Studenten anderer Fächer. Sie konnten keine empirischen Belege für eine Negativselektions-Hypothese in Bezug auf Aspekte der Persönlichkeit finden (Roloff Henoch et al., 2015).

In Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale konnten Klusmann et al. (2009) beim Vergleich der Gruppen Lehramtsstudierende für Gymnasien und Nicht-Lehramtsstudierende an Universitäten (erfasst mit NEO-FFI von Borkenau & Ostendorf, 1991) ebenfalls keine signifikanten

Unterschiede feststellen. Jedoch zeigte ein Vergleich der Lehramtsstudierenden für Gymnasien mit der Gruppe der Lehramtsstudierenden für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen signifikante Unterschiede. So beschreiben sich Lehramtsstudierende für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen als weniger offen für neue Erfahrungen und zeigen höhere Werte bei der Verträglichkeit als Lehramtsstudierende für Gymnasien (Klusmann et al., 2009). Es ergeben sich somit Hinweise auf schulartspezifische Unterschiede der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen, auch wenn die Ergebnisse in den Studien nicht einheitlich ausfallen.

Die Ergebnisse von Foerster (2008) zeigen, dass die Mittelwerte (T-Werte) der Bamberger Lehramtsstudierenden für Grundschulen in den Dimensionen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit (erfasst mit dem NEO-PI-R von Ostendorf & Angleitner, 2004) weitgehend denen der Normstichprobe entsprechen. Signifikante Unterschiede finden sich nur für die Dimensionen Verträglichkeit und Offenheit für Erfahrungen. Die Bamberger Grundschullehramtsstudierenden beschreiben sich als etwas verträglicher, jedoch deutlich weniger offen für Erfahrungen als die Probanden der Normstichprobe (Foerster, 2008). Bei einer Stichprobe von Studienanfängern des Lehramts an Grundschulen der Universität Regensburg wurden ebenfalls niedrige Werte (noch niedriger als in Bamberger Stichprobe) bezüglich der Offenheit für Erfahrung gefunden (Faust & Foerster, 2008). „Die Befunde deuten möglicherweise darauf hin, dass das Studium für das Lehramt an Grundschulen zumindest in Bayern insbesondere für Personen mit niedrigeren Ausprägungen in „Offenheit“ attraktiv zu sein scheint“ (Foerster, 2008, S. 183).

Für ein differenzierteres Bild betrachtete Foerster (2008) die Häufigkeitsverteilungen der fünf Persönlichkeitsdimensionen nach fünf Kategorien (sehr niedrig, niedrig, durchschnittlich, hoch, sehr hoch) von Ostendorf und Angleitner (2004, S. 47). Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild. Bezüglich Neurotizismus weisen 20.6 % der Studierenden (sehr) niedrige Werte auf und bringen damit sehr günstige Voraussetzungen mit (Foerster, 2008, S. 184). Hingegen zeigen 22.5 % einen (sehr) hohen Wert, was als Hinweis „auf eine potentiell problematische geringe emotionale Stabilität“ gewertet werden kann (Foerster, 2008, S. 184). In Hinblick auf die Extraversion haben jeweils etwa ein Drittel der Studierenden (sehr) niedrige, (sehr) hohe oder durchschnittliche Werte, wobei niedrige und v.a. sehr niedrige Werte ein Risiko für den Lehrerberuf und sehr hohe Werte ein Risiko für den Studienerfolg darstellen können (Foerster, 2008, S. 184). Bezüglich der Offenheit für Erfahrung zeigen 61.6 % eine (sehr) geringe Ausprägung, umgekehrt verhält es sich für die Verträglichkeit, dort weisen 41 % (sehr) hohe Werte auf (Foerster, 2008, S. 184). Bezüglich der Gewissenhaftigkeit haben 43.2 % durch-

schnittliche und 31.8 % (sehr) niedrige Werte (Foerster, 2008, S. 184-185). Eine (sehr) niedrige sowie eine sehr hohe Ausprägung (3.7 %) der Gewissenhaftigkeit können als eher ungünstige Voraussetzung für das Studium und den Beruf eingestuft werden (Foerster, 2008, S. 185).

In der vorliegenden Studie werden die Ausprägungen der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) und Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen nach Brandstätter und Mayr untersucht sowie schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede beleuchtet. Es werden schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede erwartet.

Neben Studien, die die (Eingangs-)Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden beschreiben existieren Studien, die zudem Zusammenhänge zu berufsbiographischen Entwicklungsverläufen thematisieren, oftmals im Sinne von Studien- und Berufserfolg (z.B. Studiennoten, Studien- und Berufszufriedenheit, Belastungserleben).

Es ist schwierig, aussagekräftige Prädiktoren für den späteren Berufserfolg als Lehrer zu identifizieren (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 232). Ergebnisse von Urban (z.B. 1984, 1992) deuten darauf hin, dass Strukturmerkmale der Persönlichkeit und die darin wurzelnden sozialen Fähigkeiten für eine positive Lehrerlaufbahn wesentlicher sind als intellektuelle Fähigkeiten oder Leistungen in der höheren Schule. „Diese bilden zusammen mit einem ausgeprägten Interesse an den berufsspezifischen Tätigkeiten sowie fachlichen, methodisch-didaktischen und humanwissenschaftlichen Kenntnissen eine Basis, auf der sich professionelle Kompetenz entwickeln kann“ (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 232).

Zu einer anderen Gewichtung kommen Schmidt und Hunter (1998). Die Dimensionen des Fünf-Faktoren-Modells erreichen zwar nicht die prädiktive Validität des IQ, können aber aufgrund der geringen Korrelation zum IQ sich als sinnvolle Ergänzung anbieten (Schmidt & Hunter, 1998).

Für das Verhalten und Erleben in unterschiedlichen Studiengängen und Berufen werden von den Big Five v.a. die Gewissenhaftigkeit sowie Belastbarkeit (Neurotizismus) als bedeutsam eingestuft, bezüglich der anderen Dimensionen divergiert die Befundlage (Mayr, 2011). Bei Kontaktberufen (wie dem Lehrerberuf) wird die Extraversion ebenfalls als relevant eingeordnet (Mayr, 2011). Der Lehrerberuf ist durch zahlreiche soziale Interaktionen geprägt, Extraversion und Verträglichkeit scheinen somit für den Berufserfolg im Lehramt bedeutsam

(z.B. Klusmann et al., 2009, S. 267). Als günstige Startvoraussetzungen für den Lehrerberuf stuft Mayr (2010, S. 85) Personen ein, die beispielsweise psychisch stabil, offen für Neues und leistungsfähig sind, gerne mit anderen zusammenarbeiten und sich stark für ihre beruflichen Aufgaben interessieren. Urban, Reisinger und Samac (2010) konnten in einer Studie eine enge Verflechtung von Persönlichkeitsvariablen (Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Extraversion) und Kompetenzbereichen (Heuristische Kompetenzen: Präferenz für Umgang mit Ungewissheit/Komplexität, Risikobereitschaft, Wettbewerbsorientierung, Organisationsinkompetenz) zeigen. Insgesamt sind somit für alle fünf Persönlichkeitsaspekte Belege für bzw. Hinweise auf deren Relevanz bezüglich verschiedener Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe zu finden.

Es ist ein positiver Zusammenhang von Gewissenhaftigkeit mit Studiennoten zu verzeichnen (Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007). Laut einer Metaanalyse von Barrick und Mount (1991, zitiert nach Borkenau und Ostendorf, 2008, S. 14) ist Gewissenhaftigkeit ein valider Prädiktor (Kriteriumsvalidität um r = .30) für Arbeitsleistungskriterien, dies zeigte sich weitgehend unabhängig von der Art der Berufs.

In Bezug auf Tätigkeiten, die soziale Interaktionen erfordern (z.B. Verkauf, Management) weisen Extraversion (Barrick & Mount, 1991, zitiert nach Borkenau und Ostendorf, 2008, S. 14) und Verträglichkeit (Mount, Barrick & Stewart, 1998, zitiert nach Borkenau und Ostendorf, 2008, S. 14) direkte Zusammenhänge mit Leistungsunterschieden auf. Zudem finden sich Hinweise dafür, dass Offenheit für Erfahrung für den Ausbildungserfolg bedeutsam ist (Barrick & Mount, 1991; Noftle & Robins, 2007, zitiert nach Borkenau und Ostendorf, 2008, S. 14).

Zudem finden sich Zusammenhänge zwischen den Big Five und der beruflichen Zufriedenheit. In einer Metaanalyse wurden durchschnittliche Korrelationen der fünf Faktoren mit der Berufszufriedenheit in Höhe von -.29 (Neurotizismus), .25 (Extraversion), .02 (Offenheit für Erfahrung), .17 (Verträglichkeit) und .26 (Gewissenhaftigkeit) gefunden (Judge, Heller & Mount, 2002, zitiert nach Borkenau und Ostendorf, 2008, S. 14).

Trapmann, Hell, Hirn und Schuler (2007) untersuchten in einer Meta-Analyse den Zusammenhang zwischen den Big Five und dem Studienerfolg (Noten, Zufriedenheit, Verbleib vs. Ausscheiden) an Universitäten. Der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften ist von den Kriterien des Studienerfolgs abhängig. So fanden sie einen Zusammenhang zwischen Neuro-

tizismus und Studienzufriedenheit sowie zwischen Gewissenhaftigkeit und Noten (Trapmann et al., 2007). Extraversion, Offenheit für Erfahrung und Verträglichkeit haben keinen signifikanten Einfluss auf den Studienerfolg (Trapmann et al., 2007).

Eine erhöhte Ausprägung von Neurotizismus wird als Risikofaktor für das Erleben von beruflichem Stress und Burnout assoziiert (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Schaarschmidt (2012, S. 60) stuft die psychische Stabilität als eine der wichtigsten Eignungsvoraussetzungen für das Lehramt ein. Er beschreibt vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die mit Hilfe eines Fragebogens (AVEM - Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; Schaarschmidt & Fischer, 2008) identifiziert werden können (Schaarschmidt, 2005). Personen, die dem Muster G (Gesundheitsmuster) zuzuordnen sind, werden als beruflich engagiert beschrieben, mit einem positiven Lebensgefühl und einer ausgeprägten Widerstandskraft gegenüber Belastungen (Schaarschmidt, 2005). Personen, die dem Muster S zuzurechnen sind, zeigen ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen. Hingegen weisen Personen des Risikomusters A überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei verminderter Widerstandkraft und eher eingeschränktem Lebensgefühl auf. Personen der Gruppe Risikomuster B resignieren und haben eine deutlich verminderte Belastbarkeit, einhergehend mit reduziertem Arbeitsengagement (Schaarschmidt, 2005).

Schaarschmidt (2005) stellt bei 25 Prozent der Lehramtsstudierenden ein problematisches Beanspruchungsmuster (Muster B) fest und verbindet mit diesem Muster vor allem Einschränkungen in der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, Defizite in der sozialkommunikativen Kompetenz und eine generelle Beeinträchtigung des Selbstvertrauens. Dieses Muster birgt langfristig ein Risiko für Einschränkungen der psychischen und/oder physischen Gesundheit. Das von Schaarschmidt beschriebene Risikomuster B steht in engem Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom, wie es z.B. Maslach (1982) oder Burisch (1994) beschrieben haben. „Burnout tritt bei Personen auf, die in ihrem Beruf mit anderen Personen zu tun haben, die also häufig und eng mit anderen Menschen in Kontakt treten. Damit sind im weitesten Sinne Sozialberufe gemeint, wie z.B. Krankenpflegepersonal, ... und eben auch Lehrer“ (Barth, 2006, S. 71). Die Berufsgruppe Lehrer ist unter dem Gesichtspunkt der psychischen Gesundheit als eine Risikopopulation zu betrachten (Weber, Weltle & Lederer, 2003; Schaarschmidt, 2005; Burtscheid, 2004). Psychosomatische Beschwerden und Burnout-Syndrom treten im Lehrerberuf häufig auf (Kupper & Hempel, 2006).

Künsting, Billich-Knapp und Lipowsky (2012) untersuchten u.a. Profile der Anforderungsbewältigung von Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit der Persönlichkeit. Lehramtsstudierende des Gesundheitstyps und des Risikotyps A beschreiben sich im Vergleich zu denen des Schonungstyps und des Risikotyps B als gewissenhafter.

Laut Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie ist eine Risikogruppe (Muster B) bereits zu Studienbeginn identifizierbar (Schaarschmidt, 2005). Rauin (2007) stellt bei etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Lehrerberufs nicht gewachsen fühlten auch bereits während des Studiums eine Überforderung sowie geringes Engagement fest. „Hohe psychosoziale Anforderungen im Lehrberuf begründen das Interesse an Eigenschaftsdimensionen wie Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit sowie den verwandten Konstrukten. Die Relevanz dieser Merkmale für unterrichtliches Handeln, Berufszufriedenheit und das Belastungsempfinden von Lehrenden ist empirisch belegt (Dieterich, 1983; Urban, 1984; 1992; Mayr, 1994; Mayr & Paseka, 2002; Lipowski, 2003; Mayr & Neuweg, 2006), allerdings bei insgesamt geringer Varianzaufklärung (Bromme et al, 2006)“ (Ziegler, 2009, S. 416).

Mayr (2010) untersuchte mit Pfadanalysen die Beziehungen zwischen allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. allgemeinen Interessen, im Beruf beschrittenen Lernwegen und Kompetenzen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern eines Lehrers. Bezüglich der untersuchten Kompetenzen kommt dem Lernen aus eigenen Praxiserfahrungen (z.B. Schülerrückmeldungen) eine besondere Relevanz zu. „Diesen Lernweg erleben vor allem Personen als brauchbar, die offen für Neues und extravertiert bzw. sozial interessiert sind“ (Mayr, 2010, S. 80). Den Lernweg, sich mit Kollegen auszutauschen, empfinden vor allem extravertierte und eher sozial, realistisch und weniger intellektuell-forschend orientierte Lehrkräfte als nützlich (Mayr, 2010). „Bezüglich der Höhe der Varianzaufklärung ist das Modell mit den Persönlichkeitsmerkmalen als Prädiktor dem Modell mit den Interessen überlegen, wobei insbesondere von Extraversion und Gewissenhaftigkeit Pfade zu den Lernwegen bzw. zu den Kompetenzen ausgehen. Beide Pfadanalysen sind gut kompatibel mit der Annahme, dass personale Merkmale Einfluss auf die berufliche Kompetenz nehmen, meist indirekt über ihre Wirkung auf Kompetenz fördernde Lernprozesse, teilweise aber auch direkt.“ (Mayr, 2010, S. 81).

Mayr (2010) untersuchte in einer Längsschnittstudie zudem Zusammenhänge zwischen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit (LPA-Skalen) und dem späteren Erleben von Erfolg in der Unterrichtsarbeit im Studium sowie im 3. und 7. Berufsjahr. Bedeutsame Korrelationen fin-

den sich insbesondere für Kontaktbereitschaft und Stabilität (entspricht invertiert dem Merkmal Neurotizismus). Für die Stabilität und das Erleben von Erfolg im 7. Berufsjahr ergibt sich eine Korrelation von .26 (Mayr, 2010, S. 77). Bemerkenswert ist, dass die Korrelation von r = .18 für den Zusammenhang von Stabilität und Erfolgserleben im 3. Berufsjahr im Vergleich zum 7. Berufsjahr trotz des größeren Zeitfensters ansteigt. Anders verhält es sich für Kontaktbereitschaft. Der Zusammenhang von Kontaktbereitschaft und Erleben von Erfolg am Studienende beträgt r = .26 und im 3. Berufsjahr r = .17. Die Korrelation von Selbstkontrolle und Erleben von Erfolg in der Unterrichtsarbeit im 7. Berufsjahr beträgt r = .19 (Mayr, 2010, S. 77). Zudem untersuchte Mayr Zusammenhänge zwischen personalen Merkmalen und Lernstrategien im Studium. Die relativ höchste Korrelation von Selbstkontrolle mit rezeptiv-diszipliniertem Lernen beträgt r = .30 und für Stabilität mit aktiv-kritischem Lernen r = .26 (Mayr, 2010, S. 79).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Die Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrer/innen erlauben eine langfristige Prognose der späteren Präferenz für bestimmte Lernwege im Beruf und direkt oder indirekt (über Lernprozesse vermittelt) auch der Kompetenz in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereichen. Als statistisch bedeutsam erweisen sich dabei vor allem Extraversion und Gewissenhaftigkeit, teilweise auch Offenheit für neue Erfahrungen.“ (Mayr, 2007, S. 163). „Persönlichkeitsmerkmale sind offensichtlich bedeutsamer als allgemein angenommen, da sie eine langfristige Prognose des pädagogischen Handelns und Befindens von Lehrpersonen zu erlauben scheinen; die im Studium vorgefundenen Lerngelegenheiten und deren Nutzung korrelieren dagegen kaum mit solchen Kriterien“ (Mayr, 2007, S. 152). „Interessenten für den Lehrberuf haben dann gute Chancen auf einen erfolgreichen Studienverlauf, auf den Erwerb hoher Unterrichtskompetenz und auf Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Berufswahl, wenn sie gern Kontakt mit anderen pflegen, selbstsicher und psychisch belastbar sind und ein gewisses Maß an Bereitschaft zeigen, ihr Handeln an selbst gesetzten bzw. gesellschaftlich vorgegebenen Normen zu orientieren“ Mayr (1994, S. 369-370). Eine (sehr) geringe Ausprägung von Extraversion (Introversion) und eine geringe Gewissenhaftigkeit stellen Risikofaktoren für erfolgreiches Lernen und in weiterer Folge für die Unterrichtskompetenz dar (Mayr, 2007).

Ein Überblick zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen als Prädiktoren für verschiedene Kriterien der Bewährung im Lehrerstudium und Lehrerberuf ist Tabelle 2 zu entnehmen (aus Mayr, 2011, S. 134). Die angeführten Beziehungen basieren überwiegend auf Selbsteinschätzungen, worin auch eine Schwachstelle vieler Studien zu sehen ist (Mayr, 2011). Es liegen

jedoch auch Studien vor die zeigen, dass man bezüglich der dargestellten Zusammenhänge zu keinen anderen Kernaussagen gelangt, wenn man die Verhaltens- und Leistungskriterien durch Schüler, Peers oder geschulte Beobachter einschätzen lässt (Mayr, 2011). Zudem sind bei Befindenskriterien (z.B. Zufriedenheit, Belastung) ohnehin die Selbstangaben ausschlaggebend (Mayr, 2011).

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehrerstudium und Lehrerberuf (aus Mayr, 2011, S. 134)

Prädiktoren	**Kriterien**	Lernstrategien im Studium	Akademische Leistungen *	Praxisleistungen *	Pädagogische Handlungskompetenz im Praktikum	Belastung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Pädagogische Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale	Neurotizismus	~	--	-	--	++	~	--	+++	---
	Extraversion	~	0	+	++	--	+++	++	--	++
	Offenheit f. E.	++	+	0	0	0	++	++	~	++
	Verträglichkeit	+	+	0	+	0	+	0	~	++
	Gewissenhaftigkeit	+++	++	++	++	---	+++	+++	~	+++

Anmerkungen: * = Noten umgepolt; -, --, --- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1 %), mittlerer oder großer praktischer Bedeutsamkeit (Varianzaufklärung ab 14 %; Klassifikation nach Astleitner, 2003, zitiert nach Mayr, 2011, S. 134); ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; 0 = kein Zusammenhang (nach Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 53; adaptiert und aktualisiert)

2.2.7 Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). „Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man also das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können. Vor allem die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention kommt darin zum Ausdruck“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39).

Dieses Konzept beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001, zitiert nach Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Danach werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenzerwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Konsequenzerwartungen beziehen sich auf die angenommene Beziehung zwischen Handlungen und Resultaten, z.B. „Wenn man das prüfungsrelevante Buch gelernt hat, besteht man die Prüfung“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Kompetenzerwartung enthält hingegen einen Selbstbezug, nämlich die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen, z.B. „Ich selbst fühle mich in der Lage, mir diese Kenntnisse anzueignen bzw. diese Fertigkeiten zu erlernen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Während die Konsequenzerwartung die Handlungsabhängigkeit des Ergebnisses thematisiert (Erwerb von Fertigkeiten führt zum Erfolg), betrifft die Kompetenzerwartung die Personabhängigkeit der Handlung (Der Schüler fühlt sich in der Lage, den notwendigen Stoff zu lernen) und „diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist auf zahlreiche Situationen übertragen und in verschiedenen Handlungsfeldern erfolgreich angewendet worden, z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern (Schwarzer & Warner, 2011). „Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Herausforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer

umgesetzt werden“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Dies stellt u.a. für Lehrer eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Motivation und ein hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar (Schwarzer & Warner, 2011).

Die Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst (Schwarzer & Jerusalem 2002). Diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person und bei gleicher Fähigkeit zeigen Personen mit höherer Selbstwirksamkeit eine größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen (Schwarzer & Warner, 2011, S. 497).

Das Konstrukt Selbstwirksamkeitserwartung kann nach seinem Grad an Generalität oder Spezifität beschrieben werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* umfasst alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ein Beispielitem der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem lautet „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ (z.B. Schwarzer & Warner, 2011, S. 497). Die *Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung* bezieht sich auf die subjektive Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten (z.B. „Ich bin mir sicher, dass ich den ganzen Abend arbeiten kann, auch wenn andere mich zum Fernsehen einladen“; Schwarzer & Warner, 2011, S. 497). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit zählt zu bereichsspezifischen Konzepten und beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern (Schwarzer & Warner, 2011). In der vorliegenden Studie wird die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung untersucht.

Abele-Brehm und Stief (2004) erforschten psychologische Variablen zur Prognose des Berufserfolgs und befragten dazu Hochschulabsolventen unterschiedlicher Fachrichtungen der Universität Erlangen-Nürnberg kurz nach dem Examen und eineinhalb Jahre später. Sie konn-

ten zeigen, dass Einstellungen, Interessen, Selbstkonzept und Studienleistungen berufsbezogene Erwartungen und Ziele beeinflussen. Erfolgreiche Berufseinsteiger weisen bereits am Ende des Studiums u.a. eine höhere berufliche Selbstwirksamkeitserwartung auf (Abele-Brehm & Stief, 2004). Eine differenzierte Betrachtung der Lehramtsstudierenden fand in dieser Studie nicht statt.

Studien zur Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern beschäftigen sich oftmals mit deren Belastungserleben. Beispielsweise wird vermutet, dass sich Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout gegenseitig im Laufe des Berufslebens bedingen, wobei „die protektive Wirkkraft der Selbstwirksamkeitserwartung etwas höher zu veranschlagen ist“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 502).

Vergleichsweise wenige Studien beschäftigen sich mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden und insbesondere mit Zusammenhängen zu Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe.

Foerster untersuchte u.a. die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Grundschullehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase und stellte fest, dass deren Mittelwerte niedriger sind als Vergleichswerte von drei Lehrer-Kohorten von Schwarzer und Jerusalem (Foerster, 2008, S. 191). Hingegen liegen die Werte bezüglich der Selbstwirksamkeit von österreichischen Lehramtsstudierenden verschiedener Schularten über dem Durchschnitt von Schülern höherer Schulen (Eder, 2008). Zudem weisen männliche Lehramtsstudierende etwas höhere Werte bezüglich der Selbstwirksamkeit auf (Eder, 2008).

Lüdmann, Beckmann und Boeger (2016) beleuchteten die Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. Hierzu nutzen sie u.a. die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999). Es zeigt sich ein hochsignifikant positiver Zusammenhang für die Selbstwirksamkeitserwartung mit der Lernzielorientierung (Ziel, Kompetenzen zu erweitern) von $r = .243$ (Lüdmann et al., 2016, S. 101). Bezüglich der Lernstrategie korreliert die Selbstwirksamkeitserwartung nur mit der Anwendung der Tiefenstrategien ($r = .294$) und nicht mit der Anwendung der Oberflächenstrategien (Lüdmann et al., 2016, S. 102). „Offenbar sind es vor allem diejenigen Lehramtsstudierenden, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, die gezielt Tiefenstrategien wie das Zusammenfassen oder kritische Prüfen heranziehen, während das Verfolgen von Oberflächenstrategien im Sinne von Aus-

wendiglernen unabhängig von der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung verfolgt wird (Lüdmann et al., 2016, S. 102). Je selbstwirksamer sich ein Lehramtsstudierender erlebt, desto eher war die Tendenz festzustellen, sich in elaborierter, strukturierter und kritischer Art und Weise mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen (Lüdmann et al., 2016).

Ergebnisse von Eder zeigen hingegen, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Salzburger Lehramtsstudierenden etwas über der Vergleichsgruppe von Schülern der höheren Schule liegen (Eder, 2008). Somit haben sich nach der Matura eher Personen mit einem positiveren Selbstkonzept für das Lehramtsstudium entschieden und es bestehen geringfügige Unterschiede zwischen Männern und Frauen (Eder, 2008). Männliche Lehramtsstudierende weisen eine etwas höhere allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf als Frauen (Eder, 2008). In Hinblick auf die gewählte Fächergruppe zeigen Lehramtsstudierende mit naturwissenschaftlichen Fächern die vergleichsweise höchste Selbstwirksamkeitserwartung, gefolgt von Lehramtsstudierenden mit Sprachen und schließlich von denjenigen mit humanwissenschaftlichen Fächern (Eder, 2008). In Hinblick auf den Entscheidungszeitpunkt für das Lehramtsstudium weisen diejenigen, die „immer schon“ LehrerIn werden wollten die höchsten Werte bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung auf (Eder, 2008, S. 284).

Die vorliegende Studie soll weitere Befunde zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase sowie zu Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe liefern.

2.2.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf

Die Entscheidungs(un)sicherheit kann als allgemeines Merkmal der Berufswahlentscheidung gesehen werden (Rothland, 2011c). In der vorliegenden Studie wird in Anlehnung an Kiel et al. (2011) unter *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* das Ausmaß bzw. der Grad an subjektiver Sicherheit von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf verstanden. Operationalisiert wird die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf durch das Item „Wie sicher sind Sie derzeit, dass der Lehrerberuf für Sie das Richtige ist?“. Die Antwort erfolgt auf einer 6-stufigen Skala von „sehr unsicher“ bis „sehr sicher“ (Kiel et al., 2011; siehe Abschnitt 3.3.11).

Die Entscheidungssicherheit in Bezug auf die Berufswahl weist in einzelnen Untersuchungen einen Zusammenhang mit ausbildungs- und berufsrelevanten Merkmalen angehender Lehrkräfte auf (Rothland, 2011b).

In Hinblick auf den Berufswunsch scheinen die Lehramtsstudierenden im Vergleich mit Studierenden anderer Fächer bereits zu Beginn konkrete Vorstellungen zu haben. Wie bereits im Abschnitt zu den Studien- und Berufswahlmotiven (siehe Abschnitt 2.2.4) berichtet, ist der Anteil der Studienanfänger, die sich aufgrund eines festen Berufswunsches für einen Studiengang entscheiden unter den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Studiengängen mit 76 % überdurchschnittlich hoch (Heine et al., 2008, S. 146). Zudem steht die Berufs- oder Studienfachwahl für Lehramtsstudierende mit 40 % zu einem vergleichsweise hohen Anteil von vorherein fest, dieser Wert wird nur von Studierenden der Kunst/ Kunstwissenschaften (55 %) und Medizin (43 %) übertroffen (Heine et al., 2008, S. 146).

In einer Studie von Kiel et al. (2011, S. 43) gaben 77.4 % der Lehramtsstudierenden verschiedener Schularten an, sich derzeit ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf (sehr) sicher zu sein. Dies traf auf 83.8 % der Grundschullehramtsstudierenden, auf 80.6 % der Hauptschullehramtsstudierenden, auf 73.1 % der Realschullehramtsstudierenden sowie auf 75.4 % der Gymnasiallehramtsstudierenden zu (Kiel et al., 2011, S. 43). Es fanden sich jedoch keine signifikanten schulartspezifischen Unterschiede (Kiel et al., 2011).

Hingegen zeigen sich bei den Ergebnissen von Ulich (2004) schulartspezifische Unterschiede bezüglich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Grund-, Haupt-, und Realschullehramtsstudierende waren sich in ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf sicherer als Gymnasiallehramtsstudierende (Ulich, 2004).

Zu einem ähnlichen Ergebnis wie Heine et al. (2008) kommt Rothland (2010). In der konsekutiv organisierten Lehrerbildung weisen bereits die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen zu einem großen Teil eine zielgerichtete Berufsmotivation, gepaart mit einer hohen Entscheidungssicherheit, auf (Rothland, 2010).

Andererseits wird eine geringe Entscheidungssicherheit bzw. eine Entscheidungsunsicherheit oftmals als Risikofaktor eingestuft (z.B. Eder, 2008; Rothland, 2011c). Studierende, die sich erst kurz vor Beginn des Lehramtsstudiums (nach dem Abitur) aus Verlegenheit für diesen Studiengang entschieden haben, zeigen in allen drei erfassten Bereichen der kognitiven Leistungsfähigkeit (sprachlich-schlussfolgerndes Denken, rechnerischer Bereich, nichtsprachlich-figurales Denken und räumliches Vorstellen) die niedrigsten Werte (Eder, 2008). Eder (2008) zählt die Spätentscheider zur Problemgruppe unter den Lehramtsstudierenden. Als Risikofaktor zu werten ist ebenfalls, wenn die Studierenden vorher bereits in einem anderen Studiengang immatrikuliert waren, was auf 22 % der Salzburger Stichprobe zutraf (Hörl, 2008, S. 265).

Schaarschmidt (2005) untersuchte arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (siehe Abschnitt 2.2.6) von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit der Entscheidungssicherheit in der Berufswahl. Die Ergebnisse gehen aus Abbildung 7 hervor. Lehramtsstudierende, die die Richtigkeit ihrer Berufswahl bezweifeln, sind zu hohen Anteilen den Risikotypen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (Muster B und A) zuzuordnen, hingegen sind Lehramtsstudierende, die sich der Richtigkeit ihrer Entscheidung sicher sind, zum großen Anteil dem Muster „Gesund“ (G) zuzurechnen (Schaarschmidt, 2005, S. 67ff). Offen bleibt allerdings, wie hoch der Anteil der entscheidungsunsicheren Lehramtsstudierenden ist, da dies nicht stichprobenbezogen quantifiziert wird (Rothland, 2011c).

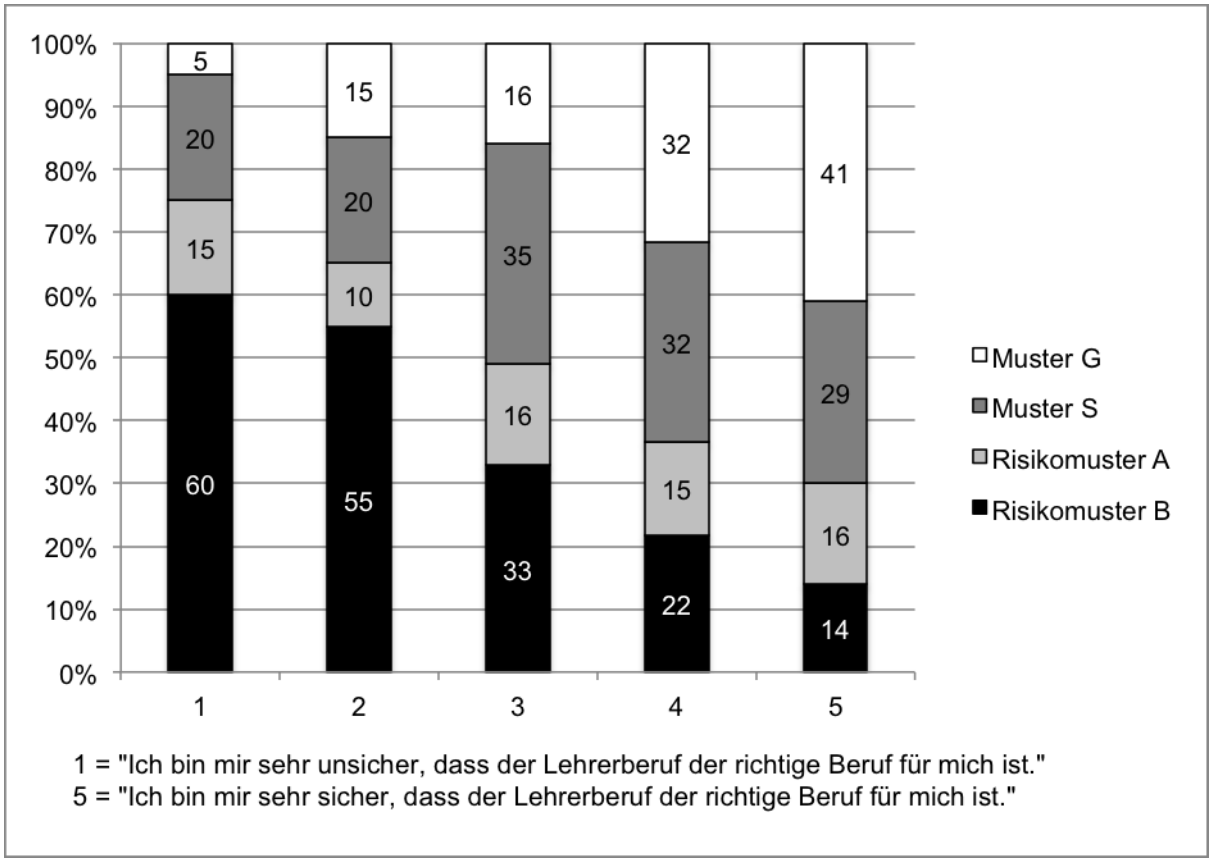


Abbildung 7: Prozentuale Häufigkeit der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (aus Schaarschmidt, 2005, S. 69)

Anknüpfend an die Ergebnisse von Schaarschmidt untersuchte Rothland (2011c) u.a. die Zusammenhänge von Risikomerkmalen von Lehramtsstudierenden im Kontext der Berufswahlentscheidung und arbeitsbezogener Verhaltensstile. Hierzu erfasste er den Grad der Entscheidungssicherheit für den Lehrerberuf (Item: „Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, Lehrer/Lehrerin werden zu wollen?“) mit einer 6-stufigen Skala von „Ich bin mir sehr sicher“ bis „Ich bin mir sehr unsicher“ (Rothland, 2011c, S. 190). Von den befragten Lehramtsstudierenden waren lediglich 7.5 % sich in ihrer Berufswahlentscheidung unsicher bzw. eher/sehr unsicher und für ein Lehramtsstudium als zweite Wahl entschieden sich nur 19.7 %, jedoch traf dies auf 30 % der männlichen Studierenden zu (Rothland, 2011c, S. 195). Der Anteil an Studierenden, die als Spätentscheider (nach dem Abitur bzw. zu Beginn des Studiums) beschrieben werden können, ist mit 42.5 % relativ hoch und wird wegen einem höheren Anteil der Risikomuster (A und B) und des Schonungstyps als problematisch eingestuft (Rothland, 2011c, S. 195). Aus Abbildung 8 geht die prozentuale Häufigkeit der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden differenziert nach dem Grad der Entscheidungssicherheit hervor.

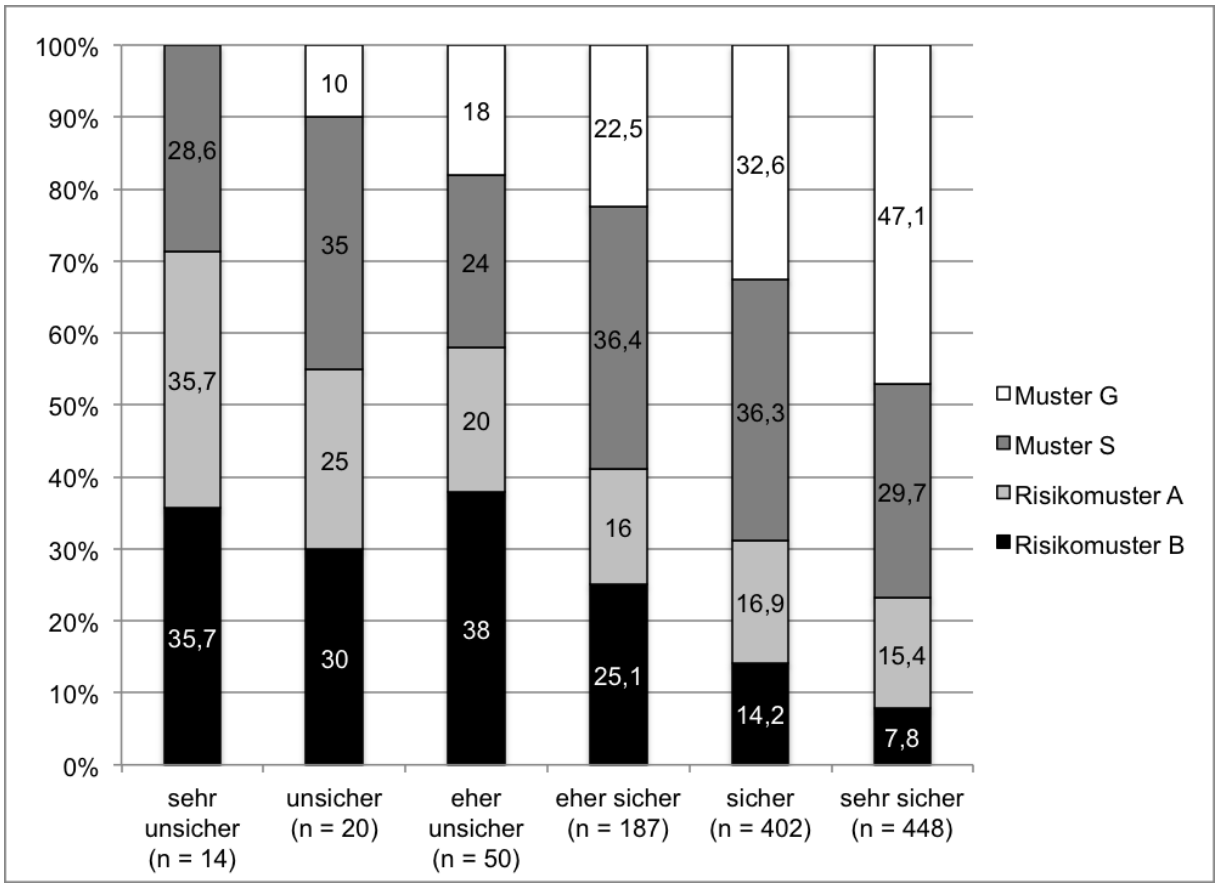


Abbildung 8: Prozentuale Häufigkeit der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden differenziert nach dem Grad der Entscheidungssicherheit (aus Rothland, 2011c, S. 190)

Mit zunehmender Entscheidungsunsicherheit für den Lehrerberuf nimmt der Anteil des wünschenswerten Gesundheitsmusters ab und der Anteil der Risikomuster (A und B) steigt, wobei keine kontinuierliche Zu- bzw. Abnahme zu beobachten ist (Rothland, 2011c). Dies gilt auch für den Entscheidungszeitpunkt. Mit einem späteren Entscheidungszeitpunkt für die Berufswahl Lehramt nimmt der Anteil der Gesundheitsmuster ab und der Anteil der Risikomuster sowie des Schonungsmusters zu (Rothland, 2011c). „Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der Entscheidungsunsicherheit hinsichtlich der Berufswahl, eines späten Entscheidungszeitpunktes, einer mangelnden Zielstrebigkeit bezogen auf die tatsächliche Berufsausübung sowie – für die männlichen Studierenden – der Entscheidung für das Lehramtsstudium als zweite Wahl als potentielle Risikomerkmale im Kontext der Berufswahlentscheidung. Insbesondere die Wahl eines Lehramtsstudiums als Verlegenheits- bzw. Notlösung erweist sich auch quantitativ als relevanter Risikofaktor im Lehrernachwuchs“ (Rothland, 2011c, S. 179). Dies kann mit den Ergebnissen von Eder (2008) in Verbindung gebracht werden.

In der vorliegenden Studie soll die Ausprägung der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn sowie in Hinblick auf schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht werden. In Anlehnung an die vorgestellten Forschungsergebnisse wird erwartet, dass die meisten Studierenden sich ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf (sehr) sicher sind und sich keine statistisch bedeutsamen schulart- sowie geschlechtsspezifischen Unterschiede finden. Insbesondere in Hinblick auf die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Lehramtsstudierenden (Lehrerlaufbahn vs. Ausstieg aus dem Lehramt) wird vermutet, dass der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn eine bedeutende Rolle zukommt. Die Aussteiger aus dem Lehramt sind vermutlich bereits zu Studienbeginn deutlich unsicherer in ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf als diejenigen, die nach zehn Semestern weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben.

2.3 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe

In den folgenden Abschnitten werden die ausgewählten Aspekte bzw. Variablen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden dieser Studie beschrieben und empirische Befunde dazu angeführt. Berücksichtigt werden die Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, der subjektive Studienerfolg, die Studien(abschluss)noten und die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf.

Der Begriff *Biographie* beinhaltet sowohl den Gegenstand (das Leben) als auch die Methode (die Schrift) (Marotzki, 2001, zitiert nach Herzog, 2011, S. 315). Mit dieser Doppeldeutigkeit kann zwischen Lehrerbiographieforschung und biographischer Lehrerforschung unterschieden werden (Herzog, 2011). Bei der Lehrerbiographieforschung steht der Inhalt, somit die Lebensgeschichte der Lehrperson im Vordergrund, bei der biographischen Lehrerforschung hingegen die Methodenwahl des Forschungsfeldes, die sich auch auf andere Themen der Lehrerforschung beziehen kann (Herzog, 2011).

Die *Berufsbiographie* von Lehrkräften lässt sich anhand der Phasen der Lehrerbildung in drei Zeitabschnitte gliedern (Terhart, 2000). Das Studium kann als formelle Lernphase verstanden werden, in der sich die Studierenden eine wissenschaftliche Grundlage aneignen. Praktische Erfahrungen sind dabei „allenfalls mit Einschränkungen vorgesehen“ (Terhart, 2000, S. 79). In der zweiten Phase, dem Referendariat, erfolgt das Lernen „on-the-job“ (Terhart, 2000, S. 79). Diese mündet in die Phase der selbstverantwortlichen Unterrichtsführung, die weiteres Lernen aber nicht überflüssig macht, vielmehr gehört zur Lehrerbildung im umfassenden Sinn das kontinuierliche Lernen im Beruf dazu (Terhart, 2000).

Unter *berufsbiographischen Entwicklungsverläufen* von Lehramtsstudierenden werden in der vorliegenden Studie Aspekte verstanden, die berufsbezogene biographische Inhalte der Entwicklung bzw. des Werdeganges von Lehramtsstudierenden betreffen. Der Schwerpunkt liegt somit auf der ersten Phase der Lehrerbildung (Studium) und betrifft, zumindest bei einem Teil der Probanden, zudem den Übergang bzw. Beginn der zweiten Phase (Referendariat).

Für empirische Studien zur berufsbiographischen Entwicklung im Lehramt sind auch Fragen zur Methodenwahl relevant. Für die Erfassung von Eingangsvoraussetzungen von Studierenden liegen zahlreiche standardisierte Instrumente vor, die nicht nur in der psychologischen (Eignungs-)Diagnostik und Studienberatung Anwendung finden, sondern auch in der empiri-

schen Forschung. Standardisierte Instrumente können dazu beitragen, die Qualität von Studien in Hinblick auf die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) zu steigern und für eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Studien zu sorgen. Die Erfassung von Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe von Studierenden und Menschen im Beruf gestaltet sich deutlich schwieriger. Am ehesten sind standardisierte Instrumente zum Umgang mit (beruflichen) Belastungen (z.B. AVEM) zu finden.

Biographische Fragebögen sammeln Informationen über die berufliche und bildungsmäßige Vergangenheit des Probanden (Moosbrugger & Rauch, 2010). In dieser Studie wurden teilstandardisierte Telefoninterviews durchgeführt. Dazu wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der sich bei der Auswahl der Themenbereiche weitgehend an Items anderer Studien orientiert, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen (siehe Abschnitt 3.3.12).

2.3.1 Laufbahn

Bergmann und Eder (2006, S. 49) sehen den *Beruf* als „eine auf Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlich definierten Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit". „Die Abfolge der Positionen, die eine Person im Laufe ihres beruflichen Lebens einnimmt, verweist auf den Begriff der (beruflichen) Laufbahn" (Bergmann & Eder, 2006, S. 49). In Anlehnung an Seifert (1989; zitiert nach Bergmann & Eder, 2006) kann die objektive berufliche Laufbahn von der subjektiven individuellen Laufbahn unterschieden werden. Seifert (1989, S. 608-609) versteht unter objektiver beruflicher Laufbahn die „Sequenz der von einer Person im Laufe ihres Berufslebens eingenommenen Positionen" und unter subjektiver individueller Laufbahn die „subjektiv erfahrene und gestaltete Sequenz von beruflichen Tätigkeiten und Positionen", die eine Person im Laufe ihres gesamten Berufslebens durchläuft (Bergmann & Eder, 2006, S. 49). Der Verlauf und die individuelle Ausgestaltung der beruflichen Laufbahn sind durch das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Laufbahnnormen (z.B. hohe Wertschätzung von Beruf und Arbeit), individuellen Merkmalen der Person (z.B. Interessen, Fähigkeiten) und objektiven Gegebenheiten der Berufs- und Arbeitswelt (z.B. Arbeitsmarkt) bestimmt (Bergmann & Eder, 2006). Die Berufs- und Laufbahnberatung kann als Prozess der Hilfestellung bei der beruflichen Entwicklung, Eingliederung und beim Treffen beruflicher Entscheidungen während der gesamten beruflichen Laufbahn gesehen werden (Bergmann & Eder, 2006).

Wer sich für ein Lehramtsstudium entscheidet, legt sich damit – anders als bei vielen anderen Studienrichtungen – bereits auf eine ganz bestimmte Berufstätigkeit fest (Brandstätter & Mayr, 1994). Neben dem Tätigkeitsschwerpunkt des Unterrichtens und Erziehens im Rahmen des Schulwesens findet zudem eine Einschränkung auf eine bestimmte Schulart statt (Brandstätter & Mayr, 1994). Wer ein Lehramtsstudium absolviert hat, ist in der Regel auf eine Anstellung als Lehrer und den Verbleib in diesem Beruf angewiesen, auch wenn sich die Studien- und Berufswahl als problematisch herausstellen sollte (Brandstätter & Mayr, 1994). Umso wichtiger ist eine möglichst frühe Abklärung, ob die eigene Persönlichkeitsstruktur den Anforderungen des Lehrerberufs entspricht und sich die Person später im Beruf wahrscheinlich wohlfühlen und pädagogisch erfolgreich sein wird (Brandstätter & Mayr, 1994).

In Hinblick auf die Laufbahnentscheidung von Lehramtsstudierenden thematisieren einige Studien auch die „Berufsvererbung im Lehramt" und Zusammenhänge zum sozioökonomischen Status der Eltern. Laut Terhart (2011, S. 340) kommen 24 % der Lehramtsstudierenden

aus „Lehrerfamilien“ und damit ist die Berufsvererbung im Lehrerberuf fast genauso hoch wie im Arztberuf. Zwar ist der Grund- und Hauptschullehrerberuf nicht mehr so eindeutig ein Aufsteigerberuf für junge Männer aus unteren Schichten und der Gymnasiallehrerberuf nicht mehr so eindeutig ein Status erhaltender Beruf für Abiturienten aus Bildungsschichten, dennoch ist der Lehrerberuf aber im Vergleich zu anderen Studiengängen (z.B. Jura, Medizin) noch eher offen in Richtung bildungsferne Schichten (Terhart, 2011, S. 339). Kampa, Kunter, Maaz und Baumert (2011) fanden jedoch bei einer Stichprobe von 1126 Mathematiklehrkräften von Sekundarschulen keinen systematischen Zusammenhang von sozioökonomischer Herkunft der Lehrer mit ihren Berufslaufbahnentscheidungen.

Auf Basis der vorhandenen Forschung lässt sich bereits heute sagen, „dass es zum Teil institutionelle organisatorische Einflüsse gibt, die den Abbruch erzwingen, dass der familiäre Hintergrund insbesondere der formale Bildungsabschluss der Eltern sich auf den Abbruch auswirkt und jene Schüler besonders gefährdet sind, deren Eltern über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen, dass ein eindeutiger geschlechtsspezifischer Unterschied zwischen Männern und Frauen existiert, weil Jungen und männliche Erwachsene auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems deutlich häufiger Ausbildungsgänge abbrechen und dass sich letztlich auch der sozioökonomische Hintergrund deutlich auswirkt, denn Migranten sind von Abbrüchen in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems häufiger betroffen“ (Tippelt, 2011, S. 148).

In der vorliegenden Studie werden zur *Laufbahn* der Probanden die aktuelle berufliche Tätigkeit bzw. die Phase der Lehramtsausbildung, in der sich die Probanden befinden, die Abbrecher des Lehramtsstudiums mit den Motiven für den Studienabbruch, die Wechselneigung (in Bezug auf Universitätswechsel, Schulart- oder Fächerwechsel) sowie die Zukunftspläne (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger) beleuchtet.

2.3.1.1 Aktuelle berufliche Tätigkeit, Wechselneigung und Zukunftspläne

Die *berufliche Verbleibsforschung* beschäftigt sich mit Personengruppen, deren gemeinsames biographisches Erlebnis der Besuch einer bestimmten Ausbildung darstellt und deren berufliche Situation einige Jahre später untersucht wird (Herzog, 2011). Die Datenerfassung und Darstellung der Ergebnisse ist oft deskriptiv ausgerichtet und im Kontext von Mobilitätsfragen greift die Verbleibsforschung auch Fragen nach den Motiven von beruflichen Veränderungen auf (Herzog, 2011). In der vorliegenden Studie werden neben dem Verbleib im Lehramt ebenfalls die Motive für den Studienabbruch erfasst (siehe Abschnitt 3.1.2).

Unter *Wechselneigung* wird in dieser Studie ein Wechsel der Universität (zur Fortsetzung des Lehramtsstudiums), der Schulart oder eines bzw. mehrerer Fächer verstanden. Der Wechsel des Studienganges kann grundsätzlich auch zur Wechselneigung gerechnet werden. In der vorliegenden Studie stellt der Abbruch des Lehramtsstudiums jedoch einen zentralen Inhalt dar und wird deshalb in einem separaten Abschnitt (siehe 2.3.1.2) beleuchtet.

In einer Studie von Herzog, Herzog, Brunner und Müller (2007) zu Absolventen einer Primarlehrerausbildung haben 15 % in ihrer gesamten Berufsbiografie ohne Unterbrechung im Lehrerberuf gearbeitet. Dies wurde v.a. damit begründet, dass sie die Arbeitstätigkeit und die Rahmenbedingungen der Berufsausübung attraktiv finden. Insbesondere die Arbeit mit Kindern oder die Freiheit bei der Gestaltung der Arbeit trug auch in schwierigen Situationen dazu bei, dass sie kaum in Erwägung zogen, das Berufsfeld zu verlassen. Die Arbeit mit Kindern und die Freiheit bei der Gestaltung der Arbeit bezeichnet Schönknecht (1997, S. 115; zitiert nach Herzog, 2011, S. 328) als die „wichtigste Grundlage für einen befriedigenden Berufsalltag“. Knapp die Hälfte der befragten Absolventen einer Primarlehrerausbildung hat im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit den Beruf als Primarstufenlehrer verlassen (Herzog et al., 2007). Größtenteils (zu ca. 80 %) erfolgte der Abgang in den ersten zehn Berufsjahren. Die meisten von ihnen bleiben jedoch bei einer pädagogischen Tätigkeit entweder im Kontext der Volksschule (z.B. Sonderschullehrkraft, Schulleitung) oder zum noch größeren Teil im Bereich Unterricht und Bildung (z.B. Unterrichtstätigkeit an Hochschulen, schulische Beratertätigkeit). Vergleichsweise wenige der Aussteiger sind in außerschulische Berufe abgewandert (Herzog et al., 2007). Es liegen vielfältige Gründe für den Ausstieg vor, beispielsweise die Belastung im Lehrerberuf (Herzog et al., 2007). Private Gründe sind bei Frauen jedoch häufiger für den Ausstieg ausschlaggebend, Männer suchen häufiger nach neuen beruflichen Herausforderungen. Hingegen haben 13 % zwar ihre Ausbildung zur Lehrperson erfolgreich ab-

geschlossen, sind jedoch nie in die Lehrertätigkeit eingestiegen (Herzog et al., 2007). Oftmals ist es aber kein bewusster Entscheid gegen den Lehrerberuf, vielmehr stehen persönliche Motive wie die Vertiefung von Interessen und Fertigkeiten im Vordergrund, was eine weitere Ausbildung oder andere Tätigkeit zur Folge hat (Brühwiler, 2001; zitiert nach Herzog, 2011). Gedanken an den Ausstieg werden mehrheitlich in der Berufseinstiegsphase gehegt (Herzog et al., 2007).

Eder und Hörl (2011, S. 81) befragten die Studierenden zu ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach dem Studium. Dabei gaben ca. 72 % an, so rasch wie möglich in den Lehrerberuf eintreten zu wollen. Hingegen beabsichtigten 21 % vor dem Eintritt in den Lehrerberuf noch andere Erfahrungen machen zu wollen. Zudem gaben 7 % an, zwar ein Lehramtsstudium zu absolvieren, aber später nicht in der Schule arbeiten zu wollen. Eder und Hörl (2011) vermuten, dass die berufliche Identität der letzten Gruppe nicht sehr hoch ausgeprägt ist. Es zeigte sich, dass sich diese drei Gruppen signifikant und in erwarteter Richtung in ihren Interessen, Persönlichkeits- und Selbstkonzeptmerkmalen unterscheiden, nicht jedoch in den kognitiven Merkmalen (Eder & Hörl, 2011). Die Gruppe mit der niedrigsten Identität zeigt bezüglich der kognitiven Fähigkeiten und der Allgemeinbildung die höchste Ausprägung, jedoch sind diese Unterschiede nicht signifikant (Eder & Hörl, 2011, S. 81-82). Im Hinblick auf die Passung zum Lehrberuf weist die Gruppe mit der niedrigsten Identität signifikant niedrigere Ausprägungen bei den Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen auf (Eder & Hörl, 2011, S. 81-82).

Rothland (2011c) nutzte ebenfalls die Itemformulierung von Eder (2008, S. 277). Bezüglich der Pläne nach dem Studium gaben nur 3.2 % der Befragten an, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, ohne tatsächlich auch als Lehrkraft arbeiten zu wollen (Rothland, 2011c, S. 195). Jedoch weisen Studierende, die zielstrebig den Lehrerberuf ausüben möchten günstigere Musterkonstellationen arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster auf, als diejenigen, die vor Beginn der Lehrertätigkeit noch andere Erfahrungen sammeln möchten. Besonders ungünstige Musterkonstellationen zeigen Studierende, die überhaupt nicht in den Schuldienst eintreten möchten (Rothland, 2011c). Insgesamt erweisen sich eine ausgeprägte Entscheidungsunsicherheit, ein später Entscheidungszeitpunkt der Berufswahl sowie die Entscheidung für das Lehramtsstudium als zweite Wahl als Risikomerkmale (Rothland, 2011c).

Bei einer schweizerischen Studie äußerte ebenfalls der Großteil der Probanden (76 %) den Wunsch, nach der Ausbildung den Lehrerberuf auszuüben, lediglich 16 % waren sich noch

nicht sicher und nur 7 % haben eine Lehramtsausbildung begonnen, ohne im Lehrerberuf tätig sein zu wollen (Brühwiler, 2001, S. 361).

Insgesamt stimmen die Ergebnisse der Studien weitgehend überein und verdeutlichen, dass der Großteil der Lehramtsstudierenden nach dem Studium (zeitnah) eine Tätigkeit im Lehrerberuf anstrebt.

In der vorliegenden Studie wurden die Studierenden neben ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit nach einem Wechsel der Universität, Schulart und Fächer sowie den Zukunftsplänen befragt. In Anlehnung an die berichteten empirischen Ergebnisse ist zu erwarten, dass der Großteil der Probanden im Lehramt verblieben ist und weiterhin eine Tätigkeit als Lehrkraft anstrebt. Der Abbruch des Lehramtsstudiums bzw. der Ausstieg aus dem Lehramt wird in Abschnitt 2.3.1.2 thematisiert. Aufgrund des Abstandes des ersten und zweiten Messzeitpunktes sowie der Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge (siehe Abschnitt 2.3.2) ist zudem anzunehmen, dass sich der Großteil der Probanden nach ca. zehn Semestern bereits im Referendariat befindet oder zumindest in der Endphase des Studiums angelangt ist und die erforderlichen Prüfungen weitgehend abgelegt hat. Bezüglich der Wechselneigung im Lehramt finden sich nur sehr wenig Studien, die meist lediglich einzelne Aspekte wie den Abbruch des Lehramtsstudiums (siehe Abschnitt 2.3.1.2) oder einen Wechsel der Schulart beinhalten (z.B. Herzog et al., 2007). Die vorliegende Studie soll bezüglich der Wechselneigung von Lehramtsstudierenden weitere empirische Befunde liefern.

2.3.1.2 Studienabbruch und Abbruchmotive

Im folgenden Abschnitt werden relevante Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Studienabbruch erläutert. Zudem werden Motive für den Studienabbruch thematisiert und Ergebnisse von empirischen Studien zum Studienabbruch, insbesondere im Lehramt, vorgestellt.

Heublein et al. (2012, S. 52) verstehen unter *Studienabbrechern* „ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Nur Studierende, die ein Erststudium aufgeben und dieses auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen, werden demnach als Studienabbrecher verstanden." Keine Abbrecher sind nach dieser Definition Master-Studierende, Personen mit Zweitstudium oder Studienunterbrecher (z.B. Unterbrechung für kurze Zeit und spätere Wiederaufnahme).

Hingegen definieren Heublein et al. (2012, S. 52) die *Studienabbruchquote* als den „Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, die ihr Erststudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen. Ihre Berechnung erfolgt beim HIS-Verfahren über den Kohortenvergleich eines Absolventen- mit den korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen. Die Abbruchquote gibt demnach den relativen Umfang des nicht erreichten Studienabschlusses unter den Studienanfängern dieser Studienjahre wieder." Wiederum eine Ausnahme stellen hierbei Studiengangs-, Fach- oder Hochschulwechsler dar, sie sind nicht als Studienabbrecher zu verstehen, da sie weiterhin einen Abschluss anstreben. „Studierende, die ihre angestrebte Abschlussart gewechselt haben und ihr Studium im neuen Studiengang aufgeben, werden unter den Studienabbrechern mit dem ursprünglich angestrebten Abschluss registriert" (Heublein et al., 2012, S. 52).

Unter *Schwundquote* verstehen Heublein et al. (2012, S. 52 ff.) „alle Studienanfänger eines bestimmten Jahrgangs, die keinen Abschluss in dem Bereich erworben haben, in dem sie sich ursprünglich immatrikulierten. Sie schließt damit sowohl die Studienabbrecher ein als auch die Studierenden, die in einen anderen Bereich überwechseln. Berechnet wird die Schwundquote eines Bereiches damit durch Addition von Studienabbruchquote und Wechselquote. Die Zuwanderung bleibt von der Schwundquote unberücksichtigt." Dies bedeutet, dass Zuwanderungen in der Schwundquote nicht verrechnet werden. Zur Bestimmung von Schwundwerten sind Bezugspunkte notwendig, d.h. ob der Anteil des Schwundes in Bezug auf einen bestimmten Studiengang, eine Fächergruppe oder eine komplette Hochschule berechnet wird. „Die Schwundquote eines bestimmten Studienbereichs umfasst neben den Studienabbrechern die

Studienbereichswechsler, d.h. die Studienanfänger, die im Verlauf ihres Studiums in ein Fach wechseln, das einem anderen Studienbereich bzw. einer anderen Fächergruppe angehört, sowie die Hochschulwechsler, die ihr Studium im gleichen Fach bzw. Studienbereich an einer anderen Hochschule fortsetzen. Der Wechsel innerhalb des Studienbereichs wird nicht erfasst. Dementsprechend enthält die Schwundquote einer bestimmten Fächergruppe keinen Studiengangwechsel, der sich innerhalb der Fächergruppe vollzieht. Ein Studierender, der von einem naturwissenschaftlichen Studiengang – z.B. Chemie – in einen ingenieurwissenschaftlichen – z.B. Maschinenbau – wechselt, geht sowohl in die Studienbereichs- als auch in die Fächergruppenwechselquote ein. Der Wechsel innerhalb der Fächergruppe – beispielsweise von Chemie zu Biologie – wird hingegen nur in der Berechnung der Studienbereichswechselrate berücksichtigt“ (Heublein et al., 2012, S. 53).

Zudem nutzen Heublein et al. (2012, S. 53) die *Schwundbilanz* und verrechnen dabei den „Schwund unter den Studienanfängern eines Jahrgangs in einem bestimmten Bereich mit der Zuwanderung von Studienanfängern desselben Jahrgangs in diesem Bereich“. Demnach gibt sie Auskunft über den „Saldo von Ab- und Zuwanderung. Sie wird gebildet, indem zuerst die Anteile der Studienabbrecher und Abwanderer aus einem bestimmten Bereich addiert und anschließend von dieser Summe der Anteil der Zuwanderer in diesen Bereich subtrahiert wird“ Heublein et al. (2012, S. 53).

Die Studienabbruchquote, Schwundquote und Schwundbilanz sind Indikatoren, mit denen auf unterschiedliche Weise das Leistungspotential des Hochschulsystems beschrieben werden kann (Heublein et al., 2012). „Während die Schwundquote je nach Bezugsbereich den Grad der Fluktuation unter den Erstimmatrikulierten offen legt, kann die Schwundbilanz als Maß für die Anziehungs- und Bindungskraft eines bestimmten Bereiches gelten. Die Studienabbrecherquote hingegen gibt darüber Auskunft, wie groß der Anteil an Studierenden ist, die mehr oder weniger lange im Hochschulsystem verweilen, dort Leistungen in Anspruch nehmen, es aber ohne Abschluss wieder verlassen“ (Heublein et al., 2012, S. 53).

In der vorliegenden Arbeit werden die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden fallweise betrachtet und somit nicht mit Kohortenvergleich wie bei Heublein et al. (2012). Zu den *Abbrechern des Lehramtsstudiums* zählen diejenigen Studierenden, die sich für ein Lehramtsstudium an der Universität Passau eingeschrieben und dieses ohne entsprechenden Abschluss abgebrochen haben. Abbrecher des Lehramtsstudiums sind einerseits Personen, die nach dem Abbruch in einen anderen Studiengang wechselten sowie diejenigen, die

alternativ eine Ausbildung oder andere berufliche Tätigkeiten aufnahmen. Studierende, die das Lehramtsstudium an einer anderen Universität fortsetzen, zählen nicht als Abbrecher des Lehramtsstudiums. Im Folgenden werden empirische Forschungsergebnisse zum Studienabbruch im Lehramt vorgestellt.

Laut einer Studie von Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010, S. 7) liegt bei den Absolventen des Jahres 2006 die Abbrecherquote bei Lehramtsstudierenden mit 8 % der Erstimmatrikulierten auf einem relativ niedrigen Niveau. Nur die Fächergruppen Medizin/Gesundheitswissenschaften (5 %) sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (7 %) weisen eine noch niedrigere Abbrecherquote auf (Heublein et al., 2010, S. 7). Die Abbrecherquote bei Lehramtsstudierenden war auch in den drei vorangegangenen Studienabbruchuntersuchungen vergleichsweise niedrig mit 12-14 % (Absolventen der Jahre 1999, 2002 und 2004). „In allen Studienbereichen, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind, weisen die Studierenden, die direkt einem Bachelor-, Diplom- oder Magisterstudium nachgehen, eine höhere Abbruchquote auf, als diejenigen, die das entsprechende Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums belegt haben. Angesichts der zum Teil gravierenden Differenzen in der Abbruchrate entsteht der Eindruck, dass deutliche Unterschiede in der Anforderungsgestaltung, aber auch bei weiteren Studienaspekten wie der Studienmotivation, dem Berufsbild und den Studienbedingungen zwischen den Lehramts- und den Bachelor-, Diplom- oder Magister-Studiengängen bestehen“ Heublein et al. (2010, S. 160).

Herfter, Maruhn und Wachler (2011) zählen in ihrer Studie zu den Abbrechern des Lehramtsstudiums alle Studierenden, die den Lehramtsstudiengang an der Universität Leipzig durch Exmatrikulation verlassen haben, somit auch Studierende, die zu einem anderen Studiengang wechselten oder das Lehramtsstudium an einer anderen Universität fortsetzten. Sie ermittelten für Studierende des Bachelor-Lehramtsstudienganges an der Universität Leipzig seit dem Immatrikulationszeitpunkt WS 2006/07 bis zum WS 2010/11 eine vorläufige Studienabbruchquote von 7.8 % (Herfter et al., 2011, S. 2). Jedoch werden in dieser Studie nur Abbrüche seit dem 01.09.2009 berücksichtigt. Ein vollständiges Bild konnte nur für die Kohorten des WS 2009/10 und WS 2010/11 gezeichnet werden und die Studienabbruchquote betrug 11.6 % und 3.0 % (Herfter et al., 2011, S. 2).

Andere Studien sprechen für eine höhere Abbrecherquote beim Lehramtsstudium. Rauin (2007) berichtet von ca. 30 Prozent der Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg, die bis zum dritten Semester ausscheiden. Eine Untersuchung an

Lehramtsstudierenden der Universität Passau deutet ebenfalls auf eine höhere Abbrecherquote hin. Bis zum dritten Semester sind bereits 11.1 Prozent einer Stichprobe von freiwilligen Teilnehmern an einem Assessment Center aus dem Lehramtsstudium ausgeschieden (Wirth & Seibert, 2011).

Ein Vergleich der Werte der Abbrecherquoten von Lehramtsstudierenden aus verschiedenen Studien ist durch unterschiedliche Definitionen bzw. Operationalisierungen erschwert (z.B. Heublein & Wolter, 2011). Zudem beziehen die Studien oft nur einen ersten Teilabschnitt des Lehramtsstudiums ein (z.B. Rauin, 2007; Herfter et al., 2011) oder berücksichtigen nur Nicht-Absolventen des ersten Staatsexamens (z.B. Heublein et al., 2010). Die Drop-out-Quote bis zum zweiten Staatsexamen und zu noch späteren Zeitpunkten wird häufig außer Acht gelassen.

Gedanken an den Ausstieg werden mehrheitlich in der Berufseinstiegsphase gehegt (Herzog et al., 2007). Bezüglich der durchschnittlichen Dauer bis zum Studienabbruch liegen für Lehramtsstudierende jedoch recht unterschiedliche Werte vor. Mit durchschnittlich 6.1 Semestern liegt bei den Lehramtsstudierenden ein relativ später Studienabbruch vor, lediglich bei Studierenden der Rechtswissenschaften war die Anzahl der absolvierten Semester bis zum Abbruch höher (Heublein et al., 2010). Herfter et al. (2011, S. 3) stellen fest, dass der Großteil der Abbrüche (64.1 %) im ersten Studienjahr erfolgt. Jedoch brechen 26.6 % erst im 4. Semester oder noch später das Lehramtsstudium ab (Herfter et al., 2011, S. 3).

Die Motive für den Studienabbruch sind in verschiedenen Studiengängen teils sehr unterschiedlich (Heublein et al., 2010). Finanzielle Probleme spielen für den Abbruch als vorrangiger Grund am häufigsten bei den Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften (26 %) sowie im Lehramtsstudium (23 %) eine große Rolle, während dies in der Medizin (11 %) weniger oft ausschlaggebend ist (Heublein et al., 2010, S. 25ff). Sofern die erforderlichen finanziellen Mittel zur Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit erwirtschaftet werden, kollidiert dies oft mit der Zeit, um den Studienanforderungen gerecht zu werden, was ebenfalls vor allem auf die Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in Lehramts-Studiengängen zutrifft (Heublein et al, 2010). Mangelnde Studienmotivation findet sich besonders häufig in den sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen (21 %), Rechtswissenschaften (20 %) und Lehramts-Studiengängen (18 %) als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch (Heublein et al, 2010, S. 28ff). In den Lehramts-Studiengängen hängt mangelnde Studienmotivation vorwiegend mit Desinteresse am Lehrerberuf, aber auch

mit falschen Erwartungen in Bezug auf das Studium, mit nachgelassenem Interesse am Fach sowie schlechten Arbeitsmarktchancen zusammen. „Die betreffenden Studienabbrecher sind sich über die fachlichen und persönlichen Verpflichtungen, die sich aus der Tätigkeit als Lehrer ergeben, erst während ihres Studiums oder auch erst nach den ersten Erfahrungen während eines Schulpraktikums bewusst geworden und fühlen sich ihnen nicht mehr gewachsen. Sie haben Zweifel an ihrer pädagogischen Befähigung“ (Heublein et al. (2010, S. 161). In den Lehramts-Studiengängen ist der Anteil derjenigen, die ihr Studium hauptsächlich aufgrund von Leistungsschwierigkeiten beendet haben, von 3% auf 18% gestiegen (Heublein et al., 2010, S. 22). Jedoch spielen Leistungsprobleme bei anderen Studiengängen (Mathematik/Naturwissenschaften: 32 %; Medizin: 27 %; Ingenieurwissenschaften: 24 %) eine deutlich größere Rolle beim Studienabbruch als im Lehramt (Heublein et al., 2010, S. 23).

In Abbildung 9 sind die ausschlaggebenden Motive für den Studienabbruch von Lehramtsstudiengängen zusammenfassend dargestellt (aus Heublein et al., 2010, S. 161). Der Studienabbruch im Lehramt im Jahr 2008 erfolgte meist aufgrund finanzieller Probleme (23 %), mangelnder Studienmotivation (18 %) sowie wegen Leistungsproblemen (18 %) und problematischen Studienbedingungen (16 %). Bemängelt wird bezüglich der Studienbedingungen vor allem der fehlende Berufsbezug und die mangelhafte Studienorganisation. Vergleichsweise weniger ausschlaggebend für den Abbruch des Lehramtsstudiums sind eine berufliche Neuorientierung, Prüfungsversagen, Krankheit oder familiäre Probleme (Heublein et al., 2010). Der deutliche Bedeutungsrückgang aus Gründen beruflicher Neuorientierung könnte im Zusammenhang mit den im Vergleich zu den Studierenden im Jahre 2000 deutlich verbesserten beruflichen Möglichkeiten bzw. Arbeitsangebote stehen (Heublein et al., 2010).

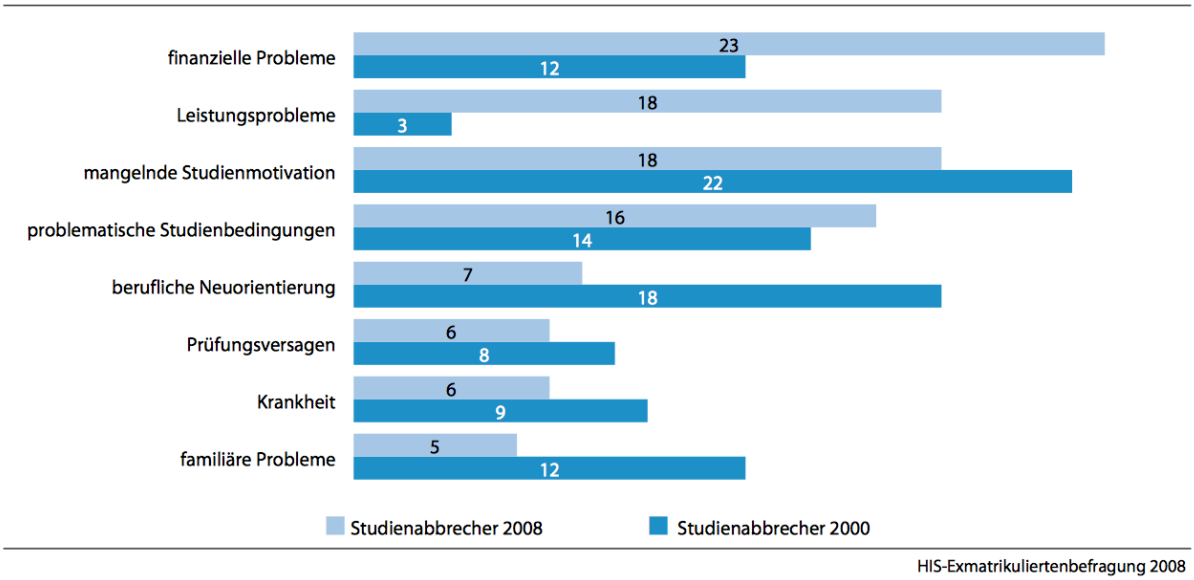


Abbildung 9: Ausschlaggebende Abbruchgründe der Fächergruppe Lehramt an Universitäten, Angaben in Prozent (aus Heublein et al., 2010, S. 161)

Herfter et al. (2011) stellen fest, dass finanzielle Probleme beim Abbruch des Lehramtsstudiums eine untergeordnete Rolle spielten, ebenso wie das endgültige Nichtbestehen von Prüfungen. Vorwiegend war der Abbruch des Lehramtsstudiums den Rahmenbedingungen des Studiums (z.B. mangelnde Studienorganisation/-strukturen), den Anforderungen und Leistungen im Studium (z.B. Überforderung durch Studienanforderungen, nicht explizit Prüfungen), den Inhalten des Studiums (z.B. fehlender Praxisbezug) und individuellen Aspekten (z.B. Revidieren des Berufswunsches, familiäre Gründe) geschuldet (Herfter et al., 2011).

Ferner berichten Heublein et al. (2010, S. 85), dass 13 % der Abbrecher des Lehramtsstudiums vor und 11 % nach Erwerb der Hochschulreife eine Ausbildung abgeschlossen haben. Insgesamt sind diese Werte im Vergleich zu anderen Fächergruppen (z.B. Medizin) als niedrig einzustufen, lediglich für Mathematik und Naturwissenschaften fallen diese Werte noch niedriger aus (Heublein et al., 2010).

Im Folgenden werden exemplarisch Studienergebnisse zum Zusammenhang von verschiedenen Eingangsvoraussetzungen mit dem Studienabbruch bzw. Abbruchsintentionen vorgestellt. Es finden sich signifikante Korrelationen für die Interessenkongruenz mit der Studienzufriedenheit und den Abbruchsintentionen (Nagy, 2007). Studienanwärter werden von dem Motiv geleitet, eine möglichst gute Passung zwischen ihren Bedürfnissen und Interessen mit dem Studium herzustellen und der Grad, in dem ihnen das gelingt, wirkt sich positiv auf ihre

Studienzufriedenheit und ihre Intention eines vorzeitigen Studienabbruchs aus (Nagy, 2007). Interessenkongruenz der Studienwahl geht mit einer geringeren Abbruchneigung (r = -.20) einher (Bergmann, 1992, S. 213).

Vermutlich befinden sich unter den frühzeitigen Abbrechern des Lehramtsstudiums auch Studierende mit grundsätzlich guten Voraussetzungen, die sich beispielsweise fachlich unterfordert fühlen oder aufgrund finanzieller bzw. familiärer Probleme ausscheiden (Eder & Hörl, 2011; Oelkers, 2009). Für die Studiendauer und den Studienabbruch sind die Einflussmöglichkeit von kognitiven und nicht-kognitiven Variablen jedoch weniger offensichtlich und schlechter vorhersagbar (Trapmann, 2008).

Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006, S. 121) haben Bedingungen des Studienabbruchs von Studierenden der Universität Linz untersucht, die im letzten Schuljahr Studienberatungstests absolvierten und drei bis siebzehn Semester später an einer Befragung zu den Studienerfahrungen teilnahmen. „Niedrige Schul- und Testleistungen, inkongruente Interessen und niedrige Werte in Selbstkontrolle und Belastbarkeit hatten erwartungsgemäß während des Studiums weniger effiziente Arbeitshaltungen, unzulängliche Prüfungsleistungen (schlechteren Notendurchschnitt und geringe Anzahl von Prüfungen pro Semester), Unzufriedenheit mit dem Verlauf des Studiums und schließlich (sehr oft) Studienabbruch zur Folge. Als ein Weg zur Reduzierung des Drop-out-Risikos wird neben Verbesserungen in der Studienorganisation ein weiterer Ausbau der Studienwahlberatung empfohlen.“ (Brandstätter et al. 2006, S. 121). Dies knüpft an eine Forderung von Strittmatter (2007) an, bei Überlegungen zur Rekrutierung von Lehramtsstudenten auch daran zu denken, was getan werden kann, um die guten Leute im Lehrerberuf zu halten.

An der Universität Linz initiierten Bergmann, Brandstätter und Eder im Jahr 1991 Studienberatungstests für Maturanten (z.B. Bergmann, 2008). Studierwillige Maturanten sollen sich mit der Beratung mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie die Anforderungen im gewünschten Studienfachbereich verschaffen (Bergmann, 2008). Auf diesem Weg soll zu einer personangemesseneren Studienwahl im Sinne einer besseren Passung zwischen Person und gewähltem Studium sowie langfristig zur Senkung der Quoten der Studienwechsler und des Dropouts (Ausscheider aus Studium ohne Studienabschluss) beigetragen werden. Die Maturanten absolvierten die Aufgaben des Beratungstests und erhielten eine schriftliche Rückmeldung. In Evaluationsstudien wurde gezeigt, dass bei durchschnittlich gleichen Noten in den Hauptfächern des Maturazeugnisses das Risiko eines Studienabbruchs

bei den Beratungsteilnehmern um etwa ein Drittel niedriger als in der Vergleichsgruppe der Nicht-Teilnehmer war (Bergmann, 2008). Die Beratungstests führen zu mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten, was die Basis für eine personangemessenere Studienwahl darstellt (Bergmann, 2008). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass auch bei relativ ungünstigen (unterdurchschnittlichen) kognitiven Leistungsvoraussetzungen gute Chancen auf eine erfolgreiche Studienbewältigung bestehen, sofern günstige nichtkognitive personale Voraussetzungen vorliegen. Wichtige Stützfaktoren sind hierbei eine gut entwickelte berufliche Identität, eine interessengemäße Studienfachwahl, hohe Gewissenhaftigkeit und erhöhte Leistungsmotivation (Bergmann, 2008).

Die vorliegende Studie soll deskriptive Informationen zu den Abbrechern im Lehramtsstudium sowie zur Abbrecherquote unter einer fallweisen Betrachtung der Probanden liefern und zugrundeliegende Motive für den Studienabbruch aufzeigen. Es wird erwartet, dass die Abbrecherquote bei einer fallweisen Betrachtung höher ausfällt als die Abbrecherquote im Kohortenvergleich von Heublein et al. (2012).

2.3.2 Studiendauer

Die *Regelstudienzeit* für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen bzw. Mittelschulen und Realschulen beträgt sieben Semester. Der Modellstudiengang Bachelor of Education zum Erwerb der Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen sieht sechs Semester vor. Für den Studiengang Lehramt an Gymnasien ist bei zwei Fächern eine Regelstudienzeit von neun Semestern und bei einem weiteren Ergänzungsfach eine Regelstudienzeit von insgesamt elf Semestern veranschlagt. Zum ersten Messzeitpunkt dieser Studie endeten die an der Universität Passau angebotenen Lehramtsstudiengänge mit dem ersten Staatsexamen (Ausnahme: Modellstudiengang Bachelor of Education). Aus diesem Grund werden in dieser Studie mögliche Unterschiede zu Bachelor- und Masterstudiengängen im Lehramtsstudium nicht thematisiert.

Eine längere Studiendauer als die Regelstudienzeit ist neben dem individuellen zeitlichen Mehraufwand für die Studierenden auch mit einem späteren Einstieg in die Arbeitswelt und daraus entstehenden gesamtwirtschaftlichen Kosten verbunden (z.B. Trapmann, 2008). Universitäten werden u.a. an der Studiendauer ihrer Studierenden bzw. der Einhaltung der Regelstudienzeit gemessen und sind auch deshalb bestrebt, dass die Studierenden möglichst kurze Studienzeiten bis zum Abschluss des Studiums erzielen. Dennoch liegen nur wenig empirische Studien vor, die sich mit der Studiendauer beschäftigen (z.B. Trapmann, 2008).

Die Definition des Kriteriums der *Studiendauer* ist nicht eindeutig (z.B. Trapmann, 2008). So lässt sich die Fachstudiendauer bzw. die Anzahl der Fachsemester von der Gesamtverweildauer an der Hochschule bzw. der Anzahl der Hochschulsemester unterscheiden. Die Fachstudiendauer (Fachsemesteranzahl) erfasst nur die Zeiten des aktuell betriebenen Studienganges und klammert Urlaubssemester (z.B. für Auslandsaufenthalt), andere Studienunterbrechungen (z.B. Praxissemester) oder Studienzeiten von abgebrochenen Studiengängen aus (zitiert nach Bundesverwaltungsamt[13]). Hingegen beziehen sich die Hochschulsemester auf alle Semester, die ein Studierender an der Hochschule (Fachhochschule und Universität) insgesamt verbracht hat (zitiert nach Bundesverwaltungsamt[13]).

[13] Zitiert nach https://www.bva.bund.de/SharedDocs/FAQs/DE/BVA/Bildungskredit/02_Frage.html (Zugriff am: 16.4.2016).

Wie bereits in Abschnitt 2.3.1.2 angeführt, sind die Einflussmöglichkeit von kognitiven und nicht-kognitiven Variablen für die Studiendauer und den Studienabbruch weniger offensichtlich und schlechter vorhersagbar (Trapmann, 2008). Rindermann und Oubaid (1999) betonen ebenfalls, dass die Prognose der Studiendauer auf Basis individueller Leistungsmerkmale nur schwer möglich ist und begründen dies mit der Abhängigkeit von institutionellen Bedingungen und universitätsexternen Merkmalen wie Studienfinanzierung, Erwerbstätigkeit, curriculare Differenzen und Wiederholungsmöglichkeiten nichtbestandener Prüfungen. Im Folgenden werden empirische Ergebnisse zur Studiendauer vorgestellt.

Auch im Lehrerberuf ist der Trend festzustellen, dass die Zahl der Seiteneinsteiger steigt und die Zahl der Unterbrechungen beachtlich ist, v.a. bei Frauen aus familiären Gründen (Terhart, 2011). Dies hat Auswirkungen auf die Studiendauer und trägt zu einer Verzögerung bis zum Eintritt in den Beruf bei.

Trapmann (2008) ermittelte bei Studierenden verschiedener Studiengänge korrelative Zusammenhänge von kognitiven, temperamentsbedingten sowie motivationalen Eingangsvoraussetzungen und der Studiendauer. Die Studiendauer wurde für die Absolventen anhand des Immatrikulations- und Exmatrikulationsdatums berechnet. Der Zusammenhang von Studiendauer und Durchschnittsnote der HZB betrug r = .58, der Mathematiknote (Oberstufe) r = .51, der Deutschnote (Oberstufe) r = .63 und der Englischnote (Oberstufe) r = .39 (Trapmann, 2008, S. 286). Die Schulnoten (Prädiktor) klären insgesamt 37.5 %[14] der Varianz der Studiendauer (Kriterium) auf (Trapmann, 2008, S. 286). Auch in Hinblick auf kognitive Fähigkeiten finden sich signifikante Zusammenhänge zur Studiendauer. So betrug die Korrelation von der numerischen Verarbeitungskapazität und Studiendauer r = .39 und die kognitiven Fähigkeiten (Prädiktor) klären insgesamt 13.2 %[14] der Varianz der Studiendauer (Kriterium) auf (Trapmann, 2008, S. 288). Bezüglich der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) betrug die Korrelation von Offenheit für Erfahrung und Studiendauer r = .54, die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale klären insgesamt 25.7 % der Varianz der Studiendauer auf (Trapmann, 2008, S. 296). Für die allgemeinen Interessen ermittelte Trapmann eine Korrelation von r = .41 für den Zusammenhang von praktisch-technischer Orientierung und Studiendauer (Trapmann, 2008, S. 305).

[14] Berichtet werden jeweils R^2_{adj}, somit die korrigierten R^2-Werte.

Blömeke (2009) zählt die Studiendauer zu den objektiven Merkmalen des Ausbildungserfolgs und erfragte dazu offen mit einer Frage die Zahl an Hochschulsemestern. Sie konnte zwischen Mathematiklehrkräften und Diplom-Mathematikern in Hinblick auf die Studiendauer keine signifikanten Unterschiede finden. Beide Gruppen benötigten durchschnittlich etwa 13-14 Semester bis zum Examen (Blömeke, 2009, S. 93). Zudem verschlechterte sich für beide Gruppen die Examensnote mit zunehmender Studiendauer, wobei die Korrelation zwischen Studiendauer und Examensnote für Diplom-Mathematiker mit r = .35 höher ausfiel als für die Mathematiklehrkräfte mit r = .15 (Blömeke, 2009. S. 93-94). Der Abiturnote kommt in Hinblick auf die Studiendauer eine eigenständige prognostische Validität zu, bei Mathematiklehrkräften betrug diese r = .16 (Blömeke, 2009. S. 95). Personen mit einem besseren Abiturdurchschnitt weisen eine statistisch signifikant kürzere Studiendauer auf (Blömeke, 2009).

Rothland (2011c) konnte die Annahme bestätigen, dass Studierende, die die Regelstudienzeit deutlich überschritten haben, eine auffälligere Musterkonstellation arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens aufweisen. Dabei war allerdings nicht der Anteil des Schonungsmusters besonders hoch, wie man es annehmen könnte, sondern der Anteils des Risikomusters B, das sich v.a. durch eine hohe Resignationstendenz und ein vermindertes Engagement bzw. ausgeprägte Motivationseinschränkungen auszeichnet (Rothland, 2011c).

Die vorliegende Studie soll Befunde zur (voraussichtlichen) Dauer bis zum Studienabschluss im Lehramt liefen. Zudem soll untersucht werden, wie viele Lehramtsstudierende die Regelstudienzeit einhalten. Ferner werden korrelative Zusammenhänge von kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen mit der Studiendauer (Zeitraum des Studienabschlusses) sowie der Einhaltung der Regelstudienzeit ermittelt.

2.3.3 Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl

Westermann (2006) versteht *Studienzufriedenheit* bei Studierenden als einen Teilaspekt der allgemeinen Lebenszufriedenheit. Lebenszufriedenheit ist einer der zentralen Aspekte des subjektiven Wohlbefindens oder Glücklichseins und eng mit dem Selbstwertgefühl verbunden (z.B. Diener & Diener, 1995; Grob, 1999; zitiert nach Westermann, 2006, S. 756). „Da die Situation von Studierenden teils der von Arbeitnehmern, teils der von Kunden ähnelt", kann bei der „Analyse der Studienzufriedenheit auf die Arbeits- und Kundenzufriedenheit" zurückgegriffen werden (Westermann, 2006, S. 756). Arbeitszufriedenheit kann als die Einstellung des Individuums zu seiner Arbeit und Arbeitssituation verstanden werden (Westermann, 2006). „Die allgemeine Studienzufriedenheit ist gleich der Einstellung zum Studium insgesamt. Die Zufriedenheit mit einzelnen Studienaspekten und Lehrveranstaltungen ist jeweils gleich der Einstellung zum betreffenden Objekt" (Westermann, 2006, S. 757). Eine Einstellung, und damit auch die Zufriedenheit, ergibt sich aus der Stärke der individuellen Überzeugungen darüber, welche wesentlichen Attribute das betreffende Objekt hat und wie diese bewertet werden (Westermann, 2006). Die Studienzufriedenheit hängt nicht allein vom Studierenden oder Studium ab, sondern auch von der Person-Umwelt-Passung, d.h. der selbst wahrgenommenen Stimmigkeit zwischen dem Individuum und seinen (teils selbst gestalteten) Lebensumständen (Westermann, 2006). Nach der P-E-Fit-Theorie[15] aus der arbeitspsychologischen Belastungsforschung sind bezüglich der Passung zwei Bereiche relevant: „Die Passung zwischen den Bedürfnissen, die die Person hat, und den Angeboten, die sie in der Umwelt wahrnimmt, um diese Bedürfnisse zu befriedigen" sowie „die Passung zwischen den Anforderungen, denen sich die Person ausgesetzt fühlt, und den Fähigkeiten, die sie zu haben meint, um diese Anforderungen zu erfüllen" (Westermann, 2006, S. 757).

In der vorliegenden Studie wird die Studienzufriedenheit einerseits im Sinne der Zufriedenheit mit der Wahl des Lehramtsstudiums an sich bzw. bei den Aussteigern die Zufriedenheit mit der neuen (Berufs-)Wahl verstanden. Andererseits werden die Zufriedenheit mit der Schulart- sowie Fächerwahl beleuchtet. Im Folgenden werden empirische Ergebnisse zur Studienzufriedenheit berichtet.

Hasenberg und Schmidt-Atzert (2013) untersucht den Zusammenhang zwischen Erwartungen und der allgemeinen Studienzufriedenheit an 85 Biologiestudierenden, die zu Studienbe-

[15] P-E-Fit-Theorie steht für „person-environment fit" – Theorie.

ginn und am Ende des ersten Semesters befragt wurden. Realistische Studienerwartungen scheinen dabei bedeutsam zu sein. Sowohl die Zufriedenheit mit den Studieninhalten als auch die Zufriedenheit mit den Studienbelastungen ließen sich regressionsanalytisch über Erwartungen zu den Naturwissenschaften vorhersagen. Je mehr die Studierenden neben den biologischen Aspekten in zutreffender Weise auch physikalische, chemische und mathematische Inhalte erwarteten, desto zufriedener waren sie. Einzig für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen war kein Zusammenhang nachweisbar.

Da ein enger Zusammenhang zwischen Leistungen und fachlichen Neigungen besteht, ist auch ein positiver Zusammenhang von der Zufriedenheit mit dem Studium allgemein bzw. den Inhalten und der Studienleistung (Noten) zu erwarten (Westermann, 2006). Brandstätter, Grillich und Farthofer (2002, S. 21) ermittelten in Bezug auf die Studienzufriedenheit eine Korrelation von r = -.31 mit dem Notendurchschnitt der in den ersten drei bis fünf Semestern abgelegten Prüfungen (Archivdaten). Eine höhere Studienzufriedenheit geht mit besseren Noten im Studium einher. Anders verhält es sich mit Schulnoten vor dem Studium. In einer Studie von Trapmann (2008) finden sich keine signifikanten Korrelationen von Schulnoten und der Studienzufriedenheit. Mayr (2012) geht ebenfalls von keinem Zusammenhang zwischen Schulleistungen (Noten) und der Studienzufriedenheit aus. In Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten erwies sich nur die numerische Verarbeitungskapazität in Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit als bedeutsam (r = .13; Trapmann, 2008, S. 288).

Es finden sich auch empirische Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und der Studienzufriedenheit. Beispielsweise konnten Trapmann, Hell, Hirn und Schuler (2007) in einer Metaanalyse bedeutsame Zusammenhänge von Studienzufriedenheit mit Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere mit Neurotizismus, aufzeigen. Die korrigierte mittlere Korrelation zwischen Neurotizismus und Studienzufriedenheit betrug -.37 (Trapmann, et al., 2007, S. 146). Ein Grund für diese Beziehung könnte sein, dass (Un-)Zufriedenheit oft ein Element von Neurotizismus ist (Trapmann et al., 2007). Nach Mayr (2012, S. 42) ist bei Lehramtsstudierenden insbesondere von Zusammenhängen der Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit sowie Extraversion mit der Studienzufriedenheit auszugehen. Hingegen fand Trapmann bei Studierenden verschiedener Studiengänge die höchsten Korrelationen für den Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Neurotizismus mit r = -.28 sowie Gewissenhaftigkeit mit r = .25 und die Big Five klären insgesamt 12.2 %[14] der Varianz der Studienzufriedenheit auf (Trapmann, 2008, S. 298).

Zusammenhänge zwischen den Interessen der Studierenden und der Studienzufriedenheit lassen sich ebenfalls anführen. Eine Studie von Mayr (1998a) belegt Zusammenhänge zwischen lehramtsspezifischen Interessen (erfasst mit LIS-Skalen) und der Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf (v.a. Tätigkeit als solche). Mehrere Studien zeigen einen Zusammenhang von Interessenkongruenz und Studienzufriedenheit auf. Schüler mit einer interessenkongruenten Studienwahl waren ca. drei Jahre später zufriedener als diejenigen, die ein weniger ihren Interessen kongruentes Fach ergriffen (Bergmann, 1992). Der Zusammenhang für Studienwahlkongruenz und Studienwahlzufriedenheit betrug bei der Gesamtstichprobe r = .26 (Bergmann, 1992, S. 213). In einer weiteren Studie ermittelte Bergmann (1998) einen Zusammenhang von r = .15 für Interessenkongruenz (erfasst mit AIST) und Studienwahlzufriedenheit und einen Zusammenhang von r = .53 für subjektive Interessenkongruenz des Studiums und Studienzufriedenheit (Bergmann, 1998, S. 36).

Kaub, Karbach, Biermann, Friedrich, Bedersdorfer, Spinath und Brünken (2012) untersuchten an einer Stichprobe von 227 Lehramtsstudierenden, inwiefern sich in Abhängigkeit der Fachkombinationen unterschiedliche Profile berufsbezogener Interessensstrukturen und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie erfolgsrelevanter Aspekte im Sinne von Studienzufriedenheit und Leistung im bildungswissenschaftlichen Grundstudium abzeichnen. Sie fanden bei Lehramtsstudierenden mit naturwissenschaftlichen Fachkombinationen im Gruppenvergleich ungünstigere Interessens- und Zufriedenheitsprofile bei gleichzeitig vorteilhafteren kognitiven Eingangsvoraussetzungen. Fachübergreifend waren für die Erfolgsmaße die kognitive Leistungsfähigkeit bedeutsam, fachabhängig zeigten sich unterschiedliche Interessensstrukturen für Aspekte der Studienzufriedenheit und die akademische Leistung als prädiktiv (Kaub et al., 2012).

Rothland (2011c) untersuchte die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit dem Studium in Verbindung mit arbeitsbezogenen Verhalts- und Erlebensmustern. Studierende des Musters G (Beschreibung der Muster siehe Abschnitt 2.2.6) sind am zufriedensten mit dem Studium. Hingegen zeigen Studierende des Risikomusters B die geringste Studienzufriedenheit (Rothland 2011c).

Es ist zu erwarten, dass sich Studienzufriedenheit auf das Engagement und die Leistung im Studium auswirkt, auf die Neigung zum Studienabbruch und Fachwechsel, aber auch auf die Lebenszufriedenheit und körperliche Gesundheit (Westermann, 2006). „Oft wird der Einfluss allerdings nur indirekt oder schwach sein und von verschiedenen weiteren Variablen abhän-

gen“ (Westermann, 2006, S. 757). Demnach ist auch von Zusammenhängen der Studienzufriedenheit mit verschiedenen weiteren Aspekten zu berufsbiographischen Entwicklungsverläufen auszugehen.

In der vorliegenden Studie werden neben der Ausprägung der Zufriedenheit mit der Studienwahl insbesondere die Zusammenhänge der kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen mit der Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium, der Wahl der Schulart sowie der Fächer untersucht.

2.3.4 Subjektiver Studienerfolg

In Abschnitt 2.1.2 wurde Studienerfolg definiert und subjektive Kriterien des Studienerfolgs thematisiert. Hierzu zählt auch die Selbsteinschätzung der Studierenden in Hinblick auf den Studienerfolg. In der vorliegenden Studie wird in Anlehnung an Trapmann (2008) ein Item zur subjektiven Einschätzung des Studienerfolgs der Probanden genutzt[16]. Der Studienerfolg soll aus Sicht der Studierenden mit Hilfe des selbstbewerteten generellen Erfolgs des Studiums (Overall-Erfolg) untersucht werden (Trapmann, 2008). Das Item lautet „Alles in allem, wie bewerten Sie Ihren eigenen Erfolg im Studium?“. Die Antwort erfolgt auf einer fünf-stufigen Skala von „kaum erfolgreich“ bis „sehr erfolgreich“ (siehe Abschnitt 3.3.12).

Trapmann (2008, S. 141) ermittelte bezüglich der Selbsteinschätzung des Gesamt-Studienerfolgs einen durchschnittlichen Wert von M = 3.84 (SD = .77) für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen. Die Studierenden stufen sich insgesamt somit eher als erfolgreich ein. Die höchsten Korrelationen des Gesamt-Studienerfolgs finden sich für die Studiennoten, z.B. zur Note im Hauptstudium mit r = .55 (Trapmann, 2008, S. 152). Die Korrelationen des selbst eingeschätzten Gesamt-Studienerfolgs mit der Studien-Zufriedenheit insgesamt beträgt r = .35, mit der Neigung zum Studienabbruch r = -.20, mit der Neigung zum Fachwechsel r = -.21 sowie der Neigung zum Hochschulwechsel r = -.23 (Trapmann, 2008, S. 152). „Die Studierenden definieren ihren eigenen Studienerfolg also maßgeblich über ihre Studienergebnisse und ihre Zufriedenheit“ (Trapmann, 2008, S. 153).

Brandstätter, Grillich und Farthofer (2002) untersuchten die Selbsteinschätzung der Studienleistung im sozialen Vergleich. Hierzu wurde das Item „Wie gut ist Ihr bisheriger Studienerfolg Ihrer eigenen Einschätzung nach im Vergleich zu dem Ihrer Kollegen und Kolleginnen?“ genutzt (Brandstätter, et al., 2002, S. 20). Die Antwort erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von „1 = viel schlechter“ bis „5 = erheblich besser“ (Brandstätter, et al., 2002, S. 20). Die durchschnittliche Selbsteinschätzung der Studienleistung betrug M = 3.26 (SD = .84) und somit schätzen sich die Studierenden als eher erfolgreich bzw. besser als ihre Kommilitonen ein (Brandstätter et al., 2002, S. 21). Die Korrelation der Selbsteinschätzung der Studienleistung mit der Studienzufriedenheit beträgt r = .37 und mit dem Notendurchschnitt der in den ersten drei bis fünf Semestern abgelegten Prüfungen (Archivdaten) r = -.56 (Brandstätter, et al., 2002, S. 21). Die Ergebnisse von Brandstätter et al. (2002) können mit

[16] Trapmann (2008, S. 131) bezieht sich bei der Auswahl des Items auf Willingham (1985).

Trapmann (2008) in Verbindung gebracht werden. Bedeutsame Korrelationen in Hinblick auf die subjektive Studienleistung und andere Indikatoren des Studienerfolgs finden sich insbesondere für die Studiennoten und die Studienzufriedenheit.

Bergmann (1994) stellte fest, dass BWL-Studenten, die an Studienberatungstests teilnahmen, in Hinblick auf alle Merkmale des Studienerfolg (u.a. subjektiver Erfolg im Studium) besser abschnitten als Studierende der Kontrollgruppe ohne Studienberatungstestteilnahme. „Die Bewältigung der Studienanforderungen gelang ihnen nach eigener Wahrnehmung leichter und sie schätzen ihren Studienerfolg im Vergleich zu ihren Kollegen besser ein“ (Bergmann, 1994, S. 387).

Insgesamt finden sich nur sehr wenige Studien, die sich mit Eingangsvoraussetzungen von Studierenden und mit der Selbsteinschätzung des Studienerfolgs beschäftigen. Zudem wird die Selbsteinschätzung des Studienerfolgs unterschiedlich operationalisiert. Die vorliegende Studie soll die Datenbasis zur Selbsteinschätzung des Studienerfolgs bei Lehramtsstudierenden erweitern.

2.3.5 Studien(abschluss)noten

„Mit *Studiennoten* werden alle im Laufe des Studiums abgelegten Prüfungsleistungen bezeichnet, deren Bewertung in Form einer Zensur in den Prüfungsämtern der Hochschule hinterlegt wird und auf Zwischen- oder Abschlusszeugnissen erscheint“ (Trapmann, 2008, S. 63). Meist werden mündlich und schriftlich abgeprüfte Lernleistungen benotet, also deklaratives Wissen und die Fähigkeit, Wissen zu transferieren und anzuwenden (Trapmann, 2008). Zudem ist im Lehramtsstudium in Bayern eine schriftliche Abschlussarbeit vorgesehen. In den Lehramtsstudiengängen mit dem Abschluss erstes Staatsexamen ist dies eine Zulassungsarbeit[17] und im Studiengang Bachelor of Education eine Bachelorarbeit.

In der vorliegenden Studie wird die Studienabschlussnote erfragt und sofern diese noch nicht vorliegt, die aktuelle Durchschnittsnote der Studierenden. Bei Probanden, die das Lehramtsstudium abgebrochen haben, wird die Abschlussnote bzw. aktuelle Durchschnittsnote des neu gewählten Studiengangs oder der Ausbildung erfasst.

Die im Studium erworbenen Noten werden in zahlreichen Studien oftmals als zentrales Kriterium des Studienerfolgs angesehen und wurden im Zusammenhang mit den Eingangsvoraussetzungen von Studierenden besonders häufig untersucht (z.B. Bergmann, 1994; Brandstätter et al., 2002; Nagy, 2007; Hell et al., 2008; Trapmann, 2008; Blömeke, 2009; Mayr, 2010; Kaub et al., 2012).

Für den Studienerfolg im Sinne von Abschlussnoten sind die Schulnoten die besten Prädiktoren, in denen sich Merkmale wie Wissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, Leistungsmotivation und Lernstrategien verdichten (Hell et al., 2008). In Abschnitt 2.2.2 wurden bereits Studienergebnisse zu Zusammenhängen von Schul- und Studiennoten berichtet (z.B. Schuler, 2006; Trapmann et al., 2007). Mayr (2010) ermittelte bei Lehramtsstudierenden Korrelationen für die gemittelten Matura- und Klausurnoten von r = .35. Auch die Ergebnisse von Nagy (2007) bestätigen die prädiktive Validität der schulischen (Abiturnote) und kognitiven Leistungsfähigkeit für die Studienleistung. „Im Vergleich zu Schulnoten und Leistungstests fällt die Validität von Auswahlgesprächen für das Studienerfolgskriterium Studiennoten gering aus“ und der zusätzliche Einsatz von Interviews zur Prognose von Studiennoten wird

[17] Die Zulassungsarbeit stellt eine schriftliche Hausarbeit gemäß § 29 LPO I vom 13.März 2008 dar. Zitiert nach http://gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-29 (Zugriff am: 15.5.2016). Dies bezieht sich auf den Stand zum ersten Messzeitpunkt dieser Studie.

nicht als sinnvoll erachtet (Hell, Trapmann, Weigand & Schuler, 2007, S. 99). Im internationalen Vergleich weisen deutsche Schulnoten eine besonders hohe Validität zur Vorhersage von Studiennoten auf (Trapmann et al., 2007).

Blömeke (2009) vergleicht in ihrer Studie Mathematik-Diplomstudierende mit Gymnasiallehramtsstudieren für das Fach Mathematik. Die Examensnote der Studierenden für Diplom-Mathematik fiel mit 1.62 signifikant besser aus als die durchschnittliche Examensnote bei den Mathematik-Lehramtsstudierenden mit 2.13 (Blömeke, 2009, S. 93). „Für beide Gruppen gilt, dass sich ihre Examensnote mit zunehmender Studiendauer, mit vermehrten Abbruchintentionen und mit höherem Belastungserleben verschlechtert“ (Blömeke, 2009, S. 93-94). Für Lehrkräfte ist mit r = .44 ein starker Zusammenhang zwischen den Noten des ersten und zweiten Staatsexamens festzustellen (Blömeke, 2009, S. 94).

Wie in Abschnitt 2.3.3 berichtet, untersuchten Kaub et al. (2012) an Lehramtsstudierenden, inwiefern sich in Abhängigkeit der Fachkombinationen unterschiedliche Profile berufsbezogener Interessensstrukturen und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie erfolgsrelevanter Aspekte im Sinne von Studienzufriedenheit und Leistung im bildungswissenschaftlichen Grundstudium (Klausurnoten aus drei Grundlagenveranstaltungen des ersten und zweiten Studiensemesters) abzeichnen. Die Klausurleistungen bzw. Noten reichen von „1 = sehr gut“ bis „5 = nicht bestanden“ (Kaub et al., 2012, S. 240). Insgesamt bewegen sich die Klausurleistungen im mittleren Bereich durchschnittlich bei ca. M = 2.75 (Kaub et al., 2012, S. 242-243). Signifikante Unterschiede in Hinblick auf die Fachkombination der Lehramtsstudierenden finden sich nur für die Note in einem Bereich. Sportstudierende erzielen im Bereich Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung signifikant schlechtere Leistungen als Lehramtsstudierende der Geisteswissenschaften sowie Mischtypen (Kaub et al., 2012). Fachübergreifend waren bezüglich der Erfolgsmaße die kognitive Leistungsfähigkeit bedeutsam, fachabhängig zeigten sich unterschiedliche Interessensstrukturen u.a. für die akademische Leistung als prädiktiv (Kaub et al., 2012). In Abschnitt 2.2 wurden weitere Zusammenhänge von Eingangsvoraussetzungen und Studiennoten berichtet.

Die Ergebnisse mehrerer Studien sprechen für einen Zusammenhang der Inanspruchnahme von Beratungsangeboten mit dem Studienerfolg im Sinne von Studiennoten. Kolb, Kraus, Pixner und Schüpbach (2006) haben elektronisch gespeicherten Prüfungsdaten von Studierenden analysiert. Auf diesem Weg konnten sie Risikostudierende mit Leistungsproblemen bei Prüfungen bereits zu einem frühen Zeitpunkt identifizieren und gezielt auf diese zugehen.

Bergmann (1994) stellte fest, dass BWL-Studenten, die an Studienberatungstests teilnahmen, in Hinblick auf alle Merkmale des Studienerfolgs (u.a. Notendurchschnitt) besser abschnitten als Studierende der Kontrollgruppe (ohne Studienberatungstests). Brandstätter et al. (2002) untersuchten ebenfalls Teilnehmer an den Beratungstests und verglichen diese mit Nicht-Teilnehmern. „In allen Erfolgskriterien (Prüfungsnoten, Selbsteinschätzung der Studienleistungen, Studienzufriedenheit und selbst eingeschätzte Stabilität der Studienwahl) konnte ein positiver Beratungseffekt nachgewiesen werden“ (Brandstätter et al., 2002).

In der vorliegenden Studie werden deskriptive Befunde zur Studien(abschluss)note berichtet und zudem die Zusammenhänge zu den kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen untersucht.

2.3.6 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf

Wie bereits im Abschnitt 2.2.8 angeführt, wird in der vorliegenden Studie in Anlehnung an Kiel et al. (2011) unter *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* das Ausmaß bzw. der Grad an subjektiver Sicherheit von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf verstanden. Operationalisiert wird die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf auch beim zweiten Messzeitpunkt durch das Item „Wie sicher sind Sie derzeit, dass der Lehrerberuf für Sie das Richtige ist“ (Kiel et al., 2011; siehe Abschnitt 3.3.11).

Es finden sich nur sehr wenige Studien, die das Ausmaß der Entscheidungs(un)sicherheit von Lehramtsstudierenden zu einem späten Zeitpunkt im Studium oder Beruf thematisieren. Insgesamt weisen Lehramtsstudierende eine hohe Berufswahlsicherheit auf, auch über den Studienverlauf hinweg (Ulich, 2004; Rothland, 2010; Bauer et al., 2011).

Bergmann (1994) untersuchte Auswirkungen der Teilnahme an Beratungstests auf die Sicherheit in der Entscheidung bei der Berufs- und Studienwahl. Hierzu wurden die Studierenden befragt, ob sie nach den Beratungstests hinsichtlich der Berufs- und Studienwahl unsicherer waren als vorher oder sicherer geworden sind, dass sie sich richtig entschieden haben. Nur 5 % der Probanden gaben an, unsicherer geworden zu sein und 10.3 % wurden eher unsicherer (Bergmann, 1994, S. 385ff). Hingegen sind etwas mehr als die Hälfte der Maturanten (53.6 %) sich durch die Beratungstests in ihrer Berufs- und Studienwahl (eher) sicherer geworden (Bergmann, 1994, S. 385ff).

Rothland beschreibt die Risikogruppe der Lehramtsstudierenden als Personen, die aufgrund vorwiegend extrinsischer Berufswahlmotive sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, die kurzfristig vor Beginn des Studiums aus Mangel an Alternativen bzw. als Notlösung den Lehrerberuf wählen, die sich ihrer Entscheidung für ein Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf nicht sicher sind oder die nach einem gescheiterten Erststudium das Lehramtsstudium als zweite Wahl aufnehmen, wobei diese Aspekte Überschneidungen aufweisen bzw. sich wechselseitig bedingen (Rothland, 2011b, S. 291). In Anlehnung an die empirischen Ergebnisse zur Entscheidungssicherheit zu Studienbeginn (z.B. Rothland, 2011b; Eder, 2008) ist auch bezüglich der Entscheidungssicherheit zu einem späteren Zeitpunkt des berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs zu erwarten, dass der Entscheidungs(un)sicherheit eine hohe Relevanz in Hinblick auf den weiteren Werdegang von Personen im Lehramt zukommt.

Bauer, Diercks, Retelsdorf, Kauper, Zimmermann, Köller, Möller und Prenzel (2011) untersuchten lehramtsspezifische Studiengänge (im Sinn einer frühen professionsspezifischen Qualifizierung) im Vergleich zu polyvalenten Studiengängen (im Sinn einer breiteren Qualifizierung und späten Festlegung auf den Lehrerberuf) in Hinblick auf die subjektive Sicherheit der Studierenden zur Berufswahl. Lehramtsstudierende sind sich bereits zu Beginn ihres Studiums in ihrer Berufswahl relativ sicher, wobei die Berufswahlsicherheit bei Studierenden von polyvalenten Studiengängen im Vergleich zu lehramtsspezifischen Studiengängen geringfügig niedriger ausfällt (Bauer et al., 2011).

In der vorliegenden Studie soll einerseits die Ausprägung der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern deskriptiv beleuchtet werden. Andererseits werden korrelative Zusammenhänge von kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen mit der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern untersucht.

3 Empirische Längsschnittstudie

Obwohl es zahlreiche Studien gibt, die die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden thematisieren (z.B. Eder & Hörl, 2011; Foerster, 2008; Mayr, 2009a; Kaub et al., 2012; Künsting et al., 2012; Neugebauer, 2013), liegen im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien vor, die neben kognitiven Aspekten (z.B. Abiturnote) zeitgleich motivationale, emotionale und soziale Variablen berücksichtigen. Oftmals werden bei der Erfassung der Eingangsvoraussetzungen ausschließlich Selbsteinschätzungen bzw. -auskünfte der Studierenden (z.B. Foerster, 2008; Mayr, 2002; Mayr & Neuweg, 2006; Mayr, 2009a; Rothland & Tirre, 2011) genutzt. Seltener werden Leistungstests (z.B. Eder & Hörl, 2011; Kaub et al., 2012) oder Verhaltensbeobachtungen (z.B. Bieri Buschor, Moser, Périsset & Schuler, 2011; Nolle & Döring-Seipel, 2011; Nolle, 2013) einbezogen. Es fehlt an Studien, die umfassend die Eingangsvoraussetzungen im Sinne eines psychologisch-diagnostischen Vorgehens erfassen. Teils werden die Voraussetzungen von Schülern (z.B. Nieskens, 2009; Klusmann et al., 2009), teils von Lehramtsstudierenden im Laufe der ersten Semester erhoben, häufig im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z.B. Eder & Hörl, 2011; Nolle, 2013). Für eine längsschnittliche Betrachtung der berufsbiographischen Entwicklung von Lehramtsstudierenden sollte die Erhebung der Eingangsvoraussetzungen möglichst unmittelbar vor Studienbeginn erfolgen, um Effekte von Lehrveranstaltungen auszuschließen. Dies wurde in den genannten Studien eher selten berücksichtigt.

Zudem gibt es nur wenige Längsschnittstudien zu den Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden. Oftmals haben Längsschnittstudien geringe Rücklaufquoten (z.B. ca. 30 % bei Trapmann, 2008) und die Informationen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen sind ungenau (z.B. Kohortenvergleiche zur Ermittlung der Abbrecherquote bei Heublein et al., 2010). Selten erstrecken sich diese Studien von Beginn bis zum Ende des Lehramtsstudiums. Es fehlen Längsschnittstudien zu fallbezogenen berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden, die das Zeitfenster unmittelbar vor Vorlesungsbeginn des ersten Semesters bis zum Ende des Studiums umfassen (siehe Abschnitt 2.3).

Im Folgenden werden die Fragestellung, das Design und die Umsetzung dieser quasiexperimentellen Längsschnittstudie vorgestellt. Die Fragestellung ist nach den Messzeitpunkten gegliedert und bezieht sich auf die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden

sowie deren berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern. Die Durchführung der Studie wird mit einer Beschreibung der Stichprobe sowie der eingesetzten Messinstrumente und der Datenauswertung erläutert.

3.1 Fragestellung und Design

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt einerseits in der Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden mit Hilfe psychologisch-diagnostischer Vorgehensweise in Anlehnung an Westhoff und Kluck (2008). Hierzu werden neben kognitiven Aspekten weitere motivationale, emotionale und soziale Variablen zeitgleich berücksichtigt, die für den Studienerfolg und eine Einmündung in den Lehrerberuf als bedeutsam eingestuft werden (siehe Tabelle 3 zum Design der Längsschnittstudie). Mit einer präzisen Beschreibung dieser Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn soll die empirische Datengrundlage erweitert werden. Neben der Frage, welche Personen sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, stellt dies andererseits auch eine Basis dar, um Fragen zu schulart- und geschlechtsspezifischen Unterschieden bezüglich der Eingangsvoraussetzungen zu thematisieren.

Andererseits ist diese Studie längsschnittlich angelegt und betrachtet die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden nach zehn Semestern. Eine Übersicht zum Design der Längsschnittstudie ist Tabelle 3 zu entnehmen. Es werden deskriptive Fragestellungen zu Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden in Hinblick auf die Laufbahn[18], Studiendauer, Finanzierung des Studiums, Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, den subjektiven Studienerfolg, die Studien(abschluss)-note und Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf beantwortet. Ferner soll analysiert werden, ob sich Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben (Gruppe „Lehrerlaufbahn“) von den Aussteigern aus dem Lehramt (Gruppe „Aussteiger“) in den kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Voraussetzungen zu Studienbeginn statistisch bedeutsam unterscheiden und wie sich die beiden Gruppen beschreiben lassen. Im letzten Schritt werden die korrelativen Zusammenhänge der Eingangsvoraussetzungen mit verschiedenen Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe im Sinne von Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt untersucht. Zu den Erfolgsindikatoren zählen die Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, der subjektive Studienerfolg, die Studien(abschluss)note sowie Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Im Folgenden werden die Forschungsfragen dieser Studie weiter ausgeführt.

[18] Zur Variable Laufbahn zählen die vier Facetten aktuelle berufliche Tätigkeit, Abbrecher des Lehramtsstudiums und Abbruchmotive, Wechselneigung sowie Zukunftspläne (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger).

Tabelle 3: Design der Längsschnittstudie

1. Messzeitpunkt: **Zu Beginn des Lehramtsstudiums**	**2. Messzeitpunkt:** **Nach ca. 10 Semestern**
Variablen:	Variablen:
- Allgemeine Intelligenz	- Laufbahn
- Abiturnote und weitere Schulnoten	- Studiendauer
- Interessen	- Finanzierung des Studiums
- Studien- und Berufswahlmotive	- Zufriedenheit mit Studien-/Berufswahl
- Leistungsmotivation	- Subjektiver Studienerfolg
- Persönlichkeitsmerkmale	- Studien(abschluss)note
- Selbstwirksamkeitserwartung	- Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf
- Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf	

3.1.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

Zunächst werden jeweils die deskriptiven Fragestellungen dargestellt. Hierbei geht es darum, welche kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen die Lehramtsstudierenden mitbringen. Mit einer Beschreibung dieser Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten zu Studienbeginn soll die empirische Datengrundlage erweitert werden. Im zweiten Schritt werden jeweils die inferenzstatistischen Fragestellungen bzw. Hypothesen vorgestellt, um schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede zu thematisieren. Ein Überblick zu den deskriptiven Fragestellungen und den inferenzstatistischen Hypothesen der Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden ist Tabelle 4 und Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 4: Übersicht der Fragestellungen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden – Teil 1

Variablen	**Deskriptive Fragestellungen**	**Inferenzstatistische Hypothesen**
Allgemeine Intelligenz	1. Welche Ausprägungen zeigen sich bezüglich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen (fluide und kristallisierte Intelligenz) für die Lehramtsstudierenden?	H1a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen (fluide und kristallisierte Intelligenz).
		H1b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen (fluide und kristallisierte Intelligenz).
Schulnoten	2. Welche Voraussetzungen bringen die Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Note der HZB (Abitur) und die weiteren Schulnoten (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) mit?	H2a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der Note der HZB und der weiteren Schulnoten.
		H2b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der Note der HZB und der weiteren Schulnoten.
Interessen	3a. Welche Ausprägungen zeigen die Lehramtsstudierenden bezüglich der sechs Interessenorientierungen nach Holland?	H3a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen Interessenorientierungen und der lehramtsspezifischen Interessen in jeweils mindestens einer Dimension.
	3b. Wie häufig sind die sechs Primärtypen der Interessenorientierung in der Gesamtstichprobe zu finden?	
	3c. Wie häufig ist die soziale Orientierung im dreistelligen Holland-Code der Lehramtsstudierenden zu finden (Kongruenz-Indikator)?	
	3d. Wie konsistent sind die beiden dominierenden Interessenorientierungen der Lehramtsstudierenden?	H3b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen Interessenorientierungen und der lehramtsspezifischen Interessen in jeweils mindestens einer Dimension.
	3e. Welche Ausprägungen und Verteilungen zeigen sich hinsichtlich der lehramtsspezifischen Interessen nach Mayr (1998) für die Lehramtsstudierenden?	

Tabelle 5: Übersicht der Fragestellungen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden – Teil 2

Variablen	Deskriptive Fragestellungen	Inferenzstatistische Hypothesen
Studien- und Berufswahlmotive	4. Welche Ausprägungen zeigen sich bezüglich der intrinsischen und extrinsischen Studien- sowie Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden?	H4a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der intrinsischen und extrinsischen Studien- sowie Berufswahlmotive.
		H4b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der intrinsischen und extrinsischen Studien- sowie Berufswahlmotive.
Leistungsmotivation	5. Welche Ausprägungen lassen sich bezüglich der Leistungsmotivation und ihren Dimensionen bei den Lehramtsstudierenden ermitteln?	H5a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der Leistungsmotivation (Gesamtwert).
		H5b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Leistungsmotivation (Gesamtwert).
Persönlichkeitsmerkmale	6. Welche Ausprägungen zeigen sich bezüglich der allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“) sowie der Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit nach Brandstätter und Mayr (1994) bei den Lehramtsstudierenden?	H6a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen und lehramtsspezifischen Persönlichkeitsdimensionen in jeweils mindestens einer Dimension.
		H6b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen und lehramtsspezifischen Persönlichkeitsdimensionen in jeweils mindestens einer Dimension.
Selbstwirksamkeitserwartung	7. Welche Ausprägung zeigt sich bezüglich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung für die Lehramtsstudierenden?	H7a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.
		H7b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.
Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf	8. Welche Ausprägung ergibt sich bezüglich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf für die Lehramtsstudierenden?	H8a. Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf.
		H8b. Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf.

3.1.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern

Die vorliegende Studie soll deskriptive Befunde zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden liefern. Zudem soll untersucht werden, inwiefern sich diejenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben von den Aussteigern aus dem Lehramt in Hinblick auf die kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen bedeutsam voneinander unterscheiden (inferenzstatistische Fragestellungen). Im letzten Schritt werden die Fragen zu den korrelativen Zusammenhängen zwischen den Eingangsvoraussetzungen und Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe im Sinne von Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt thematisiert. Ein Überblick zu den Fragestellungen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden ist Tabelle 6 bis Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 6: Übersicht der Fragestellungen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen nach zehn Semestern – Teil 1

Deskriptive Fragestellungen	**Inferenzstatistische Fragestellungen (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger)**	**Korrelative Fragestellungen**
1. Welche berufliche Tätigkeit üben die Studierenden aktuell aus und in welcher Phase der Lehramtsausbildung befinden sie sich?	1. Zeigen sich zwischen Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben (Gruppe „Lehrerlaufbahn“) und den Aussteigern aus dem Lehramt (Gruppe „Aussteiger“) signifikante Unterschiede in Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen (Intelligenz, Schulnoten, Interessen, Studien- und Berufswahlmotive, Leistungsmotivation, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf)?	1. Welche bivariaten korrelativen Zusammenhänge zeigen sich für die kognitiven Eingangsvoraussetzungen (Intelligenz, Schulnoten, Gewissenhaftigkeit) und die Indikatoren des Studienerfolgs (Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note und Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf)?
2. Wie viele haben das Lehramtsstudium abgebrochen und welche Motive liegen dem Abbruch zugrunde?		
3. Wie ist die Wechselneigung (Schulart-, Fächer- oder Hochschulwechsel im Lehramt) ausgeprägt?		
4. Wie lange benötigen die Studierenden (voraussichtlich) für das Lehramtsstudium und wie viele Studierende halten die Regelstudiendauer ein?		
5. Wie wird das (Lehramts-)Studium finanziert?		
6. Wie zufrieden sind die Studierenden mit der Studien- und Berufswahl?	2. Zeigen sich zwischen den Gruppen „Lehrerlaufbahn“ und „Aussteiger “ signifikante Unterschiede in Hinblick auf weitere (Kontroll-) Variablen (Alter, sozioökonomischer Status, Geschlecht, familiärer Bezug zum Lehramt, pädagogische Vorerfahrungen und Tätigkeiten vor dem Studium)?	2. Welche bivariaten korrelativen Zusammenhänge zeigen sich für die motivationalen Eingangsvoraussetzungen (Interessen, Offenheit für Erfahrung, Studien- und Berufswahlmotive, Leistungsmotivation) und die Indikatoren des Studienerfolgs (Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note und Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf)?
7. Welche Ausprägungen zeigen sich bezüglich des subjektiven Studienerfolgs?		
8. Welche Studien(abschluss)noten wurden erzielt?		
9. Welche Ausprägung ergibt sich bezüglich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf?		
10. Wie sehen die Zukunftspläne der Studierenden aus?		

Tabelle 7: Übersicht der Fragestellungen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen nach zehn Semestern – Teil 2

Deskriptive Fragestellungen	**Inferenzstatistische Fragestellungen (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger)**	**Korrelative Fragestellungen**
		3. Welche bivariaten korrelativen Zusammenhänge zeigen sich für die emotionalen Eingangsvoraussetzungen (Neurotizismus, Stabilität, Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf) und die Indikatoren des Studienerfolgs (Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note und Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf)?
		4. Welche bivariaten korrelativen Zusammenhänge zeigen sich für die sozialen Eingangsvoraussetzungen (Verträglichkeit, Extraversion, Kontaktbereitschaft) und die Indikatoren des Studienerfolgs (Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note und Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf)?

3.2 Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

Die Daten des ersten Messzeitpunkts dieser Studie wurden im Rahmen von Forschungsarbeiten an der Universität Passau erfasst. An der Universität Passau finden Forschungsarbeiten zu den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden statt. Finanziell gefördert wird dies aus dem Innovationsfonds (Zielvereinbarung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst und der Universität Passau in Ausgestaltung des am 18. Juli 2008 unterzeichneten Innovationsbündnisses, S. 13-14). Hierzu zählt das Projekt „PArcours“, ein Assessment Center für Lehramtsstudierende. Ziel von PArcours ist die Entwicklung eines eignungsdiagnostischen Verfahrens zur Studienberatung und Verbesserung der Schwundquote. Eine Beschreibung des Projekts PArcours und Forschungsergebnisse werden in einem Artikel von Wirth und Seibert (2011) vorgestellt. Weitere Entwicklungen von PArcours sind in einem Beitrag von Hechinger (2016) beschrieben. In der vorliegenden Studie werden kognitive, motivationale, emotionale und soziale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden mit Fragebögen und Tests untersucht. Hierzu wurden (standardisierte) Fragebögen und Tests (siehe Kapitel 3.3) genutzt. Darüber hinaus werden in dieser Forschungsarbeit die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden nach 10 Semestern (zweiter Messzeitpunkt) untersucht (siehe Kapitel 3.3.12).

Die Probanden dieser Studie sind Studierende, die im Wintersemester 2010/2011 an der Universität Passau ein Lehramtsstudium aufnahmen und sich freiwillig zur Teilnahme meldeten. In diese Studie gehen Informationen zu den Eingangsvoraussetzungen von N = 214 Lehramtsstudierenden ein. Die folgenden Angaben zur Stichprobe sind jeweils in Bezug auf die 214 Probanden (entspricht 100 %) zu verstehen. Laut Auskunft des Immatrikulationsamtes[19] begannen im Wintersemester 2010/2011 an der Universität Passau ca. 430 Studierende ein Lehramtsstudium. Die Anzahl der immatrikulierten Studierenden ändert sich kurz vor Studienbeginn sehr häufig, beispielsweise durch eine Immatrikulation für einen Nachrückerplatz des zulassungsbeschränkten Studienganges Grundschullehramt oder durch eine Exmatrikulation aufgrund einer Zusage für einen anderen Studiengang. Somit kann die Rücklaufquote der Teilnehmer an der Studie nur geschätzt werden. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie waren weniger als 430 Studierende immatrikuliert, somit ist zum ersten Messzeitpunkt von einem Rücklauf von ca. 50 % der Erstsemester der Lehramtsstudiengänge auszugehen.

[19] Die Informationen stammen aus einer persönlichen Korrespondenz mit dem Immatrikulationsamt.

Die Datenerhebung der Längsschnittstudie mit quasi-experimentellem Design fand unter weitgehend kontrollierten Rahmenbedingungen, z.B. bei den Leistungstests, statt. Die Testdurchführung und Befragung erfolgte entsprechend der Hinweise laut der (Test-)Manuale durch vorab geschulte studentische Hilfskräfte. Die Instruktion zu den Fragebögen wurde vorwiegend in Gruppen durchgeführt, ebenfalls durch geschulte studentische Hilfskräfte. Die Probanden wurden vorab darüber informiert, dass die Datenerhebung neben der individuellen Studienberatung ausschließlich Forschungszwecken dient und die Auswertung bzw. Publikation in anonymisierter Form erfolgt. Der erste Messzeitpunkt fand vor Vorlesungsbeginn statt und somit unabhängig von den Studieninhalten der Lehramtsstudiengänge. Der zweite Messzeitpunkt erfolgte ca. zehn Semester später. Dazu wurden die Teilnehmer des ersten Messzeitpunktes im Rahmen von teilstandardisierten Telefoninterviews erneut befragt.

Zunächst wird die Stichprobe des ersten Messzeitpunktes beschrieben. Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei M = 20.94 Jahren (SD = 2.70) und die Spannweite reichte von 18 bis 32 Jahren (Modalwert = 19 Jahre; Median = 20 Jahre). Insgesamt ist die Altersstruktur der Stichprobe relativ homogen. Die größte Altersgruppe stellen die 19- bis 20-Jährigen dar, hierzu zählen 135 Studierende (63.1 %). Zur Gruppe der 21- bis 23-Jährigen sind 51 (23.8 %) Personen und zu den 24- bis 29-Jährigen 21 Studierende (9.8 %) zu rechnen. Lediglich eine Person (0.5 %) war 18 Jahre und sechs Personen (2.8 %) zwischen 30 und 32 Jahren alt. Es beteiligten sich 166 Frauen (77.6 %) und 48 Männer (22.4 %). 40 Personen (18.7 %) haben sich für das Lehramt an Grundschulen, 30 (14.0 %) für das Lehramt an Hauptschulen, 43 (20.1 %) für das Lehramt an Realschulen, 93 (43.5 %) für das Lehramt an Gymnasien und acht (3.7 %) für den Bachelor of Education[20] immatrikuliert (Übersicht in Tabelle 8). Der Chi^2-Test zeigt, dass in der Stichprobe der Studiengang für das Lehramt an Gymnasien signifikant häufiger vertreten ist im Vergleich zu den anderen Lehramtsstudiengängen ($\chi^2 = 43.01$; $df = 3$; $p < .001$)[21]. Dieses Ergebnis entspricht in etwa der Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die verschiedenen Schularten an der Universität Passau zum Erhebungszeitraum.

[20] Modellstudiengang zum Erwerb von Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen mit dem Abschluss „Bachelor of Education".

[21] Für diese Auswertung wurden die Studierenden des Lehramts an Realschulen und die Studierenden des Bachelors of Education zu einer Gruppe zusammengefasst.

Tabelle 8: Gewählter Studiengang der Probanden (N = 214)

Gewählter Studiengang	**Anzahl der Befragten**	**Anteil in Prozent**
Lehramt an Grundschulen	40	18.70
Lehramt an Hauptschulen	30	14.00
Lehramt an Realschulen	43	21.10
Lehramt an Gymnasien	93	43.50
Bachelor of Education[3]	8	3.70

Anmerkungen: Inkonsistenzen in den prozentualen Anteilen beruhen – wie auch in den nachfolgenden Tabellen dieser Arbeit – auf Rundungseffekten.

Wie aus Tabelle 9 hervorgeht, sind alle Schularten der Stichprobe stärker durch Frauen vertreten. Besonders deutlich ist dies beim Lehramt an Grundschulen mit 95 % weiblichen Probanden. Ein ähnliches Bild zur Verteilung der Studierenden nach Schulart und Geschlecht zeigt sich bei einer Stichprobe einer Studie von Kiel und Pollak (z.B. Kiel, Pollak, Weiß, Braune, & Steinherr, 2011) an Münchner und Passauer Lehramtsstudierenden.

Tabelle 9: Geschlechterverteilung nach gewähltem Studiengang (N = 214)

Gewählter Studiengang	**Weiblich**		**Männlich**	
	Anzahl der Befragten	**Anteil in Prozent**	**Anzahl der Befragten**	**Anteil in Prozent**
Lehramt an Grundschulen	38	95.00	2	5.00
Lehramt an Hauptschulen	26	86.67	4	13.33
Lehramt an Realschulen[22]	39	76.47	12	23.53
Lehramt an Gymnasien	63	67.74	30	32.26

[22] Studierende des Bachelors of Education sind in dieser Gruppe enthalten.

Für ein Zweitstudium sind zwei Studierende zeitgleich zum Lehramtsstudium eingeschrieben, dies sind die Studiengänge Spanisch oder International Cultur and Business (Bachelor). Über die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) wurden 183 Personen (85.5 %) und über die fachgebundene HZB 24 Studierende (11.2 %) zugelassen. Lediglich sieben Studierende (3.2 %) gelangten durch die Anerkennung einer beruflichen Qualifikation zum Lehramtsstudium, dabei lag bei fünf (2.3 %) Personen die Anerkennung der allgemeinen und bei zwei (0.9 %) Personen die der fachgebundenen HZB vor (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 214)

Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)	**Anzahl der Befragten**	**Anteil in Prozent**
Allgemeine HZB	183	85.5
Fachgebundene HZB	24	11.2
Beruflich Qualifizierte mit Anerkennung der allgemeinen HZB	5	2.3
Beruflich Qualifizierte mit Anerkennung der fachgebundenen HZB	2	0.9

Die Hochschulzugangsberechtigung haben die meisten Studierenden (204 Studierende, 95.3 %) in Bayern erworben, eine genaue Auflistung ist in Tabelle 11 zu finden.

Tabelle 11: Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nach Bundesland (N = 214)

Bundesland	**Anzahl der Befragten**	**Anteil in Prozent**
Baden-Württemberg	1	0.50
Bayern	204	95.30
Berlin	1	0.50
Brandenburg	2	0.90
Hessen	1	0.50
Niedersachsen	1	0.50
Nordrhein-Westfalen	1	0.50
Rheinland-Pfalz	1	0.50
Sachsen	1	0.50
Nicht in Deutschland, sondern in Österreich	1	0.50

Insgesamt erwarben 158 Studierende (73.8 %) die HZB unmittelbar vor Studienbeginn im Jahr 2010. Hingegen erlangten 37 Studierende (17.3 %) 2009, fünf Studierende (2.3 %) 2008 und vier Studierende (1.9 %) 2007 die HZB. Jeweils ein Studierender (0.5 %) erwarb in den Jahren 2006, 2004, 2002, 2000 oder 1999 und jeweils zwei Studierende (0.9 %) 2001 und 2003 die HZB. Zu einem Studierenden liegt hierzu keine Angabe vor.

Durchschnittlich haben die Teilnehmer der Studie 1.41 Geschwister (SD = 0.92). 114 Personen (53.3 %) besitzen einen Bruder oder eine Schwester. 67 Studierende (31.1 %) haben zwei, neun Probanden (4.2 %) haben drei und zwei Teilnehmer (0.9 %) haben vier Geschwister. Jeweils ein Studierender (0.5 %) gab an, fünf, sechs oder sieben Geschwister zu besitzen. Lediglich 19 Probanden (8.9 %) haben keine Geschwister. Bei 117 Studierenden (54.7 %) handelt es sich um Erstgeborene, bei 74 Studierenden (34.6 %) um Zweitgeborene, bei 19 Personen (8.9 %) um Drittgeborene, bei zwei Studierenden um Viertgeborene (0.9 %)

und jeweils ein Studierender ist Sechst- (0.5 %) oder Achtgeborener (0.5 %). Insgesamt haben 88 Studierende (41.1 %) Lehrer in der Familie, hingegen verneinten 126 Probanden (58.9 %) diese Frage.

Bezüglich des Schulabschlusses der Mutter gaben 27 Studierende (12.6 %) an, diese habe einen Volks- oder Hauptschulabschluss und von 35 Studierenden (16.4 %) einen qualifizierenden Hauptschulabschluss. Die meisten Mütter (92 Personen, 43.0 %) verfügen über die mittlere Reife. Weitere 9 Mütter (4.2 %) haben die Fachhochschulreife und 46 Mütter (21.5 %) das Abitur. Zudem gaben 5 Studierende (2.3 %) an, ihre Mütter haben einen anderen Schulabschluss (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Schulabschluss der Eltern (N = 214)

Schulabschluss	**Mutter Häufigkeit (Anteil in Prozent)**	**Vater*** **Häufigkeit (Anteil in Prozent)**
Keinen Abschluss	-	1 (0.5)
Volks- oder Hauptschulabschluss	27 (12.6)	39 (18.2)
Qualifizierter Hauptschulabschluss	35 (16.4)	40 (18.7)
Mittlere Reife/Realschulabschluss/POS	92 (43.0)	48 (22.4)
Fachhochschulreife	9 (4.2)	23 (10.7)
Abitur, Matura	46 (21.5)	57 (26.6)
Anderen Schulabschluss	5 (2.3)	5 (2.3)

Anmerkungen: * eine Person gab an „Vater unbekannt“

Zum Schulabschluss des Vaters (vgl. Tabelle 12) gaben 39 Studierende (18.2 %) an, dieser verfüge über einen Volks- oder Hauptschulabschluss und in 40 Fällen (18.7 %) über einen qualifizierenden Hauptschulabschluss. Weitere 48 Väter (22.4 %) haben die mittlere Reife und 23 Väter (10.7 %) die Fachhochschulreife. Zum Großteil besitzen die Väter Abitur (57 Personen, 26.6 %). Ebenfalls fünf Studierende (2.3 %) gaben an, ihre Väter haben einen anderen Schulabschluss. Hingegen hat ein Vater (0.5 %) keinen Schulabschluss.

Die meisten Mütter (155 Personen, 72.4 %) verfügen über eine abgeschlossene Lehre oder einen vergleichbaren Abschluss an einer Berufsfachschule (vgl. Tabelle 13). Weitere sechs Mütter (2.8 %) haben einen Meister-, Techniker oder Fachschulabschluss und elf Mütter (5.1 %) einen Fachhochschulabschluss. Einen Hochschulabschluss erlangten 20 Mütter (9.3 %). Hingegen haben 15 Mütter (7.0 %) einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss. Bei einer Person (0.5 %) fehlt hierzu die Angabe.

Tabelle 13: Berufsabschluss der Eltern (N = 214)

Berufsabschluss	**Mutter Häufigkeit (Anteil in Prozent)**	**Vater* Häufigkeit (Anteil in Prozent)**
Keinen Abschluss	6 (2.8)	2 (0.9)
Teilfacharbeiter	-	1 (0.5)
Lehre oder Abschluss an Berufsfachschule	155 (72.4)	85 (39.7)
Meister, Techniker, vgl. Fachschulabschluss	6 (2.8)	44 (20.6)
Fachhochschulabschluss	11 (5.1)	23 (10.7)
Hochschulabschluss	20 (9.3)	41 (19.2)
Anderer beruflicher Abschluss	15 (7.0)	17 (8.0)

Ebenfalls verfügt der Großteil der Väter (85 Personen, 39.7 %) über eine abgeschlossene Lehre bzw. einen vergleichbaren Abschluss an einer Berufsfachschule (vgl. Tabelle 13). Weitere 44 Väter (20.6 %) erlangten einen Meister-, Techniker oder Fachschulabschluss und 23 Väter (10.7 %) einen Fachhochschulabschluss. Einen Hochschulabschluss haben 41 Väter (19.2 %). Hingegen verfügen 17 Väter (8.0 %) über einen anderen beruflichen Ausbildungsabschluss. Ein Vater (0.5 %) ist ein Teilfacharbeiter und zwei Väter (0.9 %) haben keinen Abschluss. Bei ebenfalls einer Person fehlt hierzu die Angabe (0.5 %).

Für eine weitere Betrachtung des sozioökonomischen Status der Eltern wurden die Variablen Berufsabschluss der Mutter und des Vaters jeweils dichotomisiert. Die Dichotomisierung erfolgte in Hinblick darauf, ob diese über einen Studienabschluss verfügen (ja/nein). Im Anschluss wurden diese zur Variable „Eltern Akademiker“ zusammengeführt. Sofern mindestens

ein Elternteil über einen Studienabschluss verfügt, wurde dies bei der Variable „Eltern Akademiker“ mit „ja“ gewertet. In der vorliegenden Stichprobe hat von 79 Probanden (37.3 %) mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss. Auf die Mehrzahl der Probanden trifft dies nicht zu. Von 133 Personen (62.7 %) absolvierte keiner der Eltern ein Studium.

Insgesamt haben 148 Studierende (69.2 %) für die Aufnahme des Studiums ihren bisherigen Wohnort verlassen. Davon gaben 23 Personen (10.7 %) an, der Studien- und bisherige Wohnort liegen weniger als 50 km voneinander entfernt. Bei 55 Studierenden (25.7 %) beträgt dieser Abstand zwischen 50 und 100 km, bei 28 Studierenden (13.1 %) zwischen 100 und 150 km und bei 18 Studierenden (8.4 %) zwischen 150 und 200 km. Lediglich 24 Personen (11.2 %) gaben an, die Entfernung beträgt mehr als 200 km. Hingegen haben 66 Probanden (30.8 %) ihren Wohnort für das Studium nicht verlassen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Entfernung von Wohnort zu Studienort (N = 214)

Entfernung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Wohnort nicht verlassen	66	30.8
Weniger als 50 km	23	10.7
Zwischen 50 km und 100 km	55	25.7
Zwischen 100 km und 150 km	28	13.1
Zwischen 150 km und 200 km	18	8.4
Mehr als 200 km	24	11.2

Ein Überblick zu den Tätigkeiten der Probanden vor dem Lehramtsstudium ist Tabelle 15 zu entnehmen. Insgesamt schlossen 41 Personen (19.2 %) eine Ausbildung ab und zwei Personen (0.9 %) begannen eine Ausbildung, die sie ohne Abschluss abbrachen. Neun Probanden (4.2 %) verfügen über eine Ausbildung zur/zum Bankkauffrau/mann, vier Personen (1.9 %) zur/zum Bürokauffrau/mann und jeweils zwei Personen (0.9 %) zur/m Erzieherin/er oder zur/m Groß- und Außenhandelskauffrau/mann. Jeweils eine Person (0.5 %) ist Vertreter der folgenden Berufe: Industriekauffrau/mann, Servicekauffrau/mann im Luftverkehr, Medienkauffrau/mann, Schauwerbegestalter/in, Fremdsprachenkorrespondent/in, Koch/Köchin, Hotelfachfrau/mann, Biologisch-technische/r-Assistent/in, Krankenpfleger/in,

Kinderkrankenschwester, Justizfachwirt/in und Steuerfachangestellte/r. Zu 12 Personen (5.6 %) liegen keine Angaben vor, welchen Ausbildungsabschluss sie erworben haben.

Vor dem Lehramtsstudium waren 30 Studierende (14.0 %) länger als sechs Monate berufstätig. Vorab waren 16 Studierende (7.5 %) in einem anderen Studiengang immatrikuliert, schlossen diesen jedoch nicht ab. Ein Proband (0.5 %) war vorab für ein Lehramtsstudium (Beginn im WS 2009/2010) immatrikuliert und ein weiterer Teilnehmer der Stichprobe (0.5 %) begann das Lehramtsstudium erst im Sommersemester 2011. Hingegen verfügen drei Studierende (1.4 %) über ein abgeschlossenes Studium der Betriebswirtschaftslehre, Medientechnik oder des Grafikdesigns. Vorab leisteten sechs Personen (2.8 %) den Wehrdienst und elf Personen (5.1 %) den Zivildienst ab. Vor dem Lehramtsstudium haben sieben Personen (3.3 %) ein freiwilliges soziales Jahr und ein Studierender (0.5 %) ein freiwilliges ökologisches Jahr absolviert. Als Au pair waren elf Studierende (5.1 %) im Einsatz.

Tabelle 15: Tätigkeiten vor dem Studium (N = 214)

Tätigkeiten vor dem Studium	**Ja** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**	**Nein** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**
Länger als 6 Monate berufstätig	30 (14.0)	184 (86.0)
In anderem Studiengang immatrikuliert	19 (8.9)	195 (91.1)
In einer anderen Ausbildung	43 (20.1)	171 (79.9)
Wehrdienst	6 (2.8)	208 (97.2)
Zivildienst	11 (5.1)	203 (94.9)
Freiwilliges soziales Jahr (FSJ)	7 (3.3)	207 (96.7)
Freiwilliges ökologisches Jahr (FÖJ)	1 (0.5)	213 (99.75)
Au pair	11 (5.1)	203 (94.9)
Im Lehramtsstudium (Fachwechsel)	-	214 (100)
Im Lehramtsstudium (Schulartwechsel)	3 (1.4)	211 (98.6)

Aus Tabelle 16 geht hervor, welche pädagogischen Vorerfahrungen die Probanden mit einzelnen Kinder oder Jugendlichen sowie mit Gruppen mitbringen. Zur Erfassung dieser Vorerfahrungen wurden Teile des Fragebogens zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV) von Mayr (o.J.) genutzt. Insgesamt fällt auf, dass die Studierenden jeweils über mehr Erfahrungen mit einzelnen und weniger mit Gruppen von Kindern oder Jugendlichen verfügen. Haben beispielsweise noch 192 Studierende (89.7 %) Freizeitaktivitäten für einzelne Kinder oder Jugendliche gestaltet, trifft dies nur bei 152 Studierenden (71.0 %) für Gruppen von Kindern oder Jugendlichen zu.

Tabelle 16: Pädagogische Vorerfahrungen

Art der pädagogischen Vorerfahrung	**Ja** **Anzahl der Befragten** **(Anteil in Prozent)**	**Nein** **Anzahl der Befragten** **(Anteil in Prozent)**
... für einzelne Kinder oder Jugendliche Freizeitaktivitäten gestaltet	192 (89.7)	19 (8.9)
... für Gruppen von Kindern oder Jugendlichen Freizeitaktivitäten gestaltet	152 (71.0)	59 (27.6)
... einzelne Kinder oder Jugendliche trainiert oder unterrichtet	179 (83.6)	32 (15.0)
... Gruppen von Kindern oder Jugendlichen trainiert oder unterrichtet	118 (55.1)	92 (43.0)
... in Form eines Lehrganges (z.B. Trainerschein, Übungsleiter, Gruppenleiterschein)	72 (33.6)	138 (64.5)

Anmerkung: Zu jeweils 3 bzw. 4 Personen liegen hierzu keine Angaben vor

Für 205 Studierende (95.8 %) ist Deutsch die Muttersprache. Bei drei Studierenden (1.4 %) entspricht Russisch der Muttersprache. Bei jeweils einer Person (0.5 %) ist Bosnisch oder Türkisch die Muttersprache. Drei Personen sind zweisprachig (zwei Personen Deutsch und Türkisch; eine Person Deutsch und Russisch) und eine Person (0.5 %) ist dreisprachig (Deutsch, Russisch und Englisch) aufgewachsen.

Nach zehn Semestern wurden die Probanden im Rahmen von Telefoninterviews erneut befragt. Von den 214 Teilnehmern der Befragung des ersten Messzeitpunktes zu Beginn des Wintersemesters 2010/2011 liegen zehn Semester später im Sommersemester 2015 zu 185 Probanden (86.45 % Rücklauf) Informationen vor. Aufgrund des hohen Rücklaufs sind systematische Verzerrungen der zweiten Stichprobe eher unwahrscheinlich. Zur Kontrolle wurden die Stichproben des ersten und zweiten Messzeitpunktes in Hinblick auf die Merkmale sozioökonomischer Status (Akademikerhintergrund der Eltern) und Geschlecht verglichen. Mit einer 2 x 2-Kreuztabelle wurde geprüft, ob sich die Teilnehmer der zweiten Befragung (Rücklauf) von den Nicht-Teilnehmern (Dropout) bezüglich des akademischen Hintergrundes unterscheiden und die vorliegende Stichprobe dahingehend Einschränkungen aufweist. Die Teilnehmer der zweiten Befragung stammen zu 37.7 % (69 Personen) aus einem Akademikerhaushalt, auf 114 Personen (62.3 %) trifft dies nicht zu. Bei den Nicht-Teilnehmern (Dropout) stammen 10 Personen (34.5 %) aus einem Akademikerhaushalt und 19 Personen (65.5 %) gaben an, dass die Eltern keinen akademischen Abschluss haben. Es finden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = .111$; $df = 1$; $p = .739$; p (Fisher, zweiseitig) = .84) bezüglich des sozioökonomischen Status, somit ist diesbezüglich von keinen Einschränkungen der Stichprobe des zweiten Messzeitpunktes auszugehen. Der Anteil der Geschlechter zum ersten Messzeitpunkt (77.6 % Frauen, 22.4 % Männer) ist nahezu identisch mit der Geschlechterverteilung zum zweiten Messzeitpunkt (77.8 % Frauen, 22.2 % Männer). Somit kann die Stichprobe des zweiten Messzeitpunktes als repräsentativ (in Hinblick auf die Stichprobe des ersten Messzeitpunktes) eingestuft werden. Da bereits eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt stattfand, wird auf eine weitere Beschreibung der Probanden des zweiten Messzeitpunktes verzichtet.

3.3 Messinstrumente

Die Auswahl der zur Fragestellung relevanten Eingangsvoraussetzungen erfolgte in Anlehnung an Westhoff und Kluck (2008), deren Variablengruppierung in Kapitel 2.1.2 beschrieben ist. Sie fassen Variablen für psychologisch-diagnostische Fragestellungen in zwei Klassen zusammen. Die Umgebungs- und Organismusvariablen zählen zur Gruppe der nichtpsychologischen Variablen. Zur psychologischen Variablengruppe sind die kognitiven, emotionalen, motivationalen sowie sozialen Variablen zuzuordnen. Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der psychologischen Variablengruppe. Zunächst werden die ausgewählten Variablen des ersten Messzeitpunktes zu Studienbeginn beschrieben. In Tabelle 17 sind die Umgebungs- und Organismusvariablen dieser Studie angeführt, die v.a. zur Beschreibung der Stichprobe sowie als Kontrollvariablen relevant sind. In Tabelle 18 sind die ausgewählten psychologischen Variablen zusammengefasst.

Tabelle 17: Ausgewählte Umgebungs- und Organismusvariablen des ersten Messzeitpunktes

Variablen nach Westhoff & Kluck	**Ausgewählte Variablen dieser Studie**	**Items aus Fragebogen zu demographischen Daten**
Umgebungsvariablen	Wohnsituation	Wohnort verlassen (Ja/Nein)
		Entfernung von Studien- zu Heimatort
	Sozioökonomischer Status	Schulabschluss von Mutter und Vater
		Berufsabschluss von Mutter und Vater
	Familiäre Situation	Geschwister-Anzahl
		Geschwister-Reihenfolge
		Lehrer in Familie
	Rahmenbedingungen des Studiums	Doppelstudium
		Hochschulsemester-Anzahl
		Art der Hochschulzugangsberechtigung
Organismusvariablen	Alter	Alter zum 1. Messzeitpunkt
	Geschlecht	Weiblich/männlich

Tabelle 18: Ausgewählte psychologische Variablen des ersten Messzeitpunktes

Variablen nach Westhoff & Kluck	**Ausgewählte Variablen dieser Studie**	**Variablen bzw. Skalen oder Items aus Fragebögen und Tests**
Kognitive Variablen*	Intelligenz	Fluide Intelligenz
		Kristallisierte Intelligenz
	Schulnoten	Noten: Abitur, Mathematik, Deutsch, 1. Fremdsprache
	Arbeitsstil	Gewissenhaftigkeit – Persönlichkeitsmerkmal
Motivationale Variablen	Interessen	Allgemeine berufliche Interessen
		Lehramtsspezifische Interessen
	Openness	Offenheit für Erfahrung – Persönlichkeitsmerkmal
	Studien- und Berufswahlmotive	Intrinsische und extrinsische Studien- und Berufswahlmotive
	Leistungsmotivation	Leistungsmotivation
Emotionale Variablen	Persönliche Aspekte	Neurotizismus – Persönlichkeitsmerkmal
		Stabilität – Merkmal der Lehrerpersönlichkeit
		Selbstkontrolle – Merkmal der Lehrerpersönlichkeit
		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
		Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf
Soziale Variablen	Soziale Aspekte	Verträglichkeit – Persönlichkeitsmerkmal
		Extraversion – Persönlichkeitsmerkmal
		Kontaktbereitschaft – Merkmal der Lehrerpersönlichkeit

Anmerkungen: * Angaben der Probanden zu den Tätigkeiten vor dem Studium und den pädagogischen Vorerfahrungen können zu den kognitiven Variablen gezählt werden. In der vorliegenden Studie gehen diese in die Stichprobenbeschreibung und zu Gruppenvergleichen bzw. als Kontrollvariablen in die Auswertung ein.

Alle ausgewählten Variablen werden durch Tests und Fragebögen in Paper-Pencil-Version erfasst. Bei den eingesetzten Fragebögen bzw. Tests handelt es sich überwiegend um standardisierte Skalen, deren testtheoretische Kennwerte aus den Manualen hervorgehen. Bei diesen Verfahren kann von einer mindestens zufriedenstellenden Konstruktvalidität ausgegangen werden. Die Erhebungsinstrumente bzw. Verfahren des ersten Messzeitpunkts dienen vorwiegend der Generierung quantitativer Daten in Form von skalierten Items. Teils wurden offene Fragen ergänzt, um die Datenbasis durch qualitative Daten zu erweitern. In Tabelle 19 sind die erfassten Variablen des ersten Messzeitpunktes mit den zugehörigen Messverfahren und der Anzahl der Items überblicksartig zusammengefasst.

Tabelle 19: Erfasste Variablen mit zugehörigen Messverfahren zum ersten Messzeitpunkt

Variablen	**Messverfahren**	**Anzahl der Items**
Fluide Intelligenz	BOMAT advanced – Kurzversion (Hossiep, Turck & Hasella, 2001)	29
Kristallisierte Intelligenz	MWT-B (Lehrl, 2005)	37
Schulnoten	Items zu Schulnoten	4
Allgemeine berufliche Interessen	AIST-R (Bergmann & Eder, 2005)	60
Lehramtsspezifische Interessen	LIS (Mayr, 1998a)	33
Studien- und Berufswahlmotive	Skalen (Mayr, 1998b)	18
Leistungsmotivation	LMI (Schuler & Prochaska, 2001))	170
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale	NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 2008)	60
Lehrerpersönlichkeitsmerkmale	LPA (Brandstätter & Mayr, 1994)	12
Selbstwirksamkeitserwartung	SWE (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	10
Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf	Item (Kiel et al., 2011)	1
Geschlecht	Fragebogen zu demographischen Daten	1
Alter	Fragebogen zu demographischen Daten	1
Familiäre Situation (Geschwister, Lehrer in Familie)	Fragebogen zu demographischen Daten	3
Studiengang mit Fächerwahl	Fragebogen zu demographischen Daten	3
Weitere Informationen zu Abitur (Jahr, Bundesland, Art der HZB)	Fragebogen zu demographischen Daten	3
Weitere Informationen zu Studiengang (Beginn, Zweitstudium)	Fragebogen zu demographischen Daten	2
Muttersprache	Fragebogen zu demographischen Daten	1
Wohnsituation	Fragebogen zu demographischen Daten	2
Tätigkeiten vor dem Studium	Fragebogen zu demographischen Daten	10
Sozioökonomischer Status	Fragebogen zu demographischen Daten	4
Pädagogische Vorerfahrungen	FPV (Mayr, o.J.)	13

3.3.1 Fluide Intelligenz: BOMAT advanced Kurzversion (t1)

Zu Studienbeginn (t1: erster Messzeitpunkt[23]) wurde für eine weitgehend sprachfreie Erfassung der kognitiven Fähigkeiten im Sinne der *allgemeinen Intelligenz (fluide Intelligenz)* die Kurzversion des Bochumer Matrizentests (BOMAT-advanced; Hossiep, Turck & Hasella, 2001) genutzt. Die Normstichprobe (N = 668) umfasst ausschließlich Hochschüler sowie Hochschulabsolventen im Alter von 18 bis 35 Jahren. Somit ist dieser Test zur Differenzierung für den höheren kognitiven Leistungsbereich geeignet, was auf die Stichprobe der vorliegenden Studie zutrifft. Der Test liegt in zwei Parallelformen vor, eine Gruppenuntersuchung ist möglich. Als Training zum Umgang mit dem Prinzip von Matrizen sind vorab zehn Übungsaufgaben zu absolvieren. Im Anschluss an die Beispielitems folgen die Lösungsstrategien und die korrekte Beantwortung. Für die Bearbeitung der Übungsaufgaben gibt es keine Zeitbegrenzung. Die Leistung des Probanden wird mit 29 Testitems erfasst. Für die Antwort (Multiple-Choice-Format) stehen sechs Lösungsalternativen zur Verfügung. Die Bearbeitungszeit beträgt insgesamt ca. 75 Minuten (mit Übungsaufgaben) und die reine Testzeit 45 Minuten. Mit einer detaillierten Anweisung durch den Testleiter sowie eine schriftliche Instruktion für den Testanden ist eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleistet, die Auswertungsobjektivität ist durch die Schlüsselrichtung der Aufgabenbeantwortung (richtig oder falsch) gegeben und für eine objektive Interpretation liegt eine Normskala in Form von Sten-Werten, Dezilen und Prozenträngen vor (Hossiep et al., 2001). Im Hinblick auf die Reliabilität beträgt die interne Konsistenz (Cronbach´s Alpha) für beide Testformen $\alpha = .92$, die Split-Half-Reliabilität liegt für beide Formen bei $r = .89$ und die Paralleltest-Reliabilität beträgt $r = .86$ (Hossiep, Turck & Hasella, 2001, S. 35-36). Die externe Validität (Korrelation mit Abitur-Durchschnittsnote) liegt bei $r = -.33$ für Form A und $r = -.35$ für Form B, die interne Validität (Korrelation mit Rohwerten des ZVT[24]) bei $r = .58$ für Form A und $r = .51$ für Form B (Hossiep, Turck & Hasella, 2001, S. 37).

[23] Im Folgenden steht die Abkürzung „t1“ für den ersten Messzeitpunkt dieser Studie zu Studienbeginn.

[24] Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT) von Oswald & Roth (1987) wurde zwar nicht als Intelligenztest konzipiert, jedoch lässt sich die Intelligenzleistung recht zuverlässig aus den Ergebnissen vorhersagen und dieser Test wurde v.a. wegen des günstigen Verhältnisses von zeitlichem Aufwand (ca. 5 Minuten) zum Ergebnis als Kriterium herangezogen (Hossiep et al, 2001).

3.3.2 Kristallisierte Intelligenz: MWT-B (t1)

Um die allgemeine Intelligenz im Sinne *kristallisierter Intelligenz* zu erfassen fand der Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest (MWT-B) von Lehrl (2005) Anwendung. Laut Lehrl (2005) sind die Anforderungen beim MWT-B an die fluide Intelligenz verhältnismäßig gering. Die Normierung fand an 20- bis 64-Jährigen statt und es gehen Daten von N = 1952 Erwachsenen der Bundesrepublik Deutschland ein. Die Aufgabe besteht darin, in vorgegebenen Reihen von je fünf Wörtern das eine „richtige" Wort zu finden, das ein umgangs-, bildungs-, oder wissenschaftssprachlich bekanntes Wort darstellt und neben vier sinnlosen Wörtern steht. Der Test umfasst 37 Items. Für die Antwort (Multiple-Choice-Format) stehen fünf Alternativen zur Wahl. Es ist keine Zeitbegrenzung vorgegeben, oftmals beträgt die Bearbeitungszeit ca. 5-10 Minuten. Eine Gruppenuntersuchung ist möglich. Anweisungen für den Testleiter und eine schriftliche Instruktion für die Probanden sorgen für eine hohe Durchführungsobjektivität. Die Auswertungsobjektivität ist durch eine jeweils „richtige Lösung" gewährleistet und für eine objektive Interpretation sorgt eine Normtabelle mit Prozentrang, IQ und Standardwert bzw. Z-Wert. Die Korrelation zwischen MWT-A[25] und MWT-B liegt bei r = .84, die Retest-Reliabilität nach 14 Monaten bei r_{tt} = .87 (Lehrl, 2005, S. 22). Der durchschnittliche Korrelationskoeffizient zwischen dem MWT-B und anderen globalen Intelligenztests ist mit r = .72 relativ hoch (Lehrl, 2005, S. 21). Für den MWT-B und den Gesamt-IQ des HAWIE[26] wurde eine Korrelation von r = .81 ermittelt (Lehrl, 2005, S. 24).

3.3.3 Fragebogen zu Schulnoten und demographischen Daten (t1)

Die Studierenden wurden zu ihrer *Note der Hochschulzugangsberechtigung* bzw. *Abiturnote* (auf eine Nachkommastelle) befragt. Zudem sollten sie die *Noten* (ganze Note) ihres letzten Zeugnisses in den Fächern *Mathematik, Deutsch* und der *ersten Fremdsprache* angeben. Weitere demographische Daten zur Beschreibung der Stichprobe wurden erfasst (siehe Tabelle 19). Die Auswahl der demographischen Daten ist u.a. an Kiel et al. (2011) angelehnt, z.B. bei den Fragen zur Wohnsituation.

[25] Der MWT-A dient als Parallelform des MWT-B (Lehrl, 2005, S. 4).

[26] Der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE) stellt eine deutschsprachige Adaptation des ursprünglich von David Wechsler konzipierten Tests dar.

3.3.4 Allgemeine Interessen: AIST-R (t1)

Der Allgemeine Interessen-Struktur-Test in der revidierten Fassung (AIST-R) von Bergmann und Eder (2005) dient der Erfassung schulisch-beruflicher Interessen ab dem 14. Lebensjahr. Der Fragebogen wird vor allem in der Schul- und Berufsberatung eingesetzt und basiert auf dem Person-Umwelt-Modell von Holland (z.B. Holland, 1997). Es erfolgt eine Einschätzung zu sechs grundlegenden Persönlichkeitsorientierungen bzw. Interessensdimensionen, hierzu zählen *praktisch-technische (R), intellektuell-forschende (I), künstlerisch-sprachliche (A), soziale (S), unternehmerische (E)* sowie *konventionelle (C) Interessen* (zur Beschreibung der Skalen siehe Abschnitt 2.2.3 Interessen). Die Normierung fand an 14- bis 28-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen statt (N = 2.496). Es liegen Normen für die Gesamtgruppe und geschlechtsspezifisch vor. Die 60 Items des AIST-R repräsentieren überwiegend berufliche bzw. schulische Tätigkeiten, z.B. „in einem Versuchslabor Experimente durchführen“. Auf einer 5-stufigen Skala ist anzugeben, wie sehr die Tätigkeiten interessieren. Die Skala reicht von „das interessiert mich sehr; das tue ich sehr gerne“ bis „das interessiert mich gar nicht; das tue ich nicht gerne“. Mit dem AIST-R können Aussagen zur Kongruenz der Interessen getroffen werden. Eine Zuordnung von Berufen zu vorliegenden Persönlichkeitsorientierungen ist möglich. Der AIST-R kann in Einzel- und Gruppensituationen durchgeführt werden. Die Bearbeitungszeit ist nicht begrenzt und beträgt etwa 10–15 Minuten. Zur Durchführung liegen für den Testleiter und Testanden schriftliche Anweisungen vor (Durchführungsobjektivität). Die Auswertungsobjektivität ist durch Hinweise zur Auswertung im Manual und eine Punktebewertung der Antworten gegeben. Für eine objektive Interpretation dienen Normtabellen mit Z-Werten. Die interne Konsistenz liegt zwischen $\alpha = .82$ und $\alpha = .87$ (Bergmann & Eder, 2005, S. 57). Die Stabilitätskoeffizienten liegen nach einem Monat zwischen .85 und .92 (Bergmann & Eder, 2005, S. 57). Die Korrelationen zwischen dem AIST[27] und BIT II[27], einem vergleichbaren anderen Interessentest, reichen bei den inhaltlich verwandten Dimensionen von $r = .51$ bis $r = .67$ und „bilden damit einen guten Beleg für die Messintention des AIST“ (Bergmann & Eder, 2005, S. 63).

[27] Angegeben sind die Produkt-Moment-Korrelationen der Skalen des AIST 92, einem Vorläufer des AIST-R, und dem BIT II (Berufs-Interessen-Test) von Irle und Allehoff (1984).

3.3.5 Lehramtsspezifische Interessen: LIS (t1)

Zur Untersuchung von berufsspezifischen Interessen im Lehramt wurden die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) von Mayr (1998a) eingesetzt. Dieses Verfahren wurde entwickelt, um für den Lehrerberuf relevante sowie tätigkeitsbezogene Interessen zu erfassen und diese v.a. für die Laufbahnberatung zu nutzen. Einsatz finden die LIS z.B. im Online-Beratungsverfahren CCT (Career counselling for teachers). Der Fragebogen beinhaltet die sechs Dimensionen *Unterricht gestalten* (8 Items), *Soziale Beziehungen fördern* (5 Items), *Auf spezifische Bedürfnisse eingehen* (5 Items), *Verhalten kontrollieren und beurteilen* (5 Items), *Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten* (5 Items) und *Sich fortbilden* (5 Items) und umfasst insgesamt 33 Items. Auf einer fünfstufigen Skala sollen die Befragten angeben, wie gern sie die vorgegebenen Tätigkeiten ausführen möchten. Die Abstufung der Skala reicht von „1 sehr ungern", „2 ungern", „3 weder gern noch ungern", „4 gern" bis „5 sehr gern". Liegt der Wert über der neutralen Stufe 3 kann angenommen werden, dass die Person die jeweilige Tätigkeit mehr oder weniger intrinsisch motiviert ausführt (Mayr, 1998a). Die Bearbeitung benötigt ca. 5 Minuten. Zur Durchführung liegt eine kurze Instruktion für die Probanden vor. Zur Auswertung sind den Antworten Punktwerte (Stufen) zugewiesen. Für die Interpretation der Ergebnisse schlagen Nieskens und Sieland (2001, S. 33) die Kategorisierung in eine niedrige, mittlere oder hohe Ausprägung vor, die einen Vergleich mit anderen Lehramtsstudierenden ermöglicht. Die mittlere Kategorie umfasst 50 % der Probanden der Normstichprobe und die untere sowie obere Kategorie jeweils 25 %. Wenn mehrere Dimensionen als niedrig einzustufen sind, raten Nieskens und Sieland (2001, S. 33) zum Überdenken der Wahl des Lehramtsstudiums, v.a. wenn dabei die ersten drei genannten Dimensionen betroffen sind, da diese sehr zentrale Handlungsfelder im Lehramt darstellen. Die interne Konsistenz der Skalen reicht von $\alpha = .67$ (Soziale Beziehungen fördern) bis $\alpha = .79$ (Verhalten kontrollieren und beurteilen; Mayr, 1998a, S. 116). Die Retest-Reliabilität liegt nach vier Monaten zwischen $r_{tt} = .52$ (Unterricht gestalten) und $r_{tt} = .68$ (Sich fortbilden; Mayr, 1998a, S. 122). Die Korrelationen von LIS und AIST sind am deutlichsten bei jenen allgemeinen Interessen, die von den Autoren des AIST als wichtig für den Lehrerberuf angegeben werden (Mayr, 1998a). Dies ist v.a. die soziale Orientierung und für mehrere Lehrämter zusätzlich die künstlerisch-sprachliche und konventionelle Orientierung, zudem ist eine unternehmerische Orientierung im Hinblick auf die vielfältigen Führungs- und Organisationsaufgaben des Lehrers plausibel (Mayr, 1998a). Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von $r = .12$ für den Zusammenhang von Unterricht gestalten und künstlerisch-sprachliche Orientierung bis $r = .47$ für den Zusammenhang von Auf spezifische Bedürfnisse eingehen und soziale Orientierung (Mayr,

1998a, S. 118). Die Korrelationen der Skalen des LIS und des FSI[28] reichen von r = .17 (Auf spezifische Bedürfnisse eingehen) bis r = .34 (Sich fortbilden; Mayr, 1998a, S. 119).

3.3.6 Fragebogen zu Studien- und Berufswahlmotiven (t1)

Zur Erfassung von Studien- und Berufswahlmotiven wurden Skalen von Mayr (1998b; 2009b) eingesetzt. Zu den vier Skalen zählen *intrinsische* (4 Items) sowie *extrinsische Studienwahlmotive* (4 Items) und *intrinsische* (6 Items) sowie *extrinsische Berufswahlmotive* (4 Items) mit insgesamt 18 Items. Auf einer 5-stufigen Skala von „0 = unwichtig“ bis „4 = sehr wichtig“ geben die Probanden an, warum sie sich für ein Lehramtsstudium bzw. für den Lehrerberuf entschieden haben. Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 5 Minuten. Zur Durchführung liegt eine kurze Instruktion für die Probanden vor. Die Auswertung der Antworten erfolgt mit zugeordneten Punktwerten. Die interne Konsistenz der Skalen liegt bei $\alpha = .47$ für intrinsische Studienwahlmotive, bei $\alpha = .60$ für extrinsische Studienwahlmotive, bei $\alpha = .75$ für intrinsische Berufswahlmotive und bei $\alpha = .70$ für extrinsische Berufswahlmotive (Mayr, 2009b, S. 3, Folie 2).

[28] Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) wurde von Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1993) entwickelt.

3.3.7 Leistungsmotivation: LMI (t1)

Zur Erfassung von Dimensionen der berufsbezogenen Leistungsorientierung wurde das Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler und Prochaska (2001) angewandt. Der Fragebogen basiert auf einer Selbstbeschreibung der Probanden und kann ab 16 Jahren eingesetzt werden. Das Instrument wird v.a. in der Berufseignungsdiagnostik und Personalentwicklung sowie Persönlichkeits- und Motivationsforschung eingesetzt und umfasst die wichtigsten Dimensionen, die in verschiedenen Leistungsmotivationstheorien angesprochen werden, insbesondere berufsrelevante Aspekte (Schuler & Prochaska, 2001). *Leistungsmotivation* wird als Ausrichtung weiter Anteile der Persönlichkeit auf die Leistungsthematik verstanden und das LMI enthält dementsprechend eine Reihe berufserfolgsrelevanter Dimensionen, die konventionell nicht der Leistungsmotivation zugerechnet werden[29]. Es stehen (teils geschlechtsspezifische) Normwerte für eine Gesamtgruppe sowie für die Gruppen Wirtschaftsgymnasiasten, kaufmännische Berufsschüler, Wirtschaftsstudierende, Berufstätige im Dienstleistungssektor (Finanzdienstleistung) und Hochleistungssportler zur Verfügung (N = 3.660; Schuler & Prochaska, 2001, S. 73-74). Der Fragebogen beinhaltet 170 Items, die Einstellungen gegenüber Arbeit, Beruf und Leistung erfassen und auf einer 7-stufigen Skala einzuschätzen sind. Die Antwortskala reicht von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „7 = trifft vollständig zu“. Das LMI umfasst 17 Dimensionen bzw. Leistungsorientierungen mit je 10 Items sowie einen Gesamtwert für die Leistungsmotivation. Zu den Dimensionen zählen *Beharrlichkeit, Dominanz, Engagement, Erfolgszuversicht, Flexibilität, Flow, Furchtlosigkeit, Internalität, Kompensatorische Anstrengung, Leistungsstolz, Lernbereitschaft, Schwierigkeitspräferenz, Selbstständigkeit, Selbstkontrolle, Statusorientierung, Wettbewerbsorientierung* und *Zielsetzung*. Eine kurze Beschreibung der Dimensionen ist Tabelle 20 zu entnehmen.

[29] Zitiert nach http://www.testzentrale.de/programm/leistungsmotivationsinventar-2.html (Zugriff am: 9.3.2016).

Tabelle 20: Beschreibung der Skalen des LMI (nach Schuler & Prochaska, 2001, S. 23-25)

LMI-Skala	**Dimensionsbeschreibung**
Beharrlichkeit	Ausdauer und Kräfteeinsatz bei beruflichen Aufgaben; Personen mit hohen Werten arbeiten ausdauernd, energisch, beharrlich
Dominanz	Tendenz, Macht und Einfluss auf andere auszuüben; Personen mit hohen Werten sind lenkend, initiativ, führend
Engagement	Persönliche Anstrengungsbereitschaft, -höhe und Arbeitsmenge; Personen mit hohen Werten sind engagiert, ehrgeizig, aktiv
Erfolgszuversicht	Vorwegnahme von Handlungsergebnissen (Möglichkeit des Gelingens); Personen mit hohen Werten sind zuversichtlich, siegesbewusst
Flexibilität	Art der Auseinandersetzung mit neuartigen Situationen und Aufgaben; Personen mit hohen Werten sind flexibel, offen, veränderungsbereit
Flow	Tendenz, sich intensiv unter Ausblendung aller Ablenkungen mit hoher Konzentration (beruflichen) Aufgaben zu widmen; Personen mit hohen Werten sind konzentriert, selbstvergessend, versunken
Furchtlosigkeit	Vorwegnahme von Handlungsergebnissen (Möglichkeit des Misserfolgs); Personen mit hohen Werten sind angstfrei, frustrationstolerant
Internalität	Art der Erklärung von Handlungsergebnissen; Personen mit hohen Werten sind selbstvertrauend, internal erklärend, selbstsicher
Kompensatorische Anstrengung	Aus Versagensangst resultierende/r Anstrengung/Kraftaufwand; Personen mit hohen Werten sind konstruktiv angstvermeidend
Leistungsstolz	Motivationsquelle zu beruflicher Leistung liegt im Bedürfnis, mit Erfolg verbundene positive Gefühlszustände oft zu erfahren; Personen mit hohen Werten sind erfolgsabhängig, messen sich an eigener Leistung
Lernbereitschaft	Bemühen, neues Wissen aufzunehmen; Personen mit hohen Werten sind wissbegierig, lerneifrig, geistig anspruchsvoll
Schwierigkeitspräferenz	Wahl des Anspruchsniveaus und Risikos bei Aufgaben; Personen mit hohen Werten sind risikobereit, selbst fordernd, anspruchsvoll
Selbständigkeit	Ausmaß der Eigenständigkeit des Handelns; Personen mit hohen Werten sind selbständig, entscheidungsstark, freiheitsliebend
Selbstkontrolle	Art der Organisation und Durchführung von Aufgaben; Personen mit hohen Werten sind diszipliniert, organisiert, selbstbeherrscht
Statusorientierung	Bestreben, eine wichtige Rolle im sozialen Umfeld einzunehmen; Personen mit hohen Werten sind prestigebedacht, aufstiegsorientiert
Wettbewerbsorientierung	Tendenz, Konkurrenz als Ansporn und Motivation beruflicher Leistung zu sehen; Personen mit hohen Werten sind konkurrierend, rivalisierend
Zielsetzung	Zukunftsbezug zum Gegenstand; Personen mit hohen Werten sind zukunftsorientiert, ambitioniert, zielsicher, entschlossen

Der Gesamtwert der Leistungsmotivation des LMI stellt ein Globalmaß berufsbezogener Leistungsmotivation dar. Für die Bearbeitung werden ca. 35 Minuten benötigt. Zur Durchführung liegen für den Testleiter und Testanden schriftliche Anweisungen vor (Durchführungsobjektivität). Die Auswertungsobjektivität ist durch zugewiesene Punktewerte der Antworten und Hinweise zur Auswertung im Manual gegeben. Für eine objektive Interpretation dient eine Normtabelle mit Stanine-Werten, Prozenträngen und Standardwerten. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Dimensionen beträgt $\alpha = .68$ bis $\alpha = .86$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 37-38). Die Retestreliabilitäten liegen bei einem zeitlichen Abstand von ca. drei Monaten für die Dimensionen zwischen $r_{tt} = .66$ und $r_{tt} = .82$ und für den Gesamttest bei $r_{tt} = .86$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 38-39). Die Autoren stufen diese Ergebnisse als Indizien für ein zufriedenstellendes bis hohes Maß an Zeitstabilität der erfassten Merkmalsbereiche ein und kommen zu dem Schluss, dass das LMI weitgehend überdauernde individuelle Ausprägungen in berufsbezogenen Leistungsorientierungen erfasst (Schuler & Prochaska, 2001, S. 38). Im Hinblick auf die Konstruktvalidierung legen die Autoren des LMI die Annahme zugrunde, dass Leistungsmotivation als globale Verhaltensorientierung vielfältige Bezüge zu Persönlichkeitsvariablen aufweist. Engere Beziehungen zu Persönlichkeitsmaßen liegen zu den Faktoren Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit des NEO-FFI vor. Beispielsweise betragen die Korrelationen zwischen Neurotizismus und Furchtlosigkeit $r = -.66$ und zwischen Neurotizismus und Erfolgszuversicht $r = -.58$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 47). Die Korrelationen zwischen Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle beträgt $r = .67$ und zwischen Gewissenhaftigkeit und Beharrlichkeit $r = .59$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 47). Bezüglich der Kriterienvalidierung bestehen signifikante Korrelationen zu Außenkriterien wie etwa zu schul-, studien- und berufsbezogenen Leistungsmaßen. Beispielsweise ist $r > .30$ zwischen der Einstellung zur Schule (im Sinne der Anzahl positiv bewerteter Fächer von Schülern und Studenten) und den Dimensionen Lernbereitschaft, Beharrlichkeit, Erfolgszuversicht, Schwierigkeitspräferenz und Zielsetzung (Schuler & Prochaska, 2001, S. 49). Die Korrelation zwischen Abschlussnote und Flexibilität beträgt $r = -.32$, zwischen Abschlussnote und Furchtlosigkeit $r = -.31$ und zwischen Abschlussnote und Kompensatorischer Anstrengung $r = -.30$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 49). Im Hinblick auf berufsbezogene Kriterien beträgt die Korrelation zwischen der Ausbildungsabschlussnote und der Lernbereitschaft $r = -.28$ und zwischen Bildungsniveau (Studium) und Lernbereitschaft $r = .35$ (Schuler & Prochaska, 2001, S. 52).

3.3.8 Persönlichkeitsmerkmale: NEO-FFI (t1)

Zur Beschreibung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale wurde das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae von Borkenau und Ostendorf (2008) in der zweiten Auflage verwendet. Erfasst werden die sogenannten „Big Five“, hierzu zählen *Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. Eine Beschreibung der Skalen geht aus Abschnitt 2.2.6 hervor. Dem NEO-FFI liegt eine Normstichprobe mit insgesamt N = 11.724 zugrunde, die einen Vergleich mit einer bevölkerungsrepräsentativen Quotenstichprobe (N = 871) sowie mit 12 Geschlechts- und Altersgruppen im Alter von 16 bis ≥ 50 Jahren erlaubt. Das NEO-FFI umfasst 60 Items bzw. Aussagen, die der Beschreibung der eigenen Person dienen. Die Einschätzung zu den Aussagen erfolgt auf einer 5-stufigen Skala, die von „starke Ablehnung“ bis „starke Zustimmung“ reicht. Das NEO-FFI kann in Einzel- und Gruppensituationen vorgelegt werden. Die Durchführungszeit beträgt etwa 10 Minuten. Zur Durchführung liegen Hinweise im Manual sowie eine ausführliche schriftliche Instruktion auf dem Fragebogen vor (Durchführungsobjektivität). Durch Hinweise zur Auswertung im Manual und zugewiesene Punktewerte der Antworten ist die Auswertungsobjektivität gegeben. Für eine objektive Interpretation der Ergebnisse dienen Normtabellen mit Prozentrang-, T-Wert und Stanine-Wert sowie Vertrauensintervalle der Skalenwerte. Die interne Konsistenz der Skalen reicht von $\alpha = .72$ bis $\alpha = .87$, die Retest-Reliabilität liegt bei einem Abstand von fünf Jahren zwischen $r_{tt} = .71$ und $r_{tt} = .82$ (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 18). Faktorenanalysen der Items des NEO-FFI sowie gemeinsame Faktorenanalysen der Skalen des NEO-FFI und anderer Persönlichkeitsinventare liefern Belege für die Konstruktvalidität des Verfahrens (Borkenau & Ostendorf, 2008). Für die Skalen des NEO-FFI finden sich substanzielle Korrelationen zu Selbsteinschätzungen mit Adjektivskalen ($r = .54$ bis $r = .80$; Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 25) sowie Korrelationen zwischen Selbsteinschätzungen und Beurteilungen von Bekannten ($r = .49$ bis $r = .61$; Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 26).

3.3.9 Lehrerpersönlichkeit: LPA (t1)

Zur Beschreibung von berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen wurden die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA) von Brandstätter und Mayr (1994) eingesetzt. Hierbei handelt es sich ebenfalls, wie bei allen weiteren Fragebögen dieser Studie, um ein Instrument zur Selbsteinschätzung. Die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen sind als Beratungsinstrument v.a. für Studieninteressierte gedacht, die sich darüber klarwerden wollen, ob ihr Bild von sich selbst dem entspricht, was der Lehrerberuf von ihnen verlangt (Brandstätter & Mayr, 1994). Die LPA werden bei dem Online-Beratungsverfahren CCT (Career counselling for teachers) eingesetzt. Basis für die Entwicklung der LPA waren die 16 Persönlichkeits-Adjektivskalen (16 PA) von Brandstätter (1988). Der Fragebogen (LPA) umfasst die drei Dimensionen *Kontaktbereitschaft, Stabilität* und *Selbstkontrolle* mit insgesamt 12 Items (siehe Abschnitt 2.2.6 zur Beschreibung der Skalen). Jede Skala setzt sich aus vier Items zusammen. Auf einer neunstufigen, bipolaren Skala stufen sich die Befragten hinsichtlich vorgegebener Eigenschaftspaare ein. Bei der Skala Kontaktbereitschaft wird z.B. das Eigenschaftspaar sachbezogen – kontaktfreudig dargeboten. Zur Skala Stabilität zählt z.B. das Eigenschaftspaar gelassen – angespannt. Als Beispiel für die Dimension Selbstkontrolle kann das Eigenschaftspaar sorglos – gewissenhaft angeführt werden. Die drei Faktoren sind weitgehend mit den Dimensionen Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit in Verbindung zu bringen. Kontaktbereitschaft entspricht weitgehend dem Persönlichkeitsaspekt Extraversion. Die Skala Stabilität entspricht in invertierter Form weitgehend dem Persönlichkeitsaspekt Neurotizismus und die Skala Selbstkontrolle dem Persönlichkeitsaspekt Gewissenhaftigkeit. Die Bearbeitung erfordert ca. drei Minuten. Zur Durchführung liegen Hinweise der Autoren sowie eine Instruktion für die Probanden vor. Zur Auswertung sind den Antworten Punktwerte zugewiesen. Für die Interpretation der Ergebnisse schlagen Brandstätter und Mayr (1994, S. 238) eine Kategorisierung in eine niedrige, mittlere oder hohe Ausprägung vor, die auf einer Normstichprobe von 1190 Studierenden aus sieben Pädagogischen Akademien basiert. Die mittlere Kategorie umfasst 50 % der Probanden der Normstichprobe und die untere sowie obere Kategorie jeweils 25 %. Prozentränge unterhalb von etwa 25 werden als ungünstige Voraussetzungen eingestuft (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 238). Die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .54$ (Kontaktbereitschaft) bis $\alpha = .72$ (Stabilität) und ist nur mäßig hoch (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 241-242). Die Autoren begründen dies mit der Entwicklung der Skalen, die darauf angelegt war, vorgegebene und empirisch bewährte Sekundärdimensionen der Persönlichkeit abzubilden. Deshalb wurden in jede Skala Items unterschiedlicher Primärdimensionen aufgenommen, um die Breite der Se-

kundärdimension trotz der geringen Itemanzahl möglichst gut abzudecken, was zu einer nur mäßigen internen Konsistenz führt (Brandstätter & Mayr, 1994). Die Retest-Reliabilität beträgt nach vier Monaten für Kontaktbereitschaft $r_{tt} = .52$, Selbstkontrolle $r_{tt} = .72$ und Stabilität $r_{tt} = .80$ (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 241). Eine faktorenanalytische Prüfung bestätigt die drei Faktoren (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 240-241). Die Korrelationen zwischen den LPA-Skalen und den inhaltlich ähnlichen Skalen des Fragebogens 16PA[30] betragen $r = .62$ bis $r = .83$ (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 243).

[30] Die Sechzehn Persönlichkeits-Adjektivskalen (16PA) stellen ein Instrument von Brandstätter (1988) dar.

3.3.10 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung: SWE (t1)

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)* von Schwarzer und Jerusalem (1999; 2002) erhoben. Das Selbstbeurteilungsverfahren beinhaltet 10 Items zur Erfassung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen und misst die optimistische Kompetenzerwartung, also das Vertrauen darauf, eine schwierige Lage zu meistern, wobei der Erfolg der eigenen Kompetenz zugeschrieben wird[31]. Die Skala ist u.a. online verfügbar[31]. Ein Beispielitem lautet „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“. Die Beantwortung der gleichsinnig gepolten Items erfolgt auf einer 4-stufigen Skala mit der Abstufung (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau. Die Bearbeitung des Fragebogens benötigt ca. drei Minuten. Bei der Auswertung werden den Antworten Punktwerte zugewiesen. Für die Interpretation der Ergebnisse liegen verschiedene Normen (T-Werte) vor (z.B. Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2001). Die Mittelwerte liegen für die meisten Stichproben bei ca. 29 Punkten, die Standardabweichung bei ungefähr 4 Punkten (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Laut den Autoren haben zahlreiche Studien im Laufe von zwei Jahrzehnten gute psychometrische Kennwerte für die Skala hervorgebracht, die Eindimensionalität wurde faktorenanalytisch bestätigt ([31]). Die interne Konsistenz streut in deutschen Stichproben zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ ([31]; Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 14: $\alpha = .78$ bis $\alpha = .79$). Die Retestreliabilität betrug nach einem Jahr $r_{tt} = .75$ (Schmitz, 1998, S. 146-147). Die kriterienbezogene Validität ist gegeben durch zahlreiche Korrelationsbefunde mit anderen relevanten Variablen ([31]), z.B. für den Zusammenhang von Allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und Optimismus mit $r = .49$ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 50).

[31] Die Items der Skala SWE sowie zitierte Informationen zur Skala sind verfügbar unter http://www.selbstwirksam.de (Zugriff am: 4.2.2015).

3.3.11 Item zur Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf (t1 und t2)

Die Studierenden wurden in Anlehnung an Kiel et al. (2011) zu Studienbeginn (t1: erster Messzeitpunkt) sowie nach ca. 10 Semestern (t2: zweiter Messzeitpunkt[32]) zu ihrer *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* befragt. Das Item lautet „Wie sicher sind Sie derzeit, dass der Lehrerberuf für Sie das Richtige ist?“. Die sechsstufige Antwortskala reicht von 1 = sehr unsicher bis 6 = sehr sicher. Die weitere Abstufung erfolgt von 2 = unsicher, 3 = eher unsicher, 4 = eher sicher bis 5 = sicher. Ein hoher Wert drückt somit eine hohe Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf aus.

[32] Im Folgenden steht die Abkürzung „t2“ für den zweiten Messzeitpunkt dieser Studie nach zehn Semestern.

3.3.12 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe: Telefoninterviewleitfaden (t2)

Um die Forschungsfragen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen der Studierenden zu beantworten, wurden zum zweiten Messzeitpunkt (t2) teilstandardisierte Telefoninterviews durchgeführt. Telefonische Interviews eignen sich für kurze Befragungen, werden von den Befragten oft als anonymer sowie persönlich weniger bedrängend erlebt und dementsprechend ist die Verweigerungsrate mit ca. 10-16 % niedriger als bei persönlichen Interviews („Face to Face“) oder postalischen Befragungen mit ca. 29 % (Bortz & Döring, 2005, S. 241-242). Interviews bieten im Vergleich zu schriftlichen Befragungen den Vorteil, unter Berücksichtigung der Antworten Rückfragen stellen zu können. Primär sollten in dieser Studie quantitative Daten gewonnen, die durch qualitative Daten ergänzt werden. Beispielsweise waren die Anzahl der Abbrecher des Lehramtsstudiums (quantitativ) und deren Abbruchmotive (qualitativ) von Interesse. Die quantitativen Daten wurden vorwiegend mit Likert-skalierten Items erfasst. Ein Nachteil von telefonischen Interviews ist die Tatsache, dass die situativen Merkmale (z.B. ablenkende Reize) wenig standardisierbar sind. Zur Steigerung der Standardisierung der Durchführung und Auswertung wurde von der Verfasserin dieser Arbeit ein Interviewleitfaden entwickelt. Leitfadeninterviews bzw. halbstrukturierte Interviews stellen eine allgemeine Technik des Fragens anhand eines vorbereiteten, aber flexibel einsetzbaren Fragenkataloges dar (Bortz & Döring, 2005). Durch den Leitfaden erhält man ein Gerüst für die Datenerhebung und –analyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht und in der Interviewsituation dennoch Spielraum gibt, neue Fragen und Themen einzubeziehen (Bortz & Döring, 2005). Im Folgenden wird auf die Inhalte des teilstandardisierten Interviewleitfadens eingegangen.

Der Einleitung des Telefoninterviews kommt besondere Bedeutung zu, um Vertrauen beim Befragten zu schaffen und die Teilnahmebereitschaft zu fördern (Schnell, Hill & Esser, 2008). Die Einleitungsphase beinhaltet in Anlehnung an Empfehlungen von Schnell et al. (2008, S. 369-371) den vollständigen Namen des Interviewers (Autorin dieser Studie), den Zusammenhang des Interviews (Promotion an der Universität Passau), das Thema der Studie (Wo stehen Studierende beruflich jetzt, die im WS 2010/2011 an der Universität Passau ein Lehramtsstudium begonnen haben), ein Verweis auf die Anonymitätszusicherung (Angaben werden streng vertraulich behandelt und in anonymisierter Form ausgewertet), die Dauer der Befragung (5-10 Minuten) und die Freiwilligkeit der Teilnahme. Den Abschluss der Einleitung bildet die Frage nach dem Einverständnis zu einem Interview. Sofern ein Befragter einen anderen Befragungszeitpunkt wünschte, wurde ein neuer Termin vereinbart.

Aus Tabelle 21 gehen die erfassten Dimensionen des teilstandardisierten Telefoninterviews zum zweiten Messzeitpunkt hervor, die der Beantwortung der Forschungsfragen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen der Lehramtsstudierenden nach zehn Semestern dienen. Im Folgenden werden die Dimensionen näher erläutert[33].

Die Dimension *Laufbahn* gliedert sich in die Facetten *Aktuelle berufliche Tätigkeit - Phase der Lehramtsausbildung, Abbrecher des Lehramtsstudiums* und *Abbruchmotive, Wechselneigung* sowie *Zukunftspläne*. In Bezug auf die Aktuelle berufliche Tätigkeit – Phase der Lehramtsausbildung wird z.B. offen erfragt, „Was machen Sie derzeit beruflich?“ und die genannten beruflichen Tätigkeiten werden notiert. Zur Erfassung der Abbrecher des Lehramtsstudiums und deren Abbruchmotive wird z.B. gefragt: „Haben Sie das Lehramtsstudium mit dem ersten Staatsexamen bzw. Bachelor of Education abgeschlossen oder befinden Sie sich noch im Lehramtsstudium?“. Zudem werden die Motive des Abbruchs mit dem Item „Warum haben Sie das Lehramtsstudium abgebrochen?“ erfasst. Im ersten Schritt sind die Antworten der Probanden zu notieren. Im zweiten Schritt werden die Antworten den acht Kategorien von Abbruchmotiven in Anlehnung an die HIS-Studie (Heublein et al., 2003) zugeordnet. Hierzu werden Rückfragen gestellt, um die Antworten der Probanden mit der Beschreibung der Kategorien abzugleichen. Auf diesem Weg versichert sich der Interviewer

[33] Die Reihenfolge dieser Ausführung entspricht nicht der Reihenfolge der Fragen im Telefoninterview, da beim Interviewleitfaden darauf geachtet wurde, mit der Fragenreihenfolge inhaltlich ein möglichst flüssiges Gespräch zu erzielen. Dies hatte zur Konsequenz, dass die Abfolge der Fragen im Interview nur zum Teil mit der Reihenfolge der untersuchten Variablen dieser Studie übereinstimmt.

beim Probanden bezüglich einer korrekten Zuordnung des Abbruchsmotivs zu den Kategorien, d.h. ob das Motiv für den Studienabbruch der entsprechenden Kategorie zuzuordnen ist (ja/nein). Die Kategorien der Studienabbruchmotive umfassen *problematische Studienbedingungen, Leistungsprobleme, berufliche Neuorientierung, mangelnde Studienmotivation, familiäre Gründe, finanzielle Probleme, Krankheit/persönliche Probleme* sowie *Sonstiges*. Eine Beschreibung der Kategorien dient deren Abgrenzung. Mehrfachnennungen sind möglich. Zudem wird erfasst, wann (möglichst konkreter Zeitpunkt) und nach wie vielen Fachsemestern der Abbruch des Lehramtsstudiums erfolgte. In Bezug auf die Wechselneigung werden in dieser Studie nur Wechsel der Schulart-, Fach/Fächer oder Hochschule berücksichtigt. Neben der Art des Wechsels und der neuen Wahl (z.B. neu gewählte Schulart) sind die Beweggründe für den Wechsel von Interesse. Im Hinblick auf die Zukunftspläne werden die Probanden im ersten Schritt gefragt „Wie sehen Ihre beruflichen Zukunftspläne aus?“ und die Antworten notiert. Im zweiten Schritt werden diese den vier Kategorien in Anlehnung an Eder und Hörl (2011) zugeordnet. Zu den vier Kategorien zählen „1 = Ich möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten bzw. dort weiter arbeiten.“, „2 = Ich möchte noch andere berufliche Erfahrungen machen, bevor ich in die Schule gehe.“, „3 = Ich mache zwar ein Lehramtsstudium bzw. das Referendariat, möchte aber dann nicht in der Schule arbeiten, sondern in einem anderen pädagogischen Arbeitsfeld.“ und „4 = Ich mache zwar ein Lehramtsstudium bzw. das Referendariat, möchte aber dann nicht im pädagogischen Bereich arbeiten, sondern in einem ganz anderen Arbeitsfeld.“. Da bei den Abbrechern des Lehramtsstudiums die Zuordnung zu diesen Kategorien entfällt, wird für diese Gruppe im Rahmen der Auswertung (siehe Tabelle 75) eine fünfte Kategorie („ohne Abschluss von Lehramt in anderen Beruf“) ergänzt.

Die Dimension *Studiendauer* berücksichtigt die Facetten *Zeitraum des (voraussichtlichen) Studienabschlusses, Regelstudienzeit* sowie *Unterbrechung*. Im Hinblick auf den Zeitraum des (voraussichtlichen) Studienabschlusses wird erfragt, „Wann haben Sie das Lehramtsstudium abgeschlossen?“ oder bei denjenigen, die sich noch im Studium befinden „Wann werden Sie voraussichtlich das Lehramtsstudium abschließen?“. Die Antwort der Probanden wird in Form des entsprechenden Semesters, z.B. WS 2013/2014 notiert. Bei der Facette Regelstudienzeit wird im ersten Schritt gefragt „Wie viele Fachsemester haben Sie für Ihr Lehramtsstudium benötigt?“ oder bei denjenigen, die sich noch im Studium befinden „Im wievielten Fachsemester sind Sie derzeit?“. Im zweiten Schritt wird erfragt, ob die Regelstudiendauer eingehalten wurde und ggf. warum die Person länger studiert. Personen, die das Lehramtsstu-

dium abbrachen werden bei dieser Frage nicht berücksichtigt. Der Aspekt Unterbrechung beinhaltet die Frage „Haben Sie Ihr Studium unterbrochen?“ und ggf. „Warum?“.

Die Dimension *Finanzierung des Studiums* thematisiert die Art der Finanzierung. Hierzu werden für die Einordnung der Antworten fünf Kategorien in Anlehnung an Trapmann (2008) genutzt. Zu den fünf Kategorien zählen *BAföG, Unterstützung durch Eltern, Verwandte, (Ehe-)Partner, Stipendium, eigene Arbeitstätigkeit* sowie *Sonstige*. Sofern die Probanden angeben, einer eigenen Arbeitstätigkeit nachzugehen wird zudem erfragt, welche Tätigkeiten dies sind, welchen Umfang diese einnehmen und wann sie ausgeübt werden (z.B. während des Semesters oder in den Semesterferien).

Die Dimension *Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl* umfasst neben dem Aspekt der Wahl des Studiums bzw. Berufs (z.B. im Falle einer Ausbildung) bei denjenigen, die noch im Lehramt verblieben sind zudem die Fragen nach der *Zufriedenheit mit der gewählten Schulart und den Fächern*. Die konkreten Items gehen aus Tabelle 21 hervor. Im ersten Schritt wird z.B. erfragt „Sind Sie mit Ihrer Wahl des Lehramtsstudiums zufrieden?“ und die grundsätzliche Antwort (eher ja oder eher nein) notiert. Im zweiten Schritt wird nachgefragt, wie sie, im Falle einer Unzufriedenheit diese einstufen auf einer Skala von „1 = sehr unzufrieden, 2 = unzufrieden, 3 = eher unzufrieden“. Im Falle einer Zufriedenheit wird um eine Einstufung auf einer Skala von „4 = eher zufrieden, 5 = zufrieden, 6 = sehr zufrieden“ gebeten. Auf diesem Weg wird die „Zwei-Stufen-Technik“ genutzt, die es den Probanden erleichtern soll, bei einer umfangreichen Skala von sechs Stufen eine Antwort abzugeben, indem die Komplexität der Antwortskala durch zwei Schritte reduziert wird (Schnell et al., 2008, S. 373). Zudem wird jeweils erfragt, warum sie z.B. mit der Wahl der Schulart (un)zufrieden sind.

Die Dimension *Subjektiver Studienerfolg* zielt auf eine individuelle Einschätzung des Studienerfolgs ab. Hierzu werden die Probanden in Anlehnung an ein Item von Trapmann (2008) gefragt, „Alles in allem, wie bewerten Sie Ihren eigenen Erfolg im Studium?“. Die Antworten werden zunächst notiert. Im zweiten Schritt wird um eine Einstufung des Erfolgs auf einer 5-stufigen Skala von „1 = kaum erfolgreich, 2 = etwas erfolgreich, 3 = teils-teils, 4 = erfolgreich, 5 = sehr erfolgreich“ gebeten. Im Anschluss erfolgt die Frage nach der Begründung für diese Einstufung (Warum?).

Die *Studien(abschluss)note* wird mit dem Item „Welche Abschlussnote (1. Staatsexamen oder Bachelor-Abschluss) bzw. bisherige Durchschnittsnote haben Sie bei ihrem Studium erzielt?“ erfasst. Die Note der Probanden (möglichst auf eine Nachkommastelle genau) wird notiert. Bei den Aussteigern aus dem Lehramt wird nach der entsprechenden anderen Abschlussnote oder aktuellen Durchschnittsnote gefragt und festgehalten, um welche Note es sich dabei handelt.

Zum zweiten Messzeitpunkt wird nach zehn Semestern erneut das Item zur *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* in Anlehnung an Kiel et al. (2011) vorgegeben (siehe 3.3.11).

Tabelle 21: Erfasste Dimensionen des teilstandardisierten Telefoninterviews zum zweiten Messzeitpunkt - Teil 1

Dimensionen	Facetten	Anzahl der Items	(Beispiel-) Items aus dem Interviewleitfaden
Laufbahn	Aktuelle berufliche Tätigkeit - Phase der Lehramtsausbildung	1	Was machen Sie derzeit beruflich?
		1	Haben Sie die Staatsexamensprüfungen bzw. die Bachelorprüfungen bestanden?
	Abbrecher des Lehramtsstudiums und Abbruchmotive	1	Haben Sie das Lehramtsstudium mit dem 1. Staatsexamen bzw. Bachelor of Education abgeschlossen oder befinden Sie sich noch im Lehramtsstudium?
		1+8	Warum haben Sie das Lehramtsstudium abgebrochen? Zuordnung: 8 Motivkategorien
		1	Nach wie vielen Fachsemestern haben Sie abgebrochen? (Wann?)
	Wechselneigung	1	Haben Sie die Schulart, das Fach oder die Hochschule gewechselt?
		bis zu 9	Bei Wechsel: Art des Wechsels, neue Wahl und Beweggrund?
	Zukunftspläne	2	Wie sehen Ihre beruflichen Zukunftspläne aus? (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger)
Studiendauer	Zeitraum des (voraussichtlichen) Studienabschlusses	1	Wann haben Sie das Lehramtsstudium abgeschlossen? Oder: Wann werden Sie voraussichtlich das Lehramtsstudium abschließen?
	Regelstudienzeit	1	Wie viele Fachsemester haben Sie für Ihr Lehramtsstudium benötigt? Oder: Im wievielten Fachsemester sind Sie derzeit?
		1-2	Haben Sie die Regelstudiendauer eingehalten? Warum studieren Sie länger?
	Unterbrechung	1-2	Haben Sie Ihr Studium unterbrochen (z.B. für Auslandsaufenthalt)? Warum?
Finanzierung	des Studiums	5-8	Wie haben Sie Ihr Studium finanziert? Zuordnung: 5 Kategorien & Art d. Arbeit, Umfang
Zufriedenheit	mit der Studien- & Berufswahl	2	Sind Sie mit Ihrer Wahl des Lehramtsstudiums zufrieden? Warum? Bei Abbruch: Sind Sie mit Ihrer neuen (Berufs-)Wahl zufrieden? Warum?
	mit der Wahl der Schulart	2	Sind Sie mit Ihrer Wahl der Schulart zufrieden? Warum?
	mit der Wahl der Fächer	2	Sind Sie mit Ihrer Wahl der Fächer zufrieden? Warum?

Tabelle 22: Erfasste Dimensionen des teilstandardisierten Telefoninterviews zum zweiten Messzeitpunkt - Teil 2

Dimensionen	**Facetten**	**Anzahl der Items**	**(Beispiel-) Items aus dem Interviewleitfaden**
Subjektiver Studienerfolg	Einschätzung zu Studienerfolg	2	Alles in allem, wie bewerten Sie Ihren eigenen Erfolg im Studium? Warum?
Studien-(abschluss)note	im Lehramt oder andere	1	Welche Abschlussnote (1. Staatsexamen oder Bachelor-Abschluss) bzw. bisherige Durchschnittsnote haben Sie bei Ihrem Studium erzielt?
Sicherheit in Entscheidung	für Lehrerberuf nach 10 Semestern	1	Wie sicher sind Sie derzeit, dass der Lehrerberuf für Sie das Richtige ist?

4 Ergebnisse

Zur Auswertung der Daten wurde die Statistik-Software IBM SPSS Statistics (Version 21) genutzt. Die zur Auswertung verwendeten Normstichproben und statistischen Verfahren werden bei den entsprechenden Abschnitten der Darstellung der Ergebnisse beschrieben. Entsprechend der Reihenfolge der Fragestellungen werden die Forschungsergebnisse berichtet. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. Hierzu werden die Ergebnisse zu den kognitiven, motivationalen, emotionalen sowie sozialen Variablen deskriptiv dargestellt und es wird inferenzstatistisch geprüft, ob sich bei den Voraussetzungen schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede finden. Es folgen die Ergebnisse zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen der Lehramtsstudierenden nach zehn Semestern. Neben Fakten zum Studienverlauf und zur Laufbahn werden Indikatoren des Studienerfolgs beleuchtet. Die Abbrecherquote und Motive für den Studienabbruch werden dargestellt. Zudem werden Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben mit den Aussteigern aus dem Lehramt im Hinblick auf ihre Voraussetzungen zu Studienbeginn inferenzstatistisch verglichen. Den Abschluss bilden die Ergebnisse der Korrelationsanalysen der Eingangsvoraussetzungen mit den Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt.

4.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

Zunächst werden die Ergebnisse der kognitiven Variablen berichtet. Hierzu zählen die Allgemeine Intelligenz und Schulnoten. Die Ergebnisse zum Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit werden im Abschnitt 4.1.6 berichtet.

4.1.1 Intelligenz

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zur fluiden Intelligenz dargestellt. Zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten im Sinne der allgemeinen (fluiden) Intelligenz wurde die Kurzversion des Bochumer Matrizentests (BOMAT-advanced; Hossiep, Turck & Hasella, 2001) angewandt. Die Testaufgaben wurden entsprechend der Handanweisung ausgewertet. Die Verteilung der Daten unterscheidet sich signifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-

Smirnov-Test). Bezüglich der standardisierten Werte wurde die Umrechnungstabelle für Norm-Werte genutzt (Hossiep et al., 2001, S. 34). Die Testleistung wird in Form der Sten-Skala bzw. Standard Ten-Skala angegeben. Diese besitzt einen Wertebereich von 1 bis 10 mit einem Mittelwert von 5.5 und einer Standardabweichung von 2 (Hossiep, Turck & Hasella, 2001). Eine hohe Ausprägung der kognitiven Leistungsfähigkeit entspricht einem hohen Sten-Wert. In Tabelle 23 sind die Ergebnisse zur kognitiven Leistungsfähigkeit für die Gesamtgruppe sowie differenziert nach der gewählten Schulart enthalten. Die Passauer Lehramtsstudierenden erzielten insgesamt einen durchschnittlichen Sten-Wert von M = 5.83 (SD = 1.63). Insgesamt variieren die Testleistungen der Studierenden sehr stark und reichen von 1 bis 10 (Median = 6; Modus = 7). Die Prozentränge liegen im Wertebereich von Prozentrang 2 bis 96 (Median = 51; Modus = 30). Studierende für das Lehramt an Grundschulen sowie Gymnasien liegen mit einem Mittelwert von M = 6.13 etwas über dem zu erwartenden Mittelwert von M = 5.5, die Studierenden für das Lehramt an Haupt- (M = 5.33) und Realschulen (M = 5.35) etwas unterhalb.

Tabelle 23: Allgemeine (fluide) Intelligenz in Sten-Werten

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	6.13	1.71	1	10
Hauptschullehramt	30	5.33	1.47	2	8
Realschullehramt [34]	51	5.35	1.49	2	8
Gymnasiallehramt	93	6.13	1.64	2	9
Gesamtgruppe	214	5.83	1.63	1	10

Anmerkungen: Anzahl der Probanden (N), Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), minimaler (MIN) und maximaler (MAX) Wert.[35]

[34] Der Studiengang Bachelor of Education schafft die Bildungsvoraussetzungen für das Lehramt an Realschulen, deshalb sind diese Studierenden in der Gruppe Realschullehramt enthalten. Diese Zuordnung wird im Folgenden beibehalten.

[35] Im Folgenden werden die genannten Abkürzungen verwendet. Es wurde jeweils mit listenweisem Fallausschluss gearbeitet, sofern keine anderen Angaben in den Anmerkungen angeführt sind.

Zudem wurde geprüft, ob sich die Leistungen der Probanden im Intelligenztest in Abhängigkeit von der gewählten Schulart unterscheiden. Da die Intelligenztestleistungen der Probanden der vorliegenden Stichprobe nicht normalverteilt sind, wurde der H-Test nach Kruskal-Wallis gerechnet. Mit diesem nichtparametrischen Test wird geprüft, ob zwischen den Rängen von mehr als zwei unabhängigen Stichproben signifikante Unterschiede bestehen (Diehl & Staufenbiel, 2002). Der H-Test nach Kruskal-Wallis ist bei nicht normalverteilten intervallskalierten Variablen möglich (Bühl, 2010). Für die allgemeine (fluide) Intelligenz zeigt sich ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit von der gewählten Schulart ($\chi^2 = 11.98$; df = 3; p = .007). Um zu prüfen, welche der vier Studierendengruppen sich bezüglich der allgemeinen (fluiden) Intelligenz signifikant voneinander unterscheiden, wurden für die Schularten paarweise U-Tests nach Mann-Whitney durchgeführt (Diehl & Staufenbiel, 2002; Bühl, 2010). Wenn zur Überprüfung einer Hypothese mehrere Tests (multiple testing) erforderlich sind, besteht die Gefahr eines kumulierten α-Fehlers, dem mit einer α-Fehleradjustierung entgegengewirkt werden kann (Pospeschill, 2006). Hierzu wurde die Holm-Korrektur genutzt. Studierende des Lehramts an Gymnasien weisen signifikant bessere Ergebnisse im Intelligenztest auf als Studierende für das Lehramt an Realschulen (U (51,93) = 1730.0, z = -2.73, p = .006). Alle weiteren Vergleiche zwischen den Schularten sind nach der Holm-Korrektur als nicht signifikant einzustufen.

Ist ein Unterschied zwischen Gruppen statistisch signifikant, sollte noch seine praktische Bedeutsamkeit hinterfragt werden (Rost, 2005). Ob ein Unterschied statistisch signifikant ist, hängt neben der Größe des Effekts und dem gewählten Signifikanzniveau vor allem von der Stichprobengröße bzw. dem Umfang der einzelnen Gruppen ab (Rost, 2005). „Die statistische Signifikanz gibt wegen der Abhängigkeit von der Probandenanzahl keine Auskunft über die Größe eines Effekts“ (Rost, 2005, S. 172). Das festgelegte Signifikanzniveau lässt keine Aussage über die Größe des gefundenen Unterschieds zu, deshalb ist neben der Berechnung des Signifikanztests auch die Berechnung der Effektstärke (Effektgröße) notwendig (Bühner, 2004). „Beim Mittelwertsvergleich zweier Gruppen wählt man gern das Effektstärkenmaß d“ (Rost, 2005, S. 173). Zur Berechnung der Effektstärke wird die Differenz der Mittelwerte entweder durch die gemeinsame Standardabweichung der beiden Stichproben oder die Standardabweichung einer der beiden Stichproben geteilt (Bühner, 2004). Sofern geprüft wird, ob sich eine Stichprobe von der Population unterscheidet, ist die Verwendung der Standardabweichung der Population sinnvoll (Bühner, 2004). In der vorliegenden Studie wurde jeweils die Standardabweichung der Gesamtgruppe genutzt. Bei t-Tests für unabhängige Stichproben

kann eine Effektstärke d von .20 ≤ d <.50 als kleiner Effekt, von .50 ≤ d <.80 als mittlerer Effekt und von d ≥ .80 als großer Effekt eingestuft werden (Bortz & Döring, 2006, S. 606; Rost, 2005, S. 173). Im Falle eines Mann-Whitney U-Tests kann die Effektgröße r genutzt werden, diese berechnet sich aus der Differenz der standardisierten Teststatistik des entsprechenden Tests (z) und der Wurzel aus der Fallzahl (N). Hierbei können eine Effektstärke von .10 ≤ r <.25 als kleiner Effekt, von .25 ≤ r <.50 als mittlerer Effekt und von r. ≥ .50 als großer Effekt eingeordnet werden (Rost, 2005, S. 173). Für den Unterschied bezüglich der allgemeinen (fluiden) Intelligenz von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen errechnet sich eine Effektgröße von r = .23, welche als kleiner Effekt einzustufen ist.

Bei der allgemeinen (fluiden) Intelligenz zeigt sich zwischen Frauen (M = 5.72; SD = 1.66; MIN = 1; MAX = 10) und Männern (M = 6.21; SD = 1.49; MIN = 3; MAX = 9) kein signifikanter Unterschied (U (166,48) = 3350.5, z = -1.71, p = .087).

Die bivariaten Korrelationen der fluiden und kristallisierten Intelligenz sowie Schulnoten (Note der HZB, Note in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache) sind in Tabelle 24 angeführt. Die Korrelation der fluiden und kristallisierten Intelligenz beträgt r = .09 und ist statistisch nicht bedeutsam. Die Korrelation von fluider Intelligenz und der Note der HZB beträgt r = -.20 und ist als sehr signifikant einzustufen. Gute Abiturnoten gehen mit besseren Leistungen beim Intelligenztest einher. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = -.19 für den Zusammenhang von kristallisierter Intelligenz und Abiturnote bis zu einer Korrelation von r = .64 für den Zusammenhang von Abitur- und Mathematiknote. Höhere Korrelationen finden sich v.a. bei den Schulnoten. Zudem korreliert die kristallisierte Intelligenz insbesondere mit den sprachlichen Schulfächern. Dies stimmt mit theoretischen Überlegungen zum Konstrukt der kulturabhängigen kristallisierten Intelligenz überein.

Tabelle 24: Korrelationen der fluiden und kristallisierten Intelligenz mit den Schulnoten

Variablen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
1. Fluide Intelligenz	1					
2. Kristallisierte Intelligenz	.09	1				
3. HZB-Note/Abitur-Note	-.20**	-.19**	1			
4. Mathematik-Note	-.24*	. 01	.64**	1		
5. Deutsch-Note	-.01	-.25**	.60**	.28**	1	
6. Erste Fremdsprachen-Note	-.13	-.26**	.51**	.22**	.51**	1

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (zweiseitig; listenweiser Fallausschluss); N = 205 bis 214.

Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse zur kristallisierten Intelligenz dargestellt. Zur Erfassung der kristallisierten Intelligenz fand der Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest (MWT-B; Lehrl, 2005) Anwendung. Die Verteilung der Daten unterscheidet sich signifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Die erzielten Rohwerte wurden in standardisierte Werte überführt. In Tabelle 25 sind die Ergebnisse zur allgemeinen (kristallisierten) Intelligenz in IQ-Punkten für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart dargestellt. Für standardisierte Werte in Form von IQ-Punkten wird ein Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 15 angenommen (z.B. Rost, 2005). Die Spannweite der vorliegenden Stichprobe Passauer Lehramtsstudierenden reicht von 85 bis 130 IQ-Punkten und beträgt durchschnittlich 104.58 IQ-Punkte (SD = 9.19; Modus = 112; Median = 104). Somit liegen die Lehramtsstudierenden etwas über dem erwarteten Mittelwert.

Tabelle 25: Allgemeine (kristallisierte) Intelligenz in IQ-Punkten

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	104.88	8.60	92	124
Hauptschullehramt	30	105.33	6.96	93	118
Realschullehramt	51	102.59	8.92	85	124
Gymnasiallehramt	93	105.30	10.13	89	130
Gesamtgruppe	214	104.58	9.19	85	130

Beim Kruskal-Wallis-Test zeigen sich bezüglich der IQ-Punkte der kristallisierten Intelligenz keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Schularten ($\chi^2 = 3.44$; $df = 3$; $p = .328$). Hypothese H1a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen (fluide und kristallisierte Intelligenz)“ muss auf Basis dieser Ergebnisse verworfen werden. Signifikante Unterschiede finden sich nur für die fluide, nicht aber die kristallisierte Intelligenz.

Bei der kristallisierten Intelligenz findet sich zwischen Frauen ($M = 104.48$; $SD = 9.29$; $MIN = 85$; $MAX = 130$) und Männern ($M = 104.94$; $SD = 8.90$; $MIN = 91$; $MAX = 124$) ebenfalls kein signifikanter Unterschied ($U (166,48) = 3820.5$, $z = -.44$, $p = .664$). Diesen Ergebnissen zufolge kann die Hypothese H1b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen intellektuellen Voraussetzungen“, angenommen werden.

Da in der Praxis derart feine Abstufungen bei den standardisierten Werten, wie dies bei Prozenträngen und IQ-Punkten der Fall ist, nur in seltenen Fällen interessieren und außerdem die Messfehler viel zu groß sind, um diese Differenzierung zu rechtfertigen (vgl. z.B. Lehrl, Kinzel, Knapp & Schubert, 1975; Lienert, 1967; Michel, 1964 zitiert nach Lehrl, 2005), wird eine grobe Abstufung des Intelligenzniveaus den meisten praktischen und wissenschaftlichen Erfordernissen am gerechtesten (Lehrl, 2005). Lehrl (2005) orientiert sich bei seiner 5-stufigen Gruppierung („sehr niedrige Intelligenz“ bis „sehr hohe Intelligenz“) an Wechsler (z.B. 1964). Für eine Einordnung der Testergebnisse wird in dieser Studie ebenfalls die Grup-

pierung des Testmanuals (Lehrl, 2005) genutzt. Aus Tabelle 26 gehen die Häufigkeitsverteilungen der IQ-Stufen für die gesamte Stichprobe sowie differenziert nach den Schularten hervor. Da der MWT-B im Gegensatz zum BOMAT nicht darauf ausgelegt ist, im oberen Bereich zu differenzieren, ist die niedrigste Intelligenzstufe bei der vorliegenden Stichprobe (Studenten mit Abitur) erwartungsgemäß nicht belegt. In der höchsten Intelligenzstufe sind ausschließlich Studierende des Lehramts an Gymnasien zu finden.

Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung der IQ-Stufen kristallisierter Intelligenz

Intelligenzstufe		**sehr niedrig**	**niedrig**	**mittel**	**hoch**	**sehr hoch**
IQ-Punkte		bis 72	73-90	91-109	110-127	≥128
Grundschullehramt (N = 40)	Anzahl	-	-	29	11	-
	Prozent	-	-	72.5	27.5	-
Hauptschullehramt (N = 30)	Anzahl	-	-	22	8	-
	Prozent	-	-	73.3	26.7	-
Realschullehramt (N = 51)	Anzahl	-	1	38	12	-
	Prozent	-	2.0	74.5	23.5	-
Gymnasiallehramt (N = 93)	Anzahl	-	1	64	24	4
	Prozent	-	1.1	68.8	25.8	4.3
Gesamtgruppe (N = 214)	Anzahl	-	2	153	55	4
	Prozent	-	0.9	71.5	25.7	1.9

4.1.2 Schulnoten

In Tabelle 27 sind die Ergebnisse zur Durchschnittsnote des Abiturs für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Die Durchschnittsnote der HZB der Teilnehmer beträgt für die vorliegende Stichprobe M = 2.47 (SD = 0.59; Modus = 2.90; Median = 2.50) und reicht von der Note 1.0 bis 4.1. In Bayern lag die durchschnittliche Abiturnote im Jahr 2010 bei 2.40 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011[36]). Somit liegt das Ergebnis der Passauer Lehramtsstudierenden nur etwas über dem Durchschnitt bayerischer Abiturienten des Jahres 2010. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war der Studiengang Lehramt an Grundschulen mit einem Numerus Clausus versehen. Erwartungsgemäß finden sich bei dieser Gruppe durchschnittlich die besten Abiturnoten und die geringste Standardabweichung.

Tabelle 27: Durchschnittsnote der HZB bzw. des Abiturs

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	2.12	. 41	1.3	2.9
Hauptschullehramt	30	2.75	.60	1.6	4.1
Realschullehramt	51	2.78	.52	1.3	4.0
Gymnasiallehramt	93	2.37	.59	1.0	3.5
Gesamtgruppe	214	2.47	.59	1.0	4.1

Bezüglich der Verteilung der Daten zeigte sich keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Mit der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA = Analysis of Variance) kann geprüft werden, ob zwischen den Mittelwerten von mehreren unabhängigen Stichproben statistisch bedeutsame Unterschiede bestehen (Diehl & Staufenbiel, 2002). Vorausgesetzt werden intervallskalierte und normalverteilte Daten (Bühl, 2010). Die Varianzanalyse zeigt bei der Abiturnote einen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten mit $F(3,210) = 14.57$; $p < .001$. Um zu prüfen, welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, sind Post-Hoc-Tests erforderlich (Diehl & Staufenbiel,

[36] Zitiert nach https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/abiturnoten.html (Zugriff am: 27.8.2015).

2002). Für die paarweisen Vergleiche von varianzhomogenen Gruppen ist der Tukey-Test eine gute Wahl (Diehl & Staufenbiel, 2002). Studierende des Lehramts an Grundschulen weisen sowohl im Vergleich mit Hauptschul-, als auch mit Realschullehramtsstudierenden bessere Abiturnoten ($p < .001$) auf. Ebenso verhält es sich bei Studierenden für das Lehramt an Gymnasien, sie zeigen ebenfalls signifikant bessere Abiturnoten als Haupt- ($p < 0.01$) und Realschullehramtsstudierende ($p < .001$).

Um zu prüfen, ob bei statistisch signifikanten Unterschieden zwischen Gruppen auch eine praktische Bedeutsamkeit vorliegt, kann bei Varianzanalysen die Effektgröße Eta-Quadrat (η^2) genutzt werden (Rost, 2005; Bühner, 2004). Eine Effektgröße η^2 von $.01 \leq \eta^2 < .06$ kann als kleiner Effekt, von $.06 \leq \eta^2 < .25$ als mittlerer Effekt und von $\eta^2 \geq .25$ als großer Effekt eingeordnet werden (Rost, 2005, S. 173). Im Hinblick auf schulartspezifische Unterschiede bei der Hochschulzugangsberechtigung bzw. Abiturnote beträgt die Effektgröße bei der vorliegenden Stichprobe $\eta^2 = .172$, dies ist als mittlerer Effekt einzustufen. Wird η^2 mit 100 multipliziert, informiert dieser Wert darüber, wie viel Varianz der abhängigen Variablen allein aufgrund der Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit aufgeklärt werden kann (Rost, 2005). In der vorliegenden Stichprobe klärt die Kenntnis der gewählten Schulart 17.2 % der Varianz der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung bzw. Abiturnote auf. Die Wahrscheinlichkeit, einen Effekt dieser Größe von $\eta^2 = .172$ mit einer Versuchspersonenzahl von 214 und einem α-Niveau von 5 % zu finden (falls er wirklich existiert), ist größer als 99 % („Beobachtete Schärfe“).

Bei der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung weisen Frauen ($M = 2.41$; $SD = .59$; $MIN = 1.1$; $MAX = 4.1$) bessere Noten auf als Männer ($M = 2.67$; $SD = .56$; $MIN = 1.0$; $MAX = 3.8$). Dieser Unterschied ist signifikant, $t(212) = -2.720$; $p = .007$ bei zweiseitiger Testung. Für die Effektstärke errechnet sich ein $d = .44$, welches als kleiner Effekt einzustufen ist.

Ferner wurden die Probanden nach der letzten Zeugnisnote in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache befragt. Die Verteilung der Daten unterscheidet sich jeweils signifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Die durchschnittliche Mathematiknote der Teilnehmer beträgt $M = 2.98$ ($SD = 1.08$; Modus = 3; Median = 3) und reicht von der Note 1 bis 6. In Tabelle 28 sind die Ergebnisse zu den Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache für die Gesamtgruppe sowie diffe-

renziert nach der Schulart angeführt. Für die Mathematiknote zeigt sich ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit von der gewählten Schulart ($\chi^2 = 22.89$; df = 3; $p < .001$).

Tabelle 28: Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache

Note in den Fächern	**Mathematik**			**Deutsch**			**1. Fremdsprache**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Grundschullehramt	37	2.54	.96	37	2.22	.58	37	2.51	.87
Hauptschullehramt	29	3.38	.86	30	2.93	.87	30	3.13	1.11
Realschullehramt	50	3.42	1.01	50	2.82	.80	50	2.70	.76
Gymnasiallehramt	91	2.79	1.11	91	2.37	.73	89	2.37	.85
Gesamtgruppe	207	2.98	1.08	208	2.53	.79	206	2.59	.91

Die U-Tests nach Mann-Whitney zeigen nach der Holm-Korrektur für Studierende des Lehramts an Grundschulen signifikant bessere Mathematiknoten sowohl als Studierende für das Lehramt an Realschulen ($U (37,50) = 495.0$, $z = -3.85$, $p < .001$) als auch an Hauptschulen ($U (37,29) = 290.5$, $z = -3.32$, $p = .001$). Dies gilt ebenfalls für Studierende des Lehramts an Gymnasien. Gymnasiallehramtsstudierende erzielen signifikant bessere Mathematiknoten als Studierende für Realschullehramt ($U (91,50) = 1505.5$, $z = -3.44$, $p = .001$) und Hauptschullehramt ($U (91,29) = 897.5$, $z = -2.69$, $p = .007$). Alle weiteren Vergleiche zwischen den Schularten sind als nicht signifikant einzuordnen. Für den Unterschied bezüglich der Mathematiknote von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und Hauptschulen errechnet sich eine Effektgröße von $r = .41$ und von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und Realschulen ebenfalls eine Effektgröße von $r = .41$, welche als mittlere Effekte einzustufen sind. Für den Unterschied der Mathematiknote von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Hauptschulen errechnet sich eine Effektgröße von $r = .25$ und von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen eine Effektgröße von $r = .29$, welche als mittlere Effekte einzuordnen sind.

Bei der Mathematiknote ist zwischen Frauen ($M = 2.95$; $SD = 1.09$; $MIN = 1$; $MAX = 6$) und Männern ($M = 3.09$; $SD = 1.05$; $MIN = 1$; $MAX = 6$) kein statistisch bedeutsamer Unterschied ($U (161,46) = 3537.0$, $z = -.48$, $p = .630$) zu finden.

Die Deutschnote fällt vergleichsweise besser aus, beträgt für die Gesamtgruppe durchschnittlich M = 2.53 (SD = .79; Modus = 2; Median = 2) und reicht von der Note 1 bis 4 (siehe Tabelle 28). Für die Deutschnote zeigt sich ebenfalls ein signifikanter schulartspezifischer Unterschied ($\chi^2 = 24.32$; df = 3; $p < .001$). Wiederum zeigen Studierende des Lehramts an Grundschulen signifikant bessere Deutschnoten sowohl als Studierende für das Lehramt an Realschulen (U (37,50) = 537.5, z = -3.64, $p < .001$), als auch an Hauptschulen (U (37,30) = 278.0, z = -3.78, $p < .001$). Dies gilt ebenso für Studierende des Lehramts an Gymnasien, sie erzielen signifikant bessere Deutschnoten als Studierende für Realschullehramt (U (91,50) = 1614.5, z = -3.08, p = .002) und Hauptschullehramt (U (91,30) = 848.0, z = -3.34, p = .001). Für den Unterschied bezüglich der Deutschnote von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und Hauptschulen errechnet sich eine Effektgröße von r = .46 und von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und Realschulen eine Effektgröße von r = .39, welche als mittlere Effekte einzustufen sind. Für den Unterschied der Deutschnote von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Hauptschulen errechnet sich eine Effektgröße von r = .30 und von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen eine Effektgröße von r = .26, welche ebenfalls als mittlere Effekte einzuordnen sind.

Allerdings ist bei der Deutschnote ein geschlechtsspezifischer Unterschied zu finden. Frauen (M = 2.48; SD = .78; MIN = 1; MAX = 4) schneiden besser ab als Männer (M = 2.74; SD = .77; MIN = 1; MAX = 4) und dieser Unterschied ist auf dem 5-%-Signifikanzniveau noch statistisch bedeutsam (U (162,46) = 3067.5, z = -1.98, p = .048). Für den geschlechtsspezifischen Unterschied ergibt sich eine Effektgröße von r = .14, welche als kleiner Effekt einzuordnen ist.

Die Note der ersten Fremdsprache liegt durchschnittlich bei M = 2.59 (SD = .91; Modus = 2; Median = 2) und reicht von der Note 1 bis 5 (siehe Tabelle 28). Bei der Note der ersten Fremdsprache ist auch ein signifikanter Unterschied bezüglich der Schularten ($\chi^2 = 13.62$; df = 3; p = .003) zu finden. Nach der Holm-Korrektur ist jedoch nur der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Gymnasien und Hauptschulen signifikant. Studierende des Lehramts an Gymnasien haben signifikant bessere Noten in der ersten Fremdsprache als Studierende für das Lehramt an Hauptschulen (U (89,30) = 828.0, z = -3.28, p = .001). Für den Unterschied der Note der ersten Fremdsprache von Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Hauptschulen errechnet sich eine Effektgröße von r = .30, welche als mittlerer Effekt einzustufen ist.

Bei der Note der ersten Fremdsprache zeigt sich zwischen Frauen (M = 2.57; SD = .89; MIN = 1; MAX = 5) und Männern (M = 2.64; SD = .98; MIN = 1; MAX = 5) kein bedeutsamer Unterschied (U (161,45) = 3491.0, z = -.40, p = .691).

Die Hypothese H2a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der Note der HZB und der weiteren Schulnoten“, kann aufgrund der Ergebnisse dieser Studie angenommen werden.

Hingegen ist die Hypothese H2b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der Note der HZB und der weiteren Schulnoten“ abzulehnen, da geschlechtsspezifische Unterschiede nur für die Note der HZB und die Deutschnote, nicht jedoch für die Noten in den Fächern Mathematik und der ersten Fremdsprache zu finden sind.

4.1.3 Interessen

Zunächst werden die Ergebnisse zu den allgemeinen Interessen berichtet, bevor eine Darstellung der lehramtsspezifischen Interessen erfolgt. Die allgemeinen Interessen wurden mit dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R) in der revidierten Fassung von Bergmann und Eder (2005) erfasst, welcher auf dem RIASEC-Modell von Holland basiert. „Sowohl theoretische wie auch empirisch gestützte Argumente sprechen gegen die in der deutschsprachigen Interessendiagnostik überwiegend praktizierte Normierung nach Geschlechtern: Offensichtlich vorhandene Interessenunterschiede zwischen den Geschlechtern verschwinden, die konkurrente und prädiktive Validität der Interessen wird eingeschränkt (geringere Übereinstimmung mit Ausbildungs- und Berufswünschen und tatsächlichen -wahlen), die Selbsteinschätzung der Interessen entspricht eher den Interessentestergebnissen, wenn nicht geschlechtsspezifisch normiert wird“ (Bergmann, 2003, S. 66). Bezüglich der standardisierten Werte wurde in der vorliegenden Studie in Anlehnung an Bergmann (2003) die Gesamtgruppe genutzt. Die Verteilung der Daten der Skalen des AIST-R unterscheidet sich weitgehend nicht signifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Lediglich die Verteilung der Dimension künstlerisch-sprachliche Orientierung weicht signifikant von der Normalverteilung ab. In Tabelle 29 werden die Ergebnisse der Skalenanalyse des AIST-R beschrieben. Die Skalen sollten reliabel erfasst werden, d.h. zu einem hohen Grad an Genauigkeit. Zur Ermittlung der Reliabilitäten wurden die internen Konsistenzen der Skalen mittels Cronbachs α berechnet (Cronbach, 1951). Der Alpha-Koeffizient gibt in Abhängigkeit von der Itemanzahl die Höhe der mittleren Itemzusammenhänge an (Bühner, 2004). Es wird angenommen, dass die Items einer Skala ein ähnliches Merkmal in verschiedenen Facetten erfassen, deshalb sollte die interne Konsistenz möglichst hoch sein. Alpha ist umso höher, je mehr Items die Skala einschließt und je höher die Item-Interkorrelationen sind (Bortz & Döring, 2005). Reliabilitäten von $\alpha = .60$ bis $\alpha = .70$ sind als ausreichend, zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .80$ als befriedigend, zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ als zufriedenstellend und $\alpha \geq .90$ als sehr gut einzustufen (Weise, 1975). Die internen Konsistenzen der AIST-R-Skalen nehmen Werte zwischen $\alpha = .72$ (Skala I: intellektuell-forschende Orientierung) und $\alpha = .85$ (Skala E: unternehmerische Orientierung) an. Insgesamt sind die Reliabilitäten der AIST-R-Skalen als befriedigend bis zufriedenstellend einzustufen und als reliabel zu bezeichnen.

Tabelle 29: Skalenanalyse der mit dem Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005) erfassten sechs Dimensionen (N = 213)

Skalen	**M**	**SD**	**Cronbachs α**
Realistic (R: praktisch-technische Orientierung)	23.51	6.56	.80
Investigative (I: intellektuell-forschende Orientierung)	26.87	5.67	.72
Artistic (A: künstlerisch-sprachliche Orientierung)	34.67	8.13	.84
Social (S: soziale Orientierung)	39.16	5.54	.84
Enterprising (E: unternehmerische Orientierung)	35.22	6.14	.85
Conventional (C: konventionelle Orientierung)	28.62	6.58	.83

In Tabelle 30 sind die bivariaten Korrelationen der sechs Interessenorientierungen dargestellt. Entsprechend der Theorie von Holland korrelieren „benachbarte" Interessenorientierungen höher miteinander als „nicht-benachbarte". Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = .18 für den Zusammenhang von künstlerisch-sprachlicher und intellektuell-forschender Orientierung bis r = .59 für den Zusammenhang von praktisch-technischer und intellektuell-forschender Orientierung.

Tabelle 30: Korrelationen der sechs Interessenorientierungen (N = 213)

Interessenorientierungen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
1. Realistic (praktisch-technische O.)	1					
2. Investigative (intellektuell-forschende O.)	.59**	1				
3. Artistic (künstlerisch-sprachliche O.)	-.01	.18**	1			
4. Social (soziale O.)	-.13	.08	.36**	1		
5. Enterprising (unternehmerische O.)	-.10	.06	.05	.54**	1	
6. Conventional (konventionelle O.)	.30**	.38**	-.02	.23**	.42**	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (zweiseitig; listenweiser Fallausschluss).

Im Folgenden werden die Ausprägungen der allgemeinen Interessen nach dem RIASEC-Modell von Holland (deskriptive Fragestellung 3a, vgl. Tabelle 4) und die Häufigkeiten der Primärtypen der Interessenorientierung (deskriptive Fragestellung 3b) dargestellt.

In Anlehnung an Bergmann (2003) wurden zur Ermittlung der standardisierten Werte (Z-Werte, M = 100, SD = 10) geschlechtsunabhängige Normen genutzt. In Tabelle 31 ist eine Übersicht zu den Ausprägungen der allgemeinen Interessen der vorliegenden Stichprobe angeführt. Erwartungsgemäß sind bei den Lehramtsstudierenden die sozialen Interessen am höchsten ausgeprägt. Die eher soziale und künstlerisch-sprachliche Orientierungen der befragten Passauer Lehramtsstudierenden stimmen weitgehend mit den im Berufsregister (Bergmann & Eder, 2005) vorgeschlagenen Codes für Lehrerberufe und den gewählten Fächern (z.B. vorwiegend Fremdsprachen, geisteswissenschaftliche und künstlerische Fächer) überein. Auch die von Eder und Hörl (2011) geforderten deutlichen unternehmerischen Interessen sind zu finden. Vergleichsweise niedrig ist die praktisch-technische Orientierung. Die Ergebnisse können mit den an der Universität Passau angebotenen Unterrichts- und Didaktikfächern in Verbindung gebracht werden. Naturwissenschaftliche Fächer sind wenig vertreten, z.B. konnte Physik und Biologie zum Erhebungszeitpunkt nicht gewählt werden. Ebenfalls eher niedrig ausgeprägt ist die intellektuell-forschende bzw. wissenschaftliche Orientierung.

Tabelle 31: Interessenorientierungen (RIASEC) in Z-Werten (N = 213)

Interessenorientierungen	**M**	**SD**
Realistic (praktisch-technische Orientierung)	97.12	7.11
Investigative (intellektuell-forschende Orientierung)	99.00	6.01
Artistic (künstlerisch-sprachliche Orientierung)	108.32	9.60
Social (soziale Orientierung)	111.54	6.73
Enterprising (unternehmerische Orientierung)	106.18	6.86
Conventional (konventionelle Orientierung)	104.63	8.41

Holland geht davon aus, dass die meisten Menschen einer Interessenorientierung als Haupttyp zugeordnet werden können und spricht in diesem Zusammenhang vom Primärtyp. Erwartungsgemäß ist bei den meisten Lehramtsstudierenden (85 Personen, 39.9 %) die sozia-

le Orientierung dominant (siehe Tabelle 32). Viele Studierende (70 Studierende, 32.9 %) sind hingegen vorwiegend künstlerisch-sprachlich orientiert. Primär praktisch-technische (6 Personen, 2.8 %) oder intellektuell-forschende (2 Personen, 0.9 %) Orientierungen sind vergleichsweise selten vertreten, was u.a. mit den an der Universität Passau zum Messzeitpunkt möglichen Fächerkombinationen für das Lehramtsstudium in Verbindung gebracht werden kann. In Anlehnung an Eder (2008) können diese Interessensschwerpunkte insgesamt als „passende" Struktur für den Lehrerberuf eingestuft werden.

Tabelle 32: Häufigkeit der Primärtypen der Interessenorientierung nach Z-Werten (N = 213)

Interessenorientierungen	**Anzahl**	**Anteil in Prozent**
Realistic (praktisch-technische Orientierung)	6	2.8
Investigative (intellektuell-forschende Orientierung)	2	0.9
Artistic (künstlerisch-sprachliche Orientierung)	70	32.9
Social (soziale Orientierung)	85	39.9
Enterprising (unternehmerische Orientierung)	25	11.7
Conventional (konventionelle Orientierung)	25	11.7

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse zur deskriptiven Fragestellung 3c „Wie häufig ist die soziale Orientierung im dreistelligen Holland-Code der Lehramtsstudierenden zu finden (Kongruenz-Indikator)?" eingegangen. Nach Holland (1997) suchen sich Personen bevorzugt berufliche Umwelten, die zu ihren dominierenden beruflichen Orientierungen passen. Das Ausmaß dieser Übereinstimmung wird als Kongruenz bezeichnet. Eder und Hörl (2011) ordnen ausgeprägte soziale Interessen, ausgeprägte Interessen am gewählten ersten Unterrichtsfach und deutliche unternehmerische Interessen als Bedingungen für die Passung zum Lehrerberuf ein. In Anlehnung an das deutsche Berufsregister des EXPLORIX[37] sieht Nieskens

[37] Beim EXPLORIX (Joerin Fux, Stoll, Bergmann, Hell & Eder, 2013) handelt es sich um ein Selbsterkundungsverfahren v.a. zur Berufs- und Laufbahnberatung für Jugendliche (ab ca. 15 Jahren) und Erwachsene. Dabei werden persönlichen Interessen und selbsteingeschätzten Fähigkeiten in ein Gesamtprofil der sechs Dimensionen von Holland (RIASEC) integriert. Das Verfahren sowie weitere Informationen dazu sind u.a. online verfügbar unter: http://www.explorix.de (abgerufen am 1.2.2016).

(2009) den Code S-A-C als „Prototyp“ des Lehrercodes an, in Österreich ist hingegen der Code S-A-E gebräuchlich (vgl. z.B. Eder & Hörl, 2011). Nieskens verweist auf die Schwierigkeit, verlässliche Kriterien für die Berufscodes sowie die Rangreihenfolge im Berufscode zu finden. In ihrer Studie findet sie für 18,6 % der befragten Schüler Codes, die dem Lehramt zugeordnet werden können und unter Berücksichtigung der Permutationsformen traf dies für 54 % der Schüler zu (Nieskens, 2009). Für die vorliegende Stichprobe ist es aufgrund der vielfältigen Schulartwahl und Fächerkombinationen der Lehramtsstudierenden nicht möglich, einen allgemeingültigen dreistelligen Code zu formulieren. Zudem kann bei 61 Personen (28.6 %) der vorliegenden Stichprobe der dreistellige Code nicht eindeutig ermittelt werden, da teils identische Werte bzw. Ausprägungen einzelner Interessensorientierungen vorliegen. Aus diesen Gründen wird auf eine detaillierte Analyse des dreistelligen Codes verzichtet[38].

Bei den im Manual des AIST-R angegebenen dreistelligen Codes für die verschiedenen Lehrämter ist jeweils eine soziale Orientierung vorzufinden. Als vereinfachte Analyse des dreistelligen Holland-Codes soll die herausragende Rolle der sozialen Orientierung bei Lehramtsstudierenden untersucht werden. Wie bereits angeführt, stellt bei 85 Personen (39.9 %) eine soziale Orientierung die höchste Ausprägung bzw. die erste Stelle des dreistelligen Codes dar. Für die zweite Stelle des dreistelligen Codes trifft dies auf 84 Studierende (39.4 %) zu. Bei der dritten Stelle des Codes ist eine soziale Orientierung bei weiteren 24 Personen (11.3 %) zu beobachten. Somit ist eine soziale Orientierung insgesamt bei 193 Personen (90.6 %) im dreistelligen Code zu finden. Dies spricht zumindest im Hinblick auf den sozialen Aspekt für eher kongruente Orientierungsmuster der Personen und Umwelten bei den Passauer Lehramtsstudierenden.

Beim Konzept der Konsistenz wird eine psychologische Verwandtschaft bzw. Nähe zwischen einzelnen Interessenorientierungen entsprechend der Anordnung im hexagonalen Modell postuliert (Bergmann & Eder, 2005, S. 88). Von einer hohen Konsistenz wird dann ausgegangen, wenn die Interessenorientierungen entsprechend der hexagonalen Modellvorstellung benachbart sind. Im Folgenden wird die Konsistenz der beiden dominie-

[38] Im Manual des AIST-R (Bergmann & Eder, 2005) werden für eine individuelle Berufslaufbahnberatung komplexere Kongruenz-Berechnungen vorgeschlagen, die über die einstellige dominierende Persönlichkeitsorientierung hinausgehen, z.B. nutzt der Zener-Schnuelle-Index die ersten drei Stellen des Person-/Umwelt-Codes. Für diese Studie sind komplexere Kongruenz-Berechnungen ungeeignet, da Lehramtsstudierende unterschiedlicher Schularten und Fächerkombinationen verschiedenen „Anforderungsprofilen“ bzw. „Umwelttypen“ zuzuordnen sind. Im Fokus dieser Studie stehen vielmehr Gemeinsamkeiten von Lehramtsstudiengängen, z.B. eine ausgeprägte soziale Orientierung.

renden Interessensorientierungen der Passau Lehramtsstudierenden beleuchtet (deskriptive Fragestellung 3d). Laut der Hinweise des Manuals (Bergmann & Eder, 2005, S. 29) wurde dabei konsistenten Orientierungen (z.B. RI, AS) der Wert „3“, bei mittlerer Konsistenz (z.B. RA, IS) der Wert „2“ und bei Inkonsistenz (z.B. AC, IE) der Wert „1“ zugewiesen. In Tabelle 33 sind die Häufigkeiten der Abstufungen der Konsistenz der beiden dominierenden Interessenorientierungen dargestellt. Die beiden dominierenden Interessenorientierungen der Probanden sind vorwiegend als konsistent (159 Personen, 74.6 %) einzustufen. Lediglich bei 5.6 % Probanden sind inkonsistente Interessenorientierungen zu finden.

Tabelle 33: Konsistenz der beiden dominierenden Interessenorientierungen ermittelt mit Z-Werten (N = 213)

Interessenorientierungen	**Anzahl**	**Anteil in Prozent**
Inkonsistenz	12	5.6
Mittlere Konsistenz	42	19.7
Konsistenz	159	74.6

Eine Übersicht zu den Ausprägungen der Interessenorientierungen in Bezug auf die gewählte Schulart ist Anhang, Tabelle 109 bis Tabelle 114 zu entnehmen. Bei der praktisch-technischen Orientierung (Realistic) gibt es keine schulartspezifischen Unterschiede mit $F(3,209) = .602$; $p = .614$. Frauen ($M = 22.47$; $SD = 5.92$; $MIN = 11$; $MAX = 43$) weisen eine niedrigere praktisch-technische Orientierung auf als Männer ($M = 27.06$; $SD = 7.43$; $MIN = 14$; $MAX = 43$). Dieser Unterschied ist signifikant, $t(65) = -3.932$; $p < .001$ bei zweiseitiger Testung[39]. Für die Effektstärke errechnet sich ein $d = .70$, welche als mittlerer Effekt einzustufen ist.

Für die intellektuell-forschende Orientierung (Investigative) finden sich keine schulartspezifischen Unterschiede $F(3,209) = .730$; $p = .535$. Frauen ($M = 26.42$; $SD = 5.49$; $MIN = 12$; $MAX = 42$) zeigen eine niedrigere intellektuell-forschende Orientierung als Männer

[39] Die Prüfung mittels Levene-Test, ob zwischen den Gruppenvarianzen signifikante Unterschiede bestehen, führte zu einem signifikanten Ergebnis ($p = .032$). Entsprechend werden die Ergebnisse des T-Tests für nicht gleiche Varianzen berichtet.

(M = 28.44; SD = 6.08; MIN = 14; MAX = 42) und dieser Unterschied ist signifikant (t (211) = -2.189; p = .030 bei zweiseitiger Testung). Für die Effektstärke ergibt sich ein d = .36, welche als kleiner Effekt einzustufen ist.

Bei der künstlerisch-sprachlichen Orientierung (Artistic) zeigen sich schulartspezifische Unterschiede (χ^2 = 13.43; df = 3; p = .004). Nach der Holm-Korrektur ist nur der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Grundschulen (M = 38.33; SD = 5.03) und Gymnasien (M = 32.90; SD = 8.18) signifikant. Studierende des Lehramts an Grundschulen haben signifikant höhere künstlerisch-sprachliche Interessen als Studierende des Lehramts an Gymnasien (U (40,93) = 1115.5, z = -3.66, p < .001). Hierzu errechnet sich eine Effektgröße von r = .32, welche als mittlerer Effekt einzuordnen ist. Zudem haben Frauen (M = 35.59; SD = 8.09; MIN = 13; MAX = 50) höhere Werte als Männer (M = 31.48; SD = 7.51; MIN = 17; MAX = 48). Dieser Unterschied ist ebenfalls signifikant (U (165,48) = 2732.0, z = -3.27, p = .001). Die Effektstärke von r = .22 ist als kleiner Effekt zu werten.

Bei der sozialen Orientierung (Social) finden sich keine schulartspezifischen Unterschiede F (3,209) = .592; p = .621. Die soziale Orientierung ist bei Frauen (M = 39.95; SD = 5.26; MIN = 18; MAX = 50) höher als bei Männer (M = 36.44; SD = 5.66; MIN = 16; MAX = 50) und dieser Unterschied ist signifikant, t (211) = 4.004; p < .001 bei zweiseitiger Testung. Es errechnet sich ein d = .63, welches als mittlerer Effekt einzustufen ist.

Bei der unternehmerischen Orientierung (Enterprising) sind keine schulartspezifischen Unterschiede zu beobachten (F (3,209) = 2.477; p = .062). Die Werte der Frauen (M = 35.42; SD = 5.80; MIN = 19; MAX = 50) sind zwar etwas höher als der Männer (M = 34.54; SD = 7.21; MIN = 19; MAX = 47), jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant (t (66) = .772; p = .443 bei zweiseitiger Testung[40]).

Bei der konventionellen Orientierung (Conventional) finden sich keine schulartspezifischen Unterschiede F (3,209) = 1.032; p = .379. Frauen (M = 28.56; SD = 6.47; MIN = 15; MAX = 44) und Männer (M = 28.81; SD = 7.00; MIN = 10; MAX = 41) unterscheiden sich statistisch nicht bedeutsam voneinander (t (211) = -.230; p = .818 bei zweiseitiger Testung).

[40] Die Prüfung mittels Levene-Test, ob zwischen den Gruppenvarianzen signifikante Unterschiede bestehen, führte zu einem signifikanten Ergebnis (p = .021). Entsprechend werden die Ergebnisse des T-Tests für nicht gleiche Varianzen berichtet.

Es folgen die Ergebnisse zu den lehramtsspezifischen Interessen (deskriptive Fragestellung 3e), die mit den Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) von Mayr (1998) erhoben wurden. Die Skalen- bzw. Summenwerte wurden nur gebildet, wenn keine Missings vorlagen. Hohe Werte drücken ein hohes Interesse aus. Die Verteilung der Daten der Skalen des LIS unterscheidet sich weitgehend signifikant von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Nur die Verteilung der beiden Dimensionen Verhalten kontrollieren und beurteilen sowie Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten weichen nicht signifikant von der Normalverteilung ab. Aus Tabelle 34 gehen die Ergebnisse der Skalenanalyse hervor. Die Reliabilitäten von $\alpha = .67$ bis $\alpha = .76$ sind als ausreichend bis befriedigend einzustufen. Am höchsten ist das Interesse der Passauer Lehramtsstudierenden an Unterricht gestalten ($M = 32.97$; $SD = 3.94$), am geringsten an Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten ($M = 18.36$; $SD = 2.83$).

Tabelle 34: Skalenanalyse der mit den Lehrer-Interessen-Skalen (LSI; Mayr, 1998) erfassten sechs Dimensionen lehramtsspezifischer Interessen

Skalen	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Unterricht gestalten	32.97	3.94	.76	210
Soziale Beziehungen fördern	20.65	2.97	.73	212
Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	19.67	3.00	.69	212
Verhalten kontrollieren und beurteilen	18.45	2.91	.71	212
Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten	18.36	2.83	.67	212
Sich fortbilden	20.73	2.77	.72	212

Die bivariaten Korrelationen der sechs lehramtsspezifischen Interessen reichen von $r = .26$ für den Zusammenhang von Auf spezifische Bedürfnisse eingehen und Verhalten kontrollieren und beurteilen bis $r = .62$ für den Zusammenhang von Unterricht gestalten und Soziale Beziehungen fördern (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Korrelationen der sechs lehramtsspezifischen Interessen (LIS; Mayr, 1998)

Interessenorientierungen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
1. Unterricht gestalten	1					
2. Soziale Beziehungen fördern	.62**	1				
3. Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	.58**	.54**	1			
4. Verhalten kontrollieren und beurteilen	.46**	.39**	.26**	1		
5. Mit Eltern u. Kollegen zusammenarbeiten	.53**	.52**	.41**	.37**	1	
6. Sich fortbilden	.50**	.48**	43**	.36**	.53**	1

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (zweiseitig; listenweiser Fallausschluss); N = 210 bis 212.

Um die Ergebnisse der Ausprägung der lehramtsspezifischen Interessen der Probanden einzuordnen wird eine Einteilung in Anlehnung an Nieskens und Sieland (2001, S. 33) in niedrige, mittlere und hohe Ausprägung genutzt (siehe Tabelle 36). Die lehramtsspezifischen Interessen Verhalten kontrollieren und beurteilen sowie Unterricht gestalten werden besonders häufig als hoch ausgeprägt eingestuft.

Tabelle 36: Häufigkeitsverteilung lehramtsspezifischer Interessen (LIS; Mayr, 1998)

Dimensionen		**niedrig**	**mittel**	**hoch**
Unterricht gestalten (N 210)	Anzahl	18	63	129
	Prozent	8.6	30.0	61.4
Soziale Beziehungen fördern (N 212)	Anzahl	36	113	63
	Prozent	17.0	53.3	29.7
Auf spezifische Bedürfnisse eingehen (N 212)	Anzahl	40	121	51
	Prozent	18.9	57.1	24.1
Verhalten kontrollieren und beurteilen (N 212)	Anzahl	8	66	138
	Prozent	3.8	31.1	65.1
Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten (N 212)	Anzahl	26	110	76
	Prozent	12.3	51.9	35.8
Sich fortbilden (N 212)	Anzahl	59	95	58
	Prozent	27.8	44.8	27.4

Im Anhang sind in den Tabelle 115 bis Tabelle 120 die Ergebnisse zu den Ausprägungen der lehramtsspezifischen Interessen unter Berücksichtigung der gewählten Schulart angeführt. Bezüglich der Skala Unterricht gestalten zeigen sich schulartspezifische Unterschiede ($\chi^2 = 8.88$; df = 3; p = .031). Nach der Holm-Korrektur ist jedoch keiner der paarweisen Vergleiche der Schularten als signifikant einzustufen. Frauen (M = 33.32; SD = 3.99; MIN = 13; MAX = 40) weisen ein höheres Interesse an Unterricht gestalten auf als Männer (M = 31.79; SD = 3.56; MIN = 22; MAX = 40). Dieser Unterschied ist signifikant, (U (162,48) = 2717.5, z = -3.18, p = .001). Für diesen geschlechtsspezifischen Unterschied ergibt sich eine Effektgröße von r = .22, welche als kleiner Effekt einzuordnen ist.

Für die Skala Soziale Beziehungen fördern finden sich schulartspezifische Unterschiede ($\chi^2 = 13.21$; df = 3; p = .004). Nach der Holm-Korrektur ist der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Realschulen (M = 21.62; SD = 2.38) und Gymnasien (M = 19.88; SD = 3.19) signifikant. Studierende des Lehramts an Realschulen haben ein signifikant höhe-

res Interesse an Soziale Beziehungen fördern als Studierende des Lehramts an Gymnasien (U (50,92) = 1528.0, z = -3.32, p = .001). Für diesen schulartspezifischen Unterschied ergibt sich eine Effektgröße von r = .28, welche als mittlerer Effekt eingeordnet werden kann. Frauen (M = 20.96; SD = 2.95; MIN = 6; MAX = 25) zeigen eine höheres Interesse an Soziale Beziehungen fördern als Männer (M = 19.58; SD = 2.81; MIN = 12; MAX = 25) und dieser Unterschied ist signifikant, (U (164,48) = 2671.5, z = -3.41, p = .001). Hierfür errechnet sich eine Effektgröße von r = .22, welche als kleiner Effekt einzuordnen ist.

Bezüglich der Skala Auf spezifische Bedürfnisse eingehen zeigen sich schulartspezifische Unterschiede (χ^2 = 13.70; df = 3; p = .003). Nach der Holm-Korrektur ist der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Gymnasien (M = 18.90; SD = 3.18) und Grundschulen (M = 20.45; SD = 2.29) sowie Hauptschulen (M = 20.57; SD = 3.26) signifikant. Studierende des Lehramts an Hauptschulen haben ein signifikant höheres Interesse an Auf spezifische Bedürfnisse eingehen als Studierende des Lehramts an Gymnasien (U (30,92) = 884.5, z = -2.96, p = .003). Für diesen schulartspezifischen Unterschied ergibt sich eine Effektgröße von r = .27, welche als mittlerer Effekt eingeordnet werden kann. Dies gilt auch für Studierende des Lehramts an Grundschulen, deren Interesse an Auf spezifische Bedürfnisse eingehen signifikant höher ist als das der Studierenden des Lehramts an Gymnasien (U (40,92) = 1271.5, z = -2.84, p = .005), mit einer Effektgröße von r = .25, die ebenfalls als mittlerer Effekt einzustufen ist. Zudem haben Frauen (M = 19.94; SD = 2.94; MIN = 7; MAX = 25) höhere Werte als Männer (M = 18.75; SD = 3.06; MIN = 10; MAX = 25). Dieser Unterschied ist ebenfalls signifikant (U (164,48) = 2934.5, z = -2.70, p = .007). Für die geschlechtsspezifischen Unterschiede errechnet sich eine Effektgröße von r = .19, ein kleiner Effekt.

Die Varianzanalyse zeigt bei der Skala Verhalten kontrollieren und beurteilen keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Schularten (F (3,208) = .870; p = .458). Für die Geschlechter finden sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede (t (210) = 1.045; p = .297 bei zweiseitiger Testung). Frauen (M = 18.56; SD = 2.80; MIN = 10; MAX = 25) erzielen nur geringfügig höhere Werte als Männer (M = 18.06; SD = 3.26; MIN = 11; MAX = 25).

Bei der Skala Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten finden sich keine schulartspezifischen Unterschiede F (3,208) = 2.591; p = .054. Jedoch ist das Interesse an Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten bei Frauen (M = 18.59; SD = 2.75; MIN = 8; MAX = 24) höher

als bei Männer (M = 17.58; SD = 3.00; MIN = 8; MAX = 23) und dieser Unterschied ist statistisch signifikant, t (210) = 2.176; p = .031 bei zweiseitiger Testung. Die Effektgröße d = .36 für den geschlechtsspezifischen Unterschied stellt einen kleinen Effekt dar.

Für die Skala Sich fortbilden zeigen sich weder schulartspezifische Unterschiede (χ^2 = .965; df = 3; p = .810) noch geschlechtsspezifische Unterschiede (U (164,48) = 3536.0, z = -1.08, p = .281). Frauen (M = 20.80; SD = 2.87; MIN = 9; MAX = 25) erzielen nur geringfügig höhere Werte als Männer (M = 20.48; SD = 2.40; MIN = 13; MAX = 25).

Die Hypothese H3a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen Interessenorientierungen und der lehramtsspezifischen Interessen in jeweils mindestens einer Dimension“, kann auf Basis dieser Ergebnisse angenommen werden.

Die Hypothese H3b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen Interessenorientierungen und der lehramtsspezifischen Interessen in jeweils mindestens einer Dimension“, kann ebenfalls angenommen werden.

4.1.4 Studien- und Berufswahlmotive

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Skalen von Mayr (1998b) zu Intrinsischen und Extrinsischen Studienwahlmotiven sowie zu Intrinsischen und Extrinsischen Berufswahlmotiven dargestellt (deskriptive Fragestellung 4., siehe Tabelle 5). Die Studierenden gaben auf einer 5-stufigen Skala (0 = unwichtig bis 4 = wichtig) an, warum sie sich für ein Lehramtsstudium bzw. für den Lehrerberuf entschieden haben. Hohe Werte drücken somit eine hohe Bedeutung der Studien- bzw. Berufswahlmotive bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium aus. Die Verteilung der Daten der Skalen zu den Studien- und Berufswahlmotiven weichen signifikant von der Normalverteilung ab (Kolmogorov-Smirnov-Test). Für die beiden Skalen zu den Studienwahlmotiven fallen Cronbachs α sehr niedrig aus (siehe Tabelle 37). Auch bei einer Studie von Mayr (2009b) zeigten sich Schwierigkeiten im Hinblick auf Cronbachs α bei der Skala Intrinsische Studienwahlmotive. Die Reliabilitäten der beiden Skalen Intrinsische und Extrinsische Studienwahlmotive sind als nicht ausreichend einzustufen und fanden für die weiteren Auswertungen keine Berücksichtigung. Die Korrelation der beiden Skalen zu den Berufswahlmotiven beträgt r = -.002 (N = 211; Pearson Produkt-Moment-Korrelation; zweiseitig; listenweiser Fallausschluss).

Tabelle 37: Skalenanalyse der nach Mayr (1998b) erfassten vier Dimensionen zu Studien- und Berufswahlmotiven

Skalen	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Intrinsische Studienwahlmotive	2.87	.54	.41	211
Extrinsische Studienwahlmotive	1.07	.77	.56	209
Intrinsische Berufswahlmotive	3.43	.64	.78	210
Extrinsische Berufswahlmotive	2.42	.84	.67	211

In Tabelle 38 sind die Ergebnisse der Ausprägung der Intrinsischen Berufswahlmotive für die Gesamtgruppe und entsprechend der Schulart aufgelistet. Die Intrinsischen Berufswahlmotive der Teilnehmer liegen bei M = 3.43 (SD = .64), dies stellt den vergleichsweise höchsten Wert dar (siehe Tabelle 37). Bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium kommt den intrinsischen Berufswahlmotiven die höchste Bedeutung zu.

Tabelle 38: Intrinsische Berufswahlmotive der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	3.69	.30	3	4
Hauptschullehramt	30	3.62	.43	2.17	4
Realschullehramt	51	3.36	.84	0	4
Gymnasiallehramt	93	3.30	.65	0	4
Gesamtgruppe	214	3.43	.64	0	4

Für die Skala Intrinsische Berufswahlmotive finden sich schulartspezifische Unterschiede ($\chi^2 = 16.65$; df = 3; p = .001). Nach der Holm-Korrektur ist der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Grundschulen (M = 3.69; SD = .30) sowie Hauptschulen (M = 3.62; SD = .43) im Vergleich zu Studierenden des Lehramts an Gymnasien (M = 3.30; SD = .65) signifikant. Studierende des Lehramts an Grundschulen haben signifikant höhere Intrinsische Berufswahlmotive als Studierende des Lehramts an Gymnasien (U (40,93) = 1147.5, z = -3.53, p < .001), die Effektgröße hierzu beträgt r = .31 und ist als mittlerer Effekt einzustufen. Zudem haben Studierende des Lehramts an Hauptschulen signifikant höhere Intrinsische Berufswahlmotive als Studierende des Lehramts an Gymnasien (U (30,93) = 956.5, z = -2.60, p = .009), die zugehörige Effektgröße beträgt r = .23 und ist als kleiner Effekt einzuordnen. Frauen (M = 3.50; SD = .62; MIN = 0; MAX = 4) weisen höhere Intrinsische Berufswahlmotive auf als Männer (M = 3.18; SD = .65; MIN = 1.33; MAX = 4) und dieser Unterschied ist ebenfalls signifikant, (U (166,48) = 2606.0, z = -3.68, p < .001). Die geschlechtsspezifische Effektgröße r = .25 stellt einen mittleren Effekt dar.

Die Extrinsischen Berufswahlmotive der Teilnehmer liegen bei M = 2.42 (SD = .84). In Tabelle 39 sind die Ergebnisse der durchschnittlichen Ausprägung der Extrinsischen Berufswahlmotive für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart angeführt.

Tabelle 39: Extrinsische Berufswahlmotive der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	2.13	.78	.50	4
Hauptschullehramt	30	2.49	.81	0	3.75
Realschullehramt	49	2.59	.93	0	4
Gymnasiallehramt	92	2.44	.80	.75	4
Gesamtgruppe	211	2.42	.84	0	4

Bezüglich der Skala Extrinsische Berufswahlmotive zeigen sich schulartspezifische Unterschiede ($\chi^2 = 9.55$; df = 3; p = .023). Nach der Holm-Korrektur ist der Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts an Realschulen (M = 2.59; SD = .93) und Grundschulen (M = 2.13; SD = .78) statistisch bedeutsam. Studierende des Lehramts an Realschulen haben signifikant höhere Extrinsische Berufswahlmotive als Studierende des Lehramts an Grundschulen (U (49,40) = 644.0, z = -2.78, p = .005), mit einer mittleren Effektstärke von r = .29. Frauen (M = 2.41; SD = .85; MIN = 0; MAX = 4) und Männer (M = 2.47; SD = .81; MIN = 0; MAX = 4) unterscheiden sich im Hinblick auf Extrinsische Berufswahlmotive nicht signifikant (U (163,48) = 3761.0, z = -.41, p = .683) voneinander.

Die Hypothesen H4a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der intrinsischen und extrinsischen Studien- sowie Berufswahlmotive“ und die Hypothese H4b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der intrinsischen und extrinsischen Studien- sowie Berufswahlmotive“, können aufgrund der nicht ausreichenden Reliabilität der beiden Skalen intrinsische und extrinsische Studienwahlmotive nicht beantwortet werden.

4.1.5 Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation wurde mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler & Prochaska (2001) erhoben. In die Auswertung der Skalen des LMI sowie des Gesamtwertes gehen nur Datensätze ein, bei denen alle Items beantwortet wurden. Die Verteilung der Daten der LMI-Skalen zeigen weitgehend keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Nur die Skala Leistungsstolz weicht signifikant von der Normalverteilung ab. In Tabelle 40 sind die Ergebnisse der Skalenanalyse zum LMI angeführt. Die Reliabilitäten der Skalen des LMI sind als ausreichend bis zufriedenstellend einzustufen. Eine Ausnahme stellt die Skala Zielsetzung dar, die aufgrund nicht ausreichender Reliabilität für die weitere Auswertung ausgeschlossen wurde.

Tabelle 40: Skalenanalyse der mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schulter & Prochaska, 2001) erfassten 17 Dimensionen

Dimensionen der Leistungsmotivation	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Beharrlichkeit	47.60	8.29	.77	207
Dominanz	48.85	7.28	.73	210
Engagement	38.07	9.80	.79	206
Erfolgszuversicht	48.19	7.32	.79	212
Flexibilität	49.82	6.62	.68	210
Flow	48.57	7.80	.74	209
Furchtlosigkeit	44.84	9.32	.78	211
Internalität	53.58	6.45	.65	204
Kompensatorische Anstrengung	49.12	8.27	.78	211
Leistungsstolz	57.70	5.76	.71	207
Lernbereitschaft	44.70	6.85	.64	212
Schwierigkeitspräferenz	43.47	8.10	.81	210
Selbstständigkeit	43.52	7.70	.66	211
Selbstkontrolle	46.58	9.07	.75	207
Statusorientierung	46.93	8.89	.82	207
Wettbewerbsorientierung	38.47	11.33	.87	205
Zielsetzung	48.40	6.31	.53	210
Leistungsmotivation - Gesamt	794.91	75.06		152

Aus Tabelle 41 gehen die bivariaten Korrelationen der 16 Dimensionen des LMI und des Gesamtwertes hervor. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = .14 z.B. für den Zusammenhang von Flow und Erfolgszuversicht bis r = .72 für den Zusammenhang von Beharrlichkeit und dem Gesamtwert der Leistungsmotivation.

Tabelle 41: Korrelationen der 16 Dimensionen des LMI und des Gesamtwertes der Leistungsmotivation (N = 152 bis 212)

LMI-Skalen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**	**17.**
1. BE	1																
2. DO	.15*	1															
3. EN	.39**	.22**	1														
4. EZ	.47**	.37**	.22**	1													
5. FX	.33**	.31**	.14	.40**	1												
6. FL	.28**	.30**	.31**	.14*	.19**	1											
7. FU	.54**	.25**	.06	.57**	.43**	.05	1										
8. IN	.42**	.08	.10	.26**	.22**	.14	.49**	1									
9. KA	.28**	.12	.40**	.09	-.05	.27**	-.11	.11	1								
10. LS	.27**	.32**	.28**	.26**	.19**	.34**	-.00	.23**	.46**	1							
11. LB	.44**	.31**	.46**	.42**	.42**	.30**	.33**	.30**	.22**	.31**	1						
12. SP	.55**	.28**	.34**	.44**	.42**	.36**	.42**	.28**	.15*	.26**	.47**	1					
13. SE	.38**	.40**	.14*	.49**	.46**	.12	.50**	.22**	-.08	.08	.27**	.36**	1				
14. SK	.61**	.02	.40**	.21**	.14*	.21**	.34**	.35**	.38**	.25**	.35**	.32**	.22**	1			
15. ST	.12	.37**	.29**	.31**	.21**	.09	.08	.14*	.32**	.42**	.26**	.14	.13	.06	1		
16. WE	-.18*	.28**	.25**	.05	-.08	.09	-.21**	-.17*	.30**	.35**	.03	.11	-.01	-.14*	.47**	1	
17. LM-GES	.72**	.54**	.62**	.68**	.50**	.47**	.57**	.48**	.45**	.56**	.68**	.66**	.53**	.52**	.51**	.32**	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). BE = Beharrlichkeit, DO = Dominanz, EN = Engagement, EZ = Erfolgszuversicht, FX = Flexibilität, FL = Flow, FU = Furchtlosigkeit, IN = Internalität, KA = Kompensatorische Anstrengung, LS = Leistungsstolz, LB = Lernbereitschaft, SP = Schwierigkeitspräferenz, SE = Selbständigkeit, SK = Selbstkontrolle, ST = Statusorientierung, WE = Wettbewerbsorientierung, LM-GES = Leistungsmotivation – Gesamt.

In Tabelle 42 werden die Stanine-Werte (M = 5, SD = 2) berichtet, die einen Vergleich mit einer Normstichprobe ermöglichen. In Anlehnung an das Vorgehen von Eder und Hörl (2011) wurde zum Vergleich die Gesamtstichprobe (Schuler & Prochaska, 2001, S. 74; N = 3660) gewählt. Auch in der vorliegenden Stichprobe weisen die Lehramtsstudierenden insgesamt meist etwas höhere Mittelwerte auf als die Normstichprobe.

Tabelle 42: Leistungsmotivation in Stanine-Werten

Leistungsmotivation	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Beharrlichkeit	207	5.26	1.75	1	9
Dominanz	210	5.68	1.52	1	9
Engagement	206	5.33	1.87	1	9
Erfolgszuversicht	212	5.33	1.71	1	9
Flexibilität	210	5.09	1.65	1	9
Flow	209	5.22	1.67	1	9
Furchtlosigkeit	211	5.11	1.75	1	9
Internalität	204	5.61	1.74	1	9
Kompensatorische Anstrengung	211	5.44	1.71	1	9
Leistungsstolz	207	5.74	1.37	1	9
Lernbereitschaft	212	5.16	1.61	1	9
Schwierigkeitspräferenz	210	4.77	1.67	1	9
Selbstständigkeit	211	4.73	1.76	1	9
Selbstkontrolle	207	5.61	1.88	1	9
Statusorientierung	207	5.27	1.65	1	9
Wettbewerbsorientierung	205	4.41	1.96	1	9
Leistungsmotivation - Gesamt	152	5.32	1.54	1	9

In Tabelle 43 sind die Ergebnisse zur Leistungsmotivation (Gesamtwert) für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Die Varianzanalyse zeigt bei der Leistungsmotivation (Gesamtwert) keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten mit $F(3,148) = 1.05$; $p = .373$. Die Hypothese H5a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der Leistungsmotivation (Gesamtwert)“, muss auf Basis dieser Ergebnisse abgelehnt werden.

Tabelle 43: Leistungsmotivation (Gesamtwert) der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	29	783.10	81.39	596	951
Hauptschullehramt	22	779.23	89.11	572	951
Realschullehramt	34	793.38	75.50	670	953
Gymnasiallehramt	67	805.96	66.60	677	1023
Gesamtgruppe	152	794.91	75.06	572	1023

Bezüglich der Leistungsmotivation (Gesamtwert) weisen Frauen ($M = 791.41$; $SD = 69.99$; $MIN = 572$; $MAX = 951$) zwar niedrigere Werte auf als Männer ($M = 806.63$; $SD = 90.14$; $MIN = 670$; $MAX = 1023$), dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant, $t(150) = -1.053$; $p = .294$ bei zweiseitiger Testung. Die Hypothese H5b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Leistungsmotivation (Gesamtwert)“, kann aufgrund der Ergebnisse angenommen werden.

4.1.6 Persönlichkeitsmerkmale

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zu den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen für die Gesamtstichprobe sowie in Hinblick auf schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede dargestellt. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse zu den lehramtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen berichtet, ebenfalls für die Gesamtstichprobe sowie zu schulart- und geschlechtsspezifischen Unterschieden.

Die fünf Persönlichkeitsdimensionen wurden mit dem NEO-FFI erfasst (Borkenau & Ostendorf, 2008). In die Auswertung gehen nur Datensätze ein, bei denen mindestens 10 von 12 Items je Skala beantwortet wurden. Die Verteilung der Daten der NEO-FFI-Skalen zeigen weitgehend keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Nur die Skala Extraversion weicht signifikant von der Normalverteilung ab. In Tabelle 44 ist die Skalenanalyse des NEO-FFI angeführt. Die internen Konsistenzen der Skalen des NEO-FFI nehmen Werte zwischen $\alpha = .65$ (Offenheit für Erfahrung) und $\alpha = .86$ (Gewissenhaftigkeit) an. Insgesamt sind die Reliabilitäten der NEO-FFI-Skalen als ausreichend bis zufriedenstellend einzuordnen und als reliabel zu bezeichnen.

Tabelle 44: Skalenanalyse der mit dem NEO-FFI erfassten fünf Persönlichkeitsdimensionen

Persönlichkeitsdimension	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Neurotizismus	20.11	7.55	.84	212
Extraversion	33.36	6.03	.80	212
Offenheit für Erfahrung	30.07	5.76	.65	213
Verträglichkeit	35.50	5.71	.75	213
Gewissenhaftigkeit	34.62	6.76	.86	213

Die statistisch bedeutsamen bivariaten Korrelationen der fünf Persönlichkeitsmerkmale (siehe Tabelle 45) reichen von $r = .24$ für den Zusammenhang von Extraversion und Gewissenhaftigkeit bis $r = .36$ für den Zusammenhang von Extraversion und Verträglichkeit.

Tabelle 45: Korrelationen der fünf Persönlichkeitsdimensionen (N = 212 bis 213)

Interessenorientierungen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
1. Neurotizismus	1				
2. Extraversion	-.33**	1			
3. Offenheit für Erfahrung	-.09	.11	1		
4. Verträglichkeit	-.25**	.36**	.13	1	
5. Gewissenhaftigkeit	-.32**	.24**	-.11	.33**	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (2-seitig; listenweiser Fallausschluss).

Für die Datenauswertung wurden neben den Rohwerten standardisierte T-Werte ermittelt. Hierzu wurde in Übereinstimmung zum Vorgehen von Eder und Hörl (2011) die bevölkerungsrepräsentative Quotenstichprobe (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 48-52; N = 871) gewählt. In Tabelle 46 werden die T-Werte (M = 50, SD = 10) berichtet. Die Passauer Lehramtsstudierenden beschreiben sich durchschnittlich als deutlich extravertierter und verträglicher sowie etwas gewissenhafter und weniger neurotisch bzw. emotional stabiler als der Durchschnitt der bevölkerungsrepräsentativen Normstichprobe.

Tabelle 46: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale in T-Werten (N = 213)

Persönlichkeitsdimension	**M**	**SD**
Neurotizismus	48.96	9.84
Extraversion	60.28	9.75
Offenheit für Erfahrung	50.89	8.74
Verträglichkeit	60.07	11.65
Gewissenhaftigkeit	53.50	11.43

Auf der Homepage der Testzentrale des Hogrefe-Verlages liegt folgender Hinweis zu den Normen vor: „Die in dieser zweiten Auflage des NEO-FFI berichteten Analysebefunde zu den Gütekriterien und den Normen beruhen überwiegend auf einer Stichprobe von 11.724 Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, welche das NEO-PI-R bearbeiteten. Da das NEO-PI-R alle Items des NEO-FFI einschließt, konnten diese Daten auch für Analysen zum NEO-FFI herangezogen werden. Weiterhin erlaubt dieser Datensatz die Mitteilung repräsentativer Normen.“ (Zugriff am 02.07.2015: http://www.testzentrale.de/programm/neo-funf-faktoren-inventar.html).

Beim NEO-PI-R, einem alternativen Fragebogen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen ist es möglich, die Merkmalsausprägungen in verschiedene Kategorien einzuteilen (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 47). Da dem NEO-FFI dieselben Normen zugrunde liegen, wird in Anlehnung an diese Einteilung für eine differenziertere Auswertung der Häufigkeitsverteilung der Merkmalsausprägungen diese Kategorisierung übernommen. Als „sehr niedrig“ gelten T-Werte ≤ 34, T-Werte zwischen 35 und 44 werden als „niedrig“, zwischen 45 und 55 als „durchschnittlich“, zwischen 56 und 65 als „hoch“ und ≥ 66 als „sehr hoch“ eingestuft. In Tabelle 47 sind die Häufigkeitsverteilungen entsprechend dieser Kategorisierung für die fünf Persönlichkeitsdimensionen angeführt.

Die Ausprägung der Dimension Gewissenhaftigkeit ist demnach bei mehr als einem Drittel der Befragten (39 %) als hoch oder sehr hoch einzuordnen, was sowohl für das Lehramtsstudium als auch den Lehrerberuf als eher günstige Voraussetzung einzustufen ist. Für die Skala Neurotizismus ist hingegen eine niedrige Ausprägung wünschenswert, in diesem Bereich sind etwa ein Drittel der Befragten (32.4 %) zu gruppieren, andererseits sind bei mehr als jedem Vierten der Studierenden (26.7 %) (sehr) hohe Werte zu finden. Es fällt auf, dass die Selbstbeschreibung der Passauer Lehramtsstudierenden bezüglich der Extraversion von 72.8 % als hoch oder sehr hoch einzustufen ist. Die Verträglichkeit der Probanden fällt ebenfalls eher hoch aus, so ist diese bei 66.2 % als hoch oder sehr hoch einzuordnen.

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilungen der Ausprägungen in den fünf Persönlichkeitsdimensionen des NEO-FFI mittels T-Werten (N = 213)

Persönlichkeitsdimension		**sehr niedrig**	**niedrig**	**durchschnittlich**	**hoch**	**sehr hoch**
Neurotizismus	Anzahl	19	50	87	48	9
	Prozent	8.9	23.5	40.8	22.5	4.2
Extraversion	Anzahl	5	6	47	90	65
	Prozent	2.3	2.8	22.1	42.3	30.5
Offenheit für Erfahrung	Anzahl	5	48	95	57	8
	Prozent	2.3	22.5	44.6	26.8	3.8
Verträglichkeit	Anzahl	4	15	53	59	82
	Prozent	1.9	7.0	24.9	27.7	38.5
Gewissenhaftigkeit	Anzahl	12	32	86	50	33
	Prozent	5.6	15.0	40.4	23.5	15.5

Im Folgenden wird auf schulart- und geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale eingegangen. In Tabelle 48 sind die Ergebnisse der durchschnittlichen Ausprägung von Neurotizismus für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart angeführt. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt bei Neurotizismus keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten mit $F(3,209) = .176$; $p = .913$.

Tabelle 48: Neurotizismus der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	20.75	8.99	4	36
Hauptschullehramt	30	20.47	7.71	4	37
Realschullehramt	50	19.76	5.59	7	32
Gymnasiallehramt	93	19.90	7.83	3	40
Gesamtgruppe	213	20.11	7.55	3	40

Bezüglich des Aspekts Neurotizismus weisen Frauen (M = 20.68; SD = 7.41; MIN = 4; MAX = 37) höhere Werte auf als Männer (M = 18.15; SD = 7.77; MIN = 3; MAX = 40). Dieser Unterschied ist signifikant, t (211) = 2.060; p = .041 bei zweiseitiger Testung. Für die Effektgröße errechnet sich ein d = .34, welches als kleiner Effekt einzustufen ist.

In Tabelle 49 sind die Ergebnisse der Ausprägung von Extraversion für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Bezüglich der Extraversion finden sich keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die gewählte Schulart ($\chi^2 = 4.80$; df = 3; p = .187).

Tabelle 49: Extraversion der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	32.68	5.14	23	42
Hauptschullehramt	30	33.80	5.55	15	46
Realschullehramt	50	34.48	7.03	11	45
Gymnasiallehramt	93	32.90	5.95	11	43
Gesamtgruppe	213	33.36	6.03	11	46

Jedoch zeigen Frauen (M = 34.13; SD = 5.48; MIN = 15; MAX = 46) in Bezug auf Extraversion höhere Werte als Männer (M = 30.69; SD = 7.06; MIN = 11; MAX = 41), dieser Unterschied ist signifikant (U (165,48) = 2877.5, z = -2.89, p = .004). Die Effektgröße zum geschlechtsspezifischen Unterschied beträgt r = .20 und ist als kleiner Effekt zu bewerten.

In Tabelle 50 sind die Ergebnisse der durchschnittlichen Ausprägung der Offenheit für Erfahrung für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart angeführt. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt bei der Offenheit für Erfahrung keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten mit F (3,209) = 2.130; p = .097.

Tabelle 50: Offenheit für Erfahrung der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	32.13	6.06	21	44
Hauptschullehramt	30	29.73	5.46	17	39
Realschullehramt	50	29.62	6.04	17	41
Gymnasiallehramt	93	29.54	5.46	17	42
Gesamtgruppe	213	30.07	5.76	17	44

Bei der Offenheit für Erfahrung weisen Frauen (M = 29.99; SD = 5.68; MIN = 17; MAX = 43) niedrigere Werte auf als Männer (M = 30.35; SD = 6.10; MIN = 17; MAX = 44). Dieser Unterschied ist nicht signifikant, t (211) = -.387; p = .699 bei zweiseitiger Testung.

In Tabelle 51 werden die Ergebnisse der Ausprägung der Verträglichkeit für die Gesamtgruppe und entsprechend der Schulart berichtet. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt für die Verträglichkeit signifikante Unterschiede zwischen den Schularten mit F (3,209) = 3.386; p = .019. Studierende des Lehramts an Grundschulen weisen sowohl im Vergleich mit Realschullehramtsstudierenden (p = .048) signifikant höhere Werte in der Verträglichkeit auf, als auch im Vergleich mit Gymnasiallehramtsstudierenden (p = .027). Der Unterschied zwischen Grundschul- und Hauptschullehramtsstudierenden ist nur knapp nicht signifikant (p = .052). Die Effektgröße im Hinblick auf schulartspezifische Unterschiede bei der Verträglichkeit beträgt bei der dieser Stichprobe $\eta^2 = .046$, dies ist als kleiner Effekt einzustufen und die Kenntnis der gewählten Schulart klärt 4,6 % der Varianz der Verträglichkeit auf.

Tabelle 51: Verträglichkeit der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	38.03	4.67	25	45
Hauptschullehramt	30	34.53	5.12	25	42
Realschullehramt	50	34.92	6.20	19	45
Gymnasiallehramt	93	35.03	5.80	20	48
Gesamtgruppe	213	35.50	5.71	19	48

Bezüglich der Verträglichkeit haben Frauen (M = 36.16; SD = 5.45; MIN = 20; MAX = 48) höhere Werte als Männer (M = 33.21; SD = 6.04; MIN = 19; MAX = 45). Dieser Unterschied ist signifikant, t (211) = 3.226; p = .001 bei zweiseitiger Testung. Die Effektstärke beträgt d = .52, welches als mittlerer Effekt einzustufen ist.

In Tabelle 52 sind die Ergebnisse der Ausprägung der Gewissenhaftigkeit aufgelistet. Die einfaktorielle Varianzanalyse führt bei der Gewissenhaftigkeit zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Schularten mit F (3,209) = .643; p = .588.

Tabelle 52: Gewissenhaftigkeit der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	35.60	7.11	15	48
Hauptschullehramt	30	33.73	6.49	22	48
Realschullehramt	50	33.96	7.22	17	48
Gymnasiallehramt	93	34.85	6.47	19	48
Gesamtgruppe	213	34.62	6.76	15	48

Bezüglich der Gewissenhaftigkeit weisen Frauen (M = 35.27; SD = 6.37; MIN = 15; MAX = 48) höhere Werte auf als Männer (M = 32.42; SD = 7.62; MIN = 19; MAX = 47). Dieser Unterschied ist signifikant, t (67) = 2.362; p = .021 bei zweiseitiger Testung[41]. Es errechnet sich ein d = .42, welches als kleiner Effekt zu werten ist.

Nun folgen die Ergebnisse zu Aspekten der Lehrerpersönlichkeit, erfasst mit den Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA) von Brandstätter und Mayr (1994). Die Skalen (Summenwerte) wurden nur bei vollständigen Datensätzen berechnet. Die Verteilung der Daten der LPA-Skalen zeigen weitgehend keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test). Nur die Skala Stabilität weicht signifikant von der Normalverteilung ab. Die internen Konsistenzen reichen von α = .64 (Kontaktbereitschaft) bis α = .70 (Stabilität), sind als ausreichend bis befriedigend einzustufen und als reliabel zu bezeichnen (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Skalenanalyse der mit den LPA (Brandstätter & Mayr, 1994) erfassten drei Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit

Persönlichkeitsdimension	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Kontaktbereitschaft	26.00	5.07	.64	211
Stabilität	22.73	4.97	.70	212
Selbstkontrolle	25.32	4.75	.68	210

Aus Tabelle 54 gehen die bivariaten Korrelationen der drei Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit hervor. Es ist nur eine statistisch bedeutsame Korrelation von r = .15 für den Zusammenhang von Stabilität und Selbstkontrolle zu finden.

[41] Die Prüfung mittels Levene-Test, ob zwischen den Gruppenvarianzen signifikante Unterschiede bestehen, führte zu einem signifikanten Ergebnis (p = .035). Entsprechend werden die Ergebnisse des T-Tests für nicht gleiche Varianzen berichtet.

Tabelle 54: Korrelationen der drei Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit (N = 209)

Interessenorientierungen	**1.**	**2.**	**3.**
1. Kontaktbereitschaft	1		
2. Stabilität	.13	1	
3. Selbstkontrolle	.00	.15*	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Pearson Produkt-Moment-Korrelation (2-seitig; listenweiser Fallausschluss).

Um die Ergebnisse zur Lehrerpersönlichkeit einzuordnen wird eine Klassifikation von Brandstätter und Mayr (1994, S. 238) genutzt, die einen Vergleich mit Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Akademien ermöglicht. Mittlere bzw. durchschnittliche bis hohe Werte im Persönlichkeitsbereich Kontaktbereitschaft werden für eine erfolgreiche und persönlich befriedigende Berufstätigkeit als günstig eingestuft (Brandstätter & Mayr, 1994, S. 238). Die Passauer Lehramtsstudierenden sind im Hinblick auf Aspekte der Lehrerpersönlichkeit vorwiegend im mittleren Bereich einzuordnen. Jedoch ist die Selbsteinschätzung der Studierenden bei 24.2 % zur Kontaktbereitschaft als niedrig einzustufen, bei der Stabilität trifft dies auf 16 % und bei der Selbstkontrolle auf 17.1 % der Teilnehmer zu, was als eher ungünstige Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf eingeordnet werden können.

Tabelle 55: Häufigkeitsverteilung der Ausprägung der Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (Brandstätter & Mayr, 1994) bezüglich einer Kategorisierung nach Brandstätter & Mayr (1994, S. 238)

Dimension		**Niedrig**	**Mittel**	**Hoch**
Kontaktbereitschaft (N = 211)	Anzahl	51	118	42
	Prozent	24.2	55.9	19.9
Stabilität (N = 212)	Anzahl	34	128	50
	Prozent	16.0	60.4	23.6
Selbstkontrolle (N = 210)	Anzahl	36	133	41
	Prozent	17.1	63.3	19.5

In Tabelle 56 werden die Ergebnisse der durchschnittlichen Ausprägung der Kontaktbereitschaft für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart berichtet. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt bezüglich der Kontaktbereitschaft keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten mit F (3,207) = .713; p = .545.

Tabelle 56: Kontaktbereitschaft der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	39	26.54	4.68	16	35
Hauptschullehramt	30	25.27	4.87	12	36
Realschullehramt	50	26.60	6.41	10	35
Gymnasiallehramt	92	25.67	4.46	14	34
Gesamtgruppe	211	26.00	5.07	10	36

Bezüglich der Kontaktbereitschaft haben Frauen (M = 26.77; SD = 4.75; MIN = 12; MAX = 36) höhere Werte als Männer (M = 23.35; SD = 5.28; MIN = 10; MAX = 35). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant, t (209) = 4.272; p < .001 bei zweiseitiger Testung. Es errechnet sich ein d = .67, welches als mittlerer Effekt einzustufen ist. Somit ist dieser Unterschied auch praktisch bedeutsam.

In Tabelle 57 sind die Ergebnisse der Ausprägung der Stabilität für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Bezüglich der Stabilität finden sich keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die gewählte Schulart ($\chi^2 = 3.69$; df = 3; p = .297).

Tabelle 57: Stabilität der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	21.88	5.76	10	31
Hauptschullehramt	30	23.77	5.36	11	31
Realschullehramt	50	22.50	4.35	14	32
Gymnasiallehramt	92	22.89	4.78	10	32
Gesamtgruppe	212	22.73	4.97	10	32

Zwar zeigen Frauen (M = 22.46; SD = 4.92; MIN = 10; MAX = 31) in Bezug auf Stabilität niedrigere Werte als Männer (M = 23.65; SD = 5.06; MIN = 11; MAX = 32), dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant (U (164,48) = 3434.5, z = -1.35, p = .179).

In Tabelle 58 werden die Ergebnisse der Ausprägung der Selbstkontrolle für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart berichtet. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt für die Selbstkontrolle keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten mit F (3,206) = 2.440; p = .066.

Tabelle 58: Selbstkontrolle der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	39	25.95	4.57	16	35
Hauptschullehramt	30	23.60	4.84	16	34
Realschullehramt	49	24.67	5.03	14	35
Gymnasiallehramt	92	25.96	4.54	15	35
Gesamtgruppe	210	25.32	4.75	14	35

Bezüglich der Selbstkontrolle haben Frauen (M = 25.18; SD = 4.69; MIN = 15; MAX = 35) niedrigere Werte als Männer (M = 25.81; SD = 4.99; MIN = 14; MAX = 35). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant, t (208) = -.801; p = .424 bei zweiseitiger Testung.

Die Hypothese H6a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen und lehramtsspezifischen Persönlichkeitsdimensionen in jeweils mindestens einer Dimension“, ist auf Basis der Ergebnisse dieser Studie abzulehnen, da sich für die Dimensionen der lehramtsspezifischen Persönlichkeit keine schulartspezifischen Unterschiede finden.

Die Hypothese H6b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich der allgemeinen und lehramtsspezifischen Persönlichkeitsdimensionen in jeweils mindestens einer Dimension“, kann auf Basis der Ergebnisse dieser Studie angenommen werden.

4.1.7 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der von Schwarzer und Jerusalem entwickelten Skala (SWE) erfasst (Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Skala umfasst 10 Items und hohe Werte drücken eine hohe Ausprägung aus. Der individuelle Testwert ergibt sich durch Aufsummieren aller zehn Antworten und es resultiert ein Score zwischen 10 und 40. Der Skalen- bzw. Summenwert wurde nur gebildet, wenn keine Missings vorlagen (N = 209). Die Verteilung der Daten der Skala SWE weicht signifikant von der Normalverteilung ab. Die Reliabilität von $\alpha = .79$ ist als befriedigend und die Skala somit als reliabel einzustufen (siehe Tabelle 59). Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Stichprobe von Passauer Lehramtsstudierenden liegt durchschnittlich bei M = 29.47 (SD = 3.28; MIN = 19; MAX = 38). Im Vergleich zu einer Stichprobe von Bamberger Lehramtsstudierenden von Foerster (2008, S. 191; M = 27.56, SD = 3.67) sowie einer Untersuchung von Schwarzer und Schmitz (in Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 61; M = 28.53 bis M = 29.07 und SD = 3.85 bis SD = 4.60) mit Stichproben von Lehrerinnen und Lehrern fällt das Ergebnisse für die Passauer Studierenden etwas höher aus. Insgesamt sind die Ergebnisse mit den Ergebnissen vieler anderer Studien (M = ca. 29, SD = ca. 4) vergleichbar (z.B. Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Tabelle 59: Skalenanalyse der mit der SWE erfassten Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer und Jerusalem, 1999; 2002)

Skala	**M**	**SD**	**Cronbachs α**	**N**
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	29.47	3.28	.79	209

In Anlehnung an das Vorgehen von Foerster (2008) wird eine Einteilung in drei Kategorien (niedrig, mittel, hoch) vorgenommen. Die Kategorisierung der Ausprägung erfolgt anhand der Standardabweichung der vorliegenden Stichprobe. Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung der Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sind Tabelle 60 zu entnehmen. Die Ergebnisse der Passauer Lehramtsstudierenden können weitgehend mit den Ergebnissen von Foerster (2008) in Verbindung gebracht werden. Die meisten Studierenden stufen sich als durchschnittlich selbstwirksam ein und ebenfalls ca. 12 Prozent beschreiben sich als hoch selbstwirksam. Bei nur ca. neun Prozent ist von einer geringen Selbstwirksam-

keit auszugehen, dieser Wert fällt niedriger aus als bei der Bamberger Stichprobe (15.4 %; Foerster, 2008, S. 191).

Tabelle 60: Häufigkeitsverteilung der Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (N = 209)

Dimension		**niedrig (< 26)**	**durchschnittlich (26 - 33)**	**hoch (> 33)**
Allgemeine	Anzahl	19	164	26
Selbstwirksamkeitserwartung	Prozent	9.1	78.5	12.4

In Tabelle 61 sind die Ergebnisse der Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Für die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich keine schulartspezifischen Unterschiede ($\chi^2 = 1.020$; df = 3; p = .796). Die Hypothese H7a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“, kann somit angenommen werden.

Tabelle 61: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	28.90	4.17	19	37
Hauptschullehramt	30	29.73	3.21	25	38
Realschullehramt	48	29.81	2.86	25	37
Gymnasiallehramt	91	29.45	3.07	22	37
Gesamtgruppe	209	29.47	3.28	19	38

In Bezug auf die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zeigen Frauen (M = 29.31; SD = 3.33; MIN = 19; MAX = 38) zwar niedrigere Werte als Männer (M = 30.02; SD = 3.06; MIN = 22; MAX = 37), dieser Unterschied ist aber nicht signifikant (U (162,47) = 3344.0, z = -1.28, p = .202). Die Hypothese H7b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“, kann auf Basis dieses Ergebnisses ebenfalls angenommen werden.

4.1.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf

Die Studierenden wurden in Anlehnung an Kiel et al. (2011) zu Studienbeginn mit einem Item um eine Einschätzung gebeten, wie sicher sie derzeit sind, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Die sechsstufige Antwortskala reicht von 1 = sehr unsicher bis 6 = sehr sicher. Die Verteilung der Daten weicht signifikant von der Normalverteilung ab. Der Großteil der Probanden gibt an, sicher (99 Personen, 46.3 %) bzw. sehr sicher (85 Personen, 39.7 %) zu sein (siehe Tabelle 62). Hingegen sind elf Personen (5.2 %) in der Entscheidung für den Lehrerberuf (sehr) unsicher bzw. eher unsicher. Die Passauer Lehramtsstudierenden erzielen einen Mittelwert von M = 5.15 (SD = .98; MIN = 1; MAX = 6), dieser spricht für ein hohes Maß an Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf bei den Studienanfängern.

Tabelle 62: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf (N = 214)

Abstufung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Sehr unsicher	4	1.9
Unsicher	3	1.4
Eher unsicher	4	1.9
Eher sicher	19	8.9
Sicher	99	46.3
Sehr sicher	85	39.7

In Tabelle 63 sind die Ergebnisse der Ausprägung der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf für die Gesamtgruppe und differenziert nach der Schulart aufgelistet. Bei der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zeigen sich keine schulartspezifischen Unterschiede ($\chi^2 = 5.515$; df = 3; p = .138). Es fällt auf, dass sich unter den Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen keine Personen befinden, die sich in ihrer Entscheidung unsicher sind (MIN = 4, dies entspricht mindestens der Abstufung „eher sicher“). Die Hypothese H8a, „Studierende unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf“, kann auf Basis dieses Ergebnisses angenommen werden.

Tabelle 63: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	5.08	1.29	1	6
Hauptschullehramt	30	5.50	.57	4	6
Realschullehramt	51	5.14	1.06	1	6
Gymnasiallehramt	93	5.09	.88	2	6
Gesamtgruppe	214	5.15	.98	1	6

Frauen (M = 5.18; SD = .99; MIN = 1; MAX = 6) zeigen in Bezug auf die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf durchschnittlich etwas höhere Werte als Männer (M = 5.06; SD = .95; MIN = 1; MAX = 6), dieser Unterschied ist aber nicht signifikant ($U(166,48) = 3589.5$, $z = -1.14$, $p = .254$). Die Hypothese H8b, „Weibliche und männliche Lehramtsstudierende unterscheiden sich nicht in der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf“, kann unter Berücksichtigung dieses Ergebnisses angenommen werden.

4.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern

Neben einer Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen thematisiert die vorliegende Studie die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden. Die Probanden wurden zehn Semester später im Zeitraum von Mitte April bis Ende Juni 2015 im Rahmen von teilstandardisierten Telefoninterviews erneut befragt. Zunächst werden die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes deskriptiv dargestellt. In einem zweiten Schritt werden inferenzstatistische Ergebnisse zu den Eingangsvoraussetzungen von Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben im Vergleich mit den Aussteigern aus dem Lehramt berichtet. Den Abschluss bilden die Ergebnisse zu den korrelativen Zusammenhängen zwischen den Eingangsvoraussetzungen und den Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe (Laufbahn, Studiendauer, Zufriedenheit mit Studien- und Berufswahl, subjektiver Studienerfolg, Studien(abschluss)note sowie Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf).

4.2.1 Deskriptive Befunde

Zunächst werden die Ergebnisse zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen der Studierenden angeführt. Es wird berichtet, welche beruflichen Tätigkeiten die Studierenden aktuell ausüben bzw. in welcher Phase der Lehramtsausbildung sie sich befinden. Neben der Anzahl der Studienabbrecher bzw. der Abbrecherquote werden die Motive für den Ausstieg aus dem Lehramtsstudium sowie die Wechselneigung (Schulart-, Fächer- und Hochschulwechsel im Lehramt) beleuchtet. Zudem werden die (voraussichtliche) Dauer des Lehramtsstudiums, die Einhaltung der Regelstudienzeit und die Finanzierung des Studiums thematisiert. Ferner wird die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, mit der gewählten Schulart und den Fächern sowie der subjektive Studienerfolg und die Studienabschlussnote bzw. aktuelle Durchschnittsnote beleuchtet. Zuletzt werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse zur Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern sowie die Zukunftspläne der Probanden (Lehrerlaufbahn oder Ausstieg aus dem Lehramt) vorgestellt.

Von den 214 Teilnehmern der Befragung des ersten Messzeitpunktes zu Beginn des Wintersemesters 2010/2011 liegen zehn Semester später im Sommersemester 2015 zu 185 Probanden (86.45 % Rücklauf) Informationen vor.

4.2.1.1 Aktuelle berufliche Tätigkeit – Phase der Lehramtsausbildung

Von den 185 Probanden befinden sich 150 Personen (81.1 %) noch im Lehramtsstudium oder haben dieses abgeschlossen. Hingegen brachen 35 Studierende (18.9 %) das Lehramtsstudium ab und sind in andere Berufe oder Studiengänge abgewandert. Bis zum zweiten Messzeitpunkt befindet sich der Großteil (84 Personen; 56 %) der 150 Probanden noch im Studium. Davon haben 66 Personen (44 %) das Lehramtsstudium abgeschlossen bzw. die Prüfungen abgelegt. Von diesen 66 Personen warten 28 Probanden (42.4 %) noch auf die Prüfungsergebnisse.

Eine Übersicht zu den aktuellen beruflichen Tätigkeiten der Probanden ist in Tabelle 64 angeführt. Derzeit befinden sich lediglich 18 Personen (9.7 %) im ersten Ausbildungsjahr des Referendariats. Diese Ausbildungsphase ist nur bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen, Haupt- bzw. Mittelschulen und Realschulen möglich. Für Absolventen des Lehramts an Gymnasien lagen zum zweiten Messzeitpunkt in der Regel die Prüfungsergebnisse noch nicht vor. Ein Eintritt in das Referendariat ist für diese Studierende frühestens zum September 2015 möglich. Insgesamt gaben 38 Personen (20.5 %) an, derzeit auf den Beginn des Referendariats im September 2015 zu warten. Diese Zeit überbrücken sie beispielsweise mit Helfertätigkeiten, vorwiegend in der Gastronomie, in Kinderbetreuungseinrichtungen oder anderen Bildungseinrichtungen, im Verkauf, bei der Post, als wissenschaftliche Hilfskraft oder Werksstudent, in der Produktion, in einer Bank oder mit Nachhilfe. In den meisten Fällen (10 Personen) arbeiten sie zur Überbrückung in Schulen, z.B. als Mobile Reserve. Andere nutzen die Zeit beispielsweise für Reisen oder einen Auslandsaufenthalt im Rahmen eines Praktikums. Zum zweiten Messzeitpunkt befinden sich 103 Probanden (55.7 %) noch in einem Studium. Davon sind 84 Personen (81.6 %) noch für ein Lehramtsstudium eingeschrieben. Hingegen sind 19 Personen (18.4 %) in anderen Studiengängen immatrikuliert. In den meisten Fällen wechselten sie zu einem betriebswissenschaftlichen Studium (7 Personen) oder zum Studiengang European Studies (4 Personen). In einzelnen Fällen wechselten sie zu den Studiengängen Bauingenieurwesen, Mathematik, Internet Computing, Wirtschaftsinformatik, Staatswissenschaften, Theaterpädagogik, Caritaswissenschaften oder Zahnmedizin. Unter den noch studierenden Probanden sind sieben Personen, die bereits ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben und einen zweiten Studienabschluss erwerben möchten, vorwiegend ist dies der Bachelor of Education (3 Personen). Hingegen üben 23 Personen (12.4 %) andere berufliche Tätigkeiten aus. Hierbei handelt es sich um Aussteiger aus dem Lehramt, die nicht erneut

ein Studium, sondern einen Ausbildungsberuf oder sonstige berufliche Tätigkeiten ergriffen haben.

Tabelle 64: Aktuelle berufliche Tätigkeit (N = 185)

Berufliche Tätigkeit	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Referendar (1. Ausbildungsjahr)	18	9.7
Student (Lehramt oder anderer Studiengang)	103	55.7
Warten bis zum Beginn des Referendariats	38	20.5
Andere berufliche Tätigkeit	23	12.4

Anmerkungen: Zu 3 Personen (1.6 %) liegen keine Angaben vor.

4.2.1.2 Abbrecher des Lehramtsstudiums und Abbruchmotive

Es wurde bereits berichtet, dass 35 Studierende (18.9 %) das Lehramtsstudium abgebrochen haben und in andere Berufe oder Studiengänge abgewandert sind (siehe 4.2.1.1). Von den 35 Abbrechern wechselten 12 Studierende (34.3 %) zu einem anderen Studiengang (siehe 4.2.1.1). Der Großteil der Abbrecher (23 Personen, 65.7 %) übt nun eine andere berufliche Tätigkeit aus, sie haben somit nicht erneut ein Studium sondern einen Ausbildungsberuf oder eine sonstige berufliche Tätigkeiten ergriffen. Von den 23 Personen haben 18 Probanden (78.3 %) eine Ausbildung absolviert und arbeiten in diesen Berufen. In Tabelle 65 ist eine Auflistung der Ausbildungsberufe zu finden, die alternativ zum Lehramtsstudium ergriffen wurden. Eine Person (4.3 %) arbeitet nun als wissenschaftlicher Mitarbeiter und eine weitere Person (4.3 %) ist in der Bewerbungsphase bzw. auf der Suche nach einer neuen Tätigkeit. Drei Personen (13.0 %) üben angelernte Helfertätigkeiten aus und arbeiten als Fahrer/in eines Krankentransports, als Tanzlehrer/in oder als Tierarzthelfer/in.

Tabelle 65: Ausbildungsberufe in die Abbrecher des Lehramtsstudiums wechseln (N = 18)

Ausbildung zum/zur	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Mediengestalter/in	2	11.1
Steuerfachangestellte/r	2	11.1
Verwaltungsfachangestellte/r	2	11.1
Heilpraktiker/in für Psychotherapie	2	11.1
Erzieher/in	1	5.6
Tourismuskaufmann/-frau	1	5.6
Personaldienstleistungskaufmann/-frau	1	5.6
Industriekaufmann/-frau und Betriebswirt (IHK)	1	5.6
Flugbegleiter/in	1	5.6
Justizfachwirt/in	1	5.6
Polizeimeister/in	1	5.6
Medizinisch-Technische/r-Angestellte/r	1	5.6
Physiotherapeut/in	1	5.6
Gesundheits- & Krankenpfleger/in	1	5.6

Aus Tabelle 66 geht hervor, nach wie vielen Fachsemestern die 35 Abbrecher das Lehramtsstudium aufgegeben haben. Die Studiendauer bis zum Abbruch des Lehramtsstudiums reicht von 0 bis zu 9 Fachsemestern und beträgt durchschnittlich 2.94 Fachsemester (SD = 2.68). Die meisten Studierenden (12 Personen, 34.3 %) haben bereits nach einem Fachsemester das Lehramtsstudium abgebrochen. Noch früher, d.h. vor Vorlesungsbeginn des ersten Fachsemesters haben sich 3 Studierende (8.6 %) für einen anderen beruflichen Weg entschieden. Innerhalb des ersten Studienjahres haben insgesamt bereits 60 Prozent der Abbrecher das Lehramtsstudium aufgegeben. Jedoch haben sieben Personen (20.0 %) 6 bis 9 Fachsemester studiert, bis sie dies abbrachen und vier Personen (10.4 %) haben dabei die Regelstudiendauer zum Zeitpunkt des Abbruchs bereits überschritten.

Tabelle 66: Zeitraum des Abbruchs des Lehramtsstudiums (N = 35)

Anzahl der Fachsemester	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
0 Fachsemester, noch vor Vorlesungsbeginn	3	8.6
1 Fachsemester	12	34.3
2 Fachsemester	6	17.1
3 Fachsemester	3	8.6
4 Fachsemester	3	8.6
5 Fachsemester	1	2.9
6 Fachsemester	2	5.7
7 Fachsemester	1	2.9
8 Fachsemester	2	5.7
9 Fachsemester	2	5.7

Die Gründe für den Studienabbruch des Lehramtsstudiums wurden in Anlehnung an die Abbruchmotive nach Heublein et al. (2003) erfasst (siehe Tabelle 67). Die Nennung von mehreren Abbruchmotiven war möglich. Die meisten Studienabbrecher nennen mangelnde Studienmotivation und berufliche Neuorientierung als Gründe für den Ausstieg aus dem Lehramt. Besonders häufig werden im Zusammenhang mit mangelnder Studienmotivation die schlechten Anstellungschancen und ein nachlassendes Interesse an den Fächern genannt. Beispielsweise wurde zu den Anstellungschancen von einem Probanden die Aussage „Die Situation – die Arbeitsmarktchancen sind nicht so gut, da habe ich keine Perspektive." (Fall-Nr. 36) angeführt. Als Beispiel für nachlassendes Interesse an den Fächern kann die Aussage „Ich konnte mir den Lehrerberuf nicht mehr vorstellen. Die pädagogischen Fächer gefielen mir nicht." (Fall-Nr. 10) gezählt werden. Im Hinblick auf eine berufliche Neuorientierung geben die Befragten oftmals an, die Chance auf einen für sie fachlich interessanteren Arbeitsplatz genutzt zu haben, der beispielsweise mehr praktische und weniger wissenschaftliche Tätigkeiten beinhaltet (z.B. „Das Studium selbst hat mir nicht gefallen, ich bin nicht der wissenschaftliche Typ." (Fall-Nr. 55); „Ich hatte zwei Traumberufe – Stewardess und Lehrerin. Ich habe dann doch noch einen Ausbildungsplatz zur Flugbegleiterin bekommen und mich dann exmatrikuliert. Die Zusage kam nach dem WS 2010/2011 von der Airline. Ich wollte lieber eine Ausbildung machen als ein Studium." Fall-Nr. 30). Selten spielen Krankheit bzw. persönliche Probleme oder finanzielle Gründe eine Rolle, das Lehramtsstudium aufzugeben (z.B. „Ich habe das Studium selbst finanziert – es war ganz schön teuer." Fall-Nr. 158). Problematische Studienbedingungen spielen beim Studienabbruch eine eher untergeordnete Rolle (z.B. „Das Studium war nicht meins – es erfordert viel Selbständigkeit." Fall-Nr. 124; „Überfüllte Veranstaltungen." Fall-Nr.79). Leistungsprobleme wurden meist in Verbindung mit dem Fach Mathematik genannt, z.B. „Mathe war sehr anspruchsvoll." (Fall-Nr. 175) oder „Ich habe Mathe-Prüfungen nicht geschafft." (Fall-Nr. 201). Als familiäre Gründe für den Studienabbruch wurden beispielsweise „Zu wenig Zeit für die eigene Familie." (Fall-Nr. 182) oder „Ich habe ein zweites Kind bekommen. Das ist zu schwer zu organisieren." (Fall-Nr. 104) angeführt. Nur eine Person nannte ein sonstiges Abbruchmotiv (Mutter von zwei Kindern: „Die Fahrten zur Uni waren zu viel Aufwand." Fall-Nr. 104).

Tabelle 67: Motive für den Abbruch des Lehramtsstudiums (N = 35)

Abbruchmotive	**Ja** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**	**Nein** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**
Problematische Studienbedingungen	8 (22.9)	27 (77.1)
Leistungsprobleme	5 (14.3)	30 (85.7)
Berufliche Neuorientierung	29 (82.9)	6 (17.1)
Mangelnde Studienmotivation	32 (91.4)	3 (8.6)
Familiäre Gründe	4 (11.4)	31 (88.6)
Finanzielle Gründe	2 (5.7)	33 (94.3)
Krankheit/persönliche Probleme	1 (2.9)	34 (97.1)
Sonstige	1 (2.9)	34 (97.1)

4.2.1.3 Wechselneigung

Bezüglich der Wechselneigung wird im Folgenden auf die Ergebnisse zum Wechsel der Schulart, Fächer oder Hochschule im Lehramtsstudium eingegangen. Nicht berücksichtigt wird in diesem Abschnitt der Wechsel des Studiengangs, dies wurde bereits in Abschnitt 4.2.1.1 berichtet.

Im Laufe des Studiums haben 51 Probanden (27.6 %) die Schulart, das Fach bzw. die Fächer und/oder die Universität gewechselt, 127 Personen (68.6 %) verneinten diese Frage und zu 7 Personen (3.8 %) liegen hierzu keine Information vor.

Insgesamt haben 29 Studierende (19.3 %) die Schulart gewechselt und 121 verneinten diese Frage (80.7 %)[42]. Die meisten wechselten zu Lehramt an Grundschulen (13 Studierenden, 44.8 %). Oftmals gaben sie an, dass sie aufgrund des NCs erst zu einem späteren Zeitpunkt zu Lehramt an Grundschulen wechseln konnten, indem freigewordene Plätze von der Universität nachbesetzt und die Studienleistungen des ersten Semesters eines anderen Lehramtsstudiums (oftmals des Lehramts für Hauptschulen) anerkannt wurden (z.B. „Ich wollte immer schon in die Grundschule, habe aber den Notendurchschnitt nicht geschafft." Fall-Nr. 33; „Wegen dem NC." Fall-Nr. 73). Zudem wechselten neun Studierende (31.0 %) zu Lehramt an Realschulen, sechs Personen (20.7 %) zu Lehramt an Haupt- bzw. Mittelschulen und ein Proband (3.4 %) zum Studiengang Bachelor of Education. Zum Lehramt an Gymnasien fand kein Wechsel statt. Der Wechsel zu Lehramt an Realschulen wurde z.B. begründet mit „Das Studium für Lehramt an Realschulen ist kürzer und hat die besseren Job-Aussichten." (Fall-Nr. 151). Als Gründe für den Wechsel zu Lehramt an Haupt- bzw. Mittelschulen wurden beispielsweise „Die besseren Job-Aussichten und persönliche Präferenz, es gefällt mir besser." (Fall-Nr. 132) angeführt.

30 Personen (20 %) gaben an, eines oder mehrere Fächer gewechselt zu haben, 120 Personen (80 %) verneinten diese Frage[42]. Begründet wird der Wechsel der Fächer oftmals mit dem Schulartwechsel (z.B. „Mit dem Schulartwechsel war zwangsläufig auch ein Fächerwechsel verbunden." Fall-Nr. 134), mit nachgelassenem Interesse am Fach (z.B. „Ich singe im Chor und interessiere mich mehr für Musik als Geographie." Fall-Nr. 60), Leistungsproblemen (z.B. „ ... und die Leistungen – ich war mit den Noten in Sport nicht zufrieden." Fall-Nr. 86),

[42] Abbrecher des Lehramtsstudiums werden nicht berücksichtigt.

besseren Anstellungschancen (z.B. „Mit Informatik sind die Job-Chancen besser als mit Sozialkunde.“ Fall-Nr. 28) oder aus gesundheitlichen Gründen („Verletzungsgefahr in Sport ...“ Fall-Nr. 86). Auffällig ist, dass besonders häufig das Fach Geographie aufgegeben wurde (in 11 Fällen; 44 %). Dies begründen die Studierenden oft mit dem eher hohen Arbeitsaufwand (z.B. „Geographie ist zu schwer.“ Fall-Nr. 162; „Ich wollte bessere Noten haben.“ Fall-Nr. 37; „Englisch geht schneller.“ Fall-Nr. 209; „Sozialkunde liegt mir mehr und geht schneller.“ Fall-Nr. 152).

Zehn Personen (6.7 %) wechselten während des Lehramtsstudiums an eine andere Universität, 140 Personen (93.4 %) verneinten diese Frage[42]. Jeweils drei Studierende (je 30 %) gingen an die Universität nach München (LMU) und an die Universität Regensburg. Jeweils ein Studierender (je 10 %) an die Universität Bamberg, Erlangen/Nürnberg oder Potsdam. Ein Proband (10 %) wechselte von Regensburg nach Passau. Ausschlaggebend für den Hochschulwechsel waren beispielsweise private Gründe (z.B. „Ich habe geheiratet und wir sind umgezogen.“ Fall-Nr. 171) oder das Fächerangebot an der Universität Passau (z.B. „Musik war für Realschullehramt in Passau nicht möglich.“ Fall-Nr. 60).

4.2.1.4 Studiendauer

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse zur Studiendauer vorgestellt. Hierzu zählen der Zeitraum des (voraussichtlichen) Abschlusses des Lehramtsstudiums, die Einhaltung der Regelstudienzeit und Unterbrechungen des Studiums. Bei einer Regelstudienzeit von sechs Semestern für den Bachelor of Education, von sieben Semestern im Falle von Lehramt an Grundschulen, Haupt- bzw. Mittelschulen und Realschulen sowie von neun Semestern für Lehramt an Gymnasien[43] ist davon auszugehen, dass auch Studierende des Lehramts an Gymnasien bis zum zweiten Messzeitpunkt das Studium abschließen können, sofern sie ihr Studium nicht unterbrechen und die Regelstudienzeit einhalten.

Die Probanden wurden befragt, in welchem Semester sie das Lehramtsstudium abgeschlossen haben bzw. voraussichtlich abschließen werden[44]. Eine Übersicht zum Zeitraum des (voraussichtlichen) Abschlusses des Studiums ist Tabelle 68 zu entnehmen. Die meisten Abschlüsse des Lehramtsstudiums (39 Personen, 26.0 %) werden (voraussichtlich) im Wintersemester 2014/2015 erzielt. Nach neun Semestern, bis zum Wintersemester 2014/2015, haben etwa 50 Prozent das Lehramtsstudium (voraussichtlich) absolviert[45].

[43] Eine Ausnahme stellen Studierende für das Lehramt an Gymnasien dar, die ein drittes Fach belegen, ihre Regelstudienzeit beträgt elf Semester.

[44] Abbrecher des Lehramtsstudiums werden nicht berücksichtigt.

[45] Für die Berechnung des Zeitraumes, in dem der (voraussichtliche) Abschluss des Lehramtsstudiums erfolgt, ist der Zeitraum relevant, in dem ein Großteil der Prüfungen abgelegt wird. Sofern beispielsweise die meisten Prüfungen im Wintersemester 2014/2015 abgelegt werden und die letzten mündlichen Prüfungen im Sommersemester 2015 stattfinden, wird dies vom Prüfungsamt als Abschluss im Wintersemester 2014/2015 gewertet. Zu den ca. 50 % Studierenden gehören auch Personen, die zum zweiten Messzeitpunkt zeitnah noch letzte mündliche Prüfungen offen hatten.

Tabelle 68: Zeitraum des (voraussichtlichen) Abschlusses des Lehramtsstudiums (N = 150)

(Voraussichtlicher) Abschluss im	Häufigkeit	Anteil in Prozent
Wintersemester 2013/2014	21	14.0
Sommersemester 2014	15	10.0
Wintersemester 2014/2015	39	26.0
Sommersemester 2015	33	22.0
Wintersemester 2015/2016	22	14.7
Sommersemester 2016	13	8.7
Wintersemester 2016/2017	4	2.7
Sommersemester 2017	3	2.0

Die Studierenden wurden befragt[44], wie viele Fachsemester sie für das Lehramtsstudium benötigt haben bzw. in welchem Fachsemester des Lehramtsstudiums sie sich zum zweiten Messzeitpunkt befinden. In Tabelle 69 sind die Häufigkeiten der Anzahl an Fachsemestern aufgelistet. Die durchschnittliche Anzahl an Fachsemestern beträgt $M = 8.66$ ($SD = 1.51$; Modus = 10; Median = 9) und reicht von einem bis zu zehn Fachsemestern. Eine niedrige Fachsemesteranzahl kann auf einen Wechsel der Universität, Schulart, Fächer und/oder eine Studienunterbrechung (z.B. für einen Auslandsaufenthalt) zurückgeführt werden. Die Anzahl der Fachsemester ist im Hinblick auf eine unterschiedliche Regelstudienzeit der untersuchten Lehramtsstudiengänge sowie Wechsel der Universität, Schulart und/oder Fächer und andere Studienunterbrechungen nicht sinnvoll interpretierbar. Aus diesem Grund findet keine weitere Analyse der Anzahl der Fachsemester statt. Vielmehr wird die Einhaltung der Regelstudiendauer beleuchtet.

Tabelle 69: Anzahl der Fachsemester bis zum Abschluss des Lehramtsstudiums bzw. Anzahl des Fachsemesters zum zweiten Messzeitpunkt (N = 150)

Anzahl an Fachsemestern	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
1. Fachsemester	1	0.7
2. Fachsemester	-	-
3. Fachsemester	2	1.3
4. Fachsemester	1	0.7
5. Fachsemester	1	0.7
6. Fachsemester	-	-
7. Fachsemester	26	17.3
8. Fachsemester	24	16.0
9. Fachsemester	41	27.3
10. Fachsemester	54	36.0

Der Großteil der Lehramtsabsolventen und -Studenten (100 Personen, 66.7 %) hat die Regelstudienzeit nicht eingehalten bzw. bereits überschritten. Lediglich 50 Personen (33.3 %) schlossen ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab oder befinden sich zum zweiten Messzeitpunkt noch innerhalb der Regelstudiendauer, da sie beispielsweise Urlaubssemester für einen Auslandsaufenthalt genommen oder aufgrund eines Ergänzungsfaches eine längere Regelstudienzeit haben. Personen, die das Lehramtsstudium abbrachen werden bei dieser Frage nicht berücksichtigt.

Insgesamt unterbrachen 22 Probanden (12.6 %) das Studium und 153 Personen (87.4 %) verneinten diese Frage. Die Studienunterbrechung war im häufigsten Fall (12 Personen, 54.5 %) einem Auslandsaufenthalt geschuldet. Fünf Personen (22.7 %) absolvierten in dieser Zeit ein Praktikum, drei Personen (13.6 %) nahmen Elternzeit und jeweils eine Person (je 4.5 %) wechselte für kurze Zeit in einen anderen Studiengang oder jobbte, um über den weiteren beruflichen Werdegang nachzudenken.

4.2.1.5 Finanzierung des Studiums

In Tabelle 70 sind die Arten der Finanzierung des Studiums bzw. der Ausbildung der Befragten angeführt. Mehrfachnennungen waren möglich. Der Großteil der Studierenden geht einer Erwerbstätigkeit (91.0 %) nach. Ferner erhalten 78.4 % der Studierenden finanzielle Unterstützung von Eltern, Verwandten oder dem Partner. BAföG ist eine Finanzierungsquelle, die von 38.9 % der Studierenden genutzt wird. Eine eher untergeordnete Rolle spielen Stipendien und sonstige Finanzierungsarten. Bezüglich der sonstigen Finanzierungsarten wurde vorwiegend die Nutzung eines Studienkredites oder einer Ausbildungsvergütung angeführt. Weitere Finanzierungsarten sind Ersparnisse, Elterngeld oder Berufsförderung für Soldaten.

Tabelle 70: Art der Finanzierung des Studiums bzw. der Ausbildung (N = 167)

Art der Finanzierung des Studiums bzw. der Ausbildung	**Ja** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**	**Nein** **Anzahl der Befragten (Anteil in Prozent)**
BAföG	65 (38.9)	102 (61.1)
Unterstützung von Eltern, Verwandten, (Ehe-) Partner	131 (78.4)	36 (21.6)
Stipendium	9 (5.4)	158 (94.6)
Erwerbstätigkeit	152 (91.0)	15 (9.0)
Sonstige	15 (9.0)	152 (91.0)

Von den Lehramtsstudierenden, die zur Finanzierung ihres Studiums eine Erwerbstätigkeit ausüben, arbeitet ein Teil (30 Personen, 20 %) nur während der Semesterferien. Vorwiegend arbeiten die Befragten (111 Personen, 74 %) während des Semesters und in den Semesterferien. Lediglich 6 Prozent (9 Personen) gaben an, nur während des Semesters zu arbeiten. Bezüglich der Anzahl der Stunden, die die Probanden im Monat durchschnittlich gearbeitet haben, reicht die Spanne von 4 Stunden bis zu 160 Stunden bei Vollzeit-Tätigkeiten in den Semesterferien. Auf eine detaillierte Auswertung der durchschnittlichen monatlichen Arbeitsstunden wird verzichtet, da es vielen Studierenden beispielsweise aufgrund sehr stark variierender Arbeitsstunden schwer fiel, präzise Angaben zu machen. Zudem kann die Anzahl der Stunden von denjenigen, die nur für wenige Wochen, dann aber in Vollzeit in den Semesterfe-

rien gearbeitet haben, nur bedingt mit den regelmäßigen Arbeitsstunden von denjenigen, die auch während des Semesters tätig waren, in Verbindung gebracht werden.

4.2.1.6 Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl

In diesem Abschnitt wird die Zufriedenheit der Probanden mit der Studien- und Berufswahl, mit der Wahl der Schulart sowie der Fächer vorgestellt.

Die Angaben der Probanden zur Zufriedenheit mit ihrer Wahl des Lehramtsstudiums bzw. bei Abbrechern mit ihrer neuen Berufswahl ist in Tabelle 71 zusammengefasst. Der Großteil der Befragten (63.8 %) gibt an, mit der Studien- bzw. Berufswahl zufrieden oder sehr zufrieden zu sein.

Tabelle 71: Zufriedenheit mit Studien-/Berufswahl (N = 166)

Abstufung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Sehr zufrieden	49	29.5
Zufrieden	57	34.3
Eher zufrieden	39	23.5
Eher unzufrieden	16	9.6
Unzufrieden	4	2.4
Sehr unzufrieden	1	0.6

Begründet wird die Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Berufswahl oftmals mit typischen Aufgaben des (Lehrer-)Berufs (z.B. Abstufung *sehr zufrieden*: „Es ist mein Traumberuf, die Arbeit mit Schülern gefällt mir.“ Fall-Nr. 121). Einschränkungen bezüglich der Zufriedenheit mit der Wahl des Lehramtsstudiums begründen die im Lehramt Verbliebenen vorwiegend mit den aktuell schlechten Anstellungschancen (z.B. Abstufung *eher zufrieden*: „Leider schlechte Job-Aussichten.“ Fall-Nr. 177) sowie mit den Studienbedingungen (Abstufung *zufrieden*: „Es hat Spaß gemacht – teils viel Stress im Studium durch viele Prüfungen.“ Fall-Nr. 129), insbesondere den fachwissenschaftlichen Schwerpunkten und dem aus Sicht der Studenten geringen Praxisbezug (z.B. Abstufung *eher zufrieden*: „Weil das Studium wenig auf den Lehrdienst vorbereitet. Die Fachwissenschaft in Mathe hat wenig Praxisbezug.“ Fall-Nr. 173). Die Unzufriedenheit mit der Studien- bzw. Berufswahl wird ebenfalls mit den Anstellungschancen und dem Praxisbezug des Studiums begründet (z.B. Abstufung *sehr unzufrieden*: „Da die Anstellungschancen sehr schlecht sind, hätte ich besser was anderes gemacht.“ Fall-Nr. 165;

Abstufung *eher unzufrieden*: „Ich würde es nicht nochmal studieren, v.a. wegen den geringen Anstellungschancen und der schlechten Vorbereitung auf die Praxis.“ Fall-Nr. 47) oder mit der (Studien-)Motivation (z.B. Abstufung *unzufrieden*: „Weil mich die Fächer mehr fachwissenschaftlich interessieren, als in Hinblick auf den Lehrerberuf.“ Fall-Nr. 46).

Die im Lehramt verbliebenen Studierenden wurden nach der Zufriedenheit mit der gewählten Schulart und der Fächerwahl befragt. Eine Übersicht hierzu ist Tabelle 72 zu entnehmen.

Tabelle 72: Zufriedenheit mit der gewählten Schulart und den Fächern (N = 142)

Zufriedenheit mit der Wahl der	**Schulart**	**Fächer**
	Häufigkeit	**Häufigkeit**
Abstufung	**(Anteil in Prozent)**	**(Anteil in Prozent)**
Sehr zufrieden	111 (78.2)	71 (50.0)
Zufrieden	25 (17.6)	43 (30.3)
Eher zufrieden	4 (2.8)	21 (14.8)
Eher unzufrieden	1 (0.7)	7 (4.9)
Unzufrieden	1 (0.7)	-
Sehr unzufrieden	-	-

Sehr viele Studierende bzw. Absolventen sind mit der gewählten Schulart zufrieden oder sehr zufrieden (95.8 %) und begründen dies beispielsweise mit der jeweiligen Altersgruppe der Schüler (z.B. Abstufung *zufrieden*: „Ich mag die Altersgruppe, v.a. mit kleinen Kindern arbeiten macht Spaß.“ Fall-Nr. 169) oder mit anderen Besonderheiten der gewählten Schulart, z.B. dem Klassenlehrerprinzip beim Lehramt für Haupt- bzw. Mittelschulen (z.B. Abstufung *sehr zufrieden*: „Ich habe gemerkt, dass mir das Klassenlehrerprinzip sehr entgegen kommt, es macht mir viel Spaß.“ Fall-Nr. 152). Einschränkungen zur Zufriedenheit mit der gewählten Schulart sind oftmals mit den Anstellungschancen verbunden (z.B. Abstufung *eher zufrieden*: „Die Aussicht auf Anstellung.“ Fall.-Nr. 113) oder beispielsweise mit persönlichen Unsicherheiten (z.B. Abstufung *eher zufrieden*: „Ich schwanke zwischen Gymnasium und Grundschule und bin mir immer noch unsicher, was besser zu mir passt.“ Fall-Nr. 78). Nur jeweils eine Person ist unzufrieden bzw. eher unzufrieden mit der Schulartwahl und begründen dies mit

den Anstellungschancen (Abstufung *eher unzufrieden*: „Ich habe (Hauptschullehramt) nach den Einstellungschancen ausgewählt. Es wäre an anderen Schularten einfacher zu unterrichten.“ Fall-Nr. 173) und persönlichen Unsicherheiten (Abstufung *unzufrieden*: „Ich überlege wegen Kunst (von Realschullehramt) zu Gymnasiallehramt zu wechseln, dort ist es anspruchsvoller.“ Fall-Nr. 178). Die Abstufung „sehr unzufrieden“ war in dieser Stichprobe nicht zu finden.

Ebenfalls deutlich ausgeprägt ist die Zufriedenheit mit den gewählten Fächern (siehe Tabelle 72). Insgesamt stufen sich 80.3 Prozent als zufrieden oder sehr zufrieden mit der Fächerwahl ein und begründen dies oftmals damit, dass diese Fächer ihren Interessen entsprechen und ihnen Freude bereiten (z.B. Abstufung *sehr zufrieden*: „Sport ist meine Leidenschaft.“ Fall-Nr. 171). Einige schätzen die Möglichkeit, mit den gewählten Fächern (z.B. Mathematik, Informatik, Wirtschaft, Englisch) auch in anderen Bereichen außerhalb der Schule tätig sein zu können (z.B. Abstufung *sehr zufrieden*: „Wirtschaft und Mathematik ist auch außerhalb der Schule nutzbar.“ Fall-Nr. 4; Abstufung *zufrieden*: „Mit Mathematik und Informatik habe ich zusätzlich die Möglichkeit, in die Wirtschaft zu gehen.“ Fall-Nr. 16). Insbesondere Studierende des Lehramts an Grund-, Haupt- bzw. Mittelschulen und Realschulen schränken die Zufriedenheit mit der Fächerwahl oftmals durch hohe fachliche Anforderungen im Studium ein und den aus ihrer Sicht geringen Praxisbezug (Abstufung *zufrieden*: „Geschichte gefällt mir sehr gut. Mit dem Didaktik-Fach Geschichte war ich aber nicht so zufrieden, weil es viel zu theoretisch und zu praxisfern war, obwohl es ein Didaktik-Fach ist.“ Fall-Nr. 26; Abstufung *eher zufrieden*: „Weil man alle Fächer unterrichten muss und an der Uni darauf nicht vorbereitet wird.“ Fall-Nr. 156; Abstufung *eher zufrieden*: Deutsch war nicht so toll, ein realitätsfernes Studium, das passt nicht zur Hauptschule, z.B. Mittelhochdeutsch braucht man nicht.“ Fall-Nr. 105). Die Anforderungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Geographie werden häufig als sehr hoch beschrieben und es sei mit diesen Fächern schwieriger, gute Noten zu erzielen als beispielsweise mit den Fächern Religion oder Englisch (z.B. Abstufung *zufrieden*: „Mit Deutsch als Hauptfach musste man sich die Noten erkämpfen – das wäre bei Religion und Englisch einfacher gewesen.“ Fall-Nr. 22). Nur wenige Probanden (4.9 %) sind mit der Fächerwahl eher unzufrieden und begründen dies beispielsweise mit den Anstellungschancen und persönlichen Erwartungen (z.B. Abstufung *eher unzufrieden*: „ Deutsch habe ich mir anders vorgestellt, in der Schule hat mir Deutsch Spaß gemacht, an der Uni nicht. Und die schlechten Anstellungschancen.“ Fall-Nr. 149), dem Praxisbezug (z.B. Abstufung *eher unzufrieden*: „Geographie ist zu fachwissenschaftlich. Vie-

les davon braucht man nicht an der Schule und viele andere Inhalte fehlen völlig.“ Fall-Nr. 155) oder dem Arbeitsaufwand (z.B. Abstufung *eher unzufrieden*: „Geschichte als Hauptfach war ein sehr großer Arbeitsaufwand. Ich würde jetzt ein anderes Hauptfach nehmen, z.B. Religion.“ Fall-Nr. 150). Kein Proband ist mit der Fächerwahl (sehr) unzufrieden.

4.2.1.7 Subjektiver Studienerfolg

Die Probanden wurden um eine Selbsteinschätzung ihres Erfolgs im Studium gebeten. In Anlehnung an Trapmann (2008) erfolgte die Einschätzung auf einer 5-stufigen Skala von „1 = kaum erfolgreich“ bis „5 = sehr erfolgreich“. Die Ergebnisse zu den Selbsteinschätzungen des Erfolgs im Studium gehen aus Tabelle 73 hervor. Die Befragten stufen sich vorwiegend als erfolgreich (90 Personen, 54.2 %) und beinahe 14 Prozent als sehr erfolgreich ein. Der Erfolg im Studium wird vor allem mit den erzielten Noten bzw. mit bestandenen Prüfungen assoziiert (z.B. Abstufung *sehr erfolgreich*: „Die Noten waren sehr gut, ich hatte eine gute Lerngruppe.“ Fall-Nr. 134; Abstufung *erfolgreich*: „Die Noten haben gepasst, ich hatte ein gutes Zeitmanagement und habe alles in der Regelstudienzeit erledigt.“ Fall-Nr. 93), aber auch mit persönlichen Lernzuwächsen und Entwicklungen (z.B. Abstufung *sehr erfolgreich*: „Erfolg ist für mich auch eigene Stärken und Schwächen herausfinden und erkennen, wo ich hin will und das habe ich erreicht.“ Fall-Nr. 46; Abstufung *erfolgreich*: „ ... ich habe mich persönlich weiterentwickelt, habe was dazu gelernt, was ich später brauchen kann ...“ Fall-Nr. 33). Etwa 30 Prozent der Befragten schränken ihren Erfolg im Studium ein („teils-teils“), da sie beispielsweise mit den Prüfungsergebnissen oder der Studiendauer unzufrieden waren (z.B. Abstufung *teils-teils*: „Ich war mit einigen Noten nicht zufrieden.“ Fall-Nr. 2; „Zwischendurch und zu Beginn bin ich mit dem System Uni nicht so gut klar gekommen, v.a. das Bulimie-Lernen. Ich wollte zu Beginn so schnell wie möglich fertig werden, aber ein Semester mehr ist nicht die Welt.“ Fall-Nr. 7). Nur drei Personen stufen sich als kaum oder etwas erfolgreich ein (1.8 %) und begründen dies mit nicht bestandenen Prüfungen (z.B. Abstufung *kaum erfolgreich*: „Ich bin an BWL gescheitert. Es war sehr schwer, die Prüfungen haben ein hohes Niveau und kommen geballt, ich hab zu spät mit Lernen angefangen.“ Fall-Nr. 113).

Tabelle 73: Selbsteinschätzung des Erfolgs im Studium (N = 166)

Abstufung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Kaum erfolgreich	2	1.2
Etwas erfolgreich	1	0.6
Teils-teils	50	30.1
Erfolgreich	90	54.2
Sehr erfolgreich	23	13.9

4.2.1.8 Studien(abschluss)noten

Die Probanden wurden nach der erzielten Abschlussnote des ersten Staatsexamens oder des Bachelor-Abschlusses bzw. der aktuellen Durchschnittnote befragt. Hierbei handelt es sich einerseits um Noten, die im Lehramtsstudium erreicht wurden. Bei den Studienabbrechern wurde andererseits die Abschluss- oder derzeitige Durchschnittsnote des aktuellen Studienganges bzw. der Ausbildung erfragt. Die Noten der Probanden reichen von 1.3 bis 3.6 ($N = 161$; $M = 2.17$; $SD = .41$). Hierbei handelt es sich vorwiegend um aktuelle Durchschnittsnoten, da bis zum zweiten Messzeitpunkt nur wenigen Probanden die Noten des ersten Staatsexamens vorlagen. Sofern nur die Abschlussnoten bzw. aktuellen Durchschnittsnoten berücksichtigt werden, die im Lehramt erzielt wurden, reichen diese von 1.3 bis 3.3 ($N = 155$; $M = 2.17$; $SD = .39$). Sehr ähnlich fallen die Abschlussnoten bzw. aktuellen Durchschnittsnoten derjenigen aus, die den Abschluss in einem anderen Studiengang oder Ausbildungsberuf anstreben bzw. erlangt haben, diese reichen von 1.5 bis 3.6 ($N = 16$; $M = 2.12$; $SD = .51$).

4.2.1.9 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf

Nach 10 Semestern wurden die Studierenden erneut befragt, wie sicher sie derzeit sind, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Hierbei wurde wiederum in Anlehnung an Kiel et al. (2011) das Item zur Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf genutzt. Die sechsstufige Antwortskala reicht von 1 = sehr unsicher bis 6 = sehr sicher. Die Antworthäufigkeiten zu den Abstufungen der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern gehen aus Tabelle 74 hervor. Der Großteil der Probanden ist sich (sehr) sicher (83.1 %), dass der Lehrerberuf das Richtige für sie ist. Nur elf Personen (7.7 %) geben an (eher) unsicher zu sein. Da die Studienabbrecher bereits aus dem Lehramt ausgeschieden sind, wurden sie dazu nicht befragt. Die Passauer Lehramtsstudierenden erzielen zum zweiten Messzeitpunkt einen Mittelwert von M = 5.16 (SD = 1.02; MIN = 2; MAX = 6). Im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt fällt der durchschnittliche Wert in der Entscheidungssicherheit für den Lehrerberuf zum zweiten Messzeitpunkt nahezu identisch aus. Jedoch ist zum zweiten Messzeitpunkt keiner der Probanden in seiner Entscheidung sehr unsicher.

Tabelle 74: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach 10 Semestern (N = 142)

Abstufung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
Sehr unsicher	-	-
Unsicher	6	4.2
Eher unsicher	5	3.5
Eher sicher	13	9.2
Sicher	54	38.0
Sehr sicher	64	45.1

4.2.1.10 Zukunftspläne

Der Großteil der Befragten (63.8 %) möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten (vgl. Tabelle 75). Einige Probanden (8.1 %) beabsichtigen, vor der Tätigkeit als Lehrer noch andere berufliche Erfahrungen zu sammeln, z.B. im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes. Demgegenüber stehen die Personen, die nicht den Lehrerberuf ausüben möchten (28.1 %). Diese haben vorwiegend das Lehramtsstudium abgebrochen (18.9 %). Zum geringeren Anteil schließen sie das Lehramtsstudium und ggf. das Referendariat noch ab, wollen dann aber in einem anderen pädagogischen Arbeitsfeld (3.8 %) oder in einem ganz anderen Arbeitsfeld (5.4 %) tätig sein.

Tabelle 75: Berufliche Zukunftspläne (N = 185)

Abstufung	**Häufigkeit**	**Anteil in Prozent**
So schnell wie möglich in Lehrerberuf *	118	63.8
Andere berufliche Erfahrungen vor Lehrerberuf *	15	8.1
Nach Lehramtsstudium und ggf. Referendariat in anderes pädagogisches Arbeitsfeld **	7	3.8
Nach Lehramtsstudium und ggf. Referendariat in ganz anderes Arbeitsfeld **	10	5.4
Ohne Abschluss von Lehramt in anderen Beruf **	35	18.9

Anmerkungen: * Gruppe „Lehrerlaufbahn“; ** Gruppe „Aussteiger“

Für weitere Auswertungen (siehe Kapitel 4.2.2) werden die Personen in zwei Gruppen aufgeteilt (vgl. Tabelle 75). Eine Gruppe stellen diejenigen dar, die beabsichtigen im Lehramt zu bleiben. Hierzu zählen Personen, die so schnell wie möglich im Lehrerberuf arbeiten oder vorab noch andere Erfahrungen sammeln, dann aber im Lehrerberuf tätig sein möchten. Diese Gruppe wird im Folgenden als „Lehrerlaufbahn“ bezeichnet und umfasst 133 Personen (71.9 %). Zur anderen Gruppe zählen diejenigen, die bereits aus dem Lehramt ausgeschieden sind oder dies beabsichtigen. Diese Gruppe wird im Folgenden als „Aussteiger“ bezeichnet und umfasst 52 Probanden (28.1 %).

4.2.2 Inferenzstatistische Befunde: Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger

Im Folgenden werden Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn (N = 133) anstreben mit den Aussteigern aus dem Lehramt (N = 52) im Hinblick auf Unterschiede bezüglich der Voraussetzungen zu Studienbeginn verglichen.

4.2.2.1 Intelligenz

In Tabelle 76 sind die Ergebnisse zur allgemeinen Intelligenz im Sinne von fluider und kristallisierter Intelligenz differenziert nach den Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger sowie für die Gesamtgruppe dargestellt. Bezüglich der allgemeinen fluiden Intelligenz finden sich bei Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben im Vergleich mit den Aussteigern keine signifikanten Unterschiede ($U(133,52) = 3238.0$, $z = -.69$, $p = .493$). Bezüglich der kristallisierten Intelligenz zeigen sich für Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben und für die Aussteiger ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede ($U(133,52) = 3392.5$, $z = -.20$, $p = .841$).

Tabelle 76: Allgemeine Intelligenz der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Fluide Intelligenz**			**Kristallisierte Intelligenz**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	5.79	1.58	133	105.02	9.17
Aussteiger	52	5.94	1.81	52	104.69	9.01
Gesamtgruppe	185	5.83	1.64	185	104.92	9.10

4.2.2.2 Schulnoten

Tabelle 77 beinhaltet die Ergebnisse zur durchschnittlichen Note der HZB bzw. Abiturnote differenziert für die Gruppen Lehrerlaufbahn, Aussteiger und Gesamtgruppe. Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben weisen bessere Abiturnoten auf als die Aussteiger aus dem Lehramt. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant, t (183) = -2.495; p = .013 bei zweiseitiger Testung. Die Effektgröße beträgt d = .39, welches als kleiner Effekt einzustufen ist.

Tabelle 77: Abiturnote der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Lehrerlaufbahn	133	2.39	.57	1.1	3.8
Aussteiger	52	2.61	.53	1.0	4.0
Gesamtgruppe	185	2.45	.57	1.0	4.0

Aus Tabelle 78 gehen die Ergebnisse zu den durchschnittlichen Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache für die Gesamtgruppe sowie die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger hervor. Bezüglich der Mathematiknote zeigen Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben im Vergleich zu den Aussteiger zwar bessere Noten, allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant (U (130,51) = 2863.0, z = -1.49, p = .137). Ähnliche Ergebnisse finden sich für die Deutschnote. Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben haben im Vergleich mit den Aussteigern etwas bessere Deutschnoten, dieser Unterschied ist ebenfalls statistisch nicht signifikant (U (131,51) = 2939.0, z = -1.36, p = .173). Im Hinblick auf die Note der ersten Fremdsprache finden sich für Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben und für Aussteiger auch keine signifikanten Unterschiede (U (131,49) = 2922.0, z = -.99, p = .323).

Tabelle 78: Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Erste Fremdsprache der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Mathematik**			**Deutsch**			**1. Fremdsprache**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	130	2.88	1.05	131	2.45	.80	131	2.53	.94
Aussteiger	51	3.18	.95	51	2.61	.72	49	2.63	.78
Gesamtgruppe	181	2.96	1.03	182	2.49	.78	180	2.56	.90

4.2.2.3 Interessen

In Tabelle 79 und Tabelle 80 sind die Ergebnisse zu den allgemeinen Interessen für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger sowie die Gesamtgruppe dargestellt. Bezüglich der praktisch-technischen Orientierung (Realistic) finden sich für die beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger keine statistisch signifikanten Unterschiede ($t(183) = -250$; $p = .803$ bei zweiseitiger Testung). Ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede zeigen sich beim Vergleich der Gruppen Lehrerlaufbahn mit den Aussteigern in Hinblick auf die intellektuell-forschende Orientierung (Investigative: $t(183) = -.751$; $p = .454$ bei zweiseitiger Testung), die künstlerisch-sprachliche Orientierung (Artistic: $U(133,52) = 3433.0$, $z = -.08$, $p = .939$), die soziale Orientierung (Social: $t(183) = -.575$; $p = .566$ bei zweiseitiger Testung) sowie die konventionelle Orientierung (Conventional: $t(183) = .174$; $p = .862$ bei zweiseitiger Testung). Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch bezüglich der unternehmerischen Orientierung statistisch bedeutsam voneinander. Die Aussteiger haben signifikant höhere unternehmerische Interessen als Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben (Enterprising: $t(183) = -2.287$; $p = .023$ bei zweiseitiger Testung). Die Effektgröße beträgt hierzu $d = .37$, welches als kleiner Effekt einzustufen ist.

Tabelle 79: Allgemeine Interessen (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Realistic**			**Investigative**			**Artistic**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	23.32	6.18	133	26.50	5.70	133	34.49	8.10
Aussteiger	52	23.58	6.86	52	27.21	5.94	52	34.69	8.00
Gesamtgruppe	185	23.39	6.36	185	26.70	5.76	185	34.55	8.05

Tabelle 80: Allgemeine Interessen (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	Social			Enterprising			Conventional		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Lehrerlaufbahn	133	38.91	5.02	133	34.35	5.88	133	28.53	6.38
Aussteiger	52	39.42	6.46	52	36.60	6.37	52	28.35	7.17
Gesamtgruppe	185	39.05	5.45	185	34.98	6.09	185	28.48	6.59

Aus Tabelle 81 und Tabelle 82 gehen die Ergebnisse zu den lehramtsspezifischen Interessen für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger hervor. Statistisch signifikante Unterschiede finden sich nur für das Interesse an Verhalten kontrollieren und beurteilen. Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben haben ein signifikant höheres Interesse an Verhalten kontrollieren und beurteilen als die Aussteiger ($t(182) = 2.312$; $p = .022$ bei zweiseitiger Testung). Die Effektgröße beträgt hierzu $d = .38$, welches als kleiner Effekt einzuordnen ist.

Bezüglich der weiteren lehramtsspezifischen Interessen finden sich für die beiden Gruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (Unterricht gestalten: $U(133,49) = 2903.5$, $z = -1.13$, $p = .258$; Soziale Beziehungen fördern: $U(133,51) = 3264.5$, $z = -.40$, $p = .692$; Auf spezifische Bedürfnisse eingehen: $U(133,51) = 3382.0$, $z = -.03$, $p = .976$; Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten: $t(182) = -.321$; $p = .749$ bei zweiseitiger Testung; Sich fortbilden: $U(133,51) = 3298.5$, $z = -.29$, $p = .772$).

Tabelle 81: Lehramtsspezifische Interessen (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	Unterricht gestalten			Soz. Bez. fördern			Auf spez. Bed. ein.		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Lehrerlaufbahn	133	32.84	3.89	133	20.61	2.77	133	19.62	2.93
Aussteiger	49	32.69	3.29	51	20.71	3.11	51	19.67	2.92
Gesamtgruppe	182	32.80	3.73	184	20.64	2.86	184	19.64	2.92

Tabelle 82: Lehramtsspezifische Interessen (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Verh. kont. & beur.**			**Mit E. & K. zus.**			**Sich fortbilden**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	18.77	2.87	133	18.26	2.82	133	20.69	2.73
Aussteiger	51	17.67	2.94	51	18.41	2.82	51	20.67	2.32
Gesamtgruppe	184	18.46	2.92	184	18.30	2.81	184	20.68	2.62

4.2.2.4 Berufswahlmotive

In Tabelle 83 sind die Ergebnisse zu den intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotiven für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger dargestellt. Im Hinblick auf die intrinsischen Berufswahlmotive zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede. Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben haben im Vergleich mit den Aussteigern zu Studienbeginn signifikant höhere intrinsische Berufswahlmotive ($U (133,52) = 2547.5$, $z = -2.81$, $p = .005$). Hierzu errechnet sich eine Effektgröße von $r = .21$, welche als kleiner Effekt einzustufen ist. Bezüglich der extrinsischen Berufswahlmotive finden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede für die beiden Gruppen ($U (132,51) = 3360.5$, $z = -.02$, $p = .986$).

Tabelle 83: Berufswahlmotive der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Intrinsische Berufswahlmotive**			**Extrinsische Berufswahlmotive**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	3.50	.58	132	2.43	.80
Aussteiger	52	3.26	.69	51	2.38	.88
Gesamtgruppe	185	3.43	.62	183	2.41	.82

4.2.2.5 Leistungsmotivation

Aus Tabelle 84 gehen die Ergebnisse zur Leistungsmotivation (Gesamtwert) für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger hervor. Bezüglich der Leistungsmotivation zu Studienbeginn finden sich für Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben und die Aussteiger keine signifikanten Unterschiede (t (130) = 1.242; p = .217 bei zweiseitiger Testung).

Tabelle 84: Leistungsmotivation (Gesamtwert) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	96	795.93	72.68
Aussteiger	36	778.08	75.80
Gesamtgruppe	132	791.06	73.68

4.2.2.6 Persönlichkeitsmerkmale

In Tabelle 85 und Tabelle 86 sind die Ergebnisse zu den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen (Big Five) für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger dargestellt. Bezüglich der Verträglichkeit finden sich für die beiden Gruppen statistisch signifikante Unterschiede. Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben, stufen sich als verträglicher ein als die Aussteiger ($t(183) = 2.547$; $p = .012$ bei zweiseitiger Testung). Die Effektgröße hierzu beträgt $d = .41$, welches als kleiner Effekt einzustufen ist. Für die weiteren Persönlichkeitsmerkmale finden sich beim Vergleich der Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben mit den Aussteigern keine statistisch signifikanten Unterschiede (Neurotizismus: $t(183) = -.871$; $p = .385$; Extraversion: $U(133,52) = 3269.0$, $z = -.58$, $p = .563$; Offenheit für Erfahrung: $t(183) = -.179$; $p = .858$; Gewissenhaftigkeit: $t(183) = 1.494$; $p = .137$, bei jeweils zweiseitiger Testung).

Tabelle 85: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Neurotizismus**			**Extraversion**			**Offenheit f. E.**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	20.47	6.98	133	33.35	5.59	133	29.79	6.03
Aussteiger	52	21.53	8.64	52	32.25	7.28	52	29.96	5.44
Gesamtgruppe	185	20.77	7.48	185	33.04	6.11	185	29.84	5.86

Tabelle 86: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Verträglichkeit**			**Gewissenhaftigkeit**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	36.05	5.31	133	34.69	6.81
Aussteiger	52	33.67	6.64	52	33.06	6.36
Gesamtgruppe	185	35.38	5.80	185	34.23	6.71

Tabelle 87 beinhaltet Ergebnisse zu den lehramtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen für den Vergleich von Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben mit den Aussteigern. Im Hinblick auf den Aspekt der Selbstkontrolle finden sich für die beiden Gruppen statistisch signifikante Unterschiede. Bei Personen, die eine Lehrerlaufbahn anstreben, fällt die Selbstkontrolle höher aus als bei den Aussteigern ($t(180) = 2.045$; $p = .042$ bei zweiseitiger Testung). Die Effektgröße hierzu beträgt $d = .34$, welches als kleiner Effekt einzustufen ist. Für die weiteren lehramtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmale Kontaktbereitschaft und Stabilität finden sich beim Vergleich dieser beiden Gruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede (Kontaktbereitschaft: $t(181) = 1.103$; $p = .272$; Stabilität: $U(133,51) = 3346.0$, $z = -.14$, $p = .888$, bei jeweils zweiseitiger Testung).

Tabelle 87: Lehramtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger

Gruppe	**Kontaktbereitschaft**			**Stabilität**			**Selbstkontrolle**		
	N	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	132	26.21	5.08	133	22.47	4.90	132	25.47	4.64
Aussteiger	51	25.29	4.97	51	22.39	5.17	50	23.88	4.80
Gesamtgruppe	183	25.96	5.02	184	22.45	4.96	182	25.03	4.72

4.2.2.7 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Aus Tabelle 88 sind die Ergebnisse zum Vergleich der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger im Hinblick auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu entnehmen. Es findet sich für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (U (132,50) = 2910.5, z = -1.24, p = .217).

Tabelle 88: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182)

Gruppe	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	132	29.09	3.01
Aussteiger	50	29.58	3.39
Gesamtgruppe	182	29.23	3.12

4.2.2.8 Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf

In Tabelle 89 sind die Ergebnisse in Bezug auf die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger dargestellt. Personen, die auch nach 10 Semestern noch eine Lehrerlaufbahn anstreben, zeigen bereits zu Studienbeginn eine statistisch signifikant höhere Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf als die Aussteiger ($U (133,52) = 2341.5$, $z = -3.72$, $p < .001$). Die Effektgröße hierzu beträgt $r = .54$ und ist als großer Effekt einzuordnen. Hierbei handelt es sich um den größten Effekt, der in dieser Studie in Hinblick auf Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen zwischen den beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger gefunden wurde.

Tabelle 89: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Gruppe	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	5.26	.95
Aussteiger	52	4.71	1.09
Gesamtgruppe	185	5.10	1.02

4.2.2.9 Weitere (Kontroll-)Variablen

Im Folgenden werden Ergebnisse zu weiteren Variablen für den Vergleich von Personen, die nach wie vor eine Lehrerlaufbahn anstreben mit den Aussteigern vorgestellt. Diese können im Sinne von Kontrollvariablen angesehen werden. Hierzu werden die beiden Gruppen im Hinblick auf das Alter, den sozioökonomischen Status (Niveau der Schulbildung und Berufsausbildung der Mutter und des Vaters, Akademikerstatus der Eltern), das Geschlecht, den familiären Bezug zum Lehramt (Lehrer in der Familie), die pädagogischen Vorerfahrungen und Tätigkeiten vor dem Lehramtsstudium (anderer Studiengang, Ausbildung) verglichen.

Aus Tabelle 90 gehen die Ergebnisse zum Altersvergleich (erfasst zum ersten Messzeitpunkt) der beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger hervor. Im Hinblick auf das Alter sind die Aussteiger zu Studienbeginn zwar durchschnittlich etwas älter als Personen, die nach zehn Semestern weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben, dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($U (133,52) = 3015.5$, $z = -1.40$, $p = .161$).

Tabelle 90: Alter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Gruppe	**N**	**M**	**SD**
Lehrerlaufbahn	133	20.74	2.69
Aussteiger	52	21.31	2.85
Gesamtgruppe	185	20.90	2.74

Die Studierenden wurden beim ersten Messzeitpunkt zur Schulbildung und Berufsausbildung ihrer Eltern befragt (siehe Abschnitt 3.2), die als Indikatoren des sozioökonomischen Status betrachtet werden können. Für die Auswertung wurde eine jeweils 6-stufige Niveauausprägung (von 0 = kein Schulabschluss/ keine Ausbildung bis 5 = Abitur/ Hochschulabschluss) genutzt. Personen, die die Kategorie „anderen Abschluss“ angegeben haben, wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Hohe Werte drücken somit ein hohes Niveau des Schulabschlusses bzw. der Berufsausbildung aus.

Zusammenhänge zwischen nominal- oder ordinalskalierten Variablen mit nicht allzu vielen Kategorien lassen sich am besten mit Kreuztabellen darstellen (Bühl, 2010, S. 275). Mit dem Chi-Quadrat-Test kann geprüft werden, ob sich die beobachteten Häufigkeiten signifikant von

den erwarteten Häufigkeiten unterscheiden (Bühl, 2010, S. 275). Bei den erwarteten Häufigkeiten sind diejenigen Häufigkeiten gemeint, die vorliegen müssten, wenn statistisch betrachtet kein Zusammenhang zwischen den betreffenden Variablen vorliegt (Bühl, 2010, S. 279).

Für die Auswertungen zu den Schul- und Berufsabschlüssen der Mutter und des Vaters bei den beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger wurden 2 x 6 Kreuztabellen genutzt. Tabelle 91 beinhaltet die absoluten und relativen (beobachteten) Häufigkeiten des Niveaus der Schulbildung der Mutter, differenziert nach Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben und den Aussteigern. Die Mütter der Gruppe Lehrerlaufbahn haben z.B. häufiger Fachhochschulreife (5.3 %) oder Abitur (24.4 %). Bei den Aussteigern haben die Mütter hingegen seltener Fachabitur (3.9 %) oder Abitur (19.6 %). Bei den beiden Gruppen unterscheiden sich die beobachteten Häufigkeiten jedoch nicht signifikant von den erwarteten Häufigkeiten in Hinblick auf das Niveau der Schulbildung der Mutter ($\chi^2 = 4.912$; df = 4; p = .296; zweiseitig). Somit ist von keinem Zusammenhang der Zugehörigkeit zur Gruppe Lehrerlaufbahn oder Aussteiger und dem Schulabschluss der Mutter auszugehen.

Tabelle 91: Niveau des Schulabschlusses der Mutter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182)

Gruppe	**Schulabschluss der Mutter**						
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	-	12	26	54	7	32	131
		(9.2 %)	(19.8 %)	(41.2 %)	(5.3 %)	(24.4 %)	
Aussteiger	-	8	5	26	2	10	51
		(15.7 %)	(9.8 %)	(51.0 %)	(3.9 %)	(19.6 %)	
Gesamtgruppe	-	20	31	80	9	42	182

Anmerkungen: 0 = keinen Abschluss, 1 = Volks- oder Hauptschulabschluss, 2 = Qualifizierender Hauptschulabschluss, 3 = Mittlere Reife/ Realschulabschluss/ Polytechnische Oberschule, 4 = Fachhochschulreife, 5 = Abitur bzw. allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife.

Aus Tabelle 92 gehen die Ergebnisse zum Niveau der Schulbildung des Vaters für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger hervor. Bezüglich des Schulabschlusses sind die Väter der Aussteiger z.B. häufiger in der Abstufung mit dem niedrigsten Schulabschluss (Volks- oder Hauptschulabschluss: 21.6 %) und seltener in der Abstufung mit dem höchsten Abschluss (Abitur: 19.6 %) vertreten. Für die beiden Gruppen finden sich in Bezug auf den Schulabschluss des Vaters keine statistisch signifikanten Unterschiede der beobachteten und erwarteten Häufigkeiten ($\chi^2 = 2.329$; df = 4; p = .675; zweiseitig).

Tabelle 92: Niveau des Schulabschlusses des Vaters der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 180)

Gruppe	**Schulabschluss des Vaters**						
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	-	23	25	29	13	39	129
		(17.8 %)	(19.4 %)	(22.5 %)	(10.1 %)	(30.2 %)	
Aussteiger	-	11	11	12	7	10	51
		(21.6 %)	(21.6 %)	(23.5 %)	(13.7 %)	(19.6 %)	
Gesamtgruppe	-	34	36	41	20	49	180

Anmerkungen: 0 = keinen Abschluss, 1 = Volks- oder Hauptschulabschluss, 2 = Qualifizierender Hauptschulabschluss, 3 = Mittlere Reife/ Realschulabschluss/ Polytechnische Oberschule, 4 = Fachhochschulreife, 5 = Abitur bzw. allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife.

In Tabelle 93 sind die Ergebnisse zum Niveau des Berufsabschlusses der Mutter für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger dargestellt. Die Mütter der Aussteiger aus dem Lehramt haben beispielsweise häufiger keinen Berufsabschluss (4.2 %) und deutlich seltener einen Hochschulabschluss (2.1 %) als die Mütter derjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben. Jedoch finden sich bezüglich der beobachteten und erwarteten Häufigkeit des Niveaus der Berufsausbildung der Mutter für die beiden Gruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 4.957$; df = 4; p = .292; zweiseitig).

Tabelle 93: Niveau des Berufsabschlusses der Mutter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 170)

Gruppe	**Berufsabschluss der Mutter**						
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	3	-	91	4	8	16	122
	(2.5 %)	-	(74.6 %)	(3.3 %)	(6.6 %)	(13.1 %)	
Aussteiger	2	-	40	2	3	1	48
	(4.2 %)	-	(83.3 %)	(4.2 %)	(6.3 %)	(2.1 %)	
Gesamtgruppe	5	-	131	6	11	17	170

Anmerkungen: 0 = Keinen Abschluss, 1 = Teilfacharbeiterin, 2 = Abgeschlossene Lehre oder vergleichbarer Abschluss an Berufsfachschule, 3 = Meister, Techniker oder vergleichbarer Fachschulabschluss, 4 = Fachhochschulabschluss, 5 = Hochschulabschluss.

Bei der Gruppe Lehrerlaufbahn haben die Väter häufiger einen Hochschulabschluss (24.2 %), jedoch sind die Väter dieser Gruppe auch bei den niedrigeren Berufsabschlüssen (keinen Abschluss: 1.7 %; Teilfacharbeiter: 0.8 %) stärker vertreten (siehe Tabelle 94). Bezüglich des Niveaus des Berufsabschlusses des Vaters finden sich für die beobachteten und erwarteten Häufigkeiten der beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger keine statistisch signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 7.163$; df = 5; p = .209; zweiseitig).

Tabelle 94: Niveau des Berufsabschlusses des Vaters der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 169)

Gruppe	**Berufsabschluss des Vaters**						
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	2	1	43	31	14	29	120
	(1.7 %)	(0.8 %)	(35.8 %)	(25.8 %)	(11.7 %)	(24.2 %)	
Aussteiger	-	-	27	10	6	6	49
			(55.1 %)	(20.4 %)	(12.2 %)	(12.2 %)	
Gesamtgruppe	2	1	70	41	20	35	169

Anmerkungen: 0 = Keinen Abschluss, 1 = Teilfacharbeiter, 2 = Abgeschlossene Lehre oder vergleichbarer Abschluss an Berufsfachschule, 3 = Meister, Techniker oder vergleichbarer Fachschulabschluss, 4 = Fachhochschulabschluss, 5 = Hochschulabschluss.

Für eine weitere Betrachtung des sozioökonomischen Status der Eltern in Verbindung mit den Zukunftsplänen der Probanden (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger) wurde untersucht, ob sich die beiden Gruppen dahingehend unterscheiden, ob mindestens ein Elternteil über einen Studienabschluss verfügt. Sofern mindestens ein Elternteil ein Studium absolvierte, wurde dies bei der Variable „Eltern Akademiker“ mit „ja“ gewertet.

Mit Hilfe von Kreuztabellen lässt sich prüfen, ob die Verteilung einer dichotomen Variable in zwei unabhängigen Stichproben signifikant verschieden ist (Diehl & Staufenbiel, 2002). Dies ist identisch mit der Frage, ob zwischen beiden Aspekten ein signifikanter Zusammenhang besteht (Diehl & Staufenbiel, 2002). Diehl und Staufenbiel (2002) schlagen zur Prüfung auf statistische Signifikanz bei größeren Stichproben den Chi-Quadrat-Test und bei kleineren Stichproben Fisher´s exakten Test vor. Da neben der Frage, ob zwischen den beiden dichotomen Variablen eine statistisch signifikante Beziehung besteht, meist auch die Stärke des Zusammenhangs von Interesse ist, kann hierzu der Phi-Koeffizient genutzt werden (Diehl & Staufenbiel, 2002). Im vorliegenden Fall kann mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft werden, ob unter den Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben mehr Personen aus einem „Akademikerhaushalt“ stammen als bei den Aussteigern und somit ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur Gruppe (Lehrerlaufbahn oder Aussteiger) und dem Akademikerstatus der Eltern besteht. In Tabelle 95 ist der Akademikerstatus der Eltern für die Gruppen

Lehrerlaufbahn und Aussteiger dargestellt. Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben haben häufiger Eltern mit akademischem Hintergrund (41.2 %) als die Aussteiger (28.8 %), jedoch ist der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur Gruppe (Lehrerlaufbahn oder Aussteiger) und dem Akademikerstatus der Eltern nicht signifikant ($\chi^2 = 2.427$; df = 1; p = .119; p (Fisher, zweiseitig) = .13).

Tabelle 95: Akademikerstatus der Eltern der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183)

Zukunftspläne	**Eltern Akademiker**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	54 (41.2 %)	77 (58.8 %)	131
Aussteiger	15 (28.8 %)	37 (71.2 %)	52
Gesamtgruppe	69 (37.7 %)	114 (62.3 %)	183

In Tabelle 96 ist ersichtlich, wie sich die Geschlechter bezüglich der Zukunftspläne „Lehrerlaufbahn“ vs. „Aussteiger“ verteilen. Grundsätzlich ist der Anteil der Geschlechter zum ersten Messzeitpunkt (77.6 % Frauen, 22.4 % Männer) nahezu identisch mit der Geschlechterverteilung zum zweiten Messzeitpunkt (77.8 % Frauen, 22.2 % Männer), deshalb wurde auf eine Gewichtung verzichtet. Unter den Aussteigern finden sich prozentual zwar mehr Männer als in der Gruppe, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn verfolgt. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und den Zukunftsplänen erweist sich aber als statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 1.873$; df = 1; p = .171; p (Fisher, zweiseitig) = .18) und es finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Zukunftsplänen.

Tabelle 96: Geschlecht der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Zukunftspläne	**Geschlecht**		
	Weiblich	**Männlich**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	107 (80.5 %)	26 (19.5 %)	133
Aussteiger	37 (71.2 %)	15 (28.8 %)	52
Gesamtgruppe	144 (77.8 %)	41 (22.2 %)	185

Die Probanden wurden zum ersten Messzeitpunkt gefragt, ob es in ihrer Familie Lehrer/innen gibt. Von denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben haben 41.4 % (55 Personen) Lehrer/innen in der Familie (siehe Tabelle 97). Hingegen haben nur 38.5 % (20 Personen) der Aussteiger Lehrer/innen in der Familie. Der Zusammenhang zwischen Lehrer/innen in der Familie und den Zukunftsplänen (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger) der Probanden ist statistisch nicht signifikant (χ^2 = .130; df = 1; p = .719; p (Fisher, zweiseitig) = .74).

Tabelle 97: Lehrer/innen in der Familie der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Zukunftspläne	**Lehrer/innen in der Familie**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	55 (41.4 %)	78 (58.6 %)	133
Aussteiger	20 (38.5 %)	32 (61.5 %)	52
Gesamtgruppe	75 (40.5 %)	110 (59.5 %)	185

Im Folgenden werden die pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden zu Studienbeginn im Hinblick auf die Zukunftspläne nach zehn Semestern analysiert. Bei den pädagogischen Vorerfahrungen wird unterschieden, ob es sich um die Gestaltung von Freizeitaktivitäten für einzelne oder für Gruppen von Kindern und Jugendlichen handelt. Zudem wird betrachtet, ob einzelne sowie Gruppen von Kindern und Jugendlichen unterrichtet oder trai-

niert wurden oder ein absolvierter Lehrgang (Trainer-, Übungsleiter- oder Gruppenleiterschein) vorlag.

In Bezug auf die pädagogischen Vorerfahrungen haben Aussteiger aus dem Lehramt prozentual häufiger Freizeitaktivitäten für einzelne Kinder oder Jugendliche gestaltet als Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn (siehe Tabelle 98). Die Unterschiede der beiden Gruppen sind jedoch statistisch nicht signifikant (χ^2 = .317; df = 1; p = .574; p (Fisher, zweiseitig) = .78).

Tabelle 98: Pädagogische Vorerfahrung (Freizeitaktivitäten für Einzelne gestaltet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183)

Zukunftspläne	**Freizeitaktivitäten für einzelne Kinder oder Jugendliche gestaltet**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	118 (89.4 %)	14 (10.6 %)	132
Aussteiger	47 (92.2 %)	4 (7.8 %)	51
Gesamtgruppe	18 (9.8 %)	165 (90.2 %)	183

Anteilig haben die Aussteiger zudem häufiger Freizeitaktivitäten für Gruppen von Kindern oder Jugendlichen gestaltet als Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben (siehe Tabelle 99). Bezüglich der Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Gruppen von Kindern oder Jugendlichen ergeben sich für die beiden Gruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (χ^2 = .823; df = 1; p = .364; p (Fisher, zweiseitig) = .47).

Tabelle 99: Pädagogische Vorerfahrung (Freizeitaktivitäten für Gruppen gestaltet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183)

Zukunftspläne	**Freizeitaktivitäten für Gruppen von Kindern oder Jugendlichen gestaltet**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	92 (69.2 %)	41 (30.8 %)	133
Aussteiger	38 (76.0 %)	12 (24.0 %)	50
Gesamtgruppe	130 (71.0 %)	53 (29.0 %)	183

Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn haben jedoch anteilig häufiger einzelne Kinder oder Jugendliche trainiert oder unterrichtet (z.B. Nachhilfe erteilt) als die Aussteiger aus dem Lehramt (siehe Tabelle 100). Die Unterschiede der beiden Gruppen sind statistisch allerdings nicht signifikant ($\chi^2 = 2.383$; df = 1; p = .123; p (Fisher, zweiseitig) = .17).

Tabelle 100: Pädagogische Vorerfahrung (Einzelne trainiert oder unterrichtet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183)

Zukunftspläne	**Einzelne Kinder oder Jugendliche trainiert oder unterrichtet**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	116 (87.2 %)	17 (12.8 %)	133
Aussteiger	39 (78.0 %)	11 (22.0 %)	50
Gesamtgruppe	155 (84.7 %)	28 (15.3 %)	183

Hingegen haben die Aussteiger anteilig häufiger Gruppen von Kindern oder Jugendlichen trainiert oder unterrichtet, beispielsweise einen Chor geleitet (siehe Tabelle 101). Bezüglich des Trainings oder Unterrichts von Kindergruppen oder von mehreren Jugendlichen ergeben sich für die beiden Gruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ($\chi^2 = .567$; df = 1; p = .452; p (Fisher, zweiseitig) = .51).

Tabelle 101: Pädagogische Vorerfahrung (Gruppen trainiert oder unterrichtet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182)

Zukunftspläne	**Gruppen von Kindern oder Jugendlichen trainiert oder unterrichtet**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	71 (53.8 %)	61 (46.2 %)	132
Aussteiger	30 (60.0 %)	20 (40.0 %)	50
Gesamtgruppe	101 (55.5 %)	81 (44.5 %)	182

Zu Beginn des Studiums wurden die Probanden zudem befragt, ob sie pädagogische Vorerfahrung in Form eines absolvierten Lehrgangs haben, z.B. Trainer-, Übungsleiter- oder Gruppenleiterschein. Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben haben anteilig häufiger einen entsprechenden Lehrgang absolviert als die Aussteiger (siehe Tabelle 102). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist allerdings nur knapp statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 3.772$; df = 1; p = .052; p (Fisher, zweiseitig) = .07).

Tabelle 102: Pädagogische Vorerfahrung (Lehrgang absolviert) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 167)

Zukunftspläne	**Lehrgang absolviert (z.B. Trainer, Übungs-, Gruppenleiter)**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	116 (93.5 %)	8 (6.5 %)	124
Aussteiger	36 (83.7 %)	7 (16.3 %)	43
Gesamtgruppe	152 (91.0 %)	15 (9.0 %)	167

Als weitere Kontrollvariablen werden Tätigkeiten vor dem Studium betrachtet. Hierzu wird untersucht, ob die Probanden vor dem Lehramtsstudium für einen anderen Studiengang immatrikuliert oder in einer Ausbildung waren und sich diesbezüglich Unterschiede zur Gruppenzugehörigkeit (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger) zeigen. Von denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben, war der Großteil (123 Personen, 92.5 %) vor dem Lehramtsstudium noch nicht für einen anderen Studiengang immatrikuliert (siehe Tabelle 103). Die vorherige Immatrikulation in einen anderen Studiengang kann mit oder ohne einen entsprechenden Studienabschluss verbunden sein. Die Aussteiger waren vorab etwas häufiger in einem anderen Studiengang immatrikuliert (9.6 %, 5 Personen). Für die beiden Gruppen ist kein statistisch bedeutsamer Unterschied bezüglich der vorherigen Immatrikulation in einen anderen Studiengang zu finden ($\chi^2 = .221$; df = 1; p = .639; p (Fisher, zweiseitig) = .77).

Tabelle 103: Vorherige Tätigkeit (anderes Studium) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Zukunftspläne	**Vorher anderes Studium**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	10 (7.5 %)	123 (92.5 %)	133
Aussteiger	5 (9.6 %)	47 (90.4 %)	52
Gesamtgruppe	15 (8.1 %)	170 (91.9 %)	185

Unter den Aussteigern waren 14 Personen (26.9 %) vor dem Lehramtsstudium in einer anderen Ausbildung (mit oder ohne Ausbildungsabschluss). Hingegen waren 22 Personen (16.5 %) derjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn verfolgen vorab in einer Ausbildung (siehe Tabelle 104). Prozentual betratet waren zwar mehr Aussteiger vor dem Lehramtsstudium in einer Ausbildung, allerdings ist der Unterschied nicht signifikant ($\chi^2 = 2.571$; df = 1; p = .109; p (Fisher, zweiseitig) = .15).

Tabelle 104: Vorherige Tätigkeit (Ausbildung) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185)

Zukunftspläne	**Vorher Ausbildung**		
	Ja	**Nein**	**Gesamt**
Lehrerlaufbahn	22 (16.5 %)	111 (83.5 %)	133
Aussteiger	14 (26.9 %)	38 (73.1 %)	52
Gesamtgruppe	36 (19.5 %)	149 (80.5 %)	185

Im Folgenden soll die Gruppe derjenigen, die vorab eine Ausbildung abgeschlossen hat in Hinblick auf die Laufbahnentscheidung näher betrachtet werden. Mit dem Binomial-Test kann geprüft werden, ob bei einem dichotomen Merkmal die relative Häufigkeit einer Kategorie signifikant von einem Anteilswert p abweicht (Diehl & Staufenbiel, 2002). Häufig wird mit dem Binomialtest geprüft, ob die unter Betrachtung stehende Kategorie eine Auftretenswahrscheinlichkeit von p = .5 aufweist bzw. wieweit das dichotome Merkmal gleichverteilt ist (Diehl & Staufenbiel, 2002). Im vorliegenden Fall wurde geprüft, ob sich Personen, die vor dem Lehramtsstudium eine Ausbildung abgeschlossen haben, gleichmäßig auf die Kategorien Lehrerlaufbahn und Aussteiger verteilen. Keine Berücksichtigung finden Personen, die die Ausbildung nicht abgeschlossen haben. Unter den 34 Personen, die vorher eine Ausbildung abgeschlossen haben ist der Anteil derjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben (21 Personen, 62 %) zwar höher, als der Anteil unter den Aussteigern (13 Personen, 38 %), diese Abweichung ist jedoch nicht signifikant (zweiseitig, p = .229).

4.2.3 Korrelative Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der bivariaten korrelativen Zusammenhänge der Eingangsvoraussetzungen mit den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe im Sinne von Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt berichtet. Zu den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe zählen der Verbleib im Lehramt, die Studienabschlussnote bzw. aktuelle Durchschnittsnote, die Studiendauer, die Wechselneigung, der subjektive Studienerfolg, die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl sowie die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf.

Der Korrelationskoeffizient quantifiziert die Enge des Zusammenhangs zweier Variablen und stellt damit ein Effektstärkenmaß dar (Rost, 2005, S. 173). Zwischen ordinalen Variablen werden als Korrelationsmaß der Spearman´sche Korrelationskoeffizient benutzt und bei intervall- und verhältnisskalierten Variablen der Pearson´sche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient (Bühl, 2010). Dabei ist zu beachten, dass jede nominalskalierte Variable, die zweifach abgestuft (dichotom) ist, als ordinalskalierte Variable betrachtet werden kann (Bühl, 2010, S. 296). In der vorliegenden Studie wurde der Spearman´sche Korrelationskoeffizient genutzt, da es sich bei den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe vorwiegend um dichotome Variablen handelt. Nach Bühl (2010, S. 297) können $r \leq .2$ als sehr geringe, $.2 < r \leq .5$ als geringe, $.5 < r \leq .7$ als mittlere, $.7 < r \leq .9$ als hohe und $.9 < r \leq 1$ als sehr hohe Korrelation bezeichnet werden. Nach Rost (2005, S. 173) können Korrelationskoeffizienten von $.10 \leq r < .25$ als kleiner Effekt, von $.25 \leq r < .50$ als mittlerer Effekt und von $r \geq .50$ als großer Effekt eingestuft werden.

4.2.3.1 Kognitive Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe

In Tabelle 105 sind die bivariaten Korrelationen der kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Variablen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen dargestellt. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = .16 für den Zusammenhang von der Note im Fach Mathematik und der Abschlussnote bzw. aktuellen Durchschnittsnote im Lehramtsstudium oder einem anderen Studium bzw. einer Ausbildung bis zu r = .41 für den Zusammenhang von der Abiturnote mit der Abschlussnote sowohl für die Noten nur im Lehramt als auch in Verbindung mit anderen Studiengängen oder Ausbildungen. Personen mit guten Abiturnoten erzielen somit auch im Studium oder der Ausbildung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gute Noten. Im Hinblick auf Zusammenhänge von Intelligenz mit Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe ergibt sich nur eine signifikante Korrelation von r = -.18 für den Zusammenhang von fluider Intelligenz und der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Personen, die im Intelligenztest zu Studienbeginn schlechter abschneiden sind sich nach 10 Semestern sicherer in der Entscheidung, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Bezüglich des Persönlichkeitsaspekts der Gewissenhaftigkeit ist ebenfalls nur eine Korrelation signifikant. Der Zusammenhang von Gewissenhaftigkeit und Sicherheit in der Entscheidung, dass der Lehrerberuf das Richtige ist beträgt r = .19. Personen, die sich als gewissenhafter einstufen sind sich nach 10 Semestern sicherer in ihrer Berufswahl. Insgesamt sind die Korrelationen der kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt als sehr gering bis gering einzustufen und es handelt sich um kleine bis mittlere Effekte.

Tabelle 105: Korrelationen von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 214)

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. FI	1																		
2. KI	.10	1																	
3. HZB	-.18**	-.17*	1																
4. M-Note	-.24**	.04	.64**	1															
5. D-Note	-.01	-.20**	.59**	.26**	1														
6. F-Note	-.12	-.23**	.50**	.22*	.47**	1													
7. G	-.09	-.23**	-.12	-.22**	-.09	.09	1												
8. L-A	.06	-.02	.18*	.11	.10	.07	-.12	1											
9. AB	-.02	-.06	.19**	.06	.19*	.13	-.08	.77**	1										
10. NA	-.08	.00	.41**	.16*	.25**	.33**	.01	.13	.12	1									
11. NL	-.10	.01	.41**	.14	.26**	.34**	.06	.15	.15	1**	1								
12. ZA	.09	.09	.12	.10	-.00	-.03	-.09	.16	-	.13	.13	1							
13. R	-.08	.01	-.18*	-.08	-.06	-.11	.01	.02	-	-.11	-.11	-.27**	1						
14. SE	.01	-.01	-.18*	-.12	-.23**	-.14	.15	-.19*	-.21**	-.42**	-.42**	-.27**	.14	1					
15. ZB	-.03	-.08	.08	.07	.00	-.04	.11	-.03	.22**	-.07	-.08	-.22**	.08	.14	1				
16. ZS	-.06	-.03	-.06	.06	-.20*	-.04	.14	-.10	-.19*	-.08	-.08	-.20*	.04	.12	.19*	1			
17. ZF	.01	-.10	.02	-.11	.05	-.08	.16	-.08	-.15	-.14	-.14	.01	-.09	.23**	.10	-.02	1		
18. SL	-.18*	.03	.03	.04	-.17*	-.03	.19*	-.39**	-.04	-.08	-.08	-.17*	-.01	.26**	.35**	.19*	.04	1	
19. W	-.08	-.03	.18*	.06	.08	.08	-.04	-.16*	-.16*	.14	.15	.09	.04	-.08	-.05	.00	.03	.04	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Fluide Intelligenz (FI), 2 = Kristallisierte Intelligenz (KI), 3 = Note der HZB/Abiturnote (HZB), 4 = Note in Mathematik (M-Note), 5 = Note in Deutsch (D-Note), 6 = Note der ersten Fremdsprache (F-Note), 7 = Gewissenhaftigkeit (G), 8 = Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger (L-A), 9 = Abbruch des Lehramtsstudiums (AB), 10 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote im Lehramt oder von anderem Beruf (NA), 11 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote nur von Lehramt (NL), 12 = Zeitraum des Studienabschlusses (ZA), 13 = Einhaltung der Regelstudiendauer (R), 14 = Subjektiver Studienerfolg (SE), 15 = Zufriedenzeit mit der Berufswahl (ZB), 16 = Zufriedenheit mit der Schulartwahl (ZS), 17 = Zufriedenheit mit der Fächerwahl (ZF), 18 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SL), 19 = Wechselneigung (W).

Höher fallen die bivariaten Korrelationen für die Zusammenhänge innerhalb der kognitiven Eingangsvoraussetzungen aus, insbesondere für die Schulnoten. Die höchste Korrelation der kognitiven Eingangsvoraussetzungen mit r = .64 ergibt sich für den Zusammenhang der Abiturnote mit der Mathematiknote. Die Korrelationen der Abiturnote mit den weiteren Schulnoten (Note in den Fächern erste Fremdsprache, Deutsch und Mathematik) reichen von r = .50 bis r = .64 und sind als mittlere Korrelationen sowie große Effekte einzuordnen.

Die statistisch bedeutsamen Korrelationen innerhalb der Aspekte berufsbiographischer Entwicklungsverläufe fallen sehr unterschiedlich aus. Die niedrigste signifikante Korrelation von r = -.16 ergibt sich beispielsweise für den Zusammenhang von Laufbahnentscheidung (Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger) und Wechselneigung. Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben (Codierung: Lehrerlaufbahn = 1, Aussteiger = 2) weisen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine Wechselneigung (Codierung: ja =1, nein = 0) auf als die Aussteiger aus dem Lehramt. Die vergleichsweise hohe Korrelation von r = .77 für den Zusammenhang von Laufbahnentscheidung und Studienabbruch (Codierung: ja =1, nein = 0) bringt zum Ausdruck, dass Aussteiger oftmals das Lehramtsstudium abgebrochen haben. Die Korrelation für den Zusammenhang des subjektiven Studienerfolgs und der Studien(abschluss)note bzw. der aktuellen Durchschnittsnote beträgt r = -.42 und verdeutlicht, dass Studierende mit besseren Abschlussnoten den eigenen Studienerfolg als höher einstufen, als diejenigen mit schlechteren Noten. Für die Zusammenhänge von Studienabbruch und Zeitraum des (voraussichtlichen) Studienabschlusses (Codierung: 1 = WS 2013/2014, 2 = SS 2014, ... bis 8 = SS 2017) sowie Einhaltung der Regelstudiendauer (Codierung: ja =1, nein = 0) werden keine Werte ausgegeben, da diese Informationen bei den Abbrechern des Lehramtsstudiums nicht erfasst wurden. Die Korrelation des Zusammenhangs der Abschlussnote bzw. aktuellen Durchschnittsnote im Lehramt oder einem anderen Beruf und der Abschlussnote bzw. der aktuellen Durchschnittsnote nur im Lehramt beträgt r = 1, da bei der letztgenannten Variable nur die Noten im Lehramt genutzt, bzw. herausgefiltert wurden und diese folglich zu 100 Prozent mit den Noten in der erstgenannten Variable übereinstimmen. Insgesamt sind die Korrelationen innerhalb der Indikatoren des Studienerfolgs und Verbleibs im Lehramt als sehr gering bis hoch sowie als kleine bis große Effekte einzustufen.

4.2.3.2 Motivationale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe

Aus Tabelle 106 gehen die Korrelationen der motivationalen Eingangsvoraussetzungen mit den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe hervor. Nicht enthalten sind in dieser sowie in den folgenden Tabellen jeweils die bivariaten Korrelationen innerhalb der Erfolgskriterien, da diese bereits in Tabelle 105 angeführt sind.

Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = .15 für den Zusammenhang von Interesse an Unterricht gestalten und Wechselneigung (Codierung: ja =1, nein = 0) bis zu r = .29 für den Zusammenhang von Leistungsmotivation (Gesamtwert) und dem subjektiven Studienerfolg. Personen, die vor Studienbeginn mehr Interesse an Unterricht gestalten haben, wechseln häufiger bzw. haben eine größere Wechselneigung. Studierende, die zu Studienbeginn höhere Werte bezüglich der Leistungsmotivation (Gesamt) aufweisen, schätzen sich nach ca. 10 Semestern als erfolgreicher im Studium ein. Vergleichsweise die häufigsten statistisch bedeutsamen Korrelationen zwischen motivationalen Eingangsvoraussetzungen und Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe finden sich für die intrinsischen Berufswahlmotive, was die Bedeutung dieser Variable in Hinblick auf den Studienerfolg bzw. Verbleib im Lehramt unterstreicht. Insgesamt sind die Korrelationen von motivationalen Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen als sehr gering bis gering sowie als kleine bis mittlere Effekte einzustufen.

Tabelle 106: Korrelationen von motivationalen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 104 bis 185)

Variablen	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.
1. R	.02	.01	.07	.08	-.05	.10	.01	.05	-.16	-.12	-.10	.12
2. I	.02	-.05	-.02	-.03	-.07	.01	.10	-.03	.01	-.11	.07	.03
3. A	.01	-.07	-.17*	-.19*	-.13	.05	.09	.00	-.05	.05	.08	-.04
4. S	.07	-.02	-.09	-.07	.05	-.05	-.02	.10	.04	.03	.04	.01
5. E	.16*	.14	.10	.13	.13	-.07	.00	.01	.00	.02	.02	-.09
6. C	-.01	.03	.20*	.24**	-.02	.02	.00	.04	.11	-.12	.01	-.06
7. URG	-.08	-.02	.03	.05	-.15	.03	.15	.15	.05	.08	.09	.15*
8. SBF	.03	-.02	.02	.05	-.07	.06	.03	.10	.04	.05	.05	.06
9. ASB	.00	.02	-.14	-.12	-.18*	.14	.17*	.18*	.18*	.05	.16	.10
10. VHK	-.19**	-.17*	.12	.12	.07	-.05	-.04	.02	.05	-.00	.07	.09
11. EKZ	.03	.01	-.04	-.08	-.21**	.13	.13	.06	.11	-.02	.11	-.01
12. SFB	-.02	-.07	-.08	-.09	-.06	-.04	.15	.01	.08	.14	.11	-.07
13. O	.02	-.11	-.13	-.13	-.05	-.01	.07	-.08	-.11	.09	-.06	.02
14. I-BW	-.21**	-.22**	-.02	.01	-.25**	.01	.17*	.10	.12	-.07	.25**	-.00
15. E-BW	.00	-.03	.17*	.17*	.03	.01	-.04	-.07	-.05	.01	-.12	.01
16. LM-G	-.13	-.14	-.04	-.03	.03	.04	.29**	-.07	.04	.09	.19*	-.09

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Praktisch-technische Orientierung (R), 2 = Intellektuell-forschende Orientierung (I), 3 = Künstlerisch-sprachliche Orientierung (A), 4 = Soziale Orientierung (S), 5 = Unternehmerische Orientierung (E), 6 = Konventionelle Orientierung (C), 7 = Unterricht gestalten (URG), 8 = Soziale Beziehungen fördern (SBF), 9 = Auf spezifische Bedürfnisse eingehen (ASB), 10 = Verhalten kontrollieren und beurteilen (VHK), 11 = Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten (EKZ), 12 = Sich fortbilden (SFB), 13 = Offenheit für Erfahrung (O), 14 = Intrinsische Berufswahlmotive (I-BWM), 15 = Extrinsische Berufswahlmotive (E-BWM), 16 = Leistungsmotivation - Gesamt (LM-G), 17 = Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger (L-A), 18 = Abbruch des Lehramtsstudiums (AB), 19 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote im Lehramt oder von anderem Beruf (NA), 20 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote nur von Lehramt (NL), 21 = Zeitraum des Studienabschlusses (ZA), 22 = Einhaltung der Regelstudiendauer (R), 23 = Subjektiver Studienerfolg (SE), 24 = Zufriedenzeit mit der Berufswahl (ZB), 25 = Zufriedenheit mit der Schulartwahl (ZS), 26 = Zufriedenheit mit der Fächerwahl (ZF), 27 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SL), 28 = Wechselneigung (W).

In Tabelle 121 des Anhangs sind die bivariaten Korrelationen der weiteren Dimensionen der Leistungsmotivation mit den Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt dargestellt. Die höchste Korrelation von r = .30 findet sich für den Zusammenhang von Beharrlichkeit und der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Studierende, die zu Studienbeginn höhere Werte bezüglich der Beharrlichkeit erreichen, sind sich nach zehn Semestern sicherer in ihrer Entscheidung, dass der Lehrerberuf das Richtige für sie ist. In Hinblick auf die Zusammenhänge der Dimensionen der Leistungsmotivation und der Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt scheint der Dimension Selbstkontrolle eine wichtige Rolle zuzukommen, da diese die häufigsten signifikanten Korrelationen aufweist. Insgesamt sind diese Korrelationen jedoch als sehr gering einzuordnen.

Die bivariaten Korrelationen nach Spearman-Rho der motivationalen Eingangsvoraussetzungen untereinander sind im Anhang in Tabelle 122 angeführt. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = -.14 beispielsweise für den Zusammenhang von dem Interesse, soziale Beziehungen zu fördern und den praktisch-technischen Interessen bis r = .57 für den Zusammenhang von Offenheit für Erfahrung (Persönlichkeitsmerkmal) und der künstlerisch-sprachlichen Orientierung. Personen, die mehr Interesse daran haben, soziale Beziehungen zu fördern sind weniger praktisch-technisch orientiert. Studierende, die sich als offener für Erfahrungen beschreiben, haben eine stärkere künstlerisch-sprachliche Orientierung. Diese Korrelationen sind als sehr gering bis mittel und als kleine bis große Effekte einzustufen.

4.2.3.3 Emotionale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe

Aus Tabelle 107 gehen die bivariaten Korrelationen der emotionalen Eingangsvoraussetzungen mit den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe hervor. Die niedrigste signifikante Korrelation mit r = -.16 ergibt sich z.B. für den Zusammenhang von Selbstkontrolle (Aspekt der Lehrerpersönlichkeit) und dem Abbruch des Lehramtsstudiums (Codierung: ja =1, nein = 0). Personen, die sich zu Studienbeginn als selbstkontrollierter beschreiben, neigen weniger dazu, das Studium abzubrechen. Die höchste signifikante Korrelation mit r = -.27 zeigt sich für den Zusammenhang von der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf und der Laufbahnwahl (Codierung: 1 = Lehrerlaufbahn, 2 = Aussteiger). Studierende, die zu Studienbeginn sicherer in ihrer Entscheidung sind, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist, verbleiben nach zehn Semestern eher im Lehramt. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen sind insgesamt ebenfalls als sehr geringe bis geringe Korrelationen und als kleine bis mittlere Effekte einzuordnen.

Wiederum fallen die Korrelationen innerhalb der emotionalen Eingangsvoraussetzungen höher aus. Die niedrigste statistisch signifikante Korrelation mit r = .16 ergibt sich für den Zusammenhang von Selbstkontrolle und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Personen, die sich als selbstkontrollierter beschreiben, stufen sich auch als selbstwirksamer ein. Die höchste Korrelation mit r = -.67 findet sich für den Zusammenhang von Neurotizismus (Persönlichkeitsmerkmal) und Stabilität (Aspekt der Lehrerpersönlichkeit). Studierende, die sich als neurotischer beschreiben, weisen in Hinblick auf die Stabilität niedrigere Werte auf. Diese Korrelationen sind als sehr gering bis mittel sowie als kleine bis große Effekte einzuordnen.

Tabelle 107: Korrelationen von emotionalen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 213)

Variablen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**	**17.**
1. N	1																
2. STAB	-.67**	1															
3. SELB	-.20**	.15*	1														
4. SWE	-.53**	.59**	.16*	1													
5. SICHER	-.32**	.27**	.12	.21**	1												
6. L-A	.07	-.01	-.17*	.09	-.27**	1											
7. AB	.11	-.03	-.16*	.06	-.24**	.77**	1										
8. NA	-.10	.10	-.03	.09	.11	.13	.12	1									
9. NL	-.10	.11	-.04	.11	.11	.15	.15	1**	1								
10. ZA	-.01	.09	.03	.01	-.03	.16	-	.13	.13	1							
11. R	-.10	.01	.14	.12	.00	.02	-	-.11	-.11	-.27**	1						
12. SE	-.19*	.11	.13	.11	.04	-.19*	-.21**	-.42**	-.42**	-.27**	.14	1					
13. ZB	-.16*	-.04	.02	.02	-.05	-.03	.22**	-.07	-.08	-.22**	.08	.14	1				
14. ZS	-.13	-.01	.01	-.06	.04	-.10	-.19*	-.08	-.08	-.20*	.04	.12	.19*	1			
15. ZF	-.09	-.12	.12	.00	.07	-.08	-.15	-.14	-.14	.01	-.09	.23**	.10	-.02	1		
16. SL	-.13	.16	.08	.19*	.22**	-.39**	-.04	-.08	-.08	-.17*	-.01	.26**	.35**	.19*	.04	1	
17. W	-.04	.03	-.09	.05	.06	-.16*	-.16*	.14	.15	.09	.04	-.08	-.05	.00	.03	.04	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Neurotizismus (N), 2 = Stabilität (STAB), 3 = Selbstkontrolle (SELB), 4 = Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), 5 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SICHER), 6 = Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger (L-A), 7 = Abbruch des Lehramtsstudiums (AB), 8 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote im Lehramt oder von anderem Beruf (NA), 9 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote nur von Lehramt (NL), 10 = Zeitraum des Studienabschlusses (ZA), 11 = Einhaltung der Regelstudiendauer (R), 12 = Subjektiver Studienerfolg (SE), 13 = Zufriedenzeit mit der Berufswahl (ZB), 14 = Zufriedenheit mit der Schulartwahl (ZS), 15 = Zufriedenheit mit der Fächerwahl (ZF), 16 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SL), 17 = Wechselneigung (W).

4.2.3.4 Soziale Voraussetzungen und berufsbiographische Entwicklungsverläufe

In Tabelle 108 sind die bivariaten Korrelationen der sozialen Eingangsvoraussetzungen mit den Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe enthalten. Die statistisch bedeutsamen Korrelationen reichen von r = -.15 für den Zusammenhang von Kontaktbereitschaft (Aspekt der Lehrerpersönlichkeit) und dem Studienabbruch (Codierung: ja =1, nein = 0) bis zu r = .22 für den Zusammenhang von Verträglichkeit (Persönlichkeitsmerkmal) und der Zufriedenheit mit der Wahl der Schulart. Personen, die sich zu Studienbeginn als kontaktbereiter beschreiben, brechen seltener das Studium ab. Studierende, die sich als verträglicher einstufen, sind nach zehn Semestern zufriedener mit der Wahl der Schulart. Insgesamt fallen die Korrelationen wiederum sehr gering bis gering aus und sind als kleine Effekte einzustufen. In Hinblick auf die Anzahl und die Höhe der bedeutsamen Korrelationen der erfassten Eingangsvoraussetzungen mit Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe ist den sozialen Eingangsvoraussetzungen wahrscheinlich eine vergleichsweise geringe Bedeutung zuzuschreiben.

Höher fallen die Korrelationen innerhalb der sozialen Eingangsvoraussetzungen aus. Diese sind alle statistisch bedeutsam und reichen von r = .32 für den Zusammenhang von Kontaktbereitschaft und Verträglichkeit bis zu r = .66 für den Zusammenhang von Extraversion und Kontaktbereitschaft. Diese Korrelationen sind als geringe bis mittlere Korrelationen und als mittlere bis große Effekte einzuordnen.

Tabelle 108: Korrelationen von sozialen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 214)

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. V	1														
2. E	.33**	1													
3. KONT	.32**	.66**	1												
4. L-A	-.16*	-.04	-.10	1											
5. AB	-.16*	-.03	-.15*	.77**	1										
6. NA	.05	.02	-.00	.13	.12	1									
7. NL	.05	.01	-.01	.15	.15	1**	1								
8. ZA	-.13	-.01	-.11	.16	-	.13	.13	1							
9. R	.07	-.07	-.10	.02	-	-.11	-.11	-.27**	1						
10. SE	.01	.00	-.12	-.19*	-.21**	-.42**	-.42**	-.27**	.14	1					
11. ZB	.10	.16*	.13	-.03	.22**	-.07	-.08	-.22**	.08	.14	1				
12. ZS	.22**	.05	.06	-.10	-.19*	-.08	-.08	-.20*	.04	.12	.19*	1			
13. ZF	.01	.04	.02	-.08	-.15	-.14	-.14	.01	-.09	.23**	.10	-.02	1		
14. SL	.09	.16	.07	-.39**	-.04	-.08	-.08	-.17*	-.01	.26**	.35**	.19*	.04	1	
15. W	.10	-.09	-.09	-.16*	-.16*	.14	.15	.09	.04	-.08	-.05	.00	.03	.04	1

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Verträglichkeit (V), 2 = Extraversion (E), 3 = Kontaktbereitschaft (KONT), 4 = Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger (L-A), 5 = Abbruch des Lehramtsstudiums (AB), 6 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote im Lehramt oder von anderem Beruf (NA), 7 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote nur von Lehramt (NL), 8 = Zeitraum des Studienabschlusses (ZA), 9 = Einhaltung der Regelstudiendauer (R), 10 = Subjektiver Studienerfolg (SE), 11 = Zufriedenzeit mit der Berufswahl (ZB), 12 = Zufriedenheit mit der Schulartwahl (ZS), 13 = Zufriedenheit mit der Fächerwahl (ZF), 14 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SL), 15 = Wechselneigung (W).

5 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Längsschnittstudie zusammengefasst und diskutiert. Neben Implikationen für die Lehrerbildung werden Grenzen der Studie und offene Forschungsfragen sowie ein Ausblick auf mögliche wissenschaftliche Folgestudien zum Thema dieser Arbeit aufgezeigt.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

In Kapitel 2 zum theoretischen Hintergrund dieser Forschungsarbeit werden zahlreiche Studien angeführt, die verschiedene Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden meist in Form von Selbsteinschätzungen erfassen (z.B. Eberle & Pollak, 2006; Foerster, 2008; Mayr, 2012a; Neugebauer, 2013; Rothland, 2011c; Kiel et al., 2011; Schaarschmidt, 2012). In wenigen dieser Studien werden zusätzlich (objektive) Leistungstests durchgeführt (z.B. Gold & Giesen, 1993; Spinath et al, 2005; Eder & Hörl, 2011; Klusmann et al., 2009; Kaub et. al., 2012; Roloff Henoch et al., 2015) und noch seltener werden zeitgleich Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe berücksichtigt (z.B. Eder & Hörl, 2011; Blömeke, 2009). Es fehlt an Längsschnittstudien die einerseits differenziert die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und andererseits deren berufsbiographische Entwicklungsverläufe zum Ende des Studiums untersuchen.

Die vorliegende Längsschnittstudie zeichnet sich dadurch aus, mit Hilfe standardisierter diagnostischer Verfahren differenzierte Informationen zu Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden (insgesamt 46 Skalen und 5 Items) unterschiedlicher Schularten unmittelbar vor Studienbeginn zu erfassen. Mit dieser Studie soll die Datenbasis zu Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden (N = 214) erweitert werden. Neben kognitiven Variablen werden emotionale, soziale und motivationale Aspekte zeitgleich berücksichtigt, die aus psychologisch-diagnostischer Sicht für die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden bedeutsam erscheinen (siehe Abschnitt 4.1). Neben Selbsteinschätzungen bzw. Angaben der Studierenden wurden Tests verwendet. Der Einsatz von standardisierten Verfahren ermöglicht eine Vergleichbarkeit mit Normstichproben und Ergebnissen anderer Studien. Die Eingangsvoraussetzungen werden bezüglich schulart- und geschlechtsspezifischer Unterschiede analysiert. Bei den schulartspezifischen Vergleichen

werden die Lehramtsstudierenden für Grundschulen, Haupt-, bzw. Mittelschulen, Realschulen sowie Gymnasien separat betrachtet.

Zusätzlich werden in dieser Längsschnittstudie berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern fallbezogen im Hinblick auf deren Laufbahn, die Studiendauer, die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl, den subjektiven Studienerfolg, die Studien(abschluss)note sowie die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf beleuchtet (siehe Abschnitt 4.2). Die Anzahl der Abbrecher (Abbrecherquote) des Lehramtsstudiums und deren Abbruchmotive werden untersucht (siehe Abschnitt 4.2.1.2). Neben quantitativen Daten fließen auch qualitative Informationen ein. Eine Stärke dieser Studie ist der hohe Rücklauf von über 85 % bei einem zeitlichen Abstand von knapp fünf Jahren zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. Diese längsschnittliche Datenbasis ermöglicht eine differenzierte Beschreibung der beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger aus dem Lehramt im Hinblick auf Unterschiede in deren Eingangsvoraussetzungen (siehe Abschnitt 4.2.2). Die Zusammenhänge zwischen kognitiven, motivationalen, emotionalen sowie sozialen Eingangsvoraussetzungen und Aspekten berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt) werden mit bivariaten Korrelationen beschrieben (siehe Abschnitt 4.2.3).

5.1.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

Eine Zielsetzung dieser Arbeit ist die differenzierte Beschreibung von kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden mit Methoden der psychologischen Diagnostik. Im Abschnitt 4.1 wird berichtet, welche Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten Lehramtsstudierende zu Studienbeginn mitbringen. Die Ausprägung der Intelligenz, Schulnoten, Interessen, Studien- und Berufswahlmotive, Leistungsmotivation, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartung und Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn werden beleuchtet. Zudem wird aufgezeigt, welche schulart- und geschlechtsspezifischen Unterschiede sich in Bezug auf diese Eingangsvoraussetzungen finden. Eine Analyse möglicher Gruppen von Studierenden mit „ungünstigen“ Voraussetzungen („Risikogruppe“) und deren Beschreibung sind nicht Inhalt dieser Studie. Vielmehr liegt der Fokus darauf, die Situation zu den Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudierenden differenziert zu beschreiben.

Die Passauer Lehramtsstudierenden dieser Studie erzielen bezüglich der *allgemeinen Intelligenz* sowohl im Hinblick auf die fluide als auch die kristallisierte Intelligenz insgesamt weitgehend durchschnittliche und somit typische Ergebnisse. Ebenso verhält es sich bei den *Schulnoten* (Abiturnote, Note in den Fächern Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache). Die durchschnittliche Abiturnote der Passauer Lehramtsstudierenden liegt etwas über dem Durchschnitt bayerischer Abiturienten des Jahres 2010 und ist somit geringfügig schlechter. Die Durchschnittsnoten in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache fallen bei den Lehramtsstudierenden etwas schlechter aus als die Abiturnote, deutlich schlechter (ca. eine halbe Note) ist hingegen die Note im Fach Mathematik.

Die Grundschullehramtsstudierenden bringen stets die besten Noten mit, jeweils gefolgt von den Studierenden für das Lehramt an Gymnasien. Die Schulnoten der Lehramtsstudierenden für Grundschulen und Gymnasien sind jeweils signifikant besser als die von Haupt- und Realschullehramtsstudierenden (mittlere Effekte). Eine Ausnahme stellt die erste Fremdsprache dar, diesbezüglich sind nur die Gymnasiallehramtsstudierenden signifikant besser als die Hauptschullehramtsstudierenden. Die Schulnoten der Haupt- und Realschullehramtsstudierenden fallen meist ähnlich aus, wobei die Studierenden für Hauptschulen bei den sprachlichen Fächern am schlechtesten abschneiden. Die vergleichsweise guten Noten der Studierenden für Grundschullehramt können mit dem Numerus clausus für diesen Studiengang in

Verbindung gebracht werden. Bezüglich der allgemeinen (fluiden) Intelligenz schneiden zwar die Studierenden für Gymnasien und Grundschulen ebenfalls besser ab, jedoch ist nur der Unterschied für Studierende des Lehramts an Gymnasien und Realschulen signifikant (kleiner Effekt). Bezüglich der kristallisierten Intelligenz zeigt sich ein anderes Bild: Studierende für Hauptschulen schneiden durchschnittlich am besten ab, dicht gefolgt von den Gymnasiallehramtsstudierenden. Die Werte der einzelnen Schularten liegen allerdings sehr eng beieinander und es finden sich keine signifikanten Unterschiede. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass der BOMAT (siehe Abschnitt 3.3.1) mit der Zielsetzung konzipiert wurde, im oberen Bereich zu differenzieren. Dies trifft auf den MWT-B (siehe Abschnitt 3.3.2) zur Erfassung der kristallisierten Intelligenz (Normstichprobe: Deutsche Erwachsene) nicht zu, was zu Einschränkungen der Varianz führt und mögliche Unterschiede nicht „sichtbar“ werden. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich im kognitiven Bereich bezüglich der Abiturdurchschnittsnote und der Note im Fach Deutsch. Die Studienteilnehmerinnen schneiden jeweils besser ab (kleine Effekte). Im Hinblick auf die fluide und kristallisierte Intelligenz finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Eder (2008) konnte ein etwas besseres Abschneiden der Männer beim Intelligenztest feststellen. Zudem liegen die Salzburger Lehramtsstudierenden bei den kognitiven Fähigkeitstests unter dem Mittelwert der Normstichprobe (deutsche Abiturienten) und schneiden somit durchschnittlich schlechter ab als die Passauer Lehramtsstudierenden (Eder, 2008). Insgesamt stimmen die Ergebnisse zu den kognitiven Voraussetzungen dieser Lehramtsstudierenden weitgehend mit denen anderer Studien überein (z.B. Spinath et al., 2005). Schulartspezifische Vergleiche der kognitiven Eingangsvoraussetzungen dieser Studie zeigen, dass nicht nur Gymnasiallehramtsstudierende, sondern auch Grundschullehramtsstudierende im kognitiven Bereich besser abschneiden als Haupt- bzw. Mittelschul- und Realschullehramtsstudierende. Dies spricht für die Forderung von Spinath et al. (2005), bei schulartspezifischen Vergleichen die Schularten einzeln zu betrachten und nicht beispielsweise Gymnasiallehramtsstudierende im Vergleich mit einer Gesamtgruppe mit Studierenden anderer Schularten zusammenzufassen (z.B. Gold & Giesen, 1993; Neugebauer, 2013).

Im motivationalen Bereich zeigen sich bei den *allgemeinen Interessen* der Lehramtsstudierenden erwartungsgemäß starke soziale Interessen sowie eine ausgeprägte künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Orientierung. Die konventionelle Orientierung liegt ebenfalls über dem Mittelwert der Normstichprobe. Hingegen sind die intellektuell-forschenden und praktisch-technischen Interessen geringer. Die festgestellten Trends zu den Interessen stimmen weitgehend mit Ergebnissen anderer Studien (z.B. Foerster, 2008; Eder, 2008; Eder & Hörl, 2007; 2011) überein. Die vergleichsweise hohe künstlerisch-sprachliche und die eher geringe praktisch-technische Orientierung der Probanden kann mit fachlichen Schwerpunkten an der Universität Passau bzw. den gewählten Fächern der Studierenden in Verbindung gebracht werden. Auch wenn die Interessen einzelner Studierender deutlich von den Mittelwerten der Gesamtgruppe abweichen, passen die Interessen der meisten Passauer Lehramtsstudierenden in Anlehnung an Eder und Hörl (2011, S. 78) insgesamt zum Lehrerberuf. Insbesondere im Hinblick auf die soziale Orientierung weisen die Teilnehmer der Studie eher kongruente Orientierungsmuster auf. Beim Großteil der Probanden (fast 75 %) sind die beiden dominierenden Interessenorientierungen als konsistent einzustufen. Dies kann in Anlehnung an Bergmann und Eder (2005) als günstige Voraussetzung für die Berufswahl und somit für das Lehramtsstudium sowie eine Einmündung in den Lehrerberuf eingeordnet werden.

Bezüglich der *lehramtsspezifischen Interessen* ist die höchste Ausprägung bei der Dimension Unterricht gestalten zu finden. Am geringsten ist das Interesse an Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten. Die Trends bezüglich der Ausprägung der lehramtsspezifischen Interessen bei den Passauer Lehramtsstudierenden stimmen weitgehend mit Ergebnissen von Mayr (z.B. 2009a) überein. Mayr (2009a) fand bei Lehramtsstudierenden verschiedener Schularten ebenfalls stärkere Interessen an Unterricht gestalten, Soziale Beziehungen fördern, Auf spezifische Bedürfnisse eingehen und Sich fortbilden sowie geringe Interessen an Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten und Verhalten kontrollieren und beurteilen. In Anlehnung an Nieskens und Sieland (2001), die auf Basis einer Vergleichsstichprobe eine Abstufung der Interessen in niedrige, mittlere und hohe Ausprägung vornehmen, weisen die Passauer Lehramtsstudierenden besonders häufig bei Unterricht gestalten sowie Verhalten kontrollieren und beurteilen eine hohe Ausprägung auf. Als eher ungewöhnlich ist das ausgeprägte Interesse der Passauer Lehramtsstudierenden an Verhalten kontrollieren und beurteilen im Vergleich mit anderen Lehramtsstudierenden einzustufen. Schulartspezifische Unterschiede finden sich bei den allgemeinen Interessen nur für die künstlerisch-sprachliche Orientierung, wobei die Studierenden für Grundschullehramt signifikant höhere künstlerisch-

sprachliche Interessen aufweisen als die Studierenden für Gymnasien (mittlerer Effekt). Foerster (2008) fand ebenfalls sehr ausgeprägte künstlerisch-sprachliche Interessen bei Grundschullehramtsstudierenden. Bezüglich der lehramtsspezifischen Interessen sind Realschullehramtsstudierende stärker an Soziale Beziehungen fördern interessiert als Gymnasiallehramtsstudierende (mittlerer Effekt). Haupt- und Grundschullehramtsstudierende zeigen stärkere Interessen an Auf spezifische Bedürfnisse eingehen als Gymnasiallehramtsstudierende (mittlere Effekte). Frauen bringen höhere soziale und künstlerisch-sprachliche Interessen mit (mittlerer und kleiner Effekt), wohingegen Männer stärker praktisch-technisch und intellektuell-forschend orientiert sind (mittlerer und kleiner Effekt). Auch dies stimmt mit Befunden von anderen Studien überein (z.B. Nagy, 2007; Eder, 2008). Zudem interessieren sich Frauen stärker für Unterricht gestalten, Soziale Beziehungen fördern, Auf spezifische Bedürfnisse eingehen sowie Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten (kleine Effekte).

Bei den *Studien- und Berufswahlmotiven* konnten die Skalen der intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotive aufgrund der geringen internen Konsistenz nicht genutzt werden. Bezüglich der Entscheidung für ein Lehramtsstudium schreiben die Probanden den intrinsischen Berufswahlmotiven die größte Bedeutung zu. Dies stimmt weitgehend mit Befunden anderer Studien übereinstimmt (z.B. Mayr, 2009b; Urban, 1996). Grundschullehramtsstudierende haben stärkere intrinsische Berufswahlmotive als Gymnasiallehramtsstudierende und zudem niedrigere extrinsische Berufswahlmotive im Vergleich zu Realschullehramtsstudierenden (mittlere Effekte). Hauptschullehramtsstudierende weisen ebenfalls höhere intrinsische Berufswahlmotive auf als Gymnasiallehramtsstudierende (kleiner Effekt). Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich nur für intrinsische Berufswahlmotive, hierbei zeigen Frauen eine höhere Ausprägung als Männer (mittlerer Effekt). Mayr (2009b) stellte ebenfalls fest, dass Frauen höhere intrinsische Berufswahlmotive mitbringen.

Im Hinblick auf die *Leistungsmotivation* der Lehramtsstudierenden liegen der Gesamtwert und die Dimensionen meist leicht über dem Mittelwert der Normstichprobe. Dies stimmt weitgehend mit den Ergebnissen von Eder (2008) überein. Vergleichsweise niedrig und etwas unterhalb des Mittelwertes fallen die Dimensionen Wettbewerbsorientierung, Selbstständigkeit und Schwierigkeitspräferenz aus. Die höchsten Werte bezüglich der Leistungsmotivation (Gesamtwert) weisen die Gymnasiallehramtsstudierenden auf, die niedrigsten die Hauptschullehramtsstudierenden, jedoch finden sich keine signifikanten schulartspezifischen Unterschiede. Männer stufen ihre Leistungsmotivation zwar als etwas höher ein als Frauen, dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant.

Die Passauer Lehramtsstudierenden beschreiben sich bei den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* als durchschnittlich offen für Erfahrung, etwas gewissenhafter und etwas weniger neurotisch (bzw. eher emotional stabil) als der Durchschnitt der bevölkerungsrepräsentativen Normstichprobe. Die Werte in den Bereichen Extraversion und Verträglichkeit liegen deutlich über (eine Standardabweichung) dem Durchschnittswert. Diese Trends stimmen weitgehend mit Befunden anderer Studien (z.B. Eder, 2008; Mayr, 2010; Klusmann et al., 2009; Roloff Henoch et al., 2015) überein. Übereinstimmend zu den Ergebnissen von Foerster (2008) mit einer Stichprobe von Grundschullehramtsstudierenden zeigt sich bei Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge, dass alle Ausprägungsstufen (sehr niedrig bis sehr hoch) vertreten sind. In der vorliegenden Studie ist die Gewissenhaftigkeit bei mehr als einem Drittel der Studierenden als (sehr) hoch, jedoch auch bei etwa einem Fünftel als (sehr) niedrig einzustufen. Für die Skala Neurotizismus zeigen ebenfalls etwa ein Drittel der Studierenden eine (sehr) niedrige, jedoch auch mehr als ein Viertel der Studierenden eine (sehr) hohe Ausprägung. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Foerster beschreiben sich die Passauer Lehramtsstudierenden als extravertierter, verträglicher, gewissenhafter und offener für Erfahrungen. Bezüglich der Dimension Neurotizismus fällt die Verteilung am ähnlichsten aus. Die Ergebnisse dieser Studie sind aber nur bedingt mit den Ergebnissen von Foerster (2008) vergleichbar, da jeweils unterschiedliche Stichproben (Lehramtsstudierende verschiedener Schularten vs. Grundschullehramtsstudierende) und Normstichproben (bevölkerungsrepräsentative Quotenstichprobe vs. Altersgruppe der 16-29-Jährigen mit höherem Bildungsgrad) zugrunde liegen.

Bezüglich der Ausprägung der *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit* zeigt sich ein ähnliches Bild. Hierbei wurde eine Klassifikation in niedrig, mittel und hoch genutzt, die einen Vergleich mit Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Akademien erlaubt (Mayr, 1994). Die Passauer Lehramtsstudierenden zeigen zum Großteil jeweils eine mittlere Ausprägung bei den Dimensionen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle. Allerdings fällt die Selbsteinschätzung von knapp einem Fünftel der Studierenden bei Stabilität und Selbstkontrolle sowie bei knapp einem Viertel der Studierenden bei Kontaktbereitschaft niedrig aus, was nach Brandstätter und Mayr (1994) als eher ungünstige Voraussetzungen einzustufen sind. Insbesondere die Ergebnisse zu Neurotizismus bzw. Stabilität können mit Studien zum Belastungserleben im Lehramt in Verbindung gebracht werden (z.B. Schaarschmidt, 2005).

Bei der Einordnung der Ergebnisse zu Persönlichkeitsaspekten ist zu beachten, dass sehr hohe Werte, z.B. bei Extraversion, nicht per se als besonders vorteilhaft für die Bewältigung

des Studiums und Lehrerberufs gewertet werden können. So kann, wie dies z.B. auch von Foerster (2008) thematisiert wird, eine sehr niedrige Ausprägung der Extraversion ein Risiko für den Lehrerberuf darstellen, aber auch eine sehr hohe Ausprägung den Studienerfolg gefährden. In Bezug auf die Gewissenhaftigkeit können sehr gewissenhafte Menschen zu zwanghaftem Verhalten neigen, was sich negativ auf ihren Studien- und Berufserfolg auswirken kann. Vielmehr sind moderate Tendenzen der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale für den Studien- und Berufserfolg als günstig einzustufen, z.B. eher gewissenhaft, extravertiert, offen für Erfahrungen und wenig neurotisch bzw. eher emotional stabil.

Bei den *Persönlichkeitsmerkmalen (allgemein und lehramtsspezifisch)* finden sich nur für den Aspekt der Verträglichkeit schulartspezifische Unterschiede. Grundschullehramtsstudierende beschreiben sich als verträglicher, sowohl im Vergleich zu Gymnasial- als auch zu Realschullehramtsstudierenden (kleine Effekte). Bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale sind geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Frauen stufen sich als neurotischer bzw. weniger emotional stabil, als extravertierter, gewissenhafter (kleine Effekte) und insbesondere verträglicher sowie kontaktbereiter (mittlere Effekte) ein. Eder (2008) stellte ebenfalls bei Frauen eine niedrigere Belastbarkeit fest.

Die durchschnittliche *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* der Passauer Lehramtsstudierenden fällt im Vergleich zu Bamberger Grundschullehramtsstudierenden (Foerster, 2008) sowie zu einer Stichprobe von Lehrern (Schwarzer & Jerusalem, 1999) nur etwas höher aus. Die Kategorisierung in niedrige, durchschnittliche und hohe Ausprägung zeigt, die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der meisten Probanden ist als durchschnittlich einzustufen. Die Ergebnisse der Passauer Lehramtsstudierenden können weitgehend mit den Ergebnissen von Foerster (2008) in Verbindung gebracht werden. Jedoch finden sich in der Bamberger Stichprobe etwas mehr Studierende in der Kategorie mit einer niedrigen Ausprägung (Foerster, 2008). Eder (2008) stellte bei männlichen Lehramtsstudierenden etwas höhere Werte bezüglich der Selbstwirksamkeit fest. Auch wenn die Grundschullehramtsstudierenden vergleichsweise die niedrigsten Werte aufweisen und Frauen niedrigere Werte als Männer haben, finden sich keine schulart- und geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Der Mittelwert der Passauer Lehramtsstudierenden drückt ein hohes Maß an *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* zu Studienbeginn aus. Der Großteil der Studierenden ist sich in der Entscheidung für den Lehrerberuf insgesamt (sehr) sicher (86 %). In einer Studie von Kiel et al. (2011, S. 43) traf dies auf 77.4 % der Lehramtsstudierenden zu. Eine hohe

Entscheidungssicherheit von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Berufswahl stimmt auch weitgehend mit Ergebnissen anderer Studien überein (z.B. Heine et al., 2008; Rothland, 2010). Auch bei der Sicherheit in der Entscheidung für das Lehramt weichen die Ergebnisse von einzelnen Studierenden sehr stark vom Durchschnittswert ab, wie dies bereits bei den weiteren Eingangsvoraussetzungen dieser Studie aufgezeigt wurde. Im Hinblick auf die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf erzielten die Hauptschullehramtsstudierenden durchschnittlich die höchsten Werte. Insgesamt liegen die Werte für die einzelnen Schularten jedoch sehr nahe beieinander und es finden sich keine schulartspezifischen Unterschiede. Auch wenn in der Studie von Kiel et al. (2011) die Grundschullehramtsstudierenden sich tendenziell noch etwas sicherer in der Entscheidung für den Lehrerberuf waren als die Hauptschullehramtsstudierenden, so fanden sie ebenfalls keine schulartspezifischen Unterschiede. Frauen haben zwar in der vorliegenden Studie etwas höhere Werte als Männer, aber es zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Im Hinblick auf die schulartspezifischen Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen lassen sich die Studierenden für die einzelnen Schularten wie folgt beschreiben:

Studierende des Lehramts an Grundschulen haben bessere Abiturnoten, bessere Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch, sind stärker künstlerisch-sprachlich orientiert, interessieren sich mehr für auf spezifische Bedürfnisse eingehen, haben stärkere intrinsische und schwächere extrinsische Berufswahlmotive und beschreiben sich als verträglicher.

Studierende des Lehramts an Hauptschulen haben schlechtere Schulnoten, d.h. ein schlechteres Abitur sowie schlechtere Noten in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache, sie interessieren sich mehr für auf spezifische Bedürfnisse eingehen und haben stärkere intrinsische Berufswahlmotive.

Studierende des Lehramts an Realschulen schneiden schlechter im Intelligenztest (fluide Intelligenz) ab, bringen schlechtere Abiturnoten sowie schlechtere Noten in Mathematik und Deutsch mit, sie interessieren sich mehr für soziale Beziehungen fördern, haben stärkere extrinsische Berufswahlmotive und beschreiben sich als weniger verträglich.

Studierende des Lehramts an Gymnasien schneiden besser im Intelligenztest (fluide Intelligenz) ab, bringen bessere Abiturnoten sowie bessere Noten in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache mit, sind weniger künstlerisch-sprachlich orientiert, interessieren sich

weniger für soziale Beziehungen fördern und weniger für auf spezifische Bedürfnisse eingehen, haben schwächere intrinsische Berufswahlmotive und beschreiben sich als weniger verträglich.

In Bezug auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden können Frauen und Männer wie folgt beschreiben:

Weibliche Lehramtsstudierende haben bessere Abiturnoten und bessere Noten im Fach Deutsch, sie sind weniger praktisch-technisch und intellektuell-forschend orientiert, aber stärker künstlerisch-sprachlich und sozial orientiert, sie interessieren sich mehr für Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern, auf spezifische Bedürfnisse eingehen und mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten, sie haben stärkere intrinsische Berufswahlmotive, sie beschreiben sich als neurotischer bzw. weniger emotional stabil sowie als extravertierter, verträglicher, gewissenhafter und kontaktbereiter.

Männliche Lehramtsstudierende haben schlechtere Abiturnoten und schlechtere Noten im Fach Deutsch, sind mehr praktisch-technisch und intellektuell-forschend orientiert, jedoch weniger künstlerisch-sprachlich und sozial orientiert, sie interessieren sich weniger für Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern, auf spezifische Bedürfnisse eingehen und mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten, sie haben schwächere intrinsische Berufswahlmotive, sie beschreiben sich als weniger neurotisch bzw. emotional stabiler sowie weniger extravertiert, weniger verträglich und weniger gewissenhaft sowie weniger kontaktbereit.

Zusammenfassend zeigen Vergleiche der durchschnittlichen Ausprägung der kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen der Probanden dieser Studie mit Ergebnissen anderer Studien sowie mit Normstichproben von standardisierten Verfahren meist für Lehramtsstudierende typische Ausprägungen. Beispielsweise entspricht die durchschnittliche Abiturnote der Lehramtsstudierenden dieser Stichprobe in etwa dem Abiturnotendurchschnitt in Bayern zum Erhebungszeitpunkt. Die Passauer Lehramtsstudierenden dieser Stichprobe bringen im Durchschnitt weitgehend günstige Ausprägungen für das Lehramtsstudium bezüglich der erfassten Variablen mit, z.B. überdurchschnittlich hohe soziale Interessen. Bei der Betrachtung von Einzelfällen (z.B. MIN- und MAX-Werte) sowie der Verteilung bzw. Streuung (z.B. SD) der Ergebnisse wird deutlich, dass einzelne Studierende deutlich davon abweichen (z.B. beste vs. schlechteste Abiturnote oder Leistung im Intelligenztest). Unter den Lehramtsstudierenden sind einzelne Personen zu finden, die vergleichs-

weise „ungünstige“ Voraussetzungen für das Studium mitbringen. Auch wenn in dieser Studie keine Vergleiche zu Studierenden anderer Studiengänge angestellt werden, liefern die vorliegenden Ergebnisse insgesamt keine Anhaltpunkte für die These der „Negativselektion ins Lehramt“.

5.1.2 Berufsbiographische Entwicklungsverläufe nach zehn Semestern

Zentrale Zielsetzung dieser Längsschnittstudie war die Analyse der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden. Nach zehn Semestern wurden die Probanden erneut in Telefoninterviews zu ihren berufsbiographischen Entwicklungsverläufen befragt. Es konnte ein Rücklauf von über 85 % erzielt werden. Betrachtet wurde die Laufbahn der Lehramtsstudierenden, insbesondere in welchem Abschnitt der Lehramtsausbildung sich die Probanden nach zehn Semestern befinden, wie hoch die Abbrecherquote ist und welche Abbruchmotive angeführt werden. Die Aussteiger aus dem Lehramt wurden mit denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben im Hinblick auf ihre Voraussetzungen zu Studienbeginn verglichen. Korrelative Zusammenhänge zwischen Eingangsvoraussetzungen und Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe (im Sinne von Indikatoren des Studienerfolgs sowie zum Verbleib im Lehramt) wurden ermittelt.

Im Hinblick auf die *Laufbahn* zeigt sich, dass nach zehn Semestern mehr als die Hälfte der Probanden noch studiert (Lehramt oder anderen Studiengang). Der Großteil der Teilnehmer befindet sich nach wie vor in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Beinahe jeder Zehnte absolviert zum zweiten Messzeitpunkt das erste Ausbildungsjahr des Referendariats (zweite Phase der Lehramtsausbildung). Aufgrund der Regelstudiendauer war dies nur Grund-, Haupt- bzw. Mittel- und Realschullehramtsstudierenden zum zweiten Messzeitpunkt dieser Studie möglich. Etwa ein Fünftel der Studierenden hat alle Prüfungen im Lehramtsstudium abgelegt und wartet auf die Ergebnisse bzw. den Beginn des Referendariats. Etwas mehr als zehn Prozent sind in andere Berufe oder berufliche Tätigkeiten abgewandert, d.h. diese Personen haben die Intention aufgegeben, einen Studienabschluss zu erwerben. Unter Berücksichtigung, dass zum ersten Messzeitpunkt mehr als die Hälfte der Probanden Grundschul-, Hauptschul- bzw. Mittelschul- und Realschullehramtsstudierende mit einer Regelstudienzeit von sieben Semestern begonnen haben, verwundert der vergleichsweise niedrige Anteil derjenigen, die nach zehn Semestern das Studium abgeschlossen haben und sich im Referendariat befinden.

In diesem Zusammenhang ist die *Studiendauer* im Lehramt zu betrachten. Die vorliegende Studie zeigt, die Mehrheit der Lehramtsabsolventen und -studenten hat die Regelstudienzeit nicht eingehalten bzw. bereits überschritten. Lediglich ein Drittel der Studierenden schloss das Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab oder befinden sich zum zweiten Messzeitpunkt

noch innerhalb der Regelstudiendauer[46]. Der Anteil an Studierenden, die die Regelstudienzeit überschreiten, wird sich zu einem späteren Messzeitpunkt wahrscheinlich noch weiter erhöhen. Auch die Ergebnisse einer Studie von Blömeke (2009) deuten darauf hin, dass Gymnasiallehramtsstudierende für das Fach Mathematik mit einer durchschnittlichen Studiendauer von 13-14 Semestern die Regelstudienzeit meist nicht einhalten. Die längere Verweildauer bis zum Studienabschluss ist nicht nur für die Universität mit Kosten verbunden. Zahlreiche Studierende treten später in das Berufsleben ein, was neben individuellen Folgen für die Betroffenen auch zu volkswirtschaftlichen Einbußen führt.

Die fallbezogene Analyse der *Abbrecher (Abbrecherquote)* zeigt, beinahe jeder Fünfte hat das Lehramtsstudium abgebrochen. Nur etwa ein Drittel der Abbrecher des Lehramtsstudiums begann danach ein anderes Studium, der Großteil ist hingegen in andere Ausbildungsberufe oder berufliche Tätigkeiten abgewandert. Heublein et al. (2012) stellen bei Absolventen von Lehramtsstudiengängen im Jahr 2006 und 2010 jeweils eine Abbrecherquote von unter zehn Prozent fest. Die Abbrecherquote in dieser Studie ist etwa doppelt so hoch und zeigt eine deutliche Diskrepanz zu den von Heublein et al. (2012) berichteten Werten. Allerdings können diese Zahlen aufgrund der unterschiedlichen Definition von Abbrecherquote und deren Operationalisierung (siehe Abschnitt 2.3.1.2) nur bedingt miteinander verglichen werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass bei einer fallweisen Betrachtung der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe die Anzahl der Abbrecher des Lehramtsstudiums sowie der prozentuale Anteil derjenigen, die nach dem Abbruch kein weiteres Studium, sondern einen Ausbildungsberuf ergreifen, deutlich höher ausfällt, als es über Kohortenvergleiche ermittelte Werte von Heublein et al. (2012) vermuten lassen.

Der Großteil der Abbrüche erfolgte im ersten Studienjahr. Dies stimmt weitgehend mit einer Studie von Herfter, Maruhn und Wachler (2011) an einer Stichprobe von Leipziger Lehramtsstudierenden überein. Durchschnittlich waren die Studierenden der vorliegenden Studie beinahe drei Semester immatrikuliert, bis es zum Abbruch kam. Jeder fünfte Abbrecher hat mit 6 - 9 Fachsemestern sehr lange studiert, bis das Lehramtsstudium aufgegeben wurde. Bemerkenswert ist, dass mehr als zehn Prozent zum Zeitpunkt des Abbruchs die Regelstudien-

[46] Unter den Probanden befinden sich Studierende, die z.B. ein Ergänzungsfach aufgenommen oder ein Urlaubssemester genutzt haben. Bei diesen Studierenden ist die Regelstudienzeit zum zweiten Messzeitpunkt der Studie noch nicht abgelaufen. Es ist möglich, dass auch einige von ihnen die Regelstudienzeit bis zum tatsächlichen Abschluss des Studiums überschreiten werden.

dauer bereits überschritten haben. Bei einem nicht unerheblichen Anteil der Abbrecher des Lehramtsstudiums dauert es sehr lange, bis es zum Abbruch kommt. Ein Abbruch des (Lehramtsstudiums) ist, wie eine Überschreitung der Regelstudienzeit, mit einem zusätzlichen Aufwand für alle Beteiligten verbunden.

Als *Motive des Studienabbruchs* führen die meisten Abbrecher mangelnde Studienmotivation und berufliche Neuorientierung für den Ausstieg aus dem Lehramtsstudium an. Besonders häufig werden im Zusammenhang mit mangelnder Studienmotivation die schlechten Anstellungschancen und ein nachlassendes Interesse an den Fächern genannt. Im Hinblick auf eine berufliche Neuorientierung geben die Befragten oftmals an, die Chance auf einen für sie fachlich interessanteren Arbeitsplatz genutzt zu haben, der beispielsweise mehr praktische und weniger akademische Tätigkeiten beinhaltet. In wenigen Fällen werden Leistungsprobleme angeführt. Noch seltener spielen familiäre oder finanzielle Gründe sowie Krankheit bzw. persönliche Probleme eine Rolle. Diese Ergebnisse sind nur zum Teil mit denen von Heublein et al. (2010) und Herfter et al. (2011) in Verbindung zu bringen. Bei Heublein et al. (2010) waren v.a. finanzielle Probleme für den Abbruch des Lehramtsstudiums ausschlaggebend. Die vorliegende Studie bestätigt die Ergebnisse von Heublein et al. (2010) dahingehend, dass der Anteil derjenigen, die Leistungsprobleme als Abbruchmotiv angaben ähnlich ausfällt und Krankheit oder familiäre Probleme eine untergeordnete Rolle spielen. In der Studie von Herfter et al. (2011) kommt finanziellen Gründen und das endgültige Nichtbestehen von Prüfungen ebenfalls eine untergeordnete Rolle zu, jedoch sind die Rahmenbedingungen des Studiums ausschlaggebender für den Studienabbruch. Die Ergebnisse zu den Abbruchmotiven können dahingehend interpretiert werden, dass Lehramtsstudierende eher selten an Leistungsanforderungen im Studium scheitern bzw. über „wirksame Strategien“ verfügen, um dies ggf. zu umgehen.

Im Zusammenhang mit „wirksamen Strategien“ kann die *Wechselneigung* der Lehramtsstudierenden betrachtet werden. Es ist möglich, dass Lehramtsstudierende nicht nur aufgrund eines Neigungswechsels die Schulart oder Fächer wechseln, sondern auch bei Leistungsproblemen. In dieser Studie zeigt sich, dass jeder fünfte Studierende die Schulart und/oder eines bzw. mehrere Fächer wechselt. Ein Wechsel der Schulart ist oftmals auch mit einem Wechsel des Fachs bzw. der Fächer verbunden. Fast die Hälfte der Schulartwechsel fand zu Grundschullehramt statt, hingegen war ein Wechsel zum Lehramt für Gymnasien nicht zu verzeichnen. Der vergleichsweise häufige Wechsel zu Grundschullehramt kann mit dem Numerus clausus auf diesen Studiengang in Verbindung gebracht werden. In diesem Studiengang wer-

den freie Kapazitäten, z.B. durch Studienabbrecher oder Hochschulwechsler, nachbesetzt. Hierzu können Studienleistungen aus anderen Lehramtsstudiengängen (z.B. Lehramt für Haupt- bzw. Mittelschulen) anerkannt werden. Einzelne Studierende erhalten auf diesem Weg einen Studienplatz für Grundschullehramt, obwohl sie zu Studienbeginn die Bedingungen des Numerus clausus nicht erfüllten. In empirischen Studien wird die Wechselneigung von Studierenden über den Studienabbruch hinaus nur sehr selten thematisiert. Beispielsweise stellte Trapmann bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen eine „sehr geringe Neigung zum Studienabbruch, Hochschul- und Studienfachwechsel“ fest (Trapmann, 2008, S. 140). Jedoch sind die Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Stichproben (verschiedene Studiengänge vs. nur Lehramtsstudierende) und Skalierung der Items zur Wechselneigung (5-stufige Skala von „1 = keine Neigung“ bis „5 = feste Absicht“ vs. ja/nein) nur bedingt vergleichbar. Die Ergebnisse dieser Studie deuten im Vergleich mit den Ergebnissen von Trapmann (2008) auf eine ausgeprägte Wechselneigung bei Lehramtsstudierenden hin.

Zur *Finanzierung des Studiums* werden sehr oft eine eigene Erwerbstätigkeit und häufig finanzielle Unterstützung von der Familie angeführt. Etwa ein Drittel der Probanden bezieht BAföG. Stipendien oder sonstige Finanzierungsarten (z.B. Studienkredit) spielen eine untergeordnete Rolle. Diese Ergebnisse stimmen nur teils mit den Ergebnissen der HIS-Exmatrikulierten-Befragung von 2008 überein. Heublein et al. (2010, S. 138) berichten, dass die Studienabbrecher im Lehramt zu 41 % von den Eltern und zu 8 % vom (Ehe-)Partner finanziell unterstützt wurden, zu 28 % einer Erwerbstätigkeit nachgingen, 18 % BAföG erhielten und 5 % eine Mischfinanzierung nutzten.

Insgesamt weisen die Passauer Lehramtsstudierenden sowie die Abbrecher (mit der neuen Berufswahl) eine hohe *Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl* auf. Fast zwei Drittel geben an, (sehr) zufrieden mit der Studien- und Berufswahl zu sein. Noch höher fällt die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die gewählte Schulart aus, mit der fast alle Probanden (sehr) zufrieden sind. Ähnlich verhält es sich mit der Fächerwahl.

Die Einschätzung des *subjektiven Studienerfolgs* fällt insgesamt ebenfalls bei den meisten Befragten (sehr) positiv aus, mehr als zwei Drittel geben an, im Studium (sehr) erfolgreich gewesen zu sein. Die meisten Studierenden begründen bzw. assoziieren ihre Einschätzung mit den erzielten Noten bzw. bestandenen Prüfungen, aber auch mit Lernzuwächsen und der persönlichen Entwicklung. Die vorwiegend positive subjektive Einschätzung des Studienerfolgs

und die Assoziation mit erzielten Studiennoten stimmen weitgehend mit den Ergebnissen anderer Studien überein (z.B. Brandstätter et al., 2002; Trapmann, 2008).

Die Lehramtsstudierenden wurden nach der erzielten Abschlussnote des Studiums bzw. der aktuellen Durchschnittsnote und die Abbrecher nach der Abschlussnote der Ausbildung bzw. des anderen Studienganges bzw. der aktuellen Durchschnittsnote befragt. Zumeist handelt es sich bei den Angaben um aktuelle Durchschnittsnoten, da zum zweiten Messzeitpunkt bei mehreren Probanden die Prüfungsergebnisse noch nicht vorlagen. Die durchschnittliche *Studien(abschluss)note* fällt besser aus als die Abiturdurchschnittsnote.

Bezüglich der *Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf* zeigt sich beim Vergleich vom ersten und zweiten Messzeitpunkt, dass die Studierenden nach zehn Semestern durchschnittlich noch sicherer in ihrer Entscheidung sind. Der Anteil derjenigen, die angeben, sich sehr sicher zu sein, fällt zum zweiten Messzeitpunkt etwas höher aus. Insgesamt sind jedoch auch nach zehn Semestern anteilig annähernd zehn Prozent (eher) unsicher in Ihrer Berufswahl.

Auf Basis der *Zukunftspläne* der Studierenden wurden die beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger aus dem Lehramt gebildet. Der Großteil der Probanden (fast zwei Drittel) möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf und nur etwa jeder Zehnte beabsichtigt, vor der Tätigkeit als Lehrer noch andere berufliche Erfahrungen zu sammeln. Diese Personen zählen zur Gruppe Lehrerlaufbahn (ca. 70 %). Zur Gruppe der Aussteiger aus dem Lehramt sind neben den Lehramtsstudienabbrechern (ca. 20 %) Studierende zu rechnen, die zwar das Lehramtsstudium und teils das Referendariat abschließen, jedoch nicht im Lehrerberuf, sondern in einem anderen pädagogischen oder ganz anderen Arbeitsfeld arbeiten möchten (ca. 10 %). Herzog et al. (2007) konnten eine ähnlich große Gruppe an Studierenden feststellen, die trotz entsprechender Qualifikation nicht im Lehramt arbeiten möchte. Hingegen kommen mehrere andere Studien (z.B. Brühwiler, 2001; Eder & Hörl, 2011; Rothland, 2011c) diesbezüglich zu einem geringeren Anteil. Die Ergebnisse dieser Studie stimmen dahingehend mit denen von anderen Studien überein, dass der Großteil der Studierenden nach dem Lehramtsstudium im Lehrerberuf arbeiten möchte (z.B. Brühwiler, 2001; Herzog et al., 2007; Eder & Hörl, 2011; Rothland, 2011c).

Bezüglich der *kognitiven Eingangsvoraussetzungen* unterscheiden sich die beiden Gruppen nur in der Abiturdurchschnittsnote bedeutsam voneinander. Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn weisen signifikant bessere Abiturnoten auf als die Aussteiger (kleiner Effekt). Auch wenn die anderen Schulnoten der Gruppe Lehrerlaufbahn durchschnittlich stets etwas besser ausfallen, sind die Unterschiede nicht signifikant. Bezüglich der allgemeinen Intelligenz (fluide und kristallisierte Intelligenz) zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, auch wenn bei der fluiden Intelligenz die Aussteiger etwas besser abschneiden als Personen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben und es sich bei der kristallisierten Intelligenz umgekehrt verhält. Dies kann zumindest bezüglich der Tendenzen mit Ergebnissen von Eder und Hörl (2011) in Verbindung gebracht werden, die bei denjenigen, die zwar ein Lehramtsstudium absolvieren, später aber nicht in der Schule arbeiten wollen, im kognitiven Bereich (v.a. Intelligenz) die relativ höchsten Ausprägungen feststellten.

Im Hinblick auf die *motivationalen Eingangsvoraussetzungen* finden sich bei mehreren Variablen bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Ob Lehramtsstudierende nach zehn Semestern weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben, scheint stärker von motivationalen als von kognitiven Eingangsvoraussetzungen abzuhängen. Bei den allgemeinen Interessen zu Studienbeginn unterscheiden sich die beiden Gruppen in ihrer unternehmerischen Orientierung, die Aussteiger zeigen eine höhere Ausprägung (kleiner Effekt). Es fällt auf, dass die Aussteiger bei nahezu allen allgemeinen Interessen (Ausnahme: konventionelle Orientierung) etwas höhere Werte aufweisen. Bezüglich der lehramtsspezifischen Interessen finden sich bei der Dimension Verhalten kontrollieren und beurteilen signifikante Unterschiede, die Aussteiger zeigen niedrigere Werte (kleiner Effekt). Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn bringen zu Studienbeginn signifikant stärkere intrinsische Berufswahlmotive mit als die Aussteiger (kleiner Effekt). Für die Leistungsmotivation (Gesamtwert) sind keine bedeutsamen Unterschiede festzustellen, auch wenn Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn durchschnittlich höhere Werte haben.

Bezüglich der *sozialen Eingangsvoraussetzungen* findet sich für die Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger ein bedeutsamer Unterschied für die Dimension Verträglichkeit (allgemeines Persönlichkeitsmerkmal). Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn beschreiben sich im Vergleich mit den Aussteigern zu Studienbeginn als verträglicher (kleiner Effekt).

Neben den motivationalen Voraussetzungen kommt insbesondere den *emotionalen Eingangsvoraussetzungen* eine herausragende Bedeutung in Bezug auf Unterschiede zwischen

den Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger aus dem Lehramt zu. Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn beschreiben sich zu Studienbeginn als selbstkontrollierter (lehramtsspezifisches Persönlichkeitsmerkmal) im Vergleich mit den Aussteigern aus dem Lehramt (kleiner Effekt). Der größte Unterschied in den Eingangsvoraussetzungen findet sich für die Entscheidungssicherheit für den Lehrerberuf. Personen der Gruppe Lehrerlaufbahn sind sich zu Studienbeginn bereits viel sicherer in ihrer Entscheidung, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist (großer Effekt).

Beim Vergleich der beiden Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger aus dem Lehramt finden sich im Hinblick auf die übrigen untersuchten kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Voraussetzungen zu Studienbeginn keine statistisch signifikante Unterschiede.

Ebenfalls sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger im Hinblick auf das Alter, den sozioökonomischen Status (Niveau der Schulbildung und Berufsausbildung sowie Akademikerstatus der Eltern), das Geschlecht, den familiären Bezug zum Lehramt (Lehrer in der Familie), die pädagogischen Vorerfahrungen sowie Tätigkeiten vor dem Lehramtsstudium (anderer Studiengang, Ausbildung) zu finden. Auch wenn sich für diese (Kontroll-)Variablen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede finden, so sind einige bemerkenswerte Tendenzen festzustellen. Die Aussteiger haben vorab anteilig häufiger ein anders Studium oder eine Ausbildung begonnen, jedoch ist der Anteil derjenigen, die vorab eine Ausbildung auch abgeschlossen haben bei der Gruppe Lehrerlaufbahn etwas höher. Durchschnittlich waren die Aussteiger etwas älter, sie sind anteilig häufiger männlich, stammen anteilig seltener aus einem Akademikerhaushalt, haben anteilig seltener Lehrer in der Familie, jedoch anteilig häufiger pädagogische Vorerfahrungen in Form der Gestaltung von Freizeitaktivitäten mit einzelnen Kindern oder Jugendlichen sowie Gruppen und dem Unterrichten bzw. Training von Gruppen.

Zusammenfassend können Personen der Gruppe Aussteiger im Vergleich mit denjenigen, die weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben, wie folgt in ihren Eingangsvoraussetzungen beschrieben werden:

Personen der Gruppe Aussteiger aus dem Lehramt

- haben schlechtere Abiturnoten,
- sind stärker unternehmerisch orientiert bzw. interessiert (Enterprising),
- interessieren sich weniger für Verhalten kontrollieren und beurteilen,
- haben geringere intrinsische Berufswahlmotive,
- beschreiben sich als weniger verträglich sowie
- weniger selbstkontrolliert und
- sind sich v.a. zu Studienbeginn viel unsicherer in ihrer Entscheidung, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist.

Die *Korrelationen* der kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen *mit Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe* fallen weitgehend (sehr) gering aus. Zu den Variablen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe zählen die Laufbahn, Studien(abschluss)note, Studiendauer, Wechselneigung, der subjektive Studienerfolg, die Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl und die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Die vergleichsweise höchste signifikante Korrelation findet sich bei den *kognitiven Eingangsvoraussetzungen* für den Zusammenhang von Abiturnote und Studien(abschluss)note mit $r = .41$ (mittlerer Effekt). Personen mit guten Abiturdurchschnittsnoten erzielen meist auch bessere (Abschluss-)Noten im Studium. Im kognitiven Bereich zeigen sich insbesondere zwischen den Schulnoten und den Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe bedeutsame Korrelationen. Diese Ergebnisse stimmen weitgehend mit anderen Studien überein (z.B. Schuler, 2006; Hell et al., 2008; Trapmann, 2008; Blömeke, 2009; Mayr, 2010). Aus psychologisch diagnostischer Sicht ist es überraschend, dass sich bezüglich der Intelligenz (fluide Intelligenz) nur im Hinblick auf die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach zehn Semestern eine signifikante Korrela-

tion ergibt und beispielsweise nicht für den Zusammenhang mit der Studien(abschluss)note oder dem Verbleib im Lehramt.

Für die *motivationalen Eingangsvoraussetzungen* und die Variablen der berufsbiographischen Entwicklung finden sich nur wenige signifikante Korrelationen und diese fallen (sehr) gering aus (kleine bis mittlere Effekte). Die höchste Korrelation ergibt sich für den Zusammenhang von Leistungsmotivation (Gesamtwert) und subjektivem Studienerfolg. Die häufigsten bedeutsamen Korrelationen zeigen sich für die intrinsischen Berufswahlmotive und Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe. Personen mit hohen intrinsischen Berufswahlmotiven zu Studienbeginn bleiben nach zehn Semestern eher im Lehramt bzw. brechen seltener ab, beenden tendenziell früher das Studium, stufen sich als erfolgreicher im Studium ein und sind sich auch später sicherer in der Entscheidung für den Lehrerberuf. Dies stützt die Vermutung, dass sich intrinsische Motive günstig auf die Bewährung im Studium und Beruf sowie das Erleben von Erfolg auswirken (z.B. Brühwiler, 2001; Rauin & Meier, 2007; Mayr, 2009b).

Die Zusammenhänge zwischen den *emotionalen Eingangsvoraussetzungen* und Variablen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe sind ebenfalls nur selten signifikant und fallen (sehr) gering aus (kleine bis mittlere Effekte). Die größte Bedeutung kommt dabei der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn zu. Studierende, die sich zu Studienbeginn sicherer in ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf sind, bleiben eher im Lehramt bzw. brechen seltener das Studium ab und sie sind sich auch nach zehn Semestern noch sicherer in ihrer Entscheidung, dass der Lehrerberuf das Richtige für sie ist. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung der Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn im Hinblick auf die Stabilität der Laufbahn bzw. Berufswahl.

Auch die Korrelationen für die *sozialen Eingangsvoraussetzungen* und Variablen der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe fallen meist (sehr) gering aus (kleine bis mittlere Effekte). Die häufigsten bedeutsamen Korrelationen finden sich für Verträglichkeit und Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe. Studierende, die sich zu Studienbeginn als verträglicher beschreiben, bleiben eher im Lehramt bzw. brechen seltener das Studium ab und sind zufriedener mit der Wahl der Schulart. Die Ergebnisse dieser Studie zu den vergleichsweise geringen Korrelationen für die motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen und Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe können mit den Ergebnissen anderer Studien in Verbindung gebracht werden, die die vergleichsweise

hohen Zusammenhänge von kognitiven Merkmalen mit Kriterien des Studienerfolgs im Sinne von Studiennoten betonen und auf die Schwierigkeit der Vorhersage von anderen Aspekten des Studienerfolgs bzw. der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe durch nicht-kognitive Merkmale verweisen (z.B. Giesen et al., 1986; Rindermann & Oubaid, 1999; Hell et al, 2008; Trapmann, 2008).

5.2 Implikationen für die Lehrerbildung

Die fallbezogene Betrachtung der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudierenden hat gezeigt, dass beinahe jeder fünfte Studienanfänger das Lehramtsstudium abbricht und in andere Berufe oder Studiengänge abwandert. In dieser Studie ist die Abbrecherquote der Lehramtsstudierenden etwa doppelt so hoch wie die von Heublein et al. (2012) im Kohortenvergleich ermittelten Werte. Auch wenn die beiden Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Definitionen von Abbrecherquote (siehe Abschnitt 2.3.1.2) nur bedingt miteinander verglichen werden können, so zeigen sie dennoch, dass die Ermittlung von Abbrecherquoten über Kohortenvergleiche von Absolventen- mit den korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen (HIS-Verfahren: Heublein et al., 2012) deutlich niedrigere Werte hervorbringen, als eine fallbezogene Betrachtung wie in dieser Studie. Um konkrete Aussagen zum Verbleib im Lehramt und zu Aussteigern treffen zu können, ermöglichen fallbezogene Daten differenziertere Aussagen zu berufsbiographischen Entwicklungsverläufen als Kohortenvergleiche.

Als Gründe für den Abbruch des Lehramtsstudiums werden von den Probanden dieser Studie zumeist mangelnde Studienmotivation und berufliche Neuorientierung angeführt, selten hingegen Leistungsprobleme bzw. Schwierigkeiten bei Prüfungen. Etwa jeder Fünfte der Studierenden hat die Schulart und/oder ein Fach bzw. mehrere Fächer gewechselt. Auffällig ist, dass ein Wechsel zum Lehramt für Gymnasien nicht stattfand. Es ist möglich, dass Lehramtsstudierende bei Leistungsproblemen zu einem Schulart- und/oder Fachwechsel neigen. Dies kann dazu beitragen, dass Leistungsprobleme im Lehramtsstudium seltener als in anderen Studiengängen zum Abbruch führen. Beispielsweise kann in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen das Fach Mathematik bei Leistungsproblemen nicht abgelegt oder durch ein anderes Fach ersetzt werden. Bei der Zielsetzung, die Abbrecherquote und die Dauer bis zum Abbruch des Lehramtsstudiums zu senken, scheint es vielversprechend, bei der Studienmotivation bzw. den Interessen und der beruflichen Orientierung der Studierenden anzusetzen. Beratungsverfahren und Veranstaltungen, die z.B. eine interessenkongruente Studienwahl sowie die Entscheidungssicherheit in der Berufswahl thematisieren, werden als erfolgversprechende Anknüpfungspunkt für die (universitäre) Lehrerbildung eingestuft. Dies kann mit dem Profigrafiemodell von Hansen (siehe Abschnitt 2.1.1) in Verbindung gebracht werden und unterstreicht die Bedeutung der biographischen Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften. Wenn es Studierenden gelingt, mit Hilfe von Seminaren an ihre Reflexionsfähigkeit anzuknüpfen, um immer wieder das Erlebte im Rahmen der berufsspezifischen Anforderun-

gen (z.B. in Praktika) für sich (subjektiv) zu deuten und entsprechende Handlungskonsequenzen abzuleiten, kann die Entscheidungssicherheit in der Berufswahl gesteigert werden. Dies knüpft an die Forderung von Hansen an, das Potenzial biographischer Erfahrungen systematisch in die Lehrerbildung aufzunehmen und als Ausbildungselement strukturell (z.B. im Curriculum) zu verankern.

In dieser Studie wird u.a. die Gruppe der Aussteiger aus dem Lehramt näher betrachtet. Hierzu zählen neben den Abbrechern des Lehramts diejenigen, die zwar das Lehramtsstudium und teils das Referendariat beenden, aber nicht im Lehrerberuf arbeiten möchten. Die Ergebnisse zeigen, mehr als jeder vierte Studienanfänger steigt aus dem Lehramt aus. Etwa jeder Zehnte der Studienanfänger absolviert somit ein Lehramtsstudium und teils das Referendariat, ohne die Absicht, im Lehrerberuf zu arbeiten. Unklar bleibt, ob und wie es den Aussteigern (langfristig) gelingt, nach dem Lehramtsstudium in einem anderen (Wunsch-)Beruf Fuß zu fassen.

Nach zehn Semestern ist der Anteil an Aussteigern aus dem Lehramt mit 28.1 % beachtlich hoch. Aufgrund der teils sehr prekären Anstellungssituation (z.B. Gymnasiallehramt für das Fach Deutsch) wird dieser Anteil an Aussteigern aus dem Lehramt vermutlich nochmals steigen. Personen, die zwar eine Lehrerlaufbahn anstreben, aber nach dem Referendariat kein Angebot im Lehramt erhalten, werden gezwungen, alternative berufliche Tätigkeiten auszuüben. Der hohe Anteil an Aussteigern aus dem Lehramt unterstreicht die Bedeutung von polyvalenten Studiengängen. Mit polyvalenten Studiengängen kann dazu beigetragen werden, dass es den Studierenden auch zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist, sich für den Lehrerberuf oder einen anderen beruflichen Werdegang zu entscheiden und mit veränderten beruflichen Interessen dennoch an die Studieninhalte anknüpfen und beruflich Fuß fassen zu können. Auch im Hinblick auf die in der Vergangenheit wiederholt prekären Anstellungssituationen im Lehramt ist eine größere Polyvalenz des Lehramtsstudiums wünschenswert. Die Polyvalenz kann sich „auf (in einem weiten Sinn) pädagogische Berufe außerhalb der Schule erstrecken oder auf nicht pädagogische Berufsfelder“ (Terhart, 2000, S. 72-73). Die vorliegende Studie zeigt, dass mehrere Studierende an alternativen beruflichen Perspektiven arbeiten, um im Falle eines fehlenden Anstellungsangebotes im Lehramt über berufliche Alternativen zu verfügen. Besonders häufig werden dabei Tätigkeiten in der Wirtschaft (insbesondere der Personalentwicklung) sowie internationale oder caritative Aufgaben genannt. Der Erwerb des Montessori-Diploms stellt eine Möglichkeit dar, die von mehreren Studierenden angenommen wird.

Beim Vergleich der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger aus dem Lehramt finden sich bezüglich der Eingangsvoraussetzungen insgesamt wenige statistisch bedeutsame Unterschiede mit meist kleinen Effekten (siehe Abschnitt 4.2.2.). Personen, die auch nach zehn Semestern weiterhin eine Lehrerlaufbahn anstreben unterscheiden sich von den Aussteigern insbesondere darin, dass sie sich bereits zu Studienbeginn in ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf viel sicherer sind (großer Effekt). Die Aussteiger aus dem Lehramt bringen bereits zu Studienbeginn eine deutlich größere Unsicherer in ihrer Berufswahl und damit verbundenen Studienwahl mit. Die durchschnittliche Studiendauer bis zum Abbruch des Lehramtsstudiums betrug ca. drei Semester und in Einzelfällen bis zu neun Semester. Die schon früh vorhandene Unsicherheit in der Berufswahl einerseits und die teils dennoch sehr lange Studiendauer bis zur Entscheidung zu einem Studienabbruch andererseits signalisieren großen Handlungsbedarf und liefern mögliche Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation.

Die Beratung von Schülern und Studierenden kann eine mögliche Maßnahme darstellen, um die Sicherheit in der Entscheidung für den Beruf (Lehrerberuf oder anderen Beruf) zu steigern. Studienberatung sollte zu einem möglichst frühen Zeitpunkt beginnen (ca. ein bis zwei Jahre vor Erwerb des Abiturs). Heller (2006) fordert, dass die akademische Berufsberatung bereits in der Kollegstufe einsetzen sollte. Frühzeitige Studienberatungsangebote können dazu beigetragen, dass sich Schüler ihrer Interessen klar werden und sich ggf. früher für einen anderen, für sie passenderen Weg entscheiden. Zu Unterstützungsmaßnahmen bei der Berufs- und Laufbahnberatung zählen die Bereitstellung von Informationen (z.B. Berufskundeunterricht/Arbeitslehre), das Erkunden der Berufs- und Arbeitswelt (z.B. Praktika), geleitete Selbsterkundungsprogramme (z.B. CCT) sowie Gruppen- und Individualberatung (z.B. Berufsberatung an Schulen durch Vertreter der Agentur für Arbeit; Bergmann & Eder, 2006). Die Beratung sollte alle verfügbaren Möglichkeiten zur Gewinnung diagnostischer Informationen nutzen (Heller, 2006). Dabei können auch Studienberatungstests zu einer Verbesserung der Studienentscheidung von Abiturienten beitragen und damit die Wahrscheinlichkeit einer Fehlentscheidung bzw. in der Folge einen Studienwechsel oder -abbruch reduzieren, wie dies z.B. Bergmann (2008) vorschlägt. „Der gesellschaftliche Trend zu Selbstverwirklichung und Individualisierung führt zu einer Veränderung der Berufswahlmotive – hier spielen neben Eignung und Neigung die beruflichen Ziele und Werthaltungen eine zunehmend größere Rolle, was neue Anforderungen an die Diagnostik und Methodik der Beratung mit sich bringt“ (Bergmann & Eder, 2006, S. 54). Angesichts der Komplexität der Berufs- und Arbeitswelt ist

von einer Zunahme des Beratungsbedarfs und einem Trend von einer Beratung zur Krisenintervention in Einzelfällen hin zu standardmäßig in Anspruch genommener Beratung von vielen Personen auszugehen (Bergmann & Eder, 2006). Dieser Forderung kann beispielsweise mit fest verankerten Beratungsangeboten für Schüler und Studenten begegnet werden.

Studienberatung sollte das Ziel verfolgen, interessenkongruente Studienfachwahlen zu fördern, was sich positiv auf die Studienzufriedenheit und Studienstabilität auswirkt und zeitgleich die Fähigkeitsadäquatheit der Fachwahl berücksichtigen, um die Studienleistung positiv zu beeinflussen (Nagy, 2007). Mit einer psychologisch-diagnostischen Vorgehensweise kann eine umfassende Informationsbasis bezüglich der kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden geschaffen werden. Neben standardisierten Selbsteinschätzungsverfahren in Form von Fragebögen können Leistungstests zum Einsatz kommen. Diese kann einerseits zur Beratung der Studierenden im Hinblick auf ihre Laufbahnwahl genutzt werden. Andererseits kann dadurch z.B. mit darauf abgestimmten Seminarangeboten zielgerichtet an die Entwicklungsbedarfe der Studierenden angeknüpft werden.

Die Universität trägt als Ausbildungsstätte mit ihren Veranstaltungsangeboten zum Prozess der pädagogischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bei. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, der Entscheidungssicherheit in der Berufswahl ein größeres Gewicht zu verleihen. „Die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und der Berufsrolle von Lehrkräften, wie mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis, trägt zu einer realistischen Einschätzung und zum Einüben in Reflexion bei. Ebenso wichtig ist eine frühzeitige Aufklärung über den langfristigen Berufsweg und über berufliche Perspektiven“ (Terhart, 2000, S. 80). Studienberatungsangebote vor und während des Studiums (z.B. Eder & Hörl, 2011; Mayr, 2001, 2012a) sowie Seminare bzw. Veranstaltungen, die den Fokus auf die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Studierenden lenken (z.B. Eberle, Pollak & Schliessleder, 2007; Döring-Seipel et al., 2012; Schenz, 2012; Pollak & Schliessleder, 2014), können dazu beitragen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Dies knüpft wiederum an die Forderung von Hansen (2017) an, das Potenzial biographischer Erfahrungen systematisch in die Lehrerbildung aufzunehmen. Mit Seminarangeboten kann die Entscheidungssicherheit für den Lehrerberuf (wiederholt) thematisiert und die biographische Reflexionsfähigkeit der Studierenden für den Prozess der Professionalisierung genutzt werden.

5.3 Grenzen der Studie, offene Forschungsfragen und Ausblick

Dieser Studie liegt keine randomisierte Stichprobe oder Vollerhebung zugrunde, dies kann zu Einschränkungen der Generalisierbarkeit der Ergebnisse führen. Von den Erstsemestern der Lehramtsstudiengänge des WS 2010/11 an der Universität Passau hat sich etwa die Hälfe der Studierenden zur Teilnahme an dieser Studie bereit erklärt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die freiwilligen Teilnehmer dieser Studie sich in den Eingangsvoraussetzungen von den Nicht-Teilnehmern unterscheiden, z.B. im Hinblick auf motivationale Aspekte. Grundsätzlich wäre eine Vollerhebung und somit die Befragung von allen Studierenden eines Semesters ideal. Zudem ist die Universität Passau mit ihren Studierenden u.a. durch einen vorwiegend ländlichen Einzugsbereich gekennzeichnet (siehe Tabelle 14). Wünschenswert sind in zukünftigen Studien Stichproben, die sowohl Universitäten mit eher ländlichem als auch städtischem Einzugsbereich sowie Studierende verschiedener Bundesländer berücksichtigen. In einer Längsschnittstudie mit einer größeren Fallzahl können zusätzlich z.B. die prognostische Validität der Eingangsvoraussetzungen für den Studienerfolg und der Verbleib im Lehramt sowie damit verbundene Modellannahmen geprüft werden.

Bei den schulartspezifischen Vergleichen dieser Studie wurden die an der Universität Passau angebotenen Lehramtsstudiengänge berücksichtigt. Die Studiengänge Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an beruflichen Schulen werden nicht angeboten. Aussagen zu möglichen Unterschieden in den Eingangsvoraussetzungen für diese beiden Schularten sind folglich nicht möglich. Zudem werden an der Universität einige Unterrichts- und Didaktikfächer (z.B. Chemie, Biologie) nicht angeboten. Der Schwerpunkt der Universität Passau liegt beim Lehramt auf sprach- und geisteswissenschaftlichen Fächern. Bei einer Stichprobe, in die noch mehr Studierende mit naturwissenschaftlichen Unterrichts- und Didaktikfächern eingehen, lassen sich möglicherweise Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen (z.B. Interessen) nachweisen.

In der vorliegenden Studie sind diejenigen, die vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben (N = 34) nach zehn Semestern zwar häufiger in der Gruppe der Aussteiger aus dem Lehramt zu finden, jedoch waren die Unterschiede statistisch nicht signifikant. Offen bleibt die Frage, ob sich in einer größeren Stichprobe Studierende mit einer abgeschlossenen Ausbildung von Abiturienten ohne Ausbildungsabschluss in den Eingangsvoraussetzungen sowie der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe unterscheiden.

Zum zweiten Messzeitpunkt dieser Studie befinden sich sehr viele Studierende in der Endphase des Lehramtsstudiums. Zudem sind mehrere Probanden noch nicht sicher, ob sie das Referendariat antreten werden. Aufgrund der teils prekären Anstellungssituation sind wahrscheinlich einige Personen, die derzeit noch eine Lehrerlaufbahn anstreben, zu einem späteren Zeitpunkt gezwungen, einen anderen beruflichen Weg einzuschlagen. Bei mehreren Teilnehmern der Studie ist somit der berufliche Werdegang noch ungewiss. Eine Fortführung dieser Studie mit weiteren Messzeitpunkten wäre wünschenswert. Als besonders interessant werden spätere Messzeitpunkte nach dem Referendariat und nach den ersten Berufsjahren eingestuft. Mit einem noch größeren Zeitfenster können die berufsbiographischen Entwicklungsverläufe der Probanden, z.B. im Hinblick auf eine tatsächliche Einmündung in den Lehrerberuf, differenzierter untersucht werden. Es fehlt an Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum von mindestens fünf bis zehn Jahren, um reale berufsbiographische Entwicklungsverläufe mit den aus der Literatur bekannten idealtypischen Berufsverläufen zu kontrastieren, berufsbiographische Verzweigungsstellen und denkbare Handlungsalternativen herauszuarbeiten sowie die für die weitere Professionalisierung hinderlichen und förderlichen Faktoren zu rekonstruieren (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Grundsätzlich sind im Hinblick auf Aspekte der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe mehrere Messzeitpunkte, auch während des Studiums, wünschenswert.

In dieser Studie hat sich gezeigt, dass die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn der bedeutsamste Unterschied der beiden Gruppen Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger aus dem Lehramt war. Die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf wurde in dieser Studie nur mit einem Item erfasst. Unklar bleibt, wie die Studierenden ihre Entscheidungssicherheit für die Berufswahl begründen. Ob sie diese z.B. eher mit emotionalen Aspekten (z.B. im Sinne von einem Gefühl bzw. Selbstbewusstsein im Zusammenhang mit der Entscheidung für den Lehrerberuf) oder mit motivationalen Aspekten (z.B. eigene Interessensschwerpunkte und interessenkongruente Studien- bzw. Berufswahl) in Verbindung bringen. Auch bei den Aussteigern aus dem Lehramt bleibt unklar, ob sie sich der eigenen tendenziellen Unsicherheit in der Berufswahl zu Studienbeginn bewusst waren. In weiteren Forschungsarbeiten sollte die Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf weiter erforscht werden.

Die Überprüfung von human- oder sozialwissenschaftlichen Hypothesen haben den Charakter von Wahrscheinlichkeitsaussagen, deterministische Zusammenhänge sind für viele Phänomene unangemessen (Bortz & Döring, 2005, S. 13). Aufgrund der in dieser Studie ver-

wendeten statistischen Verfahren (z.B. Berechnung von Korrelationen) sind keine kausalen Rückschlüsse, z.B. zwischen den Eingangsvoraussetzungen und den Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe möglich. Mit einer größeren Fallzahl können andere statistische Verfahren (z.B. Strukturgleichungsmodelle) genutzt werden, die beispielsweise Modellvorstellungen über Zusammenhänge von Eingangsvoraussetzungen und Aspekten der berufsbiographischen Entwicklungsverläufe prüfen.

Die Eingangsvoraussetzungen wurden ausschließlich an Lehramtsstudierenden erfasst. Vergleiche mit anderen Studierendengruppen waren nicht Ziel dieser Studie. Diesbezüglich besteht ebenfalls noch Forschungsbedarf, der in Längsschnittstudien thematisiert werden kann.

Inwiefern die erfassten Eingangsvoraussetzungen zu Zwecken der Studienberatung genutzt werden können und zu einer Reduzierung des Studienabbruchs bzw. Ausstiegs aus dem Lehramt beitragen, ist nicht Bestandteil dieser Studie. Hierzu wäre eine möglichst standardisierte Ergebnisrückmeldung zu den Fragebögen und Tests für die Studierenden (wie z.B. bei Eder & Hörl, 2011) notwendig und ein Kontrollgruppendesign ideal. Auch diesbezüglich herrscht noch Forschungsbedarf.

6 Literaturverzeichnis

Abele-Brehm, A. E. & Stief, M. (2004). Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und Absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (1), 4-16.

Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 674-694.

Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Amelang, M., & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.

American Psychological Association (1999). *Standards für Educational und Psychological Tests*. Washington, DC: APA.

Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 48-53.

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy. Thought control of action* (pp. 3-38). Washington: Hemisphere.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 79-90.

Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-27.

Barth, A.-R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 71-76). Weinheim: Beltz.

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (4), 629-649.

Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle*. Göttingen: Hogrefe.

Bergmann, C. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- und Berufswahl und –bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interessen, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 195-220). Münster: Aschendorff.

Bergmann, C. (1994). Studienberatungstests für Maturanten – Auswirkungen der Teilnahme. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung.* (S. 380-388). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bergmann, C. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 29-43). Münster: Waxmann.

Bergmann, C. (2003). Berufliche Interessentests – Wider die Anwendung geschlechtsspezifischer Normen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2 (2), 66-77.

Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision (Manual)*. Göttingen: Beltz Test.

Bergmann, C. & Eder, F. (2006). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 49-55). Weinheim: Beltz.

Bergmann, C. (2008). Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 67-77). Göttingen: Hogrefe.

Bergmann, C. & Eder, F. (2015). Berufliche Interessen und berufliche Wertorientierungen von Lehramtsstudierenden. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland* (S. 143-161). Münster: Waxmann.

Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler, P. (2011). Der Check am Eingang – Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 33-46.

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 82-110.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae* (2. neu normierte und vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.

Brandstätter, H. (1988). Sechzehn Persönlichkeits – Adjektivskalen (16 PA) als Forschungsinstrument anstelle des 16 PF. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 35, 370-391.

Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231-247). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 121-131.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A., & Weidemann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271-355). Weinheim: Beltz.

Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: MITP – Verlag.

Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirkung der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343-397). Chur: Rüegger.

Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Bühl, A. (2010). *PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. Auflage). München: Pearson.

Burisch, M. (1994). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg: Springer.

Burtscheid, C. (23. Juni 2004). *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen am 25.03.2014 von http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-schule-macht-krank-1.561775

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.

Costa, P.T. (Jr.) & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.

Dauber, H. & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt: Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. *Die Deutsche Schule*, 3, 359-369.

Diehl, J. M. & Staufenbiel, T. (2002). *Statistik mit SPSS Version 10+11* (1. Auflage). Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.

Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.

Dieterich, R. (1983). Lehrereigenschaften und ihre erzieherische Bedeutung. In R. Dieterich, E. Elbing, H. Ritscher, & I. Peagitsch (Hrsg.), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit.* München: Reinhardt.

Döring-Seipel, E., Dauber, H., Bosse, D. & Nolle, T. (2012). Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf". Anmerkungen zum Eignungskonzept. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 110-122). Essen: Edition Stifterverband.

Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotive von Passauer Lehramtsstudierenden. *Paradigma*, 1, 19-38.

Eberle, T., Pollak, G. & Schliessleder, M. (2007). Biographiearbeit in der Lehrerbildung - Begründung, Konzept, Methoden. *Paradigma*, 2, 46-55.

Eder, F. (1994). Studienberatungstests – Konzeption, Nutzung und Bewertung eines Beratungsangebotes für Maturanten. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung.* (S. 372-379). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Eder, F., & Hörl, G. (2007). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach "neuen Lernformen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (S. 179-191). Wien: LitVerlag.

Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 273-293). Wien: LitVerlag.

Eder, F., & Hörl, G. (2011). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 63-87.

Eder, F. & Bergmann, C. (2015). Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland: Grundlagen – Konzepte - Anwendungen. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland* (S. 11-30). Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (1999). Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In R. Arnold & W. Gieske (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft* (S. 144-160). Neuwied: Luchterhand.

Eysenck, H. J. (1953). *The structure of personality*. New York: Wiley.

Eysenck, H. J. (1980). *Intelligenz – Struktur und Messung*. Berlin: Springer.

Faust, G. & Foerster, F. (2008). Offenheit für Ideen und Handlungen bei Grundschullehramtsstudierenden. In A. Hartinger, R. Bauer & R. Hitzler (Hrsg.), *Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 129-139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden - Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.

Frucot, V. G. & Cook, G. L. (1994). Further research on the accuracy of students´ self-reported grade point averages, SAT scores, and course grades. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 743-746.

Gallwitz, A. (1982). Der Wortschatz der Erwachsenen. *Humankybernetik*, 23, 18-22.

Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs*. Frankfurt am Main: Institut für Pädagogische Psychologie.

Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40 (2), 111-124.

Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 214-222.

Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141-165.

Grob, A. (1999). Regulation des subjektiven Wohlbefindens. In W. Hacker & M. Rinck (Hrsg.), *Bericht über den 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden 1998* (S. 241-254). Lengerich: Pabst.

Guilford, J. P. (1974). *Persönlichkeitspsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48-56.

Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrkräften. In E. M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 123-136). Münster: Waxmann.

Hansen, C. (2016). „... und dann habe ich darüber nachgedacht ...“ Das „Modellcurriculum“ – ein Konzept zur Reflexionsarbeit für Studierende im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Paradigma*, 5, 50-63.

Hansen, C. (2017). Lehrerbildung im Kontext eines strukturellen und biografischen Professionalisierungskonzepts: Das Profigrafiemodell – ein Rahmenkonzept reflexiver Lehrerbildung. Unveröffentlicht. Eingereicht in: *Zeitschrift für Pädagogik,* 7/2018.

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), 87-90.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

Hechinger, M. & Seibert, N. (2015). Eignungsverfahren für angehende (Gymnasial-) Lehrerinnen und Lehrer sind nötig?! In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 38-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hechinger, M. (2016). PArcours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 229-257). Wiesbaden: Springer VS.

Heine, C., Willich, J., Schneider, H. & Sommer, D. (2008): *Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn.* Hannover: Hochschul-Informations-System.

Hell, B., Trapmann, S., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – eine Metaanalyse. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 93-102.

Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43-54). Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A. (2006). Bildungsberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 63-71). Weinheim: Beltz.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen – Revision (KFT 4-12 + R).* Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Herfter, C., Maruhn, F. & Wachler, K (2011). *Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen und Hintergründe. Ergebnisse einer Fragebogenstudie an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht)*. Abgerufen am 30.06.2015 von http://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/ZLS_2011_TB02_Abbruch_Lehramtsstudium.pdf

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. und Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen.* Bern: Haupt Verlag.

Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann.

Heublein, U., Spangenberg, E. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002.* HIS Hochschulplanung, Band 163. Hannover: Hochschul-Informations-System.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.* Hannover: Hochschul-Informations-System. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [10.02.2015]

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 214-236.

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2012). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010.* Hannover: Hochschul-Informations-System.

Höft, S. & Funke, U. (2001). Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 135-173). Göttingen: Hogrefe.

Höft, S. & Schuler, H. (2005). Empirische Arbeits- und Anforderungsanalysen: Ein Anwendungsbeispiel mit einem kombinierten aufgaben-, verhaltens- und eigenschaftsorientierten Analyseansatz. In K. Sünderhauf, S. Stumpf & S. Höft (Hrsg.), *Assessment Center. Von der Auftragsklärung bis zur Qualitätssicherung* (S. 72-88). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3th ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hörl, G. (2008). Von der geschlechtsspezifischen Studienwahl zur Feminisierung des Lehrberufs. Zur sozioökonomischen Herkunft von Lehramtsstudierenden an der Universität. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 251-271). Wien: Lit-Verlag.

Hossiep, R., Turck, D. & Hasella, M. (2001). *BOMAT-advanced – short version. Bochumer Matrizentest. Handanweisung.* Göttingen: Hogrefe.

Hughes, E. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 404-413.

Irle, M. & Allehoff, W.H. (1984). *Berufs-Interessen-Test (BIT-II).* Göttingen: Hogrefe.

Jäger, R.S. & May, M. (1994). Was treibt die Studierenden? Zur Studienmotivation von Lehramtsstudierenden. *Uniprisma. Zeitschrift der Universität Koblenz-Landau*, Mai 1994.

Joerin Fux, S., Stoll, F., Bergmann, C., Hell, B. & Eder, F. (2013). *EXPLORIX® - Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Self-Directed Search® (SDS) nach John Holland.* Bern: Huber.

Judge, T.A., Heller, D. & Mount, M.K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.

Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 70-92.

Kanning, U. P. (2002). Grundlagen psychologischer Diagnostik. In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente* (S. 47-92). Göttingen: Hogrefe.

Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath F. & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fächerkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 233-249.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296-313). Münster: Waxmann.

Kersting, M. (2003). Grundrate. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 183-186). Weinheim: Beltz.

Kiel, E., Pollak, G., Weiß, S., Braune, A. & Steinherr, E. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung - Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Abschlussbericht.* Abgerufen am 23.11.2015 von https://epub.ub.uni-muenchen.de/12292/

Klauer, K. J. (2006). Intelligenz und Begabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 275-280). Weinheim: Beltz.

Klusmann, U, Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 265-278.

Kolb, M., Kraus, M., Pixner, J. & Schübach, H. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. *Das Hochschulwesen*, 54, 196-201.

Kramer, J. (2009). Allgemeine Intelligenz und beruflicher Erfolg in Deutschland: Vertiefende und weiterführende Metaanalysen. *Psychologische Rundschau*, 60 (2), 82-98.

Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 280-290). Weinheim: Beltz.

Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105-114.

Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal für Bildungsforschung Online*. 4 (2), 84-119.

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim: Beltz.

Kupper, S. & Hempel, C. (2006). Burnout bei Lehrern – Folgeerkrankungen und ihre Behandlung. *Report Psychologie*, 31, 57-60.

Lehrl, S., Kinzel, W., Knapp, G. & Schubert, H (1975). Konzepte und Vorzüge von Kurztests in der Psychopathologie, *Psychiatria clin.* 8, 159-166.

Lehrl, S. (2005). *Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B* (5. Auflage). Balingen: Spitta.

Leichner, R. (1979). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen, Kontroversen, Praxisprobleme.* Weinheim: Beltz.

Lienert, G. A. (1967). *Testaufbau und Testanalyse* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsstudierenden in der Berufseinstiegsphase.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lüdmann, M., Beckmann, V. & Boeger, A. (2016). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 91-113). Wiesbaden: Springer VS.

Marotzki, W. (2001). Methodologie und Methoden der Biographieforschung. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis,* Band 2 (S. 134-143). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Maslach, C. (1982). Understanding burn out. Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. Paine (Eds.), *Job, stress and burn out. Research, theory, and intervention perspectives* (pp. 29-40). Beverly Hills: Sage Publications.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Mayr, J. (o.J.). *Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV).* Verfügbar unter http://www.cct-germany.de/de/0/tests/fpv [28.07.2010].

Mayr, J. (1994). LehrerstudentIinnen - gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79-97). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.

Mayr, J. (1994). Befunde zu Persönlichkeitsmerkmalen „erfolgreicher" Lehrer-(studenten): Eine empirische Basis für die Studienberatung? In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung.* (S. 366-371). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mayr, J. (1998a). Die „Lehrer-Interessen-Skalen" (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111-125). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (1998b). *Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie. Eine Materialsammlung.* Linz: Pädagogische Akademie der Diözese Linz.

Mayr, J. (2001). Ein Lehramtsstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 88-97.

Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung. Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413-434). Innsbruck: StudienVerlag.

Mayr, J., & Paseka, A. (2002). "Lehrerpersönlichkeit". *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 50-55.

Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen-forschung. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: Lit-Verlag.

Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation.* (S. 151-168). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2009a). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1-2), 14-33.

Mayr, J. (2009b). *Studien- und Berufswahlmotive von Lehrerpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken. Kommentierte Folien des Vortrags bei der 5. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Landau.* https://www.researchgate.net/publication/277020758_Studien-und_Berufswahlmotive_von_Lehrpersonen_Wie_sie_entstehen_wie_sie_sich_verandern_und_was_sie_bewirken [04.08.2015]

Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73-89). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2012a). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38-57). Essen: Edition Stifterverband.

Mayr, J. (2012b). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

McCrae, R. R., Costa, P. T. (Jr.), Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebicková, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M.E., Woodfield, R., Saunders, P.R. & Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173-186.

Michel, L. (1964). Allgemeine Grundlagen psychometrischer Tests. In R. Heiss (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Band 6). Göttingen: Hogrefe.

Moosbrugger, H. & Rauch, W. (2010). Psychometrische Grundlagen der Eignungsbeurteilung. In: K. Westhoff, C. Hagemeister, M. Kersting, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann & G. Stemmler (Hrsg.). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430.* (S. 146-148). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Moschner, (2000). Selbstkonzept, Lernmotivation und Lernstrategien im Studienverlauf. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie* (S. 33-43). Berlin: Logos.

Mount, M.K., Barrick, M.R. & Stewart, G.L. (1998). Five-factor-model of personality and performance in jobs involving interpersonal interaction. *Human Performance*, 11, 145-165.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Nagy, G. (2007). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium.* (Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin). http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002714 [15.02.2015]

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 16, 157-184.

Neuweg, G. H. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/kompetenz. *Odgojne Znanosti*, 10 (1), 13-22. Abgerufen am 25.11.2015 von http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=44960&show=clanak

Nieskens, B. & Sieland, B. (2001). *Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden? Die gelbe Mappe. Orientierungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten.* Verfügbar unter: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2001/4/pdf/abitur.pdf [08.08.2015]

Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung.* Göttingen: Cuvillier.

Nieskens, B. (2012). Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 124-177). Essen: Edition Stifterverband.

Noftle, E.E. & Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.

Nolle, T., & Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 88-106.

Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf" an der Universität Kassel.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oelkers, J. (2009). *"I wanted to be a good teacher…". Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland.* Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.* Chur: Rüegger.

Ostendorf, F. & Angleitner, A. (1994). The five-factor taxonomy: Robust dimensions of personality description. *Psychologica Belgica*, 34 (4), 175-194.

Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae: Revidierte Fassung.* Göttingen: Hogrefe.

Oswald, W.D. & Roth, O. (1987). *Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT)* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 639-654.

Päßler, K. Hell, B. & Schuler, H. (2015). Berufliche Interessen und kognitive Fähigkeiten: Sind differenzielle Zusammenhänge nachweisbar und welche Rolle spielt das Geschlecht. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland* (S. 114-141). Münster: Waxmann.

Pixner, J. & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersage von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss)-erfolgs. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 122-128). Göttingen: Hogrefe.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.

Pollak, G. & Schliessleder, M. (2014). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Erwerb berufsbiographischer Kompetenz als Ziel von Professionalisierung? Ein Werkstattbericht. *Paradigma*, 8, 85-104. https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/237 [25.06.2016]

Pospeschill, M. (2006). *Statistische Methoden. Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften.* München: Spektrum.

Prochaska, M. (1998). *Leistungsmotivation – Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert. Forschung *Frankfurt*, 26, 60-64.

Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Luders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-131). Münster: Waxmann.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.

Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, F. (2006). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 510-515). Weinheim: Beltz.

Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 172-191.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.

Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Callenging the „negative selection“ hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56.

Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien.* Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und –motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102 (1), 21-36.

Rothland, M. (2011a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243-267). Münster: Waxmann.

Rothland, M. (2011b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.

Rothland, M. (2011c). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179-197.

Rothland, M., & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635-638.

Rothland, M., & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 655-673.

Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM - Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 58-77). Essen: Edition Stifterverband.

Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken, Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 187-217). Wien: facultas.wuv 2011.

Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person.* München: Utz.

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, I. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.

Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten.* Göttingen: Hogrefe.

Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 303-310). Weinheim: Beltz.

Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.

Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (2), 140-157.

Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. Auflage). München: Oldenbourg.

Schuler, H. (1998). Berufsbezogene Leistungsmotivation. Überlegungen zum Konstrukt und erste Ergebnisse einer Testentwicklung. In L. v. Rosenstiel und H. Schuler (Hrsg.), *Person – Arbeit – Gesellschaft* (S. 23-45). Augsburg: Wißner Verlag.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI). Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung.* Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. (2006). Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 535-541). Weinheim: Beltz.

Schuler, H. & Höft, S. (2006). Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl., S. 101-144). Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H., Hell, B. & Trapmann, S. (2007). *Eignungsdiagnostische Auswahl von Studierenden – Abschlussbericht.* Stuttgart-Hohenheim.

Schumacher, J., Klaiberg, A. & Brähler, E. (2001). *Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.* Manuskript vom 29.03.2001, zur Veröffentlichung eingereicht bei Diagnostica. http://userpage.fu-berlin.de/~health/swe_norm.pdf [20.02.2015]

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.

Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Münster: Waxmann.

Seifert, K.H. (1989). Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In E. Roth, H. Schuler & A.B. Weinert (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 608-630). Göttingen: Hogrefe.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik (2011). *Abiturnoten 2010 an Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und beruflichen Schulen (Schuljahr 2009/2010).* Berlin: Sekretariat der KMK.

Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition.* London: Macmillan.

Spinath, B., Ophuysen, S. v. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf?. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186-197.

Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.

Stemmler, G. (2010). Beobachtung: Begriff und Verständnis. In: K. Westhoff, C. Hagemeister, M. Kersting, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann & G. Stemmler (Hrsg.). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (3. Aufl., S. 37-42). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Strittmatter, A. (2007). Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 9-19.

Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2010). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2011). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 339-342). Münster: Waxmann.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities. Psychometric Monographs* (Serial No. 1). Chicago, Ill: University of Chicago Press.

Tippelt, R. (2011). Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 145-152.

Todt, E. (1978). *Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept.* Bern: Huber.

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.

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 11-27.

Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs.* Berlin: Logos Verlag.

Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168-177). Göttingen: Hogrefe.

Trost, G. & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg.* München: Minerva Publikation.

Ulich, K. (2004). *„Ich will Lehrer/in werden". Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden.* Weinheim: Beltz.

Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz.* Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6, 131-148.

Urban, W. (1996). Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie & Praxis,* Heft 8 (S. 5-22). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.

Urban, W., Reisinger, C. M. & Samac, K. (2010). Neue Untersuchungen zur heuristischen Kompetenz auf der Basis der Theorie der Personalen Ressourcen und des Umganges mit Komplexität und Unbestimmtheit. In I. Benischek, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich.* Wien: Lit Verlag.

Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2003). Frühpension statt Prävention? Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin,* 38 (7), 376-384.

Wechsler, D. (1964). *Die Messung der Intelligenz Erwachsener (*3. Aufl.). Bern: Huber.

Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests – Ein Handbuch für Studium und Praxis.* Göttingen: Hogrefe.

Wenzl, A. (1957). *Theorie der Begabung. Entwurf einer Intelligenzkunde* (2. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Westermann, R. (2006). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 756-763). Weinheim: Beltz.

Westhoff, K., Hornke, L. F. & Westmeyer, H. (2003). Richtlinien für den diagnostischen Prozess. *Report Psychologie*, 28 (9), 504-517.

Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (2008). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (5. Auflage). Berlin: Springer.

Westhoff, K., Hagemeister, C., Kersting, M., Lang, F., Moosbrugger, H., Reimann, G. & Stemmler, G. (2010). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430.* Lengerich: Pabst.

Westmeyer, H. (2003). Entscheidungstheorie, psychologisch-diagnostische. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 111-119). Weinheim: Beltz.

Weyand, B. (2012). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet". Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 86-109). Essen: Edition Stifterverband.

Willingham, W. W. (1985). *Success in college: The role of personal qualities and academic ability.* New York: College Entrance Examination Board.

Wirth, R., & Seibert, N. (2011). PArcours - ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 47-62.

Wissenschaftsrat (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs.* Berlin: Drs. 5920/04. Abgerufen am 27.08.2015 von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf

Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität. Berufsfindung- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413-423). Weinheim: Beltz.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrerbildung (aus Mayr, 2012, S. 40) 7
Abbildung 2: Profigrafiemodell pädagogisch-professioneller Entwicklung (aus Hansen, 2017) 9
Abbildung 3: Richtige und falsche Klassifikationen bzw. diagnostische Entscheidungen (in Anlehnung an Fisseni, 2004, S. 243) 17
Abbildung 4: Verhaltensgleichung nach Westhoff und Kluck (2008, S. 24) 19
Abbildung 5: Hexagonales Modell zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen Persönlichkeitstypen, Umwelttypen und deren Beziehungen (aus Holland, 1985a, S. 29) 39
Abbildung 6: Zwiebelmodell der Leistungsmotivation (aus Schuler & Prochaska, 2001, S. 10) 55
Abbildung 7: Prozentuale Häufigkeit der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl (aus Schaarschmidt, 2005, S. 69) 77
Abbildung 8: Prozentuale Häufigkeit der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden differenziert nach dem Grad der Entscheidungssicherheit (aus Rothland, 2011c, S. 190) 78
Abbildung 9: Ausschlaggebende Abbruchgründe der Fächergruppe Lehramt an Universitäten, Angaben in Prozent (aus Heublein et al., 2010, S. 161) 92

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Persönlichkeitsorientierungen nach Holland (1997) 38
Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehrerstudium und Lehrerberuf (aus Mayr, 2011, S. 134) 70
Tabelle 3: Design der Längsschnittstudie 112
Tabelle 4: Übersicht der Fragestellungen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden – Teil 1 113
Tabelle 5: Übersicht der Fragestellungen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden – Teil 2 114
Tabelle 6: Übersicht der Fragestellungen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen nach zehn Semestern – Teil 1 116
Tabelle 7: Übersicht der Fragestellungen zu den berufsbiographischen Entwicklungsverläufen nach zehn Semestern – Teil 2 117
Tabelle 8: Gewählter Studiengang der Probanden (N = 214) 120
Tabelle 9: Geschlechterverteilung nach gewähltem Studiengang (N = 214) 120
Tabelle 10: Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 214) 121
Tabelle 11: Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nach Bundesland (N = 214) 122
Tabelle 12: Schulabschluss der Eltern (N = 214) 123
Tabelle 13: Berufsabschluss der Eltern (N = 214) 124
Tabelle 14: Entfernung von Wohnort zu Studienort (N = 214) 125
Tabelle 15: Tätigkeiten vor dem Studium (N = 214) 126
Tabelle 16: Pädagogische Vorerfahrungen 127
Tabelle 17: Ausgewählte Umgebungs- und Organismusvariablen des ersten Messzeitpunktes 129
Tabelle 18: Ausgewählte psychologische Variablen des ersten Messzeitpunktes 130
Tabelle 19: Erfasste Variablen mit zugehörigen Messverfahren zum ersten Messzeitpunkt 132
Tabelle 20: Beschreibung der Skalen des LMI (nach Schuler & Prochaska, 2001, S. 23-25) 139
Tabelle 21: Erfasste Dimensionen des teilstandardisierten Telefoninterviews zum zweiten Messzeitpunkt - Teil 1 151
Tabelle 22: Erfasste Dimensionen des teilstandardisierten Telefoninterviews zum zweiten Messzeitpunkt - Teil 2 152
Tabelle 23: Allgemeine (fluide) Intelligenz in Sten-Werten 154
Tabelle 24: Korrelationen der fluiden und kristallisierten Intelligenz mit den Schulnoten 157
Tabelle 25: Allgemeine (kristallisierte) Intelligenz in IQ-Punkten 158
Tabelle 26: Häufigkeitsverteilung der IQ-Stufen kristallisierter Intelligenz 159
Tabelle 27: Durchschnittsnote der HZB bzw. des Abiturs 160
Tabelle 28: Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache 162
Tabelle 29: Skalenanalyse der mit dem Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005) erfassten sechs Dimensionen (N = 213) 166
Tabelle 30: Korrelationen der sechs Interessenorientierungen (N = 213) 166

Tabelle 31: Interessenorientierungen (RIASEC) in Z-Werten (N = 213) 167
Tabelle 32: Häufigkeit der Primärtypen der Interessenorientierung nach Z-Werten (N = 213) 168
Tabelle 33: Konsistenz der beiden dominierenden Interessenorientierungen ermittelt mit Z-Werten (N = 213) 170
Tabelle 34: Skalenanalyse der mit den Lehrer-Interessen-Skalen (LSI; Mayr, 1998) erfassten sechs Dimensionen lehramtsspezifischer Interessen 172
Tabelle 35: Korrelationen der sechs lehramtsspezifischen Interessen (LIS; Mayr, 1998) 173
Tabelle 36: Häufigkeitsverteilung lehramtsspezifischer Interessen (LIS; Mayr, 1998) 174
Tabelle 37: Skalenanalyse der nach Mayr (1998b) erfassten vier Dimensionen zu Studien- und Berufswahlmotiven 177
Tabelle 38: Intrinsische Berufswahlmotive der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 178
Tabelle 39: Extrinsische Berufswahlmotive der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 179
Tabelle 40: Skalenanalyse der mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schulter & Prochaska, 2001) erfassten 17 Dimensionen 181
Tabelle 41: Korrelationen der 16 Dimensionen des LMI und des Gesamtwertes der Leistungsmotivation (N = 152 bis 212) 182
Tabelle 42: Leistungsmotivation in Stanine-Werten 183
Tabelle 43: Leistungsmotivation (Gesamtwert) der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 184
Tabelle 44: Skalenanalyse der mit dem NEO-FFI erfassten fünf Persönlichkeitsdimensionen 185
Tabelle 45: Korrelationen der fünf Persönlichkeitsdimensionen (N = 212 bis 213) 186
Tabelle 46: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale in T-Werten (N = 213) 186
Tabelle 47: Häufigkeitsverteilungen der Ausprägungen in den fünf Persönlichkeitsdimensionen des NEO-FFI mittels T-Werten (N = 213) 188
Tabelle 48: Neurotizismus der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 189
Tabelle 49: Extraversion der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 189
Tabelle 50: Offenheit für Erfahrung der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 190
Tabelle 51: Verträglichkeit der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 191
Tabelle 52: Gewissenhaftigkeit der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 191
Tabelle 53: Skalenanalyse der mit den LPA (Brandstätter & Mayr, 1994) erfassten drei Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit 192
Tabelle 54: Korrelationen der drei Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit (N = 209) 193
Tabelle 55: Häufigkeitsverteilung der Ausprägung der Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (Brandstätter & Mayr, 1994) bezüglich einer Kategorisierung nach Brandstätter & Mayr (1994, S. 238) 193
Tabelle 56: Kontaktbereitschaft der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 194
Tabelle 57: Stabilität der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 195
Tabelle 58: Selbstkontrolle der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 195
Tabelle 59: Skalenanalyse der mit der SWE erfassten Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer und Jerusalem, 1999; 2002) 197
Tabelle 60: Häufigkeitsverteilung der Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (N = 209) 198
Tabelle 61: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 198
Tabelle 62: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf (N = 214) 200

Tabelle 63: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf der Gesamtgruppe und nach gewählter Schulart 201
Tabelle 64: Aktuelle berufliche Tätigkeit (N = 185) 204
Tabelle 65: Ausbildungsberufe in die Abbrecher des Lehramtsstudiums wechseln (N = 18) 205
Tabelle 66: Zeitraum des Abbruchs des Lehramtsstudiums (N = 35) 206
Tabelle 67: Motive für den Abbruch des Lehramtsstudiums (N = 35) 208
Tabelle 68: Zeitraum des (voraussichtlichen) Abschlusses des Lehramtsstudiums (N = 150) 212
Tabelle 69: Anzahl der Fachsemester bis zum Abschluss des Lehramtsstudiums bzw. Anzahl des Fachsemesters zum zweiten Messzeitpunkt (N = 150) 213
Tabelle 70: Art der Finanzierung des Studiums bzw. der Ausbildung (N = 167) 214
Tabelle 71: Zufriedenheit mit Studien-/Berufswahl (N = 166) 216
Tabelle 72: Zufriedenheit mit der gewählten Schulart und den Fächern (N = 142) 217
Tabelle 73: Selbsteinschätzung des Erfolgs im Studium (N = 166) 220
Tabelle 74: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf nach 10 Semestern (N = 142) 222
Tabelle 75: Berufliche Zukunftspläne (N = 185) 223
Tabelle 76: Allgemeine Intelligenz der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 224
Tabelle 77: Abiturnote der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 225
Tabelle 78: Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Erste Fremdsprache der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 226
Tabelle 79: Allgemeine Interessen (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 227
Tabelle 80: Allgemeine Interessen (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 228
Tabelle 81: Lehramtsspezifische Interessen (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 228
Tabelle 82: Lehramtsspezifische Interessen (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 229
Tabelle 83: Berufswahlmotive der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 230
Tabelle 84: Leistungsmotivation (Gesamtwert) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 231
Tabelle 85: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Teil 1) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 232
Tabelle 86: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Teil 2) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 232
Tabelle 87: Lehramtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger 233
Tabelle 88: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182) 234
Tabelle 89: Sicherheit in der Entscheidung für den Lehrerberuf der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) 235
Tabelle 90: Alter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) 236
Tabelle 91: Niveau des Schulabschlusses der Mutter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182) . 237
Tabelle 92: Niveau des Schulabschlusses des Vaters der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 180).. 238
Tabelle 93: Niveau des Berufsabschlusses der Mutter der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 170) 239
Tabelle 94: Niveau des Berufsabschlusses des Vaters der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 169) 240
Tabelle 95: Akademikerstatus der Eltern der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183) 241
Tabelle 96: Geschlecht der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) 242
Tabelle 97: Lehrer/innen in der Familie der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) 242
Tabelle 98: Pädagogische Vorerfahrung (Freizeitaktivitäten für Einzelne gestaltet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183) 243

Tabelle 99: Pädagogische Vorerfahrung (Freizeitaktivitäten für Gruppen gestaltet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183) 244
Tabelle 100: Pädagogische Vorerfahrung (Einzelne trainiert oder unterrichtet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 183) 244
Tabelle 101: Pädagogische Vorerfahrung (Gruppen trainiert oder unterrichtet) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 182) 245
Tabelle 102: Pädagogische Vorerfahrung (Lehrgang absolviert) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 167) 245
Tabelle 103: Vorherige Tätigkeit (anderes Studium) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) .. 246
Tabelle 104: Vorherige Tätigkeit (Ausbildung) der Gruppen Lehrerlaufbahn und Aussteiger (N = 185) 247
Tabelle 105: Korrelationen von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 214) 250
Tabelle 106: Korrelationen von motivationalen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 104 bis 185) 253
Tabelle 107: Korrelationen von emotionalen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 213) 256
Tabelle 108: Korrelationen von sozialen Eingangsvoraussetzungen und Variablen berufsbiographischer Entwicklungsverläufe (N = 138 bis 214) 258
Tabelle 109: Durchschnittliche Ausprägung der Praktisch-technischen Orientierung 319
Tabelle 110: Durchschnittliche Ausprägung der intellektuell-forschenden Orientierung 319
Tabelle 111: Durchschnittliche Ausprägung der künstlerisch-sprachlichen Orientierung 319
Tabelle 112: Durchschnittliche Ausprägung der sozialen Orientierung 320
Tabelle 113: Durchschnittliche Ausprägung der unternehmerischen Orientierung 320
Tabelle 114: Durchschnittliche Ausprägung der konventionellen Orientierung 320
Tabelle 115: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Unterricht gestalten 321
Tabelle 116: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Soziale Beziehungen fördern 321
Tabelle 117: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Auf spezifische Bedürfnisse eingehen 321
Tabelle 118: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Verhalten kontrollieren und beurteilen 322
Tabelle 119: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten 322
Tabelle 120: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Sich fortbilden 322
Tabelle 121: Korrelationen der Dimensionen und des Gesamtwertes der Leistungsmotivation mit den Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt (N = 104 bis 184) 323
Tabelle 122: Korrelationen der motivationalen Eingangsvoraussetzungen (N = 151 bis 213) 324

9 Anhang

Tabelle 109: Durchschnittliche Ausprägung der Praktisch-technischen Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	23.13	6.61	11	43
Hauptschullehramt	29	22.83	5.60	13	35
Realschullehramt	51	24.55	7.41	11	41
Gymnasiallehramt	93	23.31	6.35	13	43
Gesamtgruppe	**213**	**23.51**	**6.56**	**11**	43

Tabelle 110: Durchschnittliche Ausprägung der intellektuell-forschenden Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	27.68	6.09	16	37
Hauptschullehramt	29	25.79	6.38	12	42
Realschullehramt	51	26.49	5.50	13	40
Gymnasiallehramt	93	27.08	5.37	13	42
Gesamtgruppe	**213**	**26.87**	**5.67**	**12**	42

Tabelle 111: Durchschnittliche Ausprägung der künstlerisch-sprachlichen Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	38.33	5.03	25	47
Hauptschullehramt	29	34.00	7.26	20	49
Realschullehramt	51	35.39	9.54	17	50
Gymnasiallehramt	93	32.90	8.18	13	48
Gesamtgruppe	**213**	**34.67**	**8.13**	**13**	50

Tabelle 112: Durchschnittliche Ausprägung der sozialen Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	40.10	5.47	22	50
Hauptschullehramt	29	38.79	4.16	31	47
Realschullehramt	51	38.61	7.55	16	50
Gymnasiallehramt	93	39.17	4.60	27	48
Gesamtgruppe	**213**	**39.16**	**5.54**	**16**	50

Tabelle 113: Durchschnittliche Ausprägung der unternehmerischen Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	32.93	5.82	20	44
Hauptschullehramt	29	35.45	5.99	19	46
Realschullehramt	51	36.20	6.41	19	50
Gymnasiallehramt	93	35.60	6.02	22	47
Gesamtgruppe	**213**	**35.22**	**6.14**	**19**	50

Tabelle 114: Durchschnittliche Ausprägung der konventionellen Orientierung

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	27.45	6.39	16	44
Hauptschullehramt	29	27.52	7.15	14	40
Realschullehramt	51	29.27	6.79	10	43
Gymnasiallehramt	93	29.11	6.36	15	42
Gesamtgruppe	**213**	**28.62**	**6.58**	**10**	44

Tabelle 115: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Unterricht gestalten

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	39	34.00	3.18	27	40
Hauptschullehramt	30	33.60	4.93	15	40
Realschullehramt	50	33.50	2.76	25	40
Gymnasiallehramt	91	32.03	4.26	13	40
Gesamtgruppe	**210**	**32.97**	**3.94**	**13**	**40**

Tabelle 116: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Soziale Beziehungen fördern

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	21.25	2.18	16	25
Hauptschullehramt	30	20.60	3.49	8	25
Realschullehramt	50	21.62	2.38	16	25
Gymnasiallehramt	92	19.88	3.19	6	25
Gesamtgruppe	**212**	**20.65**	**2.97**	**6**	**25**

Tabelle 117: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Auf spezifische Bedürfnisse eingehen

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	20.45	2.29	14	25
Hauptschullehramt	30	20.57	3.26	8	25
Realschullehramt	50	19.92	2.72	13	25
Gymnasiallehramt	92	18.90	3.18	7	25
Gesamtgruppe	**212**	**19.67**	**3.00**	**7**	**25**

Tabelle 118: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Verhalten kontrollieren und beurteilen

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	18.35	2.69	11	24
Hauptschullehramt	30	18.80	2.82	13	25
Realschullehramt	50	18.88	2.85	12	24
Gymnasiallehramt	92	18.14	3.06	10	25
Gesamtgruppe	**212**	**18.45**	**2.91**	**10**	**25**

Tabelle 119: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	18.78	2.82	8	23
Hauptschullehramt	30	19.23	3.41	11	24
Realschullehramt	50	18.54	2.82	8	23
Gymnasiallehramt	92	17.79	2.55	11	24
Gesamtgruppe	**212**	**18.36**	**2.83**	**8**	**24**

Tabelle 120: Durchschnittliche Ausprägung LIS - Sich fortbilden

Probandengruppe	**N**	**M**	**SD**	**MIN**	**MAX**
Grundschullehramt	40	20.83	2.59	14	25
Hauptschullehramt	30	20.23	3.10	9	25
Realschullehramt	50	20.82	2.59	13	25
Gymnasiallehramt	92	20.79	2.85	10	25
Gesamtgruppe	**212**	**20.73**	**2.77**	**9**	**25**

Tabelle 121: Korrelationen der Dimensionen und des Gesamtwertes der Leistungsmotivation mit den Indikatoren des Studienerfolgs bzw. Verbleibs im Lehramt (N = 104 bis 184)

Variablen	**18.**	**19.**	**20.**	**21.**	**22.**	**23.**	**24.**	**25.**	**26.**	**27.**	**28.**	**29.**
1. BE	-.09	-.10	.04	.04	-.00	.02	.19*	.04	.12	-.03	.30**	.01
2. DO	.15*	.09	.05	.05	.08	-.05	.06	-.02	-.08	-.06	.05	-.10
3. EN	-.01	.03	-.10	-.08	-.05	-.01	.25**	.05	-.07	-.01	.04	-.15*
4. EZ	-.04	-.05	.11	.10	-.02	.09	.20*	-.01	.01	.06	.16	-.03
5. FX	.04	.01	.05	.04	.10	-.08	.07	.01	-.05	.07	.12	.13
6. FL	.06	.05	-.09	-.08	-.07	-.05	.14	-.04	-.08	-.04	.09	-.03
7. FU	-.10	-.10	-.01	-.01	.09	.11	.08	-.03	.10	-.03	.19*	.07
8. IN	-.12	-.11	.00	.02	-.01	.06	.11	.03	.10	-.07	.24**	.08
9. KA	-.07	.00	-.16*	-.14	-.08	.02	.17*	.09	.08	.05	.05	-.11
10. LS	-.07	-.08	-.14	-.12	.01	-.04	.18*	-.01	-.01	.14	.12	-.09
11. LB	.06	-.00	-.02	-.03	-.05	-.04	.18*	-.04	-.03	-.04	.20*	-.06
12. SP	-.10	-.06	-.02	-.04	-.01	.06	.15	.05	.00	-.00	.13	.04
13. SE	.06	-.04	.07	.06	.09	-.07	.18*	-.15	-.10	-.02	.03	-.07
14. SK	-.15*	-.07	-.02	.01	-.11	.06	.13	.16*	.05	.16	.19*	-.05
15. ST	.01	.04	.03	.02	.04	-.01	.09	-.08	.05	.07	.03	-.12
16. WE	-.04	-.01	-.09	-.09	.08	.08	.10	-.11	-.08	.08	-.22**	-.10
17. LM-G	-.13	-.14	-.04	-.03	.03	.04	.29**	-.07	.04	.09	.19*	-.09

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Beharrlichkeit (BE), 2 = Dominanz (DO), 3 = Engagement (EN), 4 = Erfolgszuversicht (EZ), 5 = Flexibilität (FL), 6 = Flow (FL), 7 = Furchtlosigkeit (FU), 8 = Internalität (IN), 9 = Kompensatorische Anstrengung (KA), 10 = Leistungsstolz (LS), 11 = Lernbereitschaft (LB), 12 = Schwierigkeitspräferenz (SP), 13 = Selbständigkeit (SE), 14 = Selbstkontrolle (SK), 15 = Statusorientierung (ST), 16 = Wettbewerbsorientierung (WE), 17 = Leistungsmotivation - Gesamtwert (LM-G), 18 = Lehrerlaufbahn vs. Aussteiger (L-A), 19 = Abbruch des Lehramtsstudiums (AB), 20 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote im Lehramt oder von anderem Beruf (NA), 21 = Abschlussnote/aktuelle Durchschnittsnote nur von Lehramt (NL), 22 = Zeitraum des Studienabschlusses (ZA), 23 = Einhaltung der Regelstudiendauer (R), 24 = Subjektiver Studienerfolg (SE), 25 = Zufriedenzeit mit der Berufswahl (ZB), 26 = Zufriedenheit mit der Schulartwahl (ZS), 27 = Zufriedenheit mit der Fächerwahl (ZF), 28 = Sicherheit in Entscheidung für Lehrerberuf (SL), 29 = Wechselneigung (W).

Tabelle 122: Korrelationen der motivationalen Eingangsvoraussetzungen (N = 151 bis 213)

Variablen	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**	**14.**	**15.**	**16.**
1. R	1															
2. I	.56**	1														
3. A	.00	.19	1													
4. S	-.06	.11	.36**	1												
5. E	-.09	.03	.04	.50**	1											
6. C	.29**	.36**	-.04	.19**	.39**	1										
7. URG	.08	.12	.14	.38**	.30**	.26**	1									
8. SBF	-.14*	-.05	.16*	.45**	.27**	.06	.50**	1								
9. ASB	.06	.11	.17*	.34**	.06	.06	.44**	.42**	1							
10. VHK	-.15*	.05	.01	.21**	.31**	.35**	.41**	.34**	.20**	1						
11. EKZ	-.05	.08	.18**	.40**	.30**	.11	.49**	.50**	.35**	.32**	1					
12. SFB	-.03	.27**	.29**	.39**	.24**	.19**	.36**	.40**	.32**	.27**	.45**	1				
13. O	.11	.33**	.57**	.27**	.00	-.05	.13	.15*	.22**	-.04	.22**	.44**	1			
14. I-BWM	-.03	.07	.19**	.44**	.27**	.15*	.52**	.47**	.35**	.27**	.48**	.34**	.21**	1		
15. E-BWM	-.05	-.14*	-.08	-.04	.19**	.03	-.02	.13	-.06	.20**	-.05	-.04	-.13	-.02	1	
16. LM-G	.06	.28**	.05	.25**	.45**	.30**	.33**	.16*	.11	.35**	.32**	.40**	.15	.31**	.04	1

Anmerkungen: * p < .05; ** p < .01. Korrelation nach Spearman-Rho (2-seitig; paarweiser Fallausschluss). 1 = Praktisch-technische Orientierung - Realistic (R), 2 = Intellektuell-forschende Orientierung – Investigative (I), 3 = Künstlerisch-sprachliche Orientierung – Artistic (A), 4 = Soziale Orientierung - Social (S), 5 = Unternehmerische Orientierung – Enterprising (E), 6 = Konventionelle Orientierung - Conventional (C), 7 = Unterricht gestalten (URG), 8 = Soziale Beziehungen fördern (SBF), 9 = Auf spezifische Bedürfnisse eingehen (ASB), 10 = Verhalten kontrollieren und beurteilen (VHK), 11 = Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten (EKZ), 12 = Sich fortbilden (SFB), 13 = Offenheit für Erfahrungen – Persönlichkeitsmerkmal (O), 14 = Intrinsische Berufswahlmotive (I-BWM), 15 = Extrinsische Berufswahlmotive (E-BWM), 16 = Leistungsmotivation - Gesamt (LM-G).