

JOSEPHINE BERGER / BIRGIT ZIEGLER

Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen

Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an beruflichen Schulen

Educational paths, study and career choice motives, beliefs and interests

A comparison of first-year teachers at grammar schools and teachers at vocational schools

ZUSAMMENFASSUNG: Zu einer professionellen Lehrerkompetenz zählen neben analytisch-kognitiven Facetten ebenso Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Aspekte, sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation (KUNTER/ BAUMERT/BLUM 2011). Die Frage, inwiefern der Lehrberuf Personen mit ähnlicher Motivstruktur, Interessen und Überzeugungen anzieht, oder ob sich diesbezüglich deutliche Diskrepanzen zwischen den Lehrämtern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen abzeichnen, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Seit dem Wintersemester 2016/17 wurden dazu vier Kohorten Lehramtsstudierender (LaG: $n = 366$ und LaB: $n = 132$) zu Studienbeginn bezüglich ihrer Studienzugangswege, Studien- und Berufswahlmotive sowie ihrer Reflexionsbereitschaft befragt. Es konnte gezeigt werden, dass sich trotz unterschiedlicher Bildungswege die motivationalen Voraussetzungen weitgehend homogen zwischen den Lehrämtern darstellen.

Schlagwörter: Lehramt – Berufswahlmotive – Bildungswege – berufliches Lehramt – Studieneinsteiger*innen – Reflexion

ABSTRACT: Part of teachers' professional competence are not only analytical-cognitive facets, but also convictions and values, motivational aspects as well as the ability to self-regulate (KUNTER/ BAUMERT/BLUM 2011). The following study examines to what extent teacher training attracts people with similar motivational structures, interests and convictions and whether there are clear discrepancies between the teaching positions in general education and vocational schools. For this reason, four cohort groups of student teachers (LaG: $n = 366$ and LaB: $n = 132$) have been interviewed since the winter term 16/17 at the beginning of their studies about their study access routes, study and career choice intentions and their willingness to reflect. It has been shown that despite a different education the motivational prerequisites are largely homogenous between the teaching posts.

Keywords: teaching profession – career choice motives – education – vocational schools – first-semester students – reflection

1 Problemhintergrund und Fragestellung

Empirische Forschung zum Lehrerberuf erfolgt in den Bildungswissenschaften noch immer weitgehend ohne Berücksichtigung der Lehrenden im beruflichen Bildungssystem. Es liegt zwar eine Fülle von Studien zu personalen Voraussetzungen und Berufswahlmotiven von Lehrkräften vor, aber eine vergleichende Perspektive wird bis auf wenige Ausnahmen allenfalls innerhalb eines Bildungssystems eingenommen. Dabei gibt es durchaus Aspekte, die einen Vergleich zwischen den Lehrämtern beider Bildungssysteme nahelegen. So galten zum Beispiel sowohl die „niederen“ Lehrämter des allgemeinen Bildungssystems (TERHART 2016) als auch das Gewerbelehramt als „Plattform“ für den sozialen Aufstieg (z. B. LEMPERT 1962; ZIEGLER 2004). In den 1960er Jahren war die Akademisierung des Gewerbelehramts auch mit der Erwartung verbunden, dass die Anhebung in den „als Höheren Dienst“ und die formale Gleichstellung der Laufbahn und Vergütung mit dem gymnasialen Lehramt die Attraktivität steigern und damit der Versorgungsproblematik abhelfen würde (NICKOLAUS 1996). Aus heutiger Sicht erweist sich das als Fehlannahme. Dem Mythos des „geborenen Lehrers“ mag bis heute die Vorstellung geschuldet sein, eine frühe Neigung zum Lehrerberuf und ein grundständiges Lehramtsstudium seien Hinweise auf gute Voraussetzungen für die professionelle Entwicklung. Eine späte Entscheidung zum Lehrerberuf gilt jedenfalls als ein Risikofaktor (ROTHLAND 2014a). Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen entscheiden sich aber häufig erst nach einer Berufsausbildung oder einem Fachstudium für eine Lehrer*innenlaufbahn. Sie könnten daher andere Voraussetzungen aufweisen als Studierende, die sich früher, meist direkt nach dem ersten Schulabschluss für den Lehrerberuf entscheiden. Auch daher bietet sich ein Vergleich zwischen Studienanfänger*innen im Lehramt an Gymnasien (LaG) und im Lehramt an beruflichen Schulen (LaB) an. Obgleich beide schon seit mehr als fünfzig Jahren laufbahnrechtlich gleichgestellt sind, ist der Forschungsstand diesbezüglich defizitär.

Im Beitrag werden Studienanfänger*innen beider Lehrämter (LaG und LaB) aus einer berufswahl- und professionalisierungstheoretischen Perspektive verglichen: Berufswahltheoretisch bezogen auf die Frage, ob die gängige Person-Environment-Fit-Annahme für den Lehrerberuf bekräftigt wird. Wegen des gemeinsamen beruflichen Anforderungskerns, wie er z. B. von der KMK in den Standards für die Bildungswissenschaften definiert wurde (KMK 2004), sollten Personen mit ähnlicher Motivstruktur, ähnlichen Interessen und Überzeugungen in das Lehramtsstudium einmünden. Andererseits könnten LaB-Studierende aufgrund ihrer meist späteren Entscheidung für den Lehrerberuf und ihrer Bildungsbiografie z. B. andere Motivstrukturen aufweisen und stärker extrinsisch motiviert sein als LaG-Studierende? Aspekte der Bildungsbiografie könnten wiederum hinsichtlich Förderung von Professionalisierungsprozessen im Studium relevant sein. Als Indikator für potentielle, bildungsbiografisch bedingte Unterschiede wird das Informationsverhalten der Studienanfänger*innen vor dem Studium in die Analysen einbezogen. Zudem werden fachspezifische Gruppen gebildet, weil bislang kaum Erkenntnisse zu fachspezifischen Besonderheiten im Lehramt vorliegen, diese aber wahrscheinlich sind (z. B. ROTHLAND 2014b).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

2 Forschungsstand: Vergleich Lehramtsstudierende beruflicher und allgemeiner Schulen

Dass sich der Lehrerberuf in den letzten Jahrzehnten zu einem „Frauenberuf“ entwickelt hat, lässt sich anhand von Zahlen belegen (z. B. CRAMER 2016). Lediglich im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an beruflichen Schulen sind die Geschlechterverhältnisse noch ausgeglichen. Sie schwanken aber deutlich in Abhängigkeit von den Fächern. In den MINT-Fächern sind männliche Studierende noch in der Mehrheit, insbesondere in Physik und Informatik. Gleiches gilt für die technischen Mangelfachrichtungen im Lehramt an beruflichen Schulen. Andererseits scheinen sich Frauen mit einer Neigung zu MINT-Themen häufiger für ein Lehramtsstudium zu entscheiden, als für ein MINT-Fachstudium (z. B. ABELE/SCHUTE/ANDRÄ 1999). Insgesamt zeigen Studierende im Sek-II Lehramt eine höhere Ausprägung fachlicher Interessen gegenüber pädagogischen Interessen (ROTHLAND 2014, CRAMER 2016). Wie sieht es nun zwischen den Lehramtsfächer aus? Dem Beruferegister für Deutschland entsprechend weisen MINT-Lehrkräfte an Gymnasien an erster Stelle investigative bzw. forschende Interessen auf, dem folgen soziale Interessen und an dritter Stelle realistische (ISR) bzw. bei Mathematik-Lehrkräften ordnend-verwaltende Interessen (ISC). LaG-Lehrkräften mit Sprachfächern zeigen sich primär an sozialen, zweitens an künstlerischen und erst drittens an forschenden Tätigkeiten interessiert (SAI). Lehrkräfte in gewerblich-technischen Fächern an beruflichen Schulen sind mit einem SIR-Interessenprofil ausgewiesen, liegen also näher bei den MINT-Lehrkräften an Gymnasien mit allerdings höheren sozialen als forschenden Interessen (JÖRIN et al. 2006). Unterschiedliche Tätigkeitsinteressen könnten auch einen Einfluss auf die Motivstrukturen haben. Angesichts der anhaltenden Versorgungsproblematik allgemeiner Schulen in den MINT-Fächern sowie in den technischen Fachrichtungen an beruflichen Schulen sind daher auch fachspezifische Analysen interessant. Daher werden die LaG-Studierenden für nachfolgende Analysen nach Fächergruppen differenziert. Die LaB-Studierenden bleiben in einer Fachgruppe zusammengefasst, da sie alle in einer gewerblich-technischen Fachrichtung eingeschrieben sind. Zu interessenbezogenen Vergleichen zwischen LaB- und LaG-Studierenden liegen keine Studien vor, allerdings gibt es vergleichende Studien zum Interessenprofil von Studierenden der Ingenieurwissenschaften mit LaB-Studierenden der technischen Fachrichtungen (LEON/BEHRENDT/NICKOLAUS 2018, sowie der Beitrag von LEON et al. hier im Heft). Dabei zeigen sich bei über einem Drittel der ingenieurwissenschaftlich Studierenden ähnliche Interessenprofile wie bei Studierenden des beruflichen Lehramts mit hohen Ausprägungen der sozialen und realistischen Interessen. Hier wäre interessant herauszufinden, warum sich die einen für das Fachstudium entschieden haben und die anderen für das Lehramt an beruflichen Schulen und ob hier ebenfalls ein Gendereinfluss erkennbar ist.

Der Frage nach studien- und berufsbezogenen Motivunterschieden zwischen Studierenden der Lehramtsstudiengänge LaB und LaG gingen erstmals DRIESEL-LANGE, MORGENSTERN und KEUNE (2017) in einer Studie nach. Dazu wurden Studierende des beruflichen Lehramts an der Universität Münster (gewerblich-technische und per-

sonenbezogene berufliche Fächer) mit einer Stichprobe von Studierenden des gymnasialen Lehramts aus der Studie von KÖNIG und ROTHLAND (2013) verglichen. Zum Einsatz kam wie bei KÖNIG und ROTHLAND die deutsche Fassung des Fit-Choice-Instruments von WATT et al. (2012). Der Vergleich ergab bei Studierenden des beruflichen Lehramts eine signifikant höher eingeschätzte eigene Lehrbefähigung, ein höheres Interesse daran, soziale Benachteiligung aufzuheben und einen stärkeren positiven Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung. LaB-Studierende erwarten zudem schwierigere Bedingungen bei der Berufsausübung und eine höhere berufliche Beanspruchung. Gleichzeitig ist für die Studierenden des beruflichen Lehramts die berufliche Sicherheit bedeutsamer für die Berufsentscheidung als für Studierende des gymnasialen Lehramts. Letztere zeigen höhere Ausprägungen beim Interesse am Lehrberuf, schätzen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie positive eigene Lehr-Lernerfahrungen als wichtiger ein und waren insgesamt mit ihrer Berufswahl zufriedener (DRIESEL-LANGE et al. 2017). Auch GOLLER und ZIEGLER (Beitrag im Heft) erheben mit dem Fit-Choice bundesweite Berufswahlmotive von Studierenden der Wirtschaftspädagogik (vormals „Handelslehramt“) und vergleichen ihre Ergebnisse im Nachhinein mit Befunden zu LaG-Studierenden. Die Polyvalenz des Studiums ist offensichtlich für Studierende der Wirtschaftspädagogik ein wichtiger Aspekt bei der Studienwahl.

MICKNASS et al. (2019) vergleichen Berufswahlmotive von 79 Studienanfänger*innen des LaB (gewerblich-technische Fächer) mit 79 Studierenden des Primar- und Sek I-Lehramts an der technischen Universität Berlin. Letztere belegen das Fach Arbeitslehre. Zum Einsatz kommt der FEMOLA (POHLMANN/MÖLLER 2010). Bei den LaB-Studierenden sind Fachinteresse und das Interesse am Vermitteln die am höchsten ausgeprägten Berufswahlmotive, während die Studierenden im Primar- und Sekundarstufenlehramt höhere Ausprägungen bei erzieherischem Interesse, bei der sozialen Wirksamkeit und bei den Nützlichkeitsmotiven aufweisen. Erste vergleichende Analysen zu den Motivstrukturen einer Teilstichprobe der hier betrachteten Gruppe offenbaren trotz hoch-signifikanter Unterschiede in der Bildungsbiografie keine Unterschiede in der Motivstruktur (ZIEGLER/BERGER 2019). Bei einer kleinen Panelstichprobe aus zwei Befragungskohorten zeigen sich dagegen im ersten Studienjahr Unterschiede im Informationsverhalten und der Studienzufriedenheit zwischen LaG- und LaB-Studierenden (BERGER/ZIEGLER 2020).

Die Informiertheit vor Studienbeginn kann sich sowohl auf die Studienzufriedenheit als auch auf einen möglichen Studienabbruch auswirken. Laut HEUBLEIN et al. (2017) erhöht sich die Gefahr eines Studienabbruchs bei Studierenden, die nur in geringem Ausmaß über fachliche Inhalte, Anforderungen und persönliche Voraussetzungen für das Studium informiert sind. In diesem Zusammenhang benennen BLÜTHMANN, LEPA und THIEL (2012) falsche Erwartungen an das Studium als einen weiteren Faktor für eine mögliche Exmatrikulation. Hinsichtlich des Einflusses der Informiertheit vor Studienbeginn auf die Studienzufriedenheit zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse. Einerseits konnte gezeigt werden, dass die Erfüllung von Studierenerwartungen basierend auf einer besseren Informiertheit mit einer höheren Studienzufriedenheit einhergeht (HASENBERG/SCHMIDT-ATZERT 2014). Andererseits konnte in einer Untersu-

chung von BLÜTHMANN (2012) nicht bestätigt werden, dass Studierende zufriedener mit ihrem Studium sind, wenn sie im Vorfeld besser über Bedingungen, Perspektiven und Anforderungen des Studiums informiert waren. In den Analysen der Paneldaten zeigten sich die Studierenden im LaB nach einem Jahr ihres Studiums bei allen Zufriedenheitsaspekten hochsignifikant weniger zufrieden als die Studierenden im LaG. Dieser Befund wurde sowohl im Paneldatensatz als auch im Querschnittsvergleich ermittelt (BERGER/ZIEGLER 2020). Diese Befunde erfordern eine weiterführende Betrachtung.

3 Methode

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden im Projekt MINT^{plus} Lehramtsstudierende zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns befragt¹. Ziel der Befragungen war die Evaluation von neu konzipierten Beratungsangeboten zur Studieneingangsphase unter Berücksichtigung individueller Einflussfaktoren und Studienverläufe. Die zentralen Forschungsfragen richteten sich zum einen auf die Nutzung von Informationsangeboten zu Studienvoraussetzungen unter der Berücksichtigung von individuellen Kontextbedingungen (beispielsweise demografische Variablen und die Art der Hochschulberechtigung) und Eingangsvoraussetzungen, wie die zugrundeliegenden Berufswahlmotive. Zum anderen wurde die Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen, wie die Reflexionsfähigkeit untersucht, um aus diesen Faktoren ein optimiertes Beratungs- und Unterstützungsangebot für Studieneinsteiger*innen entwickeln zu können. Die Befragung der ersten beiden Studienanfängerkohorten wurden in einem Paneldesign durchgeführt, so entstanden neben den Querschnittsdaten auch Daten im Längsschnitt (Pretest: Studienbeginn, Posttest: 3. Semester), welche in der Arbeit von BERGER und ZIEGLER (2020) veröffentlicht wurden. Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Re-Analyse der Studienanfängerbefragung weiterer Kohorten. Betrachtet werden dabei ausschließlich die entstandenen Querschnittsdaten in einer vergleichenden Perspektive.

3.1 Stichprobe

Seit dem Wintersemester 2016/2017 wurden insgesamt vier Kohorten ($N = 499$) in ihrer Studieneingangsphase schriftlich und standardisiert befragt. Die Querschnittsstichprobe gliedert sich in Lehramt am Gymnasium (LaG; $n = 366$) und Lehramt an beruflichen Schulen (LaB; $n = 132$) auf². Die LaG-Gruppe wurde wiederum in die Un-

1 BMBF, FKZ 01JA1514

2 Im LaG-Studium haben die Studierenden die Wahl zwischen zehn Fächern, darunter die MINT-Fächer Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik sowie die Nicht-MINT-Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie & Ethik, Politik & Wirtschaft sowie Sport. Im LaB-Studium kann eine berufliche Fachrichtung nur mit einem Unterrichtsfach kombiniert werden.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

tergruppen „MINT“ mit $n = 105$ (Studierende zweier naturwissenschaftlicher Fächer), „MINTplus“ mit $n = 136$ (Studierende eines naturwissenschaftlichen und eines nicht naturwissenschaftlichen Faches) und „Nicht MINT“ mit $n = 120$ (Studierende zweier nicht naturwissenschaftlicher Fächer) unterteilt. In der LaB-Gruppe wurden sowohl Studierende des Bachelor of Education³ ($n = 113$) als auch Quereinsteiger*innen in den Master of Education ($n = 19$) zusammengefasst. Die Geschlechterverteilung ist weitgehend ausgeglichen (siehe Tabelle 1). Bezogen auf das Alter zeigt sich, dass im Vergleich zur LaG-Gruppe ($M = 20.23$; $SD = 3.24$) die Studienanfänger*innen im B.Ed. (LaB) im Durchschnitt gut vier Jahre älter sind. Bei Quereinsteiger*innen in den M.Ed. (LaB) beträgt die Altersdifferenz zum LaG mehr als acht Jahre, bei allerdings höherer Varianz⁴.

Tabelle 1: Demografische Daten von LaG- und LaB-Studierenden im Vergleich.

		LaG	B.Ed.	M.Ed.
Alter		20.22 (3.24)	24.58 (3.94)	28.72 (7.59)
Geschlecht	weiblich	196 (54 %)	60 (54.1 %)	7 (36.8 %)
	männlich	167 (46 %)	51 (45.9 %)	12 (63.2 %)
N		366	113	19

Anmerkung. Beim Alter sind Mittelwerte sowie Standardabweichungen in Klammern angegeben. Beim Geschlecht sind Häufigkeiten und prozentuale Anteile in Klammern angegeben. Missings LaG: $n = 5$, B.Ed.: $n = 2$.

3.2 Instrumente

Neben Motivationsausprägungen und Überzeugungen wurden auch Kontextfaktoren und Zugangsvoraussetzungen erhoben. Dazu zählen demografische Variablen, die besuchte Schulform und die Tätigkeit vor Studienbeginn. Um die Informiertheit zu Studienfach und -bedingungen zu erheben, wurden in einem dichotomen Antwortformat sieben Items zu inhaltlichen und strukturellen Studienmerkmalen konstruiert. Diese strukturellen Aspekte gelten innerhalb des Studiengangs für alle Studierenden gleichermaßen. Die Differenzen in der Bewertung dieser Aspekte resultiert daher nur durch unterschiedliche Erwartungen, welche wiederum durch die Informiertheit beeinflusst werden. In der Wiederholungsbefragung nach einem Studienjahr sollte anschließend erfragt werden, inwiefern die Erwartungen an das Studium erfüllt wurden. Angenommen wurde, dass bei besser informierten Personen die Erwartungen an das Studium

- 3 Verteilung der Fachrichtungen im B.Ed. Studiengang: Informatik, Elektrotechnik, Metalltechnik und Druck- und Medientechnik ($n = 31$); Bautechnik und Agrarwirtschaft (Gartenbau) ($n = 35$); Körperpflege und Chemietechnik ($n = 51$).
- 4 Innerhalb der LaB Studierendengruppe zeigt sich eine signifikante Altersdifferenz ($t(119) = -2.26, p = .001$).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

besser erfüllt werden und die Informiertheit als Indikator für die Studienzufriedenheit wirkt (BLÜTHMANN/LEPA/THIEL 2008, BLÜTHMANN 2012). Die strukturellen Studienmerkmale bezogen sich auf die Informiertheit zu den erwarteten Vorkenntnissen, Leistungsanforderungen und Inhaltsbereichen des ersten Fachs, aber auch auf den zeitlichen Arbeitsaufwand, die Studienbedingungen und die Inhaltsbereiche des Lehramtsstudiums im Allgemeinen. Des Weiteren wurde auch nach der Informiertheit zu den erwarteten Anforderungen an den späteren Lehrberuf gefragt.

Die Berufswahlmotivation der Studierenden wurde mithilfe der Skalen des FEMOLA (POHLMANN/MÖLLER 2010) erfasst und um Items des Fit-Choice (WATT/RICHARDSON 2007) erweitert. Der FEMOLA enthält die Skalen Nützlichkeit, pädagogisches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung, soziale Einflüsse, geringe Schwierigkeit und fachliches Interesse und basiert theoretisch auf dem Erwartungs-Wert-Modell. Zu den wertbezogenen Interessen zählen die Skalen pädagogisches und fachliches Interesse sowie Nützlichkeit, während die Skalen Fähigkeitsüberzeugung und wahrgenommene Schwierigkeit den erwartungsbezogenen Komponenten des Modells zugesprochen werden können. Die sozialen Einflüsse sind eine weitere Komponente für die Wahl des Studiums. Bei der Überprüfung der Interkorrelationen konnten intrinsische und extrinsische Motivationen extrahiert werden (POHLMANN/MÖLLER 2010). So bilden die Skalen Fähigkeitsüberzeugung sowie pädagogisches und fachliches Interesse einen intrinsischen Faktor. Eine extrinsische Motivation kann hingegen durch die Skalen Nützlichkeit, geringe Schwierigkeit und sozialer Einfluss abgebildet werden.

Für die Befragung wurden aus dem FEMOLA von POHLMANN und MÖLLER (2010) die Skalen Fähigkeitsüberzeugung, Nützlichkeit (finanzielle Sicherheit) und fachliches Interesse leicht verändert übernommen. Ein Teil der Items aus dem FEMOLA bilden zusätzlich die Skala Vereinbarkeit Beruf und Privatleben. Die Skala Umgang mit jungen Menschen wurde sprachlich auf die ältere Adressatengruppe angepasst. Die Dimensionen des FEMOLA wurden angelehnt an die folgenden Skalen des Fit-Choice (WATT/RICHARDSON 2007) erweitert: sozialer Status, Interesse am Unterrichten und erzieherische und soziale Wirksamkeit. Die beiden letzteren Skalen wurden auf Grund schlechter Gütekriterien als einzelne Skala aus den Analysen ausgeschlossen, jedoch in die zusammengefasste Skala intrinsische Motivation aufgenommen. Wie in der Arbeit von POHLMANN und MÖLLER (2010) wurde auch in der vorliegenden Arbeit die intrinsische Berufswahlmotivation aus den Skalen mit einer inhaltlichen Passung und einer signifikant positiven Interkorrelation gebildet. Nach dem gleichen Prinzip entstand auch die Skala extrinsische Berufswahlmotivation. Ein Überblick über die verwendeten Messinstrumente mit jeweiliger Anzahl der Items und der internen Konsistenz gemessen mit Cronbachs Alpha ist in Tabelle 2 gegeben.

Neben der Berufswahlmotivation bildete die Motivation, an einer Hochschule zu studieren, eine weitere Komponente ab. Die Hochschulmotivation beinhaltet Motive für die Wahl eines Hochschulstudiums und gliedert sich in intrinsische Motive, die sich aus einem Studium ergeben, dazu zählt zum Beispiel das Interesse an wissenschaftlichen Themen. Insgesamt wurden für diese Skala vier Items formuliert, in die Analysen wurden jedoch aufgrund inhaltlicher Passungsschwierigkeiten nur drei Items miteinbe-

zogen. Die Skala der extrinsischen Motivation ergab sich aus Items, die äußere Anreize, wie höhere Verdienstmöglichkeiten, erfassen. Die Items, die sich auf die Motivation an einer Hochschule zu studieren bezogen, wurden größtenteils einer Arbeit von RICHTER (1995) entnommen und adaptiert.

Die Reflexionsbereitschaft der Studierenden wurde in Anlehnung an Skalen von NIGGLI (2004) und mithilfe von selbst konstruierten Items erfasst. Die eingesetzten Skalen beziehen sich auf reflection-on-action und beinhalten (1) das Interesse zur Reflexion des eigenen Verhaltens (Interesse an Reflexion) und (2) die Einstellung zur Relevanz wissenschaftlicher Theorien zur Begründung des beruflichen Handelns (Theorienähe)⁵. Als dritte Komponente der Reflexionsbereitschaft wurde der Belief in die Lehrerpersönlichkeit als Dimension mit in das Konstrukt aufgenommen. Hierbei handelt es sich um die Überzeugungen zum Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Professionalität (Persönlichkeitsorientierung). Diese Skala soll die unter Lehrkräften verbreitete Haltung eines „angeborenen“ Talents für den Lehrberuf erfassen (vgl. HERTRAMPH/HERRMANN 1999). Laut GRIFFITH und TANN (1992) sind Beliefs Gegenstand von Reflexion und werden im Professionalisierungsprozess wissenschaftlichen Theorien gegenübergestellt. Demzufolge sollten sie differenzierter und elaborierter werden. Es wird unterstellt, dass eine hohe Ausprägung der Persönlichkeitsorientierung in Verbindung mit einer geringen Theorienähe und einem geringen Interesse an Reflexion diesem Prozess entgegenstehen könnte (KREILINGER/ZIEGLER 2018). Weiter könnte eine ausgeprägte Persönlichkeitsorientierung mit einer erhöhten Selbstwirksamkeit in Zusammenhang stehen (CRAMER 2013).

Die Skala Pragmatismus erfasst in NIGGLIS Instrument die Tendenz, berufliche Kompetenzen aus überwiegend praktischen Erfahrungen sammeln zu wollen. Erste Datenanalysen sowie theoretische Überlegungen, basierend auf dem Modell von GRIFFITH und TANN (1992), legten jedoch eine Veränderung des Modells nahe. Aufgrund einer geringen Skalengüte und inhaltlicher Skepsis, wurde die Skala Pragmatismus aus dem Modell entfernt. Auch wenn die Skala Theorienähe die Relevanz wissenschaftlicher Kenntnisse im Lehrberuf zufriedenstellend darstellt, wurde darin die Bereitschaft einer Integration von wissenschaftlichen Theorien in den Reflexionsprozess nicht abgebildet. Daher wurde das Modell durch die Skala Bereitschaft zur systematischen Informationssammlung und -analyse ergänzt (KREILINGER/ZIEGLER 2018). Aufgrund einer unzureichenden Güte dieser Skala wird jedoch von einem Berichten dieser Ergebnisse abgesehen. Der Problematik einer starken Zustimmungstendenz der Skala Interesse an Reflexion sollte durch Hinzunahme weiterer Items entgegengewirkt werden.

Die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) beinhaltet das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auch in schwierigen Unterrichtssituationen und wurde mithilfe des Instruments von SCHMITZ und SCHWARZER (2002) gemessen. Im Instrument von SCHMITZ und SCHWARZER (2002) bildeten zehn Items die unterschiedlichen Anforderungen des Lehrberufs ab. Dabei handelt es sich um die berufliche Leistung

5 Nach NIGGLI (2004, 347) entsprechend der Polung der Items mit „Theoriedistanz“ bezeichnet.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

und Weiterentwicklung, die Interaktion mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen und der individuelle Umgang mit beruflichem Stress. Dieses Konstrukt wurde für die Studieneinsteiger*innen adaptiert und auf sieben Items reduziert. Zusätzlich wurde ein invertiertes Item aus den Analysen ausgeschlossen, um die Reliabilität zu steigern. Das verwendete Frageninventar ist in Anlage A (Tabelle A1) aufgeführt.

Tabelle 2: Instrumente

Instrument	Stimulus/Beispielitem	Itemanzahl	α
Berufswahlmotivation	Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...		
Umgang mit jungen Menschen	...ich gern mit jungen Menschen arbeite.	3	.85
Vereinbarkeit Beruf und Privatleben	...ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	4	.81
Fachliches Interesse	...ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	3	.67
Sozialer Status	...Lehrer/innen einen hohen sozialen Status haben.	3	.88
Fähigkeitsüberzeugung	...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.	5	.73
Nützlichkeit (Finanzielle Sicherheit)	...ich als Lehrer/in gut verdiene.	3	.85
Intrinsische Berufswahlmotivation	...ich viel in meinen Fächern dazulernen möchte.	15	.82
Extrinsische Berufswahlmotivation	...ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	10	.86
Hochschulmotivation			
Intrinsische Hochschulmotivation	Ich habe ein Hochschulstudium begonnen, weil ich mich gerne mit wissenschaftlichen Themen befasse.	3	.57
Extrinsische Hochschulmotivation	Ich erhoffe mir vom Studium, dass ich später einmal mehr verdienen werde.	3	.68
Reflexionsbereitschaft			
Persönlichkeitsorientierung	Um eine gute Lehrkraft zu werden, benötigt man vor allem Talent.	5	.63

Instrument	Stimulus/Beispielitem	Itemanzahl	α
Interesse an Reflexion	Nachüberlegungen zum Unterricht sind genauso wichtig, wie die Unterrichtsplanung.	5	.60
Theorienähe	Ich denke, dass Theorien über Unterricht meist nicht viel bringen (umgepolt).	4	.71
Lehrerselbstwirksamkeit	Ich bin mir sicher, dass ich mich auf individuelle Probleme der Schüler gut einstellen können werde.	6	.67

Anmerkung. α = Cronbachs Alpha. Die Skala intrinsische Motivation setzt sich aus den folgenden Skalen zusammen: Fähigkeitsüberzeugung, fachliches Interesse, Umgang mit jungen Menschen, erzieherische und soziale Wirksamkeit (2) sowie Interesse am Unterrichten (2). Die Skala extrinsische Motivation setzt sich zusammen aus: Vereinbarkeit Beruf und Privatleben, sozialer Status und Nützlichkeit (Finanzielle Sicherheit).

4 Ergebnisse

4.1 Kontextbedingungen und Eingangsvoraussetzungen

Eine Gegenüberstellung der Tätigkeit vor Studienbeginn zwischen den zwei Lehramtsstudiengängen zeigt deutliche Unterschiede des berufsbiografischen Werdegangs der Studierenden. Knapp 60 % der LaB-Studierenden absolvierten vor Studienbeginn eine Berufsausbildung oder befanden sich im Vollerwerb, wohingegen über 70 % der LaG-Studierenden noch die Schule besuchte oder in einen anderen Studiengang eingeschrieben war (siehe Abbildung 1). Der vergleichsweise hohe Anteil an LaB-Studierenden in der Rubrik Schule/Studium (LaB Gesamt: 32,6 %) resultiert aus dem Anteil der M.Ed.-Studierenden, die ein abgeschlossenes Bachelorstudium vorweisen müssen, um in den Masterstudiengang einzumünden. Direkt vor Studienbeginn waren 44,4 % der M.Ed.-Studierenden erwerbstätig. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen bleiben ebenfalls hinsichtlich der besuchten Schule bestehen. So haben rund 95 % der LaG-Studierenden ein Gymnasium besucht, während lediglich 42 % der LaB-Studierenden die HZB über einen gymnasialen Zweig erwarben⁶.

4.2 Informationsverhalten

Hinsichtlich der Informiertheit über das Studium vor der Immatrikulation sollten die Studierenden angeben, welche Informationswege sie genutzt haben. Die verschiedenen

⁶ 63,2 % der M.Ed. und 38,5 % der B.Ed.-Studierenden haben zuvor ein Gymnasium besucht.

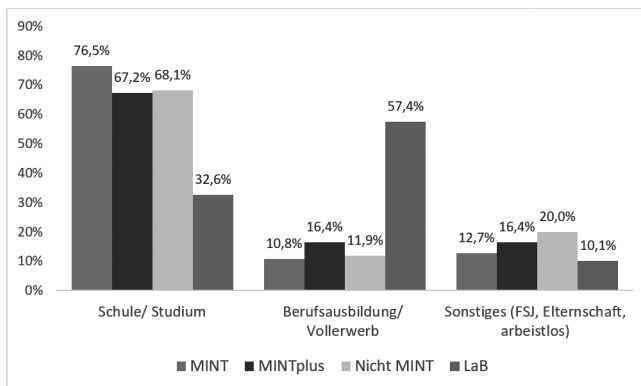


Abbildung 1: Tätigkeit vor Studienbeginn von LaG und LaB im Vergleich.

Informationsquellen lassen sich in folgende drei Kategorien unterteilen: (1) Internet- und Printmedien, wie die Homepage der TU Darmstadt, das Hochschulranking oder verschiedene Broschüren, (2) institutionalisierte persönliche Beratungsangebote, dazu zählt die Fachschaft, verschiedene Studienmessen und die Studienberatung und (3) informelle persönliche Kontakte, beispielsweise durch die Lehrkraft an der ehemaligen Schule oder Familie und Freunde. Im Durchschnitt nutzen die LaG-Studierenden rund vier Informationsquellen ($M = 3.67$, $SD = 1.83$), LaB-Studierende hingegen informierten sich bei drei Quellen ($M = 3.12$, $SD = 1.36$). Der Gruppenunterschied zeigt jedoch keine signifikante Ausprägung. Zudem unterscheidet sich bei den Studierenden nicht nur die Anzahl der Informationsquellen, sondern auch die Informationsart. LaG-Studierende nutzen vor allem die institutionalisierten persönlichen Beratungsangebote, LaB-Studierende greifen eher auf informelle persönliche Kontakte zurück. Darüber hinaus wurden die Studierenden gefragt, wie sehr sie sich über einzelne Aspekte des Studiums informiert haben. Die Studierenden antworteten auf einem dichotomen Antwortformat (ja/nein). In Tabelle 3 sind die Ergebnisse abgetragen. Studierende ohne naturwissenschaftlichen Schwerpunkt (Nicht MINT) haben sich weniger über die möglichen Inhalte ihres ersten Fachs informiert als Studierende mit mind. einem naturwissenschaftlichen Fach (MINTplus) und LaB-Studierende. Über die erwarteten Vorkenntnisse und die Leistungsanforderungen im ersten Fach haben sich die LaB-Studierenden signifikant häufiger als „Nicht MINT“-Studierende informiert. Insgesamt informieren sich LaB-Studierende häufiger über die Anforderungen bezüglich ihres Faches. Über allgemeine Studienaspekte, wie die Inhaltsbereiche des Studiums oder Studienbedingungen der TU Darmstadt, informieren sich jedoch LaG-Studierende tendenziell mehr. Des Weiteren besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung von Informationsquellen vor der Immatrikulation und der Informiertheit über verschiedene Studienaspekte ($r = .36^{**}$). So sind Studierende, die viele Informationsquellen herangezogen haben, auch vielseitig über verschiedene Studienaspekte informiert.

Tabelle 3: Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn im Vergleich

	LaG				$F(3,493)$	p
	MINT	MINTplus	Nicht MINT	LaB		
Inhaltsbereiche 1. Fach	83 %	88 %***	73 %***	93 %***	7.78	.000
Inhaltsbereiche Lehramtsstudium	86 %	87 %	83 %	84 %	.25	.86
Erwartete Vorkenntnisse 1. Fach	71 %	62 %	55 %*	73 %*	3.72	.011
Leistungsanforderungen 1. Fach	61 %	64 %	51 %**	72 %**	4.02	.008
Zeitlicher Arbeitsaufwand (workload)	54 %	47 %	48 %	54 %	.75	.525
Studienbedingungen TUD	84 %	79 %	84 %	78 %	.83	.479
Anforderungen Lehrberuf	86 %	86 %	89 %	78 %	2.25	.081

Anmerkung. Dichotomes Antwortformat (Ja/Nein). Häufigkeit in Prozent.

4.3 Berufswahlmotivation und Hochschulmotivation

Das adaptierte Instrument zur Erfassung der Berufswahlmotivation wurde zur Überprüfung der Faktorenstruktur einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen. Die angenommene Faktorenstruktur mit sechs Faktoren konnte bestätigt werden ($\chi^2[169] = 295.35$, CFI = .97, RMSEA = .04, AIC = 419.35). Das Alternativmodell mit intrinsischer und extrinsischer Motivation als Faktoren zweiter Ordnung, konnte ebenfalls einen guten Modellfit erzielen ($\chi^2[177] = 309.13$, CFI = .97, RMSEA = .04, AIC = 417.13). Durch die große Ähnlichkeit der Modellgüte kann sowohl das Modell mit sechs Primärfaktoren als auch das Modell mit zwei Faktoren zweiter Ordnung angenommen werden.

Die Ausprägungen der Berufswahlmotive unterscheiden sich im Vergleich zwischen LaG- und LaB-Studierenden nicht signifikant. Dagegen offenbaren sich in zwei Motivbereichen signifikante Unterschiede innerhalb der Fachgruppen „MINT“ und „Nicht MINT“ der LaG-Studierenden. Für Studierende ohne naturwissenschaftlichen Schwerpunkt (Nicht MINT) sind die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die finanzielle Sicherheit als Berufswahlmotiv höher ausgeprägt als für Studierende mit

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

einem MINT-Schwerpunkt. Werden extrinsische und intrinsische Berufswahlmotive zusammengefasst, erweisen sich Nicht-MINT-Studierende im Vergleich zu den MINT-Studierenden für die Wahl ihres Berufs tendenziell eher extrinsisch motiviert. Die Skala extrinsische Berufswahlmotivation fasst Dimensionen, die einen äußeren Anreiz für diese Berufswahl geben, zusammen. Dazu zählen die finanzielle Sicherheit, der soziale Status und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In Tabelle 4 werden die Ergebnisse gegenübergestellt.

Tabelle 4: Berufswahlmotive der Studierenden im Vergleich

M (SD)	LaG			LaB	F(3,493)	p
	MINT	MINTplus	Nicht MINT			
Fähigkeitsüberzeugung	3.39 (.44)	3.31 (.45)	3.26 (.43)	3.36 (.47)	1.86	.136
Vereinbarkeit Beruf und Familie	2.92* (.71)	3.12 (.58)	3.16* (.65)	3.05 (.66)	3.01	.03
Finanzielle Sicherheit	2.91* (.66)	2.97 (.64)	3.15* (.67)	3.03 (.76)	2.62	.051
Umgang mit jungen Menschen	3.60 (.47)	3.68 (.44)	3.62 (.48)	3.60 (.46)	.99	.398
Fachliches Interesse	3.73 (.39)	3.69 (.42)	3.60 (.47)	3.61 (.42)	2.33	.073
Sozialer Status	2.19 (.74)	2.18 (.74)	2.36 (.74)	2.34 (.79)	2.07	.112
Extrinsische Berufswahlmotivation	2.70* (.55)	2.79 (.49)	2.92* (.53)	2.83 (.56)	3.32	.02
Intrinsische Berufswahlmotivation	3.52 (.31)	3.50 (.30)	3.46 (.32)	3.49 (.32)	.74	.53

Anmerkung. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung jeweils in Klammern. Die Skala der Berufswahlmotive reicht von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu).

Neben den Berufswahlmotiven wurde auch die Motivation für ein Hochschulstudium erfragt (siehe Tabelle 5). Die Items zur Hochschulmotivation nahmen zwei Ausprägungen an: die intrinsische Motivation und die extrinsische Motivation. Im Vergleich mit der LaG-Studierendengruppe „MINT“ sind die intrinsischen Motive für ein Hochschulstudium bei LaG-Studierenden der „Nicht MINT“-Gruppe sowie bei LaB-Studierenden signifikant geringer ausgeprägt. Das Ausmaß der extrinsischen Motivation für ein Hochschulstudium unterscheidet sich dagegen nicht signifikant zwischen den

verschiedenen Gruppen. Die Skalen der Hochschulmotivation und der Berufswahlmotivation korrelieren teilweise mittel bis hoch miteinander. So besteht sowohl zwischen der intrinsischen Berufswahlmotivation und der intrinsischen Hochschulmotivation ein Zusammenhang ($r = .37^{**}$), wie auch zwischen den Skalen der extrinsischen Motivation ($r = .53^{**}$). Personen mit einer höheren intrinsischen Berufswahlmotivation sind demnach auch eher motiviert, sich mit wissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen. Diese Kombination liegt eher bei LaG-Studierende mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt in der Fächerauswahl vor, während unter den LaG-Studierenden häufiger der Zusammenhang von extrinsischen Berufswahlmotiven und geringerem wissenschaftlichen Interesse anzutreffen ist. LaB-Studierende zeigen bei der Berufswahlmotivation keine Auffälligkeiten, sind aber weniger für ein wissenschaftliches Studium motiviert.

Tabelle 5: Motivation zum Hochschulstudium der Studierenden im Vergleich

<i>M (SD)</i>	LaG				<i>F</i> (3,491)	<i>p</i>
	MINT	MINTplus	Nicht MINT	LaB		
Intrinsische Motivation	3.27*** (.45)	3.11 (.48)	3.02*** (.54)	2.99*** (.56)	7.03	.001
Extrinsische Motivation	2.94 (.59)	2.98 (.66)	3.06 (.65)	3.06 (.68)	1.00	.392

Anmerkung. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung in Klammern. Die Skala der Hochschulmotivation reicht von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu).

4.4 Reflexionsbereitschaft und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Als subjektiv wahrgenommene Kompetenzfacette wurde die Reflexionsbereitschaft und die Lehrerselbstwirksamkeit vor Studienbeginn erhoben. Bei der Differenzierung der LaG-Studierenden in die Fachgruppen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede auf den drei Skalen, Interesse an Reflexion ($F(2,358) = 1.02$; $p = .361$), Persönlichkeitsorientierung ($F(2,359) = 2.11$; $p = .123$) und Theorienähe ($F(2, 359) = .22$; $p = .805$). Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 abgetragen. Im Vergleich LaG-Gesamt und LaB zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied auf der Skala Theorienähe ($t(497) = -2.00$, $p = .046$). Demzufolge schätzen LaB-Studierende die Relevanz von Theorie zur Begründung ihres Handelns als wichtiger ein als LaG-Studierende.



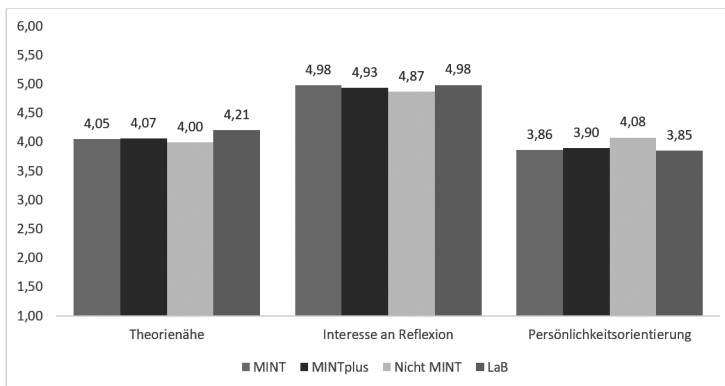


Abbildung 2: Drei Dimensionen der Reflexionsbereitschaft (Interesse an Reflexion, Persönlichkeitsorientierung und Theorienähe). Die Skale reicht von 1 (niedrige Ausprägung) bis 6 (hohe Ausprägung).

Über die gesamte Stichprobe zeigt sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen den Skalen Persönlichkeitsorientierung und Theorienähe ($r = -.31^*$). Studierenden mit einem hohen Belief in die Lehrerpersönlichkeit zeigen weniger Theorienähe. Die Skala Theorienähe korreliert wiederum positiv mit dem Interesse an Reflexion ($r = .21^*$), aber ein negativer Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsorientierung und Bereitschaft zur Reflexion bildet sich nicht ab. Dagegen zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsorientierung und der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung erwartungskonform positiv ($r = .15^{**}$). Die restlichen Reflexionsskalen weisen jedoch keinen Zusammenhang zu Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf. Demnach ist die Ausprägung der Neigung zur Reflexion unabhängig von der Persönlichkeitsorientierung, allerdings zeigen Personen mit höherer Persönlichkeitsorientierung eine geringere Theorienähe und eine höhere Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

Im Gruppenvergleich ist kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung erkennbar ($F(3,491) = 1.90$; $p = .128$). Insgesamt haben alle Gruppen eine überdurchschnittlich hoch ausgeprägte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Skala 1–4), sowohl Studierende im Masterstudiengang für berufliche Schulen ($M = 3.2$; $SD = .37$) als auch B.Ed-Studierende ($M = 3.3$; $SD = .34$). Innerhalb des Studiengangs für Lehramt an Gymnasien zeigen sich ähnlich hohe Ausprägungen (MINT: $M = 3.24$, $SD = .33$; MINTplus: $M = 3.33$, $SD = .34$; Nicht MINT: $M = 3.25$, $SD = .34$). Inwieweit sich die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung durch verschiedene Prädiktoren voraussagen lässt, wurde mit einer Regressionsanalyse überprüft. Mit Hilfe einer multiplen linearen Regression wurden schrittweise Prädiktoren hinzugefügt, die zur Vorhersage der Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet sind. Es zeigte sich ein starker Effekt ($R^2 = .25$, $F(4,489) = 41.64$, $p < .000$) mit den Prädiktoren Fähigkeitsüberzeugung ($\beta = .35$; $p < .000$), Umgang mit jungen Menschen ($\beta = .19$; $p < .000$), sozialer Status ($\beta = .11$; $p = .005$) und erzieherische Wirksamkeit ($\beta = .09$; $p = .028$). Mit Ausnahme des sozialen Status (extrinsische Motivation), sind alle Skalen der intrinsischen Berufswahlmotivation zuzuordnen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

5 Diskussion

Vorliegende Untersuchungsdaten wurden ausgehend von der Fragestellung analysiert, ob sich Unterschiede in den berufsbezogenen Motiven und Überzeugungen zwischen LaG- und LaB-Studierenden zeigen oder der Lehrberuf vielmehr unabhängig vom Bildungskontext Personen anspricht, die ähnliche Motivstrukturen und Überzeugungen aufweisen. Zudem werden berufsbiografische Unterschiede zwischen den beiden Lehramtsgruppen betrachtet, die aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive über die Gestaltung der Studiengänge adressiert werden sollten. Bezogen auf die erste Analyseperspektive zeigen sich insgesamt nur geringe Differenzen hinsichtlich der Motivstrukturen und der Überzeugungen zwischen den Studienanfänger*innen der beiden Lehrämter. Die eingangs zitierten Befunde zu lehramtsspezifischen Unterschieden in Motivausprägungen werden in dieser Studie nicht bestätigt. Abweichend zu den zitierten Studien (DRIESEL-LANGE/MORGENSTERN/KEUNE 2017; MICKNASS et al. 2019) wurden hier allerdings ausschließlich Studienanfänger*innen befragt. Die Befunde sprechen für eine homogenisierende Wirkung des Lehrberufs in Bezug auf Motivstrukturen und Überzeugungen.

Insgesamt zeigen sich die bekannten Motivstrukturen. Lehramtsstudierende wählen den Beruf eher aus intrinsischen als extrinsischen Motiven. In der Ausprägung der extrinsischen Motive gibt es allenfalls innerhalb der LaG-Studierenden einen signifikanten Unterschied, wonach LaG-Studierende ohne MINT-Fach die extrinsischen Motive etwas höher gewichten, als LaG-Studierende, die zwei MINT-Fächer kombinieren. LaB-Studierende liegen in ihrer Motivstruktur näher bei den LaG-Studierenden mit MINT-Fach, lediglich dem sozialen Status messen sie eine ähnlich hohe Bedeutung bei wie die nicht MINT Gruppe im LaG. Allerdings sind Unterschiede bezogen auf den sozialen Status nicht signifikant. Entweder offenbart sich bei den LaG-Studierenden ohne MINT-Fach eine im Vergleich zu MINT-Studierenden „hedonistischere“ Motivstruktur, oder sie sind wegen der geringeren Übernahmeperspektiven in den Schuldienst ohne MINT-Fach stärker für Nützlichkeitsaspekte sensibilisiert. Bislang fehlt es an Befunden, die nach Studienfächern differenzieren, daher sind die Befunde nur ein erster Hinweis auf mögliche fachkulturelle Unterschiede.

Ähnlich verhält es sich bezüglich der Motivation für ein Hochschulstudium. Wie schon die RIASEC-Interessenprofile, die im Berufsregister für Deutschland ausgewiesen sind (JÖRIN et al. 2007) vermuten lassen, sind LaG-Studierende mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt signifikant stärker an der Wissenschaft orientiert als LaG-Studierende ohne naturwissenschaftliche Fächer. Auch LaB-Studierende sind gegenüber der LaG-MINT Gruppe weniger intrinsisch für ein Hochschulstudium motiviert. Allerdings zeigen sie gegenüber den LaG-Studierende eine positivere Haltung zur Relevanz erziehungswissenschaftlichen Theorien (Theorienähe). Auf der Dimension Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung haben alle Gruppen eine überdurchschnittlich hohe Ausprägung. Eine multiple Regressionsanalyse zeigt, dass Aspekte der Berufswahlmotive rund 25 % der Varianz der Lehrer-Selbstwirksamkeit aufklären. Insbesondere die Fähigkeitseinschätzung und die Motivation zum Umgang mit jungen Menschen leisten

eine gute Vorhersagekraft. Aber auch bezüglich dieser Motive haben alle Befragten ähnlich hohe Ausprägungen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigt im ersten Studienjahr einen leicht abnehmenden Verlauf (BERGER/ZIEGLER 2020). Vom Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen, insbesondere nach ersten Praxisaufenthalten, berichten auch SCHWARZER und WARNER (2014).

Zur Erfassung berufsrelevanter Kompetenzen wurden drei reflexionsbezogene Dimensionen eingesetzt: Interesse zur Reflexion, Theorienähe und Persönlichkeitsorientierung. Erwartungsgemäß zeigt sich ein mittelstarker negativer Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Persönlichkeitsorientierung und der Theorienähe, aber kein Zusammenhang zum Reflexionsinteresse. Dies könnte an der inhaltlichen Ausrichtung der Items zum Reflexionsinteresse liegen, die eher die Bereitschaft zur selbstbezogenen und weniger zu einer theoriebezogenen Reflexion erfassen. Die Persönlichkeitsorientierung korreliert erwartungsgemäß leicht positiv mit der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, aber nicht mit den beiden anderen Dimensionen. Demnach könnte die Stärke der Überzeugung, dass es beim Lehrerberuf vor allem auf die Persönlichkeit ankommt, der Bereitschaft, sich im Studium um eine theoretische Fundierung des eigenen Handelns und somit um die eigene Professionalisierung zu bemühen, entgegenstehen. Dies wäre künftig in einem Längsschnitt-Design zu prüfen.

Berufsbiografisch unterscheiden sich die beiden Lehramtsgruppen erheblich. Während LaG-Studierende überwiegend klassisch über das Abitur direkt in das Studium einmünden, verfügt nur ein gutes Drittel der LaB-Studierenden über ein Abitur als Hochschulzugangsberechtigung (HZB), stattdessen haben sie mehrheitlich eine Berufsausbildung abgeschlossen und Berufserfahrungen gesammelt. Häufig wurde die HZB nach der Berufsausbildung erworben. Diese berufsbiografischen Merkmale sind bei den Studienanfänger*innen im Bachelor of Education noch ausgeprägter als bei den LaB-Studierenden, die auf Grundlage eines ingenieurwissenschaftlichen Studienabschlusses im Quereinstieg in das Masterstudium einmünden. Die in den Analysen identifizierten Unterschiede im Informationsverhalten könnten berufsbiografisch bedingt sein. So nutzen LaG-Studierende vor der Immatrikulation mehr Informationsquellen als LaB-Studierende und sie nutzen zum Teil auch andere Arten von Informationsquellen, um sich über das Studium zu informieren. Während LaG-Studierende sich eher an die formalen Angebote zur persönlichen Beratung halten, informieren sich LaB-Studierende stärker über informelle Quellen in ihrem persönlichen Umfeld. Zudem informieren sich LaB-Studierende häufiger als LaG-Studierende über die Inhalte und Anforderungen im ersten Fach bzw. in der beruflichen Fachrichtung. Längsschnittanalysen zu den ersten zwei Kohorten zeigen darüber hinaus, dass LaG-Studierende nach zwei Semestern signifikant zufriedener mit ihrem Studium sind und sich ihre Erwartungen an das Studienfach und die Studienbedingungen bestätigen, während LaB-Studierende sich weniger in ihren Erwartungen bestätigt finden (BERGER/ZIEGLER 2020). Zusammengefasst informieren sich LaB-Studierende zwar breiter, nutzen dafür aber eher informelle Informationsquellen und weniger die offiziellen persönlichen Beratungsangebote. Werden diese Aspekte als Facetten von Kompetenz zusammengefasst, würden sich LaB-Studierende durch eine geringere Informationskompetenz auszeich-

nen. Dies könnte zu einem großen Teil mit der Bildungssozialisation und der entsprechenden Nähe und Ferne zu einer Bildungsinstitution wie der Universität zu tun haben. LaG-Studierende haben vermutlich eine höhere Sicherheit darin entwickelt, sich über formelle Angebote zu informieren, während sich viele LaB-Studierende diesbezüglich unsicher sind. Dieser Frage ist im Hinblick auf die Versorgungsprobleme im Lehramt an beruflichen Schulen weiter nachzugehen und zu überlegen, wie Interessierte am beruflichen Lehramt adäquat adressiert werden können.

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Informationsverhalten, Studienzufriedenheit und Abbruchquote kontrovers diskutiert wird und widersprüchliche Forschungsarbeiten dazu existieren (vgl. BLÜTHMANN 2012; HASENBERG/SCHMIDT-ATZERT 2014), sollten aus diesen Schlussfolgerungen verschiedene Handlungsnotwendigkeiten abgeleitet werden. Das Informationsangebot könnte beispielsweise so gestaltet werden, dass die Anforderungen an das Studium und an den Lehrberuf deutlicher werden, keine falschen Erwartungen an das Studium geweckt werden und somit von den Studierenden realistischer eingeschätzt werden. Auch Maßnahmen zur Begleitung und Unterstützung im ersten Studienjahr sollten implementiert werden. Die Wahrscheinlichkeit einer vorzeitigen Exmatrikulation könnte somit verringert werden (BLÜTHMANN/LEPA/THIEL 2012).

Hinsichtlich der Verallgemeinerungsfähigkeit der Befunde sind einige Limitationen zu benennen. So wurden die analysierten Daten nur an einem Standort und nur im Bundesland Hessen erhoben. Sowohl der Standort als auch das Bundesland Hessen weisen spezifische Studienstrukturen auf, die nicht ohne Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe sein dürften⁷. Ein strukturelles Spezifikum in Hessen ist, dass für die Lehrämter des allgemeinen Bildungssystems an der Staatsprüfung festgehalten wird, während die Ausbildung im Lehramt an beruflichen Schulen bereits früh auf eine konsekutive Struktur umgestellt wurde. Dies impliziert unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen für beide Lehrämter. Für die Zulassung zum Bachelor-Studium gelten in Hessen vergleichsweise großzügige Regelungen. Alle Abschlüsse, unabhängig ob Fachoberschulreife, einen beruflichen Weiterbildungsabschluss, eine fachgebundene oder die allgemeine Hochschulreife, sind gleichgestellt und berechtigen zum Studium an einer hessischen Universität.⁸ Für die Zulassung in das LaG-Studium wird dagegen nach wie vor das Abitur vorausgesetzt.⁹ Hinzu kommt, dass in Hessen der Weg zum Hochschulzugang im beruflichen Bildungssystem auf die ein- oder zweijährige Fach-

7 Im LaB-Studium (B.Ed) werden sieben gewerblich-technische Fachrichtungen angeboten (Agrarwirtschaft mit dem Schwerpunkt Gartenbau; Bautechnik, Chemietechnik, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, Körperpflege und Metalltechnik, für den Quereinstieg zusätzlich noch die Fachrichtung Druck- und Medientechnik). Im LaG-Studium haben die Studierenden die Wahl zwischen zehn Fächern, darunter die MINT-Fächer Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik sowie die Nicht-MINT-Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie & Ethik sowie Sport. Für den Master of Education Abschluss (LaB) sind Kombinationen mit einer anderen beruflichen Fachrichtung oder hochaffine Kombinationen in Hessen nicht zugelassen.

8 https://www.zfl.tu-darmstadt.de/studium/berufliche_schulen/b_ed/index.de.jsp;

9 https://www.tu-darmstadt.de/studieren/studieninteressierte/studienangebot_studiengaenge/studien_gang_194176.de.jsp

oberschule, das Fachgymnasium oder berufliche Weiterbildungsabschlüsse an einer Fachschule beschränkt ist. Außer einem Besuch des Fachgymnasiums besteht also in Hessen nur die Möglichkeit sich mit der Fachhochschulreife für ein Studium zu bewerben. Für den Vergleich der beiden hier betrachteten Lehrämter bedeutet dies, dass die berufsbioграфischen Selbstselektionsprozesse durch systemische Faktoren verstärkt werden und als Fremdselektionseinflüsse interpretiert werden können.

Für die weitere Verfolgung der in diesem Beitrag adressierten Fragen und zur Prüfung der Hypothesen, sind über mehrere Standorte verteilte größere Stichproben erforderlich. Zudem muss eine Weiterentwicklung der eingesetzten Instrumente angestrebt werden. Insbesondere die Instrumente zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und der Reflexionsbereitschaft sollten kritisch überprüft und validiert werden.

Literatur

- ABELE, A. E. / SCHUTE, M. / ANDRÄ, M. S. (1999). Ingenieurin versus Pädagoge: beruflichen Werthaltungen nach Beendigung des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13 (1/20), 84–99.
- BERGER, J. / ZIEGLER, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 203–217). Verlag Barbara Budrich.
- BLÜTHMANN, I. / LEPA, S. / THIEL, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- BLÜTHMANN, I. / LEPA, S. / THIEL, F. (2012). Überfordert, enttäuscht, verwöhlt oder strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89–108.
- BLÜTHMANN, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.
- CRAMER, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- CRAMER, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. BOEGER (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- DRIESEL-LANGE, K. / MORGENSTERN, I. / KEUNE, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. BECKER / C. DITTMANN / J. GILLEN / S. HIESTAND / R. MEYER (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 368–387). Münster: Lit. Verlag.
- GRIFFITHS, M. / TANN, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), S. 69–84.
- HASENBERG, S. / SCHMIDT-ATZERT, L. (2014). Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 8–28.
- HERTRAMPH, H. / HERRMANN, U. (1999). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. CARLE / S. BUCHEN (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2) (S. 49–71). Weinheim u. a.: Juventa.

- HEUBLEIN, U. / EBERT, J. / HUTZSCH, C. / ISLEIB, S. / KÖNIG, R. / RICHTER, J. / WOISCH, A. (2017) (Hrsg.). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*, Hannover.
- JÖRIN, S. / STOLL, F. / BERGMANN, C. / EDER, F. (2006). Berufsregister Ausgabe Deutschland. EXPLORIX. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Göttingen: Hogrefe.
- KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- KREILINGER, K. / ZIEGLER, B. (2018). Erhebung des latenten Konstrukts „Interesse an Reflexion“ von Lehramtsstudierenden in quantitativen Studien: Ergebnisse einer Instrumentenanalyse. Vortrag bei der Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) in Basel (unveröffentlichte Präsentation).
- KUNTER, M. / BAUMERT, J. / BLUM, W. (2011). (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms*. COACTIV. Waxmann Verlag.
- LEMPERT, W. (1962). *Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie*. Stuttgart: Enke.
- LEON, A. / BEHRENDT, S. / NICKOLAUS, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2).
- MICKNASS, A. / OHLEMANN, S. / PFETSCH, J. / ITTEL, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. GRAMLINGER / C. ILLER / A. OSTENDORF / K. SCHMID / G. TAFNER, G. (Hrsg.). *Bildung = Berufsbildung?! (S. 185–198)*. Bielefeld: wbv Publikation.
- NICKOLAUS, R. (1996). *Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen*. Esslingen: Deugro.
- NIGGLI, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364.
- POHLMANN, B. / MÖLLER, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- RICHTER, G. (1995). *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium (Dissertation)*. Universität Osnabrück, Osnabrück.
- ROTHLAND, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 349–385). Münster: Waxmann.
- ROTHLAND, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- SCHMITZ, G. S. / SCHWARZER, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, Beiheft, 192–214.
- SCHWARZER, R. / WARNER, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 662–677). Münster: Waxmann.
- STÄNDIGEKONFERENZDERKULTUSMINISTER (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (10.12.2019).
- TERHART, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. ROTHLAND (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 17–32). Münster: Waxmann.

- WATT, H. M. / RICHARDSON, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167–202.
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. / KLUSMANN, U. / KUNTER, M. / BEYER, B. / TRAUTWEIN, U. / BAUMERT, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.
- ZIEGLER, B. (2004). *Professionalisierung im Studium-Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Shaker.
- ZIEGLER, B. / BERGER, J. (2019). *Kommen Lehrer an Gymnasien vom Mars und Lehrer an beruflichen Schulen vom Mond?* Newsletter der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF vom 29.5.2019. Online: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/newsletter-der-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-2-2019-2140.html>.

Anlage A

Tabelle A1
Items.

Instrument	Item
<i>Motivation für ein Hochschulstudium</i>	
Intrinsische Hochschul-motivation	Ich habe ein Hochschulstudium begonnen, weil ...
	... ich mich gerne mit wissenschaftlichen Themen befasse.
	... ein Studium für mich einen hohen Wert hat.
	... ich in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen meine persönlichen Stärken ausleben kann.
Extrinsische Hochschul-motivation	Ich erhoffe mir vom Studium, ...
	... dass ich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werde.
	... dass ich später einmal mehr verdienen werde.
	... dass ich eine angesehene gesellschaftliche Position einnehmen kann.
<i>Informiertheit über verschiedene Studienaspekte</i>	
	Haben Sie sich vor Studienbeginn ...
	... über die Inhaltsbereiche Ihres 1. Fachs informiert?
	... über die Inhaltsbereiche des Lehramtsstudiums informiert?
	... über die erwarteten Vorkenntnisse in Ihrem 1. Fach informiert?
	... über die Leistungsanforderungen in Ihrem 1. Fach informiert?
	... über den zeitlichen Arbeitsaufwand des Studiums informiert?
	... über die Studienbedingungen an der TU Darmstadt informiert?
	... über die Anforderungen im Lehrerberuf informiert?
<i>Berufswahlmotivation</i>	
Fähigkeitsüberzeugung	Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ...
	... ich gut erklären kann.
	... ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.
	... ich denke, dass ich ein/e gute/r Lehrer/in sein werde.
	... mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.
	... ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Instrument	Item
Vereinbarkeit Beruf und Privatleben	... ich als Lehrer/in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann. ... ich als Lehrer/in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern. ... ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann. ... ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.
Finanzielle Sicherheit	... ich als Lehrer/in gut verdiene. ... ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme. ... ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.
Spaß am Umgang mit jungen Menschen	... ich gern mit jungen Menschen arbeite. ... ich mit jungen Menschen gut zurechtkomme. ... mir der Umgang mit jungen Menschen Spaß macht.
Fachliches Interesse	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde. ... ich viel in meinen Fächern dazulernen möchte. ... ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.
Sozialer Status von Lehrpersonen	... Lehrer/innen einen hohen sozialen Status haben. ... der Lehrerberuf angesehen ist. ... Lehrer/innen von der Gesellschaft wertgeschätzt werden.
<i>Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung</i>	
	Ich weiß, dass ich es schaffen werde, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten können werde, selbst in schwierigen Situationen. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen werde, wenn ich mich darum bemühe. Ich bin mir sicher, dass ich mich auf individuelle Probleme der Schule gut einstellen können werde. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, dass ich die notwendige Gelassenheit bewahren können werde. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, werde ich doch im Unterricht immer noch gut auf Schüler eingehen können. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln können werde, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.
<i>Reflexionsbereitschaft</i>	
Interesse an Reflexion	Nur wann man auch Denkanstöße von außen ernst nimmt, lässt sich der eigene Unterricht wirksam überprüfen und verbessern. Nur wenn man sein Handeln im Unterricht immer wieder in Frage stellen kann, wird man eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer. Nachüberlegungen zum Unterricht sind genauso wichtig, wie die Unterrichtsplanung. Bei der Unterrichtsplanung ist es wichtig, sich immer wieder zu fragen, ob die Zielsetzung der Unterrichtsstunde so erreicht werden kann. Wenn man später im Unterricht Probleme hat, lernt man am meisten, wenn man sich im Anschluss selbst mit diesen auseinandersetzt.

Instrument	Item
Theorienähe	Ich denke, im Unterrichtsalltag kommt man als Lehrerin oder Lehrer meistens sehr gut auch ohne Theorien aus. (R)
	Ich denke, dass Theorien über Unterricht meist nicht viel bringen. (R)
	Die meisten Resultate von erziehungswissenschaftlichen Studien sind für die Praxis mehr oder weniger bedeutungslos. (R)
	Wenn ich ehrlich sein soll, sind mir theoretische Vorstellungen über die Erziehung manchmal eher gleichgültig. (R)
	Ich finde, eine Lehrkraft sollte ihr Handeln im Unterricht immer auch theoretisch begründen können.
Persönlichkeitsorientierung	Einen Großteil dessen, was eine Lehrerin oder einen Lehrer erfolgreich macht, kann man nicht lernen.
	Die Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers ist für gelingenden Unterricht wichtiger als Fachwissen und kognitive Fähigkeiten.
	Man merkt Leuten an, ob sie gute Lehrerinnen oder Lehrer sein werden.
	In erster Linie entscheidet der Charakter von Lehrkräften über ihren Berufserfolg.
	Um eine gute Lehrkraft zu werden, benötigt man vor allem Talent.

JOSEPHINE BERGER

Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

BIRGIT ZIEGLER

Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

