

**Birgit Nieskens**

**Wer interessiert sich  
für den Lehrerberuf  
– und wer nicht?**

**Berufswahl im Spannungsfeld  
von subjektiver und objektiver Passung**



**Cuvillier Verlag Göttingen**  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

Birgit Nieskens

## Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?

Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver  
Passung



**Cuvillier Verlag Göttingen**

Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2009  
Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss. 2008

978-3-86727-847-8

Umschlaggestaltung: Stefan Zielke, Benefit Design Lüneburg

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2009  
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen  
Telefon: 0551-54724-0  
Telefax: 0551-54724-21  
[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2009

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-847-8

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>7</b>
1.1 Problemstellung .....	7
1.2 Konzeptioneller Rahmen der Arbeit.....	11
1.3 Aufbau der Arbeit.....	14
<b>2 Berufswahl .....</b>	<b>15</b>
2.1 Begriffsbestimmungen .....	22
2.1.1 Beruf und berufliche Laufbahn .....	23
2.1.2 Berufsfindung und Berufsorientierung .....	26
2.1.3 Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz .....	27
2.1.4 Berufswahl.....	30
2.2 Theorien der Berufswahl.....	33
2.2.1 Differentialpsychologischer Ansatz.....	37
2.2.2 Theorie der Laufbahnentwicklung .....	38
2.2.3 Sozialkognitive Berufswahltheorien.....	42
2.2.4 Dynamisches Modell der Laufbahnentwicklung im Beruf und im Privatleben (BELA-Modell) .....	48
2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung für ein Instrumentarium zur Berufswahl Lehramt.....	52
<b>3 Exkurs: Entscheidungsrealisierung und Nachentscheidungsphase ....</b>	<b>55</b>
<b>4 Interesse und Berufswahl .....</b>	<b>59</b>
4.1 Person-Umwelt-Modell von HOLLAND .....	63
4.2 Grundlagen der HOLLAND-Theorie .....	66
4.2.1 Entwicklung der Interessentypen .....	71
4.2.2 Sekundärfaktoren .....	73
4.2.2.1 Kongruenz als Maß für Passung .....	75
4.2.2.2 Differenziertheit als laufbahnrelevantes Merkmal .....	78
4.2.2.3 Geschlecht, Ethnie und soziale Schicht als Einfluss- variablen der Berufswahl.....	81
4.3 Zusammenfassung und Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen .....	87
4.4 Interesse und Berufswahl Lehramt.....	91

<b>5 Berufswahl Lehramt .....</b>	<b>96</b>
5.1 Lehrerpersönlichkeit im Kontext Berufswahl .....	100
5.2 Selbstwirksamkeit als Personvariable für Berufswahl und Berufserfolg von Lehrkräften .....	114
5.2.1 Selbstwirksamkeit, Karriereorientierung und Berufserfolg .....	116
5.2.2 Selbstwirksamkeit und berufliches Belastungserleben .....	123
5.3 Belastung und Zufriedenheit im Kontext der Berufswahl Lehramt .....	128
5.4 Berufswahlmotive zukünftiger Lehrkräfte .....	140
5.5 Biografische Determinanten der Berufswahl Lehramt .....	162
5.5.1 „Berufliche Vererbung“ im Lehrerberuf .....	162
5.5.2 Pädagogische Vorerfahrungen .....	166
<b>6 Beschreibung der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>168</b>
6.1 Konzeption der empirischen Untersuchung .....	171
6.2 Herleitung eines Rahmenmodells .....	172
6.2.1 Herleitung der Hypothesen .....	175
6.3 Durchführung der empirischen Untersuchung .....	177
6.4 Beschreibung der Stichprobe .....	179
6.5 Instrumentarium .....	180
6.5.1 EXPLORIX .....	182
6.5.2 LIS Lehrer-Interessen-Skala .....	184
6.5.3 LPA Lehrer-Persönlichkeit-Adjektiv-Skalen .....	185
6.5.4 Allgemeine Selbstwirksamkeit .....	187
<b>7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....</b>	<b>189</b>
7.1 Allgemeine Ergebnisse zum EXPLORIX .....	193
7.1.1 Zur Problematik des Berufscodes „Lehramt“ .....	193
7.1.2 Auswertung der R-I-A-S-E-C-Dimensionen .....	196
7.1.3 Hexagon und Clusterbildung .....	202
7.1.4 Kongruenz zum Lehrerberuf .....	204
7.1.5 Zur Interpretation der Subskalen .....	207
7.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zum EXPLORIX .....	210

7.2 Berufswunsch Lehrerin oder Lehrer .....	211
7.3 Überprüfung der Hypothesen .....	214
7.3.1 Schülerinnen und Schüler, die artikuliert und gemessen zum Lehrerberuf passen, haben eindeutige und hoch differenzierte Interessenprofile. ....	214
7.3.2 Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Berufswahl- motiven von Schülerinnen und Schülern gegen den Lehrerberuf und dem Image des Berufs.....	217
7.3.3 Die „berufliche Vererbung“ im Lehrerberuf beeinflusst die Aus- prägung berufsförderlicher Interessen und Personmerkmale ....	224
7.3.4 Das Interesse am Lehrerberuf steht in einem Zusammenhang zu den in der Schulzeit erworbenen pädagogischen Vorerfahrungen.....	227
7.3.5 Berufsträume haben eine Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt.....	230
7.4 Überprüfung des Rahmenmodells.....	236
7.5 Ergebnisse der Clusteranalyse.....	2499
<b>8 Zusammenfassung und Diskussion .....</b>	<b>260</b>
<b>9 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>273</b>
<b>10 Anhang .....</b>	<b>297</b>



## *Vorwort*

Zum Themenfeld dieser Dissertation kam ich durch die Mitarbeit im internationalen Projekt „Career Counselling for Teachers“ (CCT). Seit dem Jahr 2000 habe ich dort die Koordination der deutschen Webseite [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de) übernommen und mich intensiv mit der Forschung im Bereich Laufbahnberatung für den Lehrerberuf auseinandergesetzt. Dabei entstand die Idee, lehrerberufsspezifische Laufbahnberatungsinstrumente gemeinsam mit Instrumenten für die allgemeine Berufs- und Laufbahnberatung einzusetzen und zu prüfen, ob sich daraus Erkenntnisse gewinnen lassen über den Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung der Passung zum Lehrerberuf und der objektiv messbaren Passung bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe. BERGMANN (1994; 1998) hat dazu in verschiedenen Studien interessante Befunde vorgelegt. Danach steigen die Chancen auf eine interessengemäße Berufs- und Studienfachwahl beträchtlich, wenn artikuliert Interessen (subjektive Passung) und gemessene Interessen (objektive Passung) übereinstimmen. In diesem Spannungsfeld von artikulierter und gemessener Passung soll die Berufswahl Lehramt genauer untersucht werden in der Hoffnung, dass die Befunde dazu beitragen, neue Erkenntnisse zur Entstehung des Berufswunsches Lehramt zu gewinnen und daraus Schlüsse zu ziehen für die Laufbahnberatung und Berufsorientierung.

Zum Gelingen dieser Arbeit haben zahlreiche Personen beigetragen, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

An erster Stelle möchte ich meinem Lüneburger „Doktorvater“ Prof. Dr. Bernhard Sieland für die langjährige Unterstützung in fachlicher und finanzieller Hinsicht danken. Er hat durch Aufträge und Projektstellen die finanzielle Grundlage der Dissertation sichergestellt und mir sehr wichtige Entwicklungsanstöße für meine berufliche „Karriere“ gegeben. Bei der gemeinsamen Arbeit im Themenschwerpunkt „Lehrergesundheit“ habe ich viel von ihm gelernt.

Meinem österreichischen „Doktorvater“ Prof. Dr. Johannes Mayr danke ich für seine Bereitschaft, mit mir intensiv und kritisch über die theoretischen Grundlagen und empirischen Ergebnisse der Arbeit zu diskutieren. Dank gebührt ihm auch dafür, dass er mir zahlreiche noch nicht veröffentlichte Daten aus seiner Längsschnittstudie und anderen Arbeiten zur Verfügung gestellt hat. Unsere langjährige gemeinsame Arbeit im Projekt CCT und während der Dissertationsphase hat mir wichtige Impulse gegeben und nicht zuletzt auch arbeitsintensive und interessante Dienstreisen nach Linz und Klagenfurt ermöglicht.

Meiner Drittgutachterin Prof. Dr. Eva Neidhardt danke ich für die gute kollegiale Zusammenarbeit, die wertvollen Hinweise zum empirischen Teil der Arbeit und die ständige Ermunterung, am Dissertationsprojekt zu arbeiten.

Ich danke Barbara Hanfstingl und Ingo Riemenschneider, die mir für die Berechnung des theoretischen Rahmenmodells ihr Programm AutoPLS (Partial Least Squares Ansatz) zur Verfügung gestellt und mich bei der Berechnung der Zusammenhänge beraten haben.



Lutz Schumacher, Dietmar Gönitz und Inge Voltmann-Hummes danke ich für die kollegiale Freundschaft sowie Kristof Kupka für seine fachliche und moralische Unterstützung. Stefan Zielke von Benefit Design danke ich für die grafische Gestaltung des Buchumschlags, des Rahmenmodells und des Pfadmodells.

Simone Jörin-Fux danke ich dafür, dass ich bereits vor der Veröffentlichung das Instrument EXPLORIX nutzen konnte.

Nicht zuletzt möchte ich auch meinem Ehemann und meinen drei Kindern Felix, Liesa und Nora danken für die langjährige Unterstützung und die Ermutigung, das Dissertationsprojekt zu beenden.

Zum Umgang mit dem geschlechtergerechten Schreiben:

Ich habe mich bemüht, nach Möglichkeit beide Geschlechter in der Formulierung zu berücksichtigen oder eine geschlechtsneutrale Formulierung zu verwenden. Sollte das nicht in allen Fällen zufrieden stellend gelungen sein, bitte ich um Nachsicht.

Hinweise für die Leserinnen und Leser:

Am Ende der meisten Kapitel finden Sie inhaltliche Zusammenfassungen, zum Teil auch im Inhaltsverzeichnis als Kapitel ausgewiesen. Diese Zusammenfassungen dienen dazu, einen Überblick über die wesentlichen Inhalte von Teilen der Arbeit zu erhalten. Redundanzen im Text lassen sich deshalb nicht vermeiden.

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung

„Persönlichkeitsmerkmale, Arbeitshaltungen oder Einstellungen zum gewählten Beruf spielen eine Rolle bei der Professionalisierung von Lehrkräften“ konstatieren RAHM & THONHAUSER (2007, S. 7) und fahren fort, dass es eine zentrale Fragestellung sei, wie und wann diese Merkmale zuverlässig auszumachen seien. In der derzeitigen Diskussion um Standards für die Lehrerbildung (OSER, 2001; TERHART, 2000; MERTENS, 2003; 2005) wird deutlich, dass die fachliche Komponente der Lehrerprofessionalität nicht mehr ausreicht, um den beruflichen Alltag zu bewältigen. Grundlage des in den Standards geforderten professionellen Lehrerhandelns sind vielmehr komplexe Verhaltensdispositionen und soziale, personale, didaktische und politische Kompetenzen (RAHM & THONHAUSER, 2007, S. 7). Hier stellt sich die grundlegende Frage, ob diese Kompetenzen bereits zu Studienbeginn in einer gewissen Ausprägung vorhanden sein sollten oder ob sie im Laufe des Studiums gelernt und trainiert werden können. Antworten auf diese Frage geben die in dieser Arbeit (vor allem in Kapitel 5) vorgestellten Studien, die belegen, dass sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und der Schweiz ein größerer Anteil von Lehramtsstudierenden an den Hochschulen auf den Beruf vorbereitet, deren Berufswahlmotive bereits auf eine sehr idealistische Arbeitseinstellung hinweisen, die in direktem Zusammenhang mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Unzufriedenheit mit den (zu hoch gesteckten) beruflichen Erfolgen steht. Hinzu kommen ungünstige personale Merkmale wie gering ausgeprägte Kommunikationsbereitschaft, Neurotizismus und geringe psychische Stabilität (URBAN, 2000; MAYR & NEUWEG, 2006; SCHAARSCHMIDT, 2001; 2004). Längsschnittstudien (z.B. MAYR, 2006; 2007) belegen, dass sich diese personalen Kompetenzen über die Berufslaufbahn kaum signifikant verändern, es erscheint deshalb sinnvoll, das Vorhandensein dieser Kompetenzen bereits vor Studienbeginn zu überprüfen. Denn es wäre schon viel gewonnen, wenn

„... wenigstens die erkennbaren pathologischen Fälle von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ferngehalten bzw. vor der definitiven Anstellung mit Verantwortung für Schulklassen entfernt werden können. Es geht hier vor allem um stark neurotische Persönlichkeiten, chronische Beziehungsstörungen und sehr schwache Belastbarkeit in Zwickmühlen- und Feedbacksituationen“,

wie STRITTMATTER (2007, S. 17f.) sehr deutlich aus der Perspektive der Schweizer Lehrerberufsverbände einfordert. Nicht ganz so „drastisch“, aber nicht weniger kritisch zeigt RAUIN (2007) in einer 12-jährigen Längsschnittstudie zum Studierverhalten und zu Karrieren im Lehrerberuf, dass nur ein gutes Drittel der Lehramtsstudierenden, die das Studium erfolgreich abschlossen und ins Referendariat wechselten, als „Engagierte“ mit positiven Werten in didaktischer, diagnostischer und organisatorischer Kompetenz

sowie im Klassenmanagement bezeichnet werden können. 27 Prozent seien dagegen „Risikotypen“, die in fast allen Bereichen der berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale, im Studienverlauf und bei den Berufswahlmotiven unterdurchschnittliche Werte erreichen. Das spätere berufliche Belastungserleben stand dabei in engem Zusammenhang zu bereits im Studium erlebten Überforderungen. Eine abschließende Befragung im vierten Dienstjahr belegte den deutlichen Zusammenhang zwischen Studierverhalten und dem Ausmaß berufstypischer Belastungen.

Befunde aus solchen langjährigen Studien wie die von RAUIN (2007), SCHAARSCHMIDT (2007) und MAYR (2007) haben dazu angeregt, Instrumente und Beratungssysteme zu entwickeln, um möglichst frühzeitig mögliche Risiken prognostizieren zu können und Studienbewerberinnen und -bewerber bei der Berufsorientierung für das Lehramt zu unterstützen. Einige davon werden in der vorliegenden Arbeit vorgestellt und verwendet (vgl. Kap. 2.3). Auch aus Gründen der Qualitätsentwicklung und -steigerung haben Hochschulen und Lehrerverbände ein großes Interesse daran, bereits in der Studienbewerbungsphase oder Studieneingangsphase möglichst objektiv erfassen zu können, ob die Bewerberinnen und Bewerber für Studiengänge der Lehrerbildung zu den Anforderungen des Studiums und des zukünftigen Berufs passen. Neben der Erhöhung der Studienerfolgsquote und der damit verbundenen verbesserten Reputation der Hochschulen und Ausbildungsseminare geht es vor allem auch um die Annäherung an das Konstrukt „gute Lehrerin/guter Lehrer“, das erhöhte professionelle Ansprüche formuliert und deshalb passende Lehramtsstudierende benötigt (RAHM & THONHAUSER, 2007). MÄDGEFRAU (2008, S. 18) kritisiert allerdings im Kontext der bisherigen Forschung zur Prognose von Berufserfolg im Lehrerberuf, dass erst einmal operationalisiert werden müsste, was Berufserfolg eigentlich ist. Darüber bestände keine Einigung, der bislang überwiegend eingeschlagene Weg der Erhebung von Lehrer-Selbstaussagen zu Kompetenzen sei durchaus skeptisch zu sehen.

Neben der Optimierung der Bewerbungsphase durch Self Assessments, Auswahlgespräche oder Auswahlverfahren sollte aber auch eine gute Rekrutierungsstrategie im Vordergrund stehen. Der Gedanke der *Rekrutierung*<sup>1</sup> spielt in den letzten Jahren eine zunehmend größere Rolle in der bildungspolitischen Diskussion um den Lehrerberuf. So stellte bereits der OECD-Bericht 2004 fest:

Um die Effizienz und Ausgewogenheit des Schulsystems zu steigern, muss im wesentlichen gewährleistet sein, dass kompetente Kandidaten als Lehrkräfte tätig sein möchten, dass deren Unterricht von hoher Qualität geprägt ist und dass alle Schülerinnen und Schüler zu einem derart hochwertigen Unterricht Zugang haben.

Den Lehrerberuf zu einer attraktiven Berufswahl zu machen, gehört für die OECD zu den obersten Politikzielen.

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Rekrutierung“ wird derzeit sowohl in der internationalen Diskussion als auch im deutschsprachigen Raum synonym für die Gewinnung von guten Lehrkräften genutzt. Deshalb soll er hier verwendet werden, obwohl der Begriff mit seiner Affinität zum Militärischen nicht unproblematisch ist.

Noch weiter geht die Bildungsinitiative Teach First Deutschland<sup>2</sup>, die Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Studienrichtungen im Rahmen eines kompetitiven Programms für einen zweijährigen Einsatz als Lehrkraft auf Zeit ("Fellows") an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen in sozialen Brennpunkten gewinnen oder rekrutieren möchte. Erfahrungen aus England und den USA zeigen, dass etliche Fellows langfristig in den Schulen verbleiben und somit eine wirkliche Rekrutierung stattfindet. Neu an diesem Programm ist, dass die Rekrutierung nicht nur vor Studienbeginn, sondern auch im weiteren Verlauf des Studiums bis hin zum Studienende stattfindet. Damit scheint das deutsche Schulsystem zunehmend mehr zu beginnen, sich von einem überwiegend laufbahnorientierten zu einem positionsorientierten<sup>3</sup> System zu entwickeln, wie es in manchen Schulformen durch so genannte „Quereinsteigerinnen und –einsteiger“ bereits seit längerem geschieht.

Um auf die Fragestellung dieser Arbeit zurück zu kommen: Es geht also nicht nur darum, wie Personen mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen vom Lehrstudium abgehalten werden können, sondern auch darum, wie man geeignete Personen für den Lehrerberuf interessieren kann und zwar auch solche, die den Qualitätskriterien an passenden Lehrernachwuchs entsprechen, das Lehramt aber (noch) nicht als mögliche Berufsoption ansehen. Diese Frage wirft zwei Themenkomplexe auf. Der erste Themenkomplex beschäftigt sich mit dem zukünftigen Lehrernachwuchs: *Welche* Qualitätskriterien sollte ein *passender* Lehrernachwuchs erfüllen? Wie und mit welchen Instrumenten misst man diese Qualitätskriterien? Es geht hier demnach um die Thematik einer „objektiv messbaren Passung“. Dieser Themenkomplex steht auch im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit, die Instrumente zur Beurteilung geeigneter Personen erproben will.

Der zweite Themenkomplex beschäftigt sich mit dem Lehrerberuf selber. Hier geht es um die Frage, ob der Lehrerberuf in der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, die vor der Berufswahl stehen, überhaupt als attraktiver Beruf wahrgenommen wird. Verschiedene Befunde weisen darauf hin, dass der Lehrerberuf häufig eben nicht als attraktiv wahrgenommen wird. Gerade die Ausbildung zum Grundschullehramt wird von Abiturientinnen und Abiturienten als einfach, kurz und unwissenschaftlich wahrgenommen, wie GOLD (2007, S. 84) konstatiert. Das heißt, „ambitionierte“ Schülerinnen und Schüler entscheiden sich häufiger für einen anderen Beruf. Sollte die Unwissenschaftlichkeit und Anspruchslosigkeit tatsächlich zu den von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Merkmalen des Lehrerberufs gehören und sich deshalb eher Personen für den Lehrerberuf interessieren, die in den Studierfähigkeiten,

<sup>2</sup> <http://www.teachfirst.de/> [Zugriff: 15.02.2008]

<sup>3</sup> Laufbahnorientierte Systeme: Lehrkräfte verbleiben während ihrer gesamten Berufslaufbahn im öffentlichen Sektor. Berufslaufbahn basiert auf Zeugnissen, Prüfungen, Beförderungen nach internen Regeln (klarer Karrierepfad).  
Positionsorientierte Systeme: im Auswahlverfahren werden die geeignetsten Kandidatinnen und Kandidaten gesucht durch interne Beförderung oder externe Einstellung. System bietet offeneren Zugang in einem breiteren Altersspektrum, mit Zugang zu anderen Berufslaufbahnen, Wechsel zwischen Lehramt und anderen Berufsfeldern ist üblich. (OECD, 2004)

der Intelligenz und Leistungsmotivation geringe Werte mitbringen, sollten daraus mit sofortiger Wirkung Konsequenzen für die Lehrerausbildung und für die Imagebildung des Berufs gezogen werden. Denn es wäre fatal im Sinne der Qualitätsentwicklung und –steigerung von Schulen, wenn vorzugsweise solche Personen dort arbeiten, die Wissenschaftlichkeit, Erkenntnisgewinn und einen hohen Anspruch nicht für wichtig halten bzw. in diesen Bereichen geringe Fähigkeiten besitzen. Ob es solchen Lehrkräften gelingen kann, Schülerinnen und Schüler zu bilden und zum Lernen zu motivieren, bleibt fraglich.

Die Befundlage dazu ist widersprüchlich. GIESEN & GOLD (1994) haben etwa in einer älteren Untersuchung festgestellt, dass für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten unterschiedlicher Schultypen im Vergleich zu Diplom- und Magisterstudierenden unabhängig von Fächern und Geschlecht ein „global verankertes Gefälle des intellektuellen Leistungsniveaus“ besteht (ebenda, S. 75). BERGMANN & EDER (1994) finden dagegen bei einer längsschnittlichen Untersuchung an Schülerinnen und Schülern keinerlei Hinweise auf eine „Negativauslese“. Zur Problemgruppe gehören nur diejenigen, die sich sehr spät für das Lehramt entscheiden (Lehramt als „Notlösung“, vgl. auch EBERLE, 2007). Auch in einer neueren Studie von SPINATH, OPHUYSEN & HEISE (2005) fanden sich keine Hinweise darauf, dass sich Lehramtsstudierende in Merkmalen wie Intelligenz, Lesekompetenz sowie Leistungsmotivation in negativer Weise von Studierenden in Diplomstudiengängen unterscheiden.

In der vorliegenden Untersuchung soll die Frage nach der Attraktivität oder Unattraktivität des Lehrerberufs mit Hilfe der Berufswahlmotive untersucht werden. Welche Motive nennen Schülerinnen und Schüler auf die Frage, warum sie nicht Lehrerin oder Lehrer werden möchten? Die Gründe für die Nichtwahl des Lehrerstudiums sollen Hinweise auf das Image und die Wahrnehmung des Lehrerberufs liefern und damit Rückschlüsse auf Überlegungen und nachhaltige Maßnahmen zur Image-Veränderung und Gewinnung „ambitionierten“ und passenden Lehrernachwuchses erlauben. Denn Rekrutierungsstrategien dürfen nicht an den so genannten „Schweinezyklus“ von Angebot und Nachfrage gekoppelt sein. Solche kurzfristig angelegten Werbeaktionen zum Lehrerberuf, wie sie in Deutschland Anfang des 21. Jahrhunderts in mehreren Bundesländern durchgeführt wurden (z.B. die Kampagne „Gute Leute machen Schule“, 2001, aus Niedersachsen), erreichen nicht den qualitätsvollen Lehrernachwuchs, wenn nicht gleichzeitig das Berufsimago und die Arbeitsbedingungen verbessert werden. Zu letzterem gehört neben einer öffentlichen Wertschätzung des Berufsstandes, einer Verbesserung der Ausbildung bezüglich der Gelingensbedingungen des Berufs und des Ausbaus professioneller Unterstützungsstrukturen vor allem auch eine Veränderung in der traditionellen Lehrerlaufbahn „von der Schule in die Schule“ mit einer vorhersehbaren und planbaren Folge von Dienstjahren und einem Belohnungssystem, das sich in der Verleihung von Titeln wie z.B. Studienrat erschöpft:

Leistungswillige, neugierige, an Lernen zutiefst interessierte Menschen brauchen eine dynamische Berufsperspektive. Funktionswechsel im System bzw. vorgesehene Möglichkeiten des Job-Enrichment und Job-Enlargement müssen zu Attraktivitätsmerkmalen auch des Lehrerberufs führen. (STRITTMATTER, 2007, S. 15)

Zur Entwicklung solcher Rekrutierungs- und Auswahlstrategien ist es unabdingbar, nutzbares Steuerungswissen über die Personen zu erhalten, die sich in der Lehrerausbildung befinden und über Personen, die passende Kandidatinnen und Kandidaten wären, sich aber nicht für den Lehrerberuf interessieren.

## 1.2 Konzeptioneller Rahmen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu diesem Steuerungswissen leisten, indem sie (1) im theoretischen Teil Studien auswertet, die Befunde über den Berufswunsch Lehramt liefern, und (2) im empirischen Teil den Berufswunsch Lehramt bezüglich seiner Entstehungsbedingungen und unter dem Aspekt der Spannung zwischen artikulierter (subjektiver) und gemessener (objektiver) Passung<sup>4</sup> untersucht.

Grundlage des empirischen Teils ist eine Befragung von 310 Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe. In der Auswahl der Stichprobe zeigt sich auch die Besonderheit der vorliegenden Arbeit: Im Gegensatz zu den meisten Studien zur Berufswahl Lehramt, die an Lehramtsstudierenden oder (in retrospektiver) Perspektive an Lehrkräften durchgeführt werden, untersucht diese Arbeit Schülerinnen und Schüler, die sich meist noch *nicht* für ein klares Berufsfeld entschieden haben und daher auch noch viele Berufsalternativen wahrnehmen. Zudem wurden für diese Arbeit nicht nur die Schülerinnen und Schüler befragt, die sich für den Beruf Lehramt interessieren, sondern auch diejenigen, die sich nicht dafür interessieren: Es wurden immer ganze Kurse oder sogar Jahrgangsstufen erfasst, wie in Kapitel 6.3 ausgeführt wird, es handelt sich also um eine unausgelesene Stichprobe. Auf diese Weise gelingt es, unter der Perspektive der Rekrutierung passenden Lehrernachwuchses auch diejenigen bezüglich ihrer objektiv messbaren Passung zum Lehrerberuf zu untersuchen, die in den meisten Studien eben nicht erfasst werden: Wer interessiert sich nicht für den Lehrerberuf und würde dennoch für diesen passen? Warum besteht bei diesen Personen kein Interesse, Lehrerin oder Lehrer zu werden?

Die vorliegende Arbeit bedient sich dabei einer Berufswahltheorie, dem Person-Umwelt-Modell von HOLLAND (1997), die die Berufswahl, den Laufbahnverlauf, die Berufsleistung und die Kompetenzentwicklung als Resultat des „pairing of persons and environments“ versteht (HOLLAND, 1997, S. 2). Hier zeigt sich eine weitere Besonderheit der vorliegenden Arbeit: die Verbindung verschiedener Theorien und Forschungsdisziplinen. Neben den Berufswahltheorien mit Schwerpunkt auf der HOLLAND-Forschung wird in dieser Arbeit

---

<sup>4</sup> Der Begriff „objektive Passung“ bezieht sich auf Testergebnisse, meint also zuverlässige (reliable, mit standardisierten Instrumenten messbare) Vorhersagemöglichkeiten der Ausbildungs- und Berufswahl auf der Basis von Interessensmerkmalen oder Personmerkmalen. Der Begriff „subjektive Passung“ meint die „artikulierte Passung“, die durch direkte Fragen nach einem Berufswunsch und den Gründen dafür Hinweise auf den relativen Stellenwert der Interessen gibt (BERGMANN, 1994, S. 142; ROST, 2007, S. 153f.)

auch der pädagogisch-psychologische Forschungsstand zur Berufswahl Lehramt aufgearbeitet. In der Herleitung des theoretischen Rahmenmodells werden diese beiden Themenkomplexe, die Berufswahlforschung und die Lehrerberufsforschung, zusammengeführt und daraus Belege für Prädiktoren des Berufswunsches Lehramt gewonnen. Damit knüpft diese Arbeit an die Studien von BERGMANN & EDER (1993; 1994; 1998) und MAYR (1994; 2007) an, die im Kontext der Berufswahl Lehramt und der Lehrerberufslaufbahn die in der HOLLAND-Theorie postulierte Person-Umwelt-Kongruenz als *Wirkvariable* untersuchen (vgl. Kap. 4.4).

Wie in den folgenden Kapiteln dargestellt, geht es dabei vor allem um die „Wirkungen“ oder „Outcomes“ Studienerfolg, Berufserfolg, Berufszufriedenheit und Laufbahntwicklung. Deutlich seltener untersucht wurde die Kongruenz als *Ergebnisvariable*. Dabei weisen verschiedene Berufswahltheorien darauf hin, dass es bestimmte Bedingungen gibt, die zu einer Person-Umwelt-Kongruenz führen können. SUPER (1957) nimmt an, dass Berufswählerinnen und Berufswähler mit differenziertem beruflichem Selbstbild und guter beruflicher Informiertheit eher imstande sind, persongemäße bzw. kongruente berufliche Präferenzen zu entwickeln und auch häufiger in eine kongruente Laufbahn einmünden. BERGMANN (1998, S. 32) bemängelt das Fehlen von Modellvorstellungen und Untersuchungsergebnissen zu den Bedingungen der Person-Umwelt-Kongruenz und verweist dabei auf die Theorien von CRITES (Berufswahlreifemodell, 1978) und GUTHRIE & HERMAN (1982). Auch eine von BERGMANN (1993) selbst durchgeführte Untersuchung bestätigt, dass Jugendliche mit günstigeren berufswahlbezogenen Einstellungen (engagiert, entschieden) und konsistenteren Ausbildungs- und Berufswünschen häufiger in interessenentsprechende Studiengänge einmünden.

In der vorliegenden Arbeit sollen die Einflussvariablen untersucht werden, die zum Berufswunsch Lehramt führen. Es geht also um die Kongruenz oder Passung als *Ergebnisvariable*. Die Kongruenz soll dabei vor allem aus der kritischen Perspektive des Berufs-Leitbildes Lehramt betrachtet werden. Im Verlauf dieser Arbeit werden deshalb neben der Theorie des Person-Umwelt-Modells von HOLLAND verschiedene Studien zur *Berufswahl* und zum Beruf Lehrerin oder Lehrer diskutiert unter der Perspektive, daraus Variablen gewinnen zu können, die als Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt in das theoretische Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit aufgenommen werden. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Rahmenmodell zu entwickeln und empirisch zu überprüfen, das zum einen die Wirkfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt erfasst, zum anderen Hinweise auf kritische, berufungünstige Eingangsmerkmale liefert. Die Bedeutung der Interessen im Kontext beruflicher Wahl- und Entscheidungssituationen soll in dieser Arbeit aus zwei Perspektiven untersucht werden, aus der subjektiven Perspektive (direkt und subjektiv erfragte *Berufsträume*, *Berufswünsche* und *Berufsmotive*) und aus der objektiven Perspektive (gemessene Übereinstimmung von Interessentyp und Umwelttyp/Beruf mittels eines empirischen Verfahrens). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass sich die Chancen auf eine interessengemäße und damit „passende“ Berufswahl deutlich erhöhen, wenn

sich artikulierte und gemessene Interessen entsprechen (BARTLING & HOOD, 1981; BORGES & SELIG, 1978; DOLLIVER & WILL, 1977, zit. nach BERGMANN, 1994, S. 149). Allerdings erwiesen sich die gemessenen Interessen in einer Studie von BERGMANN (1994) als wirksamer bezüglich Befinden und Stabilität als die artikulierte Interessen: „... wird ein mit den gemessenen Interessen kongruentes Studienfach gewählt, dann sind die Studierenden mit ihrer Fachwahl zufriedener, sie fühlen sich in geringerem Maße durch berufliche Identifikationsprobleme beeinträchtigt und tendieren zu einem stabileren Laufbahnverhalten.“ (ebenda, S. 150). Auf dieses Ergebnis beziehen sich auch die Hypothesen der vorliegenden Arbeit. Es sollen verschiedene Personengruppen unter den jugendlichen Berufswählerinnen und -wählern identifiziert und miteinander verglichen werden:

- Schülerinnen und Schüler, deren artikulierte und gemessene Interessen bezüglich des Lehramts als Berufswunsch übereinstimmen.
- Schülerinnen und Schüler, die ein Interesse am Lehrerberuf artikulieren, deren gemessene Interessen aber nicht zum Berufswunsch passen: Diese Gruppe wird als „Risikogruppe“ bezüglich Erfolg, Gesundheit und Zufriedenheit im Berufsleben interpretiert werden. Die Diskrepanz von gemessenen und artikulierte Interessen kann aber auch ein Warnsignal im Hinblick auf das bislang erreichte berufliche Entwicklungsniveau sein, die Kristallisation beruflicher Interessen wäre möglicherweise noch nicht abgeschlossen und diese Personen hätten einen erhöhten Beratungsbedarf (vgl. dazu BERGMANN, 1994, S. 150).
- Schülerinnen und Schüler, deren gemessene Interessen zum Lehrerberuf passen, die aber kein ernsthaftes Interesse am Lehrerberuf artikulieren bzw. den Lehrerberuf noch nie in Betracht gezogen haben. Diese Gruppe soll in dieser Arbeit genauer beschrieben werden unter der Perspektive der Gewinnung passenden Lehrernachwuchses. Es soll vor allem untersucht werden, warum es bei diesen Personen keine artikulierte Interessen-Berufskongruenz gibt, welche Einflussvariablen also den Berufswunsch Lehramt verhindern.



## 1.3 Aufbau der Arbeit

Nachdem in der Einleitung auf das Thema hingeführt und die Forschungsfragen gestellt wurden, werden in den Kapiteln 2 bis 5 die Theorien und empirischen Befunde diskutiert, in deren Kontext die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde.

In Kapitel 2 werden die wichtigsten Theorien der Berufswahlforschung beschrieben und diskutiert. Im ersten Teil des Kapitels werden die zentralen Begriffe der Berufswahlforschung aus einer kritischen Metaperspektive auf die verschiedenen Berufswahltheorien vorgestellt. Im zweiten Teil werden dann nach einer Diskussion über verschiedene Klassifizierungsansätze vier zentrale Berufswahltheorien vorgestellt und einander kritisch gegenübergestellt. Diese Theorien haben zum einen die Geschichte der Berufswahlforschung entscheidend geprägt, zum anderen sind sie noch heute für die Berufsberatung und Berufswahlforschung von großer Bedeutung. Das Kapitel schließt mit der Darstellung eines Modells zur Laufbahnentwicklung aus einer noch laufenden Längsschnittuntersuchung (BELA-Modell, ABELE ET AL.) und einer Zusammenfassung. In dieser Zusammenfassung werden die zentralen Erkenntnisse aus der Diskussion der Berufswahltheorien bezüglich ihrer Verwendbarkeit für ein Instrumentarium zur Berufswahl Lehramt ausgewertet.

Nach einem kurzen Exkurs in die Sozialpsychologie zur Betrachtung der beruflichen Entscheidungssituation in Kapitel 3 soll eine Berufswahltheorie, das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND, als besonders wichtige Theorie der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen und einem Überblick über die deutschsprachige HOLLAND-Forschung, die überwiegend an Stichproben mit Lehramtsstudiengängen aus Österreich durchgeführt wurde (BERGMANN & EDER, 1994; MAYR, 1998).

Im fünften Kapitel steht dann die Berufswahl Lehramt im Mittelpunkt. Dabei werden vor allem die Theorien und empirischen Befunde diskutiert, die Auskunft geben über die *Kongruenzbedingungen*: Die Einflussvariablen auf die Berufswahl Lehramt wie Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit und Karriereorientierung sowie berufsspezifische Interessen und Personmerkmale und das Verhalten und Erleben gegenüber der Arbeit. Im Mittelpunkt des Kapitels stehen aber auch die Studien, die ein Bild skizzieren über den „Outcome“ der Berufswahl Lehramt, Studien also über die Lehramtsstudierenden und die berufstätigen Lehrkräfte. Diese Studien benennen Prädiktoren späteren Verhaltens, Erfolgs und Befindens im Studium und im Lehrerberuf (MAYR, 2002; HANFSTINGL & MAYR, 2007) und können daher Aufschlüsse über berufsförderliche und berufshinderliche Personmerkmale geben. Mit dem sechsten Kapitel beginnt der empirische Teil der Arbeit. Zu Beginn wird das theoretische Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit vorgestellt und die Hypothesen werden abgeleitet. Anschließend wird die für die vorliegende Arbeit untersuchte Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen

Oberstufe und die Erhebungssituation beschrieben. Nach der Beschreibung des aus dem theoretischen Teil der Arbeit hergeleiteten Instrumentariums werden im 7. Kapitel zuerst allgemeine Ergebnisse zum EXPLORIX vorgestellt. Diese Ergebnisse dienen zum einen dazu, Befunde aus anderen HOLLAND-Untersuchungen zu replizieren. Zum anderen sollen sie dazu dienen, stichprobenspezifische Effekte zu erkennen. Die EXPLORIX-Ergebnisse fließen mit in das Strukturgleichungsmodell ein und liefern Erkenntnisse für die Hypothesengenerierung.

In Kapitel 7.2 werden dann die Befunde zum Berufswunsch Lehramt vorgelegt. In Kapitel 7.3 werden die aus dem theoretischen Teil der Arbeit abgeleiteten Hypothesen empirisch überprüft. Das theoretische Rahmenmodell der Arbeit wird in Kapitel 7.4 mittels einer Pfadanalyse überprüft. Aus der Pfadanalyse werden weitere Hypothesen generiert. Eine Clusteranalyse soll die durch die Pfadanalyse entstandenen Hypothesen bekräftigen und ergänzende Befunde zur Erklärung des Berufswunsches Lehramt liefern. Kapitel 8 beschließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung und einer Diskussion der Ergebnisse und zukünftigen Forschungsfragen.



## 2 Berufswahl

„The long arm of the job“, so lautete der Titel einer Studie über das Verhältnis von Arbeit und Freizeit aus den 1970iger Jahren. HOFF hat in einer älteren Ausgabe des Standardwerks „Entwicklungspsychologie“ (OERTER & MONTADA, 1987, S. 361ff.) diesen Titel zum Anlass genommen, um die Bedeutung der Arbeit im Lebenslauf darzustellen. Entwicklungspsychologisch betrachtet reicht der „lange Arm der Arbeit“ vom Kindesalter bis in den Ruhestand, er wirkt nicht nur in der Phase der aktiven Berufstätigkeit. In der Herkunftsfamilie erleben Kinder die Bedeutung von Arbeit durch die berufliche Stellung der Eltern, durch die jeweilige materielle Lage und das gesellschaftliche Ansehen der Familie. Die tagtäglichen Arbeitserfahrungen der Eltern und anderer Verwandter prägen das Familienleben und beeinflussen die Erziehung. Kinder erwerben so frühzeitig Wertorientierungen und Vorstellungen zu Ordnung, Fleiß, Disziplin, Selbständigkeit, Leistung und Erfolg, die später berufsrelevant werden. Noch konkreter erfahrbar wird der lange Arm der Arbeit in der Schulkarriere der Kinder, die durch Zeugnisse rhythmisiert wird und bereits zu Beginn darauf ausgelegt ist, möglichst solche Schulabschlüsse zu erreichen, die den besten Eintritt in Arbeitsmärkte und Berufskarrieren eröffnen.

BERGMANN (2004, S. 346) fasst unter Bezugnahme auf SEIFERT (1986, 1988) grundlegende Funktionen von Berufen bzw. von beruflicher Arbeit zusammen:

Berufstätigkeit (1) als Grundlage der wirtschaftlichen und sozialen Existenz (wirtschaftlich-existenzielle Funktion), (2) als Möglichkeit, einer beruflich-sozialen Gruppe außerhalb der Familie anzugehören (kontakt- und sozial-integrative Funktion), (3) zur Erlangung sozialen Ansehens und eines sozialen Status (soziale Prestigefunktion), (4) als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung (Selbstverwirklichungsfunktion) sowie (5) als Medium zur intrapsychischen und Umweltstabilisierung (psychologische Realitätsfunktion).

Sowohl in der Phase der aktiven Berufstätigkeit als auch im Ruhestand werden Personen über ihre Berufe identifiziert, der Beruf macht einen großen Teil der Identität einer Person aus. BERGMANN (2004, S. 347f.) referiert verschiedene Studien zur Bedeutsamkeit des Berufs, der beruflichen Arbeit wird darin insgesamt ein hoher Stellenwert eingeräumt. So gaben Jugendliche in einer Untersuchung von HÄFELI, KRAFT & SCHALLBERGER (1988) an, Arbeit und Beruf seien für sie sehr wichtig (20-33 Prozent) oder wichtig (ca. 60 Prozent). In repräsentativen Stichproben aus den USA, Japan, Israel und fünf europäischen Staaten gaben zwei Drittel aller Befragten an, dass die berufliche Arbeit für sie einen hohen oder sehr hohen Stellenwert habe. Achtzig Prozent der Befragten würden ihre berufliche Arbeit auch dann nicht aufgeben, wenn sie genügend Geld für ein sorgenfreies Leben zur Verfügung hätten (BERGMANN & EDER, 1995; BERGMANN, 2004, S. 347).

Die Bedeutung der beruflichen Arbeit zeigt sich auch in aktuellen Studien zu den Berufs- und Lebenszielen von Studienberechtigten. HEINE (2002) hat 1999 repräsentativ Personen befragt, die die Schule mit der Hochschulreife abge-

schlossen haben. Tabelle 1 zeigt die Berufs- und Lebensmotive derjenigen, die einen Hochschulabschluss erwerben wollen. Die oben genannten Funktionen der Berufstätigkeit finden sich auch in den Berufs- und Lebenszielen wieder. Es gibt sowohl hohe Zustimmungen im Bereich der die Persönlichkeit entwickelnden Ziele als auch im Bereich der status- und karrierebezogenen Ziele. Das Verfolgen der Ziele „Erwerb fundierter beruflicher Kompetenzen“, „Ausübung selbstverantwortlicher Tätigkeiten“ und „Entfaltung der eigenen Persönlichkeit“ ist dabei in dieser Untersuchung fast unabhängig von der Art der gewählten Qualifizierung für den Beruf, Personen, die eine Berufsausbildung anstreben, nennen diese Ziele ähnlich häufig wie Studieninteressierte.

Tabelle 1: Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten (1999) nach gewählter Studienrichtung in Prozent, Anteile der Studienberechtigten (die einen Hochschulabschluss erwerben wollen), die die jeweiligen Ziele „stark“ bis „sehr stark“ verfolgen, Quelle: HEINE, HIS, 2002, S. 38

<b>Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten 1999</b>	<b>sehr stark - stark verfolgt</b>
fundierte berufliche Kompetenzen erwerben	89%
selbstverantwortliche Tätigkeit ausüben	87%
Persönlichkeit entfalten	85%
sicheren Arbeitsplatz bekommen	78%
Chancen für beruflichen Aufstieg	70%
umfassende Allgemeinbildung aneignen	73%
Leistungsvermögen voll ausschöpfen	68%
im Beruf Überdurchschnittliches leisten	58%
intensiv um Familie kümmern	58%
Leben genießen, viel Freizeit haben	57%
hohes Einkommen erzielen	53%
leitende Funktion einnehmen	48%
hohes berufliches Prestige erwerben	41%
auf alle Fälle Karriere machen	32%

Besonders deutlich wird der Stellenwert der Arbeit in Untersuchungen zur Arbeitslosigkeit. MOSER & PAUL (2001) haben in einer Metaanalyse der vorhandenen Literatur bestätigt, dass Arbeitslosigkeit seelisches Leiden und eine Verschlechterung der psychischen Gesundheit verursacht. Als Indikatoren psychischer Gesundheit wurden untersucht: Allgemeine psychische Symptome, Depression, Angst und psychosomatische Symptome, Externalität, emotionales Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Selbstwertgefühl. Symptome psychischer Beeinträchtigung treten unter anderem gehäuft bei arbeitslosen Jugendlichen oder Langzeitarbeitslosen auf, zusätzlich zu den finanziellen Einschränkungen und Belastungen durch die Arbeitslosigkeit. Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit kommt es gerade bei Jugendlichen zu Beeinträchtigungen der Identitätsentwicklung, zur Anspruchs- und Lebenszielredu-

zierung und damit auch zu vermehrter psychischer Destabilisierung und Depressivität (ebenda, S. 440, vgl. dazu auch BERGMANN, 2004, S. 346). HILGERS (1998) thematisiert zur Auswirkung der subjektiven Bedeutung der Arbeit auf die Langzeitarbeitslosigkeit neben den psychosozialen Folgen auch einen Verlust von Würde bis hin zu Kompensationsformen bei Langzeitarbeitslosen wie Dissozialität und rechten Orientierungen.

Die vorliegenden Ergebnisse zum subjektiven Stellenwert von Arbeit und Beruf und zu den dabei angestrebten Zielen und Werten bestätigen, dass die berufliche Arbeit zentral in der Persönlichkeit verankert ist, ihre Interessen, Fähigkeiten und Werthaltungen repräsentiert und ihre Identität bestimmt (BERGMANN, 2004, S. 346). Dies alles belegt auch den zentralen Stellenwert der Berufswahlphase im Lebenslauf. Auch wenn junge Erwachsene nach dem Schulabschluss heute nicht mehr davon ausgehen können, einen Beruf oder eine bestimmte Arbeitstätigkeit lebenslang ausüben zu können, weil der Trend zu so genannten „Patchwork-Karrieren“ mit mehrfachen Berufs- und Arbeitswechseln geht (vgl. Kap. 2.1.1), ist die erste Berufswahl dennoch eine lebensgeschichtlich zentrale Entscheidungssituation. Die Berufswahl ist damit auch Teil eines *normativen* kritischen Lebensereignisses (FILIPP, 1995). FEND (2001, S. 368) bezeichnet die Berufswahl als eine der großen altersspezifischen „Entwicklungsaufgaben“:

In der Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben, die als erster Havighurst (1972) so formuliert hat, konstituiert und entwickelt sich die lebensstüchtige Persönlichkeit. Sie bildet sich also nicht passiv durch die Übernahme von Erfahrungen und Interpretationen von anderen oder gar von Konformitätszsumutungen, sondern durch tägliche Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, von Gleichaltrigen, von Freunden und von Lehrern. (ebenda, S. 210)

FEND spricht dabei unter Bezugnahme auf SILBEREISEN (1986) von „Jugendlichen als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“, Berufswahl ist in diesem Kontext eine Koppelung von Identitätsentwicklung und schulischer Leistungsorientierung, die gelingen oder misslingen kann (vgl. dazu den Coping-Ansatz von SEIFFGE-KRENKE, 1990; SILBEREISEN, 1996; HURRELMANN, 1986; im Überblick FEND, 2001, S. 213ff.). Zur Erklärung der Berufswahl und der damit verbundenen Entwicklungsprozesse wurden verschiedene Theorien und Forschungsansätze entwickelt und für die Berufsberatung erprobt. Die wichtigsten sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden.

In den 1980er Jahren konstatierte SEIFERT, dass es bis dato nicht gelungen sei, eine umfassende und allgemein anerkannte Theorie der Berufswahl und des beruflichen Werdegangs zu entwickeln (SEIFERT, 1988, S. 189). Verschiedene Theorien oder Modellkonzeptionen hätten aber für bestimmte Aspekte der Berufswahl oder der Laufbahnentwicklung Zusammenhänge aufgezeigt, empirische Befunde vorgelegt und praxistaugliche Messinstrumente entwickelt. Nach SEIFERT (ebenda) kann die psychologische Vielfalt der Berufswahlhalte und Berufswahlprozesse in einem Rahmenmodell veranschaulicht werden (siehe Abb. 1).

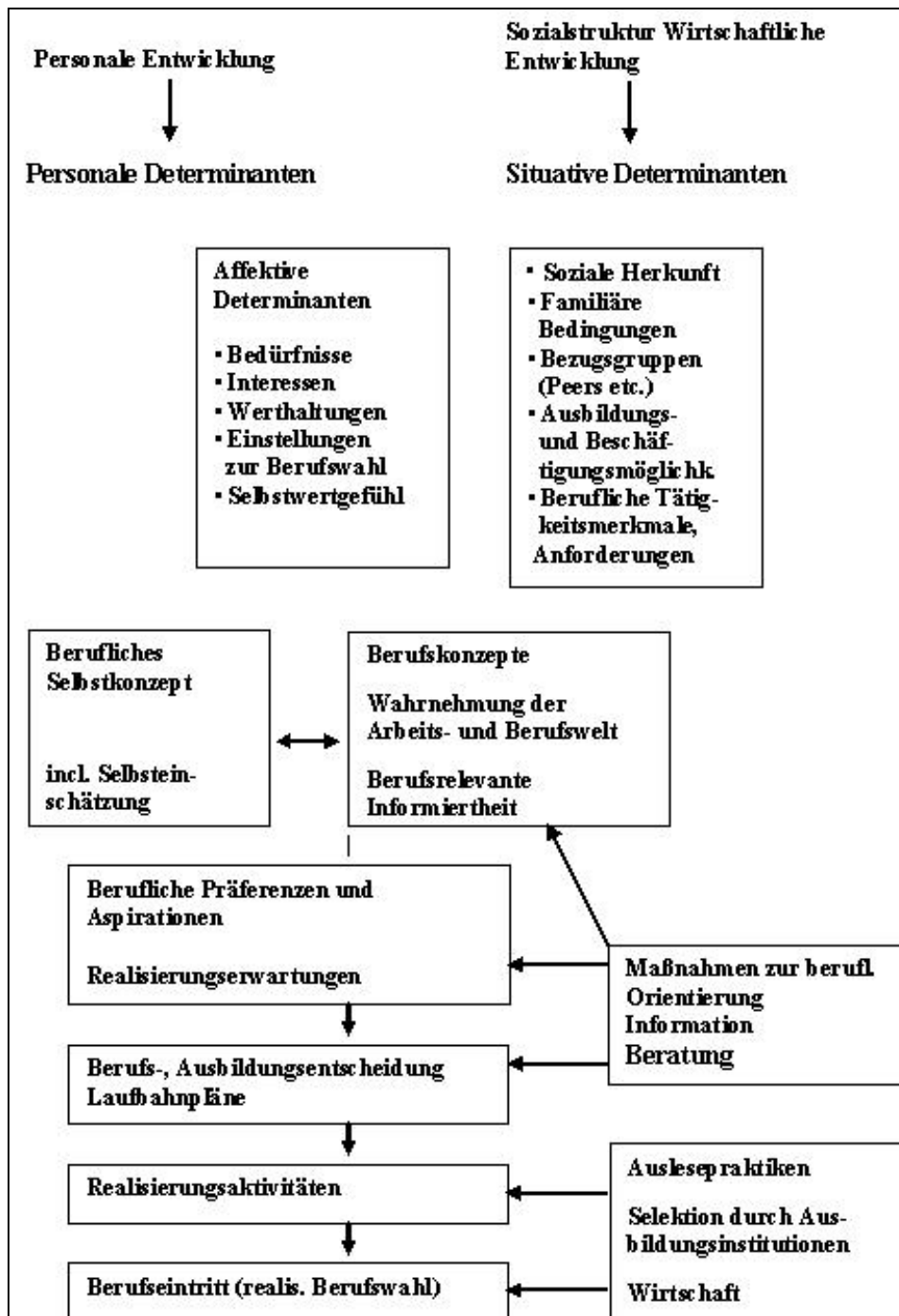


Abbildung 1: Determinanten der Berufswahl, Quelle: SEIFERT, 1988, S. 189

In den 1990er Jahren gab es verschiedene Bemühungen, Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Berufswahl- und Laufbahntheorien herauszuarbeiten oder eine umfassende Theorie zu schaffen, wie die Arbeiten von BORGEN (1991), HACKETT ET AL. (1991), OSIPOW (1990) und SAVICKAS & LENT (1994) zeigen (vgl. dazu im kritischen Überblick VANOTTI, 2005, S. 123f.). Man kam dabei zu der Übereinstimmung, anstelle einer Vereinheitlichung der Theorien eher die Gemeinsamkeiten herauszustellen. Im Mittelpunkt standen

dabei vor allem die Konstrukte *Kongruenz* und *Selbstwirksamkeit* als zentrale Elemente der Annäherung an eine umfassende Berufswahltheorie, wie auch eine jüngere Studie von VANOTTI (2005) belegt<sup>5</sup>.

BERGMANN (2004, S. 377) hat in Anlehnung an OSIPOW eine Zusammenstellung zentraler Konstrukte und Erlebnisvariablen der vier einflussreichsten Berufswahltheorien („Big Four“) vorgenommen. BERGMANN konstatiert, dass trotz der deutlichen Unterscheidbarkeit der Erklärungsansätze eine Reihe von Gemeinsamkeiten vorliegt. Tabelle 2 zeigt die Zusammenstellung der „Big Four“. Drei davon, das Person-Umwelt-Modell von Holland, die Laufbahntwicklungstheorie von SUPER und der sozial-kognitive Erklärungsansatz von LENT, BROWN & HACKETT, werden in den folgenden Kapiteln ausführlicher dargestellt.

Tabelle 2: Konstrukte und Ergebnisvariablen psychologischer Berufswahltheorien,  
Quelle: BERGMANN, 2004, S. 377 (in Anlehnung an OSIPOW, 1990)

Theorie der Arbeitsanpassung (Dawis & Lofquist)	Person-Umwelt-Modell (Holland)	Laufbahntwicklungstheorie (Super)	Sozial-kognitiver Erklärungsansatz (Lent, Brown & Hackett)
Arbeitspersönlichkeit (Bedürfnisse, Eignungen)	Personentypen/Personorientierungen, Differenziertheit, Konsistenz, Identität	Selbstkonzept, Selbstwertgefühl	Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartungen, Persönliche Ziele
Arbeitsplatzcharakteristika (Befriedigungsmöglichkeiten Anforderungen)	Umwelttypen	Laufbahnstadien, Berufliche Entwicklungsaufgaben	Lernerfahrungen (Umweltinformationen)
Korrespondenz	Kongruenz	Berufswahlreife	(Verstärkungen)
			Interessenentwicklung
	Berufspräferenzen und Berufswahl	Berufspräferenzen und Berufswahl	Berufspräferenzen und Berufswahl
Arbeits- und Berufszufriedenheit	Zufriedenheit (verschiedene Aspekte)	Berufswahlzufriedenheit, Arbeitszufriedenheit	
Befriedigendes Arbeitsverhalten	Beruflicher Erfolg		Berufliches Leistungsverhalten
Berufliche Stabilität	Berufliche Stabilität		

Allen vier Ansätzen ist die Berücksichtigung von Person- und Umweltvariablen sowie deren Wechselwirkung als Determinanten der beruflichen Entwicklung gemeinsam: „Insofern können alle Ansätze auch als Person-Umwelt-Modelle angesehen werden, in denen mit unterschiedlichen Konstrukten versucht wird, die berufliche (An-)Passung und Bewährung vorherzusagen.“ (BERGMANN, 2004, S. 379; vgl. auch das Modell von ABELE ET AL., 2003, 2004).

VANOTTI (2005, S. 120ff.) hat Stellungnahmen verschiedener Autoren zum Thema einer Konvergenz zwischen den Berufswahltheorien zusammengetragen. Nach PATTY & MCMAHON (1999, nach VANOTTI, ebenda) hat die Konvergenz Vor- und Nachteile; Konvergenz könnte das Berufswahlverhalten

<sup>5</sup> Diese beiden Konstrukte werden im Verlaufe der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Stellen ausführlich diskutiert.



insgesamt erklären und damit einen umfassenden Rahmen für die Berufs- und Laufbahnberatung schaffen. Eine umfassende Berufswahltheorie könnte auch der Rahmen für den gegenseitigen Forschungsaustausch sein. Als wahrscheinliche Nachteile einer Konvergenz werden vor allem folgende Punkte gesehen: (1) Vereinheitlichung kann die Entwicklung neuer Theorien hemmen, (2) das undurchdachte Verbinden verschiedener Konstrukte könnte eher Unklarheiten fördern als dass es diese reduziert und (3) das Konvergenz-Bestreben könnte dazu führen, dass wichtige Elemente bestehender Theorien ignoriert werden (HOLLAND, 1994; KRUMBOLTZ, 1994; SAVICKAS, 1995; VANOTTI, 2005, S. 121).

Neben der Vereinheitlichung der Theorien gab es weitere Versuche der Verbindung, etwa dahingehend, einen übergeordneten Rahmen für die Berufswahl- und Laufbahntheorien zu schaffen. PATTY & MCMAHON (1999) schlagen vor, mit der Systemtheorie als Schlüssel einen „integrativen, metatheoretischen Rahmen“ mit Raum für die einzelnen Theorien und Betonung des Gesamten zu schaffen (VANOTTI, 2005, S. 121).

PATTY & MCMAHON (1999) merken auch kritisch an, dass bei der Entwicklung und empirischen Überprüfung der Berufswahltheorien überwiegend psychologisch orientiert gearbeitet wurde. Andere Disziplinen, die ebenfalls wertvolle Beiträge leisten könnten, würden nicht mit einbezogen. Das führe dazu, dass die Erkenntnisse der klassischen Berufswahl- und Laufbahntheorien nur noch eine kleine Zahl von Personen betreffen, nämlich diejenigen, die die Berufswahl gemäß den eigenen Interessen treffen könnten, aber nicht diejenigen, die aufgrund schulischer oder wirtschaftlicher Einschränkungen nicht ihren Wunschberuf erlernen können. Aktuelle ökonomische, soziologische und politische Themen würden in den Theorien nicht zur Genüge berücksichtigt. Die zentrale Frage aktueller und zukünftiger Berufswahlforschung müsste daher lauten: „Wie ist es dennoch möglich, dass Menschen mit ihrer Arbeit zufrieden sind, auch wenn sie nicht das machen können, was sie wollen?“ (BLUSTEIN, 2001, vgl. auch VANOTTI, 2005, S. 120).

## 2.1 Begriffsbestimmungen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden verschiedene Begriffe verwendet, die im Folgenden definiert und charakterisiert werden sollen. Diese Begriffe spielen auch in den in Kapitel 2.2 vorgestellten Berufswahltheorien eine zentrale Rolle. Für die logische Gliederung dieser Arbeit erscheint es aber sinnvoller, diese Begriffe zunächst einzeln und aus einer kritischen Meta-Perspektive auf die verschiedenen Berufswahltheorien vorzustellen anstatt ausschließlich im Kontext der jeweils zugehörigen Berufswahltheorie.

## 2.1.1 Beruf und berufliche Laufbahn

„Beruf“ ist ein vielschichtiges Phänomen, dem man sich auf unterschiedliche Weise und aus der Perspektive mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen nähern kann.

Beruf lässt sich im Kontext von Geschichte, Kultur, Ethik, Religion, Recht, Wirtschaft, Medizin, Psychologie, Pädagogik, Soziologie oder Arbeitswissenschaft betrachten; immer stehen bestimmte standortgebundene Fragestellungen im Vordergrund. Beruf hat eine individuelle und eine gesellschaftliche Komponente. Der einzelne hat bestimmte Ziele, Erwartungen, die er mit dem Beruf verknüpft. Andererseits integriert der Beruf in die Gesellschaft und ist mit Ansehen, Achtung, sozialem Status verbunden. Beruf ist ein gesellschaftliches Gliederungsprinzip. (MEYER-HAUPT, 1995, S. 12)<sup>6</sup>

„Beruf“ und „Arbeit“ bilden somit ein zentrales identitätsstiftendes Merkmal der Person und ein strukturierendes Element der Gesellschaft (BERGMANN & EDER, 2001, S. 49). Im Gegensatz zur Arbeit bezieht sich der Beruf auf eine tätigkeitsübergreifende Qualifikation, ein Beruf ist breiter gefasst als eine Tätigkeit und ermöglicht den Wechsel zwischen unterschiedlichen Tätigkeiten sowie Ausübungsformen und Arbeitsplätzen (MÖRTH & SÖLLER, 2005, S. 35).

Eine psychologische, idealtypische Begriffsbestimmung für „Beruf“ liefert SCHARMANN (1977, in MÖRTH & SÖLLER, 2005, S. 33). Danach ist Beruf eine „freie, möglichst kontinuierlich ausgeübte, vorwiegend auf Neigung und Eignung gegründete, erlernte und spezialisierte sowie entgeltliche Dienstleistung, die als Funktion einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft bzw. Gesellschaft der Befriedigung materieller und geistiger Bedürfnisse dient.“ Ähnlich fassen auch BERGMANN & EDER (1995, vgl. auch BERGMANN, 2004, S. 344) den Begriff Beruf übergreifend auf als „eine auf Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlich definierten Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit.“

Die berufliche Arbeit ist auch im deutschen Grundgesetz verankert,

der Beruf ist laut Bundesverfassungsgericht eine „auf Dauer berechnete und nicht nur vorübergehende, der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dienende Betätigung“ (BverGE 7, 377 [297]; 54, 301 [313]). Er beruht dabei auf dem Zusammenwirken von Kenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten. Der Beruf grenzt sich damit gegenüber anderen Arbeiten durch seine Dauerhaftigkeit, durch seine Bezahlung und seine erforderliche Qualifikation ab. (BUTZ, 2001)

BUTZ stellt weiter dar, dass sich das „klassische Erwerbsmodell – sozialversicherungspflichtig angestellt, unbefristet in Vollzeit auf Dauer bei einem Arbeitgeber bleibend“ zunehmend auflöst und sich die Berufstätigkeiten immer weiter ausdifferenzieren (Stand 2001: nur 365 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, aber rund 30.000 verschiedene Berufe, BUTZ, ebenda). Die Kategorie des Berufs gehe zunehmend in die Zielformel „berufliche

<sup>6</sup> Vgl. zur geschichtlichen Entwicklung des Berufsbegriffs BÄUMER, 2005, S. 22ff.

Handlungsfähigkeit“ über mit den zugehörigen Einzelkompetenzen wie Sach-, Sozial-, Methoden- und Gestaltungskompetenzen<sup>7</sup>.

MÖRTH & SÖLLER (2005, S. 35) führen kritisch aus, dass die immer häufiger werdende Bezeichnung „Job“ anstelle von „Beruf“ und die Verwendung von „Beruf“ für einfachste Tätigkeiten zu einer Qualitätseinbuße beim traditionellen Berufsverständnis führe. Die Dauerhaftigkeit von beruflicher Identität geht verloren, wenn nicht mehr der erlernte Beruf bestimmend für berufliches Verhalten und die Lebensführung wird, sondern der jeweilige „Job“ oder die jeweilige „Position“. Es werden so genannte Patchwork-Karrieren gebildet mit der Möglichkeit, mehrere Berufe auszuprobieren.

Die Erosion der Berufsform der Arbeit und die augenscheinliche Entstehung neuer, nichtberuflicher Arbeitsstrukturen ist dabei kein neues Thema, wie ein Blick in die aktuellen Diskussionen der Berufssoziologie zeigt. DEUTSCHMANN (2005) belegt, dass solche Krisenszenarien immer wieder entstehen. Als Ausgangspunkt für eine Bestimmung des Berufsbegriffs wählt DEUTSCHMANN das Professionskonzept von FREIDSON (2001, in DEUTSCHMANN, 2005, S. 6 f.): „In the most elementary sense, professionalism is a set of institutions which permit the members of an occupation to make a living while controlling their own work.“ Aus dieser Begriffsbestimmung lassen sich zwei Charakteristika ableiten, zum einen die Chance kontinuierlicher Erwerbstätigkeit und zum anderen die Chance, die Bedingungen der eigenen Erwerbstätigkeit kollektiv zu kontrollieren. Die kollektive Autonomie ist nach DEUTSCHMANN das Basisprinzip, Autonomie bedeutet „die Orientierung des Handelns an selbst gesetzten Normen. Im Zentrum jedes Berufs steht ein durch die Berufsgruppe definierter Korpus spezialisierten Wissens, der für die einzelnen Mitglieder verbindlich ist.“

Berufliches Wissen muss überliefert und individuell eingeübt werden, je nach Anteil der praktischen und theoretischen Komponenten der Ausbildung unterscheidet sich die ausbildende Institution. Formale Zertifikate anerkennen die erworbenen Kompetenzen und belegen die Zugangsberechtigung zu beruflichen Positionen (DEUTSCHMANN, ebenda). Auch KUPKA (2005) zeigt auf, dass der Beruf als zentrale Instanz der deutschen Gesellschaft seine Funktion nicht verloren hat, trotz der Mängel an theoretischer Hinterfragung des Berufsbegriffs. KUPKA stellt auch kritisch in Frage, ob es sich bei den erwähnten Patchwork-Karrieren um tatsächliche Berufswechsel handelt oder nicht eher um eine berufliche Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens (ebenda. S. 24).

Eine vergleichbare Sichtweise vertritt auch BERGMANN (2004, S. 344f.), indem er die verwandten Begriffe Job (wenig qualifizierte, kurzzeitige Gelegenheitstätigkeiten), (berufliche) Position (Stellung innerhalb einer betrieblichen, institutionellen oder gesellschaftlichen Hierarchie) und Laufbahn gegenüber dem Begriff Beruf im oben genannten übergreifenden Sinn abgrenzt:

---

<sup>7</sup> Andere Autoren nennen auch noch die Personalkompetenz, vgl. NIEHAUS, MIDDENDORF & HAUSER (2006).

Der Begriff der (beruflichen) *Laufbahn* beinhaltet die Abfolge von Jobs, Berufen und Positionen, die eine Person im Laufe ihres vorberuflichen, beruflichen und nachberuflichen Lebens einnimmt.

SEIFERT (1986) unterscheidet zwei Verständnisweisen des Laufbahnbegriffs, die „objektive berufliche Laufbahn“ versteht er als Abfolge der von einer Person im Laufe ihres Berufslebens eingenommenen Positionen, die „subjektive berufliche Laufbahn“ meint die subjektiv erfahrene und gestaltete Abfolge von beruflichen Tätigkeiten und Positionen, die eine Person im Laufe ihres gesamten Berufslebens durchläuft (vgl. dazu im Überblick auch BERGMANN & EDER, 2001, S. 49f.). Bezieht sich der alltagssprachliche Laufbahnbegriff eher auf die objektive berufliche Laufbahn (im Sinne von Werdegang, Vorwärtskommen im Beruf, *Beamtenlaufbahn*), beinhaltet der psychologische Laufbahnbegriff auch die mit den arbeitsbezogenen Tätigkeiten verknüpften Einstellungen, Werte und Zielsetzungen einer Person im gesamten Lebenslauf. Auch die gesellschaftlichen Laufbahnnormen kommen ins Spiel, die kulturelle Selbstverständlichkeit der Berufstätigkeit und die kulturabhängige Wertschätzung von Beruf und Arbeit. Das Modell des Lebenslaufbahn Bogens von SUPER („Life-Career Rainbow“, 1980) verdeutlicht die vielfältigen Determinanten der Lebenslaufbahn (in SEIFERT, 1988, S. 197).

Hat SUPER (vgl. BERGMANN, 2004; HOHNER, 2006, S. 28ff.; SUPER, 1994) in seinen frühen Schriften noch mehrere, geschlechtsdifferente Laufbahnmuster entworfen, spricht HOHNER (2006, S. 24f.) von einem Megatrend der Zukunft, der „Normalbiografie als Ausnahme“. Er meint damit die Zunahme diskontinuierlicher und mehrgleisiger Berufsverläufe mit durch hohe Flexibilisierung bedingte zeitweilige ein- oder mehrmalige Phasen der Erwerbslosigkeit:

Es gibt neue Formen der Arbeitsteilung, sich ändernde Besitzverhältnisse und Machtstrukturen sowie damit einhergehend Veränderungen der Fremd- und Selbstzuweisungen von berufsübergreifenden Statusmerkmalen und gesellschaftlichen Rollen, die für die Entwicklung von Individuen und Organisationen wichtig sind (ebenda).

Diese neuen Erwerbsbiografien führen zu neuen Beratungserfordernissen sowohl in der Berufsorientierungsphase als auch bei beruflichen Wechseln, was sich in den aktuellen Diskussionen um „Berufswahlkompetenz“ oder „Ausbildungsreife“ deutlich zeigt (vgl. RATSCHINSKI, 2006; SCHOBER 2004).

Im Folgenden sollen die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Begriffe „Berufsfindung“, „Berufsorientierung“, „Berufswahlreife“, „Berufswahlkompetenz“ und „Berufswahl“ genauer betrachtet werden.

Davor soll aber noch eine Unterscheidung getroffen werden, die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung ist: Die Unterscheidung zwischen *Berufswahltheorien* und *Berufsberatungstheorien*. Berufswahltheorien wollen Berufswahlprozesse allgemein erklären, Beratungstheorien wollen dem Berufsberater ein Gerüst für sein konkretes Handeln in der Praxis geben. Die Berufsberatungstheorien werden in dieser Arbeit nicht thematisiert, die entsprechenden Ausführungen dazu finden sich in der auch in dieser Arbeit verwendeten Literatur, so z.B. bei MEYER-HAUPT (1995), MÖRTH & SÖLLER (2005), HOHNER (2006), BEINKE (2006).

## 2.1.2 Berufsfindung und Berufsorientierung

Nach BEINKE (2006, S. 15) ist mit Berufsfindung jener Prozess gemeint, der der Berufswahl vorausgeht<sup>8</sup>. Die berufliche Sozialisation beginnt schon vor der Ausbildung mit der Berufswahlvorbereitung, der ernsthaften Erwägung eines Berufes. Der übergeordnete Begriff für diesen „stufenförmigen Prozess der Klärung und Verfestigung der Entscheidung“ (ebenda) ist der der Berufsorientierung. Nach BEINKE kann die Berufsorientierung als lebenslanger Prozess unter vier Aspekten theoretisch bestimmt werden: Als Entscheidungsprozess, als Zuweisungsprozess, als Interaktionsprozess und als Entwicklungsprozess. Der Übergang der jungen Erwachsenen vom Bildungssystem in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungssystem ist eine Entscheidungssituation. Die Berufsorientierung unter der Perspektive der Entscheidung wird in der Regel in der Schulzeit begonnen und vorbereitet. Im Glossar des Bundesländer-Projekts „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben (FAMULLA & BUTZ, 2005) wird der Begriff Berufsorientierung folgendermaßen charakterisiert:

Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt.

Die Notwendigkeit einer beruflichen Orientierung in allgemein bildenden Schulen ist in Deutschland seit Mitte der 1950er Jahre deutlich geworden. DEDERING (2002) gibt einen Überblick von den ersten Anfängen der schulischen Berufsorientierung als einem Aufgabenfeld der Arbeitslehre, wonach 1969 nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) erstmalig Lehrpläne, Richtlinien und Arbeitsgrundlagen für die Arbeitslehre in den Bundesländern erlassen wurden.

SCHUDY (2002b, S. 9 f.) unterscheidet in Bezug auf den breiten Bedeutungsumfang des Begriffs Berufsorientierung vier Dimensionen:

**Subjektive Berufsorientierung:** Verweist auf eine Eigenschaft bzw. Haltung der Schülerinnen und Schüler. Zu dieser Haltung gehört vor allem, Arbeit und Beruf als maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen.

**Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden:** Bei dieser Dimension der Berufsorientierung steht die berufliche Umwelt im Vordergrund, auf deren neue Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern die Unterrichtsinhalte und –methoden reagieren müssen.

---

<sup>8</sup> HERZOG, NEUENSCHWANDER & WANNACK (2004, S. 12) verwenden die Begriffe „Berufswahl“ und „Berufsfindung“ synonym, obwohl die Berufswahl Entscheidungsfreiheit impliziert, was nicht immer der Realität entspricht und die Berufsfindung eher eine passive Haltung ausdrückt. Sie merken kritisch an, dass es keinen passenden und neutralen Begriff gibt.

**Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung:** Diese dritte Bedeutungsvariante ist nach SCHUDY (ebenda) die in der Bildungsdiskussion und Schulpädagogik geläufigste Variante:

Schulische Berufsorientierung zielt ihr zufolge auf die Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, eine rationale, d.h. zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen sowie objektiven aktuellen und – so weit vorhersehbar – zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen vermittelnde Entscheidung für einen „Start“- bzw. „Erstberuf“ zu treffen. (ebenda, S. 9)

**Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung:** Das meint die erschließende Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten und den sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen der Arbeitswelt. Geschaffen werden soll ein in Schulen verankertes Lern- und Reflexionsfeld, das sowohl eine sozio-ökonomisch-technische Grundbildung als auch eine fundierte Handlungsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern ermöglicht. SCHUDY legt damit einen erweiterten Begriff von Berufsorientierung vor, der in seinen vier Dimensionen die „alten“, den Herausforderungen der modernen Arbeitswelt nicht mehr angepassten Begriffe „Berufswahlfähigkeit“; „Ausbildungsfähigkeit“ und „Arbeitsmarktfähigkeit“ umfasst (vgl. auch FAMULLA 2003).

### 2.1.3 Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz

In älteren Arbeiten zu Laufbahntheorien findet man den Begriff der „Berufswahlreife“. Dieser Begriff stammt ursprünglich aus der Berufslaufbahntheorie von SUPER (1957) und wurde in theoretischer Anbindung an die heute verbreitete Konzeption der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (life-span-Development) konzipiert. SUPER versteht die individuelle berufliche Entwicklung als einen psychosozialen Entwicklungsprozess, der kontinuierlich verläuft und das gesamte vorberufliche und berufliche Leben umfasst. Dieser Prozess lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen, in denen jeweils unterschiedliche berufliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Für das Zustandekommen subjektiv und objektiv befriedigender Laufbahnentscheidungen ist das vorher erreichte Entwicklungsniveau, die so genannte Berufswahl- oder Laufbahnwahlreife, entscheidend (vgl. dazu auch im Überblick BERGMANN & EDER 2001). Die Berufswahlreife steht in engem Zusammenhang zu den Entwicklungsaufgaben, sie kann nach SEIFERT (1984, 1988) als

... Fähigkeit und Bereitschaft zur Inangriffnahme und effektiven Bewältigung der phasentypischen beruflichen Entwicklungsaufgaben definiert werden. Das von SUPER (1974) entwickelte Modell der Laufbahnwahlreife („career-maturity-model“) umfasst die Dimensionen der Laufbahnplanung, Laufbahnexploration, Entscheidungskompetenz, beruflichen Informiertheit und Realitätsorientierung. (BERGMANN & EDER, 2001, S. 53).

Berufswahlreife ist allerdings nach SUPER ein hypothetisches Konstrukt und nur schwer zu operationalisieren, sie steigt weder monoton noch ist sie als ein-

heitlicher Trait zu verstehen (vgl. dazu im Überblick BÄUMER, 2005, S. 40ff.; SEIFERT, 1989)<sup>9</sup>. SEIFERT (1984) unterscheidet eine doppelte Begriffsverwendung der Berufswahlreife: „In der Pädagogik dient sie als Zielsetzung pädagogischer (Berufsvorbereitungs-) Maßnahmen, als Veränderungsdimension in Evaluationsmaßnahmen und als Voraussetzung für erfolgreiche Berufswahlprozesse. [...] Insofern ist Berufswahlreife ein wichtiges allgemeines Bildungsziel.“ (RATSCHINSKI, 2006, S. 4).

SAVICKAS (2005) hat in einer modernen Adaption der Laufbahntheorie Supers unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt das Konzept der Berufsreife (career maturity) durch das der Laufbahnadaptivität (career adaptability) ersetzt. Laufbahnadaptivität meint als psychologisches Konstrukt die Bereitschaft und Fähigkeit, aktuelle und immanente berufliche Entwicklungsaufgaben, berufliche Übergänge und persönliche Traumata zu bewältigen. In seiner Theorie der Laufbahnkonstruktion (theory of career construction, TCC) versucht er in Anlehnung an Super, die Interpretations- und Interaktionsprozesse während der Berufsorientierung zu erklären (vgl. dazu RATSCHINSKI 2006, S. 6)

Inzwischen wird der Begriff der Berufswahlreife von den meisten Autoren durch den Begriff „Berufswahlkompetenz“ ersetzt, denn Reife impliziert einen biologischen Entwicklungsstand, Kompetenz meint erworbene Fähigkeiten<sup>10</sup>. Der berufsbezogene Reifebegriff hat allerdings in den letzten Jahren eine neue Verwertung erfahren im Begriff der Ausbildungsreife<sup>11</sup> und wird als Verarbeitung der schlechten deutschen PISA-Ergebnisse und zur Charakterisierung der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit genutzt (vgl. im Überblick RATSCHINSKI, 2006, S. 9). In der neueren empirischen Bildungsforschung wird der Versuch unternommen, Ausbildungsreife über einen Set von Basiskompetenzen und Mindest-Bildungsstandards zu definieren, die mit Ausbildungserfolg, mit erfolgreicher beruflicher Einmündung bzw. mit späterem Berufserfolg korrelieren und in ihrer Ausprägung die Ausbildungsreife einer Person kennzeichnen (SCHOBER 2004). Das Konzept der Ausbildungsreife wird allerdings eher im Themenfeld der betrieblichen Ausbildung und der Förderung benachteiligter (= nicht „ausbildungsreifer“) Jugendlicher diskutiert. Das Konzept der Ausbildungsreife soll deshalb in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. In den modernen Konzepten der Berufswahlkompetenz steht die Autonomie der Jugendlichen im Vordergrund, die Autonomie kennzeichnet dabei sowohl das Entwicklungsziel Berufswahl als auch den Prozess der Berufsorientierung, im Mittelpunkt steht die aktiv, bewusst und zielgerichtet handelnde

---

<sup>9</sup> Eine ausführliche kritische Rezeption der Verwendung von Instrumenten zur Messung der Berufswahlreife findet sich bei SUPER, 1994, S. 255ff.

<sup>10</sup> Vgl. dazu die Definition des Kompetenzbegriffs im Glossar des Bund-Länder-Projekt "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben" (BUTZ, 2005).

<sup>11</sup> Vgl. dazu auch die Materialien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), z.B. LINTEN & PRÜSTEL 2006

Person<sup>12</sup>. Wesentliche Merkmale der (Berufswahl-) Kompetenz sind Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation: „Kompetente Vertreter einer Domäne verwirklichen beabsichtigte Vorhaben, indem sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen nutzen (Fachkompetenz), ihr fachspezifisches Know-how anwenden (Methodenkompetenz) und bei Bedarf andere zu Rate ziehen oder mit anderen kooperieren (Sozialkompetenz).“ (RATSCHINSKI, 2006, S. 2; vgl. auch die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI & RYAN, 1993). Die meisten Autorinnen und Autoren sind sich darüber einig, dass Kompetenzen als Dispositionen zu sehen sind, die als latente, nicht direkt beobachtbare Variablen aus dem Verhalten in konkreten Situationen erschlossen werden müssen und auf einem Lern- und Entwicklungsprozess basieren.

RATSCHINSKI (2006, S. 11) charakterisiert die Berufswahlkompetenz (oder auch Berufsorientierungskompetenz) aufbauend auf den Theorien von SUPER und CRITES folgendermaßen:

Gemeint ist nicht ein Zustand, sondern eine aus dem Verhalten in Situationen und im Kontext erschlossene Adaptivität an Umweltereignisse. Die berufsbezogene Adaptivität enthält sowohl motivationale als auch Leistungsdispositionen. Es ist nicht nur die Fähigkeit, die mit der Berufswahl verbundenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sondern auch die empfundene und erklärte Zuständigkeit für die Aufgaben. Berufswahlkompetenzen variieren mit wichtigen Einstellungen zu Aspekten der Person- und der Umweltgegebenheiten. Kompetenzerwartungen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren die Ausdauer und Intensität des beruflichen Explorationsverhaltens und tragen damit wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung der wichtigsten Entwicklungsaufgabe im Jugendalter bei.

NIEHAUS, MIDDENDORF & HAUSER (2006, S. 416) sprechen im Rahmen der Förderung von arbeitsrelevanten Kompetenzen von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf von beruflicher Handlungskompetenz und betonen, dass diese als relationaler Begriff und nicht als Persönlichkeitseigenschaft zu verstehen ist. Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich immer auf eine Situation und ist nicht losgelöst von ihr zu betrachten. NIEHAUS ET AL. (2006) ergänzen die bei RATSCHINSKI (2006) genannten Teilbereiche oder Kompetenzklassen um die Selbst- oder Personalkompetenz.

RATSCHINSKI (ebenda) plädiert angesichts der vielen unterschiedlichen Begrifflichkeiten und verwandten Konzepte für das Erreichen der für die Berufswahl notwendigen Entwicklungsstufe für eine einheitliche Bezeichnung. Der Kompetenzbegriff ergänzt die klassischen und empirisch bewährten Dimensionen beruflicher Entscheidungsfähigkeit um neue Aspekte; dazu gehören neben der Interessendifferenzierung vor allem die berufsbezogene Selbstwirksamkeit und die Bewältigung von Belastungen, die im Berufsfindungsprozess durch eine unzureichende Autonomieentwicklung und eine damit verbundene, subjektiv gefärbte und nicht objektiv abgesicherte Berufswahl

---

<sup>12</sup> Diese Sichtweise findet sich auch in den Richtlinien der Berufsberatung (vgl. MEYER-HAUPT, 1995, S. 30f.). Berufsberatung wird dort verstanden als „Hilfe zur Selbsthilfe“, als Beitrag zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Handlungskompetenz der Berufswählerinnen und -wähler.



entstehen können. Hieraus ergeben sich neue und weit reichende Folgerungen für die pädagogische Praxis und für berufliche Beratungsansätze, etwa der Einsatz von Self Assessments zur Reflexion der beruflichen Interessen und des eigenen Entwicklungsbedarfs oder unterstützende Maßnahmen zur Entwicklung von berufswahlfördernden Fähigkeiten. Diese Thematik wird im Laufe dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

In den Praxishandreichungen zur Berufsorientierung an Schulen wird Berufswahlkompetenz im Übrigen häufig im Sinne so genannter Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung und das Berufsleben verstanden. HOHNER (2006, S. 23) nennt in diesem Zusammenhang als einen der zukünftigen Megatrends der Laufbahnberatung den „Zwang zur Autonomie“, die Eigeninitiative als Schlüsselkompetenz.

## 2.1.4 Berufswahl

Im Gegensatz zum alltagssprachlichen Gebrauch, der mit Berufswahl zumeist den Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder in einen Beruf meint, werden aus berufspsychologischer Sicht analog zu den Konzepten der Laufbahnentwicklung und des lebenslangen Lernens unter Berufswahl auch Ausbildungs- und Berufswechsel über die Lebensspanne verstanden. Berufswahl wird als „prozesshaftes Geschehen aufgefasst, das im Prinzip mit den ersten kindlichen Berufswünschen beginnt und mit dem endgültigen Rückzug aus dem Berufsleben endet.“ (BERGMANN, 2004, S. 245; BEINKE, 2006).

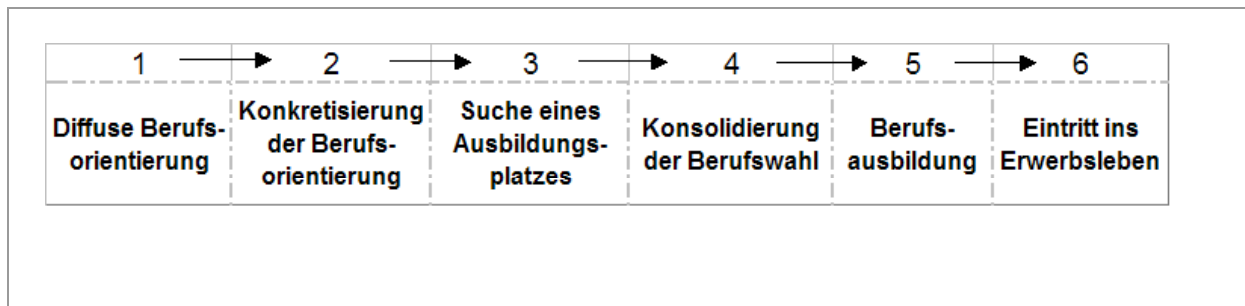
Wie bereits in Abschnitt 2.1.1 angesprochen, unterscheidet SUPER (1953) vier Stufen der beruflichen Entwicklung: (1) Berufliche Präferenz, (2) Berufswahl, (3) Einstieg in den Beruf und (4) berufliche Anpassung. BUßHOFF (1989) hat eine ähnliche Systematik gefunden. Er gliedert die Berufswahl nach den Kriterien Spezifikation und Realitätseinbindung in Teilphänomene auf, die jeweils wieder in vier Stufen unterschieden werden, die sich an die Theorie von SUPER anlehnen. Je nach Stufe der Berufswahl (Realitätseinbindung) ergibt sich so eine differenzierte Beschreibung der im Begriff Berufswahl enthaltenen Phänomene (Spezifikationen). BERGMANN hat die Gliederung von BUßHOFF modifiziert und in einer Tabelle dargestellt.

Tabelle 3: Teilphänomene der Berufswahl, Quelle: BERGMANN, 2004, S. 345, vgl. BUßHOFF, 1989, S. 60

		Spezifikation			
		vorberufliche Bildung	Ausbildung	Beruf	Arbeitsplatz
Realitäts- ein- bindung	Wunsch	...	Ausbildungs- wunsch	Berufswunsch	...
	Präferenz	bevorzugter Schultyp	Ausbildungs- präferenz	bevorzugter Beruf	präferierter Betrieb
	Absicht	...	Ausbildungs- plan	...	...
	Eintritt/Wechsel	Wechsel des Schultyps	Beginn eines Studiums	Berufseintritt	Arbeitsplatz- wechsel

HERZOG ET AL. (2005) haben in einer Studie den Verlauf des Berufswahlprozesses von Jugendlichen untersucht. Sie befragten dazu fast 1000 Jugendliche und junge Erwachsene in der Schweiz. Die Autoren beschreiben die Berufswahl in Anlehnung an HEINZ (1984; HERZOG ET AL., 2005, S. 15) als Prozess, der idealtypisch sechs verschiedene Phasen durchläuft, die sich jeweils durch eine Entscheidung voneinander abgrenzen. Die Begriffe Berufswahl und Berufsfindung werden in dieser Studie synonym verwendet.

Tabelle 4: Berufswahl-Phasen, Quelle: HERZOG, NEUENSCHWANDER & WANNACK, 2004, S. 15



HERZOG ET AL. verstehen die Berufs- bzw. Studienwahl als Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe, „die in der Kindheit vorbereitet wird, im Jugendalter in ihre kritische Phase tritt und anschließend eine Konsolidierung erfährt.“ (ebenda, S. 15)

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie belegen die Gültigkeit des Phasenschemas bei allen untersuchten Schultypen. Ein größerer Anteil von Jugendlichen befindet sich bereits zu Beginn des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I in den Phasen drei und vier, das bedeutet, die Berufswahl beginnt oft schon in Stufe 7 oder 8. Gerade der Übergang am Ende der Sekundarstufe I in eine Ausbildung oder in eine andere Schulform ist stark von dem in der

Kindheit dominierenden Traumberuf, aber auch von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten geprägt und weist große geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Insgesamt wählen die Jugendlichen in der Längsschnittstudie ihren Beruf eher nach Interessen und Fähigkeiten, das Vorgehen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist aber primär institutionell festgelegt<sup>13</sup> (ebenda, S. 28). Gymnasiasten haben dabei wegen der großen Bandbreite an optionalen Berufen und Studienfächern die größten Probleme, eine berufliche Identität aufzubauen.

Vergleicht man die verschiedenen Theorien zur Berufswahl, ist Dreh- und Angelpunkt aller berufswahlbezogenen Überlegungen die einzelne Person mit ihren Fähigkeiten, Kenntnissen, individuellen Eignungsmerkmalen und Interessenlagen. Aber auch körperliche Merkmale sowie die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter haben Einfluss auf die Chancen und Realisierungsmöglichkeiten bezüglich einer Berufsausbildung oder einer Beschäftigung. Abbildung 2 gibt zum Abschluss dieses Kapitels einen Überblick über die demografischen, soziologischen, bildungsbiografischen, psychologischen und medizinischen Merkmale, anhand derer Personen für die Berufswahl und Berufsausübung differenziert werden können.

demografische Merkmale	soziologische Merkmale	bildungsbiografische Merkmale		psychologische Merkmale	medizinische Merkmale
		unter <b>formalem</b> Gesichtspunkt	unter <b>inhaltlichem</b> Gesichtspunkt	Bedürfnisse	Fähigkeiten, z.B.:
					neurovegetative u. psychische Belastbarkeit
					* allgemeine Intelligenz
					* anschauungs- gebundene Intelligenz
					* Psychomotorik
Geschlecht	wirtschaftl. Familiensituation	formale Bildungs- abschlüsse	Kenntnisse	Werthaltungen	* soziale Kompetenz
Lebensalter	familiäre Bildungs- atmosphäre	* allge- mein- bildende	Fertigkeiten, beruf- liche Erfahrungen	Zielsetzungen	tätigkeitsfeldbezogene Leistungsmotivation
				Berufs- interessen	Temperaments-merkmale
Familienstand		* berufliche (Erstausbildung, Weiterbildung)			neurovegetative psychische Belastbarkeit
					Eignungsmerkmale im traditionellen Sinne
Eignungsmerkmale					

Abbildung 2: Berufslaufbahn bestimmende Personenmerkmale, Quelle: MEYER-HAUPT, 1995, S. 18

<sup>13</sup> Die in dieser Studie belegte hohe und vor allem auch frühe Erfolgsquote der Berufswahlentscheidungen begründet sich durch zeitliche und institutionelle Restriktionen im Schweizer Bildungssystem.

## 2.2 Theorien der Berufswahl

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Überblick über die wichtigsten Strömungen und Theorien der Berufswahlforschung gegeben werden. Dieser Überblick dient zum einen dazu, die Bandbreite der verschiedenen Berufswahltheorien darzustellen und diese voneinander abzugrenzen. Zur Charakterisierung der vorgestellten Berufswahltheorien werden im Folgenden neben Originaltexten auch Metastudien wie die von BROWN & BROOKS (1994) und BERGMANN (2004) sowie zusammenfassende Darstellungen der Theorien durch die Berufswahlforscher herangezogen. Ein Hauptziel dieses Kapitels soll sein, aus einer „Meta-Perspektive“ und unter Heranziehung der unterschiedlichen Rezeptionen und kritischen Betrachtungsweisen die wichtigsten Strömungen der Berufswahlforschung zu betrachten. Ziel dieses Kapitels ist es aber auch, das in Kapitel 4 ausführlich vorgestellte Person-Umwelt-Modell von HOLLAND theoriehistorisch einzuordnen.

PARSONS entwickelte 1908 das erste begriffliche Gerüst für die Berufswahl, er setzte Techniken ein, um auf der Seite des Arbeitnehmers Zufriedenheit und Erfolg zu erreichen, auf der Seite des Arbeitgebers die Kosten und Unproduktivität zu senken. Der Aspekt der individuellen Zufriedenheit und beruflichen Erfolgssteigerung spielt bis heute eine zentrale Rolle in der Berufswahl- und Berufsentwicklungstheorie. PARSONS entwickelte dabei bereits ein Zuordnungsmodell von Person und Beruf, das auch Grundlage für die Trait- und Faktoranalyse war.

Die Theorien der beruflichen Entwicklung sind am stärksten von psychologischen Ansätzen geprägt, es gibt jedoch auch soziologische Einflüsse. Allerdings mangelt es an der Verknüpfung der beiden Richtungen, wie BROWN & BROOKS kritisch anmerken (BROWN & BROOKS, 1994, S. 6, vgl. dazu im Überblick auch BÄUMER, 2005, S. 6f.). In dieser Arbeit stehen die *psychologischen* Berufswahltheorien im Vordergrund. Die Gründe für diese Auswahl finden sich im wissenschaftlichen Hintergrund der Autorin, in der Mitentwicklung einer Laufbahnberatung für angehende und erfahrene Lehrkräfte ([www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de)). Die Laufbahntheorien, die in dem Beratungsprogramm verwendet werden, basieren zum großen Teil auf dem Person-Umwelt-Modell von HOLLAND, die dort entwickelten und eingesetzten Instrumente zur Selbsterkundung sind psychologische Instrumente. Zudem hat gerade die deutschsprachige Adaption der HOLLAND-Theorie (vgl. etwa BERGMANN & EDER, 1992, 1994; MAYR, 1994 u.a.) als eine der bekanntesten und einflussreichsten psychologischen Berufswahltheorien zu einer regen Forschungstätigkeit im Themenfeld der Berufswahl Lehramt geführt, die HOLLAND-Theorie könnte als eine Art „Rahmentheorie“ für die deutschsprachige Berufswahlforschung zum Lehrerberuf (vgl. dazu im Überblick Kap. 4.4; ABEL & TARNAI, 1998; MAYR 1994) bezeichnet werden. Wie bereits ausgeführt, knüpft die vorliegende Arbeit in ihrer Konzeption direkt an die empirischen Vorarbeiten der deutschsprachigen HOLLAND-Forschung an.

Die deutschsprachige HOLLAND-Forschung wird in Kapitel 4.4 im Überblick vorgestellt unter besonderer Berücksichtigung der Forschungen zur Berufswahl Lehramt.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ansätze der psychologischen Berufswahltheorien klassifiziert. Nach einer kurzen Einführung in die bedeutendsten Theorien und Ansätze soll in Kapitel 2.3 versucht werden, aus der kritischen Diskussion der Berufswahltheorien Schlussfolgerungen für ein Instrumentarium zur Berufswahl Lehramt zu ziehen, das Grundlage für die Entwicklung eines Rahmenmodells für die vorliegende Arbeit sein kann.

Die psychologischen Berufswahltheorien lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Ansätze nur schwer klassifizieren. Im Folgenden sollen die beiden bekanntesten Klassifikationsmuster vorgestellt werden<sup>14</sup>, eines davon ordnet die Theorien nach ihrer Zugehörigkeit zu psychologischen Teilbereichen, das andere eher inhaltlich nach den wichtigsten Merkmalen.

### *Klassifizierung nach psychologischen Teilbereichen*

BÄUMER (2005, S. 6f.) unterscheidet klassischerweise in differentialpsychologische, motivationspsychologische, entwicklungspsychologische, entscheidungstheoretische und lerntheoretische Ansätze.

*Differentialpsychologische Ansätze* (Marching-Men-and-Jobs-Ansatz, Trait-and-Factor-Ansatz) dominieren bis heute die Berufswahlberatung und finden sich als Grundlage in fast allen weiteren psychologischen Ansätzen zur Berufswahl. Ihnen ist gemeinsam, die Eignung für einen Beruf durch den Abgleich der individuellen Eigenschaften und Interessen mit den Anforderungen des Berufs zu klären (vgl. BÄUMER, ebenda). Dieser Ansatz wird in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich dargestellt, wenn es um die Theorie von HOLLAND geht.

*Motivationspsychologische Ansätze* konzipieren die Berufswahl als Ausdruck von Bedürfnissen, Interessen, Zielen und Motiven von Personen. Zu diesen Ansätzen zählt etwa die bedürfnisorientierte Theorie von ROE (1957, 1977; vgl. im Überblick BÄUMER, 2006, S. 9; ROE & LUNNEBORG, 1994). BÄUMER (2006) bemängelt die fehlende empirische Datenbasis dieser Ansätze und die Ausblendung der sozioökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Einflüsse auf die Berufswahl.

*Entwicklungspsychologische Ansätze* wie die von GINZBERG, GINZBURG, AXELRAD & HERMA (1951; vgl. BROWN & BROOKS, 1994, S. 5) entwickelten eine vollständig neue, psychologisch begründete Theorie der Berufsentwicklung, die mit der Trait- und Faktorthorie brach. Ihr Verständnis der Berufswahl als kontinuierlichem Entwicklungsprozess wurde zum Meilenstein in der

---

<sup>14</sup> Eine weitere Klassifikation wurde etwa durch SEIFERT (1988, S. 189ff.) unter Bezugnahme auf SUPER vorgenommen. Seifert differenziert in Zuordnungstheorien (Berufswahl als Zuordnung von Personen zu Berufen), Entwicklungstheorien (darunter führt er die Laufbahnentwicklungstheorie von SUPER an) und in Entscheidungstheorien (MILLER-TIEDEMANN & TIEDEMANN, 1994).

Geschichte der Berufswahltheorie. Zu diesen Ansätzen gehört auch die Theorie der Laufbahnentwicklung von SUPER, die in dieser Arbeit an anderer Stelle noch ausführlicher dargestellt wird.

*Entscheidungstheoretische Ansätze* haben weniger die berufsbezogene Forschung, sondern eher die Berufsberatung beeinflusst. Prominente Vertreter sind VROOM (1964) und GATI (1986). Neuere Ansätze untersuchen verschiedene Entscheidungsstile für die Berufswahl (vgl. BÄUMER, 2005, S. 67ff.).

*Lerntheoretische Ansätze* wie die soziale Lerntheorie von KRUMBOLTZ ET AL. (vgl. MITCHELL & KRUMBOLTZ 1994) stellen „die berufliche Laufbahn als Ergebnis instrumenteller, assoziativer und stellvertretender Lernerfahrungen dar, welche durch Umweltgegebenheiten wie auch genetische Einflüsse bedingt sind. Folge dieser Lernerfahrungen sind generalisierte Selbstkonzepte sowie Problemlösefertigkeiten, die wiederum durch die Handlungen der Person Einfluss auf weitere Lernerfahrungen nehmen.“ (BÄUMER, 2005, S. 11). Ein einflussreiches Rahmenmodell auf Basis der sozial-kognitiven Lerntheorie BANDURAS (1986) entwickelten LENT, BROWN & HACKETT (1994). Dieses wird in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit ausführlicher diskutiert.

Eine andere Klassifizierung legen BROWN & BROOKS (1994, S. 8f.) vor. Sie haben versucht, in ihrer Metastudie über Berufswahltheorien sowohl historisch relevante als auch neuere theoretische Modelle entsprechend ihren wichtigsten Merkmalen in Gruppen zu ordnen.

### *Klassifizierung nach Merkmalen*

*Theorien über die Gründe einer Berufswahl:* Diese Theorien erklären, *warum* Personen einen Beruf wählen und nicht, *wie* sie einen Beruf wählen. In diesen Theoriekomplex gehören etwa die Trait- and Factor-Theorien, aber auch die Theorien von ROE und BORDIN, nach denen die Berufswahl intrinsisch motiviert ist, Menschen Berufe wählen, die wichtige psychologische Bedürfnisse erfüllen (vgl. BROWN & BROOKS, 1994, S. 8). Im Kontrast dazu stehen Positionen wie die von MILLER-TIEDEMANN & TIEDEMANN, die zu den bekannten Berufswahltheorien wichtige, häufig vernachlässigte Vorgänge hinzufügen wie Wachstum, Entscheidungsprozesse, Anpassungsfähigkeit und –bereitschaft, Veränderung und kontinuierliche Selbsterkundung und Selbsterneuerung. Sie stellen nicht den Beruf in den Vordergrund ihrer Theorie, sondern die individuellen Prozesse (Laufbahnprozess als kontinuierlicher Wachstums- und Veränderungsprozess), die zur Berufswahl führen (MILLER-TIEDEMANN & TIEDEMANN, 1994, S. 332).

*Theorie der beruflichen Entscheidungsfindung:* Hier beziehen sich BROWN & BROOKS (ebenda, S. 9) vor allem auf KRUMBOLTZ, dessen Theorie der beruflichen Entscheidungsfindung sich vorrangig auf die Theorie des sozialen Lernens stützt und den eigentlichen Entscheidungsprozess sowie die diesen beeinflussenden Faktoren untersucht:

Die Theorie versucht zu erklären, welchen Einfluß bestimmte Faktoren wie die genetische Prädisposition, Umweltbedingungen, Lernerfahrungen und kognitive, emotionale

und leistungsbezogene Reaktionen und Fähigkeiten auf den beruflichen Entscheidungsprozess haben. Es wird die These aufgestellt, dass jeder dieser Faktoren in gewisser Hinsicht an allen beruflichen Entscheidungen mitwirkt, aber die unterschiedlichen Interaktionskombinationen der Faktoren führen zu der Vielzahl von unterschiedlichen Berufsentscheidungen, die unterschiedliche Individuen treffen. (MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 161)

*Theorien der Lebens – und Berufsentwicklung:* Diese Theorien sind weniger an der Erklärung der Berufswahl selber interessiert, sie versuchen, den Entwicklungsprozess oder die Evolution von Entscheidungen zu beschreiben. Einer der Hauptvertreter ist SUPER (1957, 1994).

*Organisationsbezogene Laufbahnentwicklung:* Beschäftigt sich die Berufspsychologie eher mit Individualprozessen wie der Entscheidungsfindung oder der Zuordnung von Beruf und Person, untersucht die Organisationspsychologie „eher die situativen Einflüsse der organisatorischen Arbeitsumgebung, die sich nicht allein auf die Arbeitsanpassung, sondern auf eine Fülle von anderen Aspekten auswirkt (zum Beispiel Leistung, berufliche Mobilität, Engagement für die Organisation, Veränderungen des Wertesystems und der Identität und Interaktion von Arbeit-Familie).“ (HALL, 1994, S. 457). Seit den achtziger Jahren zeigt sich eine zunehmende Verknüpfung von berufstheoretischen und organisationspsychologischen Karriereansätzen, betriebliche Karriereprogramme und Beratungsinstrumente für Berufswechsel beziehen sich etwa auf das Modell von HOLLAND.

Im Folgenden sollen ausgewählte psychologische Berufswahltheorien in Grundzügen vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um die Theorien, die besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit haben und die auch in der berufspsychologischen Literatur als die einflussreicheren Theorien gelten (BERGMANN, 2004, S. 349; BROWN & BROOKS, 1994, S. 22-23). Im Anschluss daran wird noch ein neuerer Ansatz vorgestellt, das dynamische Modell der Laufbahnentwicklung im Beruf und im Privatleben von ABELE ET AL. (1999ff.). Das Modell aus der (derzeit noch laufenden) Erlanger Längsschnittstudie wurde in diese Arbeit aufgenommen, weil es neben der Berufspsychologie auch auf allgemeinere Theorien zu Handlungsplanung und Handlungsregulation im Rahmen lebenslanger Entwicklung zurückgreift und damit wesentliche Befunde für die berufliche Entwicklung in verschiedenen akademischen Berufen, unter anderem auch dem Lehrerberuf, liefert. Zudem wird der Faktor Geschlecht in dieser Theorie in besonderer Weise berücksichtigt, die Befunde bezüglich der Geschlechtsrollenorientierung haben eine besondere Relevanz für die Berufswahl Lehramt, wie in Kapitel 5 noch ausführlich dargestellt wird.

Die Theorie der Person-Umwelt-Anpassung von HOLLAND wird in den folgenden Kapiteln nicht berücksichtigt, da sie in Kapitel 4 als eine grundlegende Theorie dieser Arbeit ausführlicher dargestellt wird.

## 2.2.1 Differentialpsychologischer Ansatz

Der differentialpsychologische Ansatz, auch Trait-and-Factor-Theorie genannt, ist eine der ältesten Berufswahltheorien und geht auf den Lehrer und Sozialreformer PARSONS zurück. PARSONS entwickelte ein Drei-Stufen-Modell für die Berufsberatung, wonach die Berufswahl auf einer Persönlichkeitsanalyse, einer Arbeitsplatzanalyse und einer optimalen Zuordnung durch professionelle Beratung basieren soll (BROWN, 1994, S. 17f.). BERGMANN (2004, S. 350) fasst die Grundannahmen von PARSONS wie folgt zusammen:

Individuen unterscheiden sich in ihren arbeitsbezogenen Fähigkeiten, Interessen und Wertvorstellungen. (2) Berufe unterscheiden sich in der Art der Anforderungen an die Beschäftigten und in Art und Ausmaß der Befriedigungsmöglichkeiten. (3) Je besser die personalen Merkmale und die beruflichen Anforderungen bzw. Realisierungsmöglichkeiten übereinstimmen, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche berufliche Anpassung (beruflicher Erfolg und Zufriedenheit).

Im Anschluss an PARSONS versuchte die amerikanische Berufspsychologie<sup>15</sup>, Verfahren zur Messung persönlicher Eigenschaften (traits) zu entwickeln. Da dabei überwiegend Faktorenanalysen zur Ermittlung grundlegender Fähigkeits- und Persönlichkeitsfaktoren genutzt wurden, wurde dieser bis in die 1950er Jahre des vorigen Jahrhunderts dominierende Erklärungsansatz „Trait-and-Factor-Theory“ genannt. Der differentialpsychologische Ansatz beeinflusste nicht nur die Weiterentwicklung der Eignungsdiagnostik, sondern auch die Erforschung der Berufe (BERGMANN, 2004, S. 350).

Unter sogenannten „Traits“ versteht man relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen, die bestimmtes Verhalten konsistent in verschiedenen Situationen zeigen. Traits erfüllen drei Funktionen, sie dienen der Zusammenfassung von Verhaltens- und Erlebenstrends über verschiedene Situationen, sie dienen der Vorhersage künftigen Verhaltens und Erlebens und der Erklärung interindividueller Verhaltens- und Erlebenstrends (ANGLEITNER & RIEMANN, 2005, S. 93).

BERGMANN (2004) wertet verschiedene Metaanalysen zur empirischen Bewährung des differentialpsychologischen Ansatzes aus. Danach sind kognitive Leistungsindikatoren wie Schulnoten oder Abschlüsse gute Prädiktoren weiterer Bildung und Lernleistungen, aber nur in eingeschränktem Maß für die Prognose praktischer Ausbildungs- und Berufsleistungen geeignet. Die Validität nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale ist dabei deutlich niedriger als die der kognitiven Merkmale. BERGMANN referiert die Metaanalyse von TOKAR, FISCHER & SUBICH (1998), in der in den 1990er Jahren publizierte Studien zur Validität nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich vorberuflichen und beruflichen Verhaltens überprüft werden. TOKAR ET AL. benutzten als Analyseraster für die Studien das Fünf-Faktoren-Modell (vgl. ANGLEITNER & RIEMANN, 2005, vgl. dazu die Erklärungen in Kap. 5.1). Nach BERGMANN (2004) nehmen die Autoren dabei folgende Zusammen-

<sup>15</sup> Weitere Anstöße erhielten die Berufspsychologen und –pädagogen durch den Aufstieg der differentiellen Psychologie, vgl. dazu im Überblick BROWN (1994, S. 18ff.).



hänge als gesichert an, die in der vorliegenden Arbeit auch auf den Lehrerberuf bezogen ausführlicher thematisiert werden:

- Zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichem Verhalten bestehen Zusammenhänge.
- Personen mit höheren Neurotizismuswerten zeigen ein quantitativ und qualitativ ungünstigeres Verhalten bei der Arbeitssuche, sie wählen weniger gut kongruente Arbeitsmöglichkeiten aus und sind in Bezug auf ihre berufliche Laufbahn unentschiedener. Extraversion ist positiv korreliert mit der Häufigkeit und Qualität des Arbeitssuchverhaltens sowie mit der Häufigkeit des Arbeitsplatzwechsels.
- Höhere Berufszufriedenheit steht in Verbindung mit niedrigerem Neurotizismus und höherer Extraversion.
- Personen, die psychisch wenig stabil sind oder eine externale Kontrollüberzeugung haben, nehmen berufliche Belastungen und Stress vermehrt wahr (vgl. dazu auch Kap. 5.3).
- Gewissenhaftigkeit hat sich als valider Prädiktor der meisten untersuchten beruflichen Leistungskriterien herausgestellt. Extraversion ist hauptsächlich für solche Berufe ein valider Prädiktor, in denen zwischenmenschliche Verhaltensaspekte eine Rolle spielen, wie etwa der Lehrerberuf.
- Höhere Gewissenhaftigkeit und höhere Integrität stehen im Zusammenhang mit besseren beruflichen Leistungen, überwiegend angepasstem beruflichen Verhalten und weniger unangemessenem beruflichen Verhalten.

Diese Validitätsbelege und die große Anzahl von Studien verweisen auf die Bedeutung und Lebendigkeit des Ansatzes. Einige Autoren sehen dies jedoch kritisch, in den 1980er Jahren haben SEIFERT, CRITES und OSIPOW (vgl. BERGMANN, 2004, S. 353; WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 73) unter anderem bemängelt, dass die Stabilität berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale nur teilweise bestätigt werden konnte. Als erwartungsgemäß relativ stabil hätten sich eher Interessen und spezielle Fähigkeiten erwiesen. BROWN (1994, S. 22) ist trotz der abwertenden Kommentare der eben genannten kritischen Autoren der Meinung, dass die Trait- und Faktortheorie gerade auch wegen der Arbeiten von HOLLAND und BOLLES (1988) im Mittelpunkt der Berufswahl-literatur stünde und im Hinblick auf ihren heuristischen Wert eine herausragende Stellung einnehme.

## 2.2.2 Theorie der Laufbahnentwicklung

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 angesprochen, gehört die Laufbahnentwicklungstheorie von SUPER zu den entwicklungspsychologischen Berufswahltheorien. Im Mittelpunkt steht die Analyse und Beschreibung des gesamten vorberuflichen und beruflichen Entwicklungsverlaufs. SUPER skizziert berufliche Entwicklungsstadien, die mit typischen Entwicklungsaufgaben in den jeweiligen Phasen einhergehen und die von den Personen mehr oder weniger kontinuierlich durchlaufen werden (MÖRTH & SÖLLER, 2005).

In seinen klassischen frühen Arbeiten geht SUPER (1957) von mehreren Laufbahnstadien aus, die in der Regel hintereinander und aufeinander aufbauend durchlaufen werden:

- das Wachstums- und Explorationsstadium (Kindheit bis frühes Erwachsenenalter)
- das Etablierungsstadium (frühes bis mittleres Erwachsenenalter)
- das Erhaltungsstadium (reifes Erwachsenenalter)
- das Stadium des Rückzuges (spätes Erwachsenenalter, vgl. HOHNER, 2006, S. 29; ausführlicher BERGMANN, 2004, S. 364ff.)
- In jedem Stadium müssen spezifische Entwicklungsaufgaben gelöst werden, SUPER geht dabei von mehreren Laufbahnmustern aus:
  - konventionelles Laufbahnmuster, das für Männer der Normalbiografie (Ausbildung, Erwerbsleben) entspricht, für Frauen der Laufbahn mit kurzer Berufstätigkeit vor der Heirat und Aufgabe der Berufstätigkeit nach der Heirat.
  - stabiles Laufbahnmuster, bei dem lebenslanglich ein Beruf ausgeübt wird.
  - instabiles Laufbahnmuster, bei dem eingeschlagene Laufbahnen immer wieder aufgegeben werden.
  - Muster der multiplen Veränderungen mit extrem unsteter Laufbahn mit häufigen Berufswechseln und kurzfristigen Beschäftigungen.
  - unterbrochenes Laufbahnmuster oder Drei-Phasen-Modell, welches Frauen charakterisiert, die für die Phase der Kinderbetreuung die Berufstätigkeit zeitweise unterbrechen.
  - Doppelgleisiges Laufbahnmuster, das die Frauen betrifft, die nur kurz aus dem Berufsleben austreten und Beruf und Familie parallel verfolgen (vgl. auch HOHNER, 2006, S. 29).

BERGMANN (2004, S. 361) fasst zusammen, dass SUPER in seinen späteren Ausführungen neben der zeitlichen Ausdehnung auf den gesamten Lebenslauf auch eine Breitendimension eingeführt hat, indem er davon ausgeht, dass die berufliche Laufbahn nur eine von mehreren möglichen Laufbahnen ist, die eine Person im Rahmen ihrer Lebensspanne durchläuft. Weitere Laufbahnen können solche als Familienmensch oder Freizeitmensch etc. sein (vgl. auch SUPER, 1994). Auch betont SUPER in späteren Arbeiten, dass die Laufbahnmuster vom sozioökonomischen Status und der akademischen Begabung beeinflusst werden. Von verschiedenen Autoren im Kontext der Laufbahnentwicklungstheorie wird diskutiert, dass die Bedeutung von Selbstkonzepten in der Laufbahnentwicklung sehr stark vom sozio-ökonomischen Status berührt wird. SUPER führt dazu aus, dass die von ihm (und Holland) vertretene Selbstkonzepttheorie für alle Schichten und Altersstufen anwendbar ist:

Wie ein Mensch sich selbst sieht, ist also gemeinsam mit anderen Faktoren wie Intelligenz, Interesse und sozialem Status erwiesenermaßen eine entscheidende Determinante der Laufbahnentwicklung. Die Tatsache, dass Selbstkonzepte durch Erfahrungen mit Menschen, Objekten und Ideen erlernt werden, spricht dafür, daß der sozioökonomische Status in mindestens zweifacher Form als Berufsdeterminante wirkt:

Er erleichtert oder erschwert den Zugang zu angebotenen Möglichkeiten und er fördert die Herausbildung von Berufs- und Selbstkonzepten. (SUPER, 1994, S. 246)

SUPER hat in seinen späteren Arbeiten vierzehn Grundannahmen zum Lebenszeit- und Lebensraumansatz formuliert (vgl. dazu im Detail BERGMANN, 2004, S. 361ff.; SUPER, 1994, S. 221ff.). In diesen Grundannahmen wird deutlich, dass neben der Berufswahlreife, die bereits in Kapitel 2.1.3 ausführlich dargestellt wurde, die Selbstkonzepttheorie ein wesentlicher Bestandteil der Laufbahnentwicklungstheorie ist. Das Selbstkonzept beeinflusst als Bild von sich selbst die Bildung von Berufspräferenzen, die Wahl des Berufs bzw. der beruflichen Laufbahn sowie die spätere Berufszufriedenheit (vgl. BERGMANN, 2004, S. 365).

SUPER (1995, S. 240ff.) geht davon aus, dass eine Person nicht nur ein einziges Selbstkonzept entwickelt, sondern Kombinationen von Selbstkonzepten. Das Bild, das ein Schüler von sich in seiner Schülerrolle hat, unterscheidet sich von dem Selbstkonzept in anderen Rollen, etwa als Sportler, Musiker oder Freund. In früheren Arbeiten geht SUPER von einer dreistufigen Entwicklung des Selbstkonzepts aus: Die erste Stufe ist die Ausbildung in außerberuflichen und familiären Situationen; die zweite Stufe meint die Übertragung des Selbstkonzepts auf berufliche Situationen und die dritte Stufe ist die Verwirklichung des Selbstkonzepts beim Eintritt in einen bestimmten Beruf. Bei der Berufswahl geht es dann um die Übereinstimmung zwischen (beruflichem) Selbstkonzept und den wahrgenommenen Merkmalen des (präferierten) Berufs, Personen mit höherer Selbstkonzept-Berufskonzept-Übereinstimmung sind mit der Berufswahl und dem Berufsleben zufriedener.

SUPER ET AL. (1994, S. 214f.) verstehen ihren Beitrag zur Berufswahlforschung nicht als integrierte, umfassende und überprüfbare Theorie, sondern als segmentale Theorie, als

lose Aneinanderreihung von Theorien, die sich mit spezifischen Aspekten der Berufsentwicklung aus Sicht der Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Individualpsychologie und Verhaltenspsychologie beschäftigen und durch die Selbstkonzept- und Lerntheorie zusammengehalten werden.

Jedes dieser Segmente liefert objektiv nachweisbare Hypothesen, nach SUPER ET AL. (ebenda) werden sich die nachgewiesenen und erweiterten Segmente im Laufe der Zeit zu einer zusammenhängenden Theorie entwickeln.

Deutlich wird die Synthese im sog. Regenbogenmodell der Berufs- und Lebenslaufbahn (Life-Career Rainbow, vgl. SUPER, 1980; 1994, S. 229; SEIFERT, 1988, S. 197), das SUPER später zum umfassenderen Torbogenmodell weiter entwickelte. Diese Modelle führen die beiden Grundpfeiler von SUPER zusammen, die Lebenszeit und den Lebensraum (Reifung und die Übernahme einer wechselnden Rollenvielfalt), wie Abbildung 3 verdeutlicht.

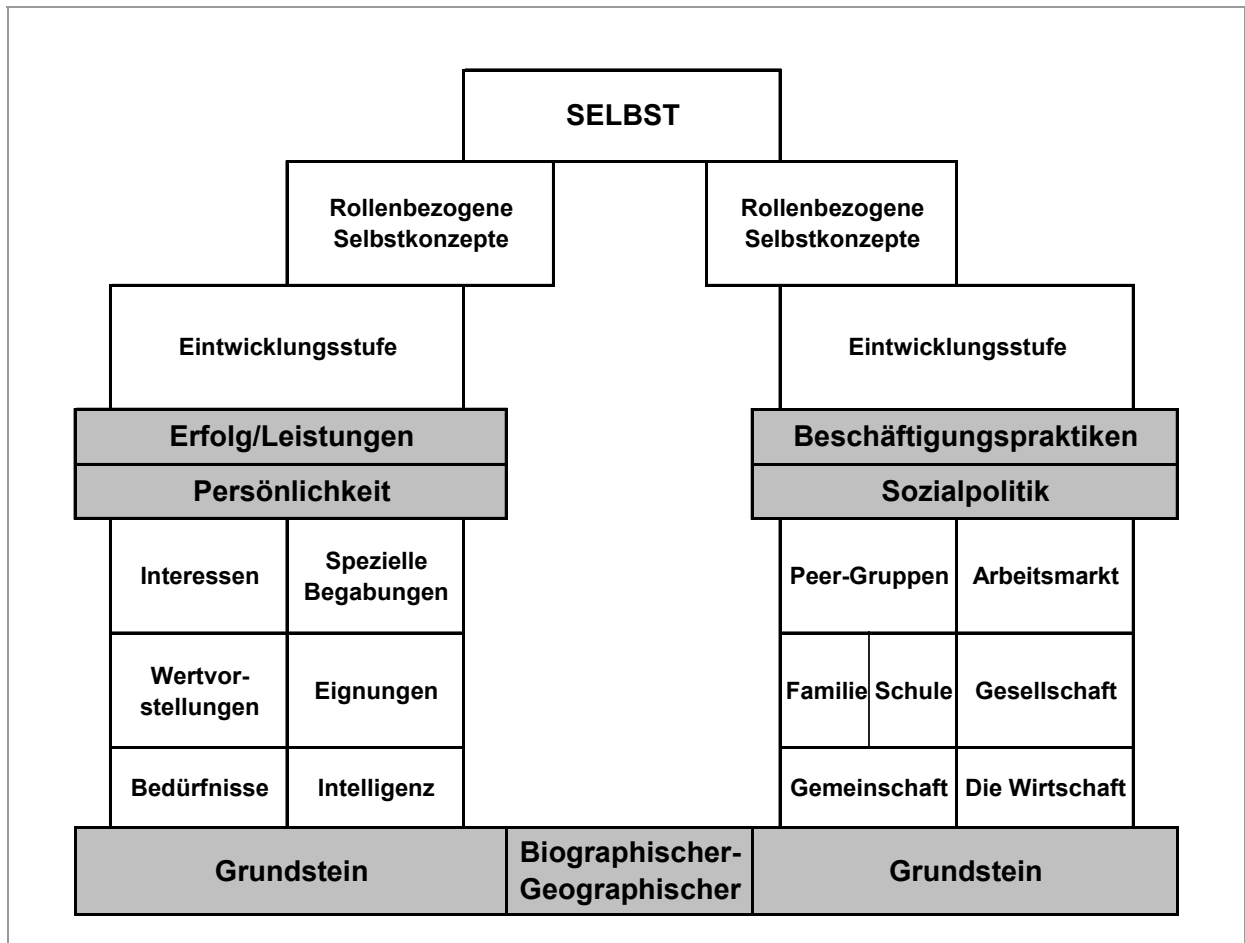


Abbildung 2: Segmentales Modell der beruflichen Entwicklung, Quelle: SUPER, 1994, S. 216

SUPER interpretiert den Torbogen als Modell der Laufbahnentwicklung folgendermaßen:

Sein Fundament besteht aus drei großen Steinen. Die biologisch-geographischen Grundlagen der menschlichen Entwicklung bilden die Türschwelle, an die sich links und rechts die anderen beiden Steine anschließen; der eine (links) trägt die Person (psychologische Merkmale) und der andere (rechts) die Gesellschaft (wirtschaftliche Ressourcen, ökonomische Struktur, soziale Institutionen usw.), die den einzelnen Menschen beeinflusst und ihrerseits von ihm beeinflusst wird, wenn er als Teil dieser Gesellschaft heranwächst und seine individuelle schulische, familiäre, berufliche, staatsbürgerliche und private Laufbahn beschreitet. (SUPER, 1994, S. 215f.)

Die dynamische Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft hat SUPER aus grafischen Gründen nicht dargestellt, sie ist aber Teil des Modells. Auffällig ist, dass im Torbogen die Traits, die in der differentialpsychologischen Theorie eine zentrale Rolle spielten, nicht explizit genannt werden. Der Bogen selbst versinnbildlicht die Laufbahn, Anfang und Ende repräsentieren jeweils die Entwicklungsstufen, auf der linken Seite Kindheit und Adoleszenz, auf der rechten Seite junges Erwachsenenalter und Reife. Die Entwicklungsstufen stellen das Individuum vor bestimmte Entwicklungsaufgaben, die sich aus dem chronologischen Alter und sozialen Erwartungen ergeben. Während der Entwicklung nimmt das Individuum bestimmte Positionen ein (Schülerin,

Berufstätige) und entwickelt Selbstkonzepte. Der zentrale Stein im Torbogen ist „der einzelne Mensch, der Entscheidungsträger, in dem alle individuellen und sozialen Kräfte sich treffen und in Form von Selbstkonzepten und gesellschaftlichen Rollenbildern geordnet werden.“ (ebenda, S. 219). SUPER führt das Modell noch weiter aus. Den „Mörtel“, der den Torbogen zusammenhält, liefert die Lerntheorie. Interessen werden erlernt, die Theorie des interaktiven Lernens hält die einzelnen Bausteine des Torbogens zusammen.

BERGMANN (2004, S. 371f.) fasst die Studien zur Überprüfung der empirischen Bewährung der Laufbahnentwicklungstheorie zusammen und ergänzt, dass die von SUPER ET AL. formulierten Konstrukte in hohem Maße Eingang in die Berufswahlforschung gefunden haben. Empirische Befunde lassen sich vor allem für die Laufbahnstadien und das Konstrukt der Berufswahlreife finden, es gibt deutliche Hinweise auf positive Effekte der Berufswahlreife auf die weitere berufliche Entwicklung und das berufliche Verhalten. Die Berufswahlreife wird allerdings seit den neunziger Jahren nur noch sehr selten empirisch untersucht, die meisten Autoren arbeiten inzwischen mit dem Konstrukt der Berufswahlkompetenz (vgl. Kap. 2.1.3).

### 2.2.3 Sozialkognitive Berufswahltheorien

Die Theorie des sozialen Lernens von beruflichen Entscheidungsprozessen ist der jüngste umfassende Ansatz zur Erklärung des Berufswahlgeschehens.

Im Folgenden sollen die Ansätze von MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994) sowie HACKETT & BETZ (1994, vgl. im Überblick BROWN & BROOKS, 1994) vorgestellt werden. MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994) haben ihren Ansatz als Erweiterung der allgemeinen Verhaltenstheorie des sozialen Lernens von BANDURA (1986, 2001) entwickelt. In der Theorie von MITCHELL & KRUMBOLTZ geht es um die Frage, welchen Einfluss bestimmte Faktoren auf berufliche Präferenzen und Entscheidungsfindungen haben. Die Autoren nehmen vier Einflussfaktoren an, (1) genetische Prädisposition und spezielle Begabungen, (2) Umweltbedingungen und –ereignisse, (3) Lernerfahrungen und (4) Aufgaben- und Problemlösefähigkeiten (task approach skills, vgl. dazu im Überblick BERGMANN, 2004; MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 161).

Tabelle 5 beschreibt die vier Faktoren:

Tabelle 5: Einflussfaktoren auf berufliche Präferenzen, Quelle: MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 162ff.

Faktorengruppe	Beschreibung, Beispiele
genetische Prädisposition und spezielle Begabungen	Geschlecht, körperliche Merkmale, ethnische Herkunft.
Umweltbedingungen und –ereignisse	Art und Anzahl der angebotenen Arbeitsplätze und Ausbildungsmöglichkeiten, soziale Regeln und Verfahren bei der Auswahl von Auszubildenden und Arbeitnehmern, Bezahlung, Arbeitsgesetze und Gewerkschaftsbestimmungen, höhere Gewalt wie Naturkatastrophen, Verfügbarkeit und Bedarf an natürlichen Rohstoffen, technologische Entwicklungen, Bildungssystem, familiäre Herkunft, Veränderungen der gesellschaftlichen Struktur.
Lernerfahrungen	Instrumentelle (Verstärkung/Bestrafung); assoziative (Verknüpfung von Reizgegebenheiten); stellvertretende Erfahrungen (Lernen durch Beobachten von Modellen).
Aufgaben- und Problemlösefähigkeiten	Erlernte Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten, die aus dem Zusammenspiel von Lernerfahrungen, genetischen Merkmalen, speziellen Begabungen und Umwelteinflüssen entstehen. Beispiele für Problemlösefähigkeiten: Arbeitsgewohnheiten und –standards, Werte, Wahrnehmungs- und Denkprozesse, Zielsetzung, Planung, Informationssammlung etc..

Nach KRUMBOLTZ & BAKER (1973) sind folgende Problemlösefähigkeiten von besonderer Bedeutung für berufliche Entscheidungsprozesse:

Die Fähigkeit, (1) eine wichtige Entscheidungssituation zu erkennen, (2) eine Entscheidung oder Aufgabe praktisch und realistisch zu definieren, (3) generalisierte Selbstbeobachtungen und Weltanschauungen zu untersuchen und präzise einzuschätzen, (4) ein breites Spektrum an Alternativen in Betracht zu ziehen, (5) notwendige Informationen über die Alternativen zu sammeln, (6) zu entscheiden, welche Informationsquellen am verlässlichsten, genauesten und wichtigsten sind und (7) die Fähigkeit, diese sechsstufige Abfolge von entscheidungsrelevanten Verhaltensweisen zu planen und durchzuführen.

Das Ausmaß, in dem Personen Problemlösefähigkeiten in beruflichen Entscheidungssituationen einsetzen, hängt von der Reihenfolge und der Relevanz der Lernerfahrungen ab. Allerdings kann es auch beim systematischen Versuch der Anwendung von Problemlösefähigkeiten zu Misserfolgen kommen, wenn unkontrollierbare oder unvorhersehbare Umweltereignisse in den Berufswahlprozess hineinwirken (z.B. Budgetkürzungen oder Stellenwegfall). Dies kann dazu führen, dass Personen alternative Entscheidungsstrategien entwickeln, die eher auf Intuition oder Zufall beruhen (ebenda).

Neben den Problemlösefähigkeiten sind vor allem die generalisierten Selbstaussagen von großer Bedeutung für die Berufswahl. Sie entstehen durch laufende Beobachtungen und Bewertungen des eigenen Verhaltens im Vergleich zum Verhalten anderer Personen. Generalisierte Selbstaussagen

entstehen vor dem Hintergrund dieser Vergleiche und können einem von drei Bereichen zugeordnet werden (vgl. dazu BERGMANN, 2004, S. 372):

- Über die Aufgabenwirksamkeit (z.B. „Ich bin ein guter Musiker“)
- Über Interessen (z.B. „Ich bin nicht an Biologie interessiert“)
- Über eigene Wertvorstellungen (z.B. „Erfolg ist mir wichtig“)

Die jeweils verfügbaren generalisierten Selbstbeobachtungen und Weltanschauungen und die Problemlösefähigkeiten werden in beruflichen Wahl- und Entscheidungssituationen wirksam und steuern das Verhalten (ebenda). Umgekehrt beschreibt die Berufswahltheorie des sozialen Lernens aber auch die Auswirkung von Strafkonsequenzen auf die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und generalisierten Selbstbeobachtungen. Danach wird eine Person lernen, alle beruflichen Aktivitäten zu meiden und abzulehnen, die nach ihrer Erfahrung negative Konsequenzen nach sich ziehen:

Man geht davon aus, dass eine Person eine bestimmte Ausbildungs- oder Berufswahl ablehnen wird, (1) wenn die Person negative Konsequenzen erlebt, weil sie bestimmte berufsbezogene Verhaltensweisen an den Tag legt, (2) wenn die Person ein positiv bewertetes Rollenmodell beobachtet, das für diese Aktivitäten negative Folgen erlebt, oder (3) wenn die Person positive Verstärkung von einem positiv bewerteten Menschen erhält, der dieses Verhalten nicht ausübt oder aktiv von diesem Verhalten abrät. (MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 186)

BERGMANN (2004) stellt in Bezug auf die empirische Bewährung des Erklärungsansatzes von Mitchell & KRUMBOLTZ dar, dass sich dieser auf die gesicherten Ergebnisse der allgemeinen sozialen Lerntheorie stützen könne und wegen des hohen Grads an Plausibilität geschätzt werde. MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994, S. 188ff.) fassen die empirischen Ergebnisse bezüglich der am häufigsten untersuchten Problemlösefähigkeit wie folgt zusammen: Positive Verstärkung wirkt sich deutlich auf die Entwicklung des berufsbezogenen Informationsverhaltens aus.

Als gesichert gilt nach HACKETT & LENT (1992) auch die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen Lernerfahrungen und der Herausbildung berufsbezogener Handlungspräferenzen. MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994, S. 188ff.) fassen Studien (unter anderem WHITNEYS (1969) Auswertung von elf Längsschnittstudien) zusammen, die belegen, dass geäußerte Präferenzen auch ein valider Prädiktor für die tatsächliche Berufswahl sind: „... ein Mensch wird eher Handlungsschritte unternehmen, die zur Aufnahme einer bestimmten Ausbildung oder zum Eintritt in einen bestimmten Beruf führen, wenn er zuvor eine Vorliebe für diese Ausbildungsrichtung oder diesen Beruf geäußert hat.“ (MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 189). Neben den geäußerten Präferenzen sind auch praktische Lern- und Arbeitserfahrungen ein valider Prädiktor, Personen wählen eher Berufe, in denen bereits Erfahrungen (On-the-Job-

Erfahrungen) gemacht wurden bzw. die ihnen durch Eltern und Verwandte vertraut sind<sup>16</sup>.

Im Folgenden soll noch eine weitere Forschungsrichtung der allgemeinen sozialen Lerntheorie vorgestellt werden: Die Arbeiten von HACKETT & BETZ (1981), die die berufliche Entwicklung aus der Perspektive der Selbstwirksamkeitstheorie betrachtet haben. Dem Versuch, das Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach BANDURA (1986) auf den Bereich der beruflichen Entwicklung zu übertragen, lagen Fragestellungen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden bei der Berufswahl und der beruflichen Anpassung zugrunde. Die Ergebnisse sollten zu einem besseren Verständnis der Laufbahnentwicklung von Frauen beitragen. In Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit über den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, Karriereorientierung und Berufserfolg wird diese Thematik auf den Lehrerberuf bezogen und ausführlich diskutiert.

Der sozialkognitive Erklärungsansatz nach LENT ET AL. („social cognitive career theory“ = SCCT, vgl. im Überblick auch BERGMANN, 2004, S. 373f., VANOTTI, 2005, S. 36f.) versucht, mit Hilfe der Moderatorvariablen Selbstwirksamkeit die Wirkungen früherer Lernerfahrungen auf künftiges berufliches Verhalten zu erklären. Damit wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen angeregt, unter anderem auch die Längsschnittstudie BELA-E von ABELE (2002), die in den Kapiteln 2.2.4 und 5.2.1 noch genauer vorgestellt wird.

LENT ET AL. (1996) betrachten drei Personen-Determinanten aus der Theorie von BANDURA als Basis der Karriere-Entwicklung und Schlüsselmechanismen des Menschen als *aktivem Agent* (=aktiver Planer und Gestalter der beruflichen Laufbahn):

- Self-Efficiency (Selbstwirksamkeitsüberzeugung)<sup>17</sup>: „Can I do it?“
- Outcome Expectations (Konsequenz- oder Erfolgserwartung, Ergebniserwartung): „If I do this, what will happen?“
- Personal Goals (persönliche Ziele)

Ausgangspunkt des SCCT-Modells sind die subjektiven Lernerfahrungen, die sich sowohl auf die erlebte Selbstwirksamkeit als auch auf die Konsequenzerwartungen auswirken. Selbstwirksamkeit und Konsequenzerwartungen bestimmen als Ko-Determinanten die berufsrelevanten Einstellungen und das Verhalten: (1) die Entwicklung von beruflichen Interessen, (2) das Setzen von karriererelevanten Zielen, (3) die Wahl von konkreten Tätigkeiten und (4) die erbrachte Leistung im Beruf (vgl. dazu auch VANOTTI, 2005, S. 38). Das Modell von LENT ET AL. verdeutlicht die Zusammenhänge.

---

<sup>16</sup> vgl. dazu die Forschungen zum Berufsrollenmodell im Überblick in MITCHELL & KRUMBOLTZ, 1994, S. 185ff.

<sup>17</sup> Ausführliche Darstellung des Konstrukts Selbstwirksamkeit in Kapitel 5.2.



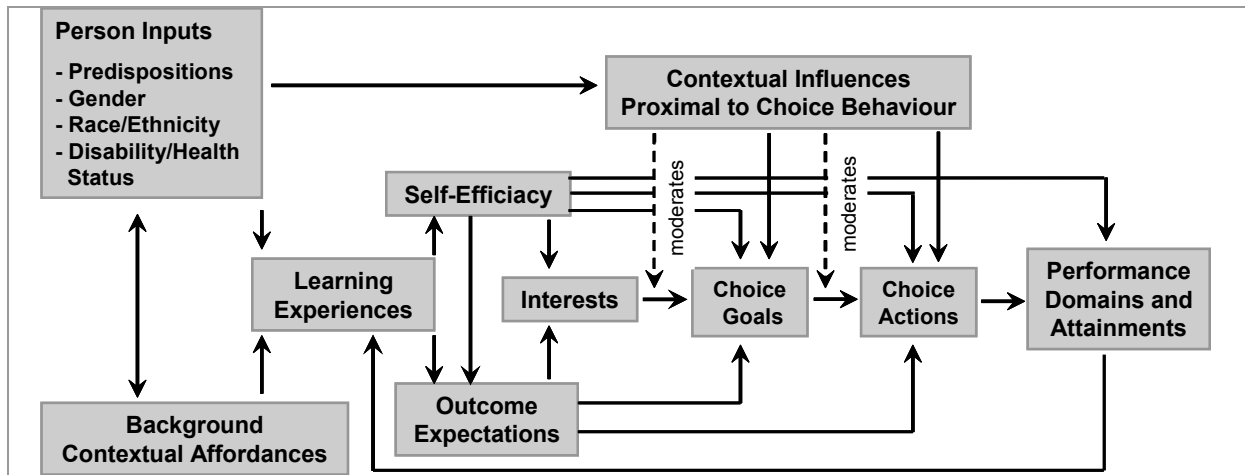


Abbildung 3: Person-, Hintergrund- und Lernfaktoren im sozial-kognitiven Erklärungsmodell berufswahlbezogenen Entscheidungsverhaltens (SCCT-Modell), Quelle: LENT, BROWN & HACKETT, 1994, 1996<sup>18</sup>

Im Modell zeigt sich ein Kreislauf, der bis ins frühe Erwachsenenalter aktiv durchlaufen wird, danach haben sich die beruflichen Interessen weitgehend gefestigt und werden nur noch von gravierenden Veränderungen beeinflusst.

Dieser Kreislauf kann folgendermaßen beschrieben werden: Die beiden Ko-Determinanten (*Self-Efficacy* und *Outcome Expectations*) beeinflussen die Ausbildung beruflicher Interessen. Personen interessieren sich vor allem für solche Tätigkeitsbereiche, in denen sie sich kompetent fühlen und positive Konsequenzen antizipieren. Diese neuen Interessen fördern die Zielsetzung im interessierenden Bereich mit dem Effekt, dass sich die Personen in diesem beruflichen Umfeld betätigen. Die Erfahrungen wie die erlebte Zufriedenheit und erbrachte Leistung wirken auf das Selbstbild zurück, auf der Grundlage dieser Rückmeldung findet eine Anpassung der Selbstwirksamkeit und der Konsequenzerwartung statt (vgl. auch VANOTTI, 2005, S. 38ff.). Ähnlich wie in der Theorie von MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994) zeigen sich in dem in Abbildung 3 dargestellten Modell indirekte Effekte, persönliche Faktoren wie Geschlecht oder ethnische Herkunft und externe Faktoren. LENT ET AL. (1994, 1996) unterscheiden dabei zwischen Fern-Einflussfaktoren (*Background Contextual Affordances*) und Nah-Einflussfaktoren (*Contextual Influences*). Fern-Einflussfaktoren sind etwa der emotionale oder finanzielle Rückhalt, der kulturelle oder geschlechtsspezifische Sozialisationsprozess und verfügbare Rollenmodelle, Nah-Einflussfaktoren meinen die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen, diskriminierende Einstellungspraktiken und soziale Netzwerke (VANOTTI, 2005).

BERGMANN (2004, S. 375f.) wertet die Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten des sozial-kognitiven Erklärungsansatzes der Berufs- und Laufbahnentwicklung (SCCT) bezüglich ihrer empirischen Bewährung aus. Danach lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

<sup>18</sup> VANOTTI (2005, S. 39) hat eine deutschsprachige Adaption des SCCT-Modells vorgelegt.

Bereichsspezifische Selbstwirksamkeitsmaße ermöglichen eine Vorhersage ausbildungs- und berufsbezogener Interessen, von Ausbildungs- und Berufswahlen, des Leistungsverhaltens, der Verweildauer in der gewählten Laufbahn, von beruflicher Unentschiedenheit sowie beruflichem Explorationsverhalten; (2) Interventionsstudien, experimentelle Studien und Pfadanalysen stützen die Annahme von Kausalbeziehungen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Leistungserbringung und Interessen; (3) Geschlechtsunterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglichen in vielen Fällen die Aufklärung von unterschiedlichen Überlegungen von Männern und Frauen in beruflichen Belangen (z.B. die Unterrepräsentation von Frauen in männerdominierten Berufsfeldern). (BERGMANN, ebenda)

Zudem fanden sich deutliche Hinweise auf eine Verknüpfung von Interessen und Selbstwirksamkeits- bzw. Ergebniserwartungen dahingehend, dass Selbstwirksamkeits- bzw. Ergebniserwartungen – vermittelt über den Einfluss auf die Interessen – einen starken Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufswahl haben. Auch beeinflusst vorausgegangenes Leistungsverhalten künftiges Leistungsverhalten zum Teil durch die aufgabenbezogenen Fähigkeiten und zum Teil durch die veränderten Selbstwirksamkeitserwartungen (BERGMANN, ebenda).

Ein weiterer und aktueller empirischer Beleg für die Bedeutung der Selbstwirksamkeit findet sich bei VANOTTI (2005). Das Rahmenziel seiner Arbeit war die Annäherung wichtiger Variablen der Berufs- und Laufbahnpsychologie. Unter Bezugnahme auf die Vorschläge von HACKETT (1991) hat VANOTTI die Interessenkongruenz, die berufliche Selbstwirksamkeit, „die Selbsteinschätzung der tätigkeitsspezifischen Fähigkeiten, die primäre Kontrolle (der Einsatz von Anstrengung, Zeit und Fähigkeiten sowie die Suche und der Gebrauch anderer Handlungsmittel zur Zielerreichung oder der Rückgriff auf die Hilfe oder den Ratschlag anderer Personen), Arbeitszufriedenheit und Karriere-Entscheidungssicherheit (die Einschätzung der Sicherheit, gute Berufswahlentscheidungen treffen zu können)“ berücksichtigt (ebenda, S. 123).

In der Untersuchung von VANOTTI an 284 jungen Erwachsenen erwies sich die berufliche Selbstwirksamkeit im Vergleich zum primären Kontrollstil als stärkerer Prädiktor für zukünftiges Berufswahlverhalten. Die Konstrukte Interessenkongruenz<sup>19</sup> und berufliche Selbstwirksamkeit<sup>20</sup> haben sich als zwei eigenständige und zentrale Variablen der Berufswahl- und Laufbahntheorien herausgestellt. Zwischen ihnen besteht nach VANOTTI ein wechselseitiger Austausch, der zur Festigung bestehender oder zur Erforschung neuer Interessen führt: „So darf vermutet werden, dass sich eine hohe Kongruenz positiv auf das Vertrauen in die beruflichen Fähigkeiten auswirkt und dass im Gegenzug eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit zur Ausbildung neuer oder zur

<sup>19</sup> Kongruenz meint die Passung oder Übereinstimmung zwischen zwei Konstrukten, in der HOLLAND-Forschung ist damit zumeist die Passung zwischen Personinteressen und Umweltinteressen gemeint, vgl. ausführlicher Kap. 4.2.2.

<sup>20</sup> Selbstwirksamkeit meint eine optimistische Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, schwierige Situationen und Probleme meistern zu können, vgl. ausführlicher Kap. 5.2.

Festigung bestehender Interessen führt und so die Kongruenz erhöht.“ (ebenda, S. 125)

Wie bereits ausgeführt, gehört das Konstrukt der Selbstwirksamkeit zu den zentralen Fragestellungen größerer und zum Teil noch laufender Studien im deutschsprachigen Raum. Eine dieser Studien ist das Erlanger Projekt zur Erforschung psychologischer Determinanten der beruflichen Laufbahnentwicklung junger Akademikerinnen und Akademiker (BELA-E, ABELE ET AL., 1999 – 2004), die für das Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung ist und deshalb im Folgenden als Beispiel für eine neue Entwicklung in der Theoriebildung kurz vorgestellt werden soll.

#### 2.2.4 Dynamisches Modell der Laufbahnentwicklung im Beruf und im Privatleben (BELA-Modell)

Das Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-Modell) unterscheidet sich von den zuvor dargestellten Theorien, denn es bezieht sich nicht auf die Berufswahl, sondern auf die Zeit nach der Berufsausbildung, auf die berufliche Entwicklung. Es beruht auf der Vorstellung einer lebenslangen Entwicklung, bei der sich vielfältige Bedingungen der Person und der Umwelt gegenseitig beeinflussen (vgl. HOHNER, 2006, S. 30ff.).

Das Modell soll hier ausführlicher vorgestellt werden, weil es aus dieser neuen Perspektive wichtige Ergebnisse für die Berufsentwicklung von Akademikerinnen und Akademikern, insbesondere auch von Lehrerinnen und Lehrern, liefert.

Das BELA-Modell integriert bisherige Modelle, spezifiziert diese und setzt neue Schwerpunkte: Es greift neben der Berufspsychologie auf allgemeinere Theorien zu Handlungsplanung und Handlungsregulation, zu Zielsetzungsprozessen und zu lebenslanger Entwicklung zurück (vgl. GOLLWITZER, 1991; KUHL, 1996; LOCKE & LATHAM, 1990; BALTES, LINDENBERGER & STAUDINGER, 1998; ABELE, 2003, S. 161f.). Das Modell basiert zudem auf allgemeinen Selbstregulationstheorien (BANDURA, 1986, 1997; LENT ET AL. 1994; ABELE-BREHM & STIEF, 2004, S. 5).

Das Modell besteht aus zwei Teilmodellen, dem *Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben* und dem *Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht*. Beide Modelle werden im Folgenden kurz vorgestellt.

In der seit 1995 laufenden Erlanger Längsschnittstudie wurden die Berufsverläufe von Hochschulabsolventinnen und –absolventen<sup>21</sup> sämtlicher Fachrichtungen unter folgenden zentralen Fragestellungen untersucht:

- Was sind psychologische Prädiktoren eines mehr oder weniger erfolgreichen Berufseintritts?

<sup>21</sup> Die 1. Erhebung umfasste 1500 Personen (Absolventenjahrgang 1995 der Universität Erlangen-Nürnberg), bei der 2. Erhebung eineinhalb Jahre später wurden 1397 Personen der 1. Erhebung erneut befragt.

- Unterscheiden sich die Berufsverläufe weiblicher versus männlicher Jungakademiker und falls ja, wie lassen sich diese Unterschiede erklären? (ABELE-BREHM & STIEF, 2004, S. 4f.)

Das in Abbildung 4 dargestellte Rahmenmodell benennt allgemeine Prädiktoren der beruflichen und privaten Entwicklung im Erwachsenenalter, das in Abbildung 5 dargestellte Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht ist spezifischer auf den Geschlechtsvergleich hin angelegt.

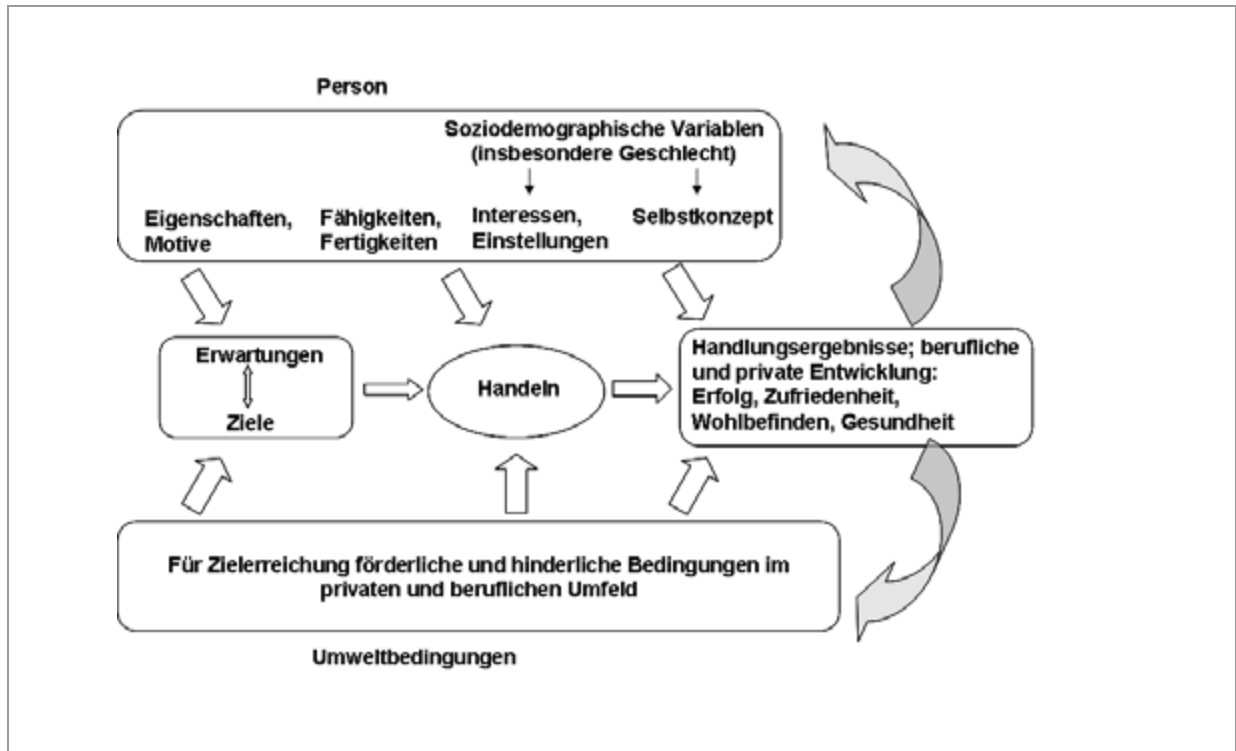


Abbildung 4: Das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben, Quelle: ABELE-BREHM & STIEF, 2004, S. 5

Variablen der Person und Bedingungen der Umwelt beeinflussen Erwartungen und Ziele; diese wirken auf entsprechendes Handeln und dessen Handlungsergebnisse. Die Rückkopplungspfeile von den Handlungsergebnissen zurück zu den Erwartungen und Zielen der Person und der Umwelt stehen für die durch die Rückwirkung ausgelösten Veränderungen. Für die Prognose des Berufserfolgs sind vor allem die postulierten Einflüsse von Person, Umwelt, Erwartungen und Zielen relevant.

Die Variablen der Person werden differenziert in Eigenschaften, Motive, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Interessen und Einstellungen sowie das Selbstkonzept. Die soziographischen Variablen, insbesondere das Geschlecht, wirken nach den Annahmen des Modells vorzugsweise auf die Interessen, Einstellungen und das Selbstkonzept. Nach der Vermutung der Autorinnen des BELA-Modells hängen die personalen Variablen mit den Erwartungen und Zielen zusammen bzw. beeinflussen diese, bei einigen wie dem Selbstkonzept wird aber auch ein direkter Einfluss auf die berufliche und private Entwicklung vermutet (ebenda). Das bedeutsamste Ergebnis der

Längsschnittstudie besagt, dass Personen mit hohen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (unabhängig von den Studienleistungen) erfolgreicher in den Beruf eingestiegen sind als Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen. Nach ABELE-BREHM & STIEF (ebenda, S. 14) zeigen die Daten deutlich, „dass eine bereichsspezifisch erfasste, auf den Beruf bezogene Selbstwirksamkeitserwartung auch über einen längeren Zeitraum hinweg – bei multipler Kriteriumsmessung und unabhängig von Studienleistungen – Berufserfolg vorhersagen kann.“ Auch berufliche Ziele wie Karriereziele und Wachstumsziele sagen Berufserfolg voraus. ABELE-BREHM & STIEF ordnen die Karriereziele konzeptuell den Ergebniszielen zu, Wachstumsziele den Lern- und Prozesszielen. Für den Berufserfolg günstig ist dabei eine Kombination von hohen Lern- und hohen Ergebniszielen. Zudem ließen sich reziproke Einflüsse von Handeln und Handlungsergebnissen auf Erwartungen, Ziele, personale und Umweltvariablen feststellen: Die berufliche Selbstwirksamkeit steigt mit dem Berufserfolg (ABELE, 2002). Wie bereits angesprochen, wird das Geschlecht der handelnden Person im „Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben“ bereits berücksichtigt. Eine der grundlegenden Hypothesen der an das Modell anknüpfenden Studien lautet, dass das Geschlecht bzw. das geschlechtsbezogene Selbstkonzept Erwartungen und Ziele beeinflusst und auch direkten Einfluss auf berufsbezogene Handlungen hat. Dazu wurde ein Teilbereich des Modells der Lebensplanung genauer erfasst, quasi „herausgezoomt“ (ABELE 2003, S. 165f.) und in einem Teilmodell dargestellt.

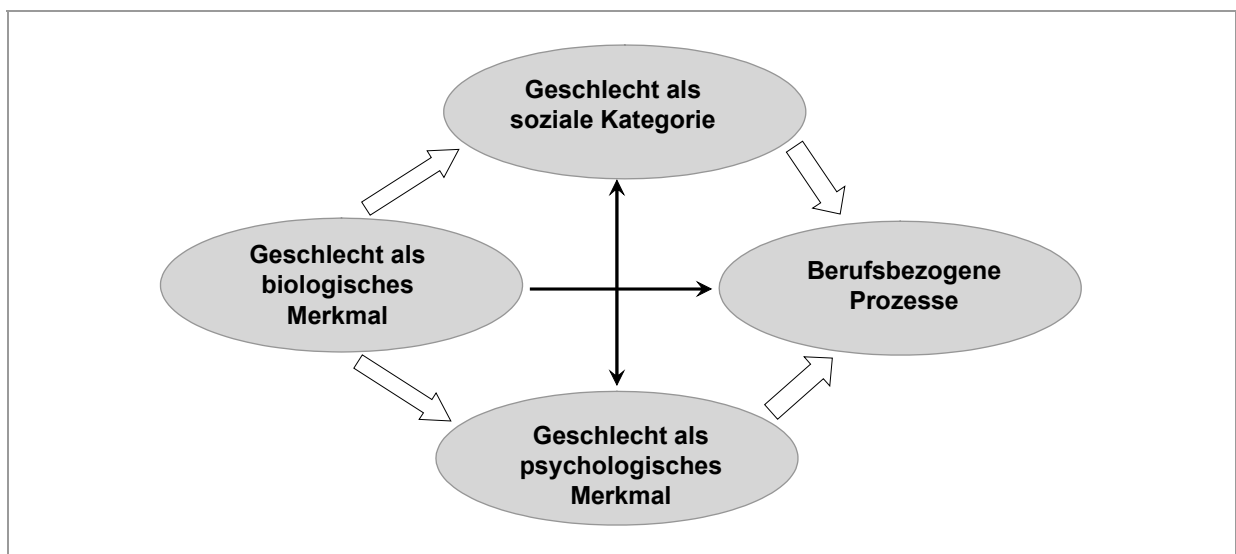


Abbildung 5: Modell des doppelten<sup>22</sup> Einflusses von Geschlecht, Quelle: ABELE, 2003, S. 166

Alle drei Facetten von Geschlecht spielen eine große Rolle für berufliche Prozesse, durch die biologische Geschlechtszugehörigkeit wird die körperliche Konstitution oder der Hormonhaushalt bestimmt (ebenda, S. 167). „Geschlecht

<sup>22</sup> Obwohl in diesem Modell ein dreifacher Einfluss dargestellt wird, ist bei ABELE (2003, S. 178) nur von einem doppelten Einfluss die Rede, da biologische Einflussfaktoren im Kontext der BELA-E-Studie nicht untersucht wurden.

als soziale Kategorie“ meint die Zuschreibungsprozesse, die Personen automatisch aufgrund ihres erkennbaren Geschlechts erfahren. Dazu gehören Werte und Vorstellungen über Geschlechtsrollen, Stereotype und Vorurteile vor allem gegenüber Frauen. Aber auch tradierte Gewohnheiten können sich berufsrelevant auswirken, wenn Frauen etwa in typische Männerberufe streben. Das psychologische Geschlecht beeinflusst Aspekte der Selbstwahrnehmung, Entscheidungsprozesse und Handlungen im beruflichen Kontext. ABELE (ebenda) nennt als Beispiel die berufstätige Mutter, die wegen ihrer traditionellen Einstellung und der Ansprüche, die von außen an sie herangetragen werden, Schuldgefühle gegenüber ihren Kindern entwickelt.

Das Modell impliziert auch eine Wechselwirkung zwischen Außen- und Innenperspektive, was besagt, dass aus „Rollenerwartungen anderer Personen und externen sozialen Zuschreibungen Selbstdefinitionen und Selbstbeschreibungen werden, die dann ihrerseits wieder in entsprechendes Handeln einfließen und die Fremdzuschreibungen bestätigen.“ (ebenda, S. 168).

Ein zentrales Ergebnis aus der BELA-E-Studie ist der längsschnittliche Befund, dass die Geschlechtsrollenorientierung bzw. die Instrumentalität prädiktiv auf den Berufserfolg wirkt: „Instrumentalität korreliert nicht nur mit Berufserfolg, sondern sagt ihn voraus; und Instrumentalität ist ein von anderen fähigkeitsbezogenen Parametern (z.B. Leistungen, BSW<sup>23</sup>) unabhängiger Prädiktor des Berufserfolgs.“ (ABELE-BREHM & STIEF, 2004, S. 14). In den relevanten Parametern wie Studienleistungen, berufsbezogenen Erwartungen und berufsbezogenen Zielen unterschieden sich die in der BELA-E-Studie befragten Akademikerinnen nicht von den männlichen Kollegen. Frauen beurteilten die Relevanz des Berufs für ihre Lebensplanung sogar höher, sind aber trotz gleicher psychologischer Voraussetzungen weniger erfolgreich (ebenda).

Auf die Frage „Warum sind Frauen beruflich weniger erfolgreich als Männer?“ wurden in der BELA-E-Längsschnittstudie interessante Ergebnisse gefunden. Ein wichtiger Grund für den geringeren Erfolg ist die Elternschaft. Weibliche akademische Berufseinsteiger sind dann relativ erfolgreich, wenn sie männliche Eigenschaften aufweisen und keine Kinder haben. ABELE-BREHM & STIEF (2004, S. 14) verstehen Elternschaft als hinderliche Umweltbedingung, weil zum einen institutionelle Kinderbetreuungsangebote fehlen und zum anderen Elternschaft für Frauen ein Konflikt zwischen multiplen Zielen ist. Allerdings führen ABELE-BREHM & STIEF aus, dass Elternschaft nicht der einzige Grund dafür ist, dass Frauen weniger erfolgreich sind, weniger verdienen und häufiger ausbildungsinadäquat beschäftigt sind, obwohl es bei der subjektiven Erfolgseinschätzung keine Geschlechtsunterschiede gibt:

Als Interpretation bietet sich an, dass Frauen andere Vergleichsmaßstäbe haben (sie vergleichen sich mit Frauen, die ebenfalls *objektiv* weniger erfolgreich sind als Männer), und dass sie möglicherweise auch andere bzw. niedrigere Aspirationen

---

<sup>23</sup> BSW = Skala zur Messung der beruflichen Selbstwirksamkeit (ABELE, STIEF & ANDRÄ, 2000)

haben als Männer [...]. Letzteres zeigt sich bei den vorliegenden Daten deutlich, da Frauen bei gleichen Voraussetzungen und gleichen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen wie Männer trotzdem niedrigere Ergebniserwartungen hatten. Sie haben größere Schwierigkeiten quasi antizipiert und sind insofern mit *weniger* zufrieden. (ebenda).<sup>24</sup>

## 2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung für ein Instrumentarium zur Berufswahl Lehramt

Die meisten der bekannten und in dieser Arbeit vorgestellten Berufswahltheorien beruhen auf der philosophischen Grundlage des logischen Positivismus<sup>25</sup>. Das Wissen um diese Zuordnung ist wichtig zum Verständnis der Methodenwahl: Theorien, die auf dem logischen Positivismus beruhen, versuchen Gesetze aufzustellen,

die der Erklärung, Vorhersage und potentiellen Steuerung von beruflichem Verhalten dienen, und in dieser Hinsicht sind sie sowohl präskriptiv als auch deskriptiv. Deskriptive Theorien tendieren zur Vorgabe einer normativen Perspektive: das heißt, sie wollen den normalen Entwicklungsverlauf erklären. Präskriptive Theorien bieten Lösungsvorschläge, um die berufliche Entwicklung zu fördern oder Berufswahlprobleme zu bewältigen. (BROWN & BROOKS, 1994, S. 12)

Wie bereits zu Beginn des 2. Kapitels im Rahmen der Frage nach einer Konvergenz zwischen den Berufswahltheorien diskutiert, ist den so genannten „Big Four“, den vier einflussreichsten psychologischen Berufswahltheorien folgendes gemeinsam: Die Berücksichtigung von Person- und Umweltvariablen sowie deren Wechselwirkung als Determinanten der beruflichen Entwicklung. Nach BERGMANN (2004, S. 379) kann man sie als Person-Umwelt-Modelle charakterisieren, in denen mit unterschiedlichen Konstrukten versucht wird, die berufliche Passung, Anpassung und Bewährung zu begreifen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Konstrukte und Ergebnisvariablen der „Big Four“. Gemeinsam ist den psychologischen Berufswahltheorien, wie BEINKE (2006, S. 31) kritisch anmerkt, auch ihr „einseitiger“ Ausgangspunkt aus der Perspektive des Individuums. Er fordert einen interdisziplinären Forschungsansatz, um der Komplexität der Berufswahl gerecht zu werden. Ähnlich argumentiert auch VANOTTI (2005, S. 120), wenn er unter Bezugnahme auf BLUSTEIN (2001) und PATTY & MCMAHON (1999) konstatiert, dass die Ergebnisse der klassischen Berufs- und Laufbahntheorien nur noch auf eine kleine Zahl von Personen zutreffen. Ohne die Aufnahme ökonomischer, soziologischer und politischer Themen könnten diese Theorien für die meisten Berufswählerinnen und –wähler weder präskriptive noch deskriptive Theorieansätze liefern.

Dieser radikalen Kritik von VANOTTI und anderen Autoren will und kann die vorliegende Arbeit allerdings nicht in allen Bereichen folgen. Zum einen war es

<sup>24</sup> Weitere Ausführungen zu dieser Studie finden sich in Kapitel 5.2.

<sup>25</sup> Mit Ausnahme der Theorie von MILLER TIEDEMANN & TIEDEMANN (1994), die einem phänomenologischen Ansatz folgt (BROWN & BROOKS, 1994, S. 12).

nicht die Aufgabe dieser Arbeit, einen interdisziplinären und umfassenden Forschungsansatz für die allgemeine Berufswahl zu entwickeln. Im Vordergrund der Arbeit steht vielmehr eine ganz konkrete Berufswahl, die Berufswahl Lehramt. Wie bereits dargestellt, wurde das Person-Umwelt-Modell von Holland als eine grundlegende Theorie gewählt. Dies erfolgte zum einen, weil die Arbeit direkt an die deutschsprachigen Forschungen zur HOLLAND-Theorie anknüpfen und deren Ergebnisse replizieren oder fortführen möchte, zum anderen, weil die Autorin überzeugt ist, dass diese Theorie sich sehr gut eignet, um auf einem allgemeinen Niveau wesentliche Aussagen zum Passungsgedanken zwischen Person und Umwelt/Beruf auch im Lehrerberuf zu treffen. Diese Überzeugung wird im 4. Kapitel dieser Arbeit ausführlich begründet.

Die Untersuchung der Berufswahl Lehramt wurde dabei allerdings nicht auf das Instrument EXPLORIX als eine der neueren deutschsprachigen Adaptionen des SDS von HOLLAND beschränkt. Ziel war es ja, ein Instrumentarium zusammen zu stellen und zu erproben, das (1) dazu geeignet ist, die Merkmale abzubilden, deren Prognosefähigkeit für den Laufbahnverlauf von Lehrkräften belegt ist und (2) dessen Ergebnisse von Relevanz für die Frage der Passung von Person und Beruf im Kontext der Berufswahl Lehramt sind und die damit die Befunde der Person-Umwelt-Modell-Forschung unterstützen und ergänzen können. In diesem Zusammenhang wurde bei der Konzeption der vorliegenden Arbeit auch auf die Grundlagen und Ergebnisse anderer Berufswahltheorien sowie auf Studien zur Berufswahl Lehramt Bezug genommen.

Die hier vorgestellte Untersuchung wurde erweitert um die Theorien und deren Instrumente, die nachweislich eine prognostische Validität für den erfolgreichen Laufbahnverlauf im Lehrerberuf haben (vgl. dazu HANFSTINGL & MAYR, 2007). Das ist zum einen die Erfassung berufsspezifischer Interessen, die dazu geeignet sind, die Befunde aus der HOLLAND-Forschung abzusichern (MAYR, 1998, S. 117f.). Das sind zum anderen vor allem die nicht-kognitiven Merkmale, die sich in der Meta-Analyse zur Prognosefähigkeit von HANFSTINGL & MAYR (2007, S. 54f.) als brauchbar für die Vorhersage von Studien- und Berufsbewährung erwiesen haben.

Eines der aussagekräftigsten nicht-kognitiven Merkmale ist die Selbstwirksamkeit, die wie in dieser Arbeit ausgeführt (vgl. Kap. 2.2), in verschiedenen Berufswahltheorien eine zentrale Rolle spielt. Dies sind zudem vor allem die Theorien, in denen die Prozessaspekte der Berufswahl und Laufbahnentwicklung im Vordergrund stehen. Die einflussreichsten Berufswahltheorien mit dieser inhaltlichen Ausrichtung wurden bereits kurz in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellt, etwa der lerntheoretische Ansatz von MITCHELL & KRUMBOLTZ (1994), die Theorie der Laufbahnentwicklung von SUPER (1957; 1994) und das dynamische Modell der Laufbahnentwicklung aus der BELA-E-Längsschnittstudie (ABELE, 2002; ABELE-BREHM & STIEF, 2004). In Kapitel 5.2 werden zudem verschiedene Studien zur Bedeutung des Konstrukts Selbstwirksamkeit für die Berufswahl Lehramt und den Laufbahnerfolg im Lehrerberuf ausführlich diskutiert.



Eine weitere Ergänzung erfuhr das in dieser Arbeit verwendete Instrumentarium zur Erfassung der Berufswahl Lehramt im Bereich der Personmerkmale. Wie in Kapitel 4 ausführlich dargestellt wird, versteht HOLLAND berufliche Interessen als wesentliche Äußerungen der Person. Interesseninventare sind immer auch Persönlichkeitsinventare. Für den Lehrerberuf hat die Frage nach Persönlichkeitsmerkmalen, die einen „guten Lehrer“ auszeichnen, in der Forschung eine große, aber auch wechselhafte Rolle gespielt (vgl. dazu im Überblick MAYR & NEUWEG, 2006; ausführlicher auch Kap. 5.1). Die in diesem Zusammenhang entstandenen Instrumente haben als Leitkonzept häufig das Modell der Big Five (MCCRAE & COSTA, 1999), ein Konzept, das auch in der HOLLAND-Forschung häufig verwendet wird (SAVICKAS & SPOKANE, 1999; vgl. im Überblick auch JÖRIN, STOLL, BERGMANN & EDER 2004, S. 10). Für die Thematik der Berufswahl Lehramt scheint es demnach sinnvoll zu sein, als Ergänzung zu den allgemeinen durch das Interesse ausgedrückten Persönlichkeitsinventaren des EXPLORIX ein lehrerberufsspezifisches Persönlichkeitsinventar einzusetzen (vgl. dazu auch HANFSTINGL & MAYR, 2007, S. 53). Als soziodemographische Einflussfaktoren wurden für die vorliegende Arbeit die Variablen „Geschlecht“, „pädagogische Vorerfahrungen“ und die „Berufevererbung“ (Eltern sind Lehrer) aufgenommen. Die Auswahl dieser Variablen wird im Kapitel 5.5 begründet.

Weiterhin wurde das Instrumentarium dieser Arbeit ergänzt um ein Instrument zur Erfassung des Erlebens und Verhaltens in Arbeitskontexten. Ausgewählt wurde der AVEM von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001). Der AVEM trägt einen in den vorhergehenden Kapiteln noch nicht angesprochenen Gedanken bei:

Die persönliche Eignung für den gewählten Beruf ist nicht nur eine grundlegende Voraussetzung für die berufliche Leistung, sondern auch für das Wohlbefinden und damit die psychische Gesundheit des Berufsausübenden. (HERLT & SCHAARSCHMIDT, 2007, S. 157)

Ergebnisse aus den langjährigen Untersuchungen mit dem AVEM weisen darauf hin, dass von einem größeren Anteil der Lehramtsstudierenden nicht wünschenswerte bzw. *berufsun*günstige Eignungsmerkmale bereits ins Studium mitgebracht werden. Diese können als Handicaps in Basisvoraussetzungen für den Lehrerberuf, die kaum noch durch die Ausbildung überwunden werden können, bezeichnet werden. Die Thematik wird in Kapitel 5.3 ausführlich dargestellt. Das gerade diskutierte Instrumentarium zur Berufswahl Lehramt deckt das Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit ab. Dieses wird in Kapitel 6.1 vorgestellt und in Kapitel 7.3 mittels einer Pfadanalyse empirisch überprüft. Zunächst soll aber noch ein für die vorliegende Arbeit zentrales Themengebiet vorgestellt werden, die Person-Umwelt-Theorie von HOLLAND. Danach werden verschiedene Studien zur Berufswahl Lehramt im Überblick vorgestellt.

### 3 Exkurs: Entscheidungsrealisierung und Nachentscheidungsphase

An dieser Stelle soll ein kurzer Exkurs in die sozialpsychologische Theorie zur beruflichen Entscheidungsrealisierung unter Heranziehung der Dissonanztheorie nach FESTINGER und HERKNER wichtige Impulse zur Interpretation von Berufsorientierung und Berufswahlprozessen geben. In diesem Exkurs soll (1) eine grundsätzliche Problematik in der Forschung im Themenfeld Berufswahl Lehramt angerissen werden, (2) damit auch ein Forschungsbedarf angesprochen werden und (3) die Relevanz von Entscheidungs-Realisierungsprozessen für die vorliegende Arbeit aufgezeigt werden.

BUSSHOFF (1998) etwa kritisiert die bekannten, in Kapitel 2.2 dargestellten Laufbahntheorien und wirft ihnen vor, den *Prozess* der Entscheidungsrealisierung nicht genügend beachtet zu haben. Die Umsetzung beruflicher Entscheidungen kann sich nach BUSSHOFF über mehrere Jahre erstrecken und die Bewältigung vielfältiger Aufgaben umfassen. Abbildung 6 zeigt die Facetten des Entscheidungsprozesses.



Abbildung 6: Übergang von der Schule in den Beruf unter dem Aspekt der Entscheidungsrealisierung, Quelle: BUSSHOFF, 1998, S. 58

In der Vorentscheidungsphase geht es um die Auswahl eines Handlungsziels und um Kenntnisse darüber, wie dieses Ziel zu erreichen ist bzw. welche Folgen mit der Zielerreichung verknüpft sind. Nach BUSSHOFF folgt dieser Phase häufig (aber nicht zwangsläufig) eine Ambivalenzphase, wenn die Handlungsziele ins Wanken kommen, Entscheidungen unsicher sind und Alternativen geprüft werden. Die Ambivalenzphase wird charakterisiert durch „das Schwanken zwischen Entschiedenheit und Unentschiedenheit sowie eine (noch) zu schwache Motivation zur Einleitung von Realisierungshandlungen.“ (LACHER & RÜFENACHT, 2006, S. 11).

In der Nachentscheidungsphase geht es vor allem um die Festigung der Entscheidung und die Verwirklichung des Handlungsziels. Das bedeutet für die Berufswahl Lehramt: Informationen beschaffen über geeignete Universitäten, Bewerbungen schreiben, Self Assessments machen und Immatrikulationsfristen einhalten, eventuell sogar Auswahlgespräche absolvieren. Die Nachentscheidungsphase ist dann abgeschlossen, wenn die Abarbeitung der Differenz zwischen dem momentanen Status (Abiturientin oder Abiturient zu sein) und dem angestrebten Status (Lehramtstudierende/r zu werden) beginnen kann (BUSSHOFF, 1998; LACHER & RÜFENACHT, 2006).

Die Nachentscheidungsphase kann nun unter der Perspektive der Sozialpsychologie als Phase der „Dissonanz von Entscheidungen (post-decisional dissonance)“ betrachtet werden:

Eine Entscheidung als Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen löst bei einer Person insofern Dissonanz aus, als daß sie auf die positiven Aspekte der nicht gewählten Alternative verzichten und die negativen Aspekte der gewählten in Kauf nehmen muss. Diese Dissonanz kann nach Festinger auf drei verschiedenen Wegen reduziert werden, nämlich (a) durch *Attraktivitätsveränderungen* der beteiligten Alternativen, d.h. durch eine Erhöhung der Attraktivität der gewählten Alternative und eine Minderung der Attraktivität der nicht gewählten Alternative; (b) durch eine *Änderung der Sicherheit* darin, daß die richtige Entscheidung getroffen wurde und (c) durch die Suche nach mit der Entscheidung *konsonanten Informationen* ...“ (FREY & BENNINGER, 1997, S. 148)

Das bedeutet: In der Nachentscheidungsphase des Berufsentscheidungsprozesses entsteht Dissonanz dadurch, dass man mit der gewählten Alternative, der Berufswahl Lehramt, auch Negatives in Kauf nimmt und mit den nicht gewählten (Berufs-) Alternativen auch Positives aufgibt. In der Dissonanztheorie gilt weiterhin: Je wichtiger die Entscheidung, desto stärker ist die Dissonanz in der Nachentscheidungsphase. Zudem steigt die Dissonanz und damit auch der „spreading-apart-Effekt“ (Erhöhung der Attraktivität der gewählten und Verringerung der Attraktivität der nicht gewählten Alternative, BREHM, 1956), je irreversibler eine Entscheidung kogniziert wird. Beide Bedingungen treffen auf die Berufswahl als Entscheidungsprozess zu: Die Entscheidung ist von großer Bedeutung für die Zukunft und die Berufslaufbahn und je nach Fortschritt der Ausbildung oder Tätigkeit nur unter großem Verlust von Lebenszeit und finanziellen und personalen Ressourcen reversibel. FESTINGER betrachtet die kognitive Dissonanz als Antezedens-Bedingung für die Suche nach konsonanten bzw. die Vermeidung von dissonanten Informationen (FREY & BENNINGER, 1997, S. 150).

Dieser Effekt wird besonders wichtig für Studien zur Berufswahl oder zu Berufsmotiven, die bereits in der Ausbildung oder im Studium befindliche Personen befragen. Deren Befunde müssen unbedingt unter dem Aspekt der kognitiven Dissonanz in der Nachentscheidungsphase der Berufswahl interpretiert werden. Folgende Fragen stellen sich: Wie kann man Selbstaussagen zu Motiven der Berufswahl von Personen bewerten, die bereits in der entsprechenden Ausbildung sind? Inwieweit spielen hier zum einen Aspekte der sozialen Erwünschtheit mit hinein, aber auch eine Reduzierung von Disso-

nanz durch „Selbsttäuschung“ oder Attraktivitätsveränderungen von sozial erwünschten Motiven? Diese Problematik wird in den entsprechenden Studien zu Studien- und Berufswahlmotiven kaum angesprochen.

Auch die vorliegende Arbeit kann auf diese Problematik nur in Ansätzen eingehen. In der Konzeption der empirischen Untersuchung wurden diese Aspekte zum Teil berücksichtigt, vor allem bei der Auswahl der Stichprobe, die ausdrücklich zu einem sehr frühzeitigen Zeitpunkt befragt wurde: In der gymnasialen Oberstufe (1-2 Jahre vor dem Abitur) wird die Berufswahl nur in seltenen Fällen schon konkret getroffen, die meisten Schülerinnen und Schüler haben zu diesem Zeitpunkt noch mehrere Alternativen in unterschiedlichen oder verwandten Berufsfeldern. Man kann also davon ausgehen, dass sich die in dieser Arbeit Befragten noch in der Vorentscheidungsphase befinden. Die Effekte von sozialer Erwünschtheit oder Selbsttäuschung dürften demnach eher gering sein.

Im Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit zeigte sich zunehmend, dass die Berücksichtigung von Entscheidungsprozessen bei der Berufswahl ein zukünftiges Forschungsfeld sein muss. JOERIN FUX (2005, S. 287; vgl. auch die Kritik von VANOTTI, 2005) hatte diese Thematik bereits bei ihrer kritischen Erweiterung des HOLLAND-Modells berücksichtigt, der von ihr entwickelte EXPLORIX trägt zudem mit der zusätzlichen Skala zur Erfassung der Identität dazu bei, die Entscheidungsprozesse bei der Berufswahl genauer zu beleuchten (vgl. dazu Kap. 4.2.2). Viele Studien zur Berufswahl berücksichtigen diese Thematik allerdings nicht oder nicht ausreichend, wie in Kapitel 5.4 ausführlich dargestellt wird.

Berufliche Entscheidungsprozesse stehen aber auch im Zentrum der derzeitigen Diskussionen um die „Eignung“ für den Lehrerberuf, die Entwicklung von Self Assessments in der Bewerbungsphase für Studiengänge der Lehrerbildung und Assessments im Lehrerstudium (EDER & HÖRL, 2007; WEYAND, 2007; STRITTMATTER, 2007; MAYR, 2002). Hier geht es vor allem um die Frage des „richtigen Zeitpunkts“ der Berufsorientierung und der Laufbahnberatungsangebote. Zieht man die Ergebnisse der Dissonanztheorie heran, erscheinen Beratungsangebote nur sinnvoll in der Vorentscheidungs- oder Ambivalenzphase. Das bestätigen auch Evaluationsergebnisse von Laufbahnberatungsangeboten für den Einstieg in den Lehrerberuf. So schlussfolgert MAYR (2002, S. 431), dass die Wirksamkeit von Selbsterkundungsverfahren zur Steuerung des Zugangs zu Studien und Berufen stark von situativen Bedingungen abhängt:

Wichtig scheint vor allem zu sein, dass die Benutzer realistische Alternativen zur ins Auge gefassten Laufbahn haben und bereit sind, sich der Selbsterkundung auch wirklich auszusetzen. Dies ist offensichtlich viel eher der Fall, wenn die Exploration früh – dh. noch während der Schulzeit – stattfindet.

Sobald Personen ihren Berufswunsch konkretisiert haben, eine Bewerbung geschrieben und ihre Entscheidung ihrem sozialen Umfeld mitgeteilt haben, werden alle Informationen, die *Dissonanz* auslösen könnten, kognitiv so umgedeutet, dass der Berufswunsch nicht beeinträchtigt wird, sondern eher

sogar bestätigt wird. Das heißt, zu erwartende „negative“ Urteile und Befunde bezüglich der eigenen Eignung oder Passung werden erst gar nicht gesucht (Tests nicht durchlaufen oder Beratungen nicht aufgesucht), bzw. umgedeutet („Der Test taugt nichts.“). Das zeigt sich bereits bei der Nutzung von Self Assessments, die freiwillig sind. Die Evaluation eines Self Assessments für die Lehrerbildung mit dem Programm „Career Counselling for Teachers“<sup>26</sup> ergab, dass fast ausschließlich Bewerberinnen und Bewerber mit positiver Selbsteinschätzung das (freiwillige) Angebot durchliefen. Diese sahen in den entsprechenden Testergebnissen dann auch überwiegend eine Bestätigung ihres Berufswunsches. Das Self Assessment scheint bei den antwortenden Personen zu keinen Überlegungen bezüglich einer anderen Studien- und Berufswahl geführt zu haben (NIESKENS, 2007), die eigenen Ergebnisse wurden allerdings häufig als Reflexionsanstöße zur Gestaltung des Studiums oder als berufliche Entwicklungsanstöße bewertet.

Dieser Befund kann deshalb als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Beratungs- und Orientierungsangebote zur Berufswahl einen Zeitraum und ein Umfeld brauchen, in dem die Zielgruppe noch „offen“ für ambivalente Informationen und kritische Testurteile ist. Hier fehlen Längsschnittstudien zu Entscheidungsprozessen in der Berufswahl und zum Umgang mit kontroversen Rückmeldungen.

---

<sup>26</sup> Verfügbar unter [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de) [Zugriff: 15.12.2007]

## 4 Interesse und Berufswahl

Wie bereits mehrfach ausgeführt, hat die Adaption der Holland-Theorie im deutschsprachigen Raum umfangreiche Forschungen an Lehramtsstudierenden und an am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern initiiert. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Forschungen an, will einzelne Fragestellungen replizieren und fortführen. Die HOLLAND-Theorie ist eine grundlegende Theorie für die vorliegende Arbeit, wegen dieser Bedeutung wird ihr ein eigenes Kapitel gewidmet. Nach einer ausführlicheren Darstellung der Holland-Theorie schließt das Kapitel mit einem kritischen Überblick über die Studien zur Berufswahl Lehramt im Kontext der HOLLAND-Forschung im deutschsprachigen Raum.

Interessen spielen in der Berufswahlforschung seit jeher eine wesentliche Rolle. Ausgehend von dem Wortursprung „inter-esse“, das im Lateinischen gleichbedeutend mit „Dazwischensein“<sup>27</sup> ist und das bereits auf den relationalen Charakter des Begriffs verweist, basieren moderne Interessentheorien direkt oder indirekt auf einer Person-Gegenstands-Konzeption (KRAPP & PRENZEL, 1992; KRAPP, 2001): „Aus prinzipiellen theoretischen Erwägungen sollte man nur dann von Interesse sprechen, wenn es sich auf einen bestimmten Gegenstand richtet, der für das Individuum eine über die aktuelle Handlungssituation hinausgehende Bedeutung besitzt.“ (KRAPP, 1992b, S. 751).

Dabei lassen sich zwei Forschungsperspektiven unterscheiden: In der pädagogischen Psychologie wird Interesse primär unter der Perspektive der emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehungen einer Person zu Gegenständen des schulischen bzw. akademischen Lernens analysiert, während es in der Forschung zum Berufsinteresse als Teilgebiet der Differentiellen Psychologie um die für berufliche Tätigkeiten und Entscheidungen bedeutsamen dispositionalen Einstellungen geht (KRAPP, 2001, S. 286). In den meisten der einflussreichen Berufswahltheorien spielen die Interessen eine gewichtige Rolle (vgl. dazu im Überblick BERGMANN, 1993, S. 265).

Um sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede zwischen den beiden genannten Forschungsperspektiven deutlich zu machen, soll in diesem Kapitel zuerst ein kurzer Überblick über den Stellenwert der Berufsinteressen im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung gegeben werden. Im Anschluss wird der Zusammenhang von Interesse und Berufswahl anhand des Person-Umwelt-Modells von HOLLAND vorgestellt. Dabei sollen sowohl die Grundannahmen der Theorie als auch Befunde zur Validierung der Theoreme kritisch diskutiert werden. Im Vordergrund stehen dabei vor allem die Ergebnisse und Grundannahmen, die für die empirische Untersuchung der

---

<sup>27</sup> Eine ausführliche Darstellung der Begriffsgeschichte des Wortes „Interesse“, bezogen auf die Berufspsychologie, findet sich bei VON MAURICE (2004, S. 3ff.)

vorliegenden Arbeit an Schülerinnen und Schülern in der Berufsorientierungsphase von besonderer Relevanz sind.

### *Der Stellenwert der Berufsinteressen im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*

Seit den 1970er Jahren findet in der Pädagogischen Psychologie eine Rückbesinnung auf den Interessenbegriff in Erweiterung der Motivationspsychologie statt (wichtige Vertreter: DECI & RYAN, 1993; KRAPP & PRENZEL, 1992; SCHIEFELE & WILD, 2001). Es entwickelten sich verschiedene Forschungslinien, Ziele und Methoden. Der Schwerpunkt der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung liegt allerdings traditionell auf der Lehr-Lern-Forschung, auf dem Zusammenhang von Interesse, Lernen und Leistung (vgl. dazu auch SCHIEFELE & WILD, 2001).

Dabei lassen sich nach KRAPP (1992) zwei grundlegende Forschungslinien unterscheiden: Vertreter des ersten Ansatzes betrachten Interesse als persönlichkeitspezifisches Merkmal der Lernerin oder des Lerner (individuelles oder persönliches Interesse), Vertreter der zweiten Richtung sehen im Interesse dagegen einen einmaligen, situationsspezifischen, motivationalen Zustand, der aus den besonderen Anreizbedingungen einer Lernsituation resultiert (Interessantheit, situationales Interesse).

KRAPP als Vertreter des ersten Ansatzes konzeptioniert Interesse als Person-Gegenstands-Relation, die das

individuelle Interesse [...] als motivationale Disposition bestimmt, z. B. als wesenszugartige Vorliebe für ein bestimmtes Wissens- oder Handlungsgebiet. [...] Auf der Grundlage handlungstheoretischer Rahmenvorstellungen geht die *Person-Gegenstands-Theorie* des Interesses [...] davon aus, dass sich im Laufe der Entwicklung bestimmte Vorlieben für Handlungs- oder Wissensbereiche herausbilden.“ (KRAPP, 1992)

Es entwickeln sich generalisierte motivationale Einschätzungen bezüglich des Interessengegenstandes, das Individuum erwirbt eine sich zunehmend ausdifferenzierende Wissensstruktur (deklaratives und prozedurales Wissen). Interessen bilden einen wesentlichen Teil des Selbstkonzepts, ein enger Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Ausrichtung der Interessen und den Wertorientierungen einer Person wird von den meisten Forschungskonzepten angenommen (vgl. KRAPP, ebenda). Nach SCHIEFELE (2001) besitzt Interesse Bedeutung als Element des Selbstverständnisses und der Selbstbestimmung der Person.

Nach DAWIS (1991) werden nicht nur allgemeine Interessen, sondern auch berufliche Interessen als Aspekt der menschlichen Motivation verstanden. Die Erforschung beruflicher Interessen lässt sich demnach auch der Motivationspsychologie zuordnen, es gibt inhaltliche Überschneidungen zwischen dem Interessenbegriff und dem zentralen Konstrukt der Motivationspsychologie, dem Motiv:

Motive werden dabei als überdauernde Dispositionen verstanden, die sich auf definierte Inhaltsklassen von Handlungszielen beziehen [...]. Diese Inhaltsklassen

können unterschiedlich breit gesetzt werden und beschreiben die Ausrichtung menschlichen Verhaltens. Diese Ausrichtung individueller Bevorzungen ist ein Kernaspekt, der auch allen Konzeptionen beruflichen Interesses zugrunde liegt und damit eine wichtige theoretische Verbindung beschreibt. (ROLFS, 2001, S. 16ff.)

Wegen der langjährigen Ausrichtung der Forschungen zum beruflichen Interesse auf Messmethoden und die praktische Verwendbarkeit für die Berufsberatung gibt es keine integrierte Theorie der beruflichen Interessen, die alle inhaltlichen Facetten in einem Konzept zusammenfasst. Vor allem ASENDORPF (1999, S. 202) stellte der Psychologie der Interessen deshalb ein schlechtes Zeugnis aus:

Die Psychologie der Interessen gehört zu den unterentwickeltesten Gebieten der Persönlichkeitspsychologie, obwohl (oder gerade weil) sie unmittelbare Anwendungen in der Berufsberatung (Berufsinteressen), der pädagogischen Psychologie (Interesse an bestimmten Schul- oder Studienfächern) und der Psychologie der Freizeit hat (Interesse an Hobbys, Sportarten, Urlaubsarten). Es gibt so gut wie keine Theorie und nur wenige empirische Ansätze, die über die Alltagspsychologie hinausgehen.

ASENDORPF führt weiter aus, dass das Interesse an Unterrichtsgegenständen und an bestimmten Berufen noch am besten untersucht sei, er verweist dabei vor allem auf die Befunde zur HOLLAND-Theorie. JÖRIN ET AL. (2004, S. 10) konstatieren, dass sich die vernichtende Kritik ASENDORPFS heute nicht mehr halten lasse, durch aktuelle Untersuchungen wie die von SAVICKAS & SPOKANE (1999), ROLFS (2001) und JOERIN FUX (2005) sowie durch die Überarbeitung der HOLLAND-Theorie (HOLLAND, 1997) bestünden viele der von ASENDORPF festgestellten Mängel nicht mehr. ROLFS (2001, S. 17ff., vgl. dazu auch VON MAURICE, 2004) zeigt im Überblick einige der theoretischen Konzeptionen zum Interessenkonstrukt auf. Wurden berufliche Interessen vor HOLLAND eher im Bereich der rein verhaltensdeskriptiven Definition verstanden, löste sich HOLLAND von dieser Definition und betont heute die Bedeutung psychischer Merkmale für die Entstehung interessierten Verhaltens. Auch im Kontext der vorliegenden Arbeit kann die Kritik ASENDORPFS so nicht mehr akzeptiert werden. Gerade neuere Adaptionen der HOLLAND-Theorie, wie sie z.B. dem EXPLORIX zu Grunde liegen, enthalten eine Fülle von Ansätzen wie Identitätsentwicklung und Persönlichkeit, die weit über die „Alltagspsychologie“ hinausgehen.

Auch HOLLAND selber sieht berufliche Interessen als wesentliche Äußerungen der Persönlichkeit an. Dieser Ansatz hat mit dem von KRAPP ET AL. gemeinsam, dass sich Interesse immer auf einen Gegenstand oder Sachverhalt richtet<sup>28</sup>. Nach HOLLAND und anderen (BERGMANN & EDER 1992; TODT, 1995) sind Interesseninventare Persönlichkeitsinventare, die die Erfas-

---

<sup>28</sup> Vgl. zur Konzeptualisierung von Interesse als Relation zwischen einer sich interessierenden Person und einer interessanten Umwelt im Überblick VON MAURICE (2004, S. 4ff..).



sung grundlegender Orientierungen erlauben. Das allgemeine Interesse wirkt steuernd auf das aktualisierte Interesse<sup>29</sup>.

ROLFS (2001, S. 18f.) zeigt unter Bezugnahme auf SUPER (1973), ROKEACH (1973) und KATZ (1963) auf, wie sich Interessen von anderen Motivationskonstrukten wie Bedürfnissen, Werten und Präferenzen unterscheiden. Unterschiede zeigen sich nach SUPER in der Geltungsbreite und dem Abstraktionsgrad der Konzepte. Interessen sind dabei der konkretste Bereich, sie beschreiben die Bevorzugung spezifischer Aktivitäten und Objekte, die im Prozess der Bedürfniserfüllung auftreten (ROLFS, 2001, S. 18). Nach DAWIS (1991) zeichnen sich Interessen, Bedürfnisse, Werte und Präferenzen durch eine unterschiedliche affektive Beziehung zum betreffenden Objekt aus. Präferenzen sind von den Motivationskonzepten das konkretste Konstrukt, sie weisen die engste inhaltliche Beziehung zu den Interessen auf.

ROLFS (2001, S. 18ff.) stellt weiterhin zur Diskussion, dass der zeitstabile und situationsübergreifende Charakter von Interessen auch für andere Persönlichkeitskonzepte wie etwa für den Eigenschaftsbegriff der Persönlichkeitspsychologie Geltung habe. Auf die Frage nach den inhaltlichen Unterschieden zwischen den Berufsinteressen als einem Teil der Motivationspsychologie und der Persönlichkeitseigenschaft als einem zentralen Konzept der Persönlichkeitspsychologie bezieht er sich auf die Erklärung von WINTER, JOHN, STEWART & KLOHNEN (1998). WINTER ET AL. vertreten die Ansicht, dass Eigenschaften und Motive unterschiedliche psychische Strukturen von Personen beschreiben. In ihrer Kanalisierungshypothese (channeling-hypothesis) gehen sie davon aus, dass „Motive mit Wünschen, Bedürfnissen und Zielen zusammen hängen, während Persönlichkeitseigenschaften die Äußerung dieser Motive modulieren und kanalisieren“ (ROLFS, 2001, S. 19).

Zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Motiven gibt es Zusammenhänge (z.B. Personen mit sozialen Motiven werden sich eher extravertiert verhalten), beide Bereiche weisen aber auch funktional autonome Anteile auf. WINTER ET AL. gehen von einer komplementären Beziehung zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Motiven aus (es ist durchaus möglich, dass eine Person intensive soziale Bedürfnisse hat, diese aber wegen mangelnder sozialer Fertigkeiten nicht in extravertiertes Verhalten umsetzen kann).

Eine andere Sichtweise vertritt MCCRAE (1994, vgl. dazu im Überblick auch ROLFS, 2001, S. 19), nach ihm sind Motive Elemente von Persönlichkeitseigenschaften. ROLFS (2001, S. 20) fasst die Forschungen zum Zusammenhang von beruflichen Interessen und Motivationspsychologie wie folgt zusammen:

---

<sup>29</sup> Individuelle Interessen werden in der Regel als habituelle oder dispositionelle Konstrukte aufgefasst. Man kann sie aber auch als Interessenhandlung (aktualisiertes Interesse) untersuchen. Die Beziehung zwischen dispositionellem und aktualisiertem Interesse ist strukturell vergleichbar mit der zwischen Motivation und Motiv (KRAPP, 1992, S. 13).

Es kann damit festgehalten werden, dass Berufsinteressen ein psychologisches Konstrukt aus dem Bereich der Motivationspsychologie sind und dass sie sich von anderen Konstrukten der Motivationspsychologie inhaltlich unterscheiden lassen. Zusätzlich wurde deutlich, dass berufliche Interessen ein wichtiger Teil des menschlichen Verhaltens und Erlebens sind, dass zu anderen Konzeptionen des Verhaltens und Erlebens, z.B. zu Persönlichkeitseigenschaften, bedeutsame inhaltliche Beziehungen bestehen und schließlich, dass berufliche Interessen als motivationspsychologische Konzepte auch distinkte Theorieanteile aufweisen.

In den nächsten Kapiteln soll nun die Theorie von HOLLAND mit ihren Grundannahmen, primären Konzepten und sekundären Konstrukten im Überblick dargestellt und kritisch diskutiert werden. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Teile des Person-Umwelt-Modells, die von Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind. Da es sich bei der Fragestellung dieser Arbeit um die Untersuchung der Berufswahl Lehramt in der gymnasialen Oberstufe handelt, steht die Frage nach der Interessenentwicklung und den diese Entwicklung determinierenden Faktoren aus der Perspektive der HOLLAND-Forschung im Vordergrund. Im Anschluss an dieses Kapitel werden besonders die empirischen Befunde zur Validierung der HOLLANDSchen Annahmen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die sich mit dem Lehrerberuf bzw. der Berufswahl Lehramt beschäftigen.

## 4.1 Person-Umwelt-Modell von HOLLAND

HOLLAND entwickelte seine Theorie seit den 1950er Jahren als Kritik an der damaligen Praxis der Berufstheorie<sup>30</sup> und wurde in den späten 1940er und frühen 1950er Jahren vor allem von der Entwicklung des Trait- und Faktor-Ansatzes durch DARLEY, BERDIE & PATERSON (vgl. auch WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 45) beeinflusst. Seine erste Darstellung zur Erklärung beruflichen Wahlverhaltens erschien 1959 unter dem Titel „A Theory of Vocational Choice“ und erfuhr seitdem mehrere größere und kleinere Abänderungen, die vorläufig letzte größere Überarbeitung stammt von 1997. Auf diese Fassung beziehen sich auch die Ausführungen zur Theorie von Holland in der vorliegenden Arbeit. Das Kernstück seiner Theorie, die Klassifikation bestimmter Persönlichkeits- und Umwelttypen, blieb dabei unverändert, die Theorie wurde aber durch neue Konstrukte und neu definierte Konstruktbeziehungen erweitert. HOLLAND (1997, S. 2) bezeichnet die Klassifikation bestimmter Persönlichkeits- und Umwelttypen als „Herz“ der Theorie:

Four working assumptions constitute the heart of the theory. They indicate the nature of the personality types and environmental models, how the types and models are determined, and how they interact to create the phenomena – vocational, educational, and social – that the theory is meant to explain.

---

<sup>30</sup> HOLLANDS Interesse an der Berufstheorie stammt aus seiner Zeit als Militärberater, Studienberater und Berater für behinderte Patienten.

Kennzeichnend für die berufliche Entwicklung von HOLLAND ist, dass er stets eng mit Kolleginnen und Kollegen zusammen arbeitete, auf Kritik reagierte und die wissenschaftliche Überprüfung seiner Theorie förderte. So gibt es bis heute international hunderte wissenschaftliche Publikationen mit immer noch steigender Tendenz. Vor allem die Überprüfung der sechs Grunddimensionen in Bezug auf Persönlichkeit und Umwelt sind häufig international validiert worden und erwiesen sich dabei als sehr robust. Auch die sekundären Konstrukte, die aus den Profilen der sechs Grunddimensionen abgeleitet wurden, haben vielfältige wissenschaftliche Publikationen angeregt, allen voran die so genannte *Kongruenz* von Persönlichkeit und Berufstätigkeit bzw. beruflicher Umwelt.

HOLLAND hat im Zuge der Weiterentwicklung seiner Theorie vier Instrumente vorgelegt (vgl. dazu WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 59f.):

- Vocational Preference Inventory (VPI, 1953, überarbeitet 1985)
- Self-Directed Search (SDS, 1971, 1985, 1994, 2000)
- Vocational Exploration and Insight Kit (VEIK, 1980)
- My Vocational Situation (MVS, 1980)

Die von HOLLAND entwickelten Instrumente zur Messung der sechs Persontypen (SDS und VPI) zählen nach BERGMANN (2004, S. 359) zu den am häufigsten verwendeten Instrumenten der berufspsychologischen Praxis und Forschung und wurden in etliche Sprachen übersetzt. Die meisten angloamerikanischen Interessenverfahren sehen auch eine Auswertung bzw. Ergebnisdarstellung nach der HOLLAND-Typologie vor. BERGMANN (ebenda) fasst zusammen, dass es besonders folgenreich und erfolgreich war, in der HOLLANDSchen Theorie auch Berufe in psychologischen Eigenschaftsbegriffen zu umschreiben: „Damit können Personen und Umwelten in denselben Kategorien charakterisiert, gemessen und aufeinander bezogen werden.“ Die Typologie von HOLLAND wurde 1998 in das elektronische System des US Department of Labor integriert, in Deutschland wurde die Adaption des SDS zum EXPLORIX in den letzten Jahren maßgeblich von der Bundesagentur für Arbeit vorangetrieben. Die Theorie von HOLLAND wurde auf allen Kontinenten empirisch geprüft (vgl. dazu die interkulturelle Vergleichsuntersuchung der Strukturübereinstimmungen der beruflichen Interessen bei ROUNDS & TRACEY, 1996, ebenso BERGMANN, 2004, S. 359). Im deutschsprachigen Raum wurden die ersten empirischen Arbeiten im Rahmen der HOLLAND-Forschung Anfang der neunziger Jahre veröffentlicht. Vor allem BERGMANN & EDER (1992; 1993; 1994 u.a.) in Österreich und ABEL & TARNAI (1994; 1998; 2000, 2004 u.a.) in Deutschland haben wissenschaftliche Publikationen vorgelegt unter anderem zu den Themen:

- Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung in der Schule (EDER, 1992)
- geschlechtsspezifische Interessen (TODT, 2000; BERGMANN & EDER, 2000; ABEL & TARNAI, 2000)
- Zusammenhang von Interessen und Studienwahl bzw. Berufswahl (BERGMANN, 1992)

- Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl (BERGMANN, 1998)
- Zusammenhang von Interessen und schulischer bzw. beruflicher Sozialisation (TODT, 2004; EDER & BERGMANN, 2004; LEWALTER & KRAPP, 2004; ABEL & TARNAI, 2004)
- Zusammenhang von Differenziertheit und beruflicher Entwicklung (BERGMANN, 1993; EDER, 1998)
- Unterschied zwischen gemessenen und artikulierten Interessen als Prädiktoren der Berufs- bzw. Studienfachwahl (BERGMANN, 1994)
- Interesse am Lehrerberuf (BERGMANN & EDER, 1994; MAYR, 1998)

Zudem entstanden in den letzten Jahren weitere umfangreiche Publikationen (z.B. ROLFS, 2001; BRANDSTÄTTER ET AL., 2001; VON MAURICE, 2004; BÄUMER, 2005; Vanotti, 2005; JOERIN FUX, 2005). Verschiedene Autorinnen und Autoren haben die Instrumente und Konstrukte der HOLLAND-Forschung für den deutschsprachigen Raum adaptiert, folgende Testverfahren<sup>31</sup> sind dabei entstanden:

- Freizeit-Interessen-Test (FIT): STANGL, 1991
- Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST), Umwelt-Struktur-Test (UST): BERGMANN & EDER, 1992 (überarbeitete Fassungen 1999, 2005)
- Foto-Interessentest (FIT): Stoll & Jungo, 1998, Jörin, Jungo & Stoll, 2000, Toggweiler & Stoll, 2003
- EXPLORIX<sup>32</sup>: Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2004
- EXPLOJOB: JÖRIN & STOLL, 2005

Der AIST<sup>33</sup> ist dabei bis heute das in deutschsprachigen wissenschaftlichen Studien am häufigsten genutzte Instrument, zum EXPLORIX gibt es erst sehr wenige Studien (z.B. JOERIN FUX, 2005), einige davon noch in Vorbereitung (z.B. HOFER<sup>34</sup>). Ein Grund für den bevorzugten Einsatz des AIST mag darin liegen, dass der EXPLORIX noch ein sehr „junges“ Instrument der deutschsprachigen HOLLAND-Adaption ist und mit dem Schwerpunkt auf Selbstdurchführbarkeit durch die Befragten auf den ersten Blick eher für die Berufs- und Laufbahnberatung geeignet zu sein scheint. Die Autorinnen und Autoren des EXPLORIX geben aber eine Vielzahl von Hinweisen auf interessante zukünftige Forschungsthemen, unter anderem zu den Konstrukten Identität und Differenziertheit (JÖRIN ET AL., 2004; JOERIN FUX, 2005).

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu die detaillierte Auflistung aller Settings und Beteiligten zur Adaption des SDS für die Entwicklung des EXPLORIX bei JOERIN FUX (2005, S. 33f.)

<sup>32</sup> Kostenpflichtige Online-Version des EXPLORIX für Deutschland, Österreich und die Schweiz, <http://www.EXPLORIX.de> [Abrufdatum: 10.12.2006]

<sup>33</sup> Der AIST wird nicht durch den EXPLORIX ersetzt, sondern von den Autorinnen und Autoren als eigenständiges Instrument weiterentwickelt.

<sup>34</sup> Dissertation in Vorbereitung an der Universität Passau.

## 4.2 Grundlagen der HOLLAND-Theorie

In der Einleitung zur derzeit letzten Überarbeitung seines Ansatzes führt HOLLAND (1997, S. 1) aus, dass seine Theorie Erklärungen für drei grundlegende Fragen der Berufs- und Laufbahnwahl vorsieht:

1. What personal and environmental characteristics lead to satisfying career decisions, involvement, and achievement; and what characteristics lead to indecision, dissatisfying decisions, or lack of accomplishment?
2. What personal and environmental characteristics lead to stability or change in the kind and level of work a person performs over a lifetime?
3. What are the most effective methods for providing assistance to people with career problems?

An dieser Stelle wird bereits deutlich, wo der Schwerpunkt der HOLLANDSchen Theorie liegt. HOLLAND möchte mit seiner Theorie verständliche Antworten auf die Fragen geben, die Personen bezüglich ihrer Berufswahl und beruflichen Laufbahn interessieren. Neben Erklärungen für individuelle und umweltbedingte Merkmale mit Wirkung auf berufliche Stabilität und Veränderungen möchte er auch effektive Methoden für die konkrete Praxis finden. Seine Theorie soll überschaubar, Kosten sparend und praktikabel sein, sie wird daher nicht allein anhand empirischer Nachweise bewertet, sondern auch danach, inwieweit sie von Praktikerinnen und Praktikern bzw. der Öffentlichkeit akzeptiert wird (vgl. dazu WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 46f.).

Berufswahl, Laufbahnverlauf, Berufsleistung und Kompetenzentwicklung sind nach HOLLAND das Resultat des „pairing of persons and environments“ (HOLLAND, 1997, S. 2). In der Theorie der Passung zwischen Person und Umwelt kann die Berufswahl auch als „Matching-Prozess“ oder „Fitting“ beschrieben werden. HOLLAND stellt seiner Theorie sechs Hintergrundprinzipien voran (HOLLAND, 1997, S. 7ff., vgl. im Überblick auch BERGMANN, 2004, S. 355): (1) Die Wahl eines Berufes ist ein Ausdruck der Persönlichkeit, Berufsinteressen bilden einen wesentlichen Aspekt der Persönlichkeit ab und beeinflussen die Berufswahl. (2) Interesseninventare sind Persönlichkeitsinventare („If vocational interests are an expression of personality, then it follows that interest inventories are personality inventories.“ (HOLLAND, ebenda). (3) Berufsstereotype sind in psychologischer und soziologischer Hinsicht relevant (z.B. unterschiedliche Berufsvorstellungen je nach Alter, Geschlecht, sozialem Status und Amt). (4) Die Mitglieder einer Berufsgruppe besitzen eine ähnliche Persönlichkeitsstruktur und eine ähnliche persönliche Entwicklungsgeschichte („similar history of personal development“, HOLLAND, ebenda). (5) Wegen der Ähnlichkeit der Persönlichkeitsstruktur der Mitglieder einer Berufsgruppe kann man davon ausgehen, dass sie in vielen Situationen und Problemlagen ähnlich reagieren und eine charakteristische interpersonelle Umwelt entwickeln. (6) Berufliche Zufriedenheit, Stabilität und Leistung hängen vom Grad der Übereinstimmung („congruence“) zwischen individueller Persönlichkeit und beruflicher Umwelt ab. Im Mittelpunkt der HOLLAND- Theorie steht die Untersuchung von Typen:

... we can characterize people by their resemblance to each of six personality types: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, and Conventional. The more closely a person resembles a particular type, the more likely he or she is to exhibit the personal traits and behaviours associated with that type. (HOLLAND, 1997, S. 1)

HOLLAND entwickelte dazu vier Grundannahmen oder primäre Konzepte, die sich auf die Beschreibung von Personen, Umwelten und deren Wechselwirkungen beziehen (vgl. HOLLAND, 1997, S. 2ff.<sup>35</sup>).

*In unserer Kultur können die meisten Menschen einem von sechs Persönlichkeitstypen zugeordnet werden: Realistic (R), Investigative (I), Artistic (A), Social (S), Enterprising (E) und Conventional (C)<sup>36</sup>. Diese Typen sind durch bestimmte berufliche Interessen, Fähigkeiten und Einstellungen gekennzeichnet. Wenn man die Merkmale einer Person mit jedem der sechs Modelltypen (R-I-A-S-E-C) vergleicht, kann der Typ mit der größten Ähnlichkeit bestimmt werden. Der Typ mit der höchsten Übereinstimmung definiert den individuellen Persönlichkeitstyp (Primärtyp), die Typen mit der zweit- und dritthöchsten Ausprägung differenzieren die Persönlichkeitsstruktur als Subtypen (z. B. Subtyp I-R-E, der Primärtyp wäre in diesem Fall Investigative, die Person wäre beschrieben durch forschende, handwerkliche und unternehmerische Interessen).*

Tabelle 6: Beschreibung der Persönlichkeitsorientierungen von HOLLAND, Quelle: BERGMANN, 2004, S. 357

<p><b>„praktisch-technische“ Orientierung (R – Realistic)</b> Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen.</p>
<p><b>„Intellektuell-forschende“ Orientierung (I – Investigative)</b> Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.</p>
<p><b>„Künstlerisch-sprachliche“ Orientierung (A – Artistic)</b> Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.</p>
<p><b>„Soziale“ Orientierung (S – Social)</b> Tätigkeiten, bei denen man sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen kann. Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen.</p>
<p><b>„Unternehmerische“ Orientierung (E – Enterprising)</b> Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität.</p>
<p><b>„Konventionelle“ Orientierung (C – Conventional)</b> Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z.B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u.Ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten.</p>

<sup>35</sup> Vgl. BERGMANN & EDER, 1992, BERGMANN, 2004, WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 48

<sup>36</sup> Die Grundannahmen wurden von WEINRACH & SREBALUS (1994, S. 48) aus dem amerikanischen Originaltext übersetzt (HOLLAND, 1997, S. 2ff.)

In der deutschsprachigen HOLLAND-Forschung werden in der Regel die amerikanischen Originallabels zur Charakterisierung der Interessendimensionen benutzt. Grund dafür sind Übersetzungsprobleme, es gelingt im Deutschen nicht immer, die Dimensionen prägnant in einem Wort zu erfassen, die meisten werden mit Zwei-Wort-Umschreibungen übersetzt. Um auch die sprachliche Entsprechung zu dem international üblichen R-I-A-S-E-C-Schema zu gewährleisten, empfehlen die Autorinnen und Autoren die Verwendung der amerikanischen Originallabels (JOERIN FUX, 2005, S. 270). Die vorliegende Arbeit hält sich an diese Empfehlung und wird im Folgenden bevorzugt die amerikanischen Originallabels verwenden.

2. *Es gibt sechs Arten von Umwelten: die realistische, forschende, künstlerische, soziale, unternehmerische oder konventionelle Umwelt.* In jeder Umwelt finden sich überwiegend Personen des entsprechenden Persönlichkeitstyps (in einer realistischen Umwelt finden sich mehr R-Typen als S-Typen). Personen schaffen durch ihr Zusammenkommen ihre spezifische Umwelt, diese lässt sich ebenso beschreiben wie die darin dominierenden Personen.

3. *Jeder Mensch sucht eine Umwelt, die es ihm ermöglicht, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, seine Einstellungen und Werte auszudrücken, und in der er Probleme und Rollen übernehmen kann, die seinem Typ entsprechen.*

4. *Verhalten ist das Ergebnis der Interaktion zwischen Persönlichkeit und Umwelt.* Wenn man die dominierenden Orientierungen einer Person und einer Umwelt kennt, kann man Vorhersagen über das individuelle Verhalten treffen, z.B. über die Ausbildungs- und Berufswahl, Berufswechsel, berufliche Zufriedenheit und die Leistungen (BERGMANN, 2004, S. 356).

Ursprünglich nahm HOLLAND an, dass jede Person ausschließlich *einem* Typ zuzuordnen sei. In späteren Arbeiten (1973, 1985) revidierte er diese Ansicht. Neben einem dominanten Primärtyp nimmt er nun Subtypen an. Ein vollständiges Profil umfasst alle sechs Persönlichkeitstypen, aber die Subtypen werden auf der Grundlage der drei vorherrschenden Typentsprechungen definiert. In den späteren Arbeiten geht HOLLAND deshalb von einem so genannten Drei-Buchstaben-Code oder Gesamtcode aus (z.B. S-A-E-Typ, wobei das S in dieser Rangfolge die höchste Ausprägung hat, gefolgt vom A und vom E).

Der Grundtenor von Interessen und Fähigkeiten, der sich in der Rangfolge der Subtypen im Drei-Buchstaben-Code abzeichnet, bleibt dabei über die Zeit relativ stabil. Veränderungen kann es innerhalb der Prioritätenfolge geben, ein Profilwert, der beim jungen Erwachsenen an der dritten Stelle liegt, kann sich z.B. durch die Beeinflussung durch bestimmte berufliche Tätigkeiten zum Primärtyp (Haupttyp) entwickeln (JOERIN FUX, 2005, S. 127, 291).

Die Klassifizierung in sechs grundsätzliche Persönlichkeitstypen geht auf breit angelegte Untersuchungen zurück. Die HOLLAND-Codes wurden mit verschiedenen Skalen von Persönlichkeitsinventaren korreliert, diese Forschungsarbeiten erbrachten eine breite Bestätigung für HOLLANDS Typdefinitionen (WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 56f.). Von Bedeutung für die vorliegende

Arbeit sind dabei vor allem die Arbeiten, die HOLLAND zusammen mit COSTA & MCCRAE (1984) durchgeführt hat. Diese zeigten deutliche und charakteristische Zusammenhänge zwischen den „Big Five“<sup>37</sup> und den HOLLAND-Dimensionen:

Übereinstimmungen bestehen zwischen Extraversion und den Holland-Dimensionen Social und Enterprising, zwischen Offenheit und der Dimension Artistic, zwischen Verträglichkeit und der Dimension Social, zwischen Gewissenhaftigkeit und der Dimension Conventional, und es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Neurotizismus und der Dimension Enterprising. (JOERIN FUX, 2005, S. 51)

Diese Befunde aus dem angloamerikanischen Raum konnten auch in einer kleinen Stichprobe an österreichischen Wirtschaftspädagogen bestätigt werden (vgl. JÖRIN ET AL., 2004, S. 43).

Die Beziehung zwischen den Typen wird in der Theorie von HOLLAND durch ein *Hexagon* als Muster von Verwandtschafts- und Ähnlichkeitsbeziehungen berechnet und räumlich veranschaulicht. Die Verwandtschaft bzw. die psychologische Nähe der sechs Orientierungen soll sich dabei umgekehrt proportional zu der Entfernung zwischen den Typen verhalten: Je näher die Typen beieinander liegen, desto größer ist die psychologische Ähnlichkeit und umgekehrt (HOLLAND, 1985). Abbildung 7 verdeutlicht das Hexagon.

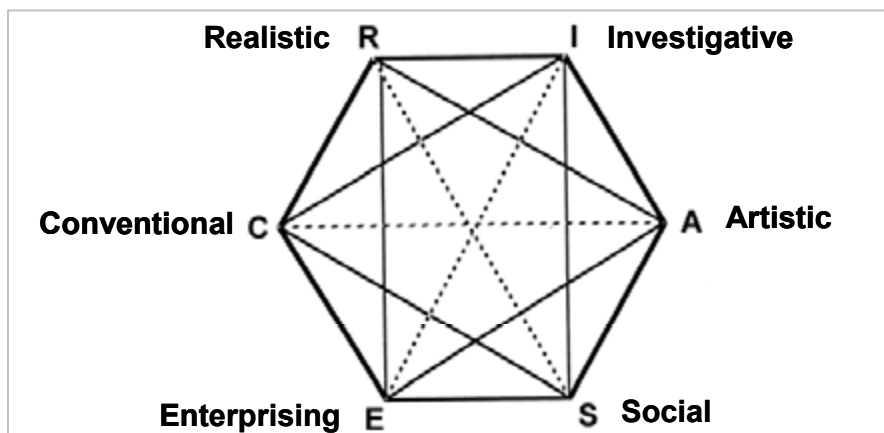


Abbildung 7: Das Hexagon zur Darstellung der Beziehungen<sup>38</sup> zwischen den sechs Dimensionen, Quelle: BERGMANN, 1992, S 201

Allerdings hat sich dieses Interkorrelationsmuster nicht in allen empirischen Untersuchungen zeigen lassen. HOLLAND konnte das Hexagon in sehr großen Stichproben nachweisen, in kleineren Stichproben anderer Autoren gelang das nur zum Teil (JÖRIN ET AL, 2004, S. 14f., im Überblick zum Forschungsstand bezüglich des Hexagon auch VON MAURICE, 2004, S. 25ff.). In allen Stichproben zur Validierung der Grundannahmen der HOLLANDSchen Theorie zeigen sich aber auch bei nicht replizierbarem Hexagon häufig drei so

<sup>37</sup> Eine tiefer gehende Beschreibung der „Big Five“ befindet sich in Kapitel 5.1.

<sup>38</sup> Die stärksten Ähnlichkeitsbeziehungen bestehen zwischen benachbarten Typen (dicke Linien), die schwächsten zwischen gegenüberliegenden Typen (gestrichelte Linien).



genannte Cluster von Typen, die empirisch eng miteinander verwandt sind (vgl. dazu genauer Kap. 4.2.2.1 sowie GATI, 1991). Es handelt sich dabei um das Cluster A – S, das aufgrund des signifikanten Geschlechtsunterschieds als „weibliches“ Cluster gelten kann. Das Cluster E – C wird von den Autorinnen und Autoren des EXPLORIX als „Geschäftswelt-Cluster“ interpretiert, in diesem Cluster sind beide Geschlechter vertreten. Das dritte Cluster meint den Bereich „Technik“, repräsentiert durch die Dimensionen I und R. Diese treten gerade in vielen technischen Berufen gemeinsam auf, zum Beispiel in Ingenieurberufen, und sind signifikant häufiger von Männern besetzt

In der Forschung zum Person-Umwelt-Modell gibt es aber bezüglich der Clusterstruktur der Interessentypen widersprüchliche Befunde. So referiert ROLFS (2001, S. 47f.) eine Metaanalyse von TRACEY & ROUNDS (1993), in der sich die Clusterstruktur des HOLLAND-Modells der des Modells von GATI als überlegen erwies (vgl. dazu im Überblick auch JOERIN FUX, 2005, S. 187ff.).

Die von HOLLAND als Bausteine seiner Theorie aus den Grundannahmen abgeleiteten Sekundärkonstrukte<sup>39</sup> basieren auf dem postulierten hexagonalen Muster. Die in kleineren Stichproben meist nicht replizierbare hexagonale Struktur hat Auswirkungen auf die Berechnung der Sekundärkonstrukte, einige Berechnungsverfahren lassen sich nur bei Stichproben anwenden, die das Hexagon replizieren (vgl. dazu JÖRIN ET AL., 2004, S. 17ff.).

Bevor die Sekundärkonstrukte erläutert werden, soll ein kurzer Exkurs in die Thematik „Entwicklung der Interessentypen in der Theorie von HOLLAND“ führen. Dieser Exkurs verdeutlicht zum einen das Grundthema der HOLLAND-schen Theorie, die Person-Umwelt-Passung, zum anderen stellt er noch einmal den Bezug her zur Diskussion des Interessenbegriffs zu Beginn dieses Kapitels.

Dies ist von großer Relevanz für die Thematik der vorliegenden Arbeit, die neben den Einflussfaktoren auf die Berufswahl Lehramt die Passung von subjektiver und objektiver Eignung untersuchen möchte. Da es sich bei der untersuchten Gruppe um eine Stichprobe von Jugendlichen bzw. jugendlichen Berufswählern handelt, ist zudem die Entwicklung von (Berufs-) Interessen ein wichtiges Thema vor dem Hintergrund der Steuerung von Berufswahlprozessen bzw. der Berufsorientierung.

---

<sup>39</sup> Mit *Sekundärkonstrukten* sind Bausteine der HOLLAND-Theorie gemeint, die aus den sechs Grunddimensionen abgeleitet werden. Sie ermöglichen zusätzliche Aussagen und vertiefte Interpretationen. Eine Ausnahme bildet das Sekundärkonstrukt der *Identität*, die im EXPLORIX durch eine separate Skala erfasst wird („My Vocational Situation“, HOLLAND, DAIGER & POWER, 1980, im EXPLORIX durch eine übersetzte und auf 10 Items reduzierte Identitätsskala (Reliabilität .81, Cronbach-Alpha) enthalten, JOERIN FUX, 2005, S. 79f.).

## 4.2.1 Entwicklung der Interessentypen

Wie entwickeln sich die Interessen aus der theoretischen Perspektive des Person-Umwelt-Modells von HOLLAND? ROLFS (2001, S. 25ff., vgl. auch WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 73) konstatiert, dass in HOLLANDS Theorie die individuelle Entwicklung beruflicher Interessen keine große Rolle spielt, HOLLAND bleibt bei diesem Punkt seiner Theorie vage. In späteren Publikationen finden sich allerdings Ausführungen dazu, HOLLAND entwirft ein Modell zur entwicklungspsychologischen Fundierung der Interessentypen:

Each type is the product of a characteristic interaction among a variety of cultural and personal forces including peers, biological heredity, parents, social class, culture, and the physical environment. Out of this experience, a person learns first to prefer some activities as opposed to others. Later, these preferred activities become strong interests; such interests lead to a special group of competencies. (HOLLAND, 1997, S. 2)

Abbildung 8 illustriert den Entwicklungsverlauf von Interessen aus der Sicht HOLLANDS.

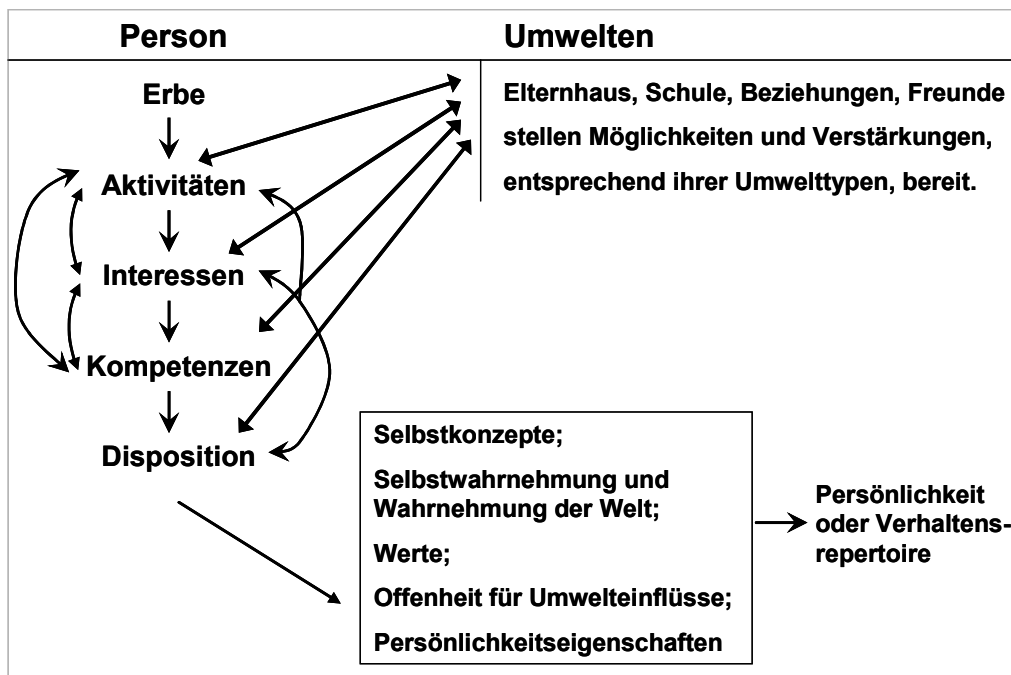


Abbildung 8: Entwicklung der Interessen im Person-Umwelt-Modell, Quelle: HOLLAND, 1997, S. 19 (Übersetzung durch ROLFS, 2001, S. 25)

HOLLAND geht davon aus, dass sich die beruflichen Interessen einer Person zumindest teilweise aus den Interessen ihrer Eltern herleiten. Diese Reproduktion hat eine genetische Komponente (Erbe) und eine pädagogische Komponente (Erziehung). Die Eltern lenken die Aufmerksamkeit der Kinder eher auf Gegenstände und Themen, die auch für sie selber interessant sind. Auch an der Auswahl der Beziehungen für das Kind sind die Eltern beteiligt, so dass ebenfalls der Einfluss außerfamiliärer Personen von den Eltern gesteuert wird. In Abbildung 8 wird aber auch der umgekehrte Einfluss deutlich, Kinder

beeinflussen auch ihre Eltern, sprich ihre Umwelt, die „veränderten“ Eltern wirken zurück auf die Kinder und so fort.

Die Entwicklung der Interessen kann wie folgt beschrieben werden (vgl. auch JOERIN FUX, S. 37f.): Anfänglich ererbte Präferenzen entwickeln sich durch wiederholte Aktivitäten über Interessiertheit zu eigenständigen und stabilisierten Interessen, die wiederum zur Ausbildung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten führen. Die entsprechenden Inhalte werden übergreifend über Interessen und Fähigkeiten als Persönlichkeitsdispositionen bezeichnet. Diese beeinflussen das gesamte Denken, Fühlen und Verhalten der Person und wirken auf das Selbstkonzept, die Wahrnehmung des Selbst und der Umwelt, auf Werte etc. Aus diesen Beeinflussungen ergibt sich die Persönlichkeit oder das Verhaltensrepertoire. Auf allen Ebenen besteht zudem ein wechselseitiger Einfluss von Person und Umwelt. HOLLAND verknüpft in diesem Entwicklungsmodell Elemente der sozialen Lerntheorie mit Inhalten dispositioneller Ansätze wie der genetischen Transition psychischer Merkmale (ROLFS, 2001, S. 26). Das Entwicklungsmodell von HOLLAND lässt sich auch über die gesamte Lebensspanne weiterführen, wie Abbildung 9 zeigt.

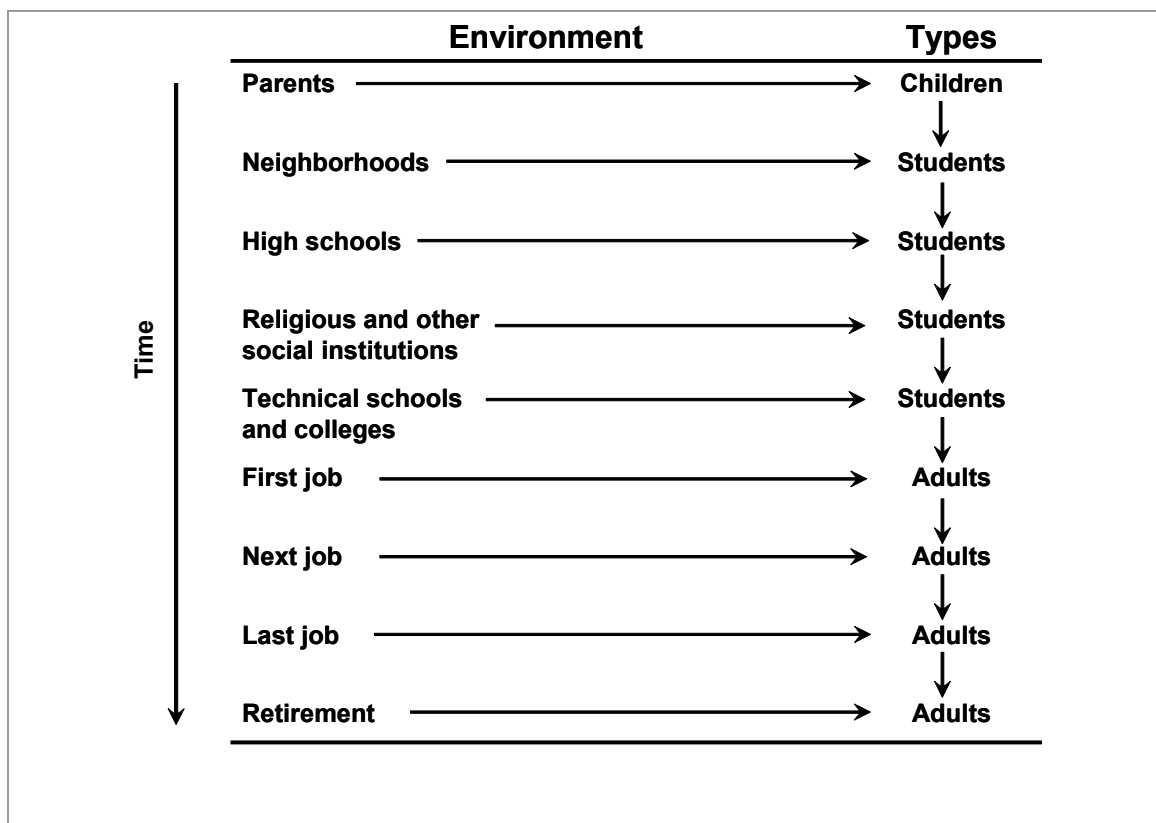


Abbildung 9: The Interactions of persons and environments, Quelle: HOLLAND, 1997, S. 62

Interessante Belege zur Entwicklung beruflicher Interessen liefert die Studie von VON MAURICE (2004). Sie hat generationenübergreifende Interessenrelationen im Spiegel der Theorie der Person-Umwelt-Passung von HOLLAND untersucht und befragte<sup>40</sup> dazu gut 200 Studierende verschiedener

<sup>40</sup> Die Interessentypen wurden mit dem AIST von BERGMANN & EDER (1992) erhoben.

Fachrichtungen an der Universität Trier und deren Eltern. Die Studie zeigte, dass sich zwischen den Interessen von Studierenden und den Interessen ihrer Eltern im Selbsturteil sowohl eine signifikante Korrelation als auch eine überzufällige Ähnlichkeit der Profildform nachweisen lässt (VON MAURICE, 2004, S. 238f.).

Man kann also davon ausgehen, dass sich die in Abbildung 8 visualisierte reziproke Beeinflussung von Kindern und elterlicher Umwelt in Form ähnlicher Interessenprofile niederschlägt. Dieses Ergebnis ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass die meisten Befunde darauf hinweisen, dass im Alter von Studierenden (Jugendalter bis frühes Erwachsenenalter) die Interessen bereits stabil ausgeprägt sind (TODT, 1994; Eder, 1992; vgl. im Überblick dazu auch VON MAURICE, 2004, S. 58ff.).

VON MAURICE fasst das Ergebnis ihrer Studie wie folgt zusammen: „Die Ausbildung einer generationenübergreifenden Ähnlichkeit darf weiterhin als globales Entwicklungsprinzip dienen.“ (ebenda, S. 241) Die Passung zwischen Person (Studentin oder Student) und Umwelt (Eltern bzw. ein Elternteil<sup>41</sup>) kennzeichnet das Gesamtbild aller untersuchten Familien. VON MAURICE schlussfolgert allerdings, dass ihre Ergebnisse auf die Notwendigkeit einer globalen Passungshypothese zielen, um der Einbindung von Individuen in verschiedene Umwelten gerecht zu werden. Die generationsübergreifende Interessenähnlichkeit ist auch Beleg für die Bedeutung der Eltern über die Spanne des gemeinsamen Lebensvollzuges hinaus, die Person-Umwelt-Passung erwies sich als überdauerndes Entwicklungsprinzip, welches „vergangene, gegenwärtige und zukünftige Umwelten in dynamischer Weise miteinander verbindet“ (VON MAURICE, ebenda).

## 4.2.2 Sekundärfaktoren

Mit Ausnahme des Konstrukts Identität, das mit einer separaten Skala erfasst wird, werden die Sekundärkonstrukte aus den Grundannahmen abgeleitet, zu ihrer Struktur macht HOLLAND aber keine weiteren Angaben. Modelle zur Sekundärstruktur hinter dem Hexagon wurden von verschiedenen Autoren entwickelt (PREDIGER, 1982; HOGAN, 1983; ROUNDS & TRACEY, 1993; im Überblick dazu ROLFS, 2001, S. 48ff.). TRACEY & ROUNDS (1996) haben der Sekundärstruktur des Hexagons noch eine weitere Dimension hinzugefügt, in der sich das *Prestige* einer Tätigkeit ausdrückt. Das Prestige einer beruflichen Tätigkeit beruht auf der mit ihr verbundenen Verantwortung und dem sozioökonomischen Status. ROLFS (2001) stellt dar, dass nach PREDIGER (1996) mit einer solchen Dimension nicht berufliche Interessen, sondern berufliche Werte angesprochen werden. Die Dimension Prestige könnte nach Vermutung der Autorin in Ansätzen im EXPLORIX in der Skala „Sympathien

---

<sup>41</sup> Ein Viertel der Stichprobe zeigte eine Interessenähnlichkeit mit (zumindest) einem Elternteil.

für Berufe“ enthalten sein<sup>42</sup>. In Tabelle 7 werden die sekundären Konstrukte im Überblick dargestellt.

Tabelle 7: Übersicht über die sekundären Konstrukte der HOLLAND-Theorie, nach JOERIN FUX, 2005, Seite 77<sup>43</sup>, vgl. auch die Ausführungen im Manual zum EXPLORIX, JÖRIN ET. AL, 2004

Konstrukt	Beschreibung	Diagnostische Schlüsse	Empirische Bestätigung
<b>Kongruenz</b> (Codevergleich)	Übereinstimmung von Person und Umwelt (ähnliche Prioritäten)	„Passung“, Prognose von Zufriedenheit, Berufserfolg und Laufbahnstabilität	Zahlreiche und anspruchsvolle Studien mit signifikanten Ergebnissen
<b>Differenziertheit</b> (Profilbeurteilung)	Form des Profils: klare Spitze (eindeutige Priorität) vs. Flache Kurve	Entschiedenheit; Eindeutigkeit vs. Unklarheit, aber auch Breite der Interessen	In der Forschung bisher (zu) wenig berücksichtigt
<b>Identität</b> (Zusatzskala)	Klarheit und Stabilität des Selbstbilds (Interessen, Fähigkeiten, Werte, Ziele)	Selbstsicherheit, Stabilität, Entscheidungskompetenz	Neuere Forschung mit viel versprechenden Ergebnissen
<b>Konsistenz</b> (Codebetrachtung)	Psychologische Ähnlichkeit der drei Typen innerhalb des Holland-Codes	Intrapsychische Widersprüche (z.B. bei der Kombination von R und S oder von A und C)	Auf „wackligen“ Füßen (auch mangels Replikation des zugrunde liegenden Hexagons)

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Sekundärkonstrukte Kongruenz und Differenziertheit von Belang, diese werden in den Kapiteln 4.2.2.1 und 4.2.2.2 ausführlicher dargestellt.

Das Konstrukt der *Kongruenz* findet sich bereits im Titel der vorliegenden Arbeit, im Begriff der gemessenen oder „objektiven Passung“. Wie bereits dargestellt, ist es ein zentrales Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit, die gemessene Passung zu der artikulierten und damit „subjektiven Passung“ in Beziehung zu setzen. Dahinter steht zum einen die Annahme, dass über die Berechnung der Kongruenz eine Aussage über die Passung zwischen Person und Umwelt im Lehrerberuf getroffen werden kann. Dieses wird in Kapitel 4.2.2.1 ausführlich thematisiert. Dahinter steht zum anderen die Vermutung, dass die objektive, durch ein statistisches Kongruenzmaß errechnete Passung von höherer Prognosefähigkeit für den Verlauf der Berufslaufbahn ist als die lediglich in einem Berufswunsch geäußerte subjektive Passung.

<sup>42</sup> Es wurden dazu allerdings von der Autorin keine Belege in der aktuellen Forschungsliteratur im deutschsprachigen Raum gefunden.

<sup>43</sup> Die empirische Bestätigung basiert auf der Beurteilung von JOERIN FUX (ebenda), vgl. auch die Ausführungen im Manual, JOERIN ET AL. (2004).

Ob diese Annahme, die zugleich eine Grundannahme für die Konzeption des empirischen Teils ist, zutrifft, wird im empirischen Teil dieser Arbeit zu belegen sein.

Das Konstrukt der *Differenziertheit* ist von Relevanz für die vorliegende Arbeit, weil es vom Konzept her eine inhaltliche Nähe zum beruflichen Selbstkonzept, zur Berufswahlreife (vgl. Kap. 4.2.2.2) und zur Berufswahlsicherheit (vgl. Kap. 2.2.2, 7.4.1) zeigt. Die Berechnung der Differenziertheit könnte dazu beitragen, Erkenntnisse über die Berufswahlreife und Berufswahlsicherheit von am Lehramt interessierten und nicht interessierten Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zu erhalten. Diese Thematik wird in den ergänzenden Fragestellungen im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt.

Das Konstrukt *Identität* hat in der Skala von JÖRIN ET AL. (2004, in Adaption des Fragebogens von HOLLANDS „My Vocational Situation“) zwei Pole, die Identität und die Entscheidungsschwierigkeiten. Das Konstrukt Identität ist verwandt mit dem deutschsprachigen Konstrukt „Berufswahlreife“, das in Kapitel 2.1.3 ausführlich diskutiert wird. Die Identität konnte allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht miterfasst werden.

Die empirischen Ergebnisse zum Konstrukt der Konsistenz sind zwiespältig. Die Konsistenz basiert auf dem Interkorrelationsmuster der R-I-A-S-E-C-Typen, erst wenn dieses repliziert werden kann, sollte die Konsistenz nach Ansicht der Autorinnen und Autoren des EXPLORIX berechnet und angewendet werden (JÖRIN ET AL., 2004, S. 16). Wie bereits berichtet, lässt sich das vollständige Interkorrelationsmuster als Hexagon nicht in allen Studien vollständig replizieren. Im Vorgriff auf die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann an dieser Stelle erklärt werden, dass sich das Hexagon auch in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nicht vollständig abbilden ließ (vgl. Kap. 7.1.3).

#### **4.2.2.1 Kongruenz als Maß für Passung**

„Kongruenz meint grundsätzlich den Grad der Übereinstimmung zwischen zwei Konstrukten“ (JOERIN FUX, 2005, S. 253). Gestützt auf die Terminologie von Holland ist dabei in der Mehrzahl der Berufsberatungsanlässe und Forschungsfragen die Passung zwischen Person und Umwelt gemeint. Die Charakterisierung der Kongruenz wird dabei entweder dimensional (Profil, Ausprägung in allen sechs R-I-A-S-E-C-Dimensionen) oder typologisch (z.B. aufgrund der Zuweisung von Primärtypen oder Drei-Buchstaben-Codes) vorgenommen (JOERIN FUX, ebenda).

Neben der Person-Umwelt-Passung kann die Kongruenz aber auch für verschiedene andere Fragestellungen im Rahmen der HOLLANDSchen Theorie verwendet werden, so zum Beispiel:

- zwischen zwei oder mehreren Personen, z.B. im Vergleich generationenübergreifender Interessen (VON MAURICE, 2004) oder bei Teamanalysen
- zwischen zwei Berufen

- zwischen verschiedenen Berufswünschen oder Berufsträumen<sup>44</sup> einer Person
- zwischen den Berufswünschen/Berufsträumen und dem Drei-Buchstaben-Code

Wie bereits in Kapitel 4.2 angesprochen, ist die Kongruenz als Konstrukt das am häufigsten untersuchte und am kritischsten diskutierte Element des Person-Umwelt-Modells. So wird die Kongruenz neben der Selbstwirksamkeit in der aktuellen Berufswahlforschung als eines der zentralen Elemente betrachtet, durch das Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Theorieansätzen in der Berufspsychologie gefunden werden könnten (vgl. Kap. 2.1.4, dazu auch VANOTTI, 2005). JOERIN FUX (2005, S. 253) fasst verschiedene Metastudien zur Kongruenz zusammen. SPOKANE (1985) analysierte über 60 Studien und stellte einen eher geringen positiven Zusammenhang ( $r = .30$ )<sup>45</sup> von Kongruenz und Arbeitszufriedenheit fest, wobei die Erfassung der Arbeitszufriedenheit in diesen Studien aus methodischen Gründen sehr kritisch zu sehen ist (vgl. dazu im Überblick VANOTTI, 2005, S. 17f.). ASENDORPF (1999, S. 203) benennt als Kritikpunkt auch, dass die Querschnittsstudien zum Zusammenhang von Interessen und Arbeitszufriedenheit nicht die kausale Frage beantworten könnten, ob „die Passung zwischen Arbeit und Interessen die Zufriedenheit erhöht oder ob eine aus anderen Gründen zufrieden stellende Arbeit Interesse an den Arbeitsinhalten weckt.“ ASENDORPF (ebenda) bezieht sich dabei auf eine Studie von BARTLING & HOOD (1981), wonach die Passung zwischen Berufsinteressen zu Studienbeginn und dem Beruf zwölf Jahre später nicht mit der Arbeitszufriedenheit korrelierte.

Im Jahr 2000 gab es eine so genannte „Kongruenz-Kontroverse“ in einer Themenausgabe des „Journal of Vocational Behaviour“. TINSLEY (2000) zog ein Fazit zur Kongruenzforschung: Person-Umwelt-Modelle oder Fit-Modelle sind demnach ein zentrales Konstrukt in verschiedensten psychologischen Gebieten. TINSLEY zeichnet zwei Hauptstränge von Operationalisierungen: (1) einen Ansatz, der die Attraktivität verschiedener Berufe für Individuen beschreibt, und (2) einen Ansatz, der eher die Qualifizierung verschiedener Individuen für einen Beruf beschreibt.

Für beide Operationalisierungen wird eine Reihe von Outcomes in Betracht gezogen: a) weniger negative Effekte wie Stress, Absenzen oder Stellenwechsel, b) besseres Wohlergehen (physische und psychische Gesundheit, emotionale Stabilität, Anpassungsfähigkeit, Coping, positive Einstellung zum Lernen) und c) Berufserfolg (erhöhte Motivation und Kreativität, Leistung, Erfolg, Commitment, Arbeitsmoral, Arbeitszufriedenheit und Laufbahnstabilität). (TINSLEY, 2000, zit. nach JOERIN FUX, 2005, S. 254)

---

<sup>44</sup> Mit Berufsträumen werden im EXPLORIX gegenwärtige und frühere Berufswünsche, -ideen und -träume erfragt.

<sup>45</sup> Spokane spricht hier auch vom „magical correlational plateau“ von  $r = .30$ , das nicht überschritten wird. In anderen Studien fand sich nur ein  $r = .20$  (zit. nach JOERIN FUX, 2005, S. 285)

Das bedeutet, nach TINSLEY ist die Kongruenz ein verlässlicher Prädiktor für die berufliche Stabilität, Zufriedenheit und Anpasstheit. WEINRACH & SREBALUS (1994) referieren auch eine interessante Studie von GUTHRIE & HERMAN (1982), in der ein Zusammenhang von Kongruenz und beruflicher Reife nachgewiesen wurde.

Eine Studie von JÖRIN & VANOTTI (2001) zeigte allerdings, dass die Zufriedenheit bereichsspezifisch betrachtet werden muss. Nur der Aspekt „Zufriedenheit mit dem Tätigkeitsinhalt“ korrelierte mit der Kongruenz, andere Aspekte wie die ergonomische Gestaltung der Arbeitsstelle und das soziale Umfeld zeigten keine Zusammenhänge. Der Aspekt „beruflicher Aufstieg“ korrelierte sogar negativ mit der Kongruenz von Persönlichkeit und Berufstätigkeit: „Beruflicher Aufstieg geht in der Regel einher mit einer stärkeren Betonung der Dimensionen Enterprising und Conventional, was bei nicht-E-C-Typen eher eine Inkongruenz zur Folge hat.“ (JOERIN FUX, 2005, S. 286).

Dieses Ergebnis ist von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit, in der die Passung zum Lehrerberuf genauer analysiert werden soll. Aktuelle Untersuchungen von ABELE & STIEF (2004), ABELE, DETTE & HERMANN (2003), ABELE (2005) sowie RUSTEMEYER (1998) belegen die geringe Karriereorientierung von Lehrkräften, die in der Berufsklassifikation des EXPLORIX nicht primär zu den E-C-Typen<sup>46</sup> gehören. Aufgrund vielfältiger methodischer Probleme (inadäquate Stichproben, unreliable Kongruenz-Indizes, mangelnde Replikation des Hexagons, nicht erhobene Moderatorvariablen; vgl. dazu im Überblick kritisch JOERIN FUX, 2005; VANOTTI, 2005) konnte die Konzeption der Operationalisierung nach TINSLEY bislang nicht ausreichend belegt werden. Vor allem um die Berechnung der Kongruenz (Kongruenz-Indizes) gibt es seit Jahren eine Kontroverse, nach JOERIN FUX (2005, S. 285) gibt es derzeit über 40 verschiedene Kongruenz-Indizes. VANOTTI (2005, S. 25f.) hat in einer aktuellen Studie zur Kongruenz vierzehn populäre Indizes aufgelistet und in vier Gruppen nach der Unterscheidung (1) Gewichtung der Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen und (2) Gewichtung der Position der Dimensionen klassifiziert.

JOERIN FUX (2005, S. 258) kommt nach einer kritischen Diskussion der verschiedenen in der HOLLAND-Forschung angewendeten Kongruenz-Indizes zu der Schlussfolgerung, dass die theoriekonformen hexagongestützten Indizes in den Studien nicht unterstützt werden konnten: „Im Gegenteil sprechen die Ergebnisse eher für eine einfache, faustformelhafte Abschätzung der Kongruenz.“ JÖRIN & STOLL (2001) entwickelten und erprobten deshalb den N3-Index (neutraler Drei-Buchstaben-Vergleich), der unabhängig von Positionen und hexagonalen Distanzen durchgeführt werden kann und ebenso bei flachen Profilen (vgl. Kap.7.1.4) durchführbar ist. Der N3-Index wird auch im Manual zum EXPLORIX als einer von vier empfehlenswerten Indizes aufgeführt (vgl. JÖRIN ET AL., 2004, S. 19).

---

<sup>46</sup> Im deutschen Berufsregister stehen das C = *Conventional* und das E = *Enterprising* für einige Lehrberufe an dritter Stelle des Berufscodes.



#### 4.2.2.2 Differenziertheit als laufbahnrelevantes Merkmal

Differenziertheit ist ein Maß, um den Grad der Klarheit bzw. Eindeutigkeit des Person- oder Umweltprofils zu bestimmen (BERGMANN, 2004, S. 358). Es gilt, dass wenig differenzierte Profile in allen sechs Typen ungefähr gleich hohe Ausprägungen aufweisen, hoch differenzierte Profile zeigen einen deutlichen „Spitzenreiter“ und klare „Schlusslichter“ im Profil. Das strengste Maß für die Differenziertheit ist die von HOLLAND postulierte „Rule of 8“ (Kritische Differenz, vgl. dazu ausführlich JÖRIN ET AL., 2004, S. 54f.). Danach ist die Differenz zwischen zwei Profilwerten erst ab einer Differenz von acht Rohwertpunkten als bedeutend oder signifikant zu bezeichnen. Differenzen unter acht Rohwertpunkten liegen innerhalb des Standardmessfehlers und sind für die Interpretation des HOLLAND-Codes bedeutungslos<sup>47</sup>. Die Indizes zur Bestimmung der Differenziertheit arbeiten mit der Rule of 8 bzw. mit der kritischen Differenz (vgl. z.B. JÖRIN, 2001; HEALY & MOURTON, 1983; JÖRIN ET AL., 2004, S. 17).

HOLLAND selber bezeichnet die Forschungen zur Differenziertheit als ausgeglichen, weil sich die positiven und negativen Belege die Waage halten. WEINRACH & SREBALUS (1994, S. 58) skizzieren die Forschungslage, wonach mehrere Studien eine Beziehung zwischen Differenziertheit und Berufswahlstabilität belegen. Ebenfalls belegt wurden Beziehungen zwischen Differenzierung und effizienter Entscheidungsfindung und Berufszufriedenheit. Bereits für SUPER (1957) stellt die Ausdifferenzierung des beruflichen Selbstkonzepts eine bedeutsame berufliche Entwicklungsaufgabe dar, die Ausdifferenzierung ist Bestandteil des Berufswahlreifekonzepts von SUPER (vgl. auch Kap. 2.1.3). Auch HOLLAND versteht die Differenziertheit der Interessen in älteren Publikationen als eine Teilkomponente der Berufswahlreife. In der letzten Fassung seiner Berufswahltheorie (1997, S. 172) spricht HOLLAND allerdings eher von ungesicherten, weil nicht signifikanten oder widersprüchlichen Zusammenhängen mit Berufswahlreife und akademischer Leistung.

BERGMANN (1993, S. 269) hat umfangreiche Befunde bis 1993 ausgewertet und kommt zu folgendem Ergebnis:

Personen mit differenzierten beruflichen Interessen haben (a) stabilere berufliche Präferenzen (deutlicher bei Männern als bei Frauen), (b) ein höheres akademisches Leistungspotential (Studierfähigkeit) und (c) ihre Ausbildungs- und Berufswünsche stimmen in höherem Maße mit ihren dominierenden Interessen überein. (d) Sie arbeiten in personengemesseneren (kongruenteren) beruflichen Umwelten und sind mit der Wahl ihres Berufes und mit der beruflichen Arbeit zufriedener (insbesondere unter der Bedingung einer kongruenten beruflichen Tätigkeit).

Uneinheitlich sei die Befundlage bezogen auf den Einfluss der Differenziertheit auf berufswahlbezogene Einstellungen und Ausbildungserfolg oder Noten.

<sup>47</sup> Ein Unterschied von mindestens acht Rohwertpunkten ist zu über 96 Prozent nicht durch Zufall entstanden, sondern ein wahrer Unterschied. Auch geringere Differenzen können auf einen Unterschied zwischen den Dimensionen hinweisen, je geringer die Differenzen, umso geringer und unwahrscheinlicher sind auch die Unterschiede (JOERIN FUX, 2005, S. 291f.)

BERGMANN (ebenda) begründet die teilweise unklare und negative Befundlage mit zu kleinen Stichproben, unzureichenden Untersuchungsdesigns und der Verwendung problematischer Differenzierungsindizes (vgl. dazu die Ausführungen am Ende dieses Kapitels). In einer eigenen Längsschnittuntersuchung an österreichischen Schülerinnen und Schülern<sup>48</sup> bestätigte BERGMANN (ebenda) die aus der Literaturanalyse erwartete konkurrente und prädiktive Validität des Konstrukts Differenziertheit: Zwischen der Interessendifferenziertheit und ausgewählten Aspekten von Berufswahlreife und weiteren berufswahlrelevanten Merkmalen bestehen erwartungsgemäße Zusammenhänge. Differenzierte Schülerinnen und Schüler haben günstigere Einstellungen zur Berufswahl (Sicherheit, Entschiedenheit, berufliche Wertorientierung), können sich eher zwischen beruflichen Alternativen entscheiden, das von ihnen favorisierte Berufskonzept passt besser zu ihrem Selbstkonzept, ihre Berufswünsche sind kongruenter und ihre Interessen stabiler (ebenda, S. 277). Differenzierte Schülerinnen und Schüler befinden sich drei Jahre nach dem Schulabschluss eher in personengemessenen Studienfächern und sind mit der Fachwahl und dem Studium zufriedener, in Bezug auf den Studienerfolg gab es allerdings keine Ergebnisse (ebenda). Nach BERGMANN kann die Berechnung der Differenziertheit damit für die Berufsberatung konkrete Hinweise auf das individuelle Entwicklungsniveau im Sinne des Berufswahlreifekonstrukts liefern.

Auch EDER (1998) bestätigte die Differenziertheit als Prädiktor der Interessenentwicklung und Interessenstabilität in einer größeren längsschnittlichen Untersuchung.

Von den Autorinnen und Autoren der jüngsten deutschsprachigen Adaption der HOLLAND-Instrumente, dem EXPLORIX, wird die Differenziertheit deutlich kritischer gesehen. Eine inhaltliche Bewertung erscheint zweideutig:

Ein differenziertes Interessenprofil schränkt die (beruflichen) Wahlmöglichkeiten ein und kann damit die Wahl erleichtern (enges Spektrum, „klares Ergebnis“) oder aber erschweren (enges Spektrum, „wenig Auswahl“, „wenig Ausweichvarianten“). Ein differenziertes Profil kann auf Entschlossenheit, fortgeschrittene Persönlichkeitsentwicklung und (Berufswahl-) Reife hinweisen, könnte aber auch Ergebnis eindimensionaler Entwicklung oder Selbstsicht sowie brachliegender Entwicklungspotentiale sein. Umgekehrt kann ein undifferenziertes Profil die „Qual der Wahl“ bedeuten, aber auch auf Vielseitigkeit hinweisen (echte „Allrounder“). Undifferenziertheit kann, muss aber nicht Anzeichen von Unentschiedenheit und wenig „Selbstkenntnis“ sein. (JÖRIN ET AL., 2004, S. 16)

Ein undifferenziertes Profil kann aber auch auf eine Depression hinweisen, depressive Menschen zeigen häufig ein undifferenziertes Profil (WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 69). Hier wäre es unbedingt notwendig, bei flachen Profilen mögliche Ursachen in einem ausführlichen Beratungsgespräch zu klären.

---

<sup>48</sup> 513 Schüler aus 11. Klassen allgemein bildender und 12. Klassen berufsbildender höherer Schulen wurden befragt, acht Monate später wurden 331 Schüler erneut befragt, drei Jahre nach der Reifeprüfung (Abitur) erfolgte eine weitere Befragung zum bisherigen Ausbildungs- und Berufsverlauf (BERGMANN, 1993, S. 270).

Die kritische Diskussion des Konstrukts Differenziertheit hat aber auch gravierende Auswirkungen auf die Bestimmung von Drei-Buchstaben-Profilen, wie im HOLLAND-Modell vorgesehen. Es stellt sich die differentialpsychologische Frage nach der Differenziertheit der individuellen Profile: Können Personen wirklich mit einem einzigen Drei-Buchstaben-Code treffend gekennzeichnet werden? Unterscheiden sich die Profilwerte so deutlich voneinander? JOERIN FUX (2005, S. 124) stellt zudem die kritische Frage nach der testpsychologischen Fundierung der Differenziertheit, nach dem Maß für die Bestimmung der Eindeutigkeit der Rangfolge beim Vergleich der Skalenwerte. Wie bereits erläutert, wird von HOLLAND die so genannte „Rule of 8“ als Regel zur Beurteilung der Profil-Differenziertheit angewandt. JOERIN FUX (ebenda) geht nun der Frage nach, ob bei Anwendung der Rule of 8 ein klarer Code pro Person resultiere, ob sich also ein Code von drei Profilwerten finden lasse, die sich um mindestens 8 Rohwertpunkte voneinander unterscheiden und damit eine deutliche Rangfolge zeigen. In einer Stichprobe (aus der EXPLORIX-Validierung) von 1815 Personen zeigte sich eine durchschnittliche Differenz vom höchsten zum zweithöchsten Wert von 6 Punkten, vom zweithöchsten zum dritthöchsten Wert von 4.7 Punkten und vom dritthöchsten zum vierthöchsten von 4.3 Punkten. Die Gültigkeit bzw. Praktikabilität der Rule of 8 wird damit in Frage gestellt, die ersten beiden Differenzen liegen bei 60 Prozent der Personen unter 8 Punkten.

Bei Anwendung der Rule of 8 erhalten nach JOERIN FUX (ebenda) nur 0,4 Prozent der eben genannten Stichprobe einen einzigen Code, 15 Prozent der Personen erhalten zwei Codes, 15 Prozent erhalten vier Codes und fast 60 Prozent sechs voneinander abweichende Codes. Die wissenschaftliche und praktische Auswertung der Codes ist bei konsequenter Anwendung der Rule of 8 nicht möglich. Für den Fall geringer Unterschiede zwischen den Profilwerten hat HOLLAND die so genannte Permutationsregel (Rule of Full Exploration) aufgestellt; das bedeutet, es gibt keine klare Rangfolge unter den Profilwerten. Alle sechs Permutationsformen des Drei-Buchstaben-Codes können bei der Suche nach interessierenden Berufen im Berufsregister nachgeschlagen werden.

Wegen der problematischen testpsychologischen Fundierung der Differenziertheit und der in den Stichproben belegten überwiegend unter den Anforderungen der Rule of 8 liegenden Profildifferenzen empfehlen die Autorinnen und Autoren des EXPLORIX grundsätzlich die Permutation des Gesamtcodes. Das hat Konsequenzen für die Berechnung der Kongruenz, die ja auf der Eindeutigkeit der Positionen im Drei-Buchstaben-Code beruht. Im Testheft zum EXPLORIX wurden deshalb zwei Indizes zur Berechnung der Kongruenz als empfehlenswert aufgenommen, die unabhängig von den Positionen im Code durchzuführen sind (z.B. N3-Index). JOERIN FUX (ebenda) schlussfolgert, dass die Theorie im Falle der Differenziertheit nicht durch die Wirklichkeit validiert wird, die in der Beratung und der Theorie angenommene Prioritätenfolge innerhalb des Drei-Buchstaben-Codes sei sehr oft eine Überinterpretation der tatsächlich vorhandenen Differenzen.

Für die EXPLORIX-Profilvalidierung in der Beratung wird als Interpretationselement das so genannte „Profilniveau“ vorgestellt (JÖRIN ET AL. 2004, S. 63): Dieses liefert zum einen eine weitere Interpretationsmöglichkeit für differenzierte Profile, interpretiert zum anderen aber auch flache, nicht differenzierte Profile. Folgende Indikatoren beschreiben das Profilniveau:

- mehrere Werte im mittleren Bereich (20-30 Rohwertpunkte): „normales“ Profil, „gesunde“ Selbsteinschätzung
- mehrere Werte unter 15 Rohwertpunkten: niedriges Profil. Mögliche Ursachen: Fehlende Testantworten? Niedriger Selbstwert? Starke Verunsicherung, Übervorsicht? Allgemeines Desinteresse (Depressivität)?
- Mehrere Werte im obersten Bereich (über 40 Rohwertpunkten): Extreme Vielseitigkeit/Begabung? Selbstüberschätzung?

Die Differenziertheit wurde zudem bislang ausschließlich für Forschungszwecke berechnet, es liegen noch keine verbindlichen Normen vor. Aufgrund dieser Mängel wird von den Autorinnen und Autoren des EXPLORIX als jüngster deutschsprachiger HOLLAND-Adaption empfohlen, das Konstrukt der Differenziertheit zur Charakterisierung von Profilen auf beschreibender Ebene (als Maß für die Eindeutigkeit des Interessenschwerpunkts) zu nutzen. Es ist damit eine wichtige „Vorabklärung“ vor weiteren Profil- oder Code-Interpretationen, eine inhaltliche Interpretation wird von den Autoren beim derzeitigen Forschungsstand zu Recht für schwierig gehalten (JOERIN FUX, 2005, S. 292f., JÖRIN ET AL. 2004, S. 16).

#### **4.2.2.3 Geschlecht, Ethnie und soziale Schicht als Einflussvariablen der Berufswahl**

HOLLAND hat noch weitere Einflussvariablen bezüglich seiner Grundannahmen diskutiert, als wichtigste gehören dazu Intelligenz, Geschlecht, Ethnie<sup>49</sup> und soziale Schicht. Diese beeinflussen die Entwicklung der Interessen. ROLFS (2001, S. 55) fasst die Forschungslage zum Zusammenhang von beruflichen Interessen und kognitiven Fähigkeiten zusammen. In dem in Abbildung 8 dargestellten Entwicklungsmodell der Interessen nach HOLLAND wird deutlich, dass dem Zusammenspiel von Fähigkeiten und Erfahrungen zur Bildung von Interessen große Bedeutung zukommt<sup>50</sup>. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben versucht, diesen theoretisch angenommenen Zusammenhang zwischen Berufsinteressen und kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowohl in interindividueller als auch in intraindividuelle Perspektive zu belegen. ROLFS (2001) bezieht sich dabei vor allem auf die Studie von RANDAHL (1991), die beide Perspektiven verfolgt. Diese Studie versucht unter anderem, für jede Person den höchsten Wert im Fähigkeitsprofil und im Interessenprofil zu bestimmen und Unterschiede in den Fähigkeiten für die Interessengruppen bzw. Unterschiede in den Interessen für die Fähigkeitsgruppen zu ermitteln.

<sup>49</sup> Zur Anwendbarkeit von HOLLANDS Theorie auf ethnische Minderheiten vgl. im Überblick WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 58f.

<sup>50</sup> Vgl. dazu auch die Skalen im SDS/EXPLORIX.

ROLFS (ebenda) fasst die Ergebnisse der Studie wie folgt zusammen: Die wissenschaftlich interessierte Gruppe wies höhere Werte in den numerischen Fähigkeiten als die anderen Interessengruppen auf, die künstlerisch-sprachlich interessierte Gruppe höhere Werte bei verbalen Fähigkeiten gegenüber den realistisch-praktischen und unternehmerischen bzw. konventionellen Typen. Entsprechende Unterschiede ließen sich auch aus der Perspektive der Fähigkeitsprofile ermitteln.

In Bezug auf die Einflussgröße „Soziale Schicht“ ist sich HOLLAND der Problematik bewusst und weist darauf hin, dass die Konzepte seiner Theorie vor diesem Hintergrund gesehen werden müssen. Berufslaufbahnprognosen fallen besser aus, wenn sie berücksichtigen, dass etwa Berufswechsel nicht vollzogen werden können, wenn Beschäftigungspraktiken dagegen stehen oder Jugendliche in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit kaum Wahlmöglichkeiten haben (vgl. WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 53f.). Einzelne neuere Ansätze in der Berufswahlforschung sehen die Einflussgröße „Soziale Schicht“ als besonders kritischen Punkt in der Theorie der Person-Umwelt-Passung (BLUESTEIN, 2001; PATTY & MCMAHON, 1999). VANOTTI (2005, S. 117ff., vgl. dazu auch Kap. 2.2.5) fasst diese Kritik in seiner Metaanalyse zur Kongruenzforschung zusammen: Überwiegend sind es Personen aus industrialisierten Gesellschaften, die eine Berufswahlmöglichkeit haben. In anderen Gesellschaften gehe es überwiegend um Existenzsicherung und nicht um das Implementieren des Selbstkonzepts. Die aktuelle Wirtschaftslage führt dazu, dass auch in wohlhabenden Ländern zunehmend mehr Personen nicht in der Lage sind, die berufliche Tätigkeit nach ihren Interessen, Werten und Fähigkeiten auszusuchen<sup>51</sup>. Die Forschung müsste sich dieser Entwicklung annehmen und Erklärungsansätze dafür finden, wie (1) Menschen trotz einer nicht interessengemäßen Berufswahl zufrieden sein können und (2) wie Berufslaufbahnen weniger privilegierter Menschen aussehen. Das Verkennen dieser eingeschränkten Berufslaufbahnen habe zu einem „Tunnelblick“ der Forschung geführt, die Theorien haben damit nur für eine kleine Minderheit von Personen Relevanz. Einen Erklärungsansatz anstelle der Person-Umwelt-Passung könnte dabei die Selbstbestimmungstheorie von DECI & RYAN bieten (1985, 1993, vgl. dazu VANOTTI, 2005, S. 120):

Indem sich die Selbstbestimmungstheorie auf die angeborenen psychologischen Bedürfnisse des Menschen nach Kompetenz und Wirksamkeit, nach Autonomie und Selbstbestimmung und nach Beziehungen und sozialer Eingebundenheit bezieht, bietet sie eine Alternative zur Implementierung der Interessen bzw. des Selbstkonzepts.

Als wichtigste Einflussgröße neben den Sekundärkonstrukten wurde bislang das Geschlecht untersucht<sup>52</sup>. HOLLANDS SDS und seinem Modell im

---

<sup>51</sup> Vgl. dazu die Diskussion um den Begriff „Prekariat“, z.B. in <http://www.zeit.de/2006/18/Prekariat> [Zugriff: 05.01.2007]

<sup>52</sup> Die Einflussvariable Geschlecht wird in der vorliegenden Arbeit auch ausführlich im Kontext der Berufswahl Lehramt diskutiert, vgl. Kap. 5.

Allgemeinen wurde von Kritikern häufig vorgeworfen, es sei „sexistisch“<sup>53</sup> (WEINRACH & SREBALUS, 1994, S. 71f.). HOLLAND selber wertet die Variable Geschlecht als wichtigste Einflussvariable:

The 1994 revision of the SDS reveals again that the largest mean differences are for gender – not ethnicity – for large and small samples of Whites, African Americans, Hispanics, Asian Americans, Native Americans, and others. In short, women are more similar in interest to women in other cultures or races than they are to men of the same culture or race. (Holland, 1992, S. 156f.)

JOERIN FUX (2005, S. 182ff.) referiert verschiedene Studien zur Geschlechterproblematik bezüglich beruflicher Interessen im deutschsprachigen Raum. Danach werden mechanische und wissenschaftliche Berufe und Berufe im Naturbereich eher von Jungen gewählt, Mädchen interessieren sich mehr für künstlerische, soziale und kaufmännische Berufe. Verschiedene Studien finden allerdings keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Dimension *Conventional*. TODT (2000) fasst Studien und Theorien zusammen, die die Entwicklung geschlechtsspezifischer Interessenstrukturen in der Kindheit und während der Schulzeit untersuchen. Er stellt dabei Unterrichtsansätze vor, mit denen es gelingt, Mädchen auch für die Themen aus eher jungendominierten Bereichen zu interessieren. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass durch eine Erhöhung der Chancengleichheit bei der Berufswahl die Geschlechtstypik der Berufswahl nicht automatisch abnimmt (CHIVERS, 1984, TODT, 2001, S. 246). Zu interessanten Ergebnissen kommt eine Längsschnittuntersuchung von BERGMANN & EDER (2000) mit dem AIST an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II<sup>54</sup>. Untersucht wurde unter anderem die Stabilität der (geschlechtstypischen) Interessen im Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter. Bei ca. 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler kam es zu einer wesentlichen Veränderung der Interessen, ab dem 15. Lebensjahr sind die Interessen der Jungen zwar differenzierter, aber die Jungen sind zugleich auch offener für Veränderungen. Bei den Mädchen blieben die Interessen weitgehend stabil bzw. wurden strukturierter (BERGMANN & EDER, 2000, S. 281). Auch nach der Schulzeit werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede größer, eine Koedukation während der Schulzeit zeigt kaum bis gar keine Einflüsse auf die geschlechtstypische Interessenentwicklung. TODT (2004) befragte retrospektiv eine kleine Gruppe von Studierenden nach der subjektiven Einschätzung der Einflussfaktoren auf die Interessenentwicklung. Danach geben für die Zeit der Pubertät (11-15 Jahre) 90 Prozent der Männer und zwischen 81 und 85 Prozent der Frauen an, für die Ausprägung der Interessen sei wichtig gewesen, „dass ich ein Junge (bzw. ein Mädchen) war“.

---

<sup>53</sup> Für Geschlecht wird hier der Begriff „gender“ (soziales Geschlecht) und nicht „sex“ (biologisches Geschlecht) genutzt.

<sup>54</sup> Ab dem Schuljahr 1986/87 wurden 1676 Jugendliche dreimal im Jahresabstand befragt. Acht Jahre nach der Erstbefragung wurden 413 Jugendliche nach Beenden der Schulzeit erneut getestet.

Auch für die folgenden Jahre geben noch mehr als zwei Drittel der Befragten an, die Geschlechtszugehörigkeit hätte die Interessenentwicklung bestimmt.

Einen guten Eindruck über die Unterschiede der Interessen von jungen Frauen und Männern liefern bis heute die Erhebungen zur Kurswahl in der Oberstufe (vgl. dazu ROEDER & GRUEHN, 1997) und zur Studien- und Berufswahl. So verzeichnet der 9. Studierendensurvey für die Jahre 2001 bis 2004 kaum veränderte geschlechtsspezifische Belegungen von Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe, das „Geschlecht ist ein entscheidender Faktor bei der Kurswahl in der Oberstufe geblieben“ (MULTRUS, BARGEL & RAMM, 2005, S. 37): Die Schülerinnen wählen weiterhin hauptsächlich Leistungskurse in Deutsch, Englisch und Französisch sowie Kunst/Musik. Wenn sie sich für die Naturwissenschaften entscheiden, wählen sie Biologie, aber kaum Physik. Schüler sind weit häufiger in den Naturwissenschaften zu finden mit Schwerpunkt in Mathematik und Physik, überproportional auch in Biologie und Chemie. Der Zusammenhang zwischen der Belegung von Leistungskursen und der späteren Fachwahl ist eindeutig: Studierende an Universitäten mit beiden Leistungskursen im sprachlich-literarischen Aufgabenfeld haben fast zur Hälfte ein Fach der Sprach- und Kulturwissenschaft gewählt (47 Prozent), jedoch nur zu 4 oder 5 Prozent Natur- und Ingenieurwissenschaften (MULTRUS ET AL. 2005, S. 39). Tabelle 8 zeigt auf, welche Studienrichtung Frauen und Männer kurz vor der Hochschulreife anstreben möchten.

Tabelle 8: Angestrebte Studienrichtung nach Geschlecht (in Prozent, alle Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang, ohne Studium an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien), Quelle: HEINE, SCHELLER & WILlich, 2005, S. 36 (HIS)

<b>Studienrichtung</b>	<b>Männer</b>	<b>Frauen</b>
Wirtschaftswissenschaften	9	7
Lehramt	5	10
Maschinenbau	9	1
Medizin	3	8
Biologie, Chemie, Pharmazie	4	4
Kultur-, Sprachwissenschaften	2	5
Sozialwissenschaften, Sozialwesen	3	6
Kunst, Gestaltung	2	4
Mathematik, Informatik	6	1
Architektur	2	2
Physik, Geowissenschaften	3	1
Pädagogik, Sportwissenschaften	1	2
Rechtswissenschaften	2	2
Agrar-, Ernährungswissenschaften	2	1
Elektrotechnik	3	0
Psychologie	1	2
weiß nicht	4	3
keine Angabe	2	2
Studienabsicht unsicher	9	9
kein Studium	29	28

In Tabelle 8 zeigt sich ein deutlicher Geschlechtsunterschied für die Favorisierung bestimmter Studienfächer, vor allem im Bereich der Naturwissenschaften (mit Ausnahme der Biologie, Chemie und Pharmazie), Mathematik, Informatik und der technischen Fächer sind junge Männer deutlich in der Mehrheit. Junge Frauen favorisieren immer noch die geisteswissenschaftlichen und pädagogischen Fächer mit allen damit in Verbindung stehenden Konsequenzen wie schlechtere Berufsaussichten, höhere Arbeitslosigkeit, niedrigere Bezahlung, höherer Anteil von Berufspraktika anstelle von festen Stellen und höherer Anteil zeitlich befristeter Stellen<sup>55</sup> (vgl. dazu auch Kap. 5.2.1). Tabelle 9 gibt eine aktuelle Übersicht über männerdominierte und frauendominierte Fächer. Die Differenz zwischen den Fächern hat sich im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte nicht vermindert, sie ist sogar teilweise größer geworden (MULTRUS ET AL., 2005, S. 11).

Tabelle 9: Männerdominierte und frauendominierte Fächer (Anteil in Prozent im Wintersemester 2002/03), Quelle: Statistisches Bundesamt, 2003, S. 95ff.

<b>Männerdominierte Fächer</b>	<b>Uni</b>	<b>FH</b>
- Elektrotechnik	94%	95%
- Verkehrstechnik	92%	93%
- Maschinenbau	87%	83%
- Informatik	87%	86%
- Physik	84%	69%
- Wirtschaftsingenieurwesen	84%	83%
- Bauingenieurwesen	74%	80%
<b>Frauendominierte Fächer</b>	<b>Uni</b>	<b>FH</b>
- Veterinärmedizin	83%	
- Kunstwissenschaft	80%	
- Romanistik	79%	
- Psychologie	75%	
- Pharmazie	75%	
- Erziehungswissenschaft	75%	
- Sozialwesen/ Sozialarbeit		75%
- Germanistik	74%	
- Anglistik	71%	
- Ethnologie	71%	

Die in den Studien zu Berufswahl und Berufsinteressen gefundenen großen Geschlechtsunterschiede in der Interessenstruktur haben dazu geführt, dass für die meisten Interessentests geschlechtsspezifische Normen aufgestellt wurden (JOERIN FUX, 2005, S. 182). HOLLAND (vgl. JÖRIN ET AL., 2004, S. 37) etwa hat versucht, gezielt handwerklich-technische Items zu formulieren, die Frauen ansprechen und soziale Items, die Männer ansprechen. Trotzdem gelang es nicht, die Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen *Realistic*, *Artistic* und *Social* zum Verschwinden zu bringen. Ein kleiner Schritt in Richtung Gleichberechtigung zeichnet sich allerdings für die Dimensionen *Enterprising*, *Investigative* und *Conventional* ab, dort gibt es deutlich kleinere

<sup>55</sup> Vgl. dazu etwa eine Untersuchung des Magazins „Der Spiegel“, Ausgabe 50/2006



Geschlechtsdifferenzen. Trotzdem sind in der Gesamtstichprobe des EXPLORIX alle Interessendimensionen in Bezug auf die Geschlechtsunterschiede statistisch signifikant ( $p < .001$ , mit Ausnahme von *Conventional* mit  $p < .01$ , ebenda). Abbildung 10 zeigt die Skalenmittelwerte der Gesamtstichprobe des EXPLORIX im Vergleich nach Geschlecht.

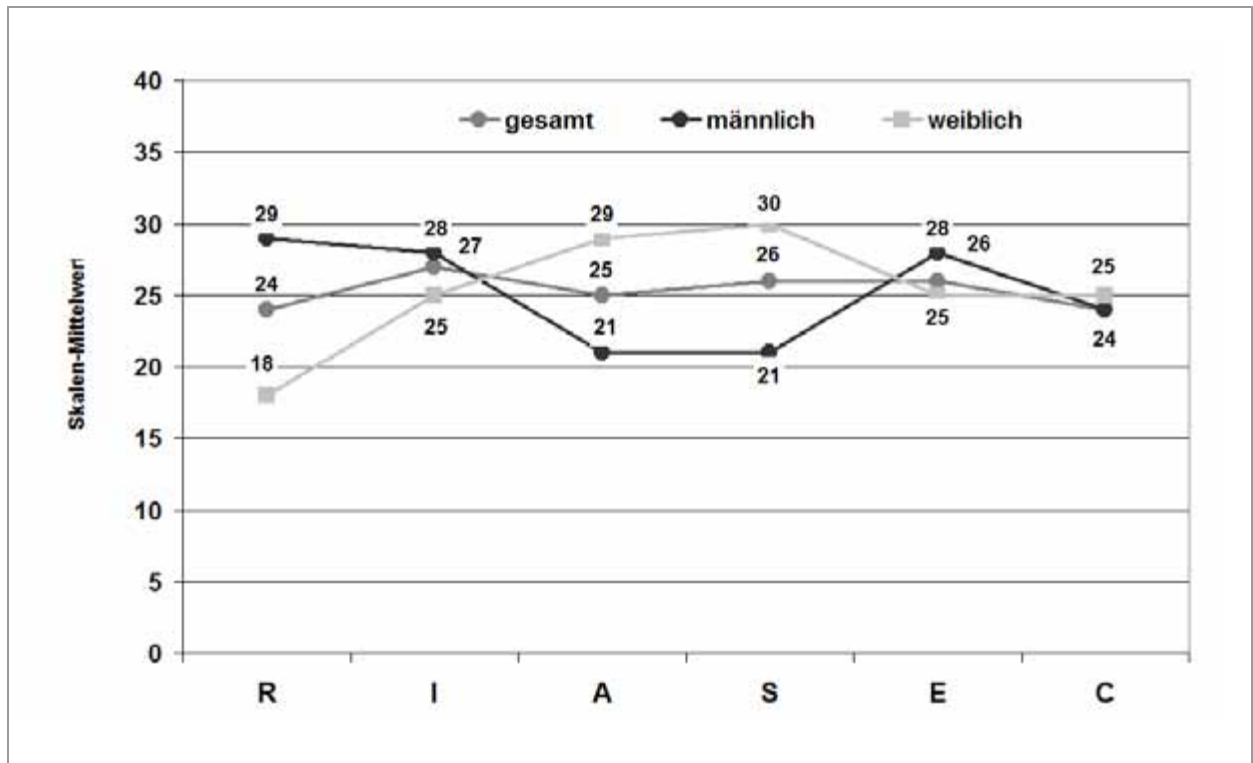


Abbildung 10: Skalen-Mittelwerte von Männern und Frauen (N = 1020, gewichtet, EXPLORIX Nr. 6), nach JÖRIN ET AL. 2004, S. 38

HOLLAND postuliert die Geschlechtsunterschiede in neueren Publikationen deshalb als Faktum, welches nicht weg diskutiert werden dürfe, sondern beachtet und berücksichtigt werden müsse (JOERIN FUX, 2005, S. 183). JOERIN FUX (ebenda) hat sogar versucht, aufgrund der Interessenstruktur auf Basis des Hexagons das Geschlecht vorherzusagen<sup>56</sup>, um die Bedeutung des Zusammenhangs von Geschlecht und beruflichen Interessen zu verdeutlichen: „Sage mir, was dich beruflich interessiert und ich sage dir, welches Geschlecht du hast.“ In einer Vier-Felder-Tafel von richtig und falsch vorhergesagten Frauen und Männern zeigte sich: Die Dimensionen *Realistic* und *Social* sagen das Geschlecht bei 82 Prozent der Testpersonen korrekt vorher, die drei schwächsten Prädiktoren *Investigative*, *Conventional* und *Enterprising* sagen zusammen bei immerhin noch 60 Prozent der Personen das Geschlecht korrekt voraus. Im Laufe der vorliegenden Arbeit wird die Thematik der geschlechtsspezifischen Interessen und Berufswahl noch ausführlich diskutiert im Rahmen von Kapitel 5.

<sup>56</sup> Die Untersuchung wurde mit den Daten der Gesamtstichprobe für die Validierung des EXPLORIX vorgenommen (N = 1020).

## 4.3 Zusammenfassung und Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen

Zum Abschluss der Ausführungen zum Person-Umwelt-Modell von HOLLAND soll noch einmal das Grund-Setting der HOLLANDSchen Konstrukte und Fragestellungen in einer Grafik zusammengefasst werden:

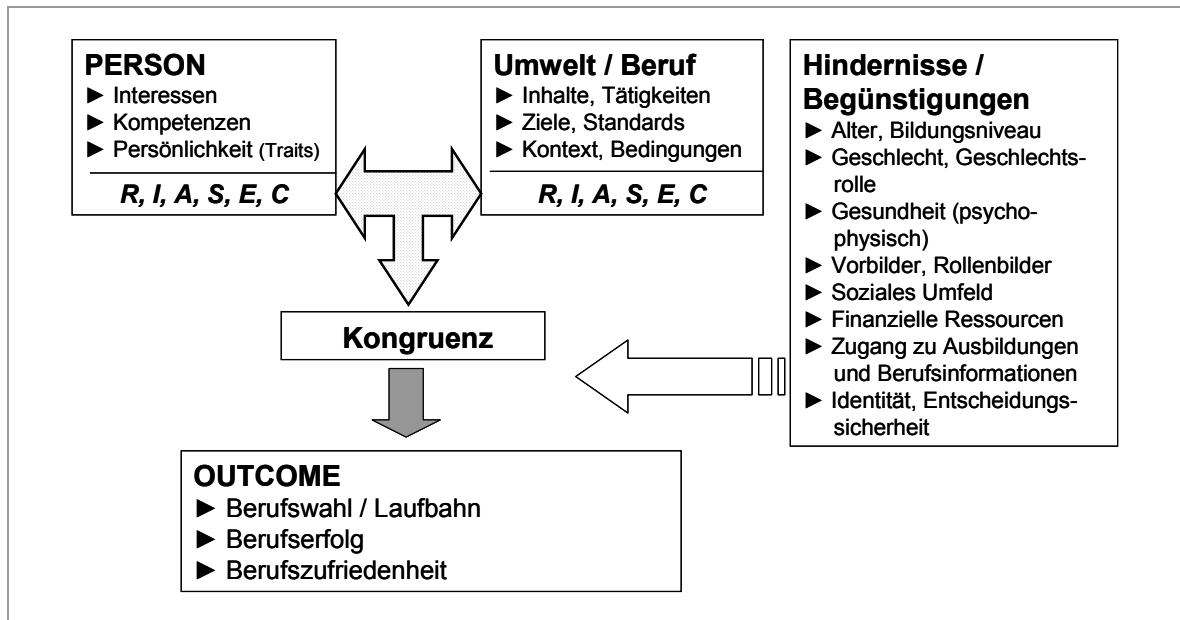


Abbildung 11: Grund-Setting der Berufswahl-Theorie von HOLLAND, Quelle: JOERIN FUX, 2005, S. 24

Die Theorie von HOLLAND ist eine Kongruenztheorie und eine typologische Berufswahltheorie<sup>57</sup>: HOLLAND belegt in unserem Kulturkreis sechs Persönlichkeitstypen, *Realistic*, *Investigative*, *Artistic*, *Social*, *Enterprising* und *Conventional*, die sich durch bestimmte berufliche Interessen, Fähigkeiten und Einstellungen unterscheiden. Entsprechend dieser Personentypen gibt es passende Umwelten. Die Kongruenzannahme lautet nun, dass Personen nach Umwelten suchen, in denen sie ihre Werte und Einstellungen verwirklichen können und Umwelten nach Personen suchen, die zu ihren Aufgabenstellungen und Rollen passen: Das berufliche Verhalten einer Person wird also durch das Ausmaß der Passung zwischen Persönlichkeitsstruktur und Umweltstruktur bestimmt. „Outcome“ der Kongruenz sind eine erfolgreiche Berufswahl, Berufserfolg und Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit, aber auch berufliche Leistungen und berufliche Stabilität. Als Zusatzannahmen (Sekundärfaktoren) beschriebene Konzepte der Konsistenz, Differenziertheit und Identität thematisieren berufliche Entwicklungsaspekte; wenn sie berücksichtigt werden, wird die Prognose des Ausbildungs- und Berufs-

<sup>57</sup> Man kann HOLLANDS Theorie nach JÖRIN ET AL. (2004, S. 11) auch als strukturell-interaktiv bezeichnen, da sie verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Berufstätigkeiten miteinander in Verbindung bringt.

(wahl)verhaltens differenzierter (vgl. BERGMANN & EDER, 2001, S. 52). HOLLAND thematisiert in seinen neueren Publikationen stärker zusätzliche Hindernisse bzw. Einflussfaktoren wie Geschlecht, Ethnie, Bildung und soziale Schicht. HOLLANDS Berufswahltheorie gehört zu den am intensivsten beforschten Berufswahltheorien, die meisten Untersuchungen bezogen sich auf die Kongruenzhypothese. In der Berufsberatung gehört HOLLANDS Modell wegen seiner Handhabbarkeit (leichte Durchführbarkeit, einfache Ergebnisdarstellung) und wegen der Erfassung von Berufen in Eigenschaftsbegriffen zu den am häufigsten verwendeten Instrumenten. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es seit Ende der achtziger Jahre eine intensive HOLLAND-Forschung, seine Instrumente wurden verschiedentlich ins Deutsche adaptiert. Nach der Auseinandersetzung mit dem Person-Umwelt-Modell während der Adaption des amerikanischen SDS in den deutschsprachigen EXPLORIX hat JOERIN FUX (2005, S. 288) das Grund-Setting-Modell nach HOLLAND erweitert und um wichtige Impulse für zukünftige Forschungen ergänzt. Abbildung 12 stellt das erweiterte Grund-Setting dar.

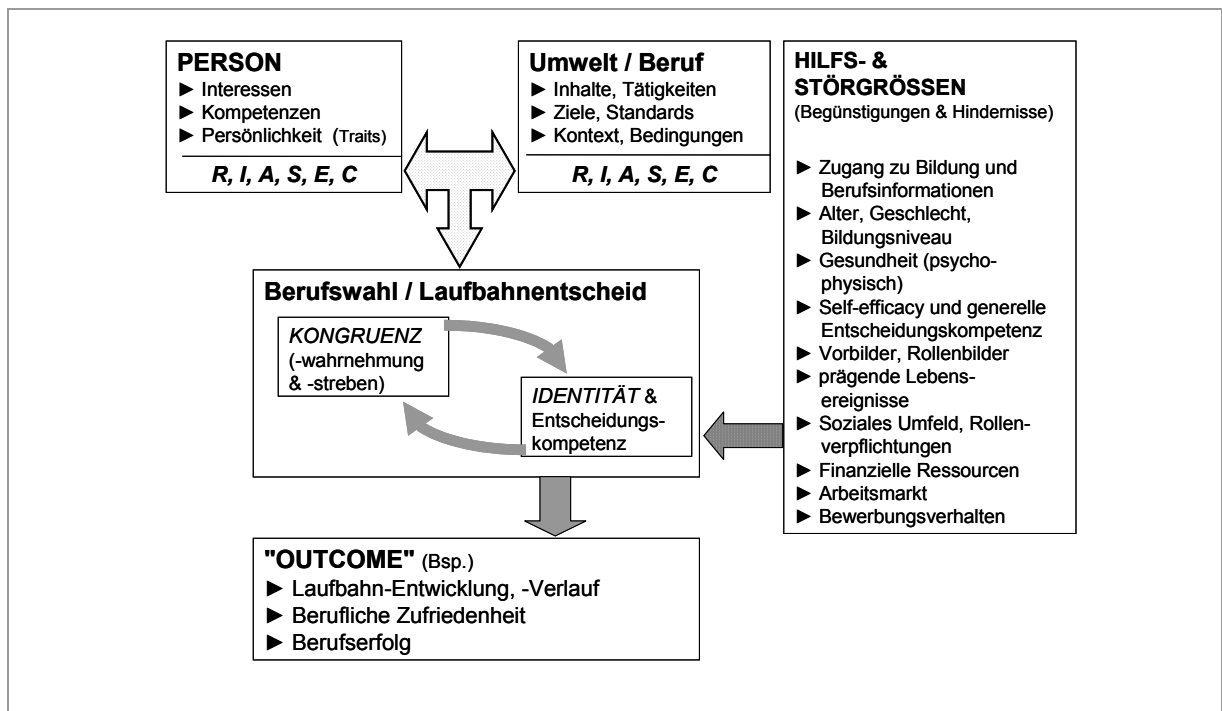


Abbildung 12: Erweitertes Grund-Setting der Berufswahl-Theorie nach HOLLAND, Quelle: JOERIN FUX, 2005, S. 288

Die Erweiterung des Grund-Settings bezieht sich vor allem auf die Ergänzung der Hilfs- und Störgrößen und auf die Differenzierung des Berufswahlprozesses, wie im Folgenden erläutert wird.

Die zentrale Idee hinter dem Holland-Modell ist die der Passung von Person und Umwelt, beide repräsentiert durch die R-I-A-S-E-C-Typen. Der „Outcome“ aus dieser Passung, die in der HOLLAND-Theorie grundlegenden Zusammenhänge von Person-Umwelt-Kongruenz und Laufbahnentwicklung, Laufbahnstabilität, Berufszufriedenheit und Berufserfolg, können empirisch allerdings nicht immer in zufrieden stellender Ausprägung belegt werden, wie in den

vorhergehenden Kapiteln mehrfach angesprochen wurde. Neben den methodisch komplexen Operationalisierungsproblemen sieht JOERIN FUX (2005, S. 287) auch zwei inhaltliche Probleme:

Erstens ist die Beziehung zwischen Persönlichkeit und Berufstätigkeit in den bisherigen Studien zu schmalspurig konzipiert, und zweitens bleibt der hier gezeigte Unterschied in den Verteilungen der Holland-Dimensionen in der Welt der Persönlichkeit und der Welt der Berufe bisher weitgehend unbeachtet.

JOERIN FUX schlägt deshalb eine Erweiterung des HOLLAND-Modells vor, die den genannten Kritikpunkten Rechnung trägt. Diese Erweiterung nimmt auch die Kritik von BLUSTEIN (2001), PATTY & MCMAHON (1999) und VANOTTI (2005, S. 125) auf, indem sie die Einflussfaktoren wie soziales Umfeld, Bildung, Arbeitsmarkt u.a. als Begünstigung oder Hindernis der Kongruenz in den Vordergrund stellt.

Die Kongruenz ist die *wahrgenommene Passung* zwischen den personen- und den umweltbezogenen Variablen. Die Erweiterung besteht nun darin, dass die wahrgenommene Kongruenz „intern verrechnet“ wird mit Identität und Entscheidungskompetenz. Wahrnehmung von Kongruenz und Vorankommen im Entscheidungsprozess beeinflussen sich gegenseitig. Identität und Entscheidungskompetenz werden wiederum von anderen, bisher wenig integrierten Faktoren beeinflusst, wie Alter und Geschlecht, Zugang zu Berufsinformationen und Bildungsstätten, Vorbilder und prägende Lebensereignisse, familiäre Situation und Rollen, finanzielle Ressourcen und Situation auf dem Arbeitsmarkt. Diese Faktoren können eine kongruente Wahl begünstigen oder behindern. (JOERIN FUX, 2005, S. 287)

Das bedeutet, neben dem von HOLLAND primär fokussierten Aspekt der Passung sollte in zukünftigen Untersuchungen der Aspekt des Entscheidens mitberücksichtigt werden (vgl. dazu auch Kap. 3). Durch die Integration des Entscheidungsprozesses mit Hilfs- und Störgrößen könnte vermutlich viel Varianz über die Passung hinaus erklärt werden, die Stärke der Zusatzeinflüsse wie Geschlecht und Bildung ließe sich erklären und es würden neue Ansprüche an die Wirksamkeit der Kongruenz formuliert werden.

Denn es liegt auf der Hand, dass diese Problemfaktoren im Sinne von Einschränkungen die „freie“, persönlichkeitsadäquate Wahl in gewisse Richtungen (um)lenken und damit zu einer „Entfernung“ vom „ursprünglichen“, persönlichkeitsadäquaten Berufswunsch führen können. Die Berufswahl würde also neu explizit als Integration von Passungs- und Entscheidungsprozess konzipiert, die zusätzlichen Faktoren würden als Einflüsse auf den Passungs- und Entscheidungsprozess oder als direkte Einflüsse auf den Berufswahl-Entscheid gesehen. (JOERIN FUX, ebenda)

Aus der Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit wäre es zudem eine Bereicherung für das HOLLAND-Modell, wenn die Forschung zur Differenziertheit intensiver betrieben würde. Die Hypothese lautet, dass Entscheidungskompetenz, Identität und Differenziertheit in einem engen Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang müsste in zukünftigen Studien näher beleuchtet werden. In der vorliegenden Arbeit kann diese Thematik nur ansatzweise behandelt werden (vgl. Kap. 7), weil etwa die Konstrukte Entscheidungskompetenz und Identität nicht mit untersucht wurden. Auch müsste für solche

Forschungen ein längsschnittliches Design gewählt werden, um Effekte der Entscheidungskompetenz messen zu können.

Auch sollte zukünftig die Differenziertheit in Bezug auf die Profil-Interpretation neu bewertet werden. Bislang galt die Interpretation, dass eindeutige Profile mit ausgeprägt hohen und niedrigen Profilwerten nach dem strengen Maßstab der „Rule of 8“ eindeutiger Profile sind, einfach zu handhaben und zu interpretieren. Ob differenzierte Profile wirklich „besser“ sind, lässt sich aufgrund der bisherigen Forschungslage nicht sagen. Hochdifferenzierte Profile könnten auch auf mangelnde Flexibilität hinweisen oder auf eine einseitige Orientierung. Flache, wenig differenzierte Profilwerte könnten auf so genannte „All-rounder“ hinweisen, auf Personen, die viele unterschiedliche Aufgaben bewältigen können, aber keine Spezialisten sind (z.B. erforderlich in vielen Ingenieursberufen oder auch im Grundschullehramt). Von Forschungsinteresse sind hierbei vor allem die Personen, deren Profilwerte zwar wenig differenziert, aber alle auf recht hohem Niveau (oberes Profilmiveau) sind.

Angesichts der Konzeption neuer Berufsfelder mit geforderter Flexibilität und Teamfähigkeit könnten solche Personen gefragte Arbeitskräfte sein. Es wäre auch denkbar, dass Personen mit flacheren, sprich: wenig differenzierten Profilwerten auf mittlerem bis hohem Profilmiveau schneller auf Schwankungen des Arbeitsmarktes reagieren können, indem sie sich fortbilden oder umorientieren und häufiger „Jobs“ in neuen Arbeitsbereichen annehmen.

Längsschnittliche Untersuchungen zur Laufbahnentwicklung könnten in diesen Fragestellungen interessante Befunde liefern, wenn sie etwa den Zusammenhang von Kongruenz, Identität, Entscheidungskompetenz und Differenziertheit mit Berufserfolg und Laufbahnstabilität sowie Karriereorientierung, beruflichen Zielen und Selbstkonzept untersuchen. Hier ließen sich auch viel versprechende Anknüpfungspunkte finden zu anderen Studien zur beruflichen Laufbahnentwicklung, etwa zum BELA-Modell (vgl. etwa ABELE ET AL., 1999 - 2006).

## 4.4 Interesse und Berufswahl Lehramt

Die deutschsprachige Forschung zum Person-Umwelt-Modell von HOLLAND hat sich seit Ende der achtziger Jahre immer auch intensiv mit dem Lehrerberuf und der Berufswahl Lehramt auseinandergesetzt. Das mag zum einen daran liegen, dass die Autorinnen und Autoren der entsprechenden Studien beruflich in der Lehreraus- und Weiterbildung an Universitäten und pädagogischen Akademien in Deutschland und Österreich beheimatet sind. Das mag zum anderen aber auch daran liegen, dass gerade in Österreich zeitgleich zur Adaption der HOLLAND-Instrumente ins Deutsche (Entwicklung und Validierung des AIST und UST, später dann auch des EXPLORIX) umfassende Projekte zur Laufbahnberatung für am Lehrerberuf interessierte Maturantinnen und Maturanten durchgeführt wurden (BERGMANN & EDER, 1992, 1994; BERGMANN, 2008; MAYR, 1994 u.a.). MAYR entwickelte zu dieser Zeit das Beratungsmaterial „Lehrer/in werden?“ (vgl. dazu im Überblick MAYR, 2000) mit den Instrumenten Lehrerpersönlichkeits-Adjektivskala (LPA, MAYR & BRANDSTÄTTER, 1994) und Lehrer-Interessenskala (LIS, MAYR, 1994, 1997, 1998); dieses Beratungsmaterial wurde ausführlich evaluiert und bildete die Grundlage für die Entwicklung des webgestützten Laufbahnberatungsprogramms „Career Counselling for Teachers“<sup>58</sup> ab 1999 (CCT, vgl. dazu im Überblick NIESKENS & MAYR, 2004). Auch in Deutschland wurde ein vergleichbares Beratungsmaterial für am Lehramt interessierte Abiturientinnen und Abiturienten entwickelt (NIESKENS & SIELAND, 1999, 2001; MAYR, 2000, S. 253ff.; SIELAND & NIESKENS, 2001). Dieses Kapitel soll nun einen Einblick in die Befunde zur Berufswahl Lehramt aus verschiedenen Studien im Kontext der HOLLAND-Forschung geben. Dieses Kapitel ist damit von zentraler Bedeutung für die vorliegende Arbeit, die ja im Kontext dieser Studien entstand und deren Ergebnisse (1) replizieren und (2) ausdifferenzieren und ergänzen möchte.

Bereits 1994 haben BERGMANN & EDER zur Frage „Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium?“ eine umfangreiche Längsschnittstudie vorgelegt. Ausgehend von der problematischen Befundlage früherer Studien, die in den pädagogischen Akademien in Österreich (Volksschullehrausbildung) neben zielgerichtet und motiviert studierenden Personen auch berufswahlunsichere und in anderen Studiengängen gescheiterte Personen finden, wollen BERGMANN & EDER untersuchen, was Maturantinnen und Maturanten kennzeichnet, die sich zielgerichtet und frühzeitig für den Lehrerberuf entscheiden:

In Anlehnung an das Person-Umwelt-Modell von Holland (1985) nehmen wir an, dass jene Maturanten, die den Lehrerberuf ins Auge fassen, den Arbeitsplatz Schule überwiegend als positiven Lebensraum erfahren haben und berufsspezifische

---

<sup>58</sup> Verfügbar unter: <http://www.cct-germany.de> oder <http://www.cct-austria.at>  
[Zugriff: 15.02,2008]

Interessen und Leistungsvoraussetzungen besitzen. Neben personalen Voraussetzungen im engeren Sinne (intellektuelle Leistungsfähigkeit, Interessen etc.) und beruflichen Entwicklungsmerkmalen wird daher auf die Untersuchung der schulischen Sozialisationserfahrungen der potentiellen Lehrerstudenten besonderes Augenmerk gelegt. (ebenda, S. 49)

Die Untersuchung wurde dreimal im Jahresabstand an 64 Klassen aus allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen Oberösterreichs durchgeführt. Zur Identifizierung potentieller Lehramtsstudierender wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren Berufswünschen gefragt. Tabelle 10 zeigt die Veränderung des Berufswunsches Lehramt über den Zeitraum von drei Jahren.

Tabelle 10: Entwicklung des Berufswunsches Lehrerin/Lehrer bei Maturanten im Laufe der letzten drei Schuljahre, Quelle: BERGMANN & EDER, 1994, S. 52

<b>Berufswünsche</b>	<b>1. Befragung</b>	<b>2. Befragung</b>	<b>3. Befragung</b>
andere Berufsangaben	86,6%	88,8%	90,3%
Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen (Pflichtschulen)	7,4%	2,9%	3,3%
Lehrer an höheren bzw. weiterführenden Schulen	6,0%	8,3%	6,3%
am Lehramt Interessierte gesamt:	13,4%	11,2%	9,6%
N =	448	482	514

Anmerkung: Die unterschiedlichen Fallzahlen ergeben sich, weil nicht alle Personen der 3. Befragung auch bei der 1. und 2. Befragung untersucht wurden. (BERGMANN & EDER, ebenda)

Interessant ist an dieser Untersuchung die Erfassung unterschiedlicher Lehrämter. Nimmt die Zahl der am Lehramt Interessierten bis zum Schulabschluss von anfangs 13,4 Prozent um 3,8 Prozent auf 9,6 Prozent ab, verändert sich die Favorisierung bestimmter Schulformen deutlich zu Gunsten der höheren und weiterführenden Schulen. Es zeigen sich erwartungskonforme Unterschiede zwischen den Gruppen „am Lehramt Interessierte“ und „am Lehramt nicht Interessierte“, wobei in der Untersuchung wegen der österreichischen Spezifika der Lehrerausbildung<sup>59</sup> zwischen Universitätsstudium und Kurzstudium unterschieden wird.

Für das Lehramtsstudium, insbesondere das Kurzstudium an der Pädagogischen Akademie, interessieren sich deutlich mehr Mädchen. Auch in Bezug auf die Interessenprofile nach HOLLAND finden sich die erwarteten Unterschiede: Die zukünftigen Pflichtschullehrkräfte haben eine stärkere soziale Orientierung und im Vergleich zu nicht am Lehramt interessierten Universitätsstudierenden eine geringere wissenschaftliche Orientierung. Auch die Personen, die das Lehramt an Universitäten studieren wollen, zeigen eine stärkere soziale Ausrichtung, ihre Orientierungen dominieren im künstlerisch-

<sup>59</sup> Volksschule, Hauptschule, Sonderschule an Pädagogischen Akademien mit kürzerer Ausbildung und integrierter Praxisphase (Kurzstudium), Lehramt an höheren oder weiterführenden Schulen an der Universität mit Referendariat.

sprachlichen und sozialen Bereich (ebenda, S. 56). Die Interessenschwerpunkte blieben dabei über die drei Messzeitpunkte hinweg stabil. Insgesamt zeichnet die Studie für die am Lehramt Interessierten ein günstiges Bild: Diese Personen erleben ihre schulische Umwelt positiv und unterstützend, sind motiviert in der Mitarbeit, haben ein positives Selbstkonzept und haben berufsspezifische Interessenprofile. Ein abweichendes Ergebnis zeigt sich für die zukünftigen Pflichtschullehrer: Sie empfinden in der Abschlussklasse häufiger Schulstress.

BERGMANN (1998) hat des weiteren eine längsschnittliche Untersuchung zu Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl vorgelegt. Untersucht wurde eine Gruppe in der Ausbildung befindlicher junger Erwachsener, die aus dem im obigen Abschnitt diskutierten Längsschnitt (BERGMANN & EDER, 1994) von Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Schulabschluss stammt<sup>60</sup>. Wie bereits dargestellt, wurde die vorliegende Arbeit in Anlehnung an die oben genannte Untersuchung von BERGMANN (1998) konzipiert. BERGMANN legt dabei den theoretischen Bezug neben dem Person-Umwelt-Modell von HOLLAND auch auf die Ergebnisse zur Laufbahnentwicklungstheorie von SUPER (1957) und das Berufswahlreifemodell von CRITES (1978; BERGMANN, 2008; vgl. auch Kap. 2.1.3 dieser Arbeit). Seine Untersuchungsannahmen beziehen sich auf (1) *Kongruenzeffekte*, er nimmt an, dass sich bei einer interessenentsprechenden (kongruenten) Ausbildungsrealisierung die Studienfachwahl- und die Studienzufriedenheit erhöht mit den Ergebnissen: Bessere Studienleistungen, geringere Belastung durch Laufbahnprobleme und stabileres Laufbahnverhalten und (2) *Kongruenzbedingungen*. Hierbei wird erwartet, dass sich Merkmale der Interessenentwicklung bzw. der vorberuflichen Entwicklung positiv auf die Realisierung eines interessenentsprechenden Studienfachs auswirken. Zu den förderlichen Bedingungsvariablen zählt BERGMANN (1998): Hohe Konsistenz; Differenziertheit und Stabilität der Interessen; günstige berufswahlbezogene Einstellungen wie Sicherheit/Entschiedenheit, hohe subjektive Bedeutsamkeit der Berufswahl und der beruflichen Arbeit; frühe Kristallisation bzw. Klarheit der Ausbildungspräferenzen. Die Interessen-Studienfach-Kongruenz wurde zweifach erhoben, einmal *subjektiv* als individuell wahrgenommene Interessengemäßheit des Studiums und einmal *objektiv* durch die Quantifizierung der Übereinstimmung von Interessentyp und Umwelttyp (in diesem Fall ist der Umwelttyp das Studienfach oder Ausbildungsfach) mittels eines Kongruenzindex. Die Kongruenzbedingungsvariablen wurden dreimal in zwei Jahren (1987-89) erhoben, im Rahmen der Nachbefragung 1995 wurden retrospektiv die Anzahl der Studienwünsche und die Bevorzugung eines Studienfachs zum Ende der Schulzeit erhoben. BERGMANN (1998, S. 40f.) zieht ein für die HOLLAND-Forschung und die Berufsberatung sehr aufschlussreiches Fazit:

---

<sup>60</sup> Das bedeutet, in dieser Stichprobe sind auch zwischen 13 und 10 % (ja nach Befragungszeitpunkt) am Lehramt Interessierte enthalten, s. BERGMANN & EDER (1994).



Die gefundenen korrelativen Beziehungen können überwiegend als Bestätigung für die Validität des Interessenkongruenz-Konstruktes angesehen werden: mit zunehmender Passung von personalen Interessen und gewähltem Studienfach (Interessen-Studienfach-Kongruenz) sind Studierende mit der Wahl ihres Faches und ihrem Studium insgesamt zufriedener, nach eigenen Angaben in ihrem Studium erfolgreicher, fühlen sich in geringerem Maße durch ausbildungs- und berufsbezogene Identitätsprobleme belastet und zeigen ein stabileres Laufbahnverhalten (geringere Studienwechsel und –abbruchtendenzen). Dieser Befund gilt sowohl für ein subjektives Kongruenzmaß wie auch - deutlich schwächer – bei Verwendung eines objektiv ermittelten Kongruenzindex. Mit einem  $r = .28$  ist der empirisch festgestellte Zusammenhang zwischen den beiden berücksichtigten Kongruenzindices zwar relativ niedrig, dennoch steht außer Zweifel, dass bei einer objektiv interessenentsprechenderen Studienwahl (im Sinne einer Expertenempfehlung) das gewählte Studienfach auch als subjektiv interessengemäßer erlebt wird.

In Bezug auf Geschlechtsunterschiede zeigte die Auswertung strukturell weitgehend vergleichbare Ergebnisse, hinsichtlich der objektiven Kongruenz unterscheiden sich Mädchen von Jungen bezüglich der Kristallisation der Ausbildungspräferenzen: Diejenigen Mädchen, die zum Schulabschluss noch mehrere Studienfächer in Erwägung ziehen, neigen eher zu einer nicht interessenentsprechenden Studienfachrealisierung. Bei Schülern steigt die Chance auf eine interessenkonforme Studieneinmündung, wenn die Studienwahl mit einem der Studienwünsche aus der Schulzeit übereinstimmt.

Nach Bergmann zeigen diese Ergebnisse neben der Bestätigung der theoretischen Annahmen auch die Notwendigkeit einer entwicklungs-psychologischen Betrachtung der Berufs- und Laufbahnwahl. Die Kongruenzbedingungen und damit das vorberufliche Entwicklungsgeschehen sollten verstärkt beachtet werden, um etwa frühzeitig Anregungen zur Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben zu geben.

MAYR hat in verschiedenen Studien, auch in Zusammenarbeit mit BERGMANN & EDER, interessante Ergebnisse für die Lehrerinteressenforschung vorgelegt. So hat MAYR (1997, 1998) die so genannten Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) entwickelt und an großen Stichproben an österreichischen pädagogischen Akademien und Universitäten sowie Lehrerbildungseinrichtungen in Deutschland, der Schweiz und Südtirol erprobt. Wie in Kap. 6.3.2 ausführlicher vorgestellt wird, gibt der LIS Bereiche der Lehrertätigkeit vor, an denen Interessenten am Lehrerberuf mehr oder weniger großes Interesse haben können. In Anlehnung an KRAPP ET AL. (1992) spricht MAYR von Interesse, wenn Tätigkeiten gerne ausgeführt werden und als persönlich bereichernd und wertvoll erlebt werden (MAYR, 1998, S. 112).

Der LIS wurde hauptsächlich für die Laufbahnberatung entwickelt, es erschien deshalb sinnvoll, seine Übereinstimmung mit anderen erprobten Laufbahnberatungsinstrumenten wie dem AIST (HOLLAND; BERGMANN & EDER 1992, 2005) zu überprüfen. Die Zusammenhänge zwischen LIS und AIST haben eine mittlere Höhe, was MAYR als Beleg dafür wertet, dass die Instrumente Unterschiedliches messen (einmal *allgemeine* Interessen, einmal *berufsspezifische* Interessen). Beide Instrumente sollten bei der Laufbahnbe-

ratung eingesetzt werden, die Befunde des AIST können die Ergebnisse des LIS absichern und durch zusätzliche Informationen ergänzen. Zusammenhänge zeigten sich vor allem in den Dimensionen des AIST, die auch von den Autoren des AIST als wichtig für den Lehrerberuf angesehen werden. Dies ist vor allem die soziale Orientierung, die künstlerisch-sprachliche und die unternehmerische (vgl. Kap. 7.1.1). Tabelle 11 zeigt die Zusammenhänge zwischen LIS und AIST im Überblick.

Tabelle 11: Zusammenhänge zwischen den Werten im LIS und den allgemeinen Interessen, N = 313-321 Klienten der Maturantenberatung, \* =  $p < .05$ , nach MAYR, 1998, S. 118

LIS	R	I	A	S	E	C
Unterricht gestalten	.14*	.13*	.12*	.31*	.25*	.13*
soziale Beziehungen fördern	.02	-.04	.14*	.42*	.17*	-.02
Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	-.07	.06	.22*	.47*	.12*	-.07
Verhalten kontrollieren und beurteilen	.10	.00	-.10	-.07	.17*	.32*
Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten	.10	.04	.14*	.32*	.23*	.07
Sich fortbilden	-.07	.07	.42*	.26*	.24*	.00

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Instrumente der HOLLAND-Forschung auch im Kontext Lehrerberuf bedeutsame Befunde liefern, aus denen sich Rückschlüsse auf berufswahlfördernde Maßnahmen wie Self Assessments oder Laufbahnberatungsverfahren ziehen lassen. Ein für die vorliegende Arbeit wichtiges Ergebnis ist der Zusammenhang von allgemeinen Berufsinteressen, gemessen mit einem HOLLAND-Instrument, und den lehrerspezifischen Interessen, gemessen mit dem LIS. Dieser Zusammenhang ist auch Grundlage der Hypothesenbildung und der Entwicklung und Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells im siebten Kapitel.

### *Exkurs*

Im Verlaufe dieser Arbeit wird immer wieder auf Ergebnisse einer (bislang nur auszugsweise veröffentlichten<sup>61</sup>) Längsschnittstudie von MAYR Bezug genommen. Das Konzept dieser Längsschnittstudie soll an dieser Stelle zur Vereinfachung einmal im Überblick dargestellt werden.

Die Studie wurde ursprünglich in der Absicht begonnen, ein als Papierversion an alle Schulabgängerinnen und -abgänger in Österreich verteiltes Beratungsmaterial zu evaluieren. Das Faltblatt mit dem Titel „Lehrer/in werden“ erschien erstmals Mitte der 90er Jahre und enthielt die bereits erwähnten Instrumente Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) und Lehrer-Persönlichkeits-Adjektiv-

<sup>61</sup> Einen guten Überblick findet man in Mayr, 2007a.

skalen (LPA). Die Instrumente dieses Faltblatts wurden später in das Online-Beratungsprogramm Career Counselling for Teachers (CCT) integriert.

Neben der Evaluation des Faltblatts bestand von Anfang an auch die Absicht, Lernprozesse in der Lehrerbildung mitzuerfassen. Auch die Wirkung des Beratungsmaterials auf die Laufbahnentscheidung der Benutzerinnen und Benutzer und deren Einschätzung des Materials wurden erkundet. Befragt wurden alle Studierenden der 14 österreichischen Pädagogischen Akademien<sup>62</sup>, die im Jahr 1995 ihre Ausbildung zum Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer aufgenommen hatten. Abbildung 13 beschreibt die Stichprobe.

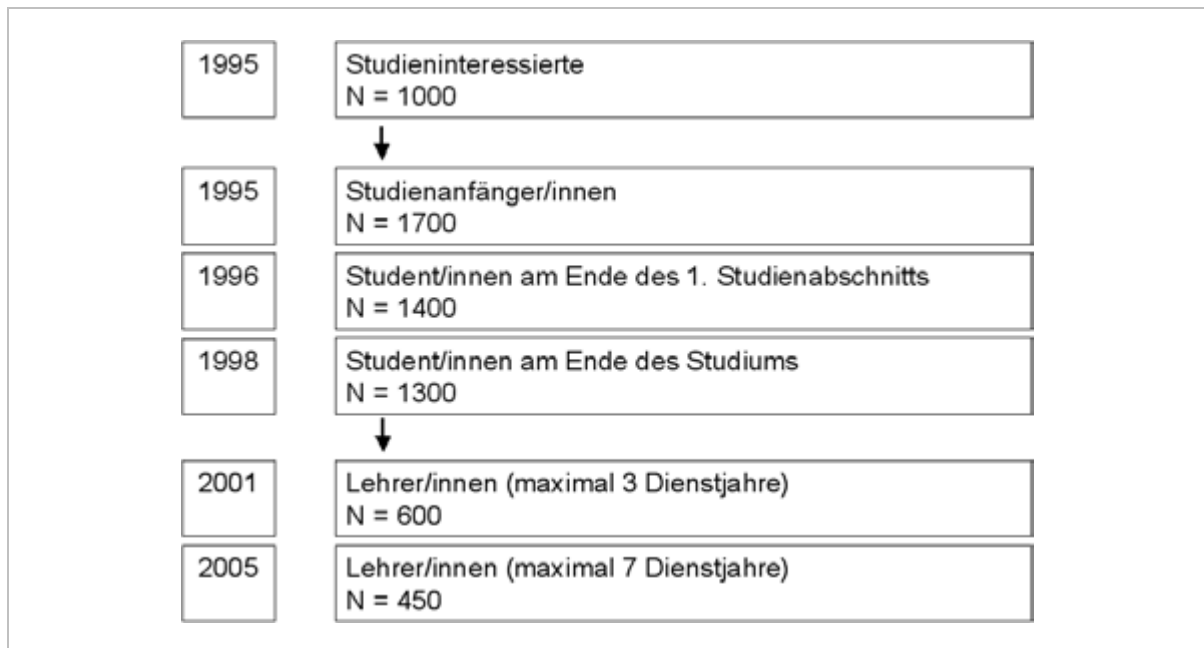


Abbildung 13: Beschreibung der Stichprobe, Quelle: MAYR, 2007, S. 9

Die erste Befragungswelle von 1995 wurde nicht mit in die Längsschnittberechnung aufgenommen.

Neben den Instrumenten LIS und LPA wurden auch das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI, BORKENAU & OSTENDORF 1993) und das NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R, OSTENDORF & ANGLEITNER, 2004) verwendet. Zusätzlich wurde der AIST (BERGMANN & EDER, 1992) eingesetzt.

Abbildung 14 zeigt das Kausalmodell hinter der Längsschnittstudie.

<sup>62</sup> Pädagogische Akademie war die Bezeichnung zum Zeitpunkt der Studie, inzwischen wurden die Akademien in Pädagogische Hochschulen umgewandelt.

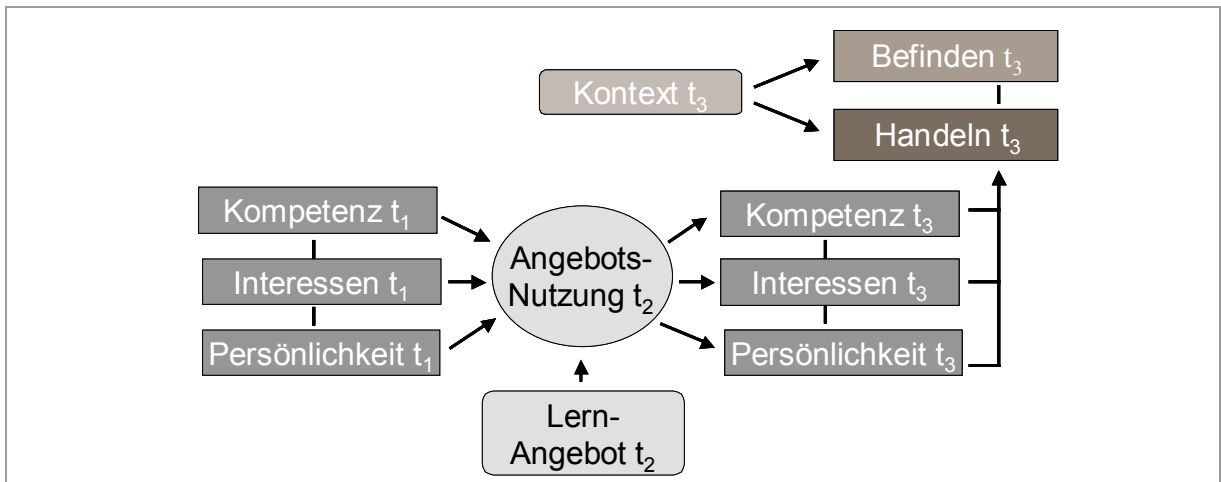


Abbildung 14: Kausalmodell der Längsschnittstudie, Quelle: MAYR, 2007, S. 9

Das Kausalmodell der Längsschnittstudie basiert auf der Annahme, dass die bei Aufnahme des Studiums gegebenen Merkmale einer Person (Zeitpunkt  $t_1$ ) sich u.a. darauf auswirken, wie diese Person die Bildungsangebote im Lehrerstudium nutzt (z.B. welche Lernstrategien sie zum Zeitpunkt  $t_2$  anwendet) und damit indirekt, wie sich ihre Kompetenzen nach diesen Lernprozessen darstellen.  $T_3$  könnte hier für den Abschluss des Studiums oder die ersten Berufsjahre stehen.

Erste Ergebnisse der Längsschnittstudie sind zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit bereits veröffentlicht (z.B. MAYR, 2006; 2007a), in dieser Arbeit wird aber auch Bezug auf noch nicht veröffentlichte Ergebnisse genommen. Das betrifft vor allem die Kapitel 5.1, 5.4 und 5.5.



## 5 Berufswahl Lehramt

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, werden in dieser Arbeit in der Tradition der Berufswahlforschung nach BERGMANN & EDER zwei Forschungsrichtungen zusammengeführt: die Berufsinteressenforschung, die sich bei den genannten Autoren in der Hauptsache auf HOLLAND bezieht, und die Forschung im Kontext Berufswahl Lehrerberuf (vgl. dazu auch im Überblick Kap. 4.4 und die verschiedenen Publikationen von MAYR). In beiden Forschungsrichtungen geht es auch um das Konzept der Persönlichkeit, nach HOLLAND (1997) sind Interesseninventare Persönlichkeitsinventare, die die Erfassung grundlegender Orientierungen erlauben und Teil der Persönlichkeit sind. Seit 1984 hat es zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von beruflichen Interessen und Persönlichkeit im Rahmen des „Fünf-Faktoren-Modells“ (COSTA, MCCRAE & HOLLAND, 1984; vgl. JÖRIN ET AL, 2004, S. 10) gegeben, ein Modell, auf das sich auch die Forschungen zum Persönlichkeitsansatz im Lehrerberuf beziehen (BRANDSTÄTTER & MAYR, 1994; MAYR & NEUWEG, 2006), wie in Kapitel 5.1 vorgestellt wird..

In den folgenden Kapiteln soll nun ein Überblick über verschiedene Studien zur Berufswahl Lehramt gegeben werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Themen, die für die Konzeption der vorliegenden Arbeit und die Entwicklung des theoretischen Rahmenmodells bedeutsam sind: Lehrerpersönlichkeit, Interessen, Selbstwirksamkeit, Berufswahlmotive und das Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen sowie gesundheitliche Risiken im Kontext Berufswahl Lehramt.

Wie sich eine Person in bestimmten beruflichen und privaten Situationen verhält, wie sie Anforderungen erlebt und verarbeitet, ist von (über die Zeit stabilen) Personmerkmalen abhängig. Eine wichtige Rolle spielen auch Orientierungsmuster und Motive. LIPOWSKY (2003, S. 85f.) spricht in diesem Zusammenhang von so genannten „Frames“:

Frames werden als Orientierungen, Werthaltungen, Motive und Ziele einer Person verstanden. Damit werden volitionale und motivationale Komponenten der Persönlichkeit angesprochen.

LIPOWSKY bezieht sich dabei auf eine Untersuchung von ROSENSTIEL, NERDINGER & SPIEß (1998), in der drei idealtypische Kombinationen beruflicher Werthaltungen unterschieden werden: die Karriereorientierung, die Freizeitorientierung und die Alternativorientierung. Berufliche Orientierungen bilden sich bereits vor Aufnahme des Studiums und bestimmen damit ebenso wie die Motive die Studienwahl (vgl. zu beruflichen Werten im Überblick auch BÄUMER, 2005, S. 55ff.). Zu einem interessanten Ergebnis kommt WINDOLF (1994), indem er mit der Korrespondenz zwischen den Wertorientierungen der Studierenden und denen, die das Fach repräsentiert, die Studienwahl erklärt. WINDOLF unterscheidet vier Kulturen: Karrierekultur, Reformkultur, Wissenschaftskultur und Lebensstilkultur. In seiner Studie wurden neben anderen Fachrichtungen auch Pädagoginnen und Pädagogen befragt. Diese

unterschieden sich von anderen Fakultäten durch die Ablehnung der Karrierekultur. Pädagoginnen und Pädagogen bevorzugten sozial-strukturelle und altruistische Studienmotive. Für sie ist das Studium eine Möglichkeit, ihre Vorstellung vom Leben zu verwirklichen, ein Wertmuster, das deutlich an die in Studien belegten idealistischen Berufsmotive vieler Lehramtsstudierenden erinnert (vgl. Kap. 5.4).

In der vorliegenden Arbeit stehen unter anderem auch die Berufsmotive im Vordergrund. Berufsmotive gelten dabei vielen Autoren als zeitstabile Persönlichkeitsmerkmale. BRÜHWILER (2001, S. 387) etwa versteht Berufsmotivation und Berufswahlmotive in Anlehnung an die Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (WILD, KRAPP & WINTELER, 1992) als überdauernde, dispositionale Persönlichkeitseigenschaften, die sich kaum durch die Ausbildung beeinflussen lassen.

In den folgenden Kapiteln werden verschiedene Längsschnitt- und Querschnittstudien diskutiert, die (1) Befunde zu berufsrelevanten Personmerkmalen vorlegen können, und (2) Ergebnisse zur Arbeitshaltung, zu Motiven oder Einstellungen zum gewählten Beruf Lehramt beisteuern.

## 5.1 Lehrerpersönlichkeit im Kontext Berufswahl

Wenn man die Frage stellt „Wer passt zum Lehrerberuf?“, so muss man vorher diskutieren, was diese „Passung“ bedeutet. Was ist eine „Lehrerpersönlichkeit“, welche Kompetenzen und Fähigkeiten, welche Merkmale benötigt man, um den Lehrerberuf zufrieden stellend und erfolgreich ausüben zu können? Gibt es bestimmte Merkmale und Eigenschaften, von denen man empirisch gesichert weiß, dass sie förderlich für die Ausübung des Lehrerberufs sind?

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt sich auch die bereits in den vorhergehenden Kapiteln angesprochene zentrale Frage: Gibt es Hinweise darauf, dass sich im Lehrerberuf Personen befinden, die für diesen Beruf eher ungünstige personale Kompetenzen mitbringen? Erste Hinweise auf eine Antwort geben ältere Studien von MAYR (1994b) an zukünftigen Volksschullehrkräften in Österreich. Danach wählen bei ungünstigen Berufsperspektiven bevorzugt solche Personen das Lehramtsstudium, „die andere Studienrichtungen aufgrund ungünstiger personaler Voraussetzungen (z.B. ausgeprägter Überich-Schwäche oder geringem Selbstvertrauen) gar nicht ins Auge gefasst haben bzw. die in solchen Studienrichtungen aus diesen Gründen gescheitert sind ...“ (ebenda, S. 94). In einer aktuellen Längsschnittstudie von RAUIN (2007) geben 25 Prozent der Lehramtsstudienanfänger an, sie wollten eigentlich nie Lehrerin oder Lehrer werden. Sie haben das Studiums mangels anderer Alternativen gewählt und bringen entsprechend unterdurchschnittliche Ausprägungen in den berufsbezogenen Personmerkmalen und Kompetenzbereichen mit (vgl. zur Thematik „Berufswahlmotiv Notlösung“ auch EBERLE ET AL., 2007).

In Bezug auf solche ungünstigen Personmerkmale stellt sich aber auch eine weitere für die vorliegende Arbeit zentrale Frage: Unterscheiden sich Lehramtsstudierende grundsätzlich bezüglich ihrer Personmerkmale von Studierenden anderer Fachrichtungen? Lassen sich diese ungünstigen Personmerkmale bereits zu Studienbeginn feststellen? Liegt es vielleicht sogar am Lehrerberuf als solchem, an seinem „unwissenschaftlichen“ Image, am niedrigen Anforderungsniveau, das Personen mit diesen ungünstigen Merkmalen „anzieht“? Diese Frage wurde in der Einleitung bereits kritisch aufgeworfen.

Die Befundlage ist durchaus widersprüchlich. In einer älteren Untersuchung von MÜLLER-FOHRBRODT (1972, zit. nach LIPOWSKY, 2003, S. 71f.) ließen sich solche unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale im Studium noch nicht feststellen, erst in der zweiten Phase der Ausbildung erwiesen sich Lehrkräfte als depressiver und neurotischer als etwa junge Mediziner oder Juristen. SCHAARSCHMIDT dagegen (2004, S. 69) kommt zu gegenteiligen Ergebnissen. In seinen Studien zeigte sich, dass nur 29 Prozent der Lehramtsstudierenden ein Persönlichkeitsmuster aufweisen, das als günstige Voraussetzung zur Bewältigung zukünftiger beruflicher Aufgaben charakterisiert ist. Lehramtsstudierende zeigen dabei deutlich ungünstigere Personmerkmale als Studierende der Fächer Psychologie und Betriebswirtschaft (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 5.4). BERGMANN & EDER (1994, S. 61) belegen, dass man in Bezug auf die Ausprägung berufsfördernder Personmerkmale unterscheiden muss zwischen Personen, die bereits frühzeitig und ohne Druck in der Schule die Berufswahl Lehramt getroffen haben und denjenigen, die erst nach der Hochschulreife unter äußerem Druck das Lehramt als „zweite Wahl“ ergreifen. Die frühzeitigen „Erstwähler“ unterscheiden sich bezüglich der Personmerkmale und der intellektuellen Leistungsfähigkeit nicht von Personen mit anderen Berufswünschen, haben also im Vergleich mit den „Spätwählern“ günstigere Merkmale. Das bestätigt auch EBERLE (2007), Personen, die das Lehramt als „Notlösung“ studieren, haben etwa eine signifikant geringere Selbstwirksamkeitserwartung.

Diesen Fragen und unterschiedlichen Befunden soll in den folgenden Ausführungen nachgegangen werden.

Zuvor soll ein Überblick über den Stand der Persönlichkeitsforschung in Bezug auf den Lehrerberuf gegeben werden. Wie bereits ausgeführt, ist die Persönlichkeitsforschung sowohl im Person-Umwelt-Modell von HOLLAND als auch durch ein an das Konzept der „Big Five“ angelehntes lehrerberufsspezifisches Persönlichkeitsinventar (LPA, MAYR & BRANDSTÄTTER, 1994) Bestandteil des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit. Dies zeigt sich vor dem Hintergrund, dass die im folgenden darzustellende Forschungslage belegt, dass Lehrerpersönlichkeit, Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit und Lehrergesundheit miteinander im Zusammenhang stehen. Das Kapitel beginnt mit einem Überblick über die Geschichte des Konstrukts „Lehrerpersönlichkeit“, gibt einen Überblick über die aktuelle Forschungslage und stellt verschiedene Instrumente zur Erfassung der Lehrerpersönlichkeit vor. Im Vordergrund dieses Kapitels steht



dabei die Frage nach der Prognosefähigkeit verschiedener Persönlichkeitsmerkmale für den Laufbahnerfolg im Lehrerberuf.

Auf der Suche nach der „guten Lehrkraft“ hat sich die Lehrerforschung auch mit der Lehrerpersönlichkeit auseinandergesetzt unter der Frage, welche Personmerkmale Lehr- und Lernerfolge erklären und vorhersagen können. Methodisch orientierte man sich dabei vorwiegend an der Tradition der empirischen (differenziellen) Persönlichkeitsforschung. Als Prädiktoren wurden etwa allgemeine Persönlichkeitsmerkmale gemessen, z.B. Intelligenz, Einstellungen, Motive. Daneben wurden allgemeine Merkmale des Sozialverhaltens (z.B. Führungsstile) sowie andere Faktoren erfasst, von denen man vermutete, dass sie einen Einfluss auf die Effektivität des Unterrichts hatten, z.B. fachliche Kenntnisse, didaktische Fertigkeiten. Kriterien des Lehrerfolges waren schulische Leistungen, aber auch andere Merkmale auf Schülerseite, die als pädagogisch wünschbar galten, z.B. Angstfreiheit, Selbstbilder (vgl. dazu im Überblick RHEINBERG & BROMME, 2006).

Die Befunde ergaben nach Einschätzung der Autoren insgesamt ein eher enttäuschendes Bild, die Erwartungen, die Frage nach dem optimalen Lehrerverhalten auf einer sehr allgemeinen Ebene zu beantworten, wurden nicht erfüllt. BROMME & HAAG (2004, S. 778) stellen dazu fest:

Trotz der Berücksichtigung immer mehr und qualitativ neuartiger Variablen setzte sich die Einsicht durch, dass man mit empirischen Methoden den universell 'guten' Lehrer nicht identifizieren kann. Unabhängig von der Frage, was den Effektbereich ausmacht, ist es nicht möglich, mit einem Pfad von Variablen die effektspezifisch günstige Lehrkraft zu charakterisieren.

Heute versucht man, Variablen des Lehrerhandelns zu untersuchen, die in konkreten Situationen zu beobachten sind und näher an möglichen unterrichtlichen Effekten liegen (Prozess-Produkt-Paradigma, Expertenparadigma, vgl. dazu im Überblick BROMME & HAAG, 2006; MAYR & NEUWEG, 2006). Erfolgversprechend sind dabei nach BROMME ET AL. im Bereich der Persönlichkeitsforschung die Studien in der Nachfolge von URBAN (1984; 1992) und von MAYR & MAYRHOFER (1994), deren Ergebnisse sich dahingehend interpretieren lassen, dass eine sehr niedrige Ausprägung bei Extraversion und Gewissenhaftigkeit bzw. höhere Neurotizismuswerte ein Risiko für die unterrichtspraktischen Leistungen, die Berufszufriedenheit und die Berufsbelastung darstellen.

Werden Lehrkräfte selber sowie Lehrerbildnerinnen und -bildner befragt, räumen sie der Lehrerpersönlichkeit eine wichtige Funktion ein. MAYR & PASEKA (2002, S. 51) vermuten dahinter ein Alltagswissen, das zwar noch wissenschaftlich ausdifferenziert und überprüft werden müsste, aber durchaus anregend für die Forschung sein könnte. HERRMANN & HERTRAMPH (1997) etwa stellten in einer Studie zu reflektierter Berufserfahrung und subjektivem Qualifikationsbedarf fest, dass

... unabhängig von Alter, Schultyp, Dauer der Berufserfahrung usw. fast alle Befragten als denjenigen Faktor, der letztlich darüber entscheidet, ob man seinen Beruf „gut“

ausübt, die *Persönlichkeit* des Lehrers benennen, also etwas, was gerade *nicht* Gegenstand ihrer Ausbildung (und auch nicht ihrer Fortbildung!) gewesen ist. Denn obwohl von berufsgeschichtlich kumulativen Lernprozessen und situativen Lernanlässen die Rede war, wird der eigene Berufserfolg und die eigene Berufszufriedenheit *nicht* einem Prozeß zunehmender Professionalisierung und zunehmender fachmännischer Expertise zugeschrieben, sondern dem Faktor „Persönlichkeit“. (ebenda, 2. 154f.)

Auf die Frage, was denn die Lehrkräfte unter Lehrerpersönlichkeit verstünden, kamen in einer späteren Studie nur sehr ungenaue Antworten: Erfahrene Lehrkräfte verstanden unter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ ein Ensemble von Eigenschaften, die zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind und sich nicht trennscharf umreißen lassen sowie den Charakter des Nichterlernbaren tragen (HERTRAMPH & HERRMANN, 1999). Retrospektiv gaben die Lehrkräfte zudem an, dass für die Berufswahlentscheidung zum Lehramt sowohl eigene positiv erlebte pädagogische Vorerfahrungen als auch die Persönlichkeit ehemaliger eigener Lehrkräfte wichtig gewesen seien. Auch zu Berufsbeginn werden einflussreiche Vorbilder wie Mentoren und Seminarleiter durch Persönlichkeitsmerkmale beschrieben (ebenda).

Internationale Studien belegen einen Zusammenhang zwischen persönlichen Eigenschaften der Lehrkräfte und dem subjektiven Erleben beruflicher Situationen. LIPOWSKY (2003, S. 64) berichtet aus einer Metaanalyse empirischer Studien zum Berufseinstieg von Lehrkräften, dass das subjektive Erleben beruflicher Situationen auch abhängt von den persönlichen Eigenschaften der Lehrkräfte, wie auch die Studien von URBAN zeigen (1984, 1996, 2000). BERGMANN (2004, S. 352) belegt zur Validität nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale verschiedene Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichem Verhalten: „Höhere Berufszufriedenheit geht mit niedrigerem Neurotizismus und höherer Extraversion einher [...]. Insgesamt neigen psychisch wenig stabile Personen sowie jene mit externaler Kontrollüberzeugung zu einer vermehrten Wahrnehmung von beruflichen Belastungen und Stress.“

HÜLSHEGER, SPECHT & SPINATH (2006, S. 136) haben für alle Berufe geprüft, ob ein allgemeiner, nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Klärung von Berufserfolg beitragen kann. Ihre Untersuchung basiert auf dem NEO-PI-R (Fünf-Faktoren-Modell), der in den folgenden Ausführungen noch ausführlicher im Zusammenhang mit der Längsschnittstudie von MAYR (2006, vgl. zum Fünf-Faktoren-Modell auch im Überblick ANGLEITNER & RIEMANN, 2005) diskutiert wird. Unter Bezugnahme auf Vorläuferstudien kommen sie zu dem Schluss, dass allgemeine Persönlichkeitstests wie der NEO-PI-R einen signifikanten Beitrag an Berufserfolgsvarianz klären. Besonders auffällig sei dabei die Bedeutsamkeit geringer Neurotizismuswerte für objektive und subjektive<sup>63</sup> Berufserfolgsaspekte: „Auch in anderen Studien zeigte sich, dass

<sup>63</sup> *Objektiver* Berufserfolg umfasst messbare Aspekte wie Einkommen, Beförderungen und Berufsstatus, *subjektiver* Berufserfolg betrifft die persönliche Beurteilung des eigenen beruflichen Werdegangs (Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeit und Karriere) (vgl. dazu HÜLSHEGER ET AL., 2006, S. 136)

Neurotizismus sowohl ein signifikantes Korrelat von Arbeitszufriedenheit [...] als auch ein valider Prädiktor objektiven Berufserfolgs bzw. beruflicher Leistung ist.“ (ebenda, S. 142)

Die Persönlichkeitsforschung hat allerdings trotz aller Vorbehalte immer eine gewisse Bedeutung in der Forschung zur Berufswahlsituation im Lehrerberuf behalten. Verschiedene Studien gehen der Frage nach, ob es Persönlichkeitsmerkmale gibt, die in Mindestausprägung als notwendige Bedingung für eine Eignung zum Lehrerberuf vorhanden sein sollten. Diese Persönlichkeitsmerkmale werden als Prädiktoren von Verhalten und Erleben in Lehrveranstaltungen (MAYR, 1994b, S. 83), Studienerfolg, Berufserfolg, Berufszufriedenheit und beruflichem Belastungserleben diskutiert (vgl. dazu auch URBAN, 2000; HÜLSHEGER ET AL., 2006).

In diesem Kontext wurden verschiedene Instrumente zur Erfassung von Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit entwickelt und erprobt (BRANDSTÄTTER & MAYR, 1994) mit dem Ziel, effektive Instrumente für die Laufbahn<sup>64</sup>- und Berufsberatung zu gewinnen. Im Folgenden soll (1) ein Überblick über die mit diesen Instrumenten durchgeführten Studien zu Persönlichkeitsmerkmalen als Prädiktoren für Berufserfolg und -zufriedenheit gegeben werden und (2) für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wesentliche Ergebnisse aus diesen Studien vorgestellt werden.

MAYR & NEUWEG (2006, S. 183) verstehen das schillernde Konzept der „Lehrerpersönlichkeit“

*[...] als Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind. Neben den Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn (oft gleichgesetzt mit „Temperament“) schließt eine solche Kennzeichnung insbesondere auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (v. a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit, also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z. B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen) ein.*

MAYR & NEUWEG (ebenda) sprechen von einer „Renaissance“ des Persönlichkeitsansatzes in der momentan herrschenden Professionalisierungsdebatte und stellen zwei Thesen auf, die alle Studien zur Lehrerpersönlichkeit belegen müssen: Die Relevanzthese („Es gibt berufsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale“) und die Stabilitätsthese („Die berufsrelevanten Merkmale sind relativ stabil“).

Gerade die Stabilitätsthese sei verantwortlich für die Ablehnung, die der Persönlichkeitsforschung in der Lehrerbildung lange entgegengebracht wurde. Wenn der Begriff „Persönlichkeit“ mit der Annahme verknüpft ist, menschliches Erleben und Verhalten sei über die Zeit stabil und über unterschiedliche Situationen konstant, ist dies zwar eine fruchtbare Grundlage für die Konzeption von Eignungsverfahren, aber für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner eine nur schwer zu akzeptierende Vorstellung (vgl. dazu MAYR & PASEKA, 2002, S. 51). Die Einflussnahme durch Institutionen der Lehrerbildung

<sup>64</sup> Vgl. dazu <http://www.cct-germany.de>, <http://www.cct-austria.at>, <http://www.cct-switzerland.ch>; NIESKENS & MAYR (2004)

auf die berufsrelevanten Merkmale müsste danach eher gering sein, wie im Weiteren auch an Studien belegt werden soll.

MAYR & PASEKA beschreiben zwei Zugänge zur Erforschung von Aspekten der Lehrerpersönlichkeit, die die Kritik am Konzept (Präzisierung und inhaltliche Einengung der Konstrukte, Modifizierung der Begriffswahl, Zurücknahme von Erklärungsansprüchen) aufgreifen könnten: (1) die konstruktivistische Sichtweise, die Persönlichkeit versteht als etwas, das ständig hergestellt, reflektiert und modifiziert werden muss, und (2) faktorenanalytische Beschreibungsmodelle, die die Persönlichkeit anhand einer überschaubaren Anzahl von „traits“ beschreibbar zu machen versuchen. Die Studien zu den faktorenanalytischen Beschreibungsmodellen sollen im Folgenden ausführlicher dargestellt werden, weil sie auch die Grundlage für die Auswahl des in dieser Arbeit verwendeten Persönlichkeitsinstruments waren.

Die faktorenanalytischen Beschreibungsmodelle sammeln Angaben über ein möglichst breites Spektrum an Erlebens- und Verhaltensweisen der Personen und versuchen, die Daten mit Hilfe von Faktorenanalysen zu strukturieren (ebenda, S. 52). Das bedeutet, diese Verfahren konzentrieren sich zuerst auf die Beschreibung von Personen und treffen erst danach Aussagen über die Funktionsweise der Persönlichkeit. Man kann also kaum begründete Aussagen über die Komplexität psychischer Prozesse und deren Beziehung zum Handeln machen, dafür zeichnen sich diese Ansätze durch ihre Kompatibilität mit unterschiedlichen Persönlichkeitstheorien aus (MAYR & NEUWEG, 2006). Der entscheidende Vorteil liegt darin, dass diese Verfahren aufgrund einer überschaubaren Anzahl von Merkmalen Personen charakterisieren können.

URBAN (1984, 1992, 2000) war einer der ersten Autoren, der sich auf der Grundlage faktorenanalytischer Beschreibungsmodelle mit der Lehrerpersönlichkeit auseinandersetzte. URBAN erhob die Persönlichkeitsstruktur erstsemestriger Lehramtsstudierender (Schwerpunkt Hauptschule) mit dem „Deutschen High School Personality Questionnaire“ (HSPQ; SCHUMACHER & CATTELL 1977, vgl. im Überblick dazu MAYR & NEUWEG, 2006, S. 187). In einer zweiten Erhebung fünf Jahre später wurden die Studierenden zu Anfang ihrer Lehreraufbahn hinsichtlich Berufsbelastung und -zufriedenheit befragt. Es zeigte sich, dass Studierende mit niedrigen Werten im Persönlichkeitsfaktor Ich-Stärke, hoher Erregbarkeit, Neigung zu Schuldgefühlen und hoher Antriebspannung sowie schüchterne, einzelgängerische und sozial zurückhaltende Studierende später schlechtere schulische Leistungen erbrachten (vgl. dazu auch MAYR & MAYRHOFER, 1994, S. 114). Diese Faktoren erwiesen sich auch als Prädiktoren der späteren Berufszufriedenheit und Berufsbelastung. Ein auf demselben Persönlichkeitskonzept basierendes, aber ökonomischeres Instrument wurde später von BRANDSTÄTTER (1988) entwickelt, die „16 Persönlichkeits-Adjektivskala“. MAYR & MAYRHOFER (1994) verwendeten dieses Instrument, um die Befunde aus der Studie von URBAN an anderen Lehrämtern zu replizieren. Auch weitere Forschungsarbeiten auf der Basis des Persönlichkeitsmodells von CATTELL kommen zu ähnlichen Befunden, so fand etwa KOWARSCH (1994) Zusammenhänge zwischen den

eben genannten Persönlichkeitsmerkmalen und studienbedingten Belastungen sowie Belastungen aufgrund von Unterrichtstörungen im Praktikum.

Auf der Suche nach Persönlichkeitsfragebögen als Beratungsinstrument für am Lehramtsstudium der pädagogischen Akademien Interessierte in Österreich orientierte sich MAYR (1994) an den Studien von URBAN und BRANDSTÄTTER. Auf der Basis des HSPQ und 16PA wurde die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskala (LPA) entwickelt, die mit den Sekundärdimensionen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle die Sekundärdimensionen des 16PA abbildet, die sich nach den vorliegenden Befunden als lehrerberufsrelevante Dimensionen erwiesen.

Ein weiteres bekanntes Konzept auf Basis der Modelle von CATTELL und EYSENCK ist das „Fünf-Faktoren-Modell“ oder das Modell der „Big Five“ (MCCRAE & COSTA, 1999, vgl. dazu im Überblick auch MAYR & NEUWEG, 2006) mit den Sekundärdimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Die LPA-Dimensionen entsprechen den Sekundärdimensionen der „Big Five“: Kontaktbereitschaft entspricht der Extraversion, Stabilität entspricht umgepolt dem Neurotizismus und Selbstkontrolle der Gewissenhaftigkeit (vgl. Tab. 12).

Nach MAYR & NEUWEG (ebenda) sind drei Annahmen aus den Befunden um das „Big Five“ Modell besonders bedeutsam für die Lehrerpersönlichkeitsforschung: (1) die „starke biologische, genetisch festgelegte Basis“ der „Big Five“, (2) die Annahme, dass sich Umweltfaktoren wie Erziehung in der Kindheit und Jugend besonders stark auswirken (Das bedeutet, die Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen zu Beginn des Studiums ist bereits zu einem größeren Anteil festgelegt) und (3) die Stabilisierung der Persönlichkeit durch das Aufsuchen von solchen sozialen Umwelten, die zu ihrer aktuell gegebenen Persönlichkeit passen bzw. durch die entsprechende Anpassung der Umwelt. Dadurch gehen mögliche Impulse zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit verloren (vgl. dazu auch LIPOWSKY, 2003, S. 69ff.)

MAYR hat in einer österreichweiten Längsschnittstudie (vgl. die Beschreibung im Exkurs in Kap. 4.4) sowohl den LPA als auch das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI, BORKENAU & OSTENDORF 1993) und das NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R, OSTENDORF & ANGLEITNER, 2004) verwendet. NEO-FFI und NEO-PI-R dienen dabei zur Validierung des LPA, wie Tabelle 12 zeigt.

Tabelle 12: Korrelationen der Persönlichkeitswerte zwischen unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium, Quelle: MAYR & NEUWEG, 2006

	Studium Anfang / Studium Ende (3 Jahre Abstand)
LPA-Stabilität	(.61)
Neo-Neurozismus	.76
LPA-Kontaktbereitschaft	(.55)
Neo-Extraversion	.76
Neo-Offenheit	.72
Neo-Verträglichkeit	.69
LPA-Selbstkontrolle	(.48)
Neo-Gewissenhaftigkeit	.71

Anmerkung von MAYR (ebenda, S. 8): „Die in Klammern stehenden Korrelationen sind vermutlich aufgrund von noch nicht behobenen Fehlzuordnungen von Probanden unterschätzt.“

In Tabelle 12 wird zudem deutlich, dass weder LPA noch die Instrumente, die die „Big Five“ abbilden, bei vielen Personen signifikante Veränderungen der Persönlichkeitsdimensionen im Studium zeigen. Noch deutlicher wird die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale, wenn man die Daten über den gesamten Längsschnitt betrachtet.

Tabelle 13: Persönlichkeitsänderungen in Studium und Beruf, Quelle: MAYR & NEUWEG 2006, S. 193

	Zeitpunkte (Jahr der Erhebung)				Signifikanz
	B (1995)	D (1998)	E (2001)	F (2005)	
<b>Kontaktbereitschaft</b>	26,5 (4,7)	26,5 (4,8)	25,6 (5,2)	25,1 (5,0)	**
<b>Stabilität</b>	25,8 (4,8)	26,4 (4,9)	26,7 (5,2)	26,4 (5,0)	
<b>Selbstkontrolle</b>	26,5 (4,5)	28,2 (4,2)	28,4 (4,0)	28,5 (4,3)	**

N = 184 Lehrerstudenten bzw. Lehrkräfte; Zeitpunkte: B = Beginn des Studiums; D = Ende des Studiums; E = 3 Jahre nach Ende des Studiums; F = 7 Jahre nach Ende des Studiums; Mittelwerte in Skalen, die von 4-36 reichen (in Klammern: Standardabweichung); Varianzanalysen mit Messwiederholung, \*\* p < .01

Wie Tabelle 13 zeigt, kommt es zu einer leichten Zunahme von Stabilität und Selbstkontrolle sowie Abnahme von Kontaktbereitschaft, die Veränderungen sind jedoch gering. MAYR & NEUWEG (2006) konstatieren, dass die Persönlichkeit über 10 Jahre hinweg erstaunlich konstant bleibt. Veränderungen zeigten sich in einer weiteren Studie ebenfalls nur bei wenigen Personen, obwohl die subjektive Einschätzung der Personen teilweise von deutlichen Veränderungen ausging. Eine Analyse der potenziellen Ursachen für solche

Veränderungen ergab nach MAYR (2006a), dass dafür – beispielsweise beim Merkmal Stabilität - vor allem erfolgreich bewältigte Anforderungen im Studium und im Praktikum verantwortlich waren.

Neben der Beständigkeit der Persönlichkeitsmerkmale sollte in der Längsschnittstudie von MAYR (2006b, S. 3, vgl. auch Kap. 4.4) auch geprüft werden, ob sich die zu Beginn des Studiums erhobenen Merkmale der Person auf die Nutzung der Bildungsangebote im Studium und den Erwerb von Berufskompetenzen auswirken. Diese Fragestellung ist ein zentrales Anliegen der Laufbahn- und Entwicklungsberatung. Wenn belegt werden kann, dass es bereits bei Aufnahme des Studiums Personmerkmale gibt, die relativ unverändert über die Ausbildung erhalten bleiben und die Wirkungen auf die Tätigkeit im Lehrerberuf haben, die also als Prädiktoren beruflichen Handelns gelten können, so können diese Merkmale unter anderem für die Studierendenauswahl genutzt werden. Diese Fragestellung ist damit auch eine zentrale Voraussetzung für die vorliegende Arbeit, in der die stabilen und bezüglich des Laufbahnerfolgs prognosefähigen Personmerkmale in das theoretische Rahmenmodell (Kap. 6.1) zur Erklärung des Berufswunsches Lehramt aufgenommen wurden.

MAYR & NEUWEG (2006, S. 188) ziehen dazu folgendes Fazit:

Die Ergebnisse dieser mit diversen Persönlichkeitsinventaren an verschiedenen Personengruppen bezüglich unterschiedlich operationalisierter Kriterien durchgeführten Studien konvergieren in hohem Maß: Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit gehen einher mit engagiertem Studierverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf. Die genannten Persönlichkeitsmerkmale korrelieren dabei nicht nur bei zeitgleicher Erhebung mit den angeführten Kriterien, sondern ermöglichen auch deren Prognose. Das spricht dafür, die Persönlichkeit als Verursachungsmoment dieser Kriteriumsvariablen zu betrachten.

Tabelle 14 belegt die Auswirkungen der Persönlichkeitsdimensionen auf das Studiererleben und Studierverhalten sowie das Erfolgserleben in der ersten Berufsjahren.

Tabelle 14: Auswirkungen der Lehrerpersönlichkeitsdimensionen auf Studierverhalten, Studierverhalten und Praktikumserfolg, Quelle: MAYR (im Druck)<sup>65</sup>

	<b>Lernstrategien:</b>		<b>Notenschnitt*</b>		<b>Erleben von Erfolg</b>	
	rezeptiv- diszipliniert	aktiv- kritisch	in den Klausuren	in den Praktika**	in den Praktika**	im Beruf***
<b>Schulleistung</b>						
Notenschnitt *	.13	-	.35	.16	-	-
<b>Persönlichkeitsmerkmale</b>						
Stabilität	-	.18	-	.14	.25	.28
Extraversion	-	.18	-	.16	.32	.28
Offenheit	.14	.22	.13	-	-	-
Verträglichkeit	.14	-	.15	-	.13	-
Gewissenhaftigkeit	.41	.18	.16	.29	.39	.41
<b>Allgemeine Interessen</b>						
Realistic	-	.16	-	-	-	-
Investigative	.18	.30	-	-	-	.13
Artistic	.17	.24	.15	-	-	.12
Social	.22	.15	-	.11	.30	.28
Enterprising	-	.29	-	.11	.22	.29
Conventional	.15	-	-	-	.16	.13
Nmin	715	716	397	407	729	169
Nmax	1051	1054	845	850	1182	343
* umgepolt, ** 1. und 3. Studienjahr, *** 3. Berufsjahr In der Tabelle scheinen der Übersichtlichkeit wegen nur Korrelationskoeffizienten auf, die signifikant sind ( $p < .05$ ) und über .10 liegen.						

Die Persönlichkeits- und Interessenmerkmale sind vor allem relevant für die Lernstrategien und für das Erleben von Erfolgen in der pädagogischen Arbeit. MAYR (im Druck) betont zur Interpretation der Daten:

Die Korrelationen sind im Allgemeinen niedrig bis mittel, es ist jedoch zu berücksichtigen, dass weder die Prädiktoren noch die Kriterien völlig zuverlässig gemessen werden können. Berücksichtigt man diese mangelnde Reliabilität durch entsprechende Korrekturformeln (vgl. z.B. Bühner, 2006), dann erhöhen sich die Koeffizienten merklich. So ist zum Beispiel der „wahre“ Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und dem Erfolgserleben im Beruf 0.52 und die Korrelation zwischen der unternehmerischen Orientierung (Enterprising) und demselben Kriterium liegt bei 0.35. Das bedeutet, dass diese beiden Personmerkmale rund ein Viertel bzw. ein Achtel der Varianz des Erfolgserlebens erklären können. Damit handelt es sich um Effektstärken, die für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bemerkenswert hoch sind (vgl. ASTLEITNER, 2003).

Die eben zitierten Zusammenhänge zeigen sich auch in dem Strukturgleichungsmodell aus der Längsschnittstudie von MAYR (2006, S. 9).

<sup>65</sup> Die allgemeinen Interessen wurden mit dem AIST (BERGMANN & EDER, Fassung von 1992) erhoben.



Dort wurden die mit dem LPA erhobenen Persönlichkeitsmerkmale, zu Faktoren gebündelte Lernwege und zwei statistisch voneinander weitgehend unabhängige Kompetenzbereiche zueinander in Beziehung gesetzt.

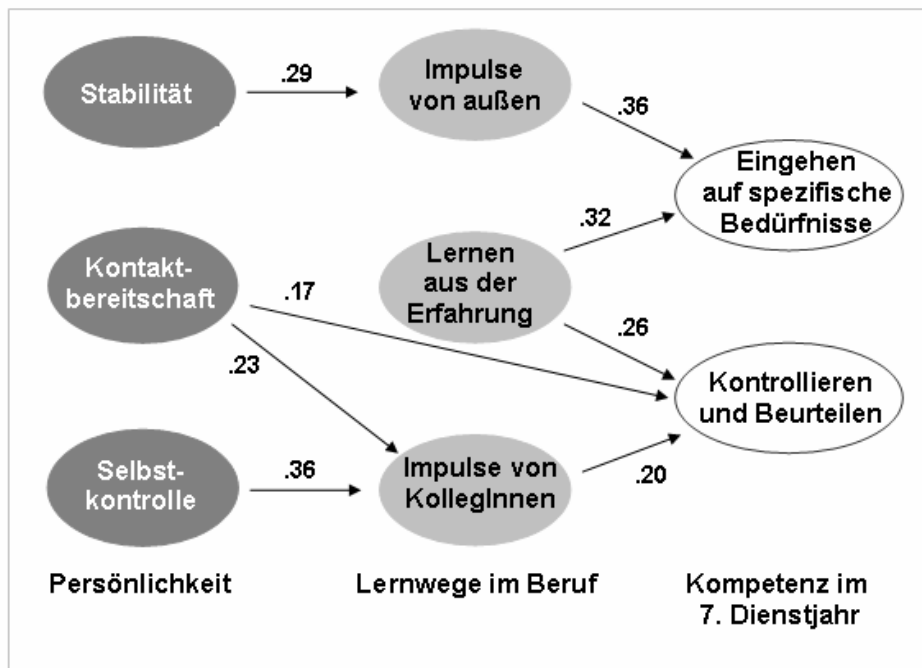


Abbildung 15: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, Lernwegen und Kompetenzbereichen im Beruf, Quelle: MAYR, 2006, S. 9

Die Merkmale der Person, zu Beginn des Studiums erhoben, sind zunächst bedeutsam dafür, welche Lernerfahrungen genutzt und als hilfreich erlebt werden. Die Merkmale der Person und die Lernerfahrungen beeinflussen die Kompetenz im Beruf (ebenda).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch MAIER & RAUIN (2004) in einer Längsschnittstudie an Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland. Die Studierenden (1998, N = 537) wurden zum Ende des Studiums und 5 Jahre später als junge Lehrkräfte (2003, N = 233) befragt. Ähnlich wie MAYR kommen auch MAIER & RAUIN zu dem Fazit, dass die Kompetenzerfahrungen im Studium vom Studienverhalten und den bereits im Studium ausgeprägten Personmerkmalen, in ihrer Studie durch Selbstkonzept und Berufsmotive erfasst, abhängen:

Bereits während des Studiums lassen sich mit Hilfe von Faktoren des Selbstkonzepts, der Berufsmotivation und des Studierverhaltens Risikostudierende ermitteln [...], die dann am Ende der Berufsausbildung deutlich ungünstigere Kompetenzwerte erreichen. (ebenda)

Aus dem Persönlichkeitsansatz lassen sich verschiedene Implikationen für die Lehrerbildung ableiten. MAYR & NEUWEG (2006, S. 195f.) stellen einen Systematisierungsversuch zur Diskussion, der sowohl den Veränderbarkeitsaspekt (vgl. dazu die Daten in Tabelle 13) und den

Stabilitätsaspekt im Blick behält. Für den Veränderbarkeitsaspekt stellen sie drei Ansatzpunkte in den Vordergrund, „das Aufzeigen möglicher Richtungen und Wege individueller Veränderung, spezielle Veranstaltungen mit persönlichkeitsbildendem Anspruch und die Gestaltung entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen.“ Das kann zum Beispiel im Rahmen von Self Assessments, Beratungsangeboten und Seminaren zur Reflexion der Berufswahl und Studiengestaltung umgesetzt werden.

MAYR & NEUWEG gehen davon aus, dass es nicht eine Lehrerpersönlichkeit gibt, sondern dass Personen mit sehr unterschiedlicher Persönlichkeitsstruktur sach- und selbstkompetentes, schülergerechtes und lernförderliches Lehrverhalten realisieren können. Allerdings könne man manche Merkmalausprägungen klar als Risikofaktoren identifizieren:

Den [...] Studien zufolge wären ausgeprägte Introversion, Neurotizismus, geringe Offenheit für neue Erfahrungen und schwache Selbstkontrolle solche Risikofaktoren. Dasselbe gilt bezüglich überwiegend extrinsischer Studien- und Berufsmotivation bzw. niedrigem Interesse an den beruflichen Aufgaben von Lehrer/innen [...] und unzureichenden verbalen Fähigkeiten. (MAYR & NEUWEG, 2006, S. 199; vgl. auch BRÜHWILER, 2001; STRITTMATTER, 2007)

Aus einer Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung an einem kompletten Jahrgang angehender Grund- und Hauptschullehrkräfte an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz (N = 114) zieht MAYR (2006a) ein wichtiges Resümee für die Lehrerbildung in Bezug auf den Stabilitätseffekt. Die Ergebnisse der Pilotstudie sprachen gegen die Annahme, dass sich ein Studium generell und in einem relevanten Ausmaß auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden auswirken würde. Es fanden sich aber deutliche Hinweise darauf, dass es bei manchen Personen doch Veränderungen wünschenswerter Art geben könnte. Als hilfreich und unterstützend wurden von den Befragten vor allem die „anregende, Lernprozesse stimulierende hochschulische Umwelt, herausfordernde theoretische und berufspraktische Anforderungen und ermutigende Unterstützung bei deren Bewältigung seitens der Peers und der Lehrerbildnerinnen und -bildner genannt.

Zum Schluss dieses Kapitels soll noch ein kurzer Überblick über die Fragestellung gegeben werden, ob sich (1) die Interessenten für unterschiedliche Lehramtsstudiengänge und (2) die Lehramtsstudierenden in einzelnen Ländern hinsichtlich der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden. Diese Unterscheidung ist von Interesse für die vorliegende Untersuchung, weil hier bei der Erfassung des *subjektiven (artikulierte Passung)* Berufswunsches Lehramt alle Lehrämter impliziert waren und auch die Berufscodes des EXPLORIX alle Lehrämter anbieten (vgl. dazu im Detail Kap. 7.1.1). Zudem müsste man bei länderspezifischen Unterschieden die Herkunft der Normstichproben beachten.

Die Ausprägung der lehrerberufsspezifischen Persönlichkeitsmerkmale, gemessen mit dem LPA, unterscheidet sich je nach Studienland und Ausrichtung der Ausbildungsstätte. In den in Österreich eher praxisnahen und einphasig ausgerichteten pädagogischen Akademien liegen die Mittelwerte

höher. MAYR (1997) begründet dieses Ergebnis damit, dass Studierende an Pädagogischen Akademien eine sehr berufsbezogene Ausbildung absolvieren, während etwa zukünftige Gymnasiallehrkräfte an Universitäten eher aus Liebe zum Fach studieren und den Lehrberuf als eine von möglichen Berufsalternativen begreifen. Diese Vermutung wird belegt durch die Ausprägung der Berufswahrscheinlichkeit, die bei Studierenden der Pädagogischen Akademien signifikant höher ist als bei Universitätslehramtsstudiengängen. Die folgende Tabelle zeigt unterschiedliche Mittelwerte in den Dimensionen des LPA, aufgeschlüsselt nach Lehrerbildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern. Die Stichprobe besteht aus insgesamt 2953 Personen, davon 79 Prozent Frauen und ca. 80 Prozent im 1 – 2 Semester.

Tabelle 15: Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich von Lehrerbildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum, Mittelwerte, Quelle: MAYR, 1997

	<b>Kontaktbereitschaft</b>	<b>Stabilität</b>	<b>Selbstkontrolle</b>
<b>Lehrerbildungsanstalt Italien, Seminar Schweiz, N=190</b>	25,34	23,26	24,50
<b>Pädagogische Akademie Österreich, N=1727</b>	26,11	25,27	25,18
<b>Pädagogische Hochschule Deutschland, N=218</b>	25,48	24,21	25,04
<b>Universität Deutschland, N=506</b>	24,80	23,15	25,85
<b>Universität Österreich, N=312</b>	23,97	23,78	25,82

In den Dimensionen Kontaktbereitschaft und Stabilität gibt es signifikante<sup>66</sup> Unterschiede zwischen Studierenden an den Pädagogischen Akademien in Österreich und den Universitäten in Deutschland. Der Mittelwert der Lehramtsstudierenden an deutschen Universitäten liegt dabei jeweils niedriger als der von Studierenden an österreichischen Pädagogischen Akademien. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied, der durch die Ausbildungsstätte bedingt zu sein scheint: Die den österreichischen Pädagogischen Akademien vergleichbaren deutschen Pädagogischen Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant von den eben genannten.

In der Dimension Selbstkontrolle tritt kein statistisch signifikanter Mittelwertunterschied auf. Die Unterschiede zwischen Studierenden an Pädagogischen Akademien und Universitäten lassen sich auch für Schülerstichproben belegen. MAYR (1995) hat an einer Stichprobe von 108 am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern in Österreich gezeigt, dass die potentiellen Studierenden an Pädagogischen Akademien deutlich ausgeprägt jene Interessen und Persönlichkeitsmerkmale mitbringen, die für Lehr-

<sup>66</sup> Als statistisch relevante Gruppenunterschiede wurden die Ergebnisse erfasst, wenn die Gruppenmittelwerte um mindestens eine Drittel Standardabweichung auseinander liegen.

kräfte günstig sind. Die potentiellen Lehramtsstudierenden an Universitäten unterscheiden sich dagegen nicht von den potentiellen Nicht-Lehrern.

### *Zusammenfassung*

Die in diesem Kapitel referierten Befunde belegen, dass für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften, für die berufliche Zufriedenheit, den Berufserfolg und den Erwerb von Kompetenzen vor allem folgende Variablen von Bedeutung sind: Gewissenhaftigkeit, Extraversion bzw. Kontaktbereitschaft, die emotionale Stabilität sowie persönlichkeits- und fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte und Kompetenzüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. auch LIPOWSKY, 2003, S. 84).

Die herausragende Bedeutung der Variablen Extraversion bzw. Kontaktbereitschaft und emotionale Stabilität wurde anhand der Studien von URBAN und MAYR dargestellt (vgl. dazu im Überblick auch MÖRTH & SÖLLER, 2005, S. 84ff.; HÜLSHEGER ET AL., 2006). Die Befunde zeigen deutlich, dass sich gute Ausprägungen von Extraversion und Offenheit positiv auf den Studien- und Berufserfolg auswirken, während sich geringe Ausprägungen (umgepolt: Neurotizismus) negativ auswirken. Diese Variablen können damit zum einen auch als Prädiktoren für Studien- und Berufserfolg sowie Zufriedenheit zukünftiger Lehrkräfte für die Eignungs- und Laufbahnberatung genutzt werden. Die Ergebnisse aus der Längsschnittstudie von MAYR (2006a, 2006b) lassen aber auch noch andere Interpretationen zu: Die genannten Persönlichkeitsmerkmale können als intervenierende Variablen für Lernwege im Studium und den Erwerb von beruflichen Kompetenzen angesehen werden. Ihre Ausprägung zu Beginn des Studiums ermöglicht Aussagen über die Lernqualität im Studium und spätere Professionalität als Lehrkraft.

Bei Aussagen über die bei Studierenden feststellbaren Ausprägungen dieser Personmerkmale muss unterschieden werden, in welchen Lehrerbildungseinrichtungen und für welchen Schultyp studiert wird. Die überdurchschnittliche Extravertiertheit österreichischer Volksschullehrkräfte lässt sich durch andere Einflussgrößen, die etwa in der Ausbildung selber begründet liegen, in Ansätzen erklären. Auch LIPOWSKY (2003) belegt in einer Auswertung verschiedener Studien die grundsätzliche Bedeutung der Extraversion als zentraler Voraussetzung für Berufserfolg und –zufriedenheit. Auf die Bedeutung der emotionalen Stabilität wird in Kapitel 5.3 ausführlich eingegangen, wenn es um den Zusammenhang von Gesundheit und Personmerkmalen geht.

Im folgenden Kapitel wird die bereits mehrfach angesprochene Selbstwirksamkeitserwartung als Personvariable für Berufswahl und Berufserfolg ausführlich diskutiert.

## 5.2 Selbstwirksamkeit als Personvariable für Berufswahl und Berufserfolg von Lehrkräften

In der Forschung gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten und theoretischer Modelle rund um die Thematik des Selbstkonzepts (MOSCHNER, 2001, S. 629). Die Ausführungen in dieser Arbeit beziehen sich auf das Konzept des Sozialen Lernens von BANDURA. Nach BANDURA (2001) basieren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf der Einschätzung eigener Fähigkeiten und der Beurteilung situativer Gegebenheiten. Die Selbstwirksamkeitstheorie hat in den letzten 20 Jahren auf unterschiedliche Anwendungsfelder in der Psychologie großen Einfluss gehabt. Eines der umfangreichsten Anwendungs- und Forschungsfelder ist im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen zu sehen. Es geht um die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für das Lern- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler, um die Selbstwirksamkeit als Determinante von Motivationsprozessen (vgl. dazu kritisch KRAPP & RYAN, 2002). Selbstwirksamkeit kann dabei sowohl als dispositionales Merkmal, als überdauernde Überzeugung und als aktuelles, situationsspezifisches Merkmal gelten (vgl. SCHIEFELE & WILD, 2000, S. 185).

In einem weiteren Anwendungs- und Forschungsfeld geht es um den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Stressbewältigung und die psychische Befindlichkeit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Das ist auch der Bereich, der für die Thematik der vorliegenden Arbeit von Interesse ist. Wie bereits dargestellt, belegen verschiedene Berufswahltheorien die Bedeutung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit für Berufswahlprozesse und die berufliche Entwicklung (vgl. im Überblick dazu die Kap. 2.1.3 und 2.2). Bei der Konzeption des theoretischen Rahmenmodells der vorliegenden Arbeit wurde die Selbstwirksamkeit deshalb als Einflussvariable auf den Berufswunsch Lehramt aufgenommen (vg. Abbildung 23; vgl. dazu auch die Studien im Rahmen der Längsschnittstudie BELA-E, ABELE-BREHM & STIEF, 2004; STIEF, 2001). Dieses Kapitel soll dazu dienen, den Forschungskontext zum Konstrukt Selbstwirksamkeit bezüglich der Prognosefähigkeit für den Studien- und Berufserfolg im Lehramt zu skizzieren.

Im Folgenden soll nun (1) zunächst das Konzept der Selbstwirksamkeit kurz vorgestellt werden, (2) der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, Berufswahl und Berufserfolg dargestellt werden und (3) ausgesuchte Befunde zum Zusammenhang Selbstwirksamkeit und psychische Befindlichkeit von Lehrkräften ausgewertet werden.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird als ein Spezialfall von Optimismus (vgl. dazu auch kritisch SCHWARZER, 2000, S. 198 f.) diskutiert: Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei geht es 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).

Es handelt sich um einen optimistischen Interpretationsstil, bei dem Personen mit hohen Werten Erfolge internal, stabil und global zuschreiben, Misserfolge hingegen external-variabel mit der Suche nach spezifischen Ursachenzuschreibungen. Selbstwirksamkeit kann damit als wichtige personale Ressource gesehen werden: Das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, das in dieser Arbeit als Instrument eingesetzt wird, fragt nach der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, *allgemein* mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtzukommen.

Selbstwirksamkeit entsteht als Essenz der persönlichen Erfahrungen über die eigenen Fähigkeiten, sie ist eine erlernte Kompetenzerwartung, die aus verschiedenen Quellen beeinflusst wird: eigene oder stellvertretende (relevante) Lernerfahrungen, verbale Überzeugungen, Wahrnehmung physiologischer oder affektiver Zustände. Wenn Personen neue oder schwierige Dinge zu bewältigen haben, müssen sie im ersten Schritt die an sie gestellten Anforderungen gegen ihre Kompetenzen abwägen. Erst nach dieser Abwägung entscheiden sie sich für eine bestimmte Handlung bzw. Bewältigungsreaktion (JERUSALEM & SCHWARZER, 1999). Hochselbstwirksame Personen sind damit insgesamt aktiver und zufriedener, Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des Handlungserfolges, wie SCHWARZER & JERUSALEM (1994) eindrucksvoll in ihren Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Lebensbewältigung dargestellt haben.

Die Autoren (SCHMITZ & SCHWARZER, 2002, S. 192 f.) der deutschsprachigen Versionen der Instrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeit unterscheiden zwischen verschiedenen Konstrukten<sup>67</sup>: Zwischen allgemeiner und (bereichs)spezifischer Selbstwirksamkeit und zwischen individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit.

Die *allgemeine* Selbstwirksamkeit umfasst alle Lebensbereiche, sie drückt eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz aus. Die *bereichsspezifische* Selbstwirksamkeit erfasst etwa die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern (z. B. die Selbstwirksamkeitserwartung in unterschiedlichen Schulfächern), erfasst aber auch die gut untersuchte Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Die *kollektive* Selbstwirksamkeit ist eine Erweiterung der ursprünglich *individuellen* Selbstwirksamkeit nach BANDURA, bei der es darum geht, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe darzustellen (SCHWARZER & JERUSALEM, 2002, S. 41). Im Mittelpunkt steht die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, eine Thematik, die gerade im Bereich der organisationalen oder externen Ressourcen in der Gesundheitsforschung eine große Rolle spielt.

---

<sup>67</sup> vgl. <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/> [Zugriff: 28.09.2007]

Bezogen auf die Erforschung des Lehrerberufs werden überwiegend die Skalen Lehrer-Selbstwirksamkeit und Kollektive Selbstwirksamkeit (eine auf den Lehrerberuf zugeschnittene Kollektive Selbstwirksamkeit) verwendet. SCHMITZ (2000, S. 132, Kap. 5.2) hat allerdings in einer Längsschnittstudie im Rahmen des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ nachgewiesen, dass alle drei Instrumente Allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrer-Selbstwirksamkeit und Kollektive Selbstwirksamkeit mit beruflicher Belastung und psychischer Befindlichkeit von Lehrkräften im Zusammenhang stehen. Erwartungsgemäß fällt der Zusammenhang zwischen spezifischer beruflicher Belastung (von Lehrkräften) und Allgemeiner Selbstwirksamkeit etwas geringer aus als der zur Lehrer-Selbstwirksamkeit. Er ist aber mit  $r = -.45$  zum Zeitpunkt der ersten Messung immer noch hoch genug, um interpretiert werden zu können.

In der vorliegenden Arbeit wurde das Instrument *Allgemeine Selbstwirksamkeit* verwendet. Die Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala wäre für diese Untersuchung an einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern nicht passend gewesen, weil die Items zu bereichsspezifisch bzw. lehrerberufsspezifisch formuliert sind. Wie eben dargestellt, zeigen aber die Ergebnisse von SCHMITZ, dass das Instrument Allgemeine Selbstwirksamkeit auch für Untersuchungen im Bereich des Lehrerberufs interpretierbare Ergebnisse liefert und damit auch in diesem Kontext eingesetzt werden kann.

Im Folgenden sollen ausgewählte Befunde zur Selbstwirksamkeit diskutiert werden. Diese Befunde stehen in Bezug zu folgenden spezifischen Fragestellungen dieser Arbeit:

- Was kann das Instrument Allgemeine Selbstwirksamkeit zur Problematik dieser Arbeit beitragen?
- Stehen Selbstwirksamkeitswerte in Beziehung zu Berufserfolg und Berufszufriedenheit, lassen sich aus der Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe Prognosen auf die erfolgreiche Berufswahl Lehramt ziehen?
- Ist eine hohe Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern ein Prädiktor für die spätere erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Lehrerberuf?

### 5.2.1 Selbstwirksamkeit, Karriereorientierung und Berufserfolg

In der Neufassung seiner Theorie hat HOLLAND neben der Persönlichkeit auch die Berufsidentität als relevantes persönliches Merkmal und sekundäres Konstrukt aufgenommen (HOLLAND, 1997, ROLFS, 2001, WEINRACH & SREBALUS 1994). Identität bedeutet bezogen auf das Individuum, dass einzelne Personen über eine klare und stabile Vorstellung von ihren eigenen Zielen, Interessen und Eignungen verfügen. Auf der Seite der Umwelt steht Identität für organisationelle Klarheit, Stabilität und Integration von Zielen, Aufgaben und Belohnungen (WEINRACH & SREBALUS 1994, S. 52) Die Identität enthält zudem Aspekte des Konstrukts „Berufswahlreife“ (SUPER, 1957). Die Identität wird bei HOLLAND (1997) mit einer separaten Skala erfasst, die im Fragebogen „My Vocational Situation“ als erste Skala enthalten ist. Im Explorix

wird das Konstrukt Identität mit den ersten 10 Items der Checkliste zur Erfassung der Berufswahlsituation erhoben (JOERIN-FUX, 2005; JOERIN ET AL., 2004, S. 16). In der vorliegenden Arbeit wurde die Skala Identität nicht ausgewertet, weil sie nur von einem sehr kleinen Teil der Stichprobe beantwortet wurde. Es sollen an dieser Stelle aber trotzdem Forschungsbefunde zur Erklärung der Berufswahl Lehramt herangezogen werden: Die Berufsidentität korreliert in den Studien zur HOLLAND-Forschung mit Selbstwertgefühl und beruflicher Selbstwirksamkeit. Eine ausgeprägte berufliche Identität führt nach HOLLAND zu höherer beruflicher Stabilität und Zufriedenheit.

RATSCHINSKI (2006, S. 11, vgl auch Kap. 2.1.3) belegt in einer Meta-Analyse der aktuellen Studien zur Berufswahlkompetenz, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch im Berufswahlprozess einen starken und steuernden Einfluss haben: „ ... Kompetenzerlebnisse werden als Formen spezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (oder synonym Kompetenzerwartungen) im Selbstkonzept mental repräsentiert.“ (ebenda). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind der Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation in aktuellen Situationen bis hin zur Bewältigung der bedeutenden Entwicklungsaufgaben wie etwa die Berufswahl im Jugendalter. Nach RATSCHINSKI besteht die selbstregulatorische Kompetenz bei der Berufswahl vor allem darin, selbstkongruente Ziele zu bilden und umzusetzen.

Berufliche Ziele und Werte sind dann selbstkongruent, wenn sie sich in das (implizite) Selbstkonzept integrieren lassen, indem sie den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Werthaltungen entsprechen. Um kongruente berufliche Ziele bilden zu können, bedarf es einer guten Selbstwahrnehmung, hinreichenden Berufswissens und Entscheidungskompetenz. Begleiterscheinungen selbstregulatorischer Kompetenzen sind Gefühle von Selbstbestimmung, positivem Selbstwert und Selbstwirksamkeit. (ebenda, S. 11 f.; vgl. auch BAUMANN & KUHL, 2005).

Die Autorinnen und Autoren der Forschergruppe aus dem Projekt BELA-E (Erlanger Längsschnittstudie zur beruflichen Laufbahnentwicklung, ABELE-BREHM & STIEF, 2004 STIEF, 2001) haben den Zusammenhang von Selbstregulation und Zielen für die berufliche Entwicklung untersucht. Im Rahmenmodell des Projektes BELA-E zur Lebensplanung in Beruf und Familie (vgl. Abbildung 4) stehen Erwartungen und Ziele im Zentrum. Wie die Auswertung der Längsschnittstudie bei Hochschulabsolventinnen und –absolventen zeigt, werden Erwartungen und Ziele durch das Selbstkonzept<sup>68</sup>, durch Leistungen, durch Interessen und durch Einstellungen vorhergesagt<sup>69</sup> (ABELE-BREHM, 2004, S. 10). Berufsentwicklung wird in diesem Ansatz nicht

---

<sup>68</sup> Die Selbstwirksamkeitserwartung wird in der Studie BELA-E durch eine eigene Skala (Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungs-Skala, vgl. ABELE, STIEF & ANDRÄ, 2000) erhoben.

<sup>69</sup> Die Untersuchung belegte auch, dass die Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Hochschulabsolventen mit und ohne Stelle trennt. Diejenigen Absolventen, die sechs Monate nach Studienabschluss eine Stelle hatten, zeigten eine deutlich höhere Selbstwirksamkeitserwartung als die Personen ohne Stelle (vgl. dazu auch die Studie von LIPOWSKY, 2003)



als einfaches Produkt persönlicher und situativer Bedingungen verstanden, sondern als Ergebnis zielgerichteter Handlungen und der auf diese Ziele ausgerichteten Selbstregulation (STIEF, 2001). In diese Richtung verweisen auch HACKETT & BETZ (1995), sie werten einschlägige Forschungen dahingehend aus, dass die Entwicklung von Personvariablen wie Interessen, berufliche Werthaltungen, Fähigkeiten und Neigungen von der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst wird. Nach HACKETT (1993) hat die Selbstwirksamkeit einen direkten Einfluss auf persönliche berufliche Entscheidungen, auf Werte, Ziele und Karriereentscheidungen (HACKETT & BETZ, 1995)<sup>70</sup>.

Auch LANG-VON WINS<sup>71</sup> (1997) hat die Auswirkungen von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Entscheidung für die berufliche Karriere untersucht. Seine Ergebnisse deuten auf einen Einfluss der Selbstwirksamkeit auf den Karrierewunsch und die Karriereorientierung hin. Das bedeutet, je höher die Selbstwirksamkeit der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist, desto eher wünschen sie eine Arbeitsstelle mit der Möglichkeit zur beruflichen Karriere und desto positiver schätzen sie die Wahrscheinlichkeit eines eigenen beruflichen Aufstiegs ein (LANG-VON WINS, 1997, S. 115).

Dieses Ergebnis passt zu weiteren Befunden aus der Lehrerforschung, RUSTEMEYER (1998) etwa hat gezeigt, dass Lehrkräfte eine deutlich geringere Karriereausrichtung zeigen als andere Berufe. Auch die Untersuchungen von ABELE, DETTE & HERMANN (2003, S. 80 f.) bestätigen das: Lehrerinnen und Lehrer sind wenig an beruflichem Aufstieg interessiert. Lehrerinnen sind dabei noch weniger an Führungsaufgaben interessiert als Lehrer. Dabei zeigen RUSTEMEYER und ABELE ET AL., dass die befragten Lehrerinnen die gleichen Leistungen erbrachten wie Lehrer, dabei jedoch weniger berufliches Selbstvertrauen hatten (ABELE ET AL., 2003, S. 84). Ein Beleg dafür ist auch die prozentual niedrige Besetzung von Schulleitungspositionen durch Frauen: Obwohl bei Frauen die Quote der erfolgreichen Bewerbungen um eine Schulleitungsposition höher ist als bei Männern, sind in den westdeutschen Bundesländern nur unter 30 Prozent, häufiger sogar unter 20 Prozent (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holsten) dieser Positionen durch Frauen besetzt (nach RUSTEMEYER, 1998, S. 11, Zahlen aus dem Jahr 1991). SPINATH ET AL. (2005, S. 187) begründen das geringe Interesse an Karriere bei Lehramtsstudierenden damit, dass die Lehramtsstudiengänge die einzigen Studiengänge an deutschen Hochschulen sind, bei denen bereits zu Studienbeginn die Berufswahl getroffen wird. Allen Lehramtsstudierenden ist bewusst, dass mit dem Lehrerberuf nur geringe vertikale Aufstiegschancen und wenige Möglichkeiten einer horizontalen Tätigkeitsanreicherung und –erweiterung gegeben sind. SPINATH ET AL. (ebenda) vermuten,

---

<sup>70</sup> vgl. dazu im Überblick verschiedene Instrumente zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeit bei VANOTTI, 2005, S. 42ff.

<sup>71</sup> In dieser Untersuchung wurde wie in der vorliegenden Arbeit das Instrument der Allgemeinen oder Generalisierten Selbstwirksamkeit (JERUSALEM & SCHWARZER) verwendet, allerdings in einer älteren Fassung.

[...] dass Lehramtsstudierende mehrheitlich kein ausgeprägtes Interesse an steilen Karrieren oder wachsenden Verantwortungsbereichen aufweisen. Solche und weitere Überlegungen stehen in Einklang mit Befunden, nach denen Lehramtsstudierende weniger als Diplomstudierende die Bereitschaft aufweisen, sich im Laufe ihres Berufslebens neu zu orientieren, etwa verschiedene Tätigkeiten auszuüben, sich fortzubilden oder den Arbeitsort zu wechseln [...].

Das geringe Interesse an beruflicher Veränderung oder Karriere bei Lehramtsstudierenden zeigt sich auch in anderen Untersuchungen. HEINE (2002, S. 38) weist in einer repräsentativen Befragung zu Berufs- und Lebenszielen von Studienberechtigten aus dem Jahr 1999 nach, dass am Lehramt interessierte Studienberechtigte eine deutlich niedrigere Karriereorientierung bereits vor Aufnahme des Studiums zeigen. Damit liegen am Lehramt Interessierte noch wesentlich unter verwandten Studienrichtungen, dem Berufs- und Lebensziel „auf alle Fälle Karriere machen“ geben 17 Prozent der angehenden Pädagogen und Sozialwissenschaftler und 20 Prozent der angehenden Psychologen eine starke bis sehr starke Zustimmung. Bei den angehenden Lehrkräften sind es dagegen nur 8 Prozent, wie die folgende Tabelle im Überblick mit den anderen Berufs- und Lebenszielen zeigt.

Tabelle 16: Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten 1999 nach gewählter Studienrichtung in Prozent, Anteile der Studienberechtigten, die die jeweiligen Ziele stark bis sehr stark verfolgen, Quelle: HEINE, 2002, S. 38

<b>Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten 1999</b>	<b>Lehramt</b>	<b>Psychologie</b>	<b>Gesamt</b>
fundierte berufliche Kompetenzen erwerben	78%	90%	89%
selbstverantwortliche Tätigkeit ausüben	86%	90%	87%
Persönlichkeit entfalten	85%	88%	85%
sicheren Arbeitsplatz bekommen	80%	69%	78%
Chancen für beruflichen Aufstieg	32%	55%	70%
umfassende Allgemeinbildung aneignen	73%	67%	73%
Leistungsvermögen voll ausschöpfen	54%	62%	68%
intensiv um Familie kümmern	73%	55%	58%
bestimmten Berufswunsch verwirklichen	64%	56%	60%
Leben genießen, viel Freizeit haben	59%	56%	57%
hohes Einkommen erzielen	31%	39%	53%
im Beruf Überdurchschnittliches leisten	38%	53%	58%
leitende Funktion einnehmen	20%	33%	48%
hohes berufliches Prestige erwerben	22%	29%	41%
auf alle Fälle Karriere machen	8%	20%	32%

In Tabelle 16 wird auch deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte eine deutlich höhere Familienorientierung zeigen als andere Studienrichtungen. So wird das Motiv, sich „intensiv um Familie kümmern“ bei den am Lehramt interessierten Studienberechtigten an 5. Stelle als wichtigstes Berufs- und Lebensziel genannt, bei den anderen Studiengängen im Schnitt erst an 9. Stelle.

Im Folgenden werden vor allem Befunde aus Studien berichtet, die einen Zusammenhang zwischen niedriger Selbstwirksamkeit, Karriereorientierung und dem Geschlecht belegen. RUSTEMEYER (1998) hat bereits für die Situation von Schulleitungen auf den starken Einfluss der Variable Geschlecht hingewiesen, ABELE ET AL. (2003, S. 165; vgl. auch Kap. 2.2.4) haben unter der Frage: „Warum sind Frauen beruflich weniger erfolgreich als Männer?“ sogar für alle Berufsbereiche den Einfluss des Geschlechts belegt. Vor allem Primarstufenstudentinnen haben die traditionellen weiblichen Stereotype verinnerlicht. In der BELA-E Studie wurden zum 1. Befragungszeitpunkt sowohl die Examensnote als auch die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung erhoben. Es gab keinerlei Geschlechtsunterschiede bei den Abschlussnoten (MW = 2.39), aber einen bedeutsamen Unterschied bei der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (Frauen, MW = 3.5 auf einer Skala von 1-5, Männer MW = 3.71) (ABELE ET AL., 2003, S. 77).

Zwischen Examensnote und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung gibt es keinen messbaren Zusammenhang. HACKETT & BETZ (1981; vgl. auch BROOKS, 1994, S. 395ff.) haben die Theorie der Selbstwirksamkeit nach BANDURA auf den Bereich der beruflichen Entwicklung übertragen und weisen auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Berufsverhalten hin. Ihren Untersuchungen zufolge werden Frauen durch ihre spezifische Geschlechtsrollensozialisation an Erfahrungen gehindert, die das Gefühl oder die Erwartung der Selbstwirksamkeit fördern. Nach HACKETT & BETZ entwickeln Frauen niedrigere und schwächere berufsbezogene Wirksamkeitserwartungen. Diese geschlechtsbezogenen Unterschiede führen etwa zu einem anderen Berufsverhalten in Bezug auf die Nutzung von Optionen und Fähigkeiten sowie zu einer eingeschränkten Berufsstellung. BROOKS (1994) wertet verschiedene Studien zum Erklärungswert der Selbstwirksamkeit für das Berufsverhalten aus. Danach lässt sich zusammenfassend feststellen, dass ein Großteil der empirischen Untersuchungen die vorhergesagte Beziehung zwischen erwarteter Selbstwirksamkeit und Berufsverhalten bestätigen, weitere Forschungen lassen vermuten, dass Selbstwirksamkeits- und Erfolgserwartungen im Berufsbereich verknüpft sind (ebenda, S. 402). Auch RUSTEMEYER (1998, S. 21 f.) diskutiert in Anlehnung an verschiedene Studien neben der Beziehung zwischen Familie und Beruf und der sozialen Unterstützung die selbst- und fremdwahrgenommene Kompetenz als mögliche Erklärung für die deutlich geringeren Karrierebemühungen der Frauen im Lehrerberuf:

Die wiederholt in der Attributionsforschung nachgewiesenen geringeren Erfolgserwartungen der Frauen [...] und die geringeren mathematischen Selbstwirksamkeitserwartungen [...] haben Implikationen für die Karriere von Frauen. Wenn Frauen schlechte Leistungen erbringen oder weniger zuversichtlich und damit ängstlich an mathematische und/oder maskuline Tätigkeiten herangehen oder ihre wahre Leistung herabmindern, dann tendieren sie dazu, eine niedrige Erwartung in diesen Bereichen auszubilden und diese Gebiete zu meiden [...]. Wenn es weiter vor allem in nicht-traditionellen Bereichen für Frauen schwierig ist, stellvertretend erfolgreiche weibliche

Modelle zu beobachten, führt dies nach Banduras (1977) Ansatz ebenfalls zu einer Reduzierung der Selbstwirksamkeits-Erwartung. (ebenda, S. 23)

In engem Zusammenhang mit der selbst wahrgenommenen Kompetenz steht dabei auch die fremd wahrgenommene Kompetenz, wenn Frauen trotz hoher eigener Erwartungen und Anpassung an die Berufsrolle anders als Männer behandelt werden und ihre Leistungen auf andere Ursachen als Fähigkeiten (z. B. geschlechterspezifisch) attribuiert werden (RUSTEMEYER, ebenda).

Einen weiteren Beleg für den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Karriereorientierung liefert die Studie von STIEF (2001, S. 129 f.). STIEF definiert in Anlehnung an BANDURA berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als „persönliche Einschätzung von Kompetenzen, die im Beruf notwendig sind. Personen mit hoher beruflicher Selbstwirksamkeit sind von ihren beruflichen Kompetenzen überzeugt, Personen mit niedriger beruflicher Selbstwirksamkeit weniger.“ (ebenda, S. 7). STIEF hat im Rahmen der Längsschnittstudie BELA-E Selbstwirksamkeitserwartungen und Ziele als Prädiktoren beruflichen Erfolgs untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass berufliche Selbstwirksamkeit einen außerordentlich stabilen Effekt sowohl auf den objektiven Erfolg nach dem Hochschulstudium (bis zu dreieinhalb Jahren) hat als auch auf den wahrgenommenen Berufserfolg. Niedrige berufliche Selbstwirksamkeit geht einher mit geringerem beruflichem Erfolg und geringerer Wahrnehmung des beruflichen Erfolgs. Diesen Effekt belegen für den Lehrerberuf auch die Ergebnisse von SCHMITZ & SCHWARZER (2000, S. 18): Zwischen dem bereichsspezifischen Konstrukt Lehrer-Selbstwirksamkeit und dem Konstrukt Proaktive Einstellung<sup>72</sup> besteht eine hohe Korrelation von  $r=.58$ . Personen mit hoher Selbstwirksamkeit sind auch proaktive Personen.

ROSEN (2004, S. 93) fand in einer Querschnittsanalyse an Personen in nichtakademischen Berufsfeldern einen weiteren interessanten Zusammenhang im theoretischen Kontext der Studien von ABELE ET AL. (1999, 2003, 2005): Das Konzept der beruflichen Selbstwirksamkeit hängt signifikant hoch mit beruflichen Zielinhalten, den Wachstumszielen, zusammen. Personen, die ihren beruflichen Fähigkeiten vertrauen, setzen sich anspruchsvollere Ziele und Wachstumsziele (z. B. „Meinen geistigen Horizont erweitern“, „Meine Fähigkeiten weiterentwickeln“). ROSEN bestätigt in ihrer Arbeit Ergebnisse aus anderen Studien, (1) den systematischen Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung und einem Aspekt von subjektivem Berufserfolg und (2) der Zufriedenheit mit dem Klima in der Organisation. ROSEN (2004, S. 94) vermutet als Grund für diesen Zusammenhang den effektiveren, weil konstruktiven Umgang von hoch selbstwirksamen Personen mit Feedback (LOCKE & NATHAM, 1990; NERDINGER, 2001).

Vergleichbare Ergebnisse lassen sich auch in anderen Studien finden, LIPOWSKY (2003, S. 159) hat in seiner breit angelegten Studie zum Berufsverlauf von Lehramtsabsolventinnen und –absolventen unter anderem

<sup>72</sup> Proaktive Personen streben nach neuen Aufgaben, besseren Lösungen, haben innovative Ideen und lassen sich nicht leicht durch Misserfolge demotivieren (SCHMITZ & SCHWARZER, 2000, S. 18)

erwerbstätige „Nichtlehrer“<sup>73</sup> mit im Beruf befindlichen Lehrern verglichen. Beide Gruppen wurden nach beruflichen Werthaltungen und Orientierungen befragt. Dabei zeigte sich ein signifikanter Unterschied: Erwerbstätige Nichtlehrer messen beruflichen Zielen eine höhere Bedeutung bei als Lehrer. Dieses Ergebnis bestätigt die Forschungen von RUSTEMEYER und ABELE ET AL.. LIPOWSKY (ebenda, S. 260 f.; S. 370 f.) hat zudem untersucht, in welchem Maße berufliche Zufriedenheit und die Wahrnehmung und Interpretation beruflicher Anforderungssituationen von Lehrkräften mit persönlichen Eigenschaften, Orientierungen und Werthaltungen korrespondieren. Dazu hat er mittels Clusteranalyse vier Lehrertypen ermittelt. In diesen Clustern zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Belastung und Selbstbewusstsein. Lehrkräfte mit hoher Belastung sind vergleichsweise wenig leistungsmotiviert und aufstiegsorientiert, fokussieren ihre Ziele eher auf außerberufliche Belange und haben die „ungünstigsten Werte auf den persönlichkeitsbezogenen Skalen. Diese Gruppe macht nach LIPOWSKY ca. 29 Prozent der Berufsanfänger in seiner Stichprobe aus, die hohe Unzufriedenheit dieser Gruppe ist nach den Ergebnissen von LIPOWSKY nicht nur auf „objektive“ Belastungen zurückzuführen, sondern vielmehr Ergebnis des eigenen belasteten Selbstkonzepts (ebenda, S. 370). Auf der anderen Seite gibt es mit 28 Prozent der Stichprobe auch den „motivierten Lehrer“, der erwerbsorientiert, selbstbewusst und leistungsorientiert ist und sich selbstwirksam fühlt. Diese Gruppe gibt auch an, im Studium und Referendariat viel dazu gelernt zu haben.

HEINE, SPANGENBERG, SCHREIBER & SOMMER (2005, S. 25) haben Studienanfänger nach ihren Berufs- und Lebenszielen befragt. Danach streben Lehramtsstudierende erheblich seltener als andere Fächergruppen an, „über gute Aufstiegsmöglichkeiten“ zu verfügen und „eine leitende Funktion“ einzunehmen. Auch erwarten sie nicht, „in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten“ oder ein „anerkannter Fachmann, eine anerkannte Fachfrau“ zu werden. Sie sind regional und beruflich wenig flexibel und wollen nur sehr selten wissenschaftlich tätig sein. Ihre Berufs- und Lebensziele liegen im Bereich „Umgang mit anderen Menschen“.

Aus den hier vorgestellten Ergebnissen zeichnet sich ein Bild ab, dass sich häufiger solche Personen für das Lehramt interessieren, die sowohl eine geringe Selbstwirksamkeit als auch eine wenig ausgeprägte Karriereorientierung mitbringen, was nach den Ergebnissen von STIEF (2001) und anderen zugleich auch zu einem geringeren objektiven Berufserfolg und zu einer geringeren Wahrnehmung des beruflichen Erfolgs (Arbeitszufriedenheit) führen müsste. Diese Befunde kann man aus zwei Perspektiven kritisch diskutieren. Zum einen aus der Perspektive der Personen selber: Da erweist sich die eher geringe Karriereorientierung angesichts der zu erwartenden Berufsrealität als sinnvoll im Sinne des „Selbstschutzes“. Eine ausgesprochene Karriereorientie-

---

<sup>73</sup> Außerschulisch tätige Lehramtsabsolventen: Personen, die Lehramt studiert haben, aber nicht in diesem Beruf tätig sind.

rung müsste zu ständiger Frustration und Unzufriedenheit führen, wenn sie im beruflichen Umfeld nicht erfüllt wird<sup>74</sup>.

Zum anderen können diese Befunde auf der Ebene der Schule als Arbeitsumgebung bzw. auf der Ebene des Berufsfelds Lehrkraft diskutiert werden: Im Gegensatz zu vielen anderen Berufen mit Beamtenstatus erfährt die große Mehrheit der Lehrkräfte keine Anerkennung von Leistung durch eine dienstliche Beförderung, bis auf wenige Funktionsstellen ist die berufliche Entwicklung immer noch sehr eingeschränkt (vgl. SPINATH ET AL, 2005; NIESKENS & MAYR, 2004)<sup>75</sup>. Zurzeit fehlt ein Gratifikationssystem im Lehrerberuf, ob die derzeitigen schulpolitischen Entwicklungen hin zur Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Schulen hier Besserung bringen, bleibt abzuwarten. Für die Qualitätsentwicklung und –sicherung an Schulen wäre es auf jeden Fall unbedingt notwendig, Personen für das Lehramt zu gewinnen, die sowohl karriere- und leistungsorientiert sind, Interesse an wissenschaftlicher Auseinandersetzung zeigen, fundierte berufliche Kompetenzen erwerben wollen (HEINE, 2002, S. 38; vgl. auch Tab. 16 dieser Arbeit) und eine hohe Selbstwirksamkeit haben.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, ob die Selbstwirksamkeitserwartung als Einflussvariable bereits für den Berufswunsch Lehramt bei Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend ist<sup>76</sup>.

## 5.2.2 Selbstwirksamkeit und berufliches Belastungserleben

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Überblick über die Studien zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und dem Belastungserleben im Lehrerberuf gegeben werden. Wie bereits in Kapitel 2.2.5 ausgeführt, soll die Berufswahl Lehramt in dieser Arbeit nicht nur unter der Perspektive der Berufsinteressenforschung (nach HOLLAND, vgl. Kap. 4) untersucht werden. Will man aufgrund des Berufswunsches und der Berufswahl Prognosen für den Laufbahnerfolg machen, so muss man auch die persönlichen Dispositionen miteinfassen, wie es einige Berufswahltheorien tun. In Kapitel 2.2.3 wird etwa das SCCT-Modell von LENT ET AL. (1996) vorgestellt. Auf der Ebene der Person werden dort als „Person Inputs“ neben „Predispositions“ auch „Disability“ oder „Health“ genannt, die sowohl direkt auf das Berufswahlverhalten wirken als auch vermittelt über Lernerfahrungen, Interessen und Ziele. Auch in der Beschreibung des Grundsettings der Konstrukte und Fragestellungen der

---

<sup>74</sup> Vgl. hierzu auch die Diskussionen im Rahmen des Themas „Lehrergesundheit“, etwa die Ausführungen zum S-Muster (AVEM, Schaarschmidt, 2004, 2007; vgl. auch Kap. 5.4).

<sup>75</sup> Auch wenn es im Zuge des Bologna-Prozesses und im Rahmen der Konzepte „Eigenständigkeit der Schule“ bereits Lehramts-Bachelor gibt, die den Aspekt „Führungskraft Lehrerin oder Lehrer“ oder „Leadership“ in den Vordergrund stellen (vgl. dazu etwa das Studienkolleg „Begabtenförderung für Lehramtsstudierende“ der Robert Bosch Stiftung und der Stiftung der Deutschen Wirtschaft)

<sup>76</sup> Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Konstrukt der Karriereorientierung nicht empirisch untersucht wurde, können für den Zusammenhang Selbstwirksamkeitserwartung und Karriereorientierung keine Ergebnisse dargestellt werden.

aktuellen HOLLAND-Forschung nennt JOERIN FUX (2005, S. 24) die Gesundheit als eines der zentralen Hindernisse oder Begünstigungen der Berufswahl. Die Gesundheit stellt sich damit in verschiedenen Theorien als zentrale Variable für die Berufswahl dar. Dies gilt umso mehr für die Berufswahl Lehramt. Aktuelle Untersuchungen und Diskussionen zum Thema „Lehrergesundheit“ zeigen, dass es sich beim Lehrerberuf um einen Beruf mit besonderen psychosozialen Belastungen handelt (SCHAARSCHMIDT, 2005, 2007; HILLERT, 2004, 2007; SCHMITZ, 2004). Es geht also darum, die Berufswahl und den Laufbahnerfolg auch unter der Perspektive der langfristigen Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken der am Lehramt Interessierten zu erfassen. Deutliche Befunde weisen darauf hin, dass sich bereits ein nicht geringer Anteil von Personen für den Lehrerberuf interessiert, die nicht über die notwendigen Gesundheitsressourcen und gesundheitsförderlichen Einstellungen zum Beruf verfügen. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden, zuerst im Überblick über den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichem Belastungserleben. Ausführlicher werden das Bewältigungsverhalten gegenüber berufsbezogenen Belastungen und die gesundheitlichen Risiken dann im Kapitel 5.3 dargestellt.

Wie bereits im vorgehenden Kapitel ausgeführt, sind Selbstwirksamkeitserwartungen optimistische Überzeugungen von der eigenen Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können (BANDURA 1997; SCHMITZ & SCHWARZER 2002, S. 192; vgl. auch JERUSALEM, 2005). SCHMITZ & SCHWARZER (2002, S. 198 f.) haben im Rahmen der Validierung der deutschsprachigen Instrumente zur individuellen und kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auch ein Inventar zur Erfassung von Burnout verwendet. Sie gehen davon aus, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht vereinbar sind mit dem so genannten Ausbrennen im Beruf, Selbstwirksamkeit soll assoziiert werden mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg. Die Ergebnisse zeigen, dass die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet ist, die drei Dimensionen<sup>77</sup> von Burnout statistisch sogar über einen Zeitraum von Jahren hinweg zu präzisieren (ebenda, S. 200). Demografische Größen wie Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung beeinflussen diesen Zusammenhang nicht<sup>78</sup>.

Nach diesem Ergebnis kann man davon ausgehen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zur Vorhersage verschiedener Verhaltensweisen geeignet sind: theoriekonform ergaben die Untersuchungen, dass hoch selbstwirksame Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr Zeit und Engagement für ihren Beruf aufbringen als wenig selbstwirksame Lehrkräfte. Eine hohe Selbstwirksamkeit ist

---

<sup>77</sup> Damit ist gemeint: Reduziertes Engagement (emotionale Erschöpfung), geringe persönliche Erfüllung und Leistung im Beruf und Depersonalisierung (zunehmend gefühllose und abgestumpfte Reaktion auf Personen).

<sup>78</sup> Mehrere Studien belegen auch, dass zwischen Burnoutsymptomen und Alter, Geschlecht und Schulform keine signifikanten Zusammenhänge bestehen (KRAMIS-AEBISCHER, 2000). Die Befundlage ist nicht eindeutig, andere Studien belegen geschlechtsspezifische Unterschiede bei Belastungserleben (MASLACH & JACKSON, vgl. auch ABELE & CANDOVA, 2006).

danach nicht nur ein Beleg für seelische und körperliche Gesundheit (SCHWARZER, 2000, S. 183), sondern damit einhergehend auch für Engagement. SCHMITZ & SCHWARZER (2002, S. 205) gehen weiter der Frage nach der Kausalrichtung nach, ob die Selbstwirksamkeit das Ausgebranntsein beeinflusst oder umgekehrt, ob ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal wie Selbstwirksamkeit als Protektivfaktor gegen Burnout interpretiert werden könnte. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich Selbstwirksamkeit und Burnout im Laufe des Berufes wechselseitig bedingen, die protektive Wirkkraft der Selbstwirksamkeit allerdings etwas höher einzuschätzen ist<sup>79</sup>.

Die Befundlage bezüglich Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout für den Lehrerberuf wird auch in verschiedenen anderen Studien bestätigt (SCHMITZ, E., 2004, S. 60). SCHMITZ & SCHWARZER (2002, S. 210 f.) folgern, dass die funktionale Bedeutung des Konstrukts individuelle oder kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeit vor allem in der Prävention von Burnout liege (vgl. dazu auch KRAMIS-AEBISCHER, 2000).

ABELE & CANDOVA (2007) legen Befunde aus einer vierjährigen Längsschnittstudie an 266 Lehrkräften mit dem Fach Mathematik vor. Nach dem 1. Staatsexamen wurden das Selbstkonzept, berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielvorstellungen zur Berufsausübung (Karriereorientierung, Integrationsorientierung und Teilzeitorientierung) erfasst, während des Referendariats wurde das subjektive allgemeine berufliche Belastungserleben erfasst und vier Jahre nach dem Examen wurden Selbstwirksamkeit sowie das allgemeine und lehrerspezifische Belastungserleben erfasst. In der Längsschnittstudie sollten die in der Forschungsliteratur gefundenen Annahmen zu Selbstregulation<sup>80</sup> und Belastung überprüft werden:

- Das generelle instrumentelle Selbstkonzept beeinflusst die spezifischeren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (erwarteter positiver Einfluss) sowie die berufsbezogenen Ziele (höhere Ausprägung von Karrierezielen, niedrigere Ausprägung von Vereinbarungszielen). Es hat damit einen indirekten protektiven Einfluss auf lehrerspezifisches Belastungserleben.
- Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken direkt protektiv gegen lehrerspezifisches Belastungserleben.
- Hoch ausgeprägte berufliche Zielvorstellungen mit Vereinbarkeit von Beruf und Familie fördern das lehrerspezifische Belastungserleben (ABELE & CANDOVA, ebenda).

Zusätzlich sollte der Einfluss von Geschlecht in Bezug auf Elternschaft geprüft werden, weil die Befundlage dazu nicht einheitlich ist. ABELE & CANDOVA (ebenda) vermuten, dass der Einfluss des Geschlechts auf das

---

<sup>79</sup> vgl. dazu im Überblick die Literaturrecherche von ABELE & CANDOVA, 2007

<sup>80</sup> Selbstregulation erweitert die ressourcenorientierte Perspektive um das theoretische Konzept der Ziele. Selbstregulation bezieht sich auf durch Personeneigenschaften und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusste Prozesse der Definition, Verfolgung, Erreichung und Aufrechterhaltung von Zielen (ABELE & CANDOVA, ebenda).



Belastungserleben kein direkter, sondern ein durch das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeitserwartung und Ziele vermittelter Effekt sein könnte.

ABELE & CANDOVA verstehen das allgemeine Selbstkonzept als relativ stabil und im Gegensatz zu beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen als bereichsübergreifend, Ziele und Selbstwirksamkeitserwartungen basieren darauf. Zur Konzeptualisierung des Selbstkonzepts werden in der Studie von ABELE & CANDOVA die Konstrukte „Expressivität“ (Zugehörigkeit, Bindung, Kooperation) und „Instrumentalität“<sup>81</sup> (Selbstbehauptung und Zielorientierung stehen im Mittelpunkt) verwendet. Die Autorinnen vermuten, dass „ein instrumentelles Selbstkonzept im Sinne einer generellen Ressource die Ausbildung einer hohen beruflichen Selbstwirksamkeit sowie die Ausbildung karriereorientierter beruflicher Ziele fördert und somit indirekt zu einem geringeren Belastungserleben im Lehrerberuf beiträgt.“ (ABELE & CANDOVA, ebenda).

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass die Befragten trotz guter personaler Ressourcen ein signifikant erhöhtes und über die Zeit stabiles Belastungserleben hatten. Die oben genannten Forschungsannahmen wurden bestätigt, hohe berufliche Selbstwirksamkeit erwies sich auch in dieser Studie als Ressource im Umgang mit Belastungen; die Veränderung in der beruflichen Selbstwirksamkeit leistet „einen eigenständigen Beitrag zur Varianzbindung im lehrerspezifischen Belastungserleben“ (ebenda). Interessant war, dass multiple Zielvorstellungen anscheinend tatsächlich das Belastungserleben fördern, die Zielvorstellungen hängen mit Instrumentalität und beruflicher Selbstwirksamkeit zusammen. Bezogen auf die Diskussion des Berufswahlmotivs der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Lehrerberuf (vgl. Kap. 5.2.3) gilt es deshalb, möglichst frühzeitig realistische Vorstellungen über die Bedingungen des Berufs zu entwickeln, um mögliche Belastungsfaktoren zu reduzieren. Wie vermutet, hat das Geschlecht in der Studie keinen direkten, sondern einen vermittelnden Einfluss.

Während SCHMITZ & SCHWARZER (2002) und andere Autoren die Präventivkraft der Selbstwirksamkeit für Belastungsmuster des Lehrerberufs geprüft haben, bestätigen weitere Studien den präventiven Charakter der Selbstwirksamkeitserwartung für alle beruflichen Kontexte. JERUSALEM (1991) hat die Auswirkungen von Selbstwirksamkeit auf das Stresserleben<sup>82</sup> in einer experimentellen Studie an 210 Erwachsenen zu neun Messzeitpunkten untersucht. Für Personen mit niedriger versus hoher Selbstwirksamkeit ergaben sich sehr unterschiedliche Einschätzungsmuster von Stress. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass hohe Selbstwirksamkeit einen Puffer gegenüber Stress dar-

---

<sup>81</sup> Instrumentalität ist empirisch eng korreliert mit psychischer Gesundheit, handlungsorientierten Bewältigungsstrategien und Berufserfolg (ABELE & CANDOVA, 2007).

<sup>82</sup> Unter „Stress“ versteht man einen Zustand der Alarmbereitschaft des Organismus, der sich auf eine erhöhte Leistungsbereitschaft einstellt. Stress kann durch eine Vielzahl körperlicher und seelischer Reize (Stressoren) ausgelöst werden: Wärme, Kälte, Lärm, Verletzungen, Infektionen, Probleme in der Partnerschaft, Überforderung im Beruf, Verlust eines geliebten Menschen u. a.

stellt, während niedrig selbstwirksame Personen vulnerabel<sup>83</sup> sind und im Laufe der Zeit zunehmend persönliche Inkompetenz, Bedrohung und Kontrollverlust erleben<sup>84</sup> (ebenda).

RÖSING (2003, S. 174ff.) fasst verschiedene Studien und Langzeitstudien an Krankenschwestern und Büroangestellten aus Italien und Spanien zusammen, die die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für den Burnout-Prozess belegen. RÖSING merkt an dieser Stelle kritisch an, dass viele Untersuchungen die Selbstwirksamkeit als Konstrukt nicht mehr deutlich von der dritten Komponente des Burnout-Untersuchungsinstruments MBI<sup>85</sup> trennen. Das liegt nach RÖSING auch daran, dass überwiegend bereichsspezifische bzw. berufsspezifische Instrumente zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt wurden. Nur in Studien, in denen die Selbstwirksamkeit als Persönlichkeitsvariable gemessen wird wie bei SCHMITZ & SCHWARZER, kann man von Selbstwirksamkeit als „Meta-Ressource“ sprechen (RÖSING, ebenda, S. 178).

Die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung lässt aber nicht nur auf das aktuelle Stresserleben und, bezogen auf den Lehrerberuf und andere soziale Berufe, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Burnout-Syndroms schließen: Die Selbstwirksamkeitserwartung ist bedeutsam bei der Veränderung spezifischer Verhaltensprobleme. SCHWARZER (2000, S. 182f.) hat verschiedene Untersuchungen zur Förderung der Kompetenzerwartung ausgewertet und belegt, dass die verhaltensspezifische Kompetenzerwartung bei der Bewältigung von Stress, dem Umgang mit chronischen Leiden, der Entwöhnung von Abhängigkeiten (Anti-Raucher-Programme) und dem Aufbau von Gesundheitsverhaltensweisen eine zentrale Rolle spielt. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird deshalb in der Gesundheitspsychologie auch als personale Bewältigungsressource diskutiert.

Wie in Kapitel 5.2.1 bereits ausgeführt wurde, haben die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen neben dem präventiven Einfluss auf die Berufsentwicklung bereits im Jugendalter, in der Phase der ersten Berufswahl, einen bedeutenden Einfluss: Sie stehen in enger Beziehung zur so genannten *Berufswahlkompetenz*. RATSCHINSKI (2006, S. 11) fasst zusammen: „Kompetenzerwartungen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren die Ausdauer und Intensität des beruflichen Explorationsverhaltens und tragen

---

<sup>83</sup> verwundbar, verletzbar, besondere Empfindlichkeit gegenüber Umweltbedingungen - Gegensatz zu Resilienz.

<sup>84</sup> Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ist eng verwandt mit dem Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“. Die beiden sozial-kognitiven Konzepte sind ursprünglich lerntheoretisch begründet gewesen, erlernte Hilflosigkeit meint die subjektive Überzeugung, eine Situation nicht kontrollieren zu können (SCHWARZER, 2000, S. 173 f.)

<sup>85</sup> MBI = Maslach Burnout Inventory, das am häufigsten verwendete Burnout-Messinstrument. Die drei Komponenten messen: emotionale Ermüdung/Erschöpfung, Dehumanisierung/Depersonalisierung und negative Einstellung zur eigenen Arbeit/verminderte Leistungsfähigkeit (vgl. KRAMIS-AEBISCHER, 2000; BARTH, 2001).

damit wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung der wichtigsten Entwicklungsaufgabe im Jugendalter bei.“

Berufswahlkompetenz meint ein selbstbestimmtes und aktives Verhalten, das in einem aktiven Austauschprozess mit der Umwelt erworben wird. Wenn Jugendliche in ihrer Autonomieentwicklung noch nicht so weit fortgeschritten sind, dass sie selbstständig einen passenden Beruf auswählen können<sup>86</sup>, erleben sie die Berufswahlsituation eher als Zwang zur Entscheidung, als Informationsüberflutung und Stress. Eine belastungsreduzierende Strategie ist dann, lediglich subjektiv befriedigende Lösungen zu finden anstelle von objektiv optimalen Alternativen: „Die für eine gut fundierte Berufsentscheidung notwendige Exploration wird auf eine oberflächliche Betrachtung reduziert und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit unsicherer Bindungen an den Beruf.“ (ebenda, S. 12). Nach RATSCHINSKI sollten deshalb in modernen Konzepten der Berufswahlkompetenz neben der Interessendifferenzierung auch die berufsbezogene Selbstwirksamkeit und Stressbewältigung berücksichtigt und gefördert werden.

Eine hohe Berufswahlkompetenz, die Grundlage einer gelungenen Berufswahl ist, ist somit mit großer Wahrscheinlichkeit ein Prädiktor für das spätere berufliche Erleben und Verhalten. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird geprüft, ob sich die Ergebnisse der oben genannten Studien auch für eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe replizieren lassen. Mit Hilfe einer Clusteranalyse soll nachgewiesen werden, ob die Schülerinnen und Schüler, bei denen eine objektiv und subjektiv messbare Passung zum Lehrerberuf besteht, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben als diejenigen, die nur eine subjektiv, aber keine objektiv messbare Passung vorweisen.

### 5.3 Belastung und Zufriedenheit im Kontext der Berufswahl Lehramt

Wurde im vorhergehenden Kapitel der Zusammenhang von beruflichem Belastungserleben und Selbstwirksamkeit beleuchtet und anschließend im Kontext der Berufswahlkompetenz diskutiert, geht es in diesem Kapitel um empirische Ergebnisse zum Gesundheitsstatus im Lehrerberuf und um das Bewältigungsverhalten gegenüber berufsbedingten Belastungen. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen vor allem Studien, die den Umgang mit beruflichen Belastungen und Anforderungen bei Lehramtsstudierenden und Berufseinsteigerinnen und –einsteigern untersuchen. Wie bereits angesprochen, hat RATSCHINSKI (2006, S. 12, vgl. Kap. 5.2.2) in einer kritischen Betrachtung des Konzepts Berufswahlkompetenz gefordert, die Themen „Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen“ und „gesundheit-

---

<sup>86</sup> Das trifft nach einer Untersuchung der Arbeitsverwaltung auf 40 % der Jugendlichen zu, vor allem auf Abgänger von Haupt- und Realschulen sowie Jugendliche ausländischer Herkunft (nach RATSCHINSKI, 2006, S. 12)

liche Risiken“ grundsätzlich auch im Kontext der Berufswahl zu behandeln. Für den Lehrerberuf gilt das umso mehr, die aktuelle Diskussion um Eignungsfeststellungsverfahren in der Bewerbungsphase auf Studiengänge der Lehrerbildung speist sich in der Hauptsache aus den Studien, die bereits für Lehramtsstudierende, aber auch für erfahrene Lehrkräfte einen im Vergleich mit anderen Berufsgruppen deutlich erhöhten Anteil an ungünstigen Personmerkmalen bis hin zu Burnout-Symptomen nachweisen. Dieses soll im Folgenden genauer untersucht und belegt werden.

Ergebnisse aus verschiedenen Studien (vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, 2004; NEUHAUS & SCHAARSCHMIDT, 2002; SIELAND, 2004; CHRIST, VAN DICK & WAGNER 2004; RAUIN, 2007) legen nahe, dass bereits im Lehramtsstudium häufiger Personen anzutreffen sind, die für die Belastungen und Anforderungen des Lehrerberufes ungünstige Personmerkmale, Ressourcen und Bewältigungsstile mitbringen. Die Ergebnisse der Untersuchungen an Lehramtsstudierenden lassen aber auch vermuten, dass sich bereits vor dem Studium besonders solche Personen für den Lehrerberuf interessieren, die ungünstige „Muster“ in Bezug auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben zur Lehrertätigkeit mitbringen. Diese Vermutung soll im Folgenden anhand von Ergebnissen verschiedener Studien belegt werden.

Ein erstes Indiz für die Richtigkeit der Vermutung geben die vielfach untersuchten Studienwahl- und Berufswahlmotive: In Kapitel 5.4 wird dargestellt, dass einige Studien unter der Fragestellung arbeiten, ob es für den Lehrerberuf ungünstige Motivkonstellationen gibt, die nicht kongruent zur Lehrerrolle sind (vgl. z. B. MÜLLER-FOHRBRODT, Coletta & Dann, 1978; ULICH, 1998). Problematisch erscheinen in den Studien die Motivkonstellationen, hinter denen sehr hohes Engagement und Idealismus vermutet werden kann, Einstellungen, die auch im Kontext der Burnout-Gefährdung eine Rolle spielen. Dahinter steht die in der Forschung häufig vertretene Annahme, dass nur diejenigen im Sinne des Burnout-Syndroms „ausbrennen“, die vorher „entflammt“ sind, also in ihren Motiven als dispositionellen Neigungen eine besondere Begeisterung für den Beruf aufweisen. Diese Auffassung ist inzwischen durchaus umstritten, so weisen aktuelle Befunde darauf hin, dass eher unrealistische Ansprüche an den Beruf (Wunsch, die Welt zu verbessern; gesellschaftliche Missstände ändern wollen) verantwortlich seien für die Inkongruenz zwischen Person und Berufsrolle und damit als Prädiktoren für Burnout gelten können (vgl. SCHMITZ & LEIDL, 1999).

LIPOWSKY (2003, S. 58f.) hat verschiedene Studien ausgewertet, die den Idealismus vor allem junger Lehrkräfte als wesentliche Verursachungs-determinante für spätere Arbeitsunzufriedenheit und Burnout sehen (RUDOW, 1994; ULICH, 1996; ENZMANN & KLEIBER, 1989). Allerdings kann man den Zusammenhang „Idealismus - Ausbrennen“ nicht monokausal nachweisen:

Insgesamt deuten diese Befunde darauf hin, dass es vor allem auf die Wahrnehmung und Interpretation der objektiv vorfindbaren Arbeitsbedingungen durch den einzelnen Lehrer ankommt. Ein Lehrer kann durchaus idealistisch sein, ohne auszubrennen. Paart sich der Idealismus jedoch mit bestimmten persönlichen Eigenschaften und mit einer kritischen und pessimistischen Wahrnehmung beruflicher Situationen, so ist zu

erwarten, dass diese Konfiguration subjektiver Merkmale den Burnoutprozess begünstigt. Idealismus für sich genommen stellt keinen aussagekräftigen Prädiktor für späteres Ausbrennen dar. (LIPOWSKY, 2003, S. 59)

Die Belastungen im Lehrerberuf, im Sinne der ISO 10075 definiert als Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf Lehrkräfte zukommen und psychisch auf sie einwirken, werden in verschiedenen Studien dargestellt (vgl. dazu vor allem im Überblick KRAUSE, 2002; LIPOWSKY, 2003; SCHÖNWÄLDER, 2003; SCHAARSCHMIDT, 2004; NIESKENS, 2006) und können an dieser Stelle nicht ausführlich ausgeführt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es vielmehr um die Bewältigung dieser objektiv vorgegebenen Belastungen. Die Bewältigung wird an dieser Stelle nur mit Blick auf die Persönlichkeit<sup>87</sup> betrachtet unter der Frage:

- Welche Personmerkmale sind Prädiktoren des Belastungserlebens?
- Was ist aus Studien über die Ausprägung der lehrerberufsrelevanten Personmerkmale von am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren bekannt?

Wie auch in Kapitel 5.2 dargestellt, führt die Auswertung verschiedener Studien zur Lehrerbelastung und beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass für die berufliche Bewältigung und Zufriedenheit im Lehrerberuf neben den objektiven Arbeitsplatzmerkmalen vor allem die individuellen Wahrnehmungsmuster, Einstellungen, Ziele und Motive dieser Arbeitsplatzmerkmale bzw. Belastungen entscheidend sind, wie LIPOWSKY (2003, S. 62) zusammenfasst:

die psychischen Folgen erlebter beruflicher Anforderungen in entscheidendem Maße. Aus Forschersicht kommt der Analyse des subjektiven Erlebens und der subjektiven Einschätzung der Tätigkeitsmerkmale daher mindestens eine ebenso große Bedeutung zu wie der Analyse objektiver Arbeitsplatzmerkmale.

Dabei ist anzunehmen, dass es reziproke Effekte zwischen Persönlichkeit, Arbeitsbedingungen, Bewältigungsverhalten und Arbeitszufriedenheit gibt.

CANDOVA (2005, vgl. auch ABELE & CANDOVA, 2006) hat im Rahmen der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E (vgl. ABELE-BREHM & STIEF, 2004) Determinanten der beruflichen Belastung von jungen Lehrkräften untersucht. Sie verweist auf drei bedeutsame Befunde: (1) eine gewisse Stabilität des Belastungserlebens über die Zeit hinweg, (2) eine wechselseitige Beziehung zwischen allgemeiner Belastung und Arbeitszufriedenheit, sowie (3) die Vorhersagbarkeit von Beschwerden durch frühere Lebenszufriedenheit (ebenda, S. 168). Das bedeutet, bereits während des Studiums stärker belastete Lehramtsstudierende berichteten auch zwei Jahre nach Berufseintritt über eine höhere Belastung. CANDOVA interpretiert diesen Befund als Hinweis auf den auch in anderen Studien belegten Zusammenhang zwischen Personmerkmalen und Belastungserleben. Lehrerspezifische Belastung hängt nach

---

<sup>87</sup> Vgl. zur Orientierung über die verschiedenen Forschungsansätze in der Belastungsforschung zum Lehrerberuf KRAUSE & DORSEMAGEN (2007)

den Befunden von CANDOVA hoch signifikant zusammen mit Lebenszufriedenheit, Berufserfolg und Job Involvement. In der Studie von CANDOVA ergab sich in diesem Zusammenhang ein interessantes Ergebnis: Belastung hat im Lehrerberuf offensichtlich eine andere Bedeutung als in anderen Berufen, so hängt bei Mathematikern in der Privatwirtschaft höhere Belastung mit höherem Berufserfolg zusammen, bei Mathematiklehrkräften nicht. Dort begünstigen hohe Belastungen die Entwicklung von langfristigen Stressfolgen. CANDOVA begründet das lehrerspezifische Bewerten von Belastung mit den geringen Aufstiegschancen im Lehrerberuf und den unrealistischen berufsbezogenen Erwartungen und Zielen (ebenda, S. 183). Auch CANDOVA kommt zu dem Ergebnis, dass die Persönlichkeit sowie Ziele und Erwartungen bei jungen Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Belastungsausprägung haben. In Übereinstimmung mit verschiedenen Querschnitts- und Längsschnittuntersuchungen erweisen sich auch in der Studie von CANDOVA berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und Neurotizismus als wichtige Prädiktoren des Belastungserlebens (ebenda, S. 177, vgl. auch Kap. 5.1 dieser Arbeit): „Höhere berufliche Selbstwirksamkeit geht mit niedrigerer Belastung und niedrigeren Beschwerden einher und höherer Neurotizismus hängt mit höherer Belastung und höheren Beschwerden zusammen.“

Eine eigene Studie bestätigt diese Ergebnisse. In einer Befragung an Berufsschullehrkräften (N = 495)<sup>88</sup> wurde gefragt, ob der Lehrerberuf heute noch der Traumberuf wäre. Diejenigen, für die der Lehrerberuf kein Traumberuf mehr war, hatten eine signifikant niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung, ein höheres Belastungserleben sowie eine höchst signifikant geringere allgemeine Berufszufriedenheit und Lebenszufriedenheit.

In der Studie ließ sich zudem zeigen, dass die als höher erlebte Belastung bereits zu Stressfolgen geführt hatte, die Lehrkräfte, für die das Lehramt kein Traumberuf mehr war, hatten einen signifikant schlechteren Wert in der Bewertung des allgemeinen Gesundheitszustandes<sup>89</sup> sowie bei psychosomatischen und allgemeinen Beschwerden<sup>90</sup>.

Auch URBAN (2000) stellte in Längsschnittstudien an österreichischen Lehramtstudierenden der Sekundarstufe I fest, dass Persönlichkeitsmerkmale die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Intensität des Belastungserlebens steigern bzw. sie reduzieren: „Problemorientierte Bewältigungsstrategien sind umso wahrscheinlicher, je geringer die Stressempfindungen und je positiver das Selbstkonzept ausfällt. Selbstkonzept und Stresserleben stellen die stärksten Prädiktoren dar.“ (ebenda, S. 118)

---

<sup>88</sup> Unveröffentlichte Daten. Die Befragung fand im Rahmen des Projektes „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ (Laufzeit 1.1.03 – 31.8.05) statt, vgl. dazu auch SCHUMACHER, NIESKENS, BRÄUER & SIELAND, 2005

<sup>89</sup> gemessen mit dem General Health Questionnaire (GHQ) von GOLDBERG, 1978

<sup>90</sup> gemessen mit der Zerssen-Beschwerdeliste (ZLB) zur Erfassung psychosomatischer und allgemeiner Beschwerden von ZERSSSEN, 1976

Der Zusammenhang von Personmerkmalen und Belastungserleben ist besonders wichtig vor dem Hintergrund von Ergebnissen aus Längsschnittstudien zur Entwicklung von Personmerkmalen. So hat etwa MAYR (2006a, vgl. auch MAYR & NEUWEG, 2006) in einer Längsschnittstudie in Österreich festgestellt, dass die Persönlichkeitsmerkmale<sup>91</sup> im Verlauf der Erhebung über 10 Jahre (von der Berufswahl Lehramt bis ins 7. Dienstjahr) relativ konstant geblieben sind. Das bedeutet, für den Lehrerberuf ungünstige Personmerkmale zu Beginn des Studiums werden auch im Verlaufe des Studiums und in den ersten Berufsjahren kaum verändert.

Ähnliches zeigte sich bereits auch in älteren längsschnittlichen Untersuchungen. Lehrkräfte, die bereits bei Studienbeginn über ein gewisses Maß an Kontaktbereitschaft, psychischer Stabilität und Selbstkontrolle verfügen, erbringen nach eigenen Angaben im Beruf bessere Leistungen, sind zufriedener mit den Berufsaufgaben und fühlen sich weniger belastet (MAYR, 1994, S. 196; vgl. auch MAYR & NIESKENS, 2004).

Im Folgenden sollen verschiedene Studien vorgestellt werden, die einen Überblick über die Häufigkeit bei Lehramtsstudierenden mit problematischen Personmerkmalen geben können. RIßLAND & SIELAND (2003) fanden etwa in einer Untersuchung an 547 Lehramtsstudierenden (Grund-, Haupt- und Realschule) heraus, dass sich 27 Prozent der Befragten eine geringe Kontaktbereitschaft (Extraversion) und rund 33 Prozent einen geringen Wert in der Persönlichkeitsdimension Stabilität (umgepolt: Neurotizismus, vgl. dazu auch Kap. 5.1, SIELAND, 2004, S. 151f.) zuschreiben. URBAN (1984), der an einer Stichprobe von 1600 Lehramtsstudierenden für die Hauptschule in Österreich die Beziehung zwischen Persönlichkeit und Unterrichtskompetenz untersuchte, fand einen positiven Zusammenhang zwischen Neurotizismus, Belastungsreaktionen und ineffektiven Bewältigungsstrategien. Personen mit ungünstigen Personenmerkmalen zeigten eine erhöhte Stressanfälligkeit und vermehrt psychosomatische Beschwerden, Personen mit günstigen Personmerkmalen zeigten eine höhere Studienzufriedenheit (vgl. dazu die Untersuchung von CANDOVA, 2005). Der Zusammenhang von Personmerkmalen, Studienzufriedenheit und späterer Befindlichkeit im Beruf (= Bewältigung der Arbeitsaufgaben und Belastungserleben) wird auch von MAYR & MAYRHOFER (1994) für Lehramtsstudierende der Primarstufe (in Österreich: Volksschule) bestätigt. Interessant ist auch der Befund von MAYR & MAYRHOFER über einen positiven Zusammenhang zwischen Personmerkmalen und Berufswahlzufriedenheit. ULICH (2004) fand in einer offenen Befragung zu Studien- und Berufswahlmotiven und Sicherheit der Studienwahl heraus, dass rund 30 Prozent der Befragten nennenswerte Zweifel an der Studienwahl hatten. Ein Drittel davon begründete diese Unsicherheit mit Zweifeln an der Eignung bzw. mit antizipierten Belastungen und Problemen.

---

<sup>91</sup> erhoben mit der Lehrer-Persönlichkeits-Adjektiv-Skala (LPA) von MAYR & BRANDSTÄTTER, 1994; vgl. dazu auch MAYR & MAYRHOFER, 1994

Risikofaktoren für den Lehrerberuf zeigten sich in geringer, einseitiger oder idealistischer Motivation, aber auch in unrealistischen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. dazu auch SIELAND, 2004, S. 151).

CHRIST ET AL. (2004, S. 113ff.) haben eine Untersuchung zu Belastung und Beanspruchung von angehenden Lehrkräften an 645 Referendaren aller Lehrämter und verschiedener Ausbildungsphasen durchgeführt. In der Studie wurden neben beruflicher Belastung auch Kennwerte für körperliche Beschwerden, psychisches Wohlbefinden sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Bewältigungsstrategien erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein größerer Anteil der Referendare bereits durch die berufsspezifischen Anforderungen belastet sieht (ebenda, vgl. auch CANDOVA, 2005, S. 175). Auch in dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Personenvariablen wie Neurotizismus und Selbstwirksamkeit in einem deutlichen Zusammenhang zu Belastung, Bewältigungsstrategien und Wohlbefinden stehen: „Die Befragten, die die belastenden Situationen als Herausforderung einschätzen, haben höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, verwenden eher adaptive Bewältigungsstrategien, fühlen sich weniger belastet, haben weniger körperliche Beschwerden und geben ein positives psychisches Wohlbefinden an.“ (ebenda, S. 118). Nun gilt das Referendariat als eine besonders belastende Ausbildungszeit (vgl. dazu FLAAKE, 1989; SCHAEFERS, 2002). Diesen Umstand muss man bei der Interpretation der Ergebnisse von CHRIST ET AL. berücksichtigen. Die Ergebnisse aus der eben genannten Studie und aus anderen Studien zeigen aber auch, dass sich bereits im Referendariat Personen mit ungünstigen und günstigen Ressourcen, Personvariablen und Bewältigungsstrategien finden.

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch SCHAARSCHMIDT, FISCHER, AROLD & KIESCHKE (2004) im Rahmen ihrer Befragungen mit dem persönlichkeitsdiagnostischen Instrument AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Im Folgenden sollen einige Ergebnisse der Forschergruppe des Verfahrens AVEM dargestellt werden. Das Verfahren wurde unter der Fragestellung entwickelt, mit welchem Erleben und Verhalten Lehrkräfte den Anforderungen des Berufs entgegenzutreten und in welchem Ausmaß sich dabei Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken zeigen (SCHAARSCHMIDT, 2004, S. 21). Mit dem AVEM wird drei Bereichen des Verhaltens und Erlebens Rechnung getragen, dem Arbeitsengagement, der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und den berufsbezogenen Emotionen (bei Schülerinnen und Schülern: schulbezogene Emotionen), diesen werden 11 Dimensionen zugeordnet. Ausgehend von der inhaltlichen Struktur des AVEM werden verschiedene Typen oder Muster gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens unterschieden. Für jede Person lässt sich so eine Wahrscheinlichkeitsaussage über die jeweils vorherrschende Musterausprägung bestimmen (vgl. auch NEUHAUS & SCHAARSCHMIDT, 2002, S. 43f.). Die Muster besitzen unterschiedliche Ausprägungen in den Dimensionen, wie Abbildung 16 zeigt.



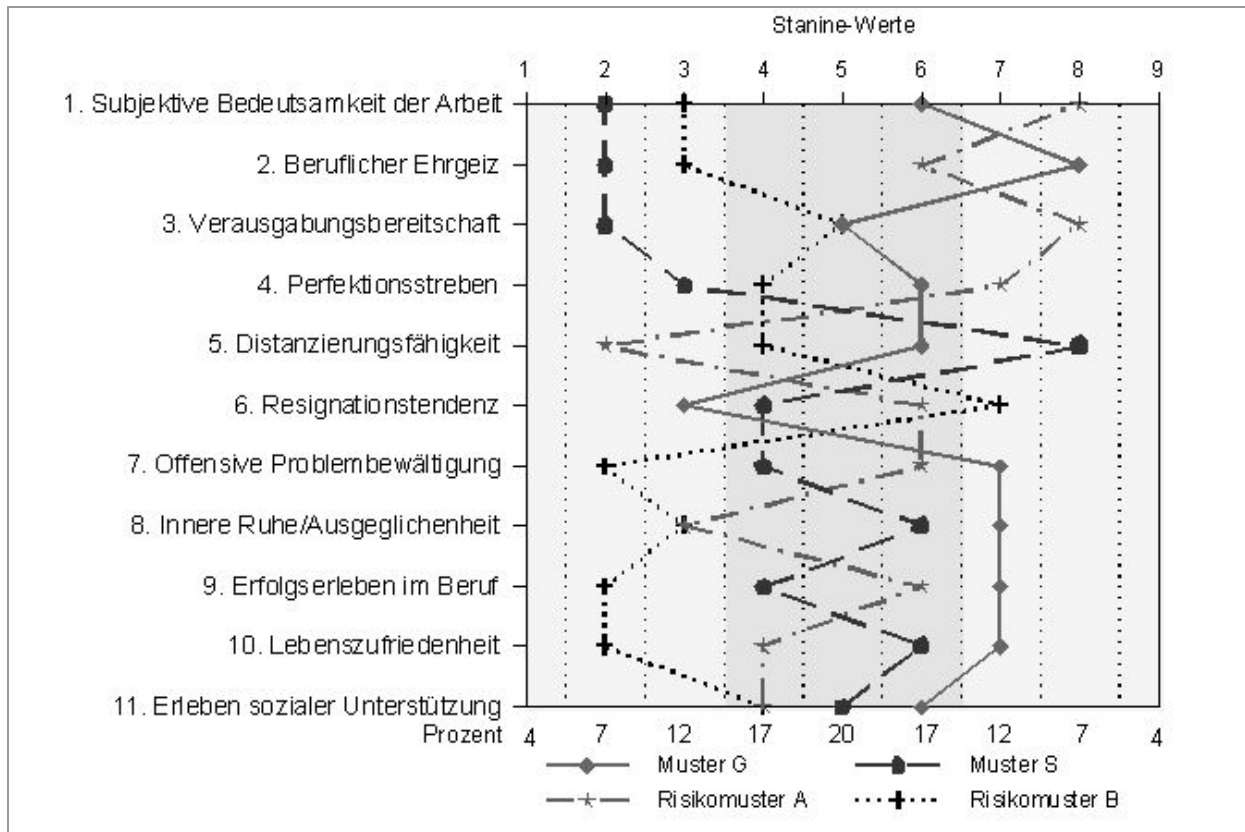


Abbildung 16: Unterscheidung von 4 Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, Quelle: SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2002, S. 8

Das Muster G ist dabei Ausdruck von Gesundheit bzw. Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber den Anforderungen des Berufs bzw. des Studiums: Berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandskraft gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl. Das Muster S gilt als so genanntes Schonungsmuster mit verringertem Engagement bei hoher Lebenszufriedenheit. Problematisch sind die Muster A und B, die so genannten Risikomuster. Das Muster A zeigt ein überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei verminderter Widerstandskraft gegenüber Belastungen, begleitet von negativen Emotionen bezüglich der Anerkennung des Arbeitseinsatzes und eher eingeschränktem Lebensgefühl. Das Muster B entspricht in seinen Ausprägungen dem Burnout, reduziertes Arbeitsengagement, eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit und geringe Belastungsfähigkeit zeichnen das Bild eines durch Resignation und negative Emotionen gezeichneten Typs (vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, 2002; NEUHAUS & SCHAARSCHMIDT, 2002; SCHAARSCHMIDT, 2004). Die Typologie von SCHAARSCHMIDT ET AL. wurde inzwischen auch über die Selbstangaben von Lehrkräften hinausgehend an anderen größeren Lehrerstichproben validiert (vgl. KLUSMANN, KUNTER, TRAUTWEIN & BAUMERT, 2006)

Die AVEM-Muster wurden für mehrere Berufsgruppen bestimmt, erfahrene Lehrkräfte finden sich dabei besonders häufig in den Risikotypen wieder. In der Untersuchungsstichprobe von 7693 Lehrkräften aus verschiedenen Bundesländern ergab sich ein Anteil von 17 Prozent Muster G, 23 Prozent

Muster S, 30 Prozent Risikomuster A und 29 Prozent Risikomuster B. Mit insgesamt 59 Prozent Risikomustern nimmt der Lehrerberuf im Vergleich mit anderen Berufen eine Spitzenstellung ein (SCHAARSCHMIDT, 2004, S. 42). SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999, S. 251f.) zeigen einen deutlichen Zusammenhang der AVEM-Muster mit dem körperlichen und psychischen Befinden. Die Personen, die an erster Stelle (tendezielle Musterzuweisung) zu den Risikomustern A und B gehören, haben signifikant häufiger psychische und physische Beschwerden als die Muster G und S.

Die Studie von KLUSMANN ET AL. (2006) geht der bislang noch nicht empirisch abgesicherten Vermutung nach, ob sich die Musterausprägung von Lehrkräften auch auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler der PISA-Klassen<sup>92</sup> 2003 gebeten, ihre Mathematiklehrkräfte und den Mathematikunterricht hinsichtlich verschiedener Merkmale, die den in der Literatur genannten zentralen Dimensionen von Unterrichtsqualität entsprechen, zu beurteilen. Die Studie ergab deutliche Unterschiede zwischen den AVEM-Typen: Die Schülerinnen und Schüler beurteilten die *Kognitive Selbstständigkeitsförderung* im Mathematikunterricht beim G-Typ höher, den Schontypen sowie den beiden Risikotypen A und B wurde ein *unangemessen hohes Interaktionstempo* zugeschrieben. Gesunde Lehrkräfte wurden als gerechter empfunden sowie als deutlich engagierter und interessierter an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Spürbare erwartungskonforme Unterschiede ergaben sich zwischen dem Gesundheitsmuster und dem Typ-B-Muster; betroffen waren die Dimensionen der Unterrichtsqualität, „welche die Fähigkeit der Lehrkraft zur Adaptivität an die Bedürfnisse der Schüler beschreiben. So könnte man die kognitive Selbstständigkeitsförderung und das Interaktionstempo als eine Anpassung auf kognitiver Ebene und die Sozialorientierung und das Gerechtigkeitserleben als Adaptivität auf sozialer Ebene interpretieren“ (KLUSMANN ET AL., ebenda, S. 171). Ein überraschendes Ergebnis der Studie war, dass sich die so genannten Schon-Typen (S-Muster) auf keiner der Unterrichtsdimensionen von den Risikomustern A und B unterschieden<sup>93</sup>.

Im Folgenden sollen empirische Ergebnisse zur Musterausprägung bei Studierenden vorgestellt werden, die Rückschlüsse auf die Musterausprägung bei am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern erlauben.

Abbildung 17 zeigt die Musterverteilung bei Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie jungen Lehrkräften in verschiedenen Dienstaltern.

---

<sup>92</sup> Befragt wurden 314 Lehrkräfte mit ihren Klassen. Die Mathematiklehrkräfte stammten aus allen Schulformen und verteilten sich über 179 Schulen (KLUSMANN ET AL., ebenda, S. 165f.)

<sup>93</sup> Obwohl das S-Muster in der Burnoutforschung bislang als unproblematisch angesehen wurde.

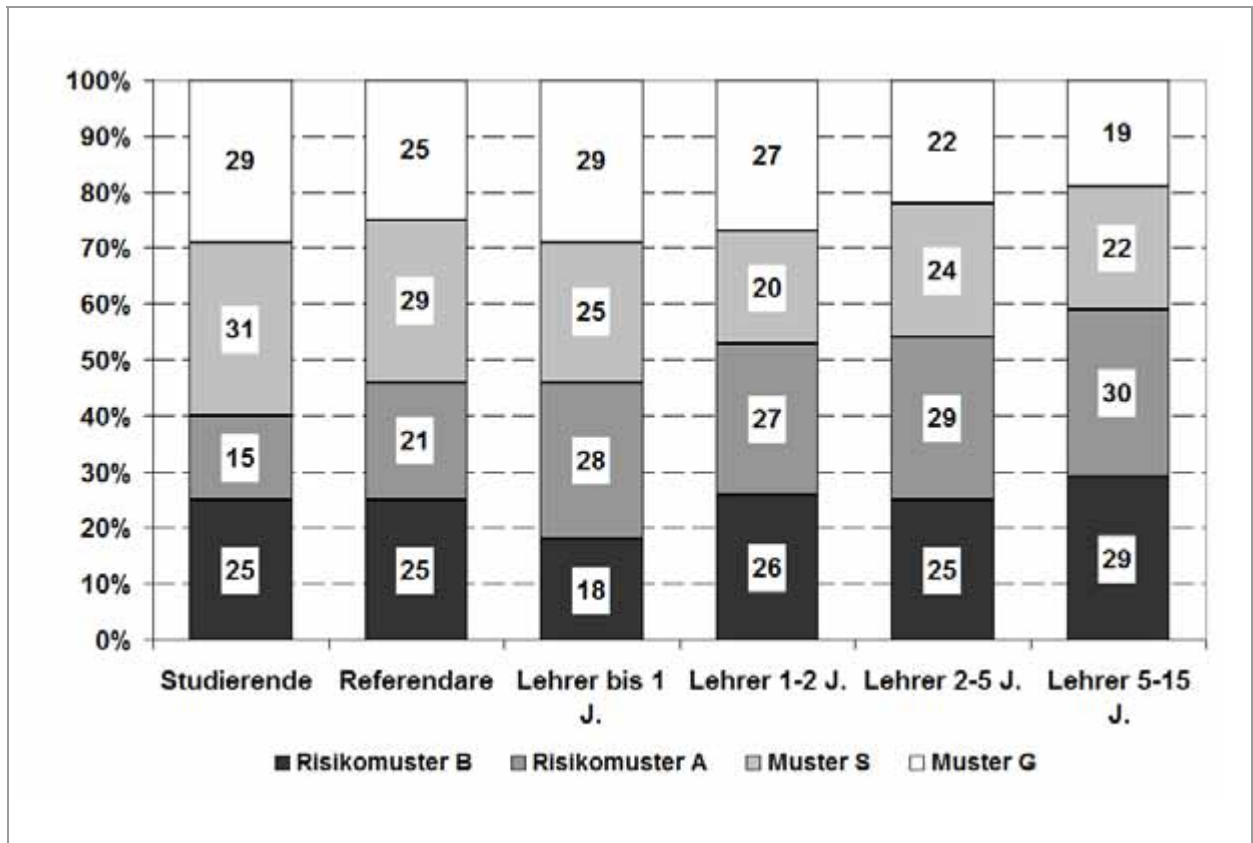


Abbildung 17: AVEM-Musterverteilung bei Lehramtsstudierenden und Referendaren im Vergleich zu jüngeren Lehrkräften (1.-15. Dienstjahr), N = 622 Lehramtsstudierende ab 3. Semester, N = 116 Referendare Quelle: SCHAARSCHMIDT, 2004, S. 69

Bei der Gruppe der Studierenden fällt neben dem größeren G-Muster-Anteil der große B-Muster-Anteil auf. SCHAARSCHMIDT (2004, S. 67f.) stellt dar, dass beide Muster in besonderer Weise mit dem Erleben beruflicher Eignung bzw. Nichteignung verbunden sind. Im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl Lehramt zeigt sich, dass sich die Berufswahlsicheren zu 41 Prozent im G-Muster und zu 14 Prozent im B-Muster befinden. Die Berufswahlunsicheren befinden sich dagegen nur zu 5 Prozent im G-Muster, aber zu 60 Prozent im B-Muster. Das bedeutet, berufswahlunsichere Lehramtsstudierende zeigen zu einem hohen Anteil Persönlichkeitsmerkmale, die als Risikomerkmal für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen gelten müssen.

In Abbildung 17 wird deutlich, dass bereits bei Lehramtsstudierenden ab dem 3. Semester eine problematische Musterverteilung zu sehen ist. 40 Prozent der Stichprobe gehören tendenziell in die Risikomuster. Problematisch ist auch der hohe S-Muster-Anteil. Dieser geht mit motivationalen Einschränkungen einher (sehr geringer Bedeutsamkeit der Arbeit, sehr geringer beruflicher Ehrgeiz und Verausgabebereitschaft sowie geringes Perfektionsstreben). Diese motivationalen Einschränkungen zeigen einen deutlichen Geschlechterunterschied, bei Studentinnen kommt es mit 27 Prozent deutlich weniger häufig vor als bei den Studenten mit 39 Prozent (ebenda, S. 67).

Das Ergebnis der AVEM-Musterzuordnung für die Stichprobe der Studierenden ist insgesamt alarmierend, zwei Drittel zeigen motivationale Probleme oder bringen nicht die Voraussetzungen für die zukünftige Belastungsbewältigung im Beruf mit. Man kann zudem davon ausgehen, dass diese Ergebnisse auch bereits für die Bewältigung des Studiums und die Studienmotivation gelten können. SCHAARSCHMIDT (2004, S. 152) zeigt die Brisanz seiner Ergebnisse auf: Ein Viertel der von ihm befragten Lehramtsstudierenden befindet sich im kritischen B-Muster und stellt die eigene Eignung für den Lehrerberuf in Frage. Diese Studierenden haben vor allem „Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und eine generelle Beeinträchtigung des Selbstvertrauens, die mit diesem Muster verbunden sind.“ (ebenda).

Auch die Stichprobe der Referendarinnen und Referendare zeigt kein anderes Bild, hier gibt es lediglich einen größeren Anteil der A-Muster. Bemerkenswert ist der auch in dieser Gruppe vorhandene geschlechtsspezifisch ausgeprägte S-Muster-Anteil. In der Stichprobe, die im ersten Dienstjahr befragt wurde, ergibt sich ein erfreulicheres Bild mit einem geringeren B-Muster-Anteil. Der höhere A-Muster-Anteil und der hohe G-Muster-Anteil spiegeln nach SCHAARSCHMIDT das im Gegensatz zu den anderen Stichproben erhöhte Engagement als Effekt der motivierenden Wirkung des Berufsstarts. Schaarschmidt vermutet hier auch einen Selektionseffekt durch das berufliche Ausscheiden der besonders belasteten B-Typen. Für die Betrachtung der weiteren Dienstjahre kann nicht genau unterschieden werden, ob die problematischen Musterzuordnungen noch Personmerkmalen zuzuschreiben sind oder nicht bereits Wirkungen der Berufsanforderungen sind.

Vergleichbare Ergebnisse zeigen auch andere Untersuchungen: RIßLAND & SIELAND (2003) stellten fest, dass von 547 Lehramtsstudierenden (Grund-, Haupt- und Realschule) für mehr als 30 Prozent die Berufsarbeit nur eine geringe Bedeutung hatte und bei 25 Prozent die eigene Distanzierungsfähigkeit, die offensive Problembewältigung und die innere Ruhe und Ausgeglichenheit als gering eingestuft wurden (vgl. auch SIELAND, 2004, S. 152).

Nun stellt sich die Frage nach der Veränderbarkeit der Muster. In der Längsschnittstudie von MAYR (2007) zeigte sich wie oben dargestellt, dass die lehrerspezifischen Personmerkmale über die Zeit wenig Veränderung erfahren. Das bestätigt auch die Untersuchung von SCHAARSCHMIDT (2001, S. 77ff.). Auf die Frage, wie stabil die Muster nach dem Instrument AVEM sind, wenn keine Intervention erfolgt, wurde eine längsschnittliche Betrachtung an einer kleinen Stichprobe (N = 157 Lehrkräfte) durchgeführt. Statistisch gesicherte Veränderungen zeigen sich vor allem in den Engagements-Dimensionen, was sich auch in einem Rückgang des zum ersten Befragungszeitpunkt dominierenden Risikomusters A zeigt. Auf der individuellen Ebene war für keine Person eine gravierende Veränderung im Laufe der drei Jahre eingetreten, Musterwechsel fanden kaum statt. Das bestätigte auch eine zweite Längsschnittuntersuchung (KIESCHKE, 2004, S. 86ff.; SCHAARSCHMIDT & KIESCHKE, 2007, S. 30f.) mit 291 Lehrkräften aus drei Bundesländern (Zeitraum von drei Jahren). Vor allem das so genannte B-

Muster erwies sich als überaus stabil, Musterwechsel fanden, wenn überhaupt, zumeist aus dem G-Status in Richtung A-Muster statt, hier kam es also zu einer deutlichen Verschlechterung, „der Selbstschutz vor Überengagement bröckelt“ (ebenda, S. 92). Übergänge in das G-Muster sind selten, insgesamt gesehen erweisen sich die Muster der AVEM-Typologie (ohne Intervention) als recht stabile Muster persönlichen Verhaltens und Erlebens, wie auch Untersuchungen an anderen Berufsgruppen belegen (ebenda, S. 93).

SCHAARSCHMIDT & KIESCHKE (2007, S. 30) folgern,

[...] dass die Veränderungen vom ersten bis zum zweiten Messzeitpunkt keineswegs als günstig einzuschätzen sind. Zwar ist der Rückgang des AVEM-Musters positiv zu werten, doch steht dem eine Zunahme des Risikomusters B gegenüber. Auch nimmt die Häufigkeit des wünschenswerten Musters G weiter ab. Und das Anwachsen des S-Musters ist ebenfalls nicht vorteilhaft, drückt sich darin doch ein Motivationsabfall aus. Es kann also nach diesen Ergebnissen keine Rede davon sein, dass sich die problematische Musterkonstellation, wie wir sie für die Lehrerschaft vorfinden, im Sinne „spontaner Remission“ zum Besseren verändert. Im Gegenteil: Wird die Entwicklung dem Selbstlauf überlassen, ist wohl eher mit einer weiteren Verschlechterung der Situation zu rechnen.

NEUHAUS & SCHAARSCHMIDT (2002) zeigen am Beispiel der Lehramtsstudierenden, dass Trainings durchaus zu einer besseren Belastungsbewältigung führen können, vor allem, wenn sie als Blockseminare durchgeführt werden. Nachweisbare positive Effekte ergaben sich vor allem in den Dimensionen Distanzierungsfähigkeit gegenüber Belastungen, offensive Einstellung gegenüber Problemen, Ausgeglichenheit, Erfolgserleben und Lebenszufriedenheit, also in Bezug auf Erlebensveränderungen im Sinne gestärkter Widerstandskraft und positiverer Befindlichkeit (ebenda, S. 47). Ähnliche Effekte zeigten sich auch im Training von Referendarinnen und Referendaren, für erfahrene Lehrkräfte sind sie in Vorbereitung (individuelle Beratung, schulbezogene Auswertung im Team und Problem- und Stressbewältigung, vgl. AROLD, 2004, S. 122). SCHAARSCHMIDT (2004, S. 152f.) folgert aus den Untersuchungsergebnissen am Lehrernachwuchs, dass zum einen vor Aufnahme des Studiums das Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung finden muss. Angesichts der Stabilität der Muster sollten Instrumente geschaffen werden, die schon vor dem Studium die Prüfung der Eignung und des Entwicklungsbedarfs ermöglichen.

Zu diesem Zweck wurde das Diagnose-Angebot „Fit für den Lehrerberuf?“ (HERLT & SCHAARSCHMIDT, 2007) entwickelt, das webbasiert eine Überprüfung

der eigenen Passung zu den Anforderungen des Lehrerberufs vor Aufnahme des Studiums ermöglicht<sup>94</sup>.

Zudem sollten im Studium neben der theoretischen Ausbildung die beruflichen Handlungskompetenzen mehr Gewicht bekommen und Trainings zur Bewältigung berufsfeldbezogener Alltagsprobleme durchgeführt werden. Dazu gehört in erster Linie das Erfolg versprechende Training von effektivem Selbst-Management in Belastungssituationen.

Auch MAYR & NEUWEG (2006) nennen neben Angeboten zum wirkungsvollen Umgang mit Belastungen vor allem *reflektierte Laufbahnentscheidungen* als einen Weg zur Reduzierung von Belastungen und Belastungsfolgen. Sie gehen davon aus, dass manche der Voraussetzungen für den Umgang mit belastenden Situationen bereits bei der Berufswahl Lehramt mitgebracht werden sollten. Dies betrifft vor allem die Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion und Stabilität, aber auch die mitgebrachte Interessenstruktur, wie sie etwa mit der Lehrer-Interessen-Skala (LIS, MAYR 1998b) erfragt werden kann. Wenn diese zum Aufgabenspektrum des Lehrerberufs passt, steigt die Wahrscheinlichkeit des für den Beruf notwendigen Kompetenzerwerbs und die Wahrscheinlichkeit der Berufszufriedenheit bzw. des Berufserfolgs: „Wichtig ist vor allem ein ausgeprägtes Interesse am Unterrichten und Erziehen; bezüglich der anderen, ebenso geforderten Tätigkeiten, z.B. des Beurteilens, sollte zumindest keine Abneigung bestehen.“ (MAYR, im Druck).

---

<sup>94</sup> Neben dem neu entwickelten „Fit für den Lehrerberuf“ gibt es weitere webbasierte Diagnoseangebote zur Eignungsüberprüfung im Lehrerberuf. Eines der bekanntesten und erprobtesten ist das bereits mehrfach erwähnte Laufbahnberatungsprogramm Career Counselling for Teachers (MAYR & NIESKENS, 2004), das nicht nur Selbsterkundung für den Berufseinstieg (Self Assessment) anbietet, sondern auch für weitere wichtige Übergänge in der Berufslaufbahn im Lehramt. Ein weiteres neu entwickeltes Instrument ist FIBEL (Feedback-Inventar beruflicher Erstorientierung für das Lehramt, BÖTTCHER ET AL. (2008).

## 5.4 Berufswahlmotive zukünftiger Lehrkräfte

Die Untersuchung von Berufswahlmotiven ist eines der zentralen Gebiete in der Lehrerforschung. Sie wurde allerdings nicht immer kontinuierlich betrieben, sondern unterliegt einem historischen Wandel, ihr Stellenwert in der Forschung steht im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, bildungspolitischen Vorgaben, der Arbeitsmarktlage für Lehrerinnen und Lehrer und dem Image des Lehrerberufs. FOCK, GLUMPLER, HOCHFELD & WEBER-KLAUS (2001) und LIPOWSKY (2003) werten verschiedene Studien zu Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden und auch, bezogen auf den berufsbiographischen Ansatz (vgl. TERHART, CZERWENKA, JORDAN, & SCHMIDT, 1994), von im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern aus. War in den 1980er Jahren die Anzahl der Arbeiten zur Lehrerforschung aufgrund der hohen Lehrerarbeitslosigkeit eher rückläufig, „boomt“ sie seit den 1990er Jahren. Als Gründe dafür nennen FOCK ET AL. (2001) zum einen die Thematisierung der problematischen Berufssituation von Lehrkräften (vgl. zum Beispiel URBAN, 1996), Fragen zur Feminisierung des Lehrerberufs (vgl. zum Beispiel FLAAKE, 1989; BREHMER, 1987; ABELE ET AL., 2003) und die Diskussion um die Professionalisierung und um Standards. Ein weiterer Schwerpunkt der Lehrerforschung liegt in der Diskussion zu Reformen der Lehreraus- und Weiterbildung. Im Zuge der Umstellung der Lehrerstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge zu Beginn des 21. Jahrhunderts und der damit einhergehenden strukturellen Reform der Studieninhalte stellt sich für alle Universitäten die hoch aktuelle Frage nach der Motivation und Eignung der Studienbewerberinnen und -bewerber.

Die Erhebung von Berufswahl- und Studienwahlmotiven im Lehramt steht damit immer auch in Bezug zur jeweiligen gesellschaftlichen Position des Lehrerberufs und zur jeweilig befragten Studierendenpopulation. Um einen umfassenden Überblick über die Entwicklung von Berufswahlmotiven zu erhalten, müssten neben der Dimension des historischen Wandels in der Lehrerforschung auch die Veränderungen in der Studierendenpopulation berücksichtigt werden. Eine weitere grundsätzliche Problematik in der empirischen Forschung verschärft die Schwierigkeit der Auswertung von Studien zu Berufswahlmotiven: Die Berücksichtigung der jeweiligen mehr oder weniger engen Forschungsperspektive, die immer auch im Kontext der aktuellen Forschungsproblematik zu sehen ist. Das zeigt sich bei den überwiegend eingesetzten standardisierten Befragungen vor allem in der Auswahl der vorgegebenen Items und in den zusätzlich erhobenen Fragestellungen. Diese Problematik wird noch ausführlicher diskutiert, wenn es im Anschluss an das Kapitel um das methodische Vorgehen in der Berufswahlmotivforschung geht.

Betrachtet man die Studien zu Studienwahlmotiven und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden im Überblick, zeigen sich trotz historischer Einordnung und je eigener Forschungsperspektive in allen Studien häufig genannte Motive, die ein deutliches Bild von der Berufswahl Lehramt zeichnen:

Lehrerinnen und Lehrer dürften demnach bevorzugt solche Personen werden, die gern mit Kindern arbeiten, aufgrund ihrer Wertorientierungen Überkommenes tradieren möchten, wenig an Prestige und Karriere interessiert sind – und vielleicht auch solche, die ihre bisherige, befriedigende Schullaufbahn lückenlos fortsetzen oder aber traumatisierende Schulerlebnisse ausarbeiten möchten. (MAYR, 1994b, S. 79)

Ein weiteres grundlegendes Motiv durchzieht seit den 1970er Jahren viele Studien: Das Motiv der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das im frauenbesetzten Lehramt (Feminisierung der Schule)<sup>95</sup> eine Rolle spielt. ULICH (1998, S. 73) hat diese Problematik mit den Ergebnissen aus einer offenen Befragung charakterisiert: Studentinnen mit Berufsziel Grundschule neigen häufiger zu pädagogischen Motiven sowie zu Motiven, die auf die eigene Entwicklung bezogen sind. Sie wählten nach der Studie von ULICH den Beruf Lehramt aus Motiven heraus, die parallel zu Motiven der Erziehung eigener Kinder zu interpretieren sind: Eigene Kinder bekommt man in der Regel, weil man sich davon Freude, Lebenssinn und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung verspricht, alles Motive, die von den befragten Studierenden auch zur Begründung der Berufswahl Lehramt genannt wurden (ebenda).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Studien und Befunde dargestellt werden, deren Fragestellung von Bedeutung für die Thematik der vorliegenden Arbeit ist. In den vorhergehenden Kapiteln wurde mehrfach angesprochen, dass idealistische, nicht an die Berufswirklichkeit angepasste Berufsmotive lange Zeit als Prädiktoren für ein hohes berufliches Belastungserleben bis hin zum Burnout galten. KRAUSE & DORSEMAGEN (2007, S. 64ff.) fassen in einer kritischen Betrachtung der verschiedenen Perspektiven der Lehrerbefragungsforschung zusammen, dass diese Annahme inzwischen umstritten ist. Die Entstehung von Burnout wird eher durch unrealistische Ansprüche vorhergesagt (SCHMITZ & LEIDL, 1999; LIPOWSKY, 2003).

Unbestritten bleibt aber der deutliche und wünschenswerte Zusammenhang von berufsspezifischen Interessen und *intrinsischen* Berufsmotiven. MAYR (1998, S. 118f.) berichtet, dass Studierende mit hohen Werten in der Annahme berufsspezifischer Aufgaben häufiger aus intrinsischen Berufswahlmotiven, etwa aus Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, den Lehrerberuf anstreben. Dieses wirkt sich dann auch auf das Studieninteresse und die kognitiven Lernstrategien aus, Studierende mit überwiegend intrinsischen Berufswahlmotiven wenden häufiger elaborierte Lernstrategien an, die auf ein tiefer gehendes Verstehen und eine kritische Auseinandersetzung gerichtet

---

<sup>95</sup> Unter „Feminisierung“ wird ab Ende der 1960er Jahre der steigende Frauenanteil im Bereich Volksschullehramt bezeichnet und als Problem des Bildungswesens diskutiert (nach FOCK ET AL., 2001, S. 214f.). Ein Zahlenbeispiel: Im Wintersemester 2000/01 sind 15 Prozent aller deutschen und ausländischen Studentinnen in der Fächergruppe Lehramt, bei den Studenten sind es nur 7 Prozent (HIS Ergebnis-Spiegel 2002, S. 138). Im Schuljahr 1996/97 sind von den vollbeschäftigten Lehrkräften an Grundschulen 70,8 Prozent Lehrerinnen, bei den teilbeschäftigten sind es 96,4 Prozent. Bei den teilbeschäftigten Lehrkräften liegt der Anteil der Frauen in allen Schulformen um oder über 80 Prozent (nach RUSTEMEYER, 1998, S. 5).



sind (ebenda, S. 19). Im folgenden Kapitel werden verschiedene Untersuchungen vorgestellt, die eine detaillierte Auskunft über die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden geben.

Unter der Frage „Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium?“ wurden bereits seit Mitte der 1980er Jahre verschiedene Befunde ausgewertet. Neben der wissenschaftlichen Neugierde an den bewussten oder unbewussten Motiven für die Entscheidung zum Lehrerberuf erhoffte man sich auch Anhaltspunkte für die Laufbahnberatung, die Gestaltung der Lehrerbildung und für bildungs- und schulpolitische Entscheidungen (vgl. dazu BERGMANN & EDER, 1994; MAYR, 1994). Im Bereich der Laufbahnberatung wurden diese Studien vor allem auch dazu genutzt, um etwa in Österreich Beratungsmaterialien für Maturantinnen und Maturanten<sup>96</sup> (BERGMANN & EDER, 1994; MAYR, 1994) oder in einer deutsch-österreichischen Kooperation webgestützte Laufbahnberatungsangebote zu entwickeln (vgl. dazu [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de); NIESKENS & MAYR, 2004).

So wurden etwa Berufswahlmotive und Berufsorientierungen auch berufsbiographisch<sup>97</sup> erfasst. Eine der umfassendsten Studien dazu ist die empirische Untersuchung von TERHART ET AL. (1994). Diese werteten 1992 514 Fragebögen von berufstätigen Lehrkräften aller Schulformen in Niedersachsen aus. Sie befragten die Lehrkräfte rückwirkend und unter besonderer Berücksichtigung der Selbstdeutung nach ihren ehemaligen Berufswahlmotiven. Die Ergebnisse unterscheiden sich nicht wesentlich von denen anderer Studien, auch bei den retrospektiv befragten Lehrkräften steht das intrinsische Motiv „mit Kindern arbeiten“ an oberster Stelle, dicht gefolgt von „abwechslungsreiche Arbeit“ und „Wissen weitergeben“. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte sah keine Unterschiede zwischen ihren damaligen Berufswahlmotiven und ihren tatsächlichen Erfahrungen im Beruf. Die anderen gaben die Unterschiede in negativer Hinsicht vor allem für die Motivbereiche „Auftrag und pädagogische Möglichkeiten“ und „Vorteile des Berufs“ an. Die Enttäuschungen beziehen sich also vor allem auf den Bereich der pädagogischen Ideale (ebenda, S. 56). Hatte bereits KNAUF (1992) festgestellt, dass der Spitzenreiter unter den Berufswahlmotiven der angehenden Lehrkräfte, das intrinsische Motiv „... weil ich gerne mit Kindern zusammen bin“, in unterschiedlichen Formulierungen die meisten Studien dominiert, so scheint dieses Motiv auch für erfahrene Lehrkräfte eine zentrale Rolle zu spielen. TERHART ET AL. begründen die Spitzenposition der intrinsischen Motive mit einem Methodeneffekt: Durch den Erwartungsdruck der Gesellschaft und die hohe Berufsmoral ist der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf die Berufswahlmotive sehr hoch. Nach KRIEGER (2000, S. 248) kann bei Retrospektivdaten der lange Zeitraum nach der Berufswahl auch zur „Legendenbildung“ führen.

Für viele Studien zur Berufswahl kommt noch eine weitere Problematik hinzu, die bereits in Kapitel 3 angesprochen wurde: Die Befragten sind bereits im

<sup>96</sup> Der österreichische Begriff „Matura“ entspricht dem deutschen „Abitur“.

<sup>97</sup> vgl. dazu im Überblick die Meta-Analyse berufsbiographischer Studien von KUNZE & STELMASZYK (2004)

Lehramtsstudium. Sie haben die Berufswahlentscheidung getroffen, je nach Semesteranzahl viel Zeit und Arbeitsaufwand in die Ausbildung investiert. Sie vermeiden deshalb in der Auseinandersetzung mit der Berufsrolle Lehramt und der Artikulation ihrer Motive vermutlich Bereiche, die die Berufswahl in Frage stellen. Sie suchen eher nach Motiven, die die Berufswahl für sie selber rechtfertigen und die zugleich sozial erwünscht sind (vgl. dazu die Ausführungen zur Nachentscheidungsphase und kognitiven Dissonanz in Kap. 3).

Weitere Hinweise auf Berufswahlmotive könnten die Studien geben, die das Problem der Nachentscheidungsdissonanz berücksichtigen und neben Lehramtsstudierenden Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe bzw. Abiturientinnen und Abiturienten befragen. Diese haben, auch wenn sie bereits ernsthaftes Interesse am Beruf Lehramt zeigen, die Berufswahl noch nicht endgültig vollzogen und somit noch Berufsalternativen zur Auswahl. Die Einflüsse durch soziale Erwünschtheit und Rechtfertigung der Berufswahl könnten hier vermutlich geringer ausfallen<sup>98</sup>. Einige der Studien mit Abiturientinnen und Abiturienten werden in diesem Kapitel vorgestellt (vgl. z. B. MÜLLER-FOHRBRODT ET AL., 1978; BERGMANN & EDER, 1994; FIECHTER, STIENEN & BÜHLER, 2004).

Einen weiteren Erklärungsansatz für die eben genannte Problematik liefert der Forschungsansatz von URBAN (1996). Er befragte an 14 österreichischen Akademien 1574 Studienanfängerinnen und –anfänger. URBAN entwickelte dabei die Frage nach den Berufswahlmotiven vor dem Hintergrund der „Erwartungs x Wert-Theorie“ von HECKHAUSEN (2005), nach der Handlungsentscheidungen durch subjektive Zielbewertungen oder Valenzen und Erwartungen darüber, wie die intendierten Handlungen und Ziele erreicht oder verhindert werden, beschrieben und vorhergesagt werden. Die Motivation für ein bestimmtes Studium wird in Bezug gesetzt zu den mit der Wahl verbundenen persönlichen Lebenszielen, deren Annäherung oder Erreichen als Instrumentalitätserwartungen und deren Bedeutung als Valenzen. Somit ist die Studien- und Berufswahl als wesentliche biographische Entscheidung in einem breiten Kontext der individuellen Lebensplanung zu sehen. Die damit verbundenen Betrachtungsweisen reichen so über die motivationalen Komponenten hinaus und beziehen damit Persönlichkeitsaspekte wie grundlegende Überzeugungen, Beruf als Lebensgestaltung, Steuerung individueller Prozesse (auch solcher, die außerhalb der Person liegen) mit ein (URBAN, 1996, S. 6). Neben den Fragen nach den Berufsmotiven erforschte URBAN auch die Stimmungslage der Studienanfängerinnen und –anfänger. Tatendrang, Optimismus, Neugier und Motiviertheit zeigen mit hohen Nennungen eine positive Grundstimmung, daneben geben aber auch 52 Prozent Hilflosigkeit und 37 Prozent Überwältigung an. Die Erwartungen am Studienanfang bezogen sich überwiegend auf den Erwerb von pädagogischen Kompetenzen, Fachwissen und neuen

---

<sup>98</sup> Der Autorin ist allerdings keine Untersuchung bekannt, die die Berufswahlmotive von am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern unter dieser Fragestellung auswertet. Die Vermutung kann deshalb hier nicht belegt werden.

Fähigkeiten. Wie in den anderen Studien stehen auch in URBANS Befragung idealistische pädagogische Motive an der Spitze der Nennungen, bei der Hälfte der Befragten wurden aber auch extrinsische Motive wie Freizeit und kurze Ausbildung<sup>99</sup> genannt. 68 Prozent gaben an, sie hätten schon immer gerne Lehrkraft werden wollen.

Im Gegensatz zu der überwiegend optimistischen Grundhaltung der österreichischen Studienanfängerinnen und –anfänger zeigt sich bei deutschen Lehramtsstudierenden eine eher verhaltene und in großen Teilen negativ gestimmte Grundhaltung: Im HIS Ergebnis-Spiegel 2002 zeigen Lehramtsstudierende den höchsten Anteil an unerfüllten Erwartungen im Vergleich mit anderen Studienrichtungen. Vor allem in der Betreuung im Studium, der Orientierungshilfe, aber auch in Bezug auf die Leistungsanforderungen und die fachlichen Inhalte sind ihre Vorstellungen vielfach nicht aufgegangen (HEINE, 2002, S. 124f.). Das bestätigen auch andere Befunde (SIELAND, 2004, S. 149f.), neben Fähigkeiten der Unterrichtsgestaltung fehlte vor allem auch praktisches psychologisches und pädagogisches Wissen.

MÜLLER-FOHRBRODT ET AL. (1978) haben in einer Längsschnittuntersuchung sowohl Lehramtsstudierende im ersten Semester als auch Abiturientinnen und Abiturienten, die sich zur Aufnahme des Lehramtsstudiums entschlossen hatten, zu Motiven der Berufswahl befragt. Die Befragung erfolgte mit einem geschlossenen Fragebogen, auf einer fünfstufigen Skala wurden 33 Motive vorgegeben, deren Bedeutung für die eigene Berufswahl beurteilt werden sollte. MÜLLER-FOHRBRODT ET AL. stellen die Hypothese auf, inadäquate Berufswahlmotive seien ein Grund für den sogenannten „Praxisschock“ bei jungen Lehrkräften. Sie beziehen sich auf ältere Studien, die vermuten lassen, dass Einstellungen und Motive von Lehrkräften, die nicht kongruent zur Lehrerrolle sind, das Praxisschockerlebnis zu Beginn des Arbeitslebens begünstigen und zu Misserfolg im Beruf führen (THOMAS & REINHARDT, 1972, in MÜLLER-FOHRBRODT ET AL., 1978). Auch in der Studie von MÜLLER-FOHRBRODT ET AL. werden die intrinsischen Berufswahlmotive am häufigsten genannt, wobei die Abiturientinnen und Abiturienten mit dem Berufswunsch gymnasiales Lehramt deutlich niedrigere Werte haben als diejenigen mit dem Berufswunsch Volksschullehramt (1978, S. 97f.). Die Stichprobe zeigt daneben sehr idealistische Erwartungen, mehr als ein Drittel meint, der Lehrerberuf übe „großen Einfluss auf Entwicklung und Fortschritt der Gesellschaft“ aus, 50 Prozent der zukünftigen Gymnasiallehrer und 20 Prozent der Volksschullehrer erwarten, im Beruf Lehramt forschend tätig sein zu können. Auch bei der Stichprobe der Lehramtsstudierenden im ersten Semester steht das soziale Wirken und die Selbstständigkeit und Freiheit im Beruf an oberster Stelle. Nach MÜLLER-FOHRBRODT ET AL. (ebenda) lassen sich die Befunde aus der Längsschnittuntersuchung dahingehend auswerten, dass es im Bereich Berufsbild und Berufswahlmotive bei jungen Lehrkräften teilweise falsche Vorstellungen gibt, die zu Enttäuschungen im Beruf und

---

<sup>99</sup> Hier muss man berücksichtigen, dass die Ausbildung an österreichischen Hochschulen (früher: Akademien) kein Referendariat hat, deshalb kürzer als in Deutschland ist.

damit zum Praxisschock beitragen können. Genannt werden in diesem Zusammenhang die Erwartungen „selbstständig arbeiten können“ und „Initiativen entwickeln“, „pädagogische Einflussnahme“ und „Forschertätigkeiten“, Motive, die auch in der berufsbiografischen Studie von TERHART ET AL. (1994) retrospektiv von erfahrenen Lehrkräften als nicht erfüllt eingeschätzt werden. Ähnliches bestätigen auch Ergebnisse aus der Forschung zum Thema Burnout (vgl. Kap. 5.3): SCHMITZ & LEIDL (1999, S. 310) haben in einer Replikationsstudie nachgewiesen, dass auf der Seite der personalen Antezedenzen das Anfangsmerkmal der unrealistischen Ansprüche bei Berufsantritt über den Weg persönlicher Enttäuschungen im Beruf zum Zustand des Ausgebranntseins führt. Unter die unrealistischen Ansprüche fallen in der Untersuchung von SCHMITZ & LEIDL Berufswahlmotive wie „Änderung gesellschaftlicher Missstände“, „Einfluss nehmen“, „die Welt verbessern“, „Selbsterfüllung“ und „Erzielen substantieller Ergebnisse“ (ebenda, S. 304).

Eine ähnliche Fragestellung wie die von TERHART ET AL. verfolgt auch eine neuere Untersuchung von ULICH (1998): Es sei eine wichtige Aufgabe der Erforschung von Berufsmotiven angehender Lehrkräfte, Motivkonstellationen ausfindig zu machen, die eine gewisse „Nichterfüllungs- oder Enttäuschungswahrscheinlichkeit“ (ebenda, S. 67) in sich bergen. Der Bildung einigermaßen realistischer Erwartungen an den Lehrerberuf kommt nach ULICH eine große Bedeutung zu, Beratung und Aufklärung sowie die Reflektion der eigenen Berufswahl sollten institutionalisierte Elemente der Ausbildung sein.

WILLER (1993) untersuchte Studienanfängerinnen und –anfänger im Lehramt Grund- und Hauptschule in Bezug auf Berufswahlmotive und Karriereplanung unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Im Vordergrund bei den von WILLER befragten Studierenden stehen soziale Motive der Berufswahl, diese werden gestützt durch die ebenfalls erhobenen außerschulischen Interessen. Viele Studierende haben bereits vor dem Studium so genannte pädagogische Vorerfahrungen gemacht, sie haben sich sozial engagiert oder mit Kindern gearbeitet (vgl. Kap. 5.5).

FOCK ET AL. (2001) berichten über Ergebnisse einer regelmäßigen Befragung von Lehramtsstudierenden (Primarstufe und Sonderpädagogik) an der Universität Dortmund. Danach nehmen Frauen das Lehramtsstudium in der Regel früher auf als männliche Studierende, ein Ergebnis, das sich nicht hinreichend durch den Zivil- oder Wehrdienst der Männer erklären lässt. Die Autoren werten dies als Hinweis darauf, dass das Grundschullehramt für Frauen eher die „erste Studienwahl“ nach dem Abitur ist als für Männer. HEINE (2002, S. 42f.) weist bestätigend für alle Studienberechtigten der Jahrgänge 1976–1999 nach, dass Frauen durchgängig erheblich häufiger ihre Studienpläne im auf den Schulabschluss folgenden Wintersemester realisieren. Dieses Ergebnis deutet auf eine für alle Studienrichtungen zutreffende höhere Studienentschlossenheit der Frauen hin.

Die Untersuchung von FOCK ET AL. (2001, S. 221) zeigt ein weiteres interessantes Ergebnis: Die Autoren haben die Leistungskurswahl<sup>100</sup> in der gymnasialen Oberstufe in Bezug gesetzt zur Studienwahl. Sie gehen davon aus, dass sich die bevorzugte Fächerkombination in der Oberstufe und Leistungskurswahl auf ihre Bedeutung für frühe Berufs- und Studienwahlorientierungen prüfen lässt<sup>101</sup>. Ihre Untersuchung ergab, dass Pädagogik als Leistungskurs am dritthäufigsten von Primarstufenstudierenden gewählt wurde, bis zur Mitte der 1990er überwiegend von Frauen, in den jüngeren Befragungen zu gleichen Teilen von beiden Geschlechtern (ca. 18 Prozent haben Pädagogik als Leistungskurs gewählt). Den Zusammenhang zwischen der Wahl des Leistungskurses und der Studienwahl bestätigen auch andere Studien, dieser Zusammenhang lässt sich für alle Studienfächer belegen (ROEDER & GRUEN, 1997; ABEL & TARNAI, 2000, S. 287)

Ähnlich wie in der Untersuchung von WILLER (1996) geben auch in der Dortmunder Befragung zwischen 35 Prozent im Wintersemester 1994/95 und 52 Prozent im Wintersemester 1999/00 an, sie hätten bereits „viel Erfahrung mit Kindern“ (vgl. dazu auch KRIEGER, 2000, S. 251f.). Das deutet darauf hin, dass die pädagogischen Vorerfahrungen eine größere Rolle unter den Berufswahlmotiven spielen bzw. diese beeinflussen. Die Autoren der Dortmunder Längsschnittuntersuchung vermuten, dass das Studium für die meisten Lehramtsstudierenden mit Schwerpunkt Primarstufe bzw. Sonderschullehramt ein Wunschstudium ist, die immer jünger werdende Gruppe von Lehramtsstudierenden hat sich zielgerichtet vorgenommen, mit jüngeren Kindern zu arbeiten. Sie sind aber auch bereit, auf andere soziale, eher kind- als fachgerichtete Arbeitsfelder auszuweichen (FOCK ET AL. , 2001, S. 238f.).

Verschiedene Studien belegen das Dortmunder Ergebnis. So haben BERGMANN & EDER (1994, S. 47, vgl. auch Kap. 4.3) in einer Längsschnittuntersuchung an Maturantinnen und Maturanten das in etlichen anderen Studien gezeichnete kritische Bild zukünftiger Lehrkräfte überprüft. BERGMANN & EDER kommen zu dem Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich frühzeitig für den Lehrerberuf interessieren, weder in den personalen Voraussetzungen noch in Schulleistungen und Berufswahlsicherheit eine Negativeauslese darstellen. Eine frühzeitige Berufswahl ist demnach förderlich für ein günstiges Berufswahlverhalten, die potentiellen Lehramtsstudierenden unter den Maturantinnen und Maturanten beschäftigen sich stärker mit Fragen der Ausbildungs- und Berufswahl und sind sicherer hinsichtlich ihrer Laufbahntrennung. Die problematische Gruppe der Studienunsicheren oder Studienabbrecher im Lehramt scheint überwiegend in der Gruppe zu finden zu sein, die erst spät, nach der Matura oder nach einem anderen Studium, zur

---

<sup>100</sup> In Nordrhein-Westfalen kann das Fach Pädagogik in der Sekundarstufe II als Leistungskursfach gewählt werden.

<sup>101</sup> Die Langzeitstudie „Studiensituation und Studienorientierungen“ belegt den Zusammenhang von Leistungskursen in der Oberstufe und Fachwahl im Studium für alle Studienfächer (MULTRUS ET AL., 2005, S. 8)

Berufswahl Lehramt kommt (BERGMANN & EDER, 1994, S. 62; vgl. auch HENECKA & GESK, 1996, S. 128ff.). Dieser Aspekt wird im Laufe dieser Arbeit noch weiter ausgeführt.

Die Zielgerichtetheit und das frühzeitige Feststehen der Berufs- und Studienfachwahl von Lehramtsstudierenden bestätigt auch der HIS Ergebnis-Spiegel 2002 (HEINE, 2002, S. 106f.). Der Anteil der Lehramtsstudierenden, die den festen Berufswunsch Lehramt als wichtiges Berufs- und Studienfachwahlmotiv angeben, ist mit 81 Prozent neben den Medizinstudierenden am höchsten im Vergleich zu den anderen Fächergruppen. Einschränkend muss man an dieser Stelle aber anmerken, dass der Lehrerberuf sich dadurch von anderen Berufen unterscheidet, dass man sich bereits zu Studienbeginn auf eine bestimmte Karriere festlegt: Das Lehramtsstudium ist nur für die Schule als Berufsfeld konzipiert<sup>102</sup>. Angesichts dieser Festlegung verwundert es nicht, wenn ein so hoher Prozentsatz den Berufswunsch Lehramt als Berufswahlmotiv angibt. Auffällig ist in der HIS-Studie ebenfalls das Ergebnis, dass sozialen Studienwahlmotiven eine überdurchschnittliche Bedeutung bei den Lehramtsstudierenden zukommt. Das begründet sich durch die angegebene Wichtigkeit der intrinsischen Berufswahlmotive wie „Fachinteresse“, „Neigung und Begabung“ und „Persönliche Entfaltung“. Extrinsische und aufstiegsbezogene Motive scheinen dagegen bei Lehramtsstudierenden keine große Rolle zu spielen (HEINE, ebenda, vgl. auch RUSTEMEYER, 1998). Das bestätigt auch die Studie von OESTERREICH (1987) für frühere Studierendenpopulationen: „Pädagogische Motivation“, „Lehrerberuf als wichtige gesellschaftliche Aufgabe“ und „Interessantheit und Vielseitigkeit des Berufs“ wurden am häufigsten als Berufswahlmotive genannt, dicht gefolgt von der Motivation, „Wissen in meinem Fachbereich vermitteln“ zu wollen. Auch in der Befragung von STELTSMANN (1980) an 665 Studienanfängerinnen und –anfängern im Lehramt an der Universität Bonn stellten sich „pädagogische Motivation“ und „Fachinteresse“ als stärkste Motive heraus (vgl. auch TERHART, 1994, S. 25f.). STELTSMANN hat in einer Faktorenanalyse auch fünf Faktoren für negative Motive (Ablehnung des Lehrerberufs) ermittelt: Dazu gehören intrinsische Motive wie „Angst vor psychischen Belastungen“ und „mangelnde pädagogische Neigungen“, am häufigsten genannt wurden aber extrinsische Motive wie „ungünstige Berufsaussichten“, „Ablehnung der berufsbedingten Abhängigkeit“ und „Unzufriedenheit mit dem Sozialprestige des Berufs“. STELTSMANN stellte in seiner Untersuchung auch die Frage nach der Sicherheit der Berufswahlentscheidung (vgl. dazu auch ULICH, 2004). Das Ergebnis ist problematisch: 29,4 Prozent der Befragten schwanken zwischen „Ich möchte auf keinen Fall Lehrer werden“ und „Ich bin noch unsicher“, 38 Prozent wollen wahrscheinlich Lehrer werden und nur 32,6 Prozent haben sich endgültig für den Lehrerberuf entschieden. Das deutet auf eine hohe Berufswahl-unsicherheit hin. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, ob dieses Ergebnis aus einer Studie der 1980er Jah-

---

<sup>102</sup> Im Zuge der Bologna-Prozesse haben manche Universitäten eine Neuorientierung der Lehramtsstudiengänge vorgenommen und einen polyvalenten Bachelor geschaffen, der neben dem Schwerpunkt Lehramt auch andere Berufsoptionen bzw. Masterstudiengänge ermöglichen soll.

re heute noch aussagekräftig ist. Aktuelle Zahlen sprechen dagegen, im Studienjahrgang 1999 hatte das Lehramt mit 14 Prozent<sup>103</sup> eine der im Vergleich zu anderen Studienrichtungen niedrigsten Abbruchquoten. Im Studienjahr 2002 sank die Abbruchquote sogar auf 12 Prozent, wobei es einen eindeutigen Geschlechtereffekt gibt: Männer brechen das Lehramt doppelt so häufig ab wie Frauen (HIS, HEUBLEIN, SCHMELZER & SOMMER 2005, S. 19).

Eine Erklärung für diese unterschiedlichen Ergebnisse zu Berufswahlsicherheit und Studienabbruch könnte in der wechselhaften Entwicklung des Arbeitsmarktes für Lehrämter liegen. GIESEN & GOLD (1994, S. 77) nennen noch weitere Gründe für diese Zahlenlage. In einer Längsschnittstudie an Schülerinnen und Schülern der 11. Gymnasialstufe, die zum Teil bis nach Studienende untersucht wurden, fanden sie Abbruchquoten von 11 Prozent (Lehramt Grund- und Hauptschulen) bis hin zu 15 Prozent für die Sekundarschulen. GIESEN & GOLD (ebenda) merken allerdings kritisch an, dass sich die Abbruchquoten in der Regel auf das 1. Staatsexamen beziehen, weitere Abbrüche im Ausbildungsverlauf, etwa im Referendariat, werden nicht berücksichtigt. Das führe zu einer Verfälschung der Datenlage, RAUIN & GOLD (2007, S. 84) gehen aufgrund ihrer Studien davon aus, dass nur ein Drittel der Lehramtsstudierenden später „im Beruf ankommt“. In einer längsschnittlichen Befragung an 1100 Studierenden an Pädagogischen Akademien von RAUIN (2007) wollten 25 Prozent der Lehramtsstudierenden eigentlich nie Lehrerin oder Lehrer werden. Die Studienwahl Lehramt war nur eine „Notlösung“, was dazu führte, dass fast die Hälfte dieser berufswahlunsicheren Personen aus dem Studium ausstieg, sobald sich eine Alternative bot (vgl. zur Thematik „Studium als Notlösung“ auch EBERLE, 2007).

MAYR (1997) hat die Berufswahlsicherheit in verschiedenen Einrichtungen der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum erhoben. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, die bereits bei der Untersuchung der Personmerkmale in derselben Stichprobe deutlich wurden, wie Tabelle 15 in Kap. 5.1 zeigt.

Die Schülerinnen der Seminare und Lehrerbildungsanstalten zeigen erwartungsgemäß die größte Berufswahlunsicherheit. Das liegt in der damals in Südtirol und der Schweiz gegebenen Lehrerausbildung begründet, die bereits in der Oberstufe beginnt, also zu einem sehr frühen Zeitpunkt. Von den universitären Lehramtsstudiengängen in Deutschland geben immerhin 25 Prozent an, ihrer Berufswahl nicht sicher zu sein. MAYR begründet dieses Ergebnis damit, dass gerade angehende Gymnasiallehrkräfte das Studium eher aus Liebe zum Fach als aus Interesse am pädagogischen Umgang mit jungen Menschen beginnen. Der Lehrerberuf ist dabei nur eine von mehreren möglichen Berufsoptionen (ebenda). Der ebenfalls bei ca. 25 Prozent liegende Anteil berufsunsicherer Studierender an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland lässt sich dagegen nicht so leicht erklären. Hier würde man

---

<sup>103</sup> Die Autoren legen im Vergleich zu anderen Dropout-Studien eine sehr enge Definition von Studienabbruch zu Grunde, vgl. die Ausführungen in Kapitel 6.

aufgrund der größeren Praxisausrichtung eine ähnlich niedrige Quote von Berufswahlunsicheren erwarten wie bei den Pädagogischen Akademien in Österreich, für die sich nach dem Eintritt ins Studium kaum noch Berufsalternativen bieten. Die Auseinandersetzung mit der Berufswahl sollte bei dieser Stichprobe bereits vor Beginn der Ausbildung abgeschlossen sein, wie auch die geringe Dropout-Quote in Österreich belegt (MAYR, ebenda, S. 20). ABELE, DETTE und HERRMANN (2003, S. 76ff.) haben zum 1. Befragungszeitpunkt in ihrer Längsschnittstudie BELA-E retrospektiv Studienwahlmotive mit einem vorgegebenen Fragebogen erhoben, unter anderem auch an einer Teilstichprobe von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zum Ende des Studiums. Auch in dieser Studie zeigt sich, dass die intrinsischen Motive am häufigsten genannt wurden.

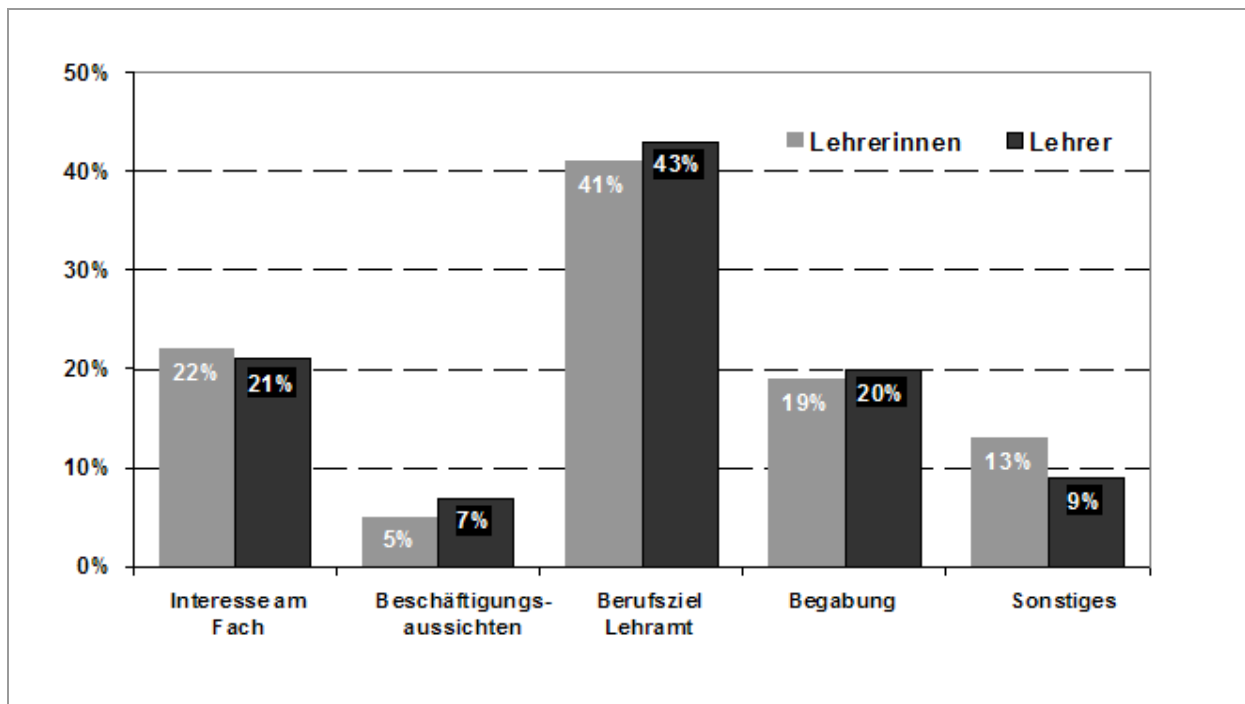


Abbildung 18: Studienwahlmotive, 368 Lehramtsstudierende kurz vor dem Studienabschluss (Studie BELA-E, nach ABELE ET AL., 2003, S. 77), Angaben in Prozent

Unter „Sonstiges“ fiel auch das Motiv „gute Vereinbarung von Beruf und Familie“. Bei der Stichprobe der Lehramtsabsolventen stand das Studienwahlmotiv „Berufsziel Lehramt“ an oberster Stelle, gefolgt von Fachinteresse und eigener Begabung (ebenda, S. 78). Nach dem Studium und beim Berufseinstieg übernehmen berufliche Werthaltungen die Funktion von Studienwahlmotiven. Abele et al. haben diese an einer Stichprobe direkt nach dem ersten Staatsexamen erhoben. Der sichere Arbeitsplatz und die Verbindungsmöglichkeit von Familie und Beruf als extrinsische Werthaltungen wurden am häufigsten genannt (ebenda, S. 78). Abele et al. kommen zu dem Schluss, dass stereotyp weibliche Berufsvorstellungen bei Studienmotiven und beruflichen Werthaltungen immer noch eine besondere Rolle spielen<sup>104</sup>.

<sup>104</sup> Ältere Studien (OESTERREICH, 1987, STELTSMANN, 1980) zeigen bereits den hohen Stellenwert des Motivs „Familienfreundlichkeit“ für Frauen.



Die Studie von FIECHTER ET AL. (2004, S. 92f.) ergänzt diese Thematik mit der Diskussion, dass Frauen sich in ihrer Berufswahl am Machbaren orientieren. Wenn sie in ihrer Lebensplanung die Familie als mögliches Lebensthema haben, macht es Sinn, über Berufe nachzudenken, die beides, nämlich Familie und Beruf, in Einklang bringen. Der Lehrerberuf mit seinen Möglichkeiten zur Teilzeitbeschäftigung bietet da gute Voraussetzungen (vgl. dazu auch Kap. 2.2.4). Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend festgestellt werden, dass das Motiv der Vereinbarkeit von Beruf und Familie auch in anderen Fachrichtungen über die Geschlechter hinweg dominant ist.

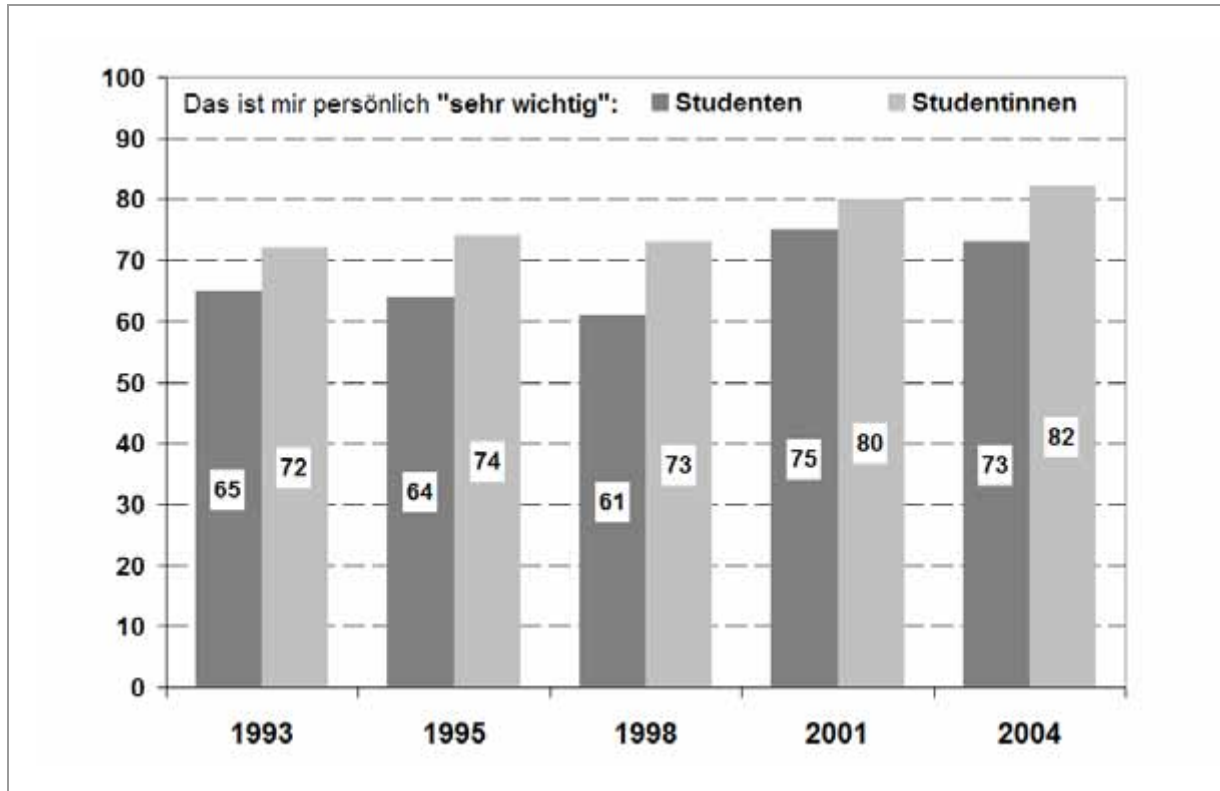


Abbildung 19: Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Studierende der Jahrgänge 1993-2004, Quelle: MULTRUS ET AL., 2005, S. 218

Zwar liegen die Werte der weiblichen Studierenden immer zwischen 5 bis 10 Prozent über den männlichen Studierenden, insgesamt erweist sich das Motiv der Vereinbarkeit von Beruf und Familie aber sowohl bei Männern als auch bei Frauen unabhängig von der Fachrichtung über die Zeit hinweg als stabil und gewichtig (höchste Priorität bei den Ansprüchen an den zukünftigen Beruf). In der letzten Dekade hat das Motiv sogar um 10 Prozent an Bedeutung gewonnen. MAYR (1998b) hat sowohl Berufswahlmotive als auch Studienwahlmotive<sup>105</sup> erhoben.

<sup>105</sup> In den meisten Studien wird nicht genau zwischen Studienwahlmotiven und Berufswahlmotiven unterschieden. In der großen Stichprobe von MAYR (N = 1736 Studienanfänger aus Pädagogischen Akademien in Österreich) und in anderen Stichproben zeigten sich faktorenanalytisch immer wieder die vier Dimensionen intrinsische und extrinsische Studienwahlmotive, intrinsische und extrinsische Berufswahlmotive (MAYR, 1998b, S. 3).

In einer Studie<sup>106</sup> an 1736 Studienanfängern an 13 Akademien in Österreich (Primarlehramt) zeigen sich jeweils bei den intrinsischen Studienwahlmotiven (Interesse an den Studieninhalten, eigene Fähigkeiten) und bei den intrinsischen Berufswahlmotiven (Interesse am Erziehen und Unterrichten, Freude am Zusammensein mit Kindern, Vielseitigkeit des Lehrerberufs u. a.) deutlich höhere Mittelwerte als bei den extrinsischen Studienwahl- und Berufswahlmotiven. Erwartungsgemäß korrelieren die intrinsischen Studienwahlmotive und Berufswahlmotive mit berufsspezifischen Interessen<sup>107</sup> (gemessen mit dem LIS, MAYR 1998b, vgl. Kap. 6.3.2)

Tabelle 17: Zusammenhänge zwischen den Werten des LIS und den Studien- bzw. Berufswahlmotiven, N = 247-253 Studenten der Universität, N = 1658-1722 Studenten der Päd. Hochschulen, ), Quelle: MAYR, 1998a

	Universität				Päd. Hochschulen			
	IST	EST	IBE	EBE	IST	EST	IBE	EBE
Unterricht gestalten	.11	-.08	.39*	.04	.26*	-.14*	.51*	.03
Soziale Beziehungen fördern	.03	-.11	.37*	-.07	.13*	-.16*	.36*	-.03
Auf spez. Bedürfnisse eingehen	.17*	-.10	.28*	-.09	.18*	-.13*	.26*	-.05
Verhalten kontrollieren u. beurteilen	-.03	.08	.21*	.20*	.16*	.04	.30*	.20*
Mit Eltern u. Kollegen zus. arbeiten	.01	-.09	.26*	-.08	.21*	-.13*	.34*	-.02
Sich fortbilden	.11	-.22*	.12*	-.10	.28*	-.16*	.32*	-.07*

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

IST/EST = intrinsische/extrinsische Studienwahlmotive

IBE/EBE = intrinsische/extrinsische Berufswahlmotive

Wie Tabelle 17 zeigt, korrelieren gerade die intrinsischen Motive deutlich mit den lehrerberufsspezifischen Interessen. Erwartungskonform sind es vor allem die Berufswahlmotive, die besonders hoch mit den Dimensionen des LIS korrelieren. Einen interessanten Unterschied gibt es dabei zwischen den Lehramtsstudiengängen: Korrelieren die Lehrerinteressen bei Studierenden des gymnasialen Lehramts nur mit den intrinsischen Berufswahlmotiven, gibt es bei den Studierenden an den Pädagogischen Akademien deutlich höhere signifikante Korrelationen sowohl zwischen intrinsischen Studienwahlmotiven und Lehrerinteressen als auch zwischen intrinsischen Berufswahlmotiven und Lehrerinteressen (vgl. dazu MÜLLER-FOHRBRODT, 1978). MAYR erklärt dieses Ergebnis damit, dass die LIS-Items näher an den Studieninhalten der Pädagogischen Akademien formuliert sind, während die Studierenden im

<sup>106</sup> Die Daten der folgenden Tabellen stammen aus der Längsschnittstudie von MAYR. In den Tabellen werden zum Teil unterschiedliche Stichprobengrößen angegeben, weil über den Verlauf der Längsschnittstudie nicht mehr alle Personen aus der Befragung von 1995 (1700 Studienanfänger) befragt werden konnten (vgl. den Exkurs in Kap. 4.4).

<sup>107</sup> Das Instrument LIS erfasst das Interesse an den Lehrertätigkeiten, die intrinsisch motiviert ausgeübt werden, eine positive Korrelation ist also zu erwarten (MAYR, 1998b).

gymnasialen Lehramt eher das Fachstudium im Blick haben (1998a, S. 119). Die eben berichteten Zusammenhänge lassen sich auch für einen allgemeinen Berufsinteressentest nachweisen. Korreliert man die intrinsischen und extrinsischen Studienwahl- und Berufswahlmotive mit den R-I-A-S-E-C-Dimensionen der HOLLAND-Forschung (hier gemessen mit dem AIST), liegen die signifikanten Zusammenhänge vor allem in den Dimensionen vor, die kennzeichnend für das Berufsfeld Lehramt sind: *Social* und *Artistic* (vgl. dazu im Überblick Kap. 7.1).

Tabelle 18: Korrelation von Studien- und Berufswahlmotiven und allgemeinen Berufsinteressen (gemessen mit dem AIST, erhoben 1 Jahr nach Studienbeginn, N = 664 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, unveröffentlichte Daten aus dem Längsschnitt

	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>E</b>	<b>C</b>
Intrinsische Studienwahlmotive	.025	.052	.102**	.081*	.018	.083*
Extrinsische Studienwahlmotive	.027	-.019	.117**	.098*	.030	.071
Intrinsische Berufswahlmotive	-.005	.087*	.147**	.324**	.196**	.035
Extrinsische Berufswahlmotive	-.005	-.016	.135**	-.059	.102**	.154**

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Aussagekräftig sind auch die Zusammenhänge zwischen Studienwahl- und Berufsmotiven und Lehrerpersönlichkeitsdimensionen, wie Tabelle 19 zeigt.

Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Studien- und Berufswahlmotiven und lehrerspezifischen Persönlichkeitsdimensionen (gemessen mit dem LPA bei Beginn des Studiums; N = 1700 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, unveröffentlichte Daten

	<b>Kontaktbereitschaft</b>	<b>Stabilität</b>	<b>Selbstkontrolle</b>
Intrinsische Studienwahlmotive	.049*	.108**	.167**
Extrinsische Studienwahlmotive	-.074**	-.077**	-.091**
Intrinsische Berufswahlmotive	.325**	.277**	.249**
Extrinsische Berufswahlmotive	.062*	.022	.015

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Auch hier wird sichtbar, dass die intrinsischen Berufswahlmotive in deutlichem Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen (gemessen mit dem LPA) stehen. Dieses Ergebnis ist besonders bedeutsam vor dem Hintergrund der Stabilität der Persönlichkeitsdimensionen in der Berufsbiographie (vgl. Kap. 5.1). Daraus folgt: Studierende mit intrinsischen Berufswahlmotiven zeigen ein größeres Interesse an den Tätigkeitsbereichen des Lehrerberufs, sind

kontaktbereiter, psychisch stabiler und haben eine höhere Selbstkontrolle. Die intrinsischen Berufswahlmotive müssten demnach eine Prädiktorfunktion für Studien- und Berufserfolg bzw. –zufriedenheit haben. Zur Überprüfung dieser Vermutung dienen die Daten aus der bereits erwähnten, noch nicht veröffentlichten Längsschnittstudie in Österreich (MAYR). Hier zeigte sich, dass es signifikante Korrelationen zwischen den (zu Beginn des Studiums erhobenen) Studien- und Berufswahlmotiven und den späteren Praxisnoten bzw. den im Beruf erlebten Erfolgen und Schwierigkeiten gibt. Vor allem die intrinsischen Berufswahlmotive scheinen für eine längerfristige Prognose geeignet zu sein, wie Tabelle 20 zeigt.

Tabelle 20: Studien- und Berufswahlmotive im Studium im Verhältnis zu Praxisnoten im Studium und Berufserfolg im 3. Dienstjahr, N = 600 Lehrkräfte, Quelle: MAYR, Längsschnitt, unveröffentlichte Daten aus dem Längsschnitt

	Praxisnoten im Studium	Erfolg im Beruf	Schwierigkeiten im Beruf
<b>intrinsische Studienwahlmotive</b>	-.032	<b>.131*</b>	-.031
<b>extrinsische Studienwahlmotive</b>	<b>.106**</b>	-.013	.060
<b>intrinsische Berufswahlmotive</b>	<b>-.135**</b>	<b>.256**</b>	<b>-.178**</b>
<b>extrinsische Berufswahlmotive</b>	.012	.105	-.043

Das in vielen Studien belegte Motiv „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ findet sich in den Untersuchungen von MAYR nicht, weil es nicht abgefragt wurde. Es steht aber in engem inhaltlichem Zusammenhang zu dem extrinsischen Berufswahlmotiv „günstige Arbeitszeitregelungen“ und wird in die Skala „extrinsische Berufswahlmotive“ eingerechnet.

In einer eigenen Studie wurde der Berufswahlmotive-Fragebogen von Mayr (1998a) retrospektiv an einer Stichprobe von 495 Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen eingesetzt<sup>108</sup> (vgl. SCHUMACHER ET AL., 2005). Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der retrospektiv genannten intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotive.

<sup>108</sup> Unveröffentlichte Daten. Die Befragung fand im Rahmen des Projektes „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ (Laufzeit 1.1.03 – 31.8.05) statt.

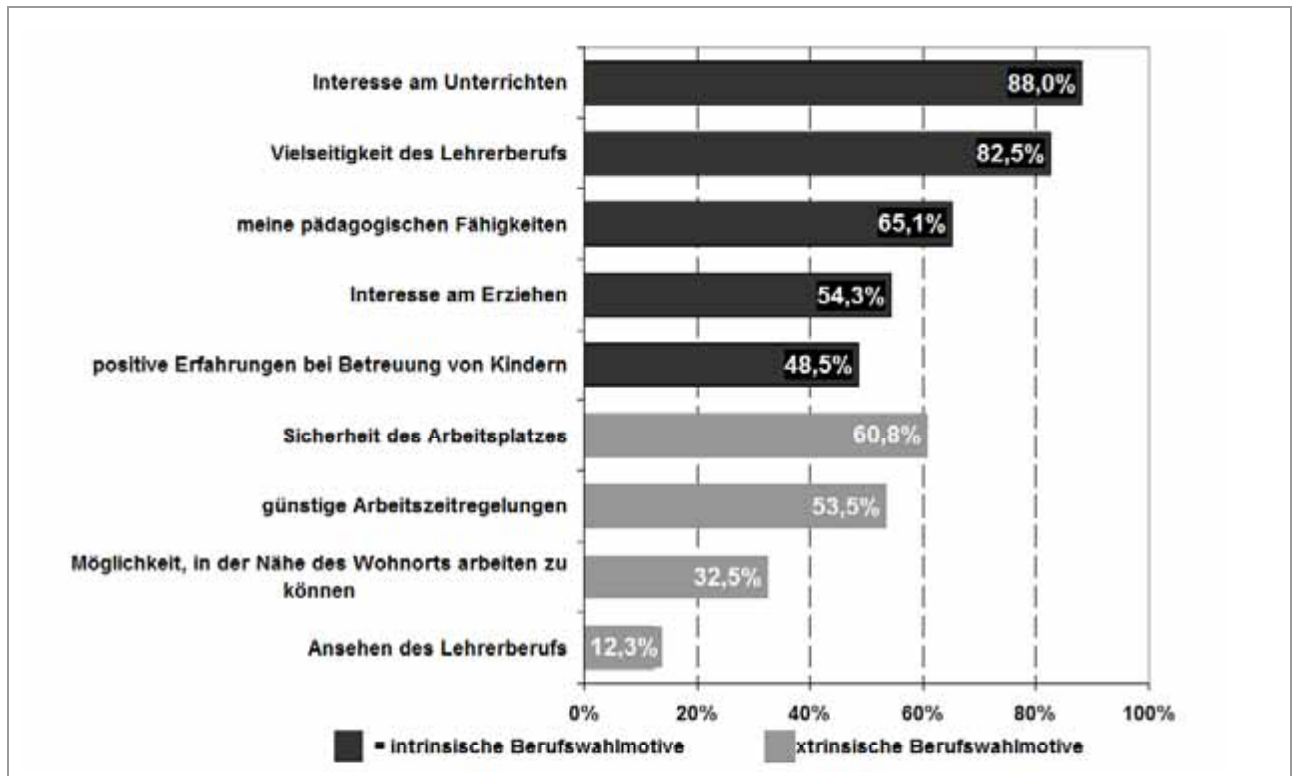


Abbildung 20: Berufswahlmotive, retrospektiv befragt an einer Stichprobe von Berufsschullehrkräften, N = 495, Häufigkeiten, Angaben in Prozent

Das Ergebnis zeigt eine deutliche Dominanz der intrinsischen Berufswahlmotive und bestätigt damit die Ergebnisse anderer Studien (vgl. TERHART ET AL., 1994).

Interessant ist in dieser Untersuchung, dass das Motiv „Interesse am Unterrichten“ neben der Vielseitigkeit des Berufs am häufigsten genannt wurde. Die Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen zeigen damit in der Retrospektive eine eher fachlich orientierte Berufswahl. Die pädagogischen Motive wurden deutlich seltener benannt, im Unterschied zu der berufsbiographischen Studie von TERHART ET AL. (1994), wo das pädagogische Motiv wie in vielen anderen Studien Spitzenreiter ist. Das kann in der Untersuchung an den Lehrkräften der Berufsbildenden Schulen zum Teil dadurch erklärt werden, dass ein gutes Drittel der Stichprobe nicht Lehramt studiert hat, sondern Fachlehrkraft im Angestelltenverhältnis ist. So wird etwa das Motiv „Meine pädagogischen Fähigkeiten“ signifikant häufiger von den studierten Lehrkräften angegeben.

Ein Geschlechtereffekt ließ sich in der Untersuchung nicht zeigen. Zusätzlich wurde auch gefragt, ob die derzeitige Tätigkeit als Lehrkraft ein Wunschberuf sei<sup>109</sup>. Hier ergab sich ein interessanter signifikanter Unterschied: Diejenigen, für die das Lehramt zum Zeitpunkt der Befragung kein Wunschberuf war, hatten in der Retrospektive signifikant häufiger die intrinsischen Berufswahl-

<sup>109</sup> Originalitem: „Ist Ihre derzeitige Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer Ihr Wunschberuf?“

motive als sehr wichtig bis wichtig angegeben<sup>110</sup>. Diese Lehrkräfte waren erwartungskonform deutlich unzufriedener im Beruf. Dies kann in Anlehnung an die Ergebnisse aus anderen Studien so interpretiert werden, dass überhöhte und idealistische Wünsche und Vorstellungen vom Lehrerberuf zu Enttäuschungen, Unzufriedenheit bis hin zu gesundheitlichen Problemen führen können (vgl. Kap. 5.3 über die Thematik des Burnout).

Zum Abschluss dieses kurzen Überblicks zu Studien- und Berufswahlmotiven im Lehrerberuf sollen noch zwei aktuelle Untersuchungen aus der Schweiz vorgestellt werden: FIECHTER ET AL. (2004) haben eine umfassende Befragung an drei Stichproben durchgeführt, die den Stichproben der vorliegenden Arbeit ähneln: Lehramtstudierende (N = 105), Maturantinnen und Maturanten, die keine Ausbildung zum Lehramt anstreben (Nicht-Lehrpersonen, N = 319) und Maturantinnen und Maturanten, die Lehramt studieren wollen (Lehrpersonen, N = 57)<sup>111</sup>. Die Berufswahl- und Studienwahlmotive der Befragten unterscheiden sich signifikant: Stehen für die nicht am Lehramt Interessierten die speziellen Fachinteressen und auf berufliche Karriere gerichteten Motive im Vordergrund, sind die Motive der am Lehramt Interessierten idealistischer. Sie suchen den Umgang mit anderen Menschen, wollen „etwas vermitteln“, „Menschen führen“ oder deren Situation verbessern. Daneben suchen sie im Studium vor allem Praxisbezug, Vielseitigkeit und Breite. Der Berufswunsch Lehramt entstand häufig bereits in der Kindheit, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf spielt eine große Rolle. FIECHTER ET AL. konstatieren ähnlich wie Ulich (1998) ein Berufsverständnis bei am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern, das den Lehrerberuf als pädagogischen und erzieherischen Beruf nahe bei elterlichen Pflichten, Fähigkeiten und Tätigkeiten ansiedelt (ebenda, S. 39). Als problematisch erweist sich in der Untersuchung der Befund, dass sich angehende Lehramtskandidaten durch ein signifikant geringeres Interesse an persönlicher Entwicklung im Beruf und wissenschaftlichem Arbeiten auszeichnen. Hier werden bei den Berufswahlmotiven vor allem die Aspekte gering gewichtet, die für ein kontinuierliches Reflektieren und eine persönliche Weiterentwicklung stehen (DENZLER, FIECHTER & WOLTER, 2005, S. 12, vgl. auch ausführlicher dazu STIEF, 2001).

Die Autoren ziehen für die Schweizer Untersuchung eine für die Neupositionierung und Qualitätssicherung der Schweizer Lehrerausbildung sehr problematische Schlussfolgerung:

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Maturanden, die sich für den Lehrerberuf interessieren, vorwiegend weiblichen Geschlechts sind, aus einem bildungsferneren Umfeld stammen und am Gymnasium als Schwerpunktfach Musik,

---

<sup>110</sup> Korrelation nach Pearson:  $r = .36^{**}$  (die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant).

<sup>111</sup> Es wurden gut 40 Motive erhoben. Mittels multivariater Regression auf die abhängige Variable „Berufsziel“ wurden die Motive miteinander verglichen und solche mit redundanten Informationen ausgeschieden.

Bildnerisches Gestalten oder eines der sozialwissenschaftlichen Fächer (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) wählten. (Denzler et al., 2005, S. 17)

Ein weiterer wichtiger Befund aus der Schweizer Studie ist die Festlegung des individuellen Ausbildungsprofils im Gymnasium. Das bedeutet, die Berufswahl ist durch die Schwerpunktfächer bereits stark „vorgespurt“, ein Ergebnis, das auch von SCHNABEL & GRUEN (2000, nach DENZLER ET AL., 2005, S. 8) anhand der TIMSS-Daten für Deutschland bestätigt wird (vgl. auch MULTRUS ET AL., 2005, S. 8). SCHNABEL & GRUEN beziehen das vor allem auch auf die berufliche „Auseinanderorientierung“ von Frauen und Männern, das geschlechtsstereotype Wahlverhalten, das gerade auch für den Lehrerberuf prägend ist, kann bereits in der Oberstufe anhand der Leistungskurswahlen deutlich abgelesen werden.

Die zweite Schweizer Untersuchung, die hier vorgestellt werden soll, ist die Längsschnittstudie von BRÜHWILER (2001), die der Frage nachgeht, ob es eine Konstellation besonders günstiger Berufswahlmotive gibt, die mit einer hohen Berufsmotivation und einer hohen Wahrscheinlichkeit der späteren Berufstätigkeit in Bezug steht. Es geht auch um die Frage, ob Studierende mit günstiger Motivstruktur erfolgreicher sind als andere und ob Berufswahlmotive Prädiktoren beruflicher Eignung sein können (ebenda, S. 344). Mit diesen Fragestellungen und dem Längsschnittdesign unterscheidet sich die Studie von BRÜHWILER deutlich von den im vorangehenden Kapitel zusammengefassten Studien. Diese beschreiben bis auf wenige Ausnahmen (MAYR, 1998a; ABELE ET AL., 2003; ULICH, 2004) deskriptiv die Motive, ohne sie mit anderen Variablen in Beziehung zu setzen.

BRÜHWILER geht dabei nicht von einem direkten Einfluss der motivationalen Faktoren aus, in Anlehnung an Krapp (1992) „ist die Motivation als Bedingungsfaktor aufzufassen, der über verschiedene kognitive und emotionale Prozessvariablen den Ausbildungserfolg beeinflusst.“ (Brühwiler, 2001, S. 344).

BRÜHWILER hat für die Rahmenkonzeption seiner Studie ein Modell entwickelt, in dem die einzelnen Variablenbereiche voneinander abgegrenzt und die wichtigsten Einflussgrößen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das Modell ordnet die motivationalen Bedingungsfaktoren für den Ausbildungserfolg auf einer Zeitachse an. Die abgebildeten Pfeile verweisen somit auf zweierlei: auf einen zeitlichen und einen korrelativen Zusammenhang zwischen den wichtigsten Variablengruppen (ebenda, S. 345).

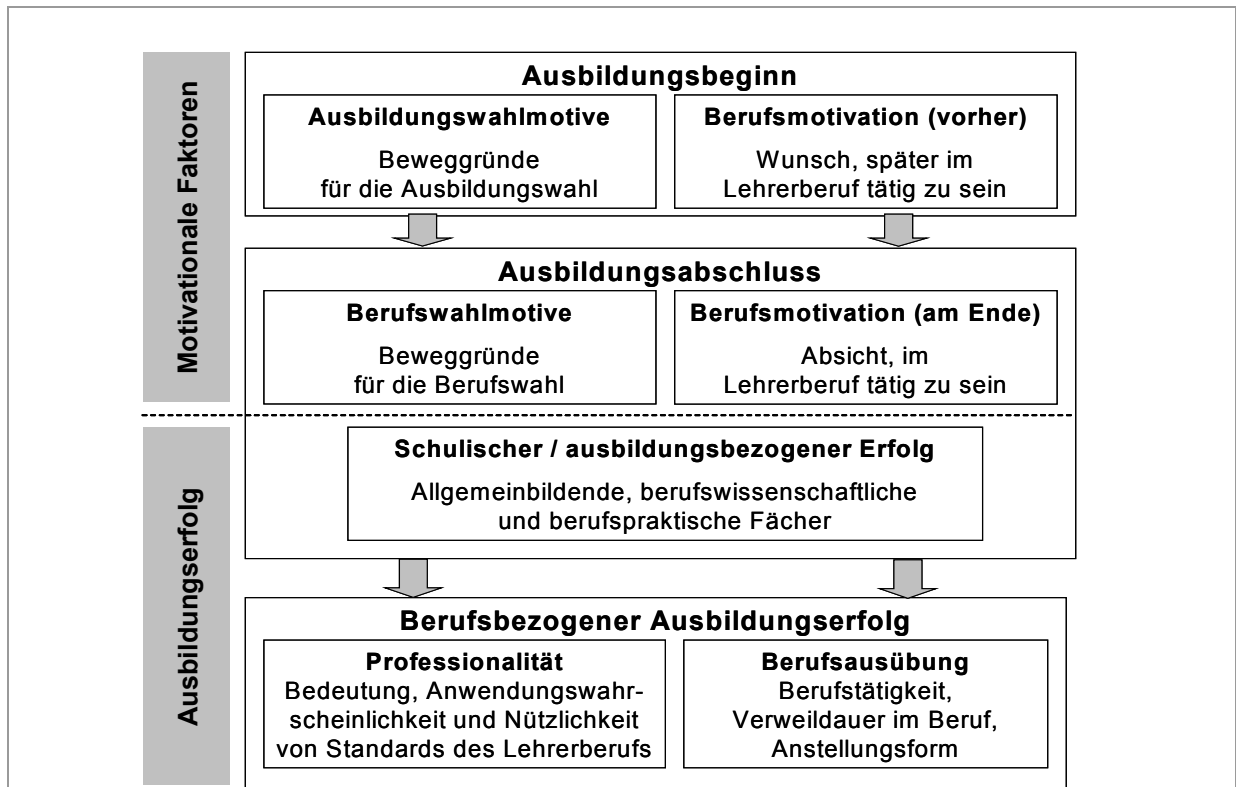


Abbildung 21: Rahmenmodell zur Strukturierung der motivationalen Bedingungsfaktoren des Ausbildungserfolgs in der Lehrerausbildung, Quelle: BRÜHWILER, 2001, S. 346

BRÜHWILER gehört auch zu den wenigen Autoren, die explizit zwischen den Motiven zu Beginn des Studiums und denen am Ende des Studiums unterscheiden. BRÜHWILER bezeichnet die subjektiven Beweggründe (Motive) zum Zeitpunkt der Studienwahl als Ausbildungsmotive, MAYR und andere Autoren bezeichnen sie üblicherweise als Studienwahlmotive. Berufswahlmotive sind bei BRÜHWILER die Motive, die am Ende der Ausbildung zur Entscheidung führen, tatsächlich den Lehrerberuf zu ergreifen.

Zielkriterium für den Ausbildungserfolg ist die Leistung der Studierenden am Studienende, die sich aufliefern lässt in Kenntnisse im späteren Unterrichtsfach, pädagogische, psychologische und didaktische Kenntnisse (berufswissenschaftliche Fächer) sowie Übungen und Praktika (berufspraktischer Bereich). Der berufsbezogene Ausbildungserfolg liegt in der Qualität der Bewältigung der beruflichen Anforderungen und orientiert sich an Standards (ebenda, S. 351f.).

Die Untersuchung wurde an 755 Studierenden der Primarlehrerausbildung in der Schweiz durchgeführt. Knapp 60 Prozent der Stichprobe wollten direkt nach dem Studium den erlernten Beruf Lehramt ergreifen, 17 Prozent etwas später. Von den übrigen 23 Prozent, die gar nicht oder nur zeitweise den Beruf Lehramt ausüben wollen, werden folgende Gründe genannt: Nichteignung, Unklarheit der Tätigkeit, Stellenmarkt und Interesse an anderen Berufen (BRÜHWILER, 2001, S. 362f.).



Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich zu zwei zentralen Punkten zusammenfassen: (1) es gibt einen positiven Zusammenhang von Motivation und Ausbildungserfolg und (2) es zeigt sich eine hohe Stabilität der Berufsmotivation über die Dauer der Lehrerausbildung bis hin zur tatsächlichen Berufsausübung (ebenda, S. 386).

Die empirisch nachgewiesenen Effekte einer hohen Berufsmotivation und von pädagogisch wünschenswerten und an der zukünftigen Tätigkeit orientierten Berufswahlmotiven auf den Ausbildungserfolg belegen jedoch die Bedeutung nicht-kognitiver individueller Merkmale. Demgemäß kommt eine wirksame Lehrerbildung nicht umhin, die motivationsrelevanten Einstellungen, Ziele und Werte ihrer Absolventinnen und Absolventen als Bedingung erfolgreicher Lernprozesse mit zu berücksichtigen. (ebenda, S. 386f.)

Nach den Befunden von BRÜHWILER können also Berufsmotivation und Berufswahlmotive unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (WILD, KRAPP & WINTELER, 1992) im Sinne „überdauernder, dispositionaler Persönlichkeitseigenschaften“ verstanden werden. Angesichts der Stabilität der beruflichen Ausbildung und der geringen Einflüsse des Ausbildungssystems Hochschule müsste die Motivation der Studierenden bereits bei der Eingangsselektion erfasst werden mit dem Ziel, Personen mit pädagogisch wünschenswerten Zielen in die Lehrerausbildung aufzunehmen. Schwierigkeiten entstehen dabei an zwei Stellen: Zum einen gibt es noch keine zuverlässige objektive Messmethode zur Feststellung berufsrelevanter Motive, zum anderen gibt es Lehrpersonen, die anfänglich nicht berufsmotiviert waren, aber trotzdem erfolgreich und kompetent den Lehrerberuf ausüben. Diesen würde man den Eintritt in die Ausbildung verwehren, wenn die Berufsmotive als Eignungskriterium herangezogen werden (BRÜHWILER, 2001, S. 387).

Am Anfang dieses Kapitels wurde dargestellt, dass man bei der Untersuchung von Berufswahlmotiven für den Lehrerberuf sowohl den historischen Wandel der Forschung als auch den bildungspolitischen Hintergrund und die jeweilige Studierendenpopulation berücksichtigen muss. Nun soll noch ein weiterer Aspekt hinzugefügt werden, der bislang noch nicht thematisiert wurde: Die Methodik in der Berufsmotivforschung.

Der überwiegende Teil der empirischen Untersuchungen zur Berufswahl Lehramt (vgl. zum Beispiel MÜLLER-FOHRBRODT 1978; STELTMANN, 1980; OESTERREICH, 1987; MAYR 1998) arbeitet mit einem geschlossenen und reaktiven methodischen Vorgehen. Es werden Fragebögen mit vorgegebenen, zum Teil auf Grund qualitativer Voruntersuchungen konstruierten Antwortungsmöglichkeiten verwendet. TERHART (1994, S. 24) bemerkt dazu kritisch zur Frage: Warum wird jemand Lehrer?

Insofern wird man stark eingeschränkt formulieren müssen: Welche Antwortmöglichkeiten kreuzt ein Lehramtsstudent an, wenn er über seine Motive zum Ergreifen des Lehrerberufs gefragt wird?

KRIEGER (2000) nennt als weitere Probleme in der Methodik geschlossener, aber auch offener Fragebögen zur Berufswahlmotivation die fehlende

Standardisierung in der Auswertung und Interpretation, die Problematik der retrospektiv erhobenen Motive (Verfälschung durch „Legendenbildung“) und die Widersprüche und Unterschiede in der Formulierung der Items, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschweren (vgl. dazu auch DENZLER ET AL., 2005, S. 11). Nicht zuletzt spielt auch eine gewichtige Rolle, welchen Lehramtsstudiengang man befragt. So erhält man in einer Befragung von Gymnasiallehrkräften häufiger Fachinteressen, in einer Befragung von Grundschullehrkräften deutlich mehr erziehungsbezogene Motive. Auch die Auswahl der Stichprobe hat demnach einen großen Einfluss auf die Ergebnisse und muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Einer der wenigen Autoren, der mit offenen Fragen zur Erfassung der Berufswahlmotive von Studierenden gearbeitet hat, ist ULICH (1998, 2000, 2003, 2004). Ulich macht die Problematik der geschlossenen Befragung durch einen Vergleich von zwei standardisierten Befragungen deutlich. Während in der einen Befragung das Motiv „Wissensvermittlung“ auf Platz vier steht, wird es in der anderen überhaupt nicht genannt, weil der Fragebogen das Motiv nicht enthält. Der Vergleich zeigt also, dass die Resultate von geschlossenen Studien zu Studien- und Berufswahlmotiven in entscheidender Weise von den jeweiligen Vorgaben (sprich: Items) abhängen und deshalb auch nicht immer vergleichbar sind (ULICH, 2004, S. 11) bzw. auch im Vergleich nur mit Vorsicht unter Berücksichtigung der Vorgaben interpretiert werden können.

Das Problem der sozialen Erwünschtheit trifft allerdings für offene Befragungen genauso zu wie für geschlossene. Weitere Probleme, die typisch für offene Befragungen sind: Die Subjektivität der Kategorisierung und das Antwortverhalten der Befragten. In Anlehnung an das obige Zitat von TERHART könnte man für offene Befragungen zu Berufswahlmotiven kritisch formulieren: Was kommt Lehramtsstudierenden zuerst spontan in den Sinn, wenn sie zu ihren Gründen für die Berufswahl Lehramt befragt werden? Daraus folgt: Offene Befragungen können die Ergebnisse geschlossener Studien sinnvoll ergänzen, aber nicht ersetzen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Berufswahlmotive der Schülerinnen und Schüler in einer offenen Frage erhoben (vgl. Kap. 6.5). In methodischer Hinsicht wird deshalb auf die Studie von ULICH Bezug genommen.

Im Folgenden soll die Untersuchung von ULICH ausführlicher dargestellt werden, weil sie aufgrund ihres methodischen Ansatzes eine der wenigen Referenzstudien für die vorliegende Arbeit ist. Wie bereits angerissen, interessiert sich ULICH (2004, S. 12) für die Fragestellung, ob es Motivkonstellationen bei Lehramtsinteressierten gibt, die sich nicht erfüllen, riskant sind und zu Berufsunzufriedenheit führen (vgl. auch MÜLLER-FOHRBRODT ET AL., 1978). Er verweist auf die Forschungen zur Lehrerbelastrung, wo ein Zusammenhang von hoch idealistischen Erwartungen und „Burnout“ bzw. realistischen Erwartungen und Berufszufriedenheit postuliert wird (vgl. Kap. 5.3, exemplarisch dazu auch SCHAARSCHMIDT, 2001, 2004, KRAMIS-AEBISCHER, 2000). ULICH hat an verschiedenen Universitäten insgesamt 785 Lehramtsstudierende (davon 17 Prozent Männer) mit einer offenen

Fragestellung zu Berufswahlmotiven befragt. Nach ULICH lassen sich 95 % aller Motivnennungen folgenden 10 Kategorien zuordnen:

- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen;
- eigene Erfahrungen – jeweils positiv/negativ – mit Kindern, Schule, Lehrern, Eltern als Lehrern und Praktika;
- tätigkeitsbezogene Motive, z. B. „abwechslungsreiche, interessante Arbeit“;
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf;
- die Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, z. B. „Lebensfreude durch die Kinder“;
- gesellschaftsbezogene Motive, z. B. „gesellschaftlich wichtiger Beruf“;
- inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen;
- die subjektive Kompetenz bzw. Eignung für den Beruf;
- die subjektive Berufung oder „Traumberuf“;

vier `extrinsische` Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus in Verbindung mit der Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt; diese Motive sind bei allen späteren Ergebnissen zusammen gefasst. (ULICH, 2004, S. 19)

In der Studie von ULICH (2004, S. 27ff.) zeigen sich auch die erwarteten, in allen anderen Studien bestätigten Geschlechtsunterschiede: Das Motiv „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ wird von den weiblichen Studierenden häufiger genannt. Männliche Lehramtsstudierende geben extrinsische Berufswahlmotive doppelt so häufig an wie weibliche, nennen häufiger fachliche Interessen und schätzen sich als kompetenter für den Beruf ein.

ULICH differenziert das auch in seiner Studie am häufigsten genannte Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, indem er innerhalb dieser Berufswahlkategorie den Motivkomplex der *volitionalen* oder *schülerorientierten* Motive genauer betrachtet. Er unterscheidet zwischen *erziehungs- oder hilfebezogenen* Motiven (Kindern helfen wollen, Werte vermitteln wollen) und Motiven der *Wissensvermittlung* („weil ich in meinen Fächern den Schülern viel beibringen möchte“). Bezogen auf die Gesamtstichprobe (die volitionalen Motive bilden etwa 20,6 Prozent der Gesamtstichprobe ab) lassen sich 62 Prozent der volitionalen Motive dem Bereich Erziehung bzw. Hilfe zuordnen, 38 Prozent der Wissensvermittlung. Hier zeigt sich auch ein Schulformunterschied, im gymnasialen Lehramt zeigen sich häufiger volitionale Motive, bei den angehenden Sonderschullehrkräften richten sich die volitionalen Motive zu über 80 Prozent auf das Erziehen oder Helfen (ebenda, S. 32). ULICH (2004, S. 37) hat eine weitere, für die vorliegende Arbeit bedeutende Auswertung vorgenommen: Er sucht Antworten auf die Frage, wie sich die Sicherheit bzw. Unsicherheit der Berufsentscheidung auf die Motive der Berufswahl auswirkt. Für knapp drei Viertel der Befragten steht die Entscheidung zum Lehramt fest. Die quantitativen Unterschiede in den Berufswahlmotiven bei entscheidungssicheren und entscheidungsunsicheren Studierenden sind gering, Unsicherheit

in der Berufswahl Lehramt scheint mit einem höheren Anteil extrinsischer Motive gekoppelt zu sein (ebenda, S. 42). Zudem geben die entscheidungssicheren Lehramtsstudierenden etwas häufiger ein Motiv an, das Ulich unter „Berufung“ (Lehramt als Traumberuf) oder „eigene Kompetenz“ („ich kann gut mit Kindern umgehen“, „Ich fühle mich kompetent dafür“) kategorisiert. Ulich bringt die Überzeugung eigener Kompetenz in einen Zusammenhang mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit (SCHMITZ & SCHWARZER 2000). Die von den Befragten genannten Gründe für ihre Unsicherheit beziehen sich vor allem auf die Bereiche „berufliche Alternativen“ und „Unsicherheit über die Eignung“, 40 Prozent der entscheidungsunsicheren Studierenden sind noch auf der Suche nach Berufsalternativen. Die Ergebnisse von Ulich geben einen aufgrund der Methodik eher ungewöhnlichen Blick auf die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und ergänzen die Ergebnisse der anderen Studien. Lohnenswert könnte es sein, die Motive der entscheidungssicheren Studierenden genauer zu untersuchen, vor allem auch im Zusammenhang mit anderen Konstrukten wie Selbstwirksamkeit.

### *Zusammenfassung*

Die Auswertung einer Vielzahl von Studien zur Berufswahl Lehramt zeigt trotz mehrerer widersprüchlicher Befunde vor allem im Bereich der Berufsmotivforschung, dass es deutliche Hinweise (1) auf Personmerkmale wie Selbstwirksamkeit und Stresserleben, Extraversion und psychische Stabilität gibt, die förderlich für die Ausübung des Lehrerberufs sind und die (2) bereits vor Ausbildungsbeginn vorhanden sein sollten. Ob die Befunde ausreichen, um daraus Kriterien für Eignungsfeststellungsmaßnahmen (Selektion) und Auswahlverfahren zu gewinnen, bleibt allerdings fraglich (vgl. die Merkmale im Überblick bei HANFSTINGL & MAYR, 2007). Anders stellt es sich dar bei Konsequenzen für „weichere“ Maßnahmen wie Laufbahnberatungsgespräche und Self Assessments. Für Beratungsgespräche und die Selbsterkundung lassen sich die belegten Prädiktoren durchaus verwenden, die Evaluationsergebnisse bereits entwickelter Verfahren belegen dies (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL, 2008). Zudem belegen die Studien, dass viele Personen den Lehrerberuf wählen, die ungünstige Personmerkmale haben, eine geringe Karriereorientierung mitbringen, deren Berufsziele eher im pädagogischen Bereich liegen und die mit dieser Berufswahl familienbezogene Vorteile verbinden. Vor allem die in verschiedenen Forschungsansätzen gefundenen Belege eines erhöhten Anteils von im Lehrerstudium und Lehrerberuf befindlichen Personen, die nicht über die notwendigen Gesundheitsressourcen und gesundheitsförderlichen Einstellungen zum Beruf verfügen, legen Änderungen im Zulassungsverfahren für den Lehrerberuf nahe. Denn die problematischen Eingangsvoraussetzungen wirken sich nicht nur auf die individuelle Gestaltung der Berufslaufbahn und das Bewältigungsverhalten aus, sondern auch auf die Arbeitsqualität und der Arbeitserfolg. Das zeigt vor allem die Arbeit von KLUSMANN ET AL. (2006): Die qualitative Beurteilung des Lehrerhandelns durch Schülerinnen und Schülern war dort am besten, wo Lehrkräfte ein deutliches Gesundheits-Muster (laut AVEM) haben.

## 5.5 Biografische Determinanten der Berufswahl Lehramt

In den beiden folgenden Kapiteln sollen Untersuchungen vorgestellt werden, deren Ergebnisse auf zwei bedeutende, biografisch bedingte Determinanten der Berufswahl Lehramt hinweisen. Dies ist zum einen die Frage nach der „Berufevererbung“, die impliziert, dass Jugendliche mit Eltern oder Elternteilen in Lehrerberufen sich sowohl häufiger für den Lehrerberuf interessieren als auch ausgeprägtere Personmerkmale mitbringen. Zum anderen stellt sich die Frage nach dem Einfluss bereits vor der Berufswahl erworbener pädagogischer Vorerfahrungen.

### 5.5.1 „Berufliche Vererbung“ im Lehrerberuf

In diesem Kapitel soll die Frage im Mittelpunkt stehen, ob es sich beim Lehrerberuf um einen „sozial vererbten“ Beruf handelt: Es geht also um das soziale Rekrutierungsfeld von Lehrkräften, um die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von Lehrkräften ebenfalls Lehrkräfte werden.

In Studien zum Person-Umwelt-Modell von HOLLAND konnte eine generationenübergreifende Ähnlichkeit der Interessenprofile von Studierenden und ihren Eltern gezeigt werden (VON MAURICE, 2004, S. 58ff.). VON MAURICE deutet ihre Befunde in Anlehnung an HOLLAND als Beleg für die Bedeutung der Person-Umwelt-Passung als überdauerndes Entwicklungsprinzip. Das Modell der „Entwicklung der Interessen“ von HOLLAND implizierte bereits, dass sich die beruflichen Interessen einer Person teilweise aus den Interessen der Eltern herleiten lassen. In dieser Arbeit geht es nun nicht nur um die *Interessenähnlichkeit* von Eltern und Kindern, um die Kongruenz der Interessenprofile, sondern es stellt sich die Frage, ob die Interessenähnlichkeit sogar zu einer empirisch belegbaren „Berufevererbung“ führt.

ENZELBERGER (2006) hat dazu eine umfassende historische Untersuchung vorgelegt. Danach können Lehrkräfte als Gegenstand der Bildungsforschung je nach Zugehörigkeit zum „niederen“ oder „höheren“ Lehramt nach ihrem sozialen Stand unterschieden werden. Das gymnasiale Lehramt war lange Zeit akademisches Sprungbrett für die Söhne aus Akademikerfamilien (gebildete Oberschicht, nicht höchste soziale Schichten), während Volksschullehrer Ende des 18. Jahrhunderts primär den unteren sozialen Schichten zugehörten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war im Zuge der Öffnung des Lehrberufs für Frauen jede vierte weibliche Lehrkraft Tochter eines Lehrers mit seminaristischer Ausbildung (vgl. dazu im Überblick KÜHNE, 2006, S. 618ff.).

KÜHNE (2006) hat die ALLBUS-Daten (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) aus den Jahren 1980 bis 2002 ausgewertet und kommt bezüglich der Berufsvererbungsprozesse in akademischen Berufsfeldern bezogen auf den Beruf des Vaters zu folgendem Ergebnis:

Die Berufsvererbung im Lehrerberuf ist gemessen am Grad der Selbstrekrutierung anderer akademischer Berufe als bedeutsam einzuschätzen. Laut Tabelle 6 [Tabelle

21 dieser Arbeit, Anm. der Autorin] übersteigt gerade die Selbstrekrutierungsrate unter Lehrern an höheren Schulen mit 18% bei weitem das Ausmaß innerfamiliärer Berufsübernahme im Architekten-, Juristen-, und Ingenieurberuf, wo lediglich 7 bis 10% der Befragten den Vaterberuf ausüben. Erwartungsgemäß am höchsten ist die Selbstrekrutierungsquote unter Ärzten; jedes vierte Kind eines Mediziners wird ebenfalls Arzt. Ohne Berücksichtigung der Lehramtsdifferenzierung erreicht allerdings die Berufsvererbung unter Lehrern ein ähnlich hohes Niveau. Sowohl im Grund-/Volksschullehrer- als auch im Gymnasiallehrerberuf ergreifen insgesamt 24% der Nachkommen ebenfalls einen der Lehrerberufe. (ebenda, S. 626)

Unter der Perspektive des generationenübergreifenden sozialen und akademischen Aufstiegs ist es jedoch wahrscheinlicher, dass das Kind eines Grund- und Volksschullehrers das gymnasiale Lehramt anstrebt (13%) als das in der Statushierarchie niedriger angesiedelte Lehramt des Vaterberufs (11%). Dagegen üben 18 Prozent der Kinder von Gymnasiallehrern den Vaterberuf aus. KÜHNE unterstellt dem Grund- bzw. Volksschullehrerberuf eine Plattformfunktion zum Aufstieg der Kinder in die nächst höhere Bildungsebene (ebenda, S. 627).

Tabelle 21: Berufsgruppenspezifische Selbstrekrutierungsprozesse, Quelle: KÜHNE, 2006, S. 627

	Grund-/ Volks- schullehrer	Gymnasial- lehrer	Archi- tekten	Juristen	Ärzte	Ingenieure
Selbstrekrutierung	N = 226	N = 167	N = 85	N = 91	N = 137	N = 260
tatsächliche Berufevererbung	11,1%	18,0%	7,1%	7,9%	22,7%	10,0%
Berufevererbung (Lehrer insgesamt)	24,3%	24,0%				

Die *tatsächliche* Berufsvererbungsquote umfasst nur diejenigen Nachkommen, die die gleiche Lehramtskarriere wie ihr Vater gewählt haben. Die Quote für die Kinder, die überhaupt einen Lehrerberuf ergriffen haben, ist unter „Berufsvererbung (Lehrer insgesamt)“ ausgewiesen.

Bei den Lehrern sind die hohen Selbstrekrutierungszahlen der Kinder hauptsächlich auf die Töchter zurück zu führen, im Gegensatz zu den Medizinern, wo eher die Söhne dem Beruf des Vaters folgen. Abbildung 22 zeigt die geschlechtsspezifische Selbstrekrutierung über verschiedene Berufe.

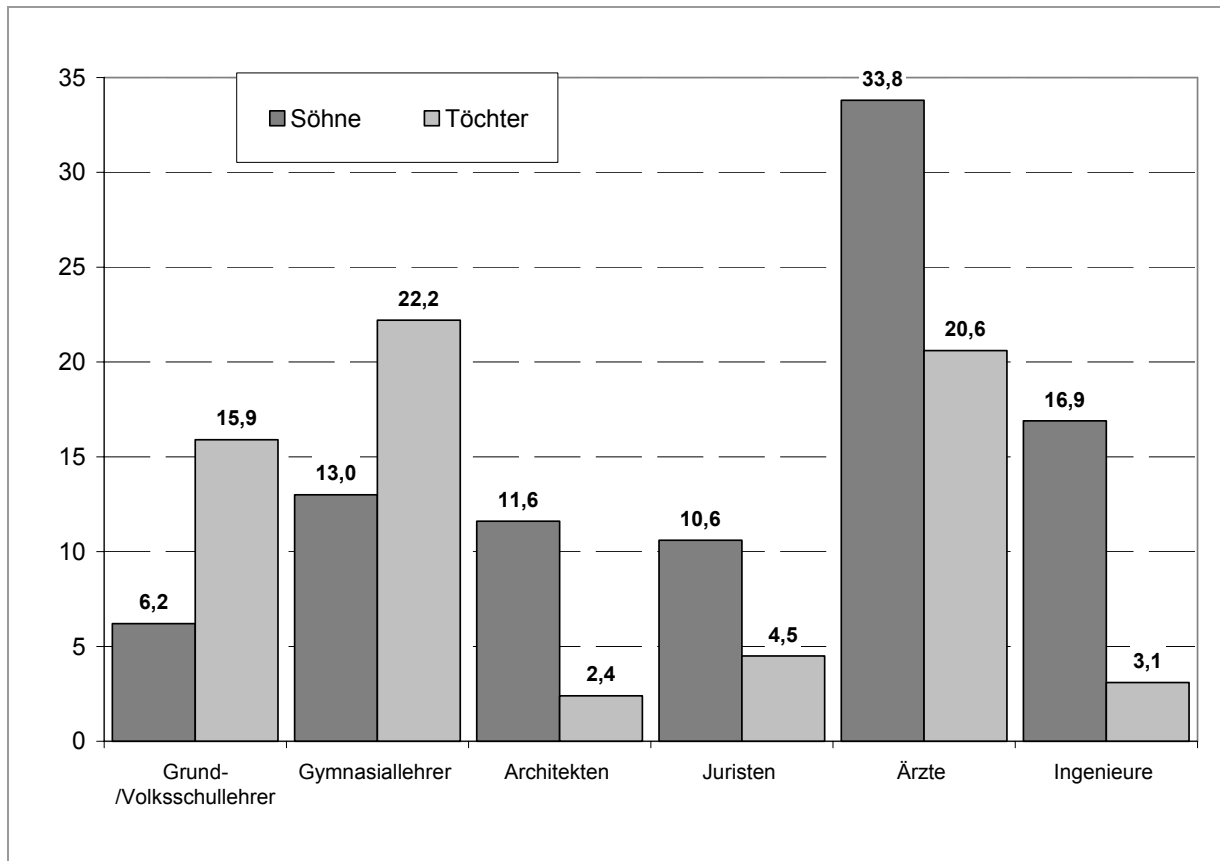


Abbildung 22: Geschlechtsspezifische Selbstrekrutierung nach Beruf, Angaben in Prozent, Quelle: KÜHNE, 2006, S. 627

KÜHNE diskutiert die aufgezeigte Rekrutierungssituation von Lehrkräften auch kritisch vor dem Hintergrund der großen sozialen Selektivität des Bildungssystems: Die Rekrutierungssituation im Lehrerberuf würde die soziale Chancenungleichheit im Schulwesen zementieren, schwache empirische Belege zur Schulempfehlung, zum Lehrerurteil und zur Notengebung können dies nachweisen. Ähnlich argumentiert auch E. SCHUMACHER (2002), die in einer Studie zur Gliederung der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung in zehn Sozialmilieus aufzeigte, dass Lehrkräfte zum überwiegenden Teil aus einem einzigen Milieu stammen. Sie gehören zu 64 Prozent dem so genannten liberal-intellektuellen Milieu<sup>112</sup> an, in dem die Gesamtbevölkerung insgesamt mit nur 10 Prozent vertreten ist. Die Mehrheit der Schulkinder entstammt aber gänzlich anderen Milieus, von deren Zuschnitt Lehrkräfte nur wenige Kenntnisse haben oder deren Prägungen sie gar ablehnen, was letztendlich zu Unverständnis und Ablehnung gegenüber den Kindern führen kann.

Auch andere Studien belegen die „Berufevererbung im Lehrerberuf“. FOCK ET AL. (2001, S. 224) haben nachgewiesen, dass im Wintersemester 1996/97 20

<sup>112</sup> Gekennzeichnet ist dieses Milieu zum Beispiel durch ausgeprägtes Streben nach ökologischer und politischer Correctness, nach sozialer Gerechtigkeit, Versöhnung von Menschen und Natur, gesundheitsbewusster Lebensführung und einer tiefen Abneigung gegenüber "sinnentleertem" Konsum (vgl. dazu auch DIE ZEIT, Die Leiden der Lehrer [http://www.zeit.de/archiv/2000/48/200048\\_lehrer.xml?page=all](http://www.zeit.de/archiv/2000/48/200048_lehrer.xml?page=all) [verfügbar: 03.04.2007])

Prozent der befragten Primar- und Sonderschulstudierenden Kinder von Lehrkräften waren (WS 1999/2000: 17,4%). Sie werten dies als Beleg dafür, dass es im Lehrerberuf ein über Generationen nachweisbares Phänomen der „beruflichen Vererbung“ gebe. BEINKE (2006) weist nach, dass die Eltern bei der Entscheidungsfindung Berufswahl einen entscheidenden Einfluss haben. Der Grad der Unterstützung im Berufsfindungsprozess korreliert dabei mit dem Bildungsstand der Eltern, je höher der Bildungsstand, desto größer die elterliche Unterstützung und Beratung (ebenda, S. 36-37). BEINKE (ebenda, S. 86ff.) zeigt in diesem Zusammenhang weiter auf, dass die in mittelalterlicher Ständepolitik begründete so genannte klassische „Vererbung“ der Berufe heute nur noch begrenzt auf handwerkliche Betriebe stattfindet. In einer Befragung von knapp 300 Hauptschülern zeigte sich, dass bei den männlichen Befragten bei 50 Prozent keine Übereinstimmung zwischen dem selbst gewählten Berufsfeld und dem Berufsfeld des Vaters bestand, bei den Mädchen traf die Nicht-Übereinstimmung sogar bei 80 Prozent zu.

Das bedeutet, die „Berufevererbung“ findet, wenn überhaupt, eher auf der emotionalen Ebene statt, durch die als positiv erlebten Erfahrungen mit dem Beruf der Eltern und dem Gespräch darüber. ULICH (2004, S. 22) berichtet dazu aus einer offenen Befragung an Lehramtsstudierenden zu Berufswahlmotiven, dass 14 Prozent der Befragten den Lehrerberuf gewählt haben, weil sie positive Erfahrungen mit Eltern im Lehrerberuf hatten. Eine Passungsübereinstimmung zwischen Eltern und Kindern bestätigt auch die oben erwähnte Studie von VON MAURICE (2004), die untersucht hat, ob die elterlichen Interessen die Interessensentwicklung der Kinder und damit auch die Berufsorientierung beeinflussen (vgl. dazu ausführlicher Kap. 4.2.1).

Nun stellt sich die Frage, ob die „Berufevererbung“ dazu beiträgt, das Lehramtsstudium erfolgreich zu absolvieren: Sind Kinder von Lehrereletern erfolgreicher im Lehramtsstudium als Kinder, deren Eltern andere Berufe ausüben? Im Rahmen von Studien zum Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen (HENECKA & GESK, 1996, S.119) zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Herkunft aus Lehrerfamilien bei erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums (für Grund-, Haupt- und Realschulen) und Studienabbrecherinnen und –abbrechern, wie Tabelle 22 belegt. Der hier im Vergleich zu anderen Studien hohe Anteil der aus Lehrerfamilien stammenden Personen begründet sich aus der sehr weit gefassten Definition des Terminus „Lehrerfamilie“ (vgl. Fußnote) und ist deshalb nur in Ansätzen vergleichbar mit den oben genannten Zahlen.



Tabelle 22: Herkunft aus Lehrerfamilien<sup>113</sup>, Angaben in Prozent, Quelle: HENECKA & GESK, 1996, S. 119, N = 303 GHS-Abbrecher, N = 364 Absolventen

	Studien- abbrecher	Absolventen (GHS-Studium)
aus Lehrerfamilie	48%	52%
nicht aus Lehrerfamilie	52%	48%
Insgesamt	100%	100%

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird geprüft, ob sich die Schülerinnen und Schüler mit Lehrereltern bezüglich ihrer berufsrelevanten Personmerkmale von denjenigen unterscheiden, deren Eltern keine Lehrer sind.

### 5.5.2 Pädagogische Vorerfahrungen

Das in dieser Arbeit ausführlich dargestellte Person-Umwelt-Modell von HOLLAND liefert Hinweise auf die Entwicklung von Interessen, wie in Kapitel 4.2.1 dargestellt wurde. Danach kommt dem Zusammenspiel von Fähigkeiten und Erfahrungen eine große Bedeutung zur Entwicklung von (Berufs-) Interessen zu. ROLFS (2001) berichtet über Studien, die den Zusammenhang von Fähigkeitsprofilen und Interessenprofilen belegen. Man kann also davon ausgehen, dass Personen mit einem Interessenprofil im pädagogischen Bereich häufiger über pädagogische Erfahrungen und Fähigkeiten verfügen, dass sich die pädagogischen Interessen demnach erfahrungsbasiert entwickelt haben.

Im Folgenden soll diese Annahme aus dem Kontext der HOLLAND-Forschung für den Lehrerberuf überprüft werden. Dazu werden neben anderen überwiegend Befunde aus der erst teilweise veröffentlichten Längsschnittstudie von MAYR<sup>114</sup> herangezogen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird geprüft, ob sich die Annahme eines Einflusses erfahrungsbasierter pädagogischer Vorerfahrungen auf die Interessensentwicklung bis hin zum Berufswunsch bereits bei Schülerinnen und Schülern belegen lässt.

Befragt man Lehrkräfte zu den eigenen Lernwegen im Beruf, liegt die Auswertung eigener Praxiserfahrung zumeist an der Spitze der Nennungen. In einer Studie von HERTRAMPH & HERRMANN (1999) gaben Lehrkräfte retrospektiv an, dass für ihre Berufswahlentscheidung unter anderem eigene positiv erlebte pädagogische Vorerfahrungen wichtig gewesen seien. Auch Lehramtsstudierende messen ihren pädagogischen Vorerfahrungen eine bedeutende Rolle bei der Berufswahl bei (KRIEGER, 2000; FOCK ET AL., 2001).

<sup>113</sup> Der Begriff „Lehrerfamilie“ wird in dieser Studie sehr weit gefasst und bezieht auch die nähere Verwandtschaft mit ein. Item: „Gibt es in Ihrer Familie oder in Ihrer näheren Verwandtschaft Lehrer/innen?“

<sup>114</sup> Vgl. ausführlicher zur Längsschnittstudie den Exkurs in Kap. 4.4

Wie steht es nun um die Wirkung pädagogischer Vorerfahrungen, erhoben vor dem Studium, auf Studienerfolg, Praxiserfolg im Studium und Berufserfolg? Aus dem Längsschnitt von MAYR lassen sich dazu noch weitere interessante Befunde heranziehen. Tabelle 23 zeigt die Wirkung von Praxiserfahrungen, die vor dem Studium erworben wurden, auf die Praxisnoten im Studium sowie auf Praxiserfolg und Praxischwierigkeiten im Beruf nach ca. drei Dienstjahren.

Tabelle 23: Wirkung von Praxiserfahrungen vor dem Studium auf Praxisnoten im Studium (N = 1197 Lehramtsstudierende) sowie auf Praxiserfolg und Praxischwierigkeiten im Beruf (N = 345 Lehrkräfte bis zum 3. Dienstjahr), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, Längsschnitt, unveröffentlichte Daten

	Praxisnoten im Studium	Praxiserfolg im Beruf	Praxischwierigkeiten im Beruf
Keine pädagogischen Vorerfahrungen	.065*	-.120*	.025
Betreuungstätigkeit im Privatbereich (z.B. Beaufsichtigen von Kindern)	-.046	.103	-.023
Erteilung von Einzelunterricht (z.B. Nachhilfe)	.014	.115*	-.175**
Leitung von Gruppen (z.B. im Sportverein)	-.038	.006	.048

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Aufschlussreich ist, dass es vor allem die dem Lehrerberuf sehr ähnlichen pädagogischen Vorerfahrungen wie Nachhilfe oder Musikunterricht sind, die geringe, aber signifikante Wirkungen auf die Praxiserfahrungen im Beruf zeigen. MAYR hat allerdings nachgewiesen, dass der positive Effekt von pädagogischen Vorerfahrungen auf den Studienerfolg nur bis zum ersten Praktikum anhält.

HERLT (2004, S. 81f.) wies in einer Befragung von 205 Lehramtsstudierenden nach, dass 79 Prozent der Befragten bereits vor Studienbeginn auf praktische Erfahrungen in der Kinderbetreuung zurückblicken. Praktische Erfahrungen sind hierbei Nachhilfe, Babysitten, Au Pair, Ferienlagerbetreuung und diverse Praktika. 35 Prozent der Lehramtsstudierenden geben an, dass die pädagogischen Vorerfahrungen die Studienwahl stark beeinflusst haben, bei 25 Prozent wurde sogar eine sehr starke Beeinflussung angegeben.

Im Folgenden soll anhand von Daten aus dem Längsschnitt (MAYR, unveröffentlichte Daten) gezeigt werden, ob pädagogische Vorerfahrungen mit lehrerberufsspezifischen Interessen und Persönlichkeitseigenschaften zusammenhängen.

### Zusammenhang von pädagogischen Vorerfahrungen und lehrerberufsspezifischen Interessen

In der Längsschnittstudie von MAYR wurde auch ein Instrument der deutschsprachigen HOLLAND-Forschung eingesetzt, der AIST (BERGMANN & EDER, 1992). Tabelle 24 ZEIGT den Zusammenhang zwischen den R-I-A-S-E-C-Dimensionen und den erhobenen pädagogischen Vorerfahrungen.

Tabelle 24: Zusammenhang von Praxiserfahrungen vor dem Studium und allgemeinen Berufsinteressen (gemessen mit dem AIST und erhoben 1 Jahr nach Studienbeginn, N = 664 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, Längsschnitt, unveröffentlichte Daten

	R	I	A	S	E	C
Keine pädagogischen Vorerfahrungen	.101**	.093*	-.056	.137**	-.029	.048
Betreuungstätigkeit im Privatbereich (z.B. Beaufsichtigen von Kindern)	-.059	-.057	.067	.072	-.042	-.028
Erteilung von Einzelunterricht (z.B. Nachhilfe)	-.011	.062	.096*	.071	-.001	.044
Leitung von Gruppen (z.B. im Sportverein)	-.042	-.052	-.042	.085*	.116**	-.044

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Ein eindeutiges Ergebnis ist die negative Korrelation der Variable „keine pädagogischen Vorerfahrungen“ mit der Dimension *Social*, die erwartungskonform ist. Positive geringe Korrelationen der Dimensionen *Social* und *Artistic* und verschiedener Ausprägungen von pädagogischen Vorerfahrungen belegen zudem einen signifikanten Zusammenhang: Wer soziale Interessen hat, sucht eher den Umgang mit Kindern oder Jugendlichen und macht demnach pädagogische Vorerfahrungen, was sich in einem hohen Wert in den HOLLAND-Dimensionen niederschlägt, die auch den Berufscode für das Lehramt ausmachen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die pädagogischen Vorerfahrungen auch mit den lehrerberufsspezifischen Interessen (LIS, vgl. Kap. 6.5.2) korrelieren. Die Ergebnisse in Tabelle 25 belegen geringe, aber signifikante Wirkungen der pädagogischen Vorerfahrungen auf die Ausprägung lehrerberufsspezifischer Interessen, gemessen mit dem LIS. Danach haben Personen ohne pädagogische Vorerfahrungen geringere Interessen an den Tätigkeiten im Lehrerberuf. Interessant ist, dass nur die pädagogischen Vorerfahrungen, die im privaten Kontext gemacht wurden, signifikante Auswirkungen auf Interesse am Tätigkeitsbereich „Auf spezielle Bedürfnisse eingehen“ zeigen. Die meisten signifikanten Wirkungen auf die lehrerberufsspezifischen Tätigkeiten zeigen sich auch hier wieder erwartungskonform bei den pädago-

gischen Vorerfahrungen, die dem Lehrerberuf am ehesten entsprechen. Die Zusammenhänge sind insgesamt schwach, aber erwartungsgemäß.

Tabelle 25: Wirkung von Praxiserfahrungen vor dem Studium auf lehrerspezifische Berufsinteressen (gemessen mit dem LIS bei Beginn des Studiums, N = ca.1715 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, Längsschnitt, unveröffentlichte Daten

	Unter- richt- gestal- ten	Soz. Bezie- hungen fördern	Auf spez. Bedürf- nisse eingehen	Verhal- ten kontrol- lieren + beurtei- len	Mit Eltern+ Kollegen zus. ar- beiten	Sich fortbil- den
Keine pädagogischen Vorerfahrungen	-.086**	-.090**	-.091**	.000	-.117**	-.099**
Betreuungstätigkeit im Privatbereich (z.B. Beaufsichtigen von Kindern)	.090**	.111**	.106**	.038	.074**	.055
Erteilung von Einzelunterricht (z.B. Nachhilfe)	.069**	.051*	.038	.006	.081**	.071**
Leitung von Gruppen (z.B. im Sportverein)	.029	.066**	.018	-.045	.080**	.082**

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Zusammenfassend lässt sich aber hier auch nachweisen, dass Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen ein signifikant höheres Interesse an den Tätigkeitsbereichen des Lehrerberufs haben. Die Vermutung liegt nahe, dass die pädagogischen Vorerfahrungen eine Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt haben. Dieses wird bei der Überprüfung der Hypothesen und des theoretischen Rahmenmodells geprüft.

### *Zusammenhang von pädagogischen Vorerfahrungen und lehrerberufsspezifischen Personmerkmalen*

In der Längsschnittuntersuchung von MAYR wurde auch geprüft, ob die pädagogischen Vorerfahrungen mit den lehrerberufsspezifischen Personmerkmalen Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle (LPA, vgl. Kap. 6.5.3) korrelieren.

Tabelle 26: Wirkung von Praxiserfahrungen vor dem Studium auf lehrerspezifische Persönlichkeitsdimensionen (gemessen mit dem LPA bei Beginn des Studiums; N = 1723 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien), bivariate Korrelation nach Pearson, Quelle: MAYR, Längsschnitt, unveröffentlichte Daten

	<b>Kontaktbereitschaft</b>	<b>Stabilität</b>	<b>Selbstkontrolle</b>
Keine pädagogischen Vorerfahrungen	-.138**	-.042	-.021
Betreuungstätigkeit im Privat-bereich (z.B. Beaufsichtigen von Kindern)	.100**	-.021	.049*
Erteilung von Einzelunterricht (z.B. Nachhilfe)	-.003	.089**	.086**
Leitung von Gruppen (z.B. im Sportverein)	.084**	.059*	-.008

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Es zeigen sich signifikante Korrelationen zu allen drei Personmerkmalen. Das bedeutet, Lehramtsstudierende, die bereits vor Beginn des Studiums pädagogische Vorerfahrungen gemacht haben, haben günstigere Werte in den drei lehrerberufsspezifischen Personmerkmalen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die pädagogischen Vorerfahrungen in einem Zusammenhang zur Entwicklung berufsspezifischer Interessen und der Ausprägung lehrerberufsbezogener Personmerkmale stehen. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass die gefundenen Zusammenhänge zwar signifikant, aber niedrig sind. Im empirischen Teil der Arbeit wurde die Variable „Pädagogische Vorerfahrungen“ trotz der eher niedrigen Korrelationen als manifeste Variable mit in das theoretische Modell der vorliegenden Arbeit aufgenommen (Kap. 6.1). Dies geschah vor allem vor dem Hintergrund, dass immer mehr Hochschulen dazu übergehen, Auswahl- und Zulassungsverfahren unter anderem auch für Lehramtsinteressierte zu entwickeln, die neben dem bewährten Prädiktor Abiturnote auch berufsbezogene Vorerfahrungen mit erheben. Diese Erweiterung der Auswahlkriterien ist allerdings unter der Problematik der Schwierigkeit der Definition und Überprüfung kritisch zu sehen. TROST (2005, S. 140) konstatiert als weitere grundsätzliche Problematik der Erhebung pädagogischer Vorerfahrungen in Zulassungsverfahren deren geringe prognostische Validität und Objektivität. Es bleibt zu prüfen, ob diese Kritik auch für die Lehramtsausbildung gilt oder ob die pädagogischen Vorerfahrungen nicht doch eine gute Prädiktorfunktion für die Berufswahl Lehramt haben. Dieser Frage wird im empirischen Teil der Arbeit nachgegangen.

## 6 Beschreibung der empirischen Untersuchung

### 6.1 Konzeption der empirischen Untersuchung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde neben einer allgemeinen Erörterung der Forschungsbefunde und Theorien zur Berufswahl im Allgemeinen die Berufswahl Lehramt genauer diskutiert. Nach einem Überblick über Begriffe und Theorien der Berufswahl wurde eine grundlegende Theorie der vorliegenden Arbeit, das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND, vorgestellt und ihre für die vorliegende Arbeit relevanten Konstrukte kritisch diskutiert. Zusammenfassend gesagt, soll die in den folgenden Kapiteln vorgestellte empirische Untersuchung (1) die Befunde anderer Studien zur Berufswahl Lehramt für den Berufswunsch in der gymnasialen Oberstufe replizieren, (2) neue Erkenntnisse aus der Perspektive der Berufsinteressenforschung und der Lehrerberufsforschung über die Einflussvariablen auf den Berufswunsch Lehramt gewinnen und (3) den Zusammenhang zwischen artikulierten (subjektiven) und gemessenen (objektiven) Berufsinteressen aufdecken. Wie bereits dargestellt, verfolgt diese Arbeit zwei grundlegende Zielrichtungen. Sie möchte zum Einen möglichst umfassend und unter Berücksichtigung von aus der Forschung bekannten Faktoren und Instrumenten die Einflussfaktoren auf die Entstehung des Berufswunsches Lehramt abbilden. Es geht also um die Frage: Was beeinflusst den Berufswunsch Lehramt? Welche Schlussfolgerungen zum Zusammenhang von gemessenen (=objektive Passung) und artikulierten (=subjektive Passung) Interessen lassen sich bezüglich der Rekrutierung oder Gewinnung und der (Selbst-)Auswahl von zukünftigen Lehramtsstudierenden ziehen?

Zu diesem Zweck werden aus dem Theorieteil der Arbeit Hypothesen abgeleitet und überprüft. Des Weiteren wird ein Rahmenmodell aus den theoretischen Vorüberlegungen in den vorhergehenden Kapiteln abgeleitet. Ein solches Modell zur Erfassung des Beziehungsgeflechts, in das der Berufswunsch Lehramt eingebettet ist, liegt noch nicht vor. Die vorliegende Arbeit liefert damit einen Baustein zum Erkenntnisgewinn in der Lehrerberufsforschung. Es ist zugleich auch der Versuch, Studien aus verschiedenen Forschungsdisziplinen, aus der allgemeinen Berufsinteressenforschung, aus der Persönlichkeitsforschung, der Belastungsforschung und der pädagogischen Psychologie mit Schwerpunkt Lehrerforschung, gewinnbringend zusammenzuführen. Zur Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells wird eine Pfadanalyse mittels AutoPLS durchgeführt. Die Ergebnisse der Pfadanalyse dienen in einem weiteren Schritt der Hypothesengenerierung für zukünftige Forschungsfragen. Zum Anderen verfolgt diese Arbeit den bereits im Titel angekündigten Vergleich der messbaren mit der artikulierten Passung zum Lehramt: „Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht?“ Hier steht folgende Fragestellung im Vordergrund: Wie unterscheiden sich diejenigen Schülerinnen und Schüler, bei denen es eine Diskrepanz von *subjektiver* und *objektiver* Passung zum

Lehrerberuf gibt, von denjenigen, bei denen die subjektive und objektive Passung zum Lehrerberuf übereinstimmen? Warum interessieren sich manche Schülerinnen und Schüler nicht für den Beruf Lehramt, obwohl eine objektiv messbare hohe Kongruenz zwischen ihren Interessen und dem Beruf vorliegt? Und wie kann es gelingen, solche Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Interessen- und Persönlichkeitsprofils für den Lehrerberuf geeignet wären, auch für diesen zu gewinnen? Zur Beantwortung dieser Fragen wird nach der Auswertung der Pfadanalyse mittels Clusteranalyse versucht, ein Profil über die subjektive und objektive Passung zu erstellen. Die Clusteranalyse soll zudem dazu dienen, die durch die Pfadanalyse entstandenen Hypothesen zu bekräftigen. Die Erkenntnisse aus den Hypothesen, aus der Pfadanalyse und der Clusteranalyse sollen neben dem Aufwerfen weiterer Forschungsfragen auch für die Konzeptionierung von Verfahren oder Instrumenten zur Gestaltung der Orientierung und Bewerbung für den Lehrerberuf genutzt werden.

Das Kapitel 6 beinhaltet:

- die Herleitung eines Rahmenmodells zur Beschreibung des Berufswunsches Lehramt;
- die Ableitung der Hypothesen aus dem Theorieteil;
- die Durchführung der empirischen Untersuchung und Beschreibung der Stichprobe;
- die Darstellung der Untersuchungsmethode;
- die Vorstellung der Messinstrumente.

## 6.2 Herleitung eines Rahmenmodells

Für die Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Berufswahl Lehramt und des Zusammenhangs zwischen *gemessenen* versus *artikulierten* Interessen als Prädiktoren der Berufswahl Lehramt wurde ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, welches in Abbildung 24 dargestellt ist. Diesem Modell liegen die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel zugrunde. In Kapitel 2.3 wurde bereits versucht, nach der Einführung einiger bedeutender Berufswahltheorien, die Auswahl der Instrumente zur Erklärung des Berufswunsches Lehramt zu begründen.

Da diese Arbeit vor allem in der Tradition der HOLLAND-Forschung entstanden ist, wurde das allgemeine Rahmenmodell in Anlehnung an das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND entwickelt. Grundlage des Modells war dabei das erweiterte Erklärungsmodell der Berufswahl von JOERIN FUX (2005, S. 288, vgl. Kap. 4), das die Grundannahmen der HOLLANDSchen Theorie um für diese Arbeit wichtige Impulse ergänzt hat. Die Ergänzung von JOERIN FUX bezieht sich dabei vor allem auf die Integration von Identitäts- und Entscheidungsprozessen mit Hilfs- und Störgrößen bzw. Einflussfaktoren.

Diese können nach JOERIN FUX die neben dem Passungsaspekt verbleibende Varianz erklären und die Hilfs- und Störgrößen als direkte Einflüsse auf den Berufswahl-Entscheid gesehen werden. Dies könnte auch die Problematik um das Konstrukt der Kongruenz (vgl. dazu Kap. 4.2.2.1) lösen, „[...] so lassen sich neue, eventuell niedrigere Erwartungen an die „Wirksamkeit“ der Kongruenz formulieren, beziehungsweise Anteile von Inkongruenz erklären.“

Die Ergänzung wurde zum großen Teil in das theoretische Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit aufgenommen, die von HOLLAND postulierten Einflussgrößen wurden um verschiedene Variablen ergänzt. Dabei wurden nach einer Auswertung des Forschungsstandes zur Berufswahl Lehramt (vgl. Kap. 5) vor allem diejenigen Einflussgrößen in die Untersuchung miteinbezogen, die empirisch gesichert im Kontext Berufswahl Lehramt eine Rolle spielen und zur Prognose der Entwicklung und Bewährung im Lehramtsstudium und Lehrerberuf herangezogen werden können (vgl. dazu im Überblick HANFSTINGL & MAYR, 2007): Geschlecht, Selbstwirksamkeit, pädagogische Vorerfahrungen, generationenübergreifende Interessenrelationen und Variablen, die das Arbeitsverhalten und die Belastbarkeit im Lehrerberuf abbilden.

Zudem wurde das Konstrukt der Kongruenz im Modell erweitert. In Anlehnung an die Arbeiten von BERGMANN (1994, 1998) wurden neben gemessenen (objektiven) Interessen auch artikulierte (subjektive) Interessen untersucht. BERGMANN (1994, S. 149f.) belegt, dass sich die Chancen einer interessengemäßen und damit kongruenten Berufswahl erhöhen, wenn artikulierte und gemessene Interessen einander entsprechen, während die Diskrepanz zwischen subjektiver und objektiver Passung eher auf ein noch nicht ausgebildetes berufliches Selbstkonzept schließen lässt. Die objektive Passung wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur durch einen allgemeinen Berufsinteressentest (Explorix, JÖRIN ET AL., 2004) erfasst, sondern zusätzlich durch ein berufsspezifisches Lehrer-Interessen-Inventar (LIS, MAYR 1998 a). Wie bereits in Kap. 4.4 angesprochen, hat MAYR (1998a, S. 117f.) in seinen Studien zur Validierung des LIS belegt, dass es sinnvoll und methodisch gerechtfertigt ist, den LIS neben einem Instrument aus der Holland-Forschung einzusetzen. Demnach gibt es zwar Korrelationen zwischen den für das Lehramt relevanten Dimensionen des HOLLAND-Modells und den Dimensionen des LIS, die Zusammenhänge erreichen aber nur eine mittlere Höhe, was nach MAYR dafür spricht, beide Verfahren parallel zur Laufbahnberatung und Berufsorientierung zu nutzen: „Die Befunde aus dem AIST können dann die Ergebnisse des LIS zum einen absichern und zum anderen durch zusätzliche Informationen abrunden. Insbesondere liefert der AIST Hinweise auf andere Berufsoptionen, wenn die Ergebnisse im LIS gegen die Wahl des Lehrerberufs sprechen.“ (ebenda). Für die vorliegende Arbeit wird analog zu den Grundannahmen der HOLLANDSchen Theorie ein Zusammenhang zwischen den gemessenen Interessen (objektive Passung) und den artikulierten Interessen (subjektive Passung) angenommen. Die folgende Abbildung zeigt das allgemeine Rahmenmodell.



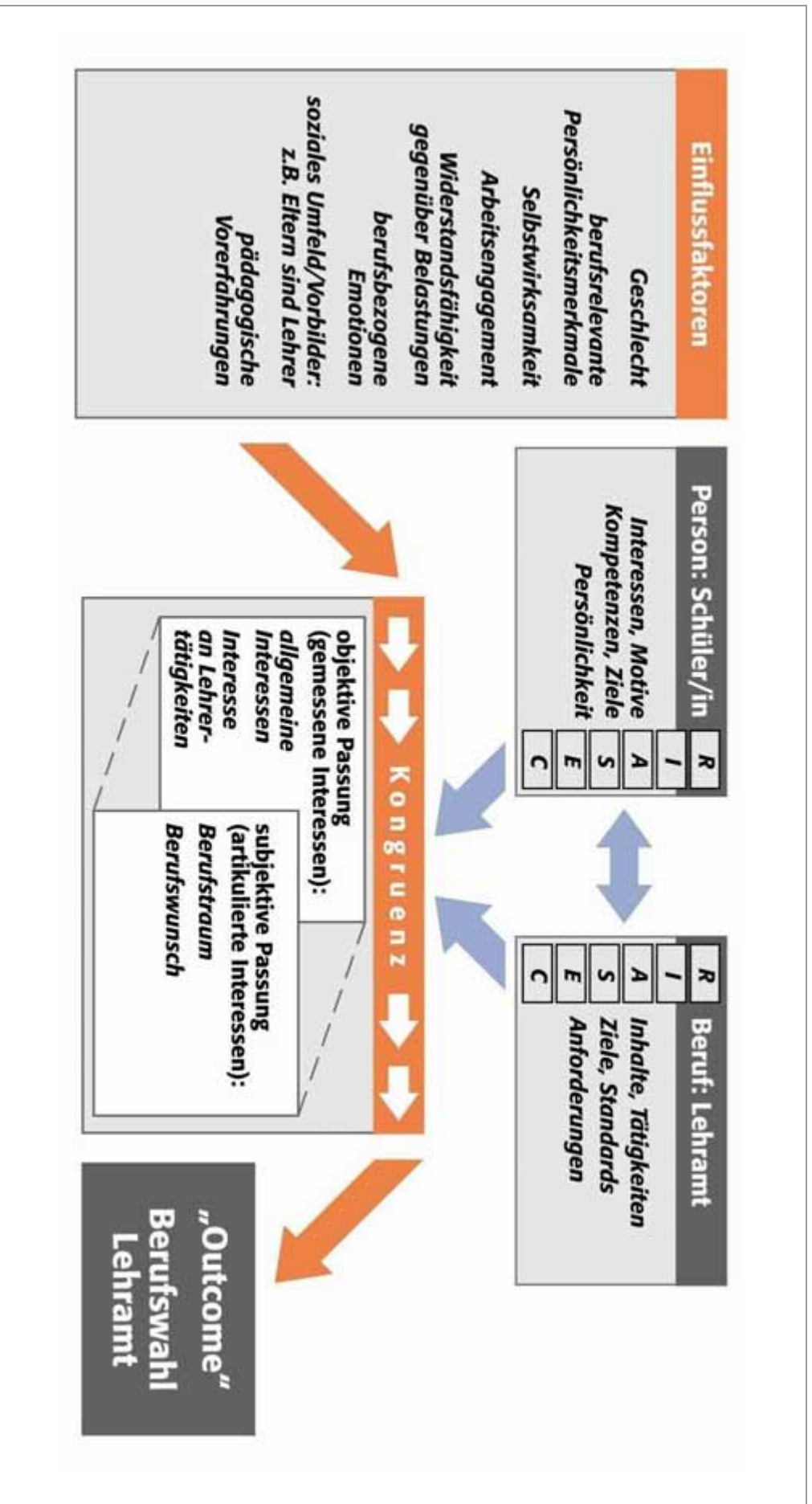


Abbildung 23: Theoretisches Rahmenmodell (Unter den Einflussfaktoren finden sich auch die drei Sekundärdimensionen des Instruments AVEM (SCHAARSCHMIDT et al., 1996), die in ihrer originalen Benennung übernommen wurden. Bei der Befragung wurde der Begriff „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt. „Arbeitsengagement“, „Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen“ und „berufsbezogene Emotionen“ beziehen sich also auf das Erleben und Verhalten der befragten Schülerinnen und Schüler in der Schule.)

Die gemessene Passung ergibt sich durch die Kongruenz zwischen Person und Beruf. Sie wird analog zu den Grundannahmen HOLLANDS als das im Vergleich zum artikulierten Interesse gewichtigere bzw. einflussreichere Datum angenommen: Unter Bezugnahme auf das HOLLANDSche Entwicklungsmodell der Interessentypen (vgl. Kap. 4.2.1) ist die Selbstwahrnehmung bzw. das Selbstkonzept „Berufswunsch Lehramt“ „Outcome“ der reziproken Beziehung zwischen der Person und deren Umwelten. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass eine Selbstwahrnehmung ohne objektiv messbare Kongruenz nicht auf dispositionell verankerten Interessentypen beruht.

Es wird zudem eine Wirkrichtung von den allgemeinen Berufsinteressen, gemessen durch die R-I-A-S-E-C-Dimensionen, über die berufsspezifischen Interessen (Interesse an Lehrertätigkeiten), gemessen durch die Lehrer-Interessen-Skalen (LIS), angenommen. Auch wird eine Wirkrichtung von der objektiven Passung hin zur subjektiven Passung als Voraussetzung einer kongruenten Berufswahl angenommen. Über den „Outcome“, die Studien- bzw. Berufswahl Lehramt, können wegen des querschnittlichen Designs der Arbeit keine Aussagen gemacht werden. Dieses müsste in zukünftigen Studien in längsschnittlichen Untersuchungen geschehen. Die vorhandene Forschungs-literatur im Rahmen der HOLLAND-Forschung lässt aber valide geprüfte Prognosen zur Berufswahl und zum Berufserfolg zu, diese wurden im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich diskutiert.

## 6.2.1 Herleitung der Hypothesen

Die aus der Theorie in den Kapiteln 2 bis 5 abgeleiteten Hypothesen werden im Folgenden vorgestellt. Die Reihenfolge der Hypothesen wurde in Anlehnung an die Gliederung dieser Arbeit gewählt.

*Hypothese 1: Schülerinnen und Schüler, die artikuliert und gemessen zum Lehrerberuf passen, haben eindeutige und hoch differenzierte Interessenprofile.*

BERGMANN & EDER (1994, S. 48) belegen, dass ein frühzeitig und ohne äußeren Druck entwickeltes Interesse am Lehrerberuf zu einem positiven Gesamtbild bezüglich des Berufswahlverhaltens führt. Differenzierte Schülerinnen und Schüler haben günstigere Einstellungen zur Berufswahl, ihr favorisiertes Berufskonzept passt besser zum Selbstkonzept und ihre Berufswünsche sind kongruenter bzw. ihre Interessen stabiler (BERGMANN, 1993, S. 277). Aufgrund der problematischen testpsychologischen Fundierung wird das Konstrukt der Differenziertheit in der HOLLAND-Forschung insgesamt allerdings kritisch diskutiert (vgl. Kap. 4.2.2.2; JOERIN FUX, 2005, S. 124).

Es soll geprüft werden, ob sich für die vorliegende Stichprobe der Schülerinnen und Schüler bei denjenigen, die Interesse am Lehramt haben und auch objektiv gemessen passen, hohe Differenziertheitswerte nachweisen lassen.

*Hypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Berufswahlmotiven von Schülerinnen und Schüler gegen den Lehrerberuf und dem Image des Berufs.*

Wie in Kapitel 5.4 dargestellt wurde, werden in vielen Studien als Spitzenreiter bei den Lehrerberufswahlmotiven neben intrinsischen pädagogischen Motiven auch extrinsische wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie genannt (ULICH, 2004; MAYR, 1998b). Untersuchungen belegen, dass intrinsische Motive wie „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ deutlich häufiger von Frauen angegeben werden, extrinsische Motive dagegen häufiger von Männern (z.B. ULICH, 2004, S. 27).

Es soll gezeigt werden, ob sich diese Motive zur Berufswahl Lehramt in der vorliegenden Stichprobe der Schülerinnen und Schülern in einer offenen Befragung ebenfalls finden lassen. Von besonderem Interesse sind dabei die *ablehnenden* Motive gegen den Lehrerberuf. Es wird vermutet, dass diese in einem Zusammenhang zum *Image* des Lehrerberufs stehen.

*Hypothese 3: Die „berufliche Vererbung“ im Lehrerberuf beeinflusst die Ausprägung berufsförderlicher Interessen und Personmerkmale.*

HOLLAND (1997, S. 19; vgl. auch ROLFS, 2001, S. 25ff.; vgl. Kap. 4.2.1) geht in seinen neueren Publikationen davon aus, dass sich die beruflichen Interessen einer Person zumindest teilweise aus den Interessen ihrer Eltern herleiten. Zu ähnlichen Befunden kommen auch ENZELBERGER (2001) und KÜHNE (2006), wie bereits in Kapitel 5.5.1 ausgeführt wurde. Bei den Lehrkräften sind die hohen Selbstrekrutierungszahlen der Kinder im Gegensatz zu anderen Berufen mit hohem Selbstrekrutierungspotential hauptsächlich auf die Töchter zurück zu führen (KÜHNE, ebenda). Wenn der Lehrerberuf der Eltern den Berufswunsch beeinflusst, könnte man vermuten, dass auch die Entwicklung von Berufsinteressen und berufsrelevanten Personmerkmalen der Kinder beeinflusst wird.

Es soll geprüft werden, ob der in anderen Studien ermittelte Anteil an Berufevererbung auch auf die Schülerinnen und Schüler zutrifft, die sich in der vorliegenden Stichprobe für das Lehramt interessieren. Es werden Geschlechtsunterschiede in der Selbstrekrutierung erwartet. Es wird außerdem erwartet, dass sich die Herkunft aus Lehrerfamilien auf die Ausprägung berufsförderlicher Interessen und Personmerkmale auswirkt.

*Hypothese 4: Das Interesse am Lehrerberuf steht in einem Zusammenhang zu den in der Schulzeit erworbenen pädagogischen Vorerfahrungen.*

Lehramtsstudierende messen ihren pädagogischen Vorerfahrungen eine bedeutende Rolle bei der Berufswahl bei, wie verschiedene Studien belegen (z. B. KRIEGER, 2000; FOCK ET AL., 2001). In ersten Ergebnissen der Längsschnittstudie von MAYR (vgl. dazu im Überblick auch Kap. 5.5.2) wurde

die Auswirkung pädagogischer Vorerfahrungen auf die Ausprägung berufsbezogener Interessen und Personmerkmale belegt.

Es wird erwartet, dass die am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schüler häufiger pädagogische Vorerfahrungen gemacht haben als die nicht interessierten. Es wird zudem erwartet, dass sich pädagogische Vorerfahrungen bereits in der Schülerstichprobe auf die Ausprägung lehrerberufsspezifischer Interessen und Personmerkmale auswirken.

*Hypothese 5: Berufsträume haben eine Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt.*

Nach JOERIN FUX (2005) haben Berufsträume eine relativ hohe Vorhersagevalidität für die spätere Berufswahl und geben wertvolle Hinweise auf die Berufswahlsicherheit. Es wird erwartet, dass für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang besteht zwischen den Berufsträumen, der Kongruenz zwischen Personcode und Berufscode und dem artikulierten Berufswunsch Lehramt. Es wird zudem erwartet, dass der Zusammenhang bei den Schülerinnen signifikant stärker ist.

## 6.3 Durchführung der empirischen Untersuchung

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden in den Jahren 2001 bis 2005<sup>115</sup> in einem querschnittlichen Design erhoben. Die Stichprobe sollte sich aus Schülerinnen und Schülern der 11. und 12. Stufe an Gymnasien zusammensetzen, weil in diesen Stufen der gymnasiale Berufsorientierungsunterricht mit dem Betriebspraktikum stattfindet. Sie wurde durch Anschreiben und persönliche Anfrage an Gymnasien in Niedersachsen geworben. Insgesamt fünf Gymnasien erklärten sich bereit, den Fragebogen einzusetzen, zwei Gymnasien setzten ihn mehrfach und über Jahre hinweg an unterschiedlichen Schülergruppen ein. Die Gymnasien liegen überwiegend im ländlichen Raum, drei Schulen liegen in mittelgroßen Städten mit ca. 70.000 Einwohnern.

In zwei Gymnasien haben auch einzelne Personen aus der 13. Stufe an der Erhebung teilgenommen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler aus dem 13. Jahrgang beträgt allerdings nur 3,2 % der Stichprobe, so dass diese Gruppe nicht gesondert untersucht wurde.

Der Fragebogen wurde immer im Zusammenhang mit dem Berufsorientierungsunterricht in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Im Rahmen eines Berufsorientierungstages besuchte die Autorin die jeweiligen Schulen. In der Regel standen zwei Schulstunden zur Verfügung. In der ersten Stunde wurde der Fragebogen vor Ort ausgefüllt, in der zweiten Stunde wurde der

---

<sup>115</sup> Der lange Erhebungszeitraum erklärt sich dadurch, dass die Autorin in den Jahren 2004 und 2005 weitere Schülerinnen und Schüler (mit einer reduzierten Fassung des Fragebogens) befragen konnte und sich entschloss, diese Daten mit in die vorliegende Arbeit aufzunehmen.

Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern selber ausgewertet und die Ergebnisse im Gespräch untereinander oder mit der Autorin reflektiert. Eine Information über die hinter dem Fragebogen stehende Theorie der Person-Umwelt-Passung rundete die Befragung ab. Durch dieses Vorgehen erhielten die Schülerinnen und Schüler neben dem individuellen Fragebogen-Ergebnis noch eine erste Beratung zum Umgang mit den Ergebnissen und für die weitere Berufsorientierung. Die Auswertung des Fragebogens konnte zudem mit Erklärungen zum Verständnis und zum theoretischen Hintergrund zur Ergebnissicherung mit nach Hause genommen werden.

In den Gymnasien wurde die Befragung jeweils mit einem kompletten Oberstufenkurs (in zwei Fällen) oder mit der gesamten Jahrgangsstufe durchgeführt. Hier liegt auch die Besonderheit der vorliegenden Stichprobe der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz zu den in anderen Studien untersuchten Stichproben handelt es sich nicht um eine Selektion von Schülerinnen und Schülern, die am Lehramt interessiert sind. Befragt wurden auch diejenigen mit anderen Berufsoptionen.

Der Rücklauf lag in allen Fällen bei 100 Prozent, alle vor Ort ausgegebenen Fragebögen wurden ausgefüllt und abgegeben.

Der Fragebogen wurde nicht in allen Schulen vollständig eingesetzt, teilweise konnte aus Zeitgründen nur eine um die Instrumente Lehrer-Interessen-Skala, Allgemeine Selbstwirksamkeit und AVEM verkürzte Fassung eingesetzt werden. Das bedeutet, der Auswertung der Daten (ab Kapitel 7) liegen unterschiedliche Stichprobengrößen zugrunde.

## 6.4 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 310 Schülerinnen und Schülern zusammen.

In diesem Kapitel sollen die Befragten anhand der personenbezogenen Daten genauer vorgestellt werden. Die in den Tabellen angegebene Anzahl (N) bezieht sich auf die jeweils gültige Anzahl. Sind z.B. nur N = 308 Schülerinnen und Schüler angegeben, so haben zwei Personen bei diesem Verfahren keine Angaben gemacht.

### *Geschlecht*

Tabelle 27 zeigt, dass sich die Geschlechter fast gleich verteilen. Der Anteil der Schülerinnen liegt bei 53 Prozent, was in etwa der tatsächlichen Verteilung von Mädchen an niedersächsischen Gymnasien entspricht (tatsächliche Verteilung: ca. 55 Prozent, Quelle: Niedersächsisches Landesamt für Statistik, Daten von 2005).

Tabelle 27: Verteilung der Geschlechter über die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler

<b>Geschlecht</b>	<b>N</b>	<b>relative Häufigkeit</b>
weiblich	163	53,1%
männlich	144	46,9%
gesamt	307	100,0%

### *Alter*

Tabelle 28 gibt einen Überblick über die Altersverteilung in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler. Für 104 Fälle wurde keine Altersangabe erhoben. Die fehlenden 104 Fälle stammen ausschließlich aus der Stufe 11 mit einem Altersspektrum zwischen 16 und 18 Jahren.

Tabelle 28: Altersverteilung in der Stichprobe Schülerinnen und Schüler, N = 207, Häufigkeiten, Angaben in Prozent

	<b>16 Jahre</b>	<b>17 Jahre</b>	<b>18 Jahre</b>	<b>19 Jahre</b>	<b>20 Jahre</b>
<b>Häufigkeit</b>	7,0%	22,6%	36,7%	28,6%	5,0%

### *Schulbezogene Variablen*

Tabelle 29 zeigt die Verteilung der Stichprobe über die Schulstufen der gymnasialen Oberstufe. In der 11. Stufe unterscheiden sich die Geschlechter nicht, in Stufe 12 gibt es eine leicht erhöhte Anzahl von Schülern und die Personen aus der 13. Stufe sind bis auf eine Person ausschließlich weiblich.

Tabelle 29: Verteilung über die Schulstufen

	Stufe 11	Stufe 12	Stufe 13
weiblich	68,8%	25,6%	5,6%
männlich	68,1%	31,3%	0,7%
gesamt	68,9%	27,8%	3,2%

## 6.5 Instrumentarium

Für die vorliegende Untersuchung wurden verschiedene Messinstrumente eingesetzt, die in den folgenden Kapiteln aufgeführt werden. Die Untersuchung wurde als Selbstbericht mittels der Fragebogenmethode durchgeführt. MUMMENDEY (2005, S. 138) charakterisiert die Fragebogenmethode als wichtiges und geeignetes Instrument zur Erforschung von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen von Personengruppen. Aus der Fragebogenmethode als subjektivem Verfahren ergeben sich verschiedene, in der Literatur ausführlich diskutierte Probleme (vgl. MUMMENDEY, 1999, 2005). Als bedeutsamsten Fehler bezeichnet MUMMENDEY (2005, S. 141) die *Soziale Erwünschtheit* (Social Desirability). MUMMENDEY (ebenda, S. 142) schlägt zur Kontrolle der Sozialen Erwünschtheit vor, eine sorgfältige Itemkonstruktion vorzunehmen oder die Fragebogen-*Instruktion* als Schlüssel zur Kontrolle Sozialer Erwünschtheit zu verwenden. Dies wurde auch für die vorliegende Untersuchung berücksichtigt. Da die Befragung durchgehend im Berufsorientierungsunterricht der gymnasialen Oberstufe stattfand, wurde die Instruktion zusätzlich zur schriftlichen Instruktion im Testheft mündlich durch die Autorin gegeben. Zudem wurden die Testergebnisse direkt im Anschluss an die Erhebung ausgewertet und interpretiert, die Schülerinnen und Schüler hatten ein unmittelbares Interesse an interpretierbaren Ergebnissen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten im vorliegenden Fall keine große Rolle spielte. Das bestätigen auch die Ergebnisse anderer Untersuchungen mit Teilen des Fragebogens, etwa dem EXPLORIX (vgl. JOERIN FUX, S. 291). Wie bereits ausgeführt, geht es in dieser Arbeit um die Berufswahl im Spannungsfeld von artikulierter (subjekter) Passung und gemessener (objektiver) Passung. Zur Erfassung der objektiven Passung wurden verschiedene standardisierte Messinstrumente verwendet. Zur Erfassung der subjektiven Passung wurden von der Autorin formulierte offene Fragen eingesetzt. Diese sollen die subjektive Wahrnehmung der Passung zum Beruf Lehramt abbilden. Tabelle 30 gibt einen Überblick über die im Fragebogen verwendeten Instrumente und offenen Fragen.

Tabelle 30: Überblick über die Messinstrumente des Gesamtfragebogens

Variablenbereiche	Messinstrumente	Skalen/Subskalen
Berufsmotive	Offene Fragen: „Nennen Sie bitte spontan die wichtigsten Gründe für Ihr Interesse am Lehramt.“ „Warum ist das Lehramt kein interessanter Beruf für Sie?“	
<b>Objektiv messbare Passung</b>		
Allgemeine Berufsinteressen	EXPLORIX (JÖRIN, STOLL, BERGMANN, & EDER, 2004)	- Tätigkeiten - Fähigkeiten - Berufe - Selbsteinschätzungen
Interesse an den Tätigkeiten des Lehrerberufs	LIS Lehrer-Interessen-Skalen (MAYR, 1998)	- Unterricht gestalten - Soziale Beziehungen fördern - Auf spezif. Bedürfnisse eingehen - Verhalten kontrollieren, beurteilen - Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten - Sich fortbilden
<b>Subjektiv artikulierte Passung</b>		
Berufswunsch Lehramt	Offene Fragen: „Haben Sie schon einmal mit dem Gedanken gespielt, Lehrerin oder Lehrer zu werden?“ „Denken Sie ernsthaft darüber nach, ob Sie Lehrerin oder Lehrer werden wollen?“	
Berufsträume	Offene Frage: „Schreiben Sie ... die Berufe auf, die Sie beim Nachdenken über Ihre Zukunft schon in Betracht gezogen haben. Das können Ihre "Traumberufe" sein oder auch Berufsideen, über die Sie schon mit anderen diskutiert haben.“ (EXPLORIX)	
<b>Einfluss-Faktoren (intervenierende Variablen)</b>		
Selbstwirksamkeit	allgemeine Selbstwirksamkeit (JERUSALEM & SCHWARZER, 1981, revidiert 1999)	keine
Berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale	LPA Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskala (BRANDSTÄTTER & MAYR, 1994)	- Kontaktbereitschaft - Stabilität - Selbstkontrolle
Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben	AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 1996)	- berufliches Engagement - Widerstandskraft gegenüber Belastungen - berufsbegleitende Emotionen - Sekundärfaktoren aus 11 Einzelskalen
Pädagogische Vorerfahrungen	Offene Frage: „Welche pädagogischen Erfahrungen haben Sie bereits gemacht (z.B. Nachhilfe, Kindergruppen leiten, jüngere Schüler betreuen, Babysitten etc.)?“	
Eltern sind Lehrer	Offene Frage nach dem Beruf des Vaters und der Mutter (EXPLORIX)	



Im Folgenden werden die verwendeten standardisierten Messinstrumente beschrieben und die teststatistischen Kennwerte im Vergleich zur Normstichprobe angegeben.

### 6.5.1 EXPLORIX

Der EXPLORIX (JÖRIN ET AL., 2004) ist die jüngste deutschsprachige Fassung des Self-directed Search (SDS) von HOLLAND. Der EXPLORIX ist ein grundsätzlich selbst durchführbares, selbst auswertbares und selbst interpretierbares Instrument zur Berufswahl und Laufbahnplanung.

Der EXPLORIX besteht aus zwei Teilen, dem Testheft und dem länderspezifischen Berufsregister. Das Testheft enthält folgende Schritte:

- Auflistung der Berufswünsche: Die Testperson erstellt eine Art Biografie ihrer Berufswünsche, nennt Berufsträume<sup>116</sup>, Wünsche und Ideen.
- Präferenzen für Tätigkeiten (Interessen).
- Einschätzung der Kompetenzen (Fähigkeiten).
- Sympathien für Berufe.
- Globale Fähigkeits-Einschätzung.

Die Theorie von HOLLAND wird im Testheft kurz erklärt, das Testverfahren damit transparent gemacht. Die Testperson bildet Skalenwerte und Gesamtscores, bringt die Ergebnisse aus den sechs Dimensionen *realistic*, *investigative*, *artistic*, *social*, *enterprising* und *conventional* in eine Reihenfolge und bildet daraus ihren persönlichen Berufscodes. Im beiliegenden Berufsregister kann sie dann die für ihren Code zutreffenden und sie interessierenden Berufe finden und notieren. In einem weiteren Schritt wird die Reihenfolge des Berufscodes verändert, es entstehen fünf Variationsmöglichkeiten mit den entsprechenden Berufen (Permutation). Es werden weiterführende Schritte zum Umgang mit den EXPLORIX-Ergebnissen vorgeschlagen, die Testergebnisse können in einem Raster in Form eines persönlichen Profils visualisiert werden. Den Abschluss bildet ein Fragebogen zur Zufriedenheit mit den Testergebnissen.

Die Auswertung des EXPLORIX erfolgt für die Selbstausswertung auf der Basis von Rohwerten (die sechs Gesamtskalen sind gleich lang und gleich attraktiv, vgl. zur Rohwert-Normwert-Debatte JÖRIN ET AL., 2004, S. 46f.; JOERIN FUX, 2005, S. 105ff.). Bei interindividuellen Vergleichen werden als Referenzgruppe Berufstätige herangezogen, gruppiert nach ihren jeweiligen Berufen. Die Berufscodes des Berufsregisters entsprechen den Normwerten, sie sind Referenz- oder Norm-Codes, mit denen sich die ratsuchende Person vergleichen kann (JÖRIN ET AL., ebenda, zur Problematik der Berufscodes vgl. auch Kap. 7.1.1).

---

<sup>116</sup> Berufsträume werden hier eher verstanden als Berufswünsche, nicht als „Traumberufe“.

Der EXPLORIX ermöglicht neben der Grundauswertung Berufs-Code eine Vielzahl an Zusatzauswertungen: Vergleich von generellen und berufsspezifischen Interessen, Vergleich von Interessen und Fähigkeiten, Rückschlüsse auf der Ebene der Persönlichkeit („Charakter“), Hinweise auf das Selbstwertgefühl, Beurteilung von sekundären Konstrukten wie Identität, Differenziertheit, Konsistenz und Kongruenz, Diagnose spezifischer Problembereiche und Prognose von Berufszufriedenheit und –erfolg. (JÖRIN & STOLL, 2000)

Tabelle 31 zeigt die teststatistischen Kennwerte des EXPLORIX in der Konstruktionsstichprobe im Vergleich zur Stichprobe der vorliegenden Arbeit. Die Gesamtskalen für die sechs HOLLAND-Dimensionen erreichen in amerikanischen Stichproben eine für Interessen- und Persönlichkeitsfragebögen unerwartet hohe Messgenauigkeit bzw. Reliabilität von einem Cronbach's Alpha von über .90. Der deutschsprachige EXPLORIX erreicht die Größenordnung der amerikanischen Original-Reliabilität und überschreitet damit die für die Individualdiagnostik notwendige Größenordnung von .80 (ASENDORPF, 1999, S. 107; JÖRIN ET AL., 2004, S. 33). Das bedeutet, der deutschsprachige EXPLORIX ist in der Lage, jede der sechs Dimensionen (R-I-A-S-E-C) gleichermaßen genau zu erfassen. Es handelt sich beim deutschen EXPLORIX um ein sehr zuverlässiges Instrument. Das bestätigt auch die Retest-Reliabilität, die für die Validierung des EXPLORIX an einer Stichprobe von N = 139 Personen über ein Zeitintervall von 15 bis 18 Monaten untersucht wurde (zum Teil mit einer Kurzform des SDS, vgl. JOERIN FUX, 2005, S. 127f.; JÖRIN ET AL. 2004, S. 33f). Die Retest-Reliabilität lag bei einem  $r=70$  (Dimension C) bis  $r=87$  (Dimension A) recht hoch und belegt damit die Stabilität der HOLLAND-Dimensionen auch über die Zeit.

Tabelle 31: Interne Konsistenz der EXPLORIX-Gesamtskalen (Cronbach's Alpha)

	Gesamtstichprobe EXPLORIX Nr. 6, N=1020	Frauen EXPLORIX Nr. 6 N=592	Männer EXPLORIX Nr. 6 N=415	Stichprobe Nieskens N=310	Frauen Stichprobe Nieskens N=162	Männer Stichprobe Nieskens N=144
Realistic	.89	.85	.89	.83	.77	.78
Investigative	.87	.86	.88	.77	.73	.79
Artistic	.89	.87	.88	.86	.83	.84
Social	.90	.87	.88	.85	.82	.82
Enterprising	.90	.90	.89	.83	.82	.83
Conventional	.86	.86	.85	.74	.74	.75

Anmerkung: Für die Konstruktionsstichprobe des Explorix wurde für einige Analysen eine Gewichtung vorgenommen. (JÖRIN ET AL, 2004, Kap. 5.1)

In der vorliegenden Stichprobe von 310 Schülerinnen und Schülern wird die Reliabilität der EXPLORIX-Gesamtstichprobe nicht ganz erreicht. In der Schüler-Gesamtstichprobe liegen zwei Dimensionen unter der in der Literatur häufig angegebenen Größe von .80, unterschieden nach Geschlecht sind es

drei Dimensionen. Die Literatur berichtet hier allerdings nicht einheitlich, verschiedene Autoren gehen davon aus, dass für Persönlichkeitstests bereits eine Konsistenzreliabilität von .75 ausreichend ist (PERLETH, 2007). Ähnlich wie in der Gesamtstichprobe des EXPLORIX zeigt auch in der vorliegenden Stichprobe die Dimension C die vergleichsweise geringste Reliabilität.

## 6.5.2 LIS Lehrer-Interessen-Skala

Die Erstfassung der Lehrer-Interessen-Skalen (LIS) wurde als Bestandteil des Faltblattes (Folder) „Lehrer/in werden?“ (MAYR, 1993) zur Entscheidungsberatung für am Lehramt interessierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger konzipiert. Seit 2000 ist der LIS in einer revidierten Fassung in das webgestützte Laufbahnberatungsprogramm „Career Counselling for Teachers“ integriert. Der Fragebogen umfasst die wesentlichen Bereiche der Lehrertätigkeit:

- Unterricht gestalten  
(Beispiel-Item: Abwechslungsreiche Unterrichtsstunden entwerfen)
- Soziale Beziehungen fördern  
(Beispiel-Item: Mit den Schülern einen Ausflug machen)
- Auf spezifische Bedürfnisse eingehen  
(Beispiel-Item: Mit lernschwachen Schülern spezielle Übungen durchführen)
- Verhalten kontrollieren und beurteilen  
(Beispiel-Item: Überprüfen, was die Schüler können)
- Mit Eltern und KollegInnen zusammenarbeiten  
(Beispiel-Item: Bei beruflichen Schwierigkeiten mit Kollegen reden)
- Sich fortbilden  
(Beispiel-Item: Neue Unterrichtsmethoden erlernen)

Zu jedem Bereich werden einzelne Tätigkeiten angeführt, die für diesen Bereich charakteristisch sind (insgesamt 33 Tätigkeiten).

Als Grundlage für die Zusammenstellung dieser Bereiche (Skalen) und Tätigkeiten dienten Literaturrecherchen (im Überblick: MAYR, 1998b). Die Bereiche konnten durch Faktorenanalysen in einer Untersuchung an 2305 Lehramtsstudierenden im Wesentlichen bestätigt werden, wobei der Faktor „Unterricht gestalten“ in die zwei Faktoren „schülerzentrierte Tätigkeiten“ und „auf pädagogisch-didaktische Innovationen gerichtete Tätigkeiten“ zerfällt (MAYR, ebenda, S. 9f.).

Der LIS wurde in Übereinstimmung mit der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie von KRAPP ET AL. (1992) konzipiert, Interesse wird im Sinne von „etwas gerne ausführen“ und „etwas als persönlich bereichernd und wertvoll einschätzen“ verstanden.

Antwortformat:

Fünfstufige Likert-Skala von (1) „sehr gern“ bis (5) „sehr ungern“.

Tabelle 32 zeigt die deskriptiven und teststatistischen Kennwerte der Skalen des LIS im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe von (österreichischen) Lehrerstudentinnen und Lehrerstudenten.

Tabelle 32: Teststatistische Angaben, interne Konsistenz der LIS-Skalen (Cronbach's Alpha)

Dimension	Repräsentative Vergleichs- stichproben zum LIS*			Stichprobe NIESKENS, N=200 Schülerinnen und Schüler**		
	M	SD	alpha	M	SD	alpha
Unterricht gestalten	4.2	.2	.72	3.4	.8	.83
Soziale Beziehungen fördern	4.3	.5	.67	3.6	.8	.72
Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	4.1	.6	.71	3.2	.8	.73
Verhalten kontrollieren und beurteilen	3.6	.7	.79	3.1	.8	.67
Mit Eltern und Kollegen zusammen arbeiten	3.9	.6	.73	3.0	.8	.77
Sich fortbilden	4.3	.6	.71	3.4	.8	.66

\* Die alpha-Werte wurden aus der Analysestichprobe zum LIS (2305 Lehramtsstudierende an Päd. Hochschulen und Universitäten; MAYR, 1998) übernommen, die Mittelwerte und Standardabweichungen wurden an einer Teilstichprobe von N = 1733 erstsemestrigen Studierenden aus 13 Päd. Hochschulen berechnet.

\*\* Die Stichprobe ist kleiner, weil der LIS bei einigen Gruppen nicht eingesetzt wurde (vgl. Kap. 6.4).

Die durchgängig geringeren Mittelwerte in der Stichprobe der vorliegenden Arbeit lassen sich durch die Zusammensetzung der Stichprobe erklären. So handelt es sich bei der Analysestichprobe des LIS um eine Stichprobe von bereits im Lehramtsstudium befindlichen Personen, bei denen ein höheres Interesse an den Tätigkeiten des Lehrerberufs zu erwarten ist. Bei der eigenen Stichprobe handelt es sich dagegen um eine Stichprobe von Personen, die mehrheitlich nicht am Lehrerberuf interessiert sind. Die an der eigenen Stichprobe ermittelte Reliabilität der LIS-Skalen übersteigt – vermutlich wegen ihrer größeren Heterogenität – in den meisten Dimensionen die Werte aus der Analysestichprobe.

### 6.5.3 LPA Lehrer-Persönlichkeit-Adjektiv-Skalen

Das Verfahren Lehrer-Adjektiv-Skala LPA (MAYR & BRANDSTÄTTER, 1994) ist wie der LIS als Beratungsinstrument entwickelt worden. Es wurde konzipiert, um aussagekräftige Prädiktoren für den späteren Berufserfolg zu gewinnen. Ebenso wie der LIS war der LPA zunächst Bestandteil des Faltblattes „Lehrer/in werden?“ und ist heute ebenfalls in das webgestützte Laufbahnberatungsprogramm „Career Counselling for Teachers“ integriert. Der Fragebogen erhebt das Selbstbild hinsichtlich dreier Persönlichkeitsfaktoren, die sich als bedeutsam für die Kompetenz und das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern herausgestellt haben. Diese Faktoren entsprechen weitgehend den Faktoren

Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit. Die Werte aus dem LPA korrelieren zwischen .58 und .66 mit den Werten aus dem NEO-PI-R.

- Kontaktbereitschaft (entspricht dem Merkmal Extraversion)  
(Beispiel-Item: Eigenschaftspaar sachbezogen – kontaktfreudig)
- Stabilität (entspricht umgepolt dem Neurotizismus)  
(Beispiel-Item: Eigenschaftspaar gelassen – angespannt)
- Selbstkontrolle (entspricht der Gewissenhaftigkeit)  
(Beispiel-Item: Eigenschaftspaar sorglos – gewissenhaft)

Antwortformat: Neunstufige, bipolare Skalen.

Die Entwicklung der einzelnen Skalen des LPA war darauf angelegt, vorgegebene und empirisch bewährte Sekundärdimensionen der Persönlichkeit abzubilden. BRANDSTÄTTER & MAYR (1994, S. 242) geben an, dass deshalb in jede Skala Items unterschiedlicher Primärdimensionen aufgenommen wurden, um die Breite der Sekundärdimensionen trotz der geringen Itemanzahl (von 12 Items) möglichst gut abzudecken. Das hat allerdings zur Folge, dass die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) nur mäßig hoch ist. Tabelle 33 zeigt die teststatistischen Angaben und die interne Konsistenz des LPA für die Analysestichprobe und die Stichprobe der vorliegenden Arbeit.

Tabelle 33: Teststatistische Angaben und interne Konsistenz der LPA-Skalen (Cronbach's Alpha)

	Analysestichprobe des LPA, N=1190 Lehramtsstudierende an Päd. Akademien (BRANDSTÄTTER & MAYR, 1994)			Stichprobe NIESKENS, N=310 Schülerinnen und Schüler		
<b>Dimension</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>alpha</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>alpha</b>
Kontaktbereitschaft	6.5	1.3	.54	5.8	1.4	.61
Stabilität	3.8	1.5	.72	4.1	1.3	.63
Selbstkontrolle	6.2	1.4	.65	5.9	1.3	.67

Die deskriptiven Kennwerte und die Reliabilität des LPA in der Analysestichprobe und der Stichprobe der vorliegenden Arbeit zeigen sehr ähnliche Ergebnisse. Das kann darin begründet sein, dass der LPA im Unterschied zum LIS zwar für den Lehrerberuf ausgewählt, aber auch grundsätzlich gültige Persönlichkeitsdimensionen abfragt. Insgesamt zeigen sich die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe etwas weniger kontaktbereit und selbstkontrolliert als Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen (in Österreich), dafür sind die Gymnasiasten etwas stabiler. Die Retest-Reliabilität des LPA ist zufrieden stellend, wie eine ältere Untersuchung von BRANDSTÄTTER & MAYR (1994, S. 242) zeigt. In Tabelle 13, Kap. 5.1 wird deutlich, dass die Veränderungen in den Dimensionen des LPA über 10 Jahre hinweg nur gering sind. Eine ähnliche Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale

zeigt sich auch in Studien, in denen etwa der messtechnisch sehr zuverlässige NEO-PI-R (OSTENDORF & ANGLEITNER, 2004) eingesetzt wurde (vgl. dazu auch MAYR & NEUWEG, 2006, S. 193f; MAYR, 2006a).

#### 6.5.4 Allgemeine Selbstwirksamkeit

„Das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeit fragt nach der persönlichen Einschätzung eigener Kompetenzen, *allgemein* mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtzukommen.“ (SCHMITZ, 2000, Kap. 4.1). In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Umwelтанforderungen stellen Selbstwirksamkeitserwartungen (oder Kompetenzerwartungen) eine wichtige personale Ressource dar. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen bzw. den Schwierigkeitsgrad, die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren und indirekt den Grad des Handlungserfolgs.

Diese Überlegungen führen nach JERUSALEM & SCHWARZER (2003)<sup>117</sup> zu Konsequenzen bei der psychometrischen Erfassung des Konstrukts:

Selbstwirksamkeitserwartungs-Items sollten in der ersten Person Singular formuliert sein ("Ich"), und sie sollten Verben enthalten wie "können" oder "sich in der Lage sehen". Darüber hinaus machen Fragen nach der Selbstwirksamkeitserwartung nur Sinn in Bereichen, in denen Anstrengung oder Ausdauer nötig sind. In einem Selbstwirksamkeits-Item sollte also der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe deutlich werden. Dazu werden Handlungsbarrieren oder Ressourcen in Items aufgenommen.

Die 10-Item-Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ wurde von JERUSALEM & SCHWARZER (1981; revidiert 1999) entwickelt. Die ursprüngliche Skala umfasste 20 Items, die Skala konnte ohne Qualitätsverluste auf zehn Items gekürzt werden (JERUSALEM & SCHWARZER, 1986). Seitdem ist die verkürzte Skala als Instrument zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in zahlreichen Studien eingesetzt und in über 25 Sprachen der Welt übersetzt worden. Das Instrument hat sich als reliabel und valide erwiesen, in den Studien lagen die Reliabilitäten zwischen Cronbachs Alpha .75 und .90. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnte die einfaktorielle Struktur der Skala bestätigen.

Antwortformat:

vierstufige Likert-Skala von (1) „stimmt nicht“ bis (4) „stimmt genau“.

(Beispiel-Item: Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.)

---

<sup>117</sup> vgl. dazu <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/> [Zugriff: 06.03.2007]

Tabelle 34: Teststatistische Angaben und interne Konsistenz der Allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala (Cronbach's Alpha)

	Vergleichsstichprobe SCHMITZ (2000), N=267 Lehrerinnen und Lehrer			Stichprobe NIESKENS, N=194 Schülerinnen und Schüler*		
<b>Dimension</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>alpha</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>alpha</b>
Allgemeine Selbstwirksamkeit	28.28	4.95	.86	28.70	4.12	.80

\* Die Stichprobe ist kleiner, weil die Skala bei einigen Gruppen nicht eingesetzt wurde (vgl. Kap. 6.4).

In einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten im Rahmen des Modellversuchs Selbstwirksame Schule lagen die Retest-Reliabilitäten bei  $r=.74$ ,  $r=.78$  und  $r=.64$  (SCHMITZ, 2000, S. 123).

Die Ergebnisse der Stichprobe der vorliegenden Arbeit erreichen das Niveau der Vergleichsstichprobe von Lehrkräften aus dem Modellprojekt „Selbstwirksame Schule“.

### 6.5.5 AVEM Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Der AVEM wurde an der Universität Potsdam von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001; 2002) entwickelt. Er untersucht die Thematik beruflicher Belastung unter dem Aspekt, dass Menschen „durch ihre individuellen Verhaltens- und Erlebensweisen, durch das Einbringen der persönlichen Ressourcen die eigenen Beanspruchungsverhältnisse mitgestalten.“ (ebenda, 2001, S. 9). Das diagnostische Verfahren AVEM will damit eine effektivere Frühdiagnostik und wirksamere Prävention auf der theoretischen Basis des Stressmodells von LAZARUS (1995) und dem Salutogenese-Konzept von ANTONOVSKY (1997) schaffen. Der AVEM ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren und besteht in der Langform<sup>118</sup> aus 66 Items. Die Items wurden für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler an einzelnen Stellen umformuliert und „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt.

Antwortformat:

Fünfstufige Likertskala von (1) „trifft auf keinen Fall zu“ bis (5) „trifft vollkommen zu“.

Auf 11 faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen werden Selbsteinschätzungen erhoben:

- Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit  
(Beispiel-Item: Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.)
- Beruflicher Ehrgeiz  
(Beispiel-Item: Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.)

<sup>118</sup> Es gibt auch eine Kurzform von 11 Items und eine mittlere Form von 45 Items (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, S. 31).

- Verausgabungsbereitschaft  
(Beispiel-Item: Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.)
- Perfektionsstreben  
(Beispiel-Item: Was immer ich tue, es muss perfekt sein.)
- Distanzierungsfähigkeit  
(Beispiel-Item: Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.)
- Resignationstendenz bei Misserfolg  
(Beispiel-Item: Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.)
- Offensive Problembewältigung  
(Beispiel-Item: Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.)
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit  
(Beispiel-Item: Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.)
- Erfolgserleben im Beruf  
(Beispiel-Item: Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.)
- Lebenszufriedenheit  
(Beispiel-Item: Im großen und ganzen bin ich glücklich und zufrieden.)
- Erleben sozialer Unterstützung  
(Beispiel-Item: Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.)
- Die 11 Dimensionen lassen sich drei Sekundärdimensionen des Verhaltens und Erlebens zuordnen (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, S. 15):
- Engagement für die beruflichen Anforderungen
- Widerstandskraft gegenüber den damit verbundenen Anforderungen
- Emotionen, die die Berufstätigkeit begleiten.

Die Sekundärdimension „Berufliches Engagement“ wird mit fünf Merkmalen abgebildet: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit. Die Sekundärdimension „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ wird neben der Distanzierungsfähigkeit mit drei weiteren Merkmalen abgebildet: Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Die Sekundärdimension „Berufsbegleitende Emotionen“ wird durch drei Merkmale berücksichtigt: Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung.

### *Die Bewältigungsmuster*

Über Clusteranalysen fanden SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001; SCHAARSCHMIDT, 2004) vier Grundmuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens heraus. Wie die Faktorenstruktur erwies sich auch die Clusterstruktur als sehr gut replizierbar.

**Muster G:** Dieses Muster steht als Ausdruck von Gesundheit und als Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Anforderungsbewältigung. Kennzeichen sind „deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den



Engagements-Dimensionen, ein hohes Maß erlebter Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber den beruflichen Belastungen sowie höchste Werte in den Dimensionen, die Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit zum Ausdruck bringen“. (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, S. 21f.) Lehrkräfte mit der Musterausprägung G haben die günstigsten Selbsteinschätzungen in Bezug auf Motivation und Leistungsbereitschaft.

**Muster S:** Dieses Muster ist vor allem durch die geringsten Ausprägungen in den Engagements-Dimensionen und die höchste Distanzierungsfähigkeit bei (relativer) Zufriedenheit gekennzeichnet. Generell sollte das Muster S weniger unter dem Gesundheitsaspekt, sondern eher unter dem Motivationsaspekt von Interesse sein. Dabei ist zu beachten (wie für die anderen Muster auch), dass die Erklärung nicht allein in der betreffenden Person zu suchen ist. Des Öfteren dürfte sich im S-Muster das Erleben nicht (mehr) ausreichender beruflicher Herausforderung niederschlagen. Mitunter begünstigen auch noch andere Faktoren (z.B. defizitäre Arbeitsbedingungen und/oder ein belastendes Arbeitsklima) den Rückzug aus dem beruflichen Engagement. In der Folge wird dann dem familiären und dem Freizeitbereich eine verstärkte Bedeutung beigemessen. Das zuletzt Gesagte weist darauf hin, dass der Schonungshaltung mitunter auch eine Schutzfunktion zukommen dürfte.

**Risikomuster A:** Für das Muster A erweisen sich exzessive Verausgabungsbereitschaft bei niedrigster Distanzierungsfähigkeit, verminderte Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie ein eher gering ausgeprägtes Erleben von Zufriedenheit und Geborgenheit als charakteristisch. Die Selbsteinschätzung von A-Muster-Lehrerinnen und Lehrern ähnelt dem Muster G, der Zusammenfall von exzessiver Verausgabung und eingeschränkter Widerstandskraft schlägt sich allerdings in starkem Belastungserleben bis hin zu pathogenen Wirkungen nieder.

**Risikomuster B:** In diesem Muster finden sich viele Gemeinsamkeiten zur Symptomatik des Burnout-Syndroms. Für dieses Muster sind geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit (im Unterschied zu S), stark herabgesetzte Widerstandskraft und massive emotionale Beeinträchtigungen kennzeichnend. Lehrkräfte mit dem Muster B nehmen zudem die ungünstigsten Selbsteinschätzungen vor.

Tabelle 35 zeigt die deskriptiven Kennwerte des AVEM im Vergleich zwischen Normstichprobe und der Stichprobe der vorliegenden Arbeit. Als Normstichprobe wurde die berufsübergreifende Stichprobe gewählt, da es sich in der Schülerstichprobe der vorliegenden Arbeit nicht um eine ausgewählte Stichprobe mit spezifischen Berufsinteressen handelt, sondern diese ein breites Spektrum an Berufsinteressen und Berufswünschen abbildet.

Tabelle 35: Deskriptive Kennwerte der Primärdimensionen des AVEM bei der berufsübergreifenden Eichstichprobe Deutschland (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2002, Anhang, Tab. A16) und der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Untersuchung

AVEM	berufsübergreifende Eichstichprobe Deutschland, N = 3168		NIESKENS (2006), N = 196 Schülerinnen und Schüler*	
	M	S	M	S
AVEM-Skalen				
1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	16.3	4.7	13.7	4.6
2. Beruflicher Ehrgeiz	18.3	5.0	22.5	4.3
3. Verausgabungsbereitschaft	19.0	4.4	16.3	3.9
4. Perfektionsstreben	22.5	4.1	19.1	4.7
5. Distanzierungsfähigkeit	17.6	5.1	20.6	4.5
6. Resignationstendenz (bei Misserfolg)	15.4	4.4	16.2	4.7
7. Offensive Problembewältigung	22.2	3.5	20.4	5.1
8. Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	20.1	4.4	19.6	4.0
9. Erfolgserleben im Beruf	22.1	3.9	20.3	4.4
10. Lebenszufriedenheit	21.7	3.9	20.4	4.8
11. Erleben sozialer Unterstützung	22.7	4.3	22.8	4.2

\* Die Stichprobe ist kleiner, weil der AVEM bei einigen Gruppen nicht eingesetzt wurde (vgl. Kap. 6.4). Bei der Befragung der vorliegenden Arbeit wurde der Begriff „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt.

Die vorliegende Stichprobe weicht in einzelnen Dimensionen deutlich von der Normstichprobe ab, so ist der berufliche Ehrgeiz bei den Schülerinnen und Schülern höher, die Verausgabungsbereitschaft allerdings geringer. Die Unterschiede können durch die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Stichproben erklärt werden, bei der Normstichprobe handelt es sich um im Beruf befindliche Erwachsene, bei der Stichprobe dieser Arbeit in der Hauptsache um 16-18-jährige Schülerinnen und Schüler mit sehr geringer oder gar keiner Berufserfahrung.

Zur Überprüfung der Sekundärdimensionen des AVEM wurde eine Faktorenanalyse über die Primärdimensionen durchgeführt (vgl. dazu die Tabelle 73 im Anhang sowie SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2002, S. 17).

Für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler konnte der erste Faktor „Berufliches Engagement“ gut repliziert werden. Auch der zweite Faktor „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ ließ sich vollständig und mit vergleichbaren Ladungen replizieren, ebenso der dritte Faktor „Berufsbegleitende Emotionen“. Geringere Abweichungen der Faktorenstruktur in verschiedenen Stichproben werden von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (ebenda) für die Dimension „Offensive Problembewältigung“ berichtet. Dies zeigt sich auch in

der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler. Die eher geringe Ladung der Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ auf allen drei Faktoren zeigt sich auch in den Faktorenanalysen der Autoren des AVEM. Insgesamt entspricht die Faktorenstruktur der vorliegenden Stichprobe der Schülerinnen und Schüler genau der Binnenstruktur des Verfahrens AVEM, so dass den weiteren Berechnungen der Zusammenhänge die Sekundärfaktoren des AVEM zu Grunde gelegt werden können.

## 7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

### 7.1 Allgemeine Ergebnisse zum EXPLORIX

Bevor die für die vorliegende Arbeit zentralen Fragestellungen und Hypothesen behandelt werden, sollen einige ausgewählte Ergebnisse zum EXPLORIX dargestellt werden. Es handelt sich dabei um Ergebnisse, die die Grundlage für die weiteren Berechnungen und für die Interpretation der Hauptergebnisse darstellen. Darüber hinaus liefern sie aber auch weiterführende Erkenntnisse zum Themenkomplex dieser Arbeit.

#### 7.1.1 Zur Problematik des Berufscodes „Lehramt“

Das Instrument EXPLORIX wurde für Deutschland, Österreich und die Schweiz entwickelt, das Berufsregister wurde dabei auf die Berufsbilder und Ausbildungswege der einzelnen Länder angepasst. Für die vorliegende Untersuchung ist die Zuordnung der HOLLAND-Codes zu den einzelnen Berufen von grundlegender Bedeutung. Deshalb soll im Folgenden in Anlehnung an die Ausführungen im Manual (JÖRIN ET AL., 2004) erläutert werden, wie die Autorinnen und Autoren des EXPLORIX die Zuordnung entwickelt haben und welche Problematik sich daraus für die Bestimmung des Lehrerberufs ergibt.

Ein Ziel in der Vorbereitung des Berufsregisters war die Nennung einer möglichst großen Anzahl von Berufen, welche neben bekannten Berufen auch neue Berufe, Schulungs- und Laufbahntwicklungsmöglichkeiten<sup>119</sup> sowie Funktionsbezeichnungen und allgemeinere Berufsbezeichnungen enthält. Hintergrund für diese Zielsetzung ist das Anliegen des EXPLORIX, eine Art simulierte „Mini-Berufsberatung“ zu sein mit einem möglichst großen und vielfältigen Spektrum an Berufsvorschlägen für die Ratsuchenden. Die Hauptquellen für die Berufs- und Ausbildungsbezeichnungen waren jeweils länderspezifische Berufsinformationmaterialien, in Deutschland Berufsdokumentationen des Referates für berufliche Beratung und Berufsorientierung der Bundesagentur für Arbeit<sup>120</sup> (vgl. JÖRIN ET AL., S. 27ff.). Die Bundesagentur für Arbeit<sup>121</sup> hat dabei im Wesentlichen auf das Schweizer Berufsregister zurückgegriffen. An dieser Stelle wird auch eine unterschiedliche Sichtweise auf Berufe deutlich, die Bundesagentur schätzt Berufe eher berufskundlich (tätigkeitsorientiert) ein, im Unterschied zur überwiegend berufspsychologischen

<sup>119</sup> Ein Beispiel aus dem Berufsregister für eine solche berufliche Funktion, die ein späteres Laufbahnstadium bezeichnet, für die es aber derzeit keine offizielle Ausbildung gibt, ist Schulleiter/in bzw. Rektor/in.

<sup>120</sup> BERUFEnet und KURS, das Berufsregister enthält in der Fassung Explorix Nr. 7 1086 Berufe.

<sup>121</sup> Laut Email-Korrespondenz vom 24.8.2004.

Einschätzung in der HOLLAND-Theorie. Allerdings gibt es unter den insgesamt fünf Messinstrumenten<sup>122</sup>, die im deutschsprachigen Raum zur Erfassung der HOLLAND-Dimensionen zur Verfügung stehen, sowohl tätigkeitsbezogene (UST und PCI) als auch persönlichkeitsbezogene (EXPLORIX und AIST) Instrumente (vgl. dazu JÖRIN ET AL., S. 28f.).

Die Berufscodes wurden von den Autorinnen und Autoren des EXPLORIX durch Expertenratings und empirische Validierung gewonnen (ebenda, S. 27f.). Das Expertenrating wurde in den drei Ländern parallel durchgeführt, was zum Teil zu unterschiedlichen Codierungen führte. Das zeigt sich auch im Bereich des Lehrerberufs. So kann der Code S-A-C im deutschen Berufsregister als der „Prototyp“ des Lehrercodes angesehen werden (vgl. Tabelle 36), der dazu auch noch etliche dem Beruf Lehramt verwandte Berufe enthält. Im österreichischen Berufsregister wird unter diesem Code lediglich das Lehramt Berufsschullehrer/in (allgemein bildende Fächer) angeboten, verwandte Berufe fehlen. Die Berufsbezeichnungen unter dem deutschen Code S-A-C finden sich in Österreich überwiegend unter dem Code S-A-E wieder, eine Problematik, die zeigt, wie schwierig es ist, verlässliche Kriterien für die Berufscodes zu finden: Die Berufscodes sind deshalb keine absoluten Normen.

Um ein zweites Problem, das Problem der eindeutigen Rangreihenfolge im Berufscode, zu entschärfen, gilt die so genannte „Permutationsregel“ (vgl. Kap. 4.2.2), die den Berufscode mit seinen möglichen Permutationen als gleichwertig ansieht und so ein größeres Angebot an Berufen im Register erlaubt. Die Schwierigkeit, für einzelne Berufe empirisch gesicherte Rangfolgen zu definieren, wird damit gelöst. Im Folgenden soll in Tabelle 36 dargestellt werden, welche Berufscodes im deutschen Berufsregister in der EXPLORIX-Fassung Nr. 7 (2004) das Berufsfeld Lehramt abbilden.

---

<sup>122</sup> AIST, Allgemeiner Interessen-Struktur-Test, BERGMANN & EDER 1992; Explorix, JÖRIN ET AL., 2004; FIT (Foto-Interessentest, STOLL & JUNGO 1998; UST, Umwelt-Struktur-Test, BERGMANN & EDER 1992; PCI, Forschungsversion von JÖRIN & STOLL 2001.

Tabelle 36: Zuordnung<sup>123</sup> aus dem deutschen Berufsregister des EXPLORIX ( 2004)

Code	Beruf	Anzahl der Schüler mit diesem Code
ESI	Schulleiter/in	0
IAS	Hochschullehrer/in	6
ARS	Kunstlehrer/in, Fachlehrer/in bildende Kunst	1
ISC	Lehrer/in für Mathematik	0
ISR	Lehrer/in für Biologie, Chemie, Erdkunde, Physik; Lehramt an Gymnasien, naturwissenschaftliche Fächer	2
SAC	Fachlehrer/in Sonderschulen, Lehrer/in für Arbeitslehre, Lehrer/in für Fremdsprachen, Gebärdensprachen, Blockflöte, Gymnasien, Grundschule, Hauptschule, Berufsschullehrer/in allgemeinbildende Fächer	4
SAI	Lehrer/in für Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Religion, Philosophie, Lehramt an Gymnasien (Sprachfächer)	13
SIA	Realschullehrer/in, Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/in (Schulpsycholog/in) <sup>124</sup>	4
SAE	Lehramt an Realschulen (Pädagog/in, Sozialpädagog/in)	5
SEA	Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Erzieher/in)	9
SCA	Berufsschullehrer/in (Fachtheorie), Gewerbelehrer/in	3
SCR	Fachlehrer/in für Hauswirtschaft	0
SEC	Rektor/in einer Schule, Wirtschaftsfachlehrer/in	3
SER	Blindenschriftlehrer/in (Lehrer/in an Sonderschulen)	0
SIR	Lehramt an berufsbildenden Schulen	1
SEI	Fachlehrer/in für Betriebswirtschaftslehre, Diplom-Handelslehrer/in, Lehramt an Gymnasien (Wirtschaftsfächer) (Wirtschaftspädagog/in)	5
SIC	Geschichtslehrer/in	0
SRA	Fachlehrer/in für Textilarbeit/Werken	2
SRE	Turn- und Sportlehrer/in (Lehramt)	0

Anmerkung: N = Anzahl der Schüler (N = 310) mit diesem Code (ohne Permutation)

Die Anzahl der Personen in der rechten Spalte bezieht sich auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, in deren Gesamtcode ohne Permutation (identischer Code) die Berufsoption Lehramt enthalten war. Das trifft auf 18,6 Prozent der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler zu. Berücksichtigt man nun nach der Rule of Full Exploration und Rule of 8 (JÖRIN ET AL., S. 54f., vgl. Kap. 4.2.2) alle möglichen sechs Permutationsformen des Gesamt-Codes, erhöht sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit der Berufsoption Lehramt auf 54 Prozent der Stichprobe. Man erkennt deutliche Code-Paare und Code-

<sup>123</sup> Die hier genannten Berufe umfassen nur Lehrberufe, die mit einem Lehramtsstudium verbunden sind. Dem Lehramt verwandte Lehrberufe ohne Staatsexamen (Fahrlehrer/in, Reitlehrer/in, Gymnastiklehrer/in wurden in dieser Aufzählung nicht berücksichtigt. In der Gesamtauswertung werden diese Berufe in der Rubrik „dem Lehramt verwandte Berufe“ miterfasst.

<sup>124</sup> Berufe, deren Inhalte und Themen Teil der Lehrerbildung sind, wurden hier mit erfasst.

Familien im Bereich Lehramt, wie Tabelle 37 zeigt: Die meisten der in Tabelle 36 aufgelisteten Codes sind untereinander Permutationen.

Tabelle 37: Codefamilien und Codepaare für das Berufsfeld Lehramt, Berufsregister des deutschen EXPLORIX

S – A	SAC; SCA SAI; SIA; IAS	SAE; SEA SRA; ARS
S – E	SEI; ESI SRE; SER	SEC
S – I	SIR; ISR	SIC; ISC
S – C	SCR	

Mit Ausnahme des Codes I-S-C für das Fach Mathematik, des Codes I-S-R für die naturwissenschaftlichen Fächer und der Codes, die sich auf die Laufbahnentwicklung von Lehrkräften (Schulleitung) beziehen, haben alle im Berufsregister befindlichen Lehrerberufstypen die Dimension *Social* als Primärdimension. Die zweite und dritte Dimension bezieht sich auf das Unterrichtsfach oder auf die Schulform. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Permutationsregel angesichts der Fülle an möglichen Berufscodes und Rangreihenfolgen im Bereich Lehramt sinnvoll ist. Für die Fragestellung dieser Arbeit wurde als prototypischer Code für den Lehrerberuf der Code S-A-C gewählt. Dieser Code entspricht einer größeren Menge an Lehrberufen an unterschiedlichen Schulen, ohne fachspezifisch zu sein. Diese Festsetzung eines „Prototypen Lehrerin oder Lehrer“ war notwendig, um die weiteren empirischen Ergebnisse dieser Arbeit auswerten zu können. So wurde etwa als Berufstraum (EXPLORIX) vonseiten der Schülerinnen und Schüler überwiegend fächer- und schultypenspezifisch „Lehrerin“ oder „Lehrer“ genannt. In diesen Fällen wurde der Code S-A-C zugeordnet.

### 7.1.2 Auswertung der R-I-A-S-E-C-Dimensionen

In diesem Kapitel sollen die Verteilung der R-I-A-S-E-C-Dimensionen und die Skalen-Mittelwerte der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler geprüft und kritisch diskutiert werden. Als Vergleichstichprobe dient die gewichtete<sup>125</sup> Stichprobe aus der EXPLORIX-Fassung Nr. 6, die in Abbildung 24 dargestellt wird. Obwohl die Ergebnisse im EXPLORIX auf Rohwerten basieren und deshalb nicht wie in anderen Verfahren üblich mit einer Gesamtstichprobe verglichen werden, soll ein Blick auf die Konstruktionsstichprobe doch eine Einschätzung ermöglichen, ob die Stichprobe der vorliegenden Arbeit besondere Kennzeichen aufweist.

<sup>125</sup> Die Stichprobe wurde gewichtet, da Gymnasiasten, Frauen und Berufstätige aus dem sozialen Bereich tendenziell übervertreten waren. Durch die Gewichtung wurde die Repräsentativität und eine ungefähre Gleichverteilung der Typen erzielt (JÖRIN ET AL., 2004, S. 33).

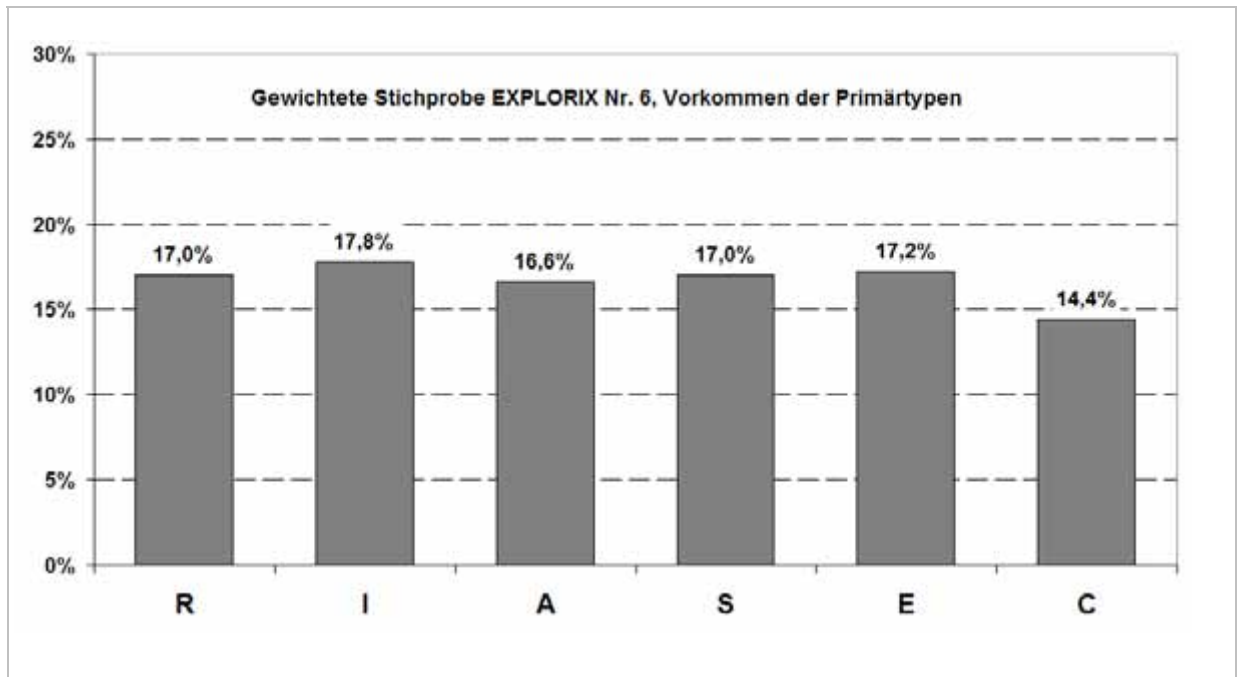


Abbildung 24: Verteilung der Hollandtypen (Primärtypen)<sup>126</sup>, gewichtete Stichprobe, N = 1020, Quelle: JÖRIN ET AL. 2004, S. 33

Abbildung 25 zeigt die Verteilung der Primärtypen für die vorliegende Arbeit.

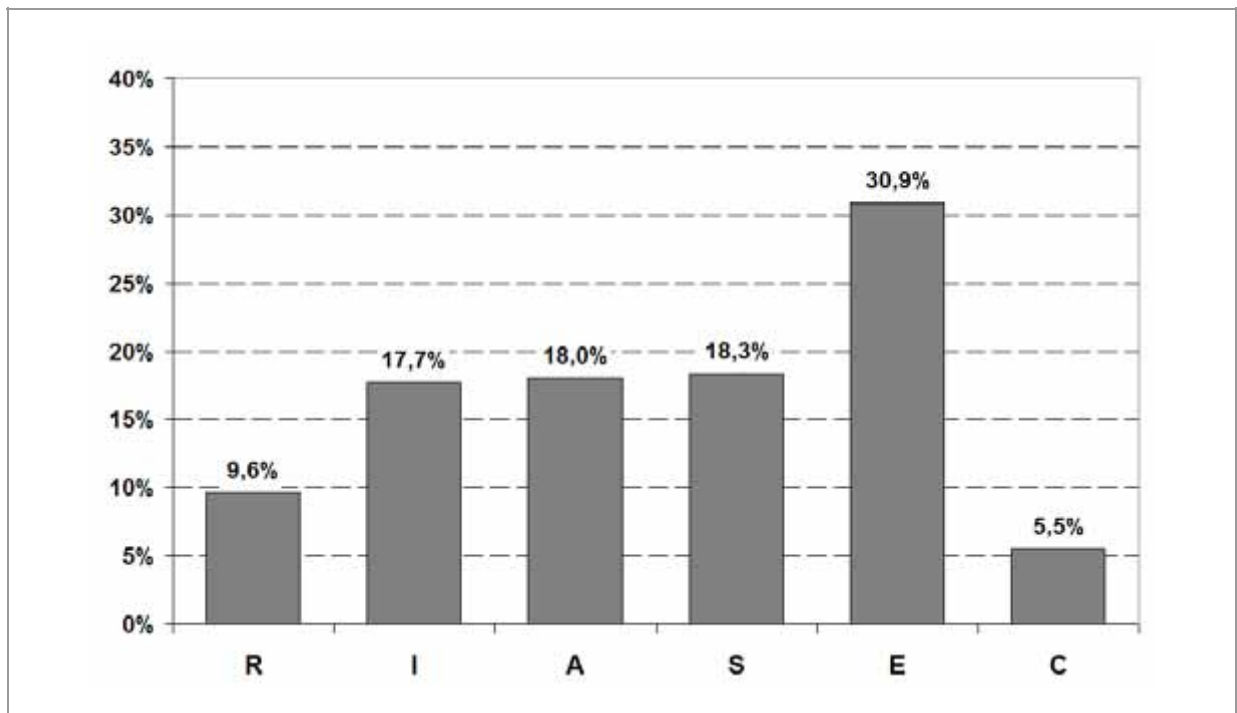


Abbildung 25: Verteilung der Hollandtypen (Primärtypen) N = 310 Schülerinnen und Schüler

<sup>126</sup> Die Primärtypen sind R = realistic, I = investigative, A = artistic, S = social, E = enterprising und C = conventional, eine genauere Erklärung findet sich in Kap. 4.1 und Kap. 6.5.1



Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler zeigt einige Besonderheiten. Zum einen fällt der geringe Anteil an *Realistic*-Typen auf. Das lässt sich teilweise durch die Stichprobe erklären: Da es sich hier um Gymnasiastinnen und Gymnasiasten handelt, kann man davon ausgehen, dass nur ein kleinerer Teil berufliche Interessen im handwerklich-technischen Bereich hat. Wenn solche Interessen vorhanden sind, sind sie zumeist verknüpft mit anspruchsvolleren Tätigkeiten wie Planung, Entwicklung und Forschung (z.B. in Ingenieurberufen), so dass das *Realistic* dann eher an zweiter Stelle im Berufscode steht und nicht als Primärdimension. Auch der sehr geringe Anteil an *Conventional*-Interessentypen verwundert nicht, ordnend-verwaltende Tätigkeiten, verbunden mit Gewissenhaftigkeit, Ordnung und Anpassung, wie sie dem *Conventional*-Typ zugeschrieben werden, sind für Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht sonderlich attraktiv. Eine Auswertung der Items des EXPLORIX bezüglich der Popularität zeigt denn auch für verschiedene Stichproben, dass die unpopulärste Tätigkeit zum Bereich *Conventional* gehört. Bei den unpopulärsten Berufen stehen Berufe mit einem „C“ als Primärdimension an zweiter Stelle (Buchhaltung, Geschäftsprüfung, Bankkassierer/Bankkassierer, vgl. JÖRIN ET AL., 2004, S. 82). Zwei weitere Ergebnisse fallen auf: (1) Bei einer Stichprobe von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hätte man einen höheren Anteil in der *Investigative*-Dimension erwartet; (2) der Anteil der *Enterprising*-Dimension ist unerwartet hoch. Im Folgenden soll gezeigt werden, ob sich die durch den EXPLORIX ermittelte Zuordnung zu einem Primärtyp auch durch die subjektive Einschätzung der Befragten bestätigen lässt.

Dazu sollen Ergebnisse aus der Auswertung der Berufsträume angeführt werden (vgl. auch Kap. 7.5). Wie in Kapitel 6.5.1 ausgeführt, werden im Testheft des EXPLORIX Berufsträume erfragt. Zur Berechnung der Kongruenz zwischen Berufsträumen und Gesamtcode können zwei Verfahren angewendet werden, die in Kapitel 4.2.2.1 und Kapitel 7.1.4 beschrieben werden (vgl. auch JOERIN FUX, 2006; S. 93ff.). Dazu werden bei einem der Verfahren die Codes der Berufswünsche oder -träume zu einem Summencode verrechnet: Die Häufigkeit aller vorkommenden Code-Buchstaben wird bestimmt (z. B. wie oft kommt „R“ vor?). Die drei häufigsten Buchstaben bzw. Primärdimensionen bilden den Summencode der Berufswünsche und -träume<sup>127</sup>.

Berechnet man nun die Häufigkeit aller Dimensionen in den Summencodes, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 38: Häufigkeit der Primärdimensionen in den Summencodes der Berufsträume, N = 284 Schülerinnen und Schüler

	R	I	A	S	E	C
Häufigkeit der Primärdimensionen in den Summencodes der Berufsträume	39	37	41	41	44	34

<sup>127</sup> Beim anderen Verfahren wurde der wichtigste, weil zuerst genannte, Berufswunsch oder -traum zu Grunde gelegt.

Die geringe Ausprägung der Dimension *Conventional* und die hohe Ausprägung der Dimension *Enterprising* zeichnen sich in Ansätzen also auch bei den Berufsträumen ab.

Zum Vergleich soll hier zusätzlich eine ältere Stichprobe von 888 Schülerinnen und Schülern aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen aus Österreich herangezogen werden, die im vorletzten und letzten Schuljahr vor Schulabschluss befragt wurden (BERGMANN, 1994, S. 143). Die Befragung wurde mittels AIST durchgeführt, die Korrelationen zwischen AIST und EXPLORIX zeigen aber eine deutliche Verwandtschaft der beiden Instrumente und erlauben den Vergleich.

Danach<sup>128</sup> lassen sich die Befragten wie folgt den Interessentypen R-I-A-S-E-C zuordnen: 16,5 Prozent dem Interessentyp *Realistic*, 17 Prozent dem Interessentyp *Investigative*, 12,6 Prozent dem Interessentyp *Artistic*, 22,3 Prozent dem Interessentyp *Social*, 12,6 Prozent dem Interessentyp *Enterprising* und 18,9 Prozent dem Interessentyp *Conventional*. Diese Verteilung zeigt Spitzen im Bereich *Social*, *Investigative* und *Enterprising* und unterscheidet sich damit deutlich von der vorliegenden Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler durch Besonderheiten geprägt ist, die sich nicht zufrieden stellend durch die Zusammensetzung der Stichprobe erklären lassen. Dazu gehören vor allem die hohe Ausprägung im Bereich *Enterprising* und die eher niedrigere Ausprägung im Bereich *Investigative*. Es konnte gezeigt werden, dass sich diese Besonderheiten nicht nur in den Ergebnissen des EXPLORIX spiegeln, sondern sich auch in anderen Daten der Untersuchung zeigen (z.B. in den Berufsträumen). Im Folgenden sollen die Unterschiede zwischen der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler und der Analysestichprobe des EXPLORIX anhand der Skalen-Mittelwerte dargestellt werden.

---

<sup>128</sup> Hier wurden wegen der Vergleichbarkeit zur vorliegenden Arbeit die Ergebnisse aus der Befragung aus dem vorletzten Jahr vor der Matura zu Grunde gelegt.

### Skalenmittelwerte

In Abbildung 27 werden die Mittelwerte der Gesamtskalen des EXPLORIX im Vergleich zur Schülerstichprobe dargestellt.

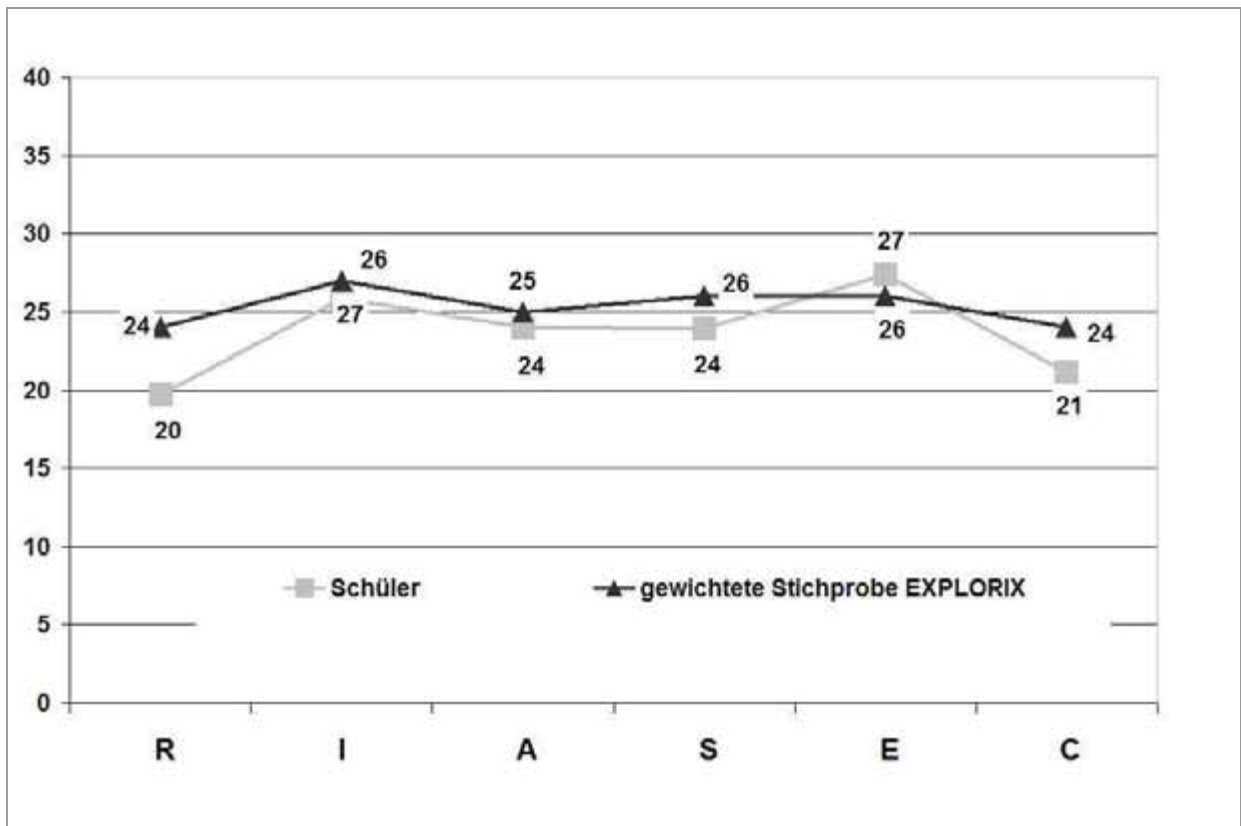


Abbildung 26: Skalen-Mittelwerte der gewichteten Stichprobe EXPLORIX Nr. 6, N = 1020 (Quelle: JÖRIN ET AL, 2004, S. 38) und der Stichprobe Schülerinnen und Schüler im Vergleich, N = 310

Auch bei den Skalen-Mittelwerten zeigen sich in Ansätzen die Besonderheiten der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler: In den Dimensionen *Realistic* und *Conventional* liegen sie um vier bzw. drei Punkte unter der gewichteten Gesamtstichprobe des EXPLORIX. Bezogen auf die Dimension *Enterprising* relativieren die Skalen-Mittelwerte das auffällige Ergebnis der Häufigkeitsverteilung der Primärtypen.

### Geschlechterdifferenzen bei den Primärtypen und Skalen-Mittelwerten

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 ausgeführt, bewertet HOLLAND das Geschlecht als wichtigste Einflussvariable bei der Entwicklung beruflicher Interessen (1992, S. 71f.). Abbildung 27 zeigt die Geschlechterdifferenzen bei den Primärtypen in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

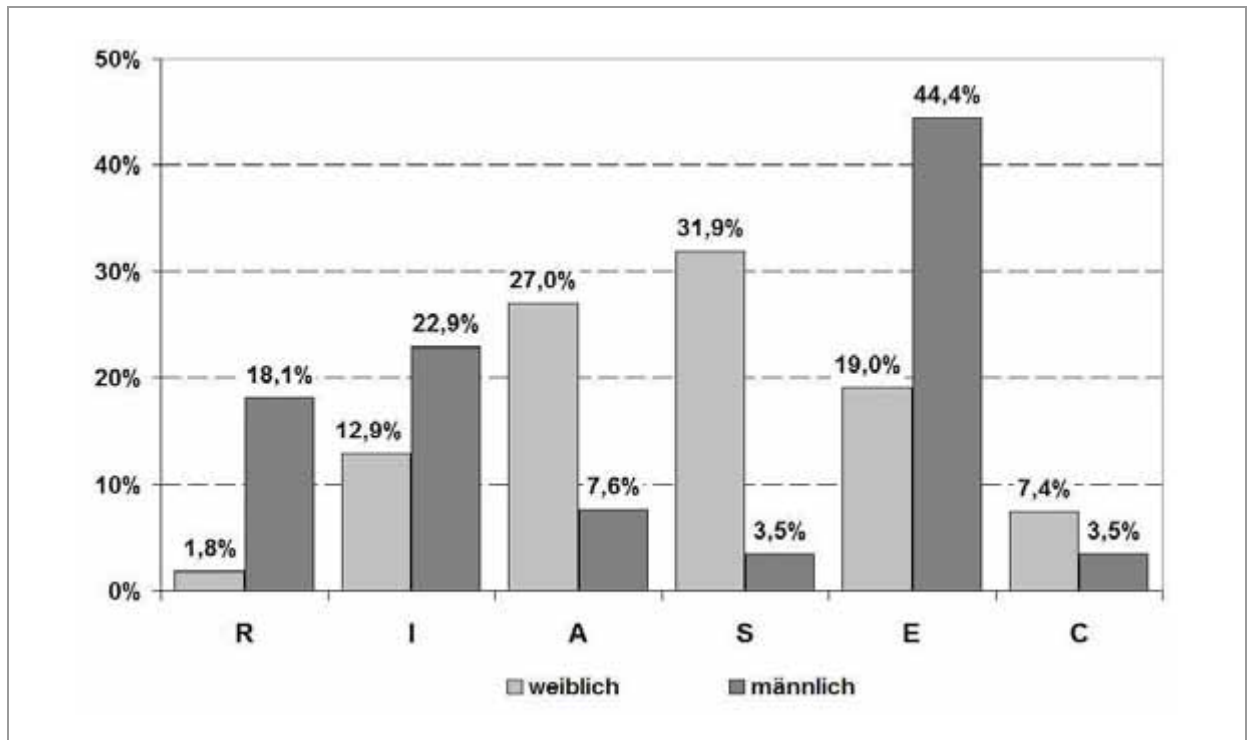


Abbildung 27: Geschlechtsdifferenzen bei den Primärtypen der Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 310

Mit Ausnahme der Dimension *Conventional* zeigen sich bei allen Dimensionen sehr deutliche, höchst signifikante und erwartungskonforme Geschlechtsdifferenzen.

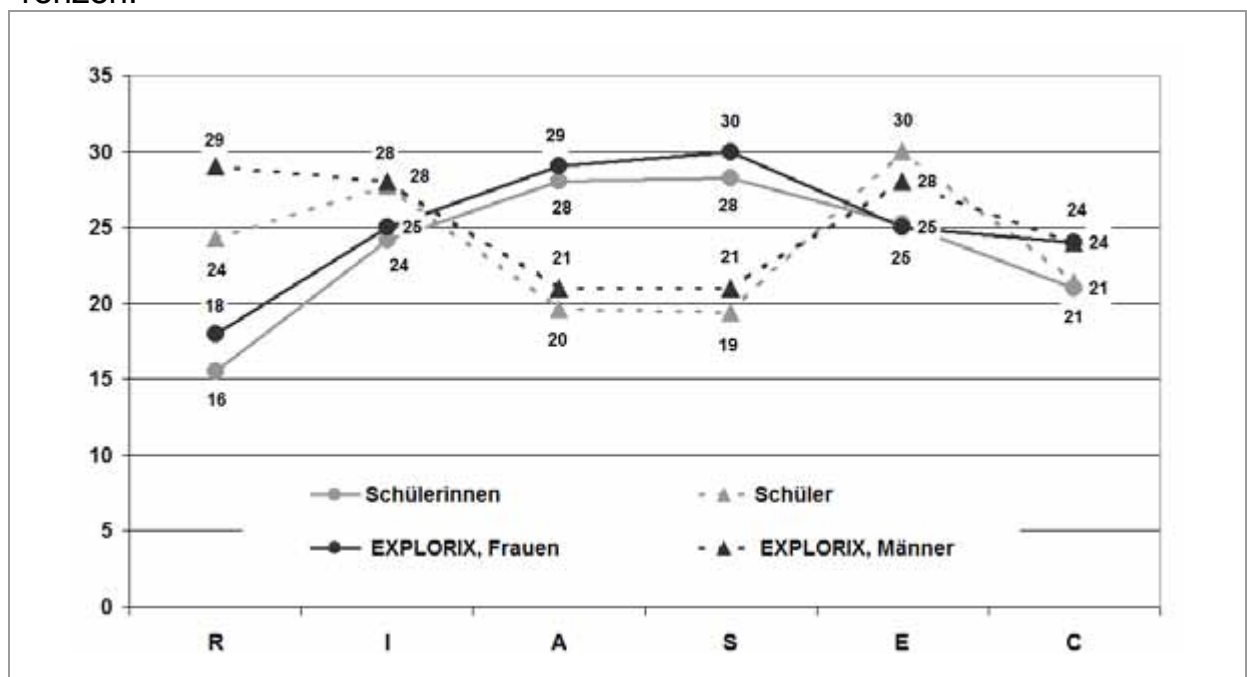


Abbildung 28: Skalen-Mittelwerte von Männern und Frauen, Vergleich gewichtete Stichprobe EXPLORIX Nr. 6 (Quelle: JOERIN FUX, 2006, S. 183), N = 1020, Stichprobe Schülerinnen und Schüler, N = 307

In Abbildung 28 zeigen sich diese Geschlechtsdifferenzen auch bei den Skalen-Mittelwerten. Die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, die Geschlechtsunterschiede entsprechen bis auf die Dimension *Conventional* denen der Vergleichsstichprobe und den Befunden aus der Literatur. In den Dimensionen *Realistic*, *Investigative*, *Artistic*, *Social* und *Enterprising* zeigen sich höchst signifikante Mittelwertunterschiede ( $p < 0,001$ , T-Test für die Mittelwertgleichheit). Lediglich in der Dimension *Conventional* gab es keinen signifikanten Mittelwertunterschied. Allerdings gehört diese Dimension zu denjenigen, für die es im Zuge entsprechender antistereotyper Itemkonstruktionen gelang, sie für beide Geschlechter ähnlich attraktiv vorzustellen (JOERIN FUX, 2006, S. 182f.).

### 7.1.3 Hexagon und Clusterbildung

Wie bereits in Kapitel 4.2 ausführlich dargestellt wurde, wird die Beziehung zwischen den sechs Persönlichkeitstypen in der HOLLAND-Forschung durch ein Hexagon als Muster von Verwandtschafts- und Ähnlichkeitsbeziehungen berechnet und veranschaulicht. Allerdings zeigte sich, dass sich das Hexagon nicht in allen Studien abbilden ließ. Es soll nun geprüft werden, ob sich das Hexagon für die Stichprobe dieser Arbeit replizieren lässt. Die Idee des Hexagons wird durch das Interkorrelationsmuster gezeigt, in Tabelle 39 werden die Interkorrelationen aus dem Manual zum EXPLORIX dargestellt. Hier ergeben sich drei deutliche Cluster (JÖRIN ET AL., 2004, S. 36), zum einen ein Zusammenhang zwischen *Artistic* und *Social*, das aufgrund des signifikanten Geschlechtsunterschieds als „weibliches“ Cluster gelten kann. In dieses Cluster gehört auch das Lehramt als Beruf, das ja als allgemeines Berufsbild ohne Fächerspezifikation durch die Dimensionen SAC repräsentiert werden kann (vgl. Kap. 7.1.1). Der Zusammenhang zwischen *Enterprising* und *Conventional* wird von den Autoren des EXPLORIX als „Geschäftswelt-Cluster“ interpretiert, in diesem Cluster sind beide Geschlechter vertreten. Das dritte Cluster meint den Bereich „Technik“, repräsentiert durch die Dimensionen *Investigative* und *Realistic*. Diese treten gerade in vielen technischen Berufen gemeinsam auf, zum Beispiel in Ingenieurberufen, und sind signifikant häufiger von Männern besetzt.

Tabelle 39: Interkorrelationen der EXPLORIX-Skalen, Rangkorrelationen nach Spearman, N = 1020, gewichtete Stichprobe, Signifikanz-Niveaus, Quelle: JÖRIN ET AL., 2004, S. 37

Explorix Nr. 6	R	I	A	S	E	C
<b>R</b>	-	-	-	-	-	-
<b>I</b>	.20***	-	-	-	-	-
<b>A</b>	-.07*	.12***	-	-	-	-
<b>S</b>	-.17***	.08*	.48***	-	-	-
<b>E</b>	.10**	.30***	.07*	.11***	-	-
<b>C</b>	-.02	.06	-.06	.11***	.33***	-

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

Tabelle 40 zeigt die Interkorrelationen für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 40: Interkorrelationen der EXPLORIX-Skalen, Stichprobe der Schülerinnen und Schüler, N = 310, Rangkorrelationen (Spearman)

	R	I	A	S	E	C
R	-	-	-	-	-	-
I	.33**	-	-	-	-	-
A	-.12*	-.04	-	-	-	-
S	-.31**	-.16**	.49**	-	-	-
E	.12*	.14*	.08	.09	-	-
C	.16**	.16**	-.06	.04	.30**	-

\*p< .05, \*\*p< .01

Wenn man die Interkorrelationen für die vorliegende Stichprobe der Schülerinnen und Schüler in Tabelle 40: betrachtet, ergibt sich folgendes Bild: Auch in dieser Stichprobe findet sich ein „weibliches“ Cluster A – S, denn auch in dieser Stichprobe sind die Geschlechtsunterschiede in den Gesamtdimensionen mit Ausnahme des *Conventional* hoch signifikant (vgl. Kap. 7.1.2). Die Interkorrelation zeigt fast den gleichen Wert wie die Gesamtstichprobe EXPLORIX Nr. 6, es scheint sich beim Cluster A – S um ein stabiles und deutlich ausgeprägtes Cluster zu handeln.

Das „Geschäftswelt-Cluster“ E – C bildet sich in der Stichprobe der Studierenden ebenfalls deutlich ab, mit einer Korrelation von .30\*\* ist es fast genauso hoch wie in der Gesamtstichprobe des EXPLORIX. Im Unterschied zur EXPLORIX-Gesamtstichprobe liegt in der Schülerstichprobe ein signifikanter Geschlechtsunterschied im Bereich des *Enterprising* vor. Dort sind überdeutlich viele Männer vertreten, von den Männern finden sich 44 Prozent in der Dimension *Enterprising* als Primärtyp wieder, von den Frauen lediglich 19 Prozent. Im Bereich *Conventional* gibt es keinen signifikanten Geschlechtsunterschied, allerdings ist diese Dimension mit 5,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler als Primärtyp tendenziell untervertreten (zum Vergleich: in der Gesamtstichprobe des EXPLORIX sind in der gewichteten Stichprobe 14,4 Prozent im *Conventional* vertreten.)

Das „Technik-Cluster“ R – I interkorreliert in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler deutlich höher ( $r = .33^{**}$  zu  $r = .20^{***}$  in der EXPLORIX-Gesamtstichprobe). Allerdings ist die Dimension *Realistic* ähnlich wie *Conventional* unterrepräsentiert, nur 9,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler gehören dem Primärtyp *Realistic* an, in der gewichteten EXPLORIX-Stichprobe sind es 17 Prozent. Der Anteil der Personen, die zum Typ *Investigative* gehören, ist in beiden Stichproben mit 17,7 Prozent gleich hoch. Im Technik-Cluster finden sich signifikant mehr Männer als Frauen. Das wirkt sich vor allem in der Dimension *Realistic* aus, dort sind 16,3 Prozent mehr Männer, während es in der Dimension *Investigative* immerhin noch 10 Prozent mehr Männer als Frauen sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Hexagon in der vorliegenden Stichprobe nicht vollständig repliziert wird. Damit steht diese Arbeit in der Tradition vieler kritischer Untersuchungen in der HOLLAND-Forschung. Ein wesentlicher Grund für die Nichtreplizierbarkeit sind etwa die Interkorrelationsunterschiede zwischen Männern und Frauen (vgl. dazu im Überblick JOERIN FUX, 2005, S. 187ff.) und die genannten Besonderheiten der Stichprobe. Dieses Ergebnis hat aber keine Auswirkungen auf die empirische Gültigkeit der theoretischen Annahmen dieser Arbeit. HOLLAND selber betont in einem wissenschaftlichen Artikel die Bewährung des Hexagons in der Praxis und als grafische Veranschaulichung der Theorie. Gleichzeitig macht er darauf aufmerksam, dass sich das Hexagon nicht in allen Stichproben perfekt abbilden lasse, aber die Ergebnisse der entsprechenden Studien in Richtung der hexagonalen Anordnung weisen (JOERIN FUX, ebenda).

#### 7.1.4 Kongruenz zum Lehrerberuf

Betrachtet man die Auflistung der Lehrer-Berufscodes in Tabelle 37, so wird schnell deutlich, welche Probleme sich ergeben, wenn man die Kongruenz zwischen dem HOLLAND-Code<sup>129</sup> einer Person und den Berufscodes für das Lehramt berechnen möchte. Zwar wurde für die vorliegende Arbeit als Prototyp der Berufscodes S-A-C angenommen (vgl. Kap. 7.1.1), weil er die meisten Schulformen und Richtungen des Lehrerberufs im deutschen Berufsregister auf sich vereint. Für die Berechnung der Kongruenz nach den im Manual angegebenen validen Kongruenz-Indizes (JÖRIN ET AL, 2004, S. 19) müsste aber zusätzlich eine Kongruenz für alle möglichen Lehrer-Berufscodes berechnet werden. Das würde bedeuten, es gäbe für jede Person der vorliegenden Untersuchung mehrere kongruente Passungen bzw. je nach Profil auch mehrere inkongruente Passungen.

Die Kongruenzberechnung wurde deshalb aus Gründen der Auswertbarkeit und Effizienz in zwei Schritten durchgeführt. Tabelle 41 zeigt die Kongruenzberechnung zwischen dem in dieser Arbeit angenommenen Lehrerberufs-Code „SAC“ und den Person-Codes, berechnet mit dem N3-Index von JÖRIN & STOLL (2001; JÖRIN ET AL. 2004, S. 19, vgl. auch Kap. 4.2.2.1). Dieser Kongruenzindex wurde aus methodischen Gründen gewählt, denn er ist (1) hexagonunabhängig und (2) auch bei flachen Profilen (geringe Differenziertheit) nutzbar und deshalb der passende Kongruenzindex, der auf die vorliegende Stichprobe angewendet werden kann<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Mit HOLLAND-Code ist immer der Gesamt-Code einer Person gemeint, der sich aus der Addition der verschiedenen Subskalen ergibt (vgl. Kap. 6.5.1).

<sup>130</sup> In der Befragungssituation mit anschließender Selbstausswertung (vgl. die Beschreibung in Kap. 6.4) wurde bereits vorab deutlich, dass in der Stichprobe einige flache Profile mit geringer Differenziertheit zu erwarten sind.

Tabelle 41: Kongruenz zwischen Person-Code und Lehrerberufscode SAC (N3-Index), Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 310 Schülerinnen und Schüler

keine Kongruenz	Kongruenz in 1 Dimension	Kongruenz in 2 Dimensionen	Kongruenz in allen Dimensionen
10,0%	45,8%	40,6%	3,5%

keine Kongruenz = Wert 0; Kongruenz in 1 Dimension = Wert 1; Kongruenz in 2 Dimensionen = Wert 2; Kongruenz in allen 3 Dimensionen = Wert 3

Das Ergebnis entspricht in etwa der Wahrscheinlichkeit des Auftretens, wie sie von den Autorinnen und Autoren des N3-Indexes angegeben wird. JOERIN FUX (2005, S. 81) gibt an, dass die vier Wertebereiche eine unterschiedliche Zufallshäufigkeit haben:

Für die Werte 3 und 0 ist die Wahrscheinlichkeit klein (je 5%), entsprechend ist die Bedeutung gross und es kann kein Zufall sein, wenn drei oder null Dimensionen übereinstimmen. Die Wahrscheinlichkeit für die Werte 1 und 2 beträgt je 45%, was bedeutet, dass eine Übereinstimmung in einer als auch in zwei Dimensionen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zufällig auftritt. Diesen Überlegungen und empirischen Erfahrungen zufolge kann der Wert 3 als hohe Kongruenz bewertet werden, der Wert 2 als mittlere bis gute Kongruenz, der Wert 1 als niedrige Kongruenz, während der Wert 0 einen seltenen Fall von Inkongruenz darstellt.

Knapp 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben eine mittlere bis gute Kongruenz zum Lehrerberufs-Code S-A-C. Abweichungen zeigen sich bei den Werten 0 und 3, eine hohe Kongruenz tritt nur bei 3,5 Prozent der Fälle auf und ist damit etwas niedriger als erwartet. Der Wert 0 als Inkongruenz tritt mit 10 Prozent deutlich häufiger auf als erwartet.

Im Folgenden soll geprüft werden, ob sich die für das Lehramt erwarteten Geschlechterdifferenzen auch in der Kongruenz ausdrücken.

Tabelle 42: Geschlechterdifferenzen in der Kongruenz zwischen Person-Code und Lehrerberufscode S-A-C (N3-Index), Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 310 Schülerinnen und Schüler

	keine Kongruenz	Kongruenz in 1 Dimension	Kongruenz in 2 Dimensionen	Kongruenz in allen Dimensionen
Schülerinnen	1,8%	30,9%	60,5%	6,8%
Schüler	19,4%	61,8%	18,8%	0,0%

Die Ergebnisse in Tabelle 42 zeigen einen deutlichen (hoch signifikanten) Zusammenhang zwischen der mit dem N3-Index gemessenen Kongruenz von Person-Code und Lehrerberufs-Code und Geschlecht. Die hohe Kongruenz kommt nur bei Schülerinnen vor, diese zeigen auch bis auf wenige Fälle keine



Inkongruenz. Das bedeutet, knapp 70 Prozent der Schülerinnen haben eine mittlere bis hohe Kongruenz zum Lehrerberufs-Code S-A-C. Bei den Schülern sind es dagegen nur 19 Prozent.

Da bei der Kongruenzberechnung mit dem angenommenen Lehrerberufs-Code SAC nicht alle möglichen Lehrer-Codes berücksichtigt wurden (einige enthalten etwa die Dimensionen *Investigative* oder *Enterprising*, vgl. Tabelle 36), wurde für die vorliegende Arbeit eine weitere Kongruenzberechnung durchgeführt. Diese wurde nicht mit den erprobten Indizes ermittelt, sondern in Anlehnung an den N3-Index daraufhin ausgewertet, ob die entsprechenden Berufscodes Lehramtsberufe enthalten oder nicht.

Tabelle 43 zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Person-Code mit Permutationen „kongruent“ zu den verschiedenen Lehrer-Berufscodes des deutschsprachigen Berufsregisters ist.

Tabelle 43: Passung (Kongruenz) von HOLLAND-Code und Lehrer-Berufscore, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 304 Schülerinnen und Schüler

	<b>Schülerinnen und Schüler</b>
HOLLAND-Code enthält weder Lehramt noch verwandte Berufe	46,1 %
HOLLAND-Code enthält Lehramt und verwandte Berufe	53,9 %

Durch die Berücksichtigung der Permutationen sind neben dem Beruf Lehramt immer auch verwandte Berufe im Berufscore enthalten.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, deren persönlicher HOLLAND-Code kongruent zu einem Lehrerberufs-Code wäre, liegt mit 53,9 Prozent sehr hoch und deutlich höher als die Kongruenzberechnung nach dem N3-Index in Tabelle 41. Auch an dieser Stelle zeigen sich die erwarteten Geschlechtsunterschiede.

Tabelle 44: Geschlechtsdifferenzen in der Passung (Kongruenz) von HOLLAND-Code und Berufscore, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 304 Schülerinnen und Schüler

	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schüler</b>
HOLLAND-Code enthält weder Lehramt noch verwandte Berufe	23,1%	70,7%
HOLLAND-Code enthält Lehramt und verwandte Berufe	76,9%	29,3%

Auffällig ist, dass der Anteil der Schüler mit Passung zum Lehramt mit 29,3 Prozent bei dieser Berechnung deutlich höher ausfällt, bei der Kongruenzberechnung mit dem N3-Index haben nur 19 Prozent der Schüler eine Passung zum Lehrer-Code (im Vergleich zu 70 Prozent der Schülerinnen). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Kongruenz bei den Schülern eher nicht zum angenommenen Lehrerberufs-Code S-A-C vorhanden ist, sondern eher zu Codefamilien wie S-I oder S-E (vgl. Tabelle 37). Eine Korrelation der beiden Kongruenzberechnungen mit der Methode Spearman ergab einen Wert von r

= .64\*\* (Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.). Die Korrelation liegt auf einem mittleren Niveau, was dafür spricht, dass durch die beiden Verfahren Ähnliches gemessen wird. Für die Auswertung der weiteren Ergebnisse werden wegen der Variabilität der Berufscodes Lehramt und der Effekte für Schülerinnen und Schüler die Kongruenzberechnungen aus Tabelle 43 zugrunde gelegt.

Damit belegt die Kongruenzberechnung sowohl mit dem N3-Index als auch mit dem von der Autorin angewendeten Verfahren die in vielen Studien nachgewiesene geschlechtsspezifische Interessenentwicklung (z.B. TODT, 2000; BERGMANN & EDER, 2000). Das Ergebnis zeigt aber auch, dass der Lehrerberuf in der Berufsorientierungsphase der gymnasialen Oberstufe deutlich häufiger zu den Interessen der Mädchen passt. Dieses Ergebnis wird in der Clusteranalyse (vgl. Kap. 7.5 dieser Arbeit) weiter ausdifferenziert.

### 7.1.5 Zur Interpretation der Subskalen

Für die Entwicklung und empirische Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells der vorliegenden Arbeit spielen die Subskalen des EXPLORIX eine große Rolle. Im Folgenden soll deshalb dargestellt werden, (1) welchen Stellenwert die Subskalen im Rahmen der teststatistischen Kennwerte des EXPLORIX haben und (2) welche Ausprägungen die Subskalen in der vorliegenden Stichprobe zeigen.

Wie bereits in Kapitel 6.5.1 ausgeführt, gliedert sich der EXPLORIX in die Testabschnitte „Tätigkeiten“ (Interessen: Womit möchte ich zu tun haben?), „Fähigkeiten“ (Kompetenzen: Was zeichnet mich aus?), „Selbsteinschätzungen“ (Persönlichkeit) und „Berufe“. Für die Ermittlung des HOLLAND-Codes einer Person werden die Ergebnisse aus allen vier Testabschnitten addiert. Nun stellte sich für die Autorinnen und Autoren des EXPLORIX die Frage, ob die Subskalen auch einzeln interpretiert werden dürften. JOERIN FUX (2005, S. 122ff.) führt dazu aus, dass die Reliabilitäten der Subskalen wegen der teilweise geringen Item-Anzahl um einiges unter der der Gesamtskalen des EXPLORIX liegen. Die Subskalen erreichen im Durchschnitt eine Reliabilität von .78 (Spannbreite .70 bis .84) und liegen damit knapp unter dem für die Individualdiagnostik geforderten Wert von .80.

JOERIN FUX (ebenda, S. 122) kommt deshalb zu folgendem Schluss: „Da kein Alpha unter .70 fällt, kann eine (vorsichtige) Interpretation der Subskalen in Betracht gezogen werden. Die Ungenauigkeit der Punktwerte ist hier etwas größer, besondere Vorsicht ist am Platz.“

Methodischer Hinweis: Wegen der unterschiedlichen Skalenlängen kann bei einem Vergleich aller Subskalen nicht wie bei den Gesamtskalen mit Rohwerten gerechnet werden. Die Rohwerte müssen in Rohprozente (prozentuale Skalenwerte) umgewandelt werden (vgl. JÖRIN ET AL, 2004, S. 65).

Die Skalen-Mittelwerte der verschiedenen Subskalen haben über verschiedene Stichproben hinweg ein eigenes Profil. Den Autorinnen und Autoren des

EXPLORIX zufolge zeigt die Subskala „Fähigkeiten“ das höchste Profil, „Berufe“ das niedrigste:

Der Vergleich von Abschnitt „Tätigkeiten“ mit Abschnitt „Berufe“ lässt folgende Schlussfolgerung zu: Interessen werden tendenziell stärker geäußert, wenn sie „in allgemeinerem Zusammenhang“ erfragt werden, und etwas vorsichtiger, wenn sie konkret in Bezug auf bestimmte Berufe erfragt werden. (JÖRIN ET AL., 2004. S. 35).

Auch die Subskala „Tätigkeiten“ hat ein höheres Profil.

Abbildung 29 zeigt die Niveaus der Subskalen für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler. Dabei ergeben sich deutliche Abweichungen zu der gewichteten Stichprobe des EXPLORIX. Zwar liegen wie erwartet die Fähigkeiten auf dem höchsten Niveau, die Subskala „Tätigkeiten“ weicht allerdings ab und liegt nur auf mittlerem Niveau. Interessant ist auch das ungewöhnlich hohe Niveau der Subskala „Selbsteinschätzung“, das bis auf die Dimension *Enterprising* deutlich über „Tätigkeiten“ liegt.

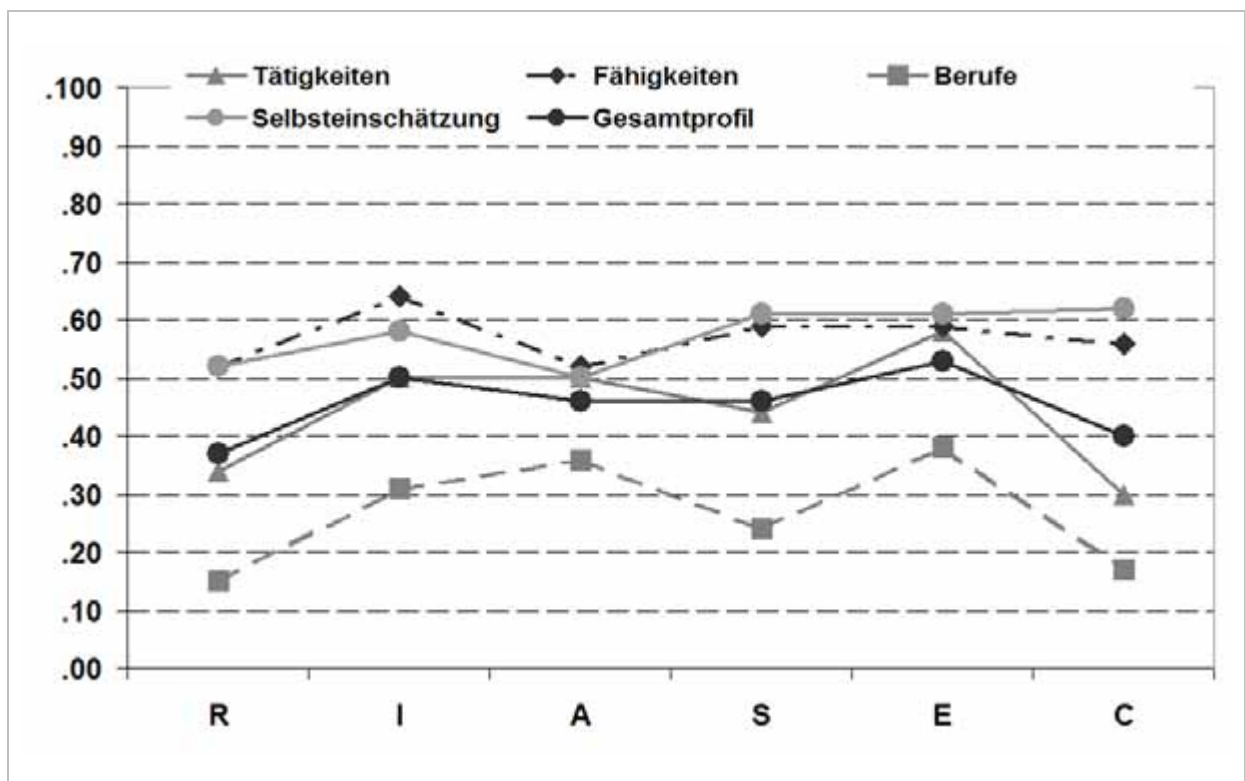


Abbildung 29: Antwort-Mittelwerte der Subskalen des EXPLORIX, N = 310 Schülerinnen und Schüler (Die Zahlen (y-Achse) sind mittlere Rohprozente. Skalenmittelwerte in Prozent des Skalenmaximums.)

Abbildung 30 zeigt die Subskalen „Tätigkeiten“ und „Fähigkeiten“ im Vergleich zur gewichteten Stichprobe des EXPLORIX. Diese beiden Subskalen haben dieselbe Skalenlänge.

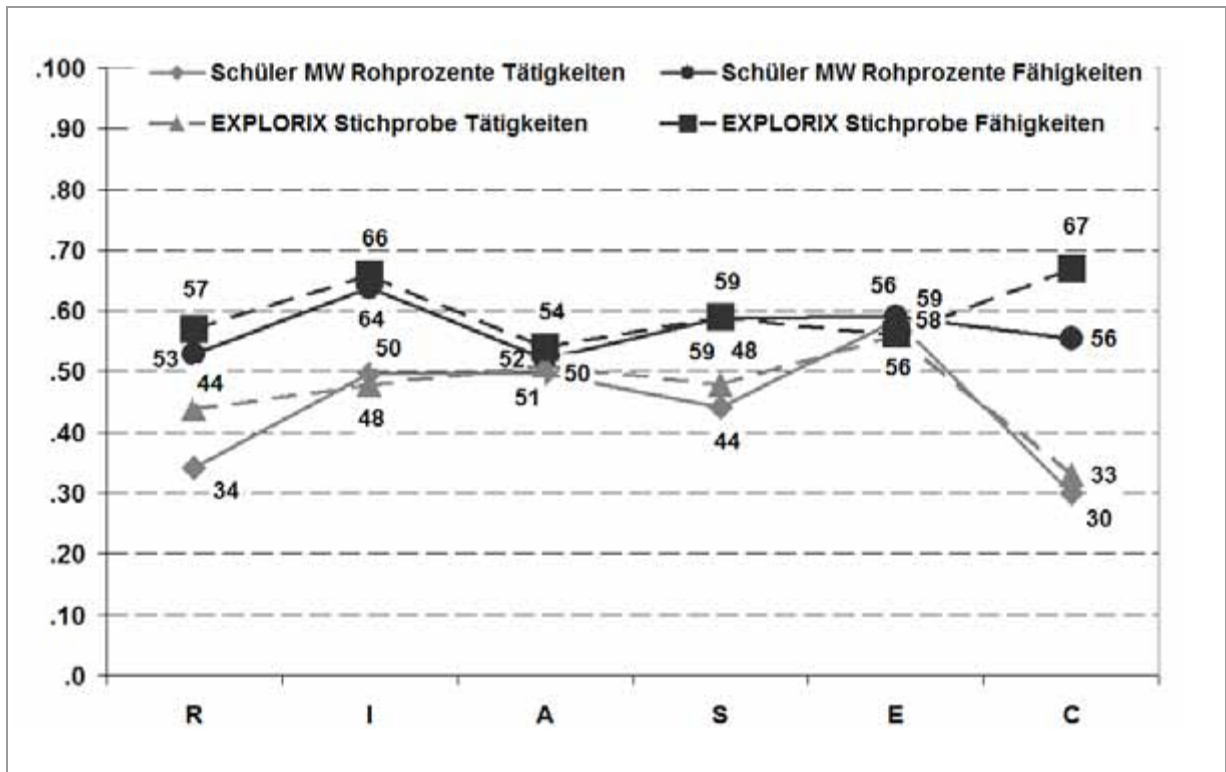


Abbildung 30: Antwort-Mittelwerte der Subskalen Fähigkeiten und Tätigkeiten, N = 310 Schülerinnen und Schüler, N = 1020, gewichtete Stichprobe EXPLORIX

Die Zahlen (y-Achse) sind mittlere Rohprozent. Skalenmittelwerte in Prozent des Skalenmaximums. Abbildung 30 belegt, dass die Subskalen in der vorliegenden Untersuchung unter dem Antwortniveau<sup>131</sup> der gewichteten Stichprobe liegen. Deutlich wird der Unterschied vor allem in der Dimension *Realistic* bei den „Tätigkeiten“, hier zeigen die Schülerinnen ein erheblich niedrigeres Niveau. Interessant ist auch der Unterschied in der Subskala „Fähigkeiten“ in der Dimension *Conventional*, hier zeigt sich wieder ein deutlich niedrigeres Antwortniveau der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, der niedrigere Anteil der Primärtypen in der Dimension *Realistic* (vgl. Kap. 7.1.2) lässt sich bei den Schülerinnen und Schülern durch eine geringere Einschätzung der Interessen (Tätigkeiten) erklären, der geringe Anteil der Primärtypen in der Dimension *Conventional* eher durch die niedrig eingeschätzten Kompetenzen (Fähigkeiten).

<sup>131</sup> Grundsätzliche Anmerkung: Bei der Interpretation der Ergebnisse werden häufiger die Begriffe „größer“ oder „kleiner“ genutzt. Hierdurch sollen keine signifikanten Unterschiede ausgedrückt werden.

## 7.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zum EXPLORIX

Die Ergebnisse zum EXPLORIX werfen bezüglich der Interpretation für die Berufswahl Lehramt einige Probleme auf: Eines davon ist die Schwierigkeit, einen eindeutigen HOLLAND-Code für das Lehramt zu finden. Wie in Kapitel 7.1.1 ausgeführt wurde, gibt es je nach Schulform und Unterrichtsfach unterschiedliche Berufscodes. Mit wenigen Ausnahmen führen aber alle zum Lehramt passenden Berufscodes die Primärdimension *Social*. Nach gründlicher Prüfung aller in Frage kommenden Codes wurde für die Dateninterpretation der vorliegenden Arbeit der Berufscodes S-A-C als „prototypischer“ Lehrercode bestimmt, weil er im deutschen Berufsregister die meisten unterschiedlichen Lehrämter und Fächer abbildet. Der Berufscodes S-A-C wurde auch für die Codierung der Berufswünsche und -träume „Lehrerin“ oder „Lehrer“ verwendet. Die Festlegung des Lehrerberufs auf den Code S-A-C hat aber weitere Probleme in der Datenauswertung zur Folge. Zum einen ergeben sich Schwierigkeiten bei der Berechnung der Kongruenz. Die Personen, deren Code (mit Permutationen) nicht S-A-C ist, werden bei der Kongruenzberechnung mit validen Indexes (JÖRIN ET AL, 2004, S. 19) nicht berücksichtigt. Die Autorin hat deshalb eine an den N3-Index angelehnte Kongruenzberechnung verwendet, die alle möglichen Lehrercodes aufnimmt.

Zum anderen wirkt sich die Festlegung auf den Prototypen S-A-C als Lehrercode vor allem auf Geschlechtsunterschiede aus. Wie in Kapitel 7.1.4 ausgeführt wird, besteht die Kongruenz zum Lehrerberuf gerade bei den Schülern eher nicht zum Code S-A-C, sondern zu anderen Codefamilien.

Die erwarteten und in der Forschungsliteratur immer wieder belegten Geschlechtsdifferenzen in den Primärdimensionen lassen sich auch für die vorliegende Stichprobe der Schülerinnen und Schüler finden. Zwar konnte das Hexagon in dieser Arbeit nicht vollständig repliziert werden, aber die in der Literatur belegten Cluster „E-C“, „A-S“ und „R-I“ konnten berechnet werden. Das als „weiblich“ bekannte Cluster „A-S“, zu dem auch der Lehrerberuf gehört, zeigte in den Interekorrelationen in Tabelle 40 die höchsten Werte, es scheint sich auch in der vorliegenden Stichprobe um ein stabiles und deutlich ausgeprägtes Cluster zu handeln.

Die in den vorangegangenen Kapiteln vorgelegten Befunde können dahingehend zusammengefasst werden: Das berufliche Interesse am Berufsfeld Lehramt ist bereits in der gymnasialen Oberstufe ein überwiegend weibliches Interesse. Betrachtet man die Ergebnisse der messbaren (objektiven) Passung mit verschiedenen Instrumenten der Kongruenzmessung, weisen zwei Drittel der Mädchen, aber nur 18 Prozent bis ein Drittel der Jungen diese Passung auf (vgl. Tab. 43 und 45).

## 7.2 Berufswunsch Lehrerin oder Lehrer

Die Frage nach dem Berufswunsch Lehramt soll in dieser Arbeit neben der Erfassung der Berufsträume dazu dienen, die subjektive, artikulierte Passung der Befragten zum Lehramt zu erheben. Der Berufswunsch Lehramt wurde zweifach als offene Frage erhoben, einmal zur Erkundung eines *grundsätzlichen* Interesses am Lehrerberuf „Haben Sie schon einmal mit dem Gedanken gespielt, Lehrerin oder Lehrer zu werden?“, einmal zur Erkundung des *ernsthaften* Interesses „Denken Sie ernsthaft darüber nach, ob Sie Lehrerin oder Lehrer werden wollen?“ (vgl. die Übersicht in Tabelle 30). Die Antworten wurden kategorisiert. Die Schülerinnen und Schüler, die beide Fragen mit „Nein“ beantwortet haben, wurden der Kategorie „nein/nein“ zugeordnet. Diejenigen, die zwar grundsätzlich einmal das Lehramt als Beruf in Betracht gezogen haben, es aber zum Zeitpunkt der Befragung nicht ernsthaft erwägen, wurden der Kategorie „ja/nein“ zugeordnet. In die dritte Kategorie „ja/ja“ wurden die Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die beide Fragen mit „Ja“ beantwortet haben. In den folgenden Abschnitten sollen die beiden Gruppen „ja/ja“ und „ja/nein“ miteinander verglichen werden, um herauszufinden, ob und wie sich die Gruppen voneinander unterscheiden bezüglich lehrerspezifischer Merkmale und um daraus Gründe für die Änderung des Berufswunschs abzuleiten. Abbildung 31 zeigt die Häufigkeit des Berufswunschs Lehramt in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

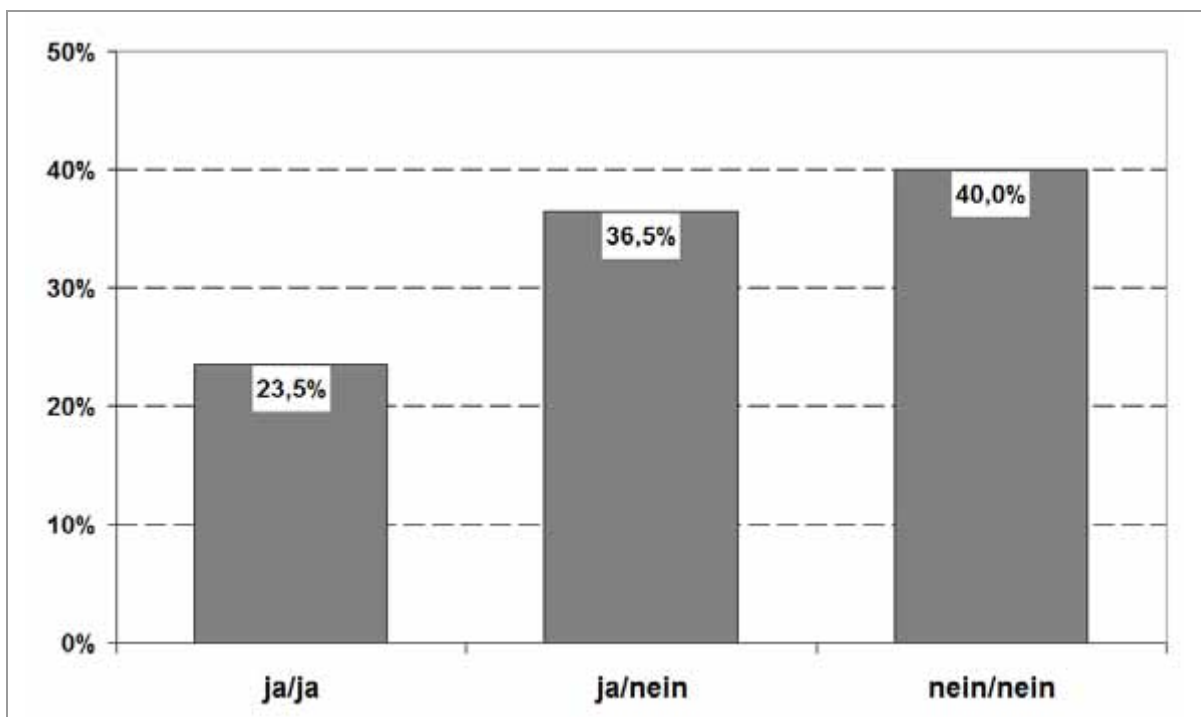


Abbildung 31: Verteilung zum Berufswunsch Lehramt „ja“ oder „nein“, N = 310  
Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten in Prozent

Das bedeutet, 23,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Jahrgangsstufen mehrerer Gymnasien interessieren sich ernsthaft für den

Lehrerberuf. Dieses Ergebnis liegt deutlich über dem vergleichbarer Untersuchungen. BERGMANN & EDER (1994, S. 52; vgl. auch Kap. 4.4) haben in einer Längsschnittstudie an 450 bis 514<sup>132</sup> österreichischen Schülerinnen und Schülern festgestellt, dass der Anteil der Maturanten, die das Berufsziel Lehramt angaben, drei Jahre vor Schulabschluss bei 13,4 Prozent lag. Kurz vor Schulabschluss sank der Anteil dann auf ca. 10 Prozent, davon interessierten sich 3,3 Prozent für das Lehramt an Pflichtschulen, während mit 6,3 Prozent fast doppelt so viele das Lehramt an höheren und weiterführenden Schulen favorisierten<sup>133</sup>.

Aktuelle Untersuchungen in Deutschland kommen zu sehr ähnlichen Ergebnissen. HEINE, SCHELLER & WILICH (2005, S. 17, vgl. dazu auch ausführlich Kap. 4.2.2.3) haben erstmals eine repräsentative Pilotstudie zur Studierbereitschaft und Berufsausbildung ein halbes Jahr vor Erwerb der Studienberechtigung durchgeführt. Bei den Befragten zeigte sich eine Studierneigung zwischen 62 und 71 Prozent ohne Geschlechtsdifferenzen. Dabei gehörten die Lehramtsstudiengänge bei sicherer bis wahrscheinlicher Studienabsicht neben Wirtschaftswissenschaften zu den beliebtesten Studienrichtungen (in den neuen Bundesländern waren die Lehramtsstudiengänge sogar auf Platz 1, ebenda, S. 1f.). Insgesamt 8 Prozent aller Studienberechtigten gaben bundesweit als festen Vorsatz die Lehramtsstudiengänge an, 10 Prozent der Frauen und 5 Prozent der Männer.

Etwas höher liegt der Anteil der am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schüler in einer Untersuchung von DENZLER ET AL. (2005) an 373 Maturandinnen und Maturanden aus sechs Gymnasien in der Schweiz. Hier geben 15 Prozent der Stichprobe den Berufswunsch Lehramt an. Auch in dieser Studie lässt sich nachweisen, dass weibliche Maturanden eine signifikant häufigere Wahrscheinlichkeit haben, den Lehrerberuf zu wählen (ebenda, S. 6f.). Der signifikante Einfluss des Geschlechts auf die angegebene Berufswahl verschwindet allerdings bei Berücksichtigung der gymnasialen Schwerpunktfächer, die Fächerwahl ist ja bereits geschlechtsspezifisch. Ähnliches könnte man auch für deutsche Abiturientinnen und Abiturienten erwarten, wie in Kapitel 4.2.2 bereits ausgeführt wurde (ROEDER & GRUEHN, 1997; MULTRUS ET AL., 2005, S. 37).

Die geschlechtsspezifische Präferenz im Studien- und Berufswunsch entspricht den Erwartungen und zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung, wie die folgende Abbildung zeigt.

---

<sup>132</sup> Unterschiedliche Fallzahlen an drei Messzeitpunkten.

<sup>133</sup> Diese Aufschlüsselung konnte für die vorliegende Arbeit wegen der schulformunabhängigen Fragestellung nicht erfolgen.

Tabelle 45: Verteilung nach Geschlecht innerhalb der drei Gruppen ja/ja, ja/nein, nein/nein, N = 306 Schülerinnen und Schüler

	Schülerinnen	Schüler
ja/ja zum Lehramt	65,8%	34,2%
ja/nein zum Lehramt	53,6%	46,4%
nein/nein zum Lehramt	44,6%	55,4%

Die Geschlechtsunterschiede beim Berufswunsch Lehramt sind hochsignifikant. Ein interessantes Ergebnis sind die nicht mehr so deutlichen Geschlechtsunterschiede in den Kategorien „ja/nein“ und „nein/nein“. Sind es in der Kategorie „ja/ja“ noch fast doppelt so viele Schülerinnen wie Schüler, reduziert sich der Unterschied beim „spielerischen“ Berufswunsch auf knapp 7 Prozent mehr Frauen. Erwartungsgemäß sind es dann 11 Prozent mehr Männer, die den Berufswunsch Lehramt noch nie in Erwägung gezogen haben.

Der im Vergleich zu anderen Studien sehr hohe Anteil von (zumeist weiblichen) Personen mit dem Berufswunsch Lehramt lässt sich nicht durch die Zusammensetzung der Stichprobe erklären. Diese war in Bezug auf die Geschlechterverteilung repräsentativ für das Land Niedersachsen, bei einem 100-prozentigen Rücklauf können sich auch keine Effekte durch eine Selektivität des Rücklaufs ergeben haben. Aufgrund der hohen Differenziertheitswerte der Schülerinnen und Schüler in der Lehrerberuf-Primärdimension *Social* (vgl. Kap. 7.5.1) ist der unerwartet hohe Anteil des Berufswunschs Lehramt auch voraussichtlich stabil über die gymnasiale Oberstufe hinweg und deutet darauf hin, dass diese Personen eine ausgeprägte Berufswahlsicherheit besitzen.

Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass man aus der relativ hohen Zahl an Interessierten am Lehrerberuf nicht darauf schließen kann, dass die Zahl der Lehramtsstudierenden in Niedersachsen entsprechend hoch ist. Die Befragung fand zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Berufswahl noch nicht endgültig abgeschlossen war. Aufgrund des querschnittlichen Designs der Untersuchung konnten die Befragten bei der weiteren Berufswahl nicht begleitet werden. Über eine *tatsächliche* Berufswahl Lehramt liegen deshalb keine Daten der Befragten vor.



## 7.3 Überprüfung der Hypothesen

Die aus den Kapiteln 2 bis 5 abgeleiteten Hypothesen werden im Folgenden überprüft.

### 7.3.1 Schülerinnen und Schüler, die artikuliert und gemessen zum Lehrerberuf passen, haben eindeutige und hoch differenzierte Interessenprofile.

Wie bereits in Kapitel 4.2.2.2 ausgeführt, wurde die Differenziertheit als Maß für die Klarheit bzw. Eindeutigkeit des Interessenprofils interpretiert. In etlichen Studien wurde nachgewiesen, dass die Differenziertheit Hinweise auf das Entwicklungsniveau im Sinne des Berufswahlreifekonstrukts von SEIFERT (1984, BERGMANN, 1993) liefert und Prädiktor der Interessenentwicklung und Interessenstabilität ist (vgl. z.B. EDER, 1998). JOERIN FUX (2005, S. 124f.) diskutiert die Differenziertheit als kritisches, weil uneindeutiges und nicht genügend erforschtes Konstrukt in der HOLLAND-Theorie. Auch die Autorinnen und Autoren des EXPLORIX kommen zu dem Schluss, dass bei der Interpretation des Konstrukts Differenziertheit Vorsicht geboten sei, eine inhaltliche Bewertung zweideutig erscheint (JÖRIN ET AL., 2004, S. 16f., vgl. Kap. 4.2.2.2). Einstimmigkeit herrscht aber wohl darüber, dass die Differenziertheit sich zur Charakterisierung von Profilen auf beschreibender Ebene eignet. Für die Stichprobe der vorliegenden Arbeit wurde die Differenziertheit nach dem Index von HEALY & MOURTON (1983, JÖRIN ET AL., 2004, S. 17) berechnet. Dieser Index wird als stabiler und valider Index und für Forschungszwecke geeignet beschrieben (BERGMANN, 1993). Abbildung 32 zeigt die Ausprägung der Differenziertheit in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

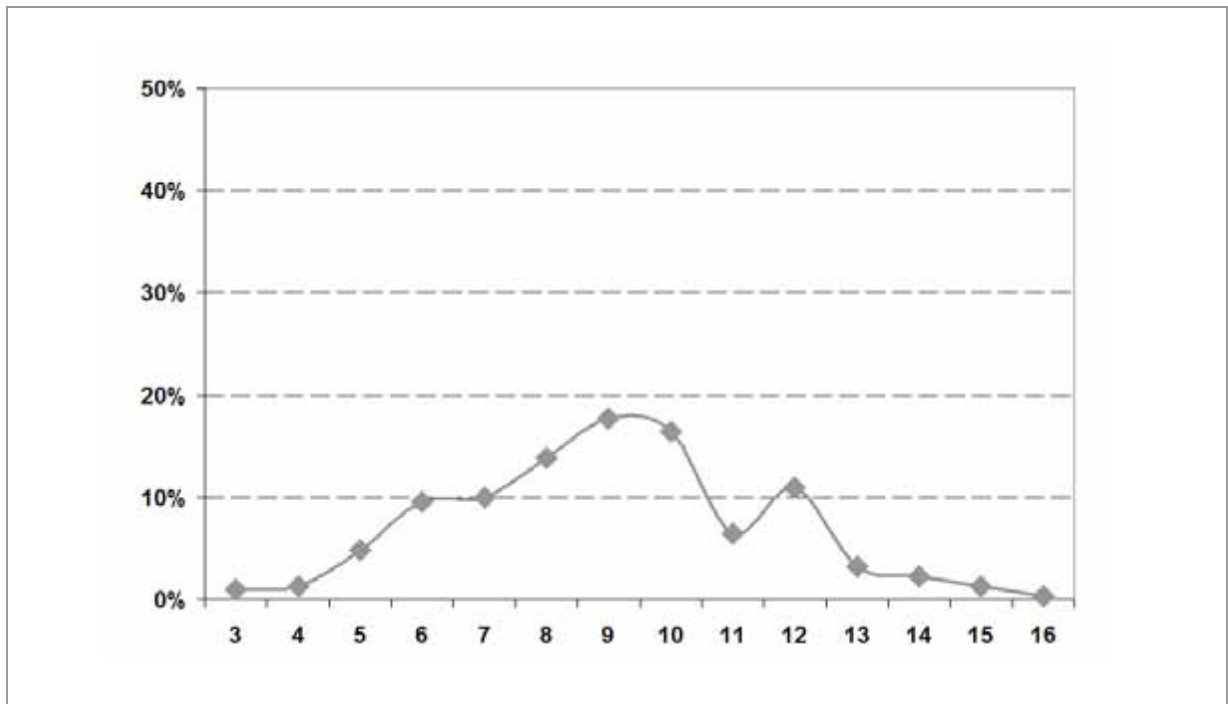


Abbildung 32: Differenziertheit der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 310, (Index von HEALY & MOURTON, 1983)

Die Ausprägung entspricht in etwa der Gauß'schen Normalverteilung, nur wenige Personen haben sehr niedrige (11,3% bis Wert 6) oder sehr hohe (12,2% über Wert 12) Differenziertheitswerte. 77 Prozent der Stichprobe haben einen Wert zwischen 6 und 12 Differenziertheitspunkten und damit eine mittlere Differenziertheit. Die Verteilung der Differenziertheit kann an dieser Stelle nicht weiter inhaltlich beurteilt werden, da es noch keine verbindlichen Normen gibt, die einen Vergleich mit anderen Stichproben ermöglichen.

Es gibt keinen signifikanten Mittelwertunterschied in der Differenziertheit zwischen den Geschlechtern.

Im Folgenden soll untersucht werden, ob es bei den Schülerinnen und Schülern signifikante Differenziertheitsunterschiede bezüglich der Primärdimensionen R-I-A-S-E-C gibt. Abbildung 33 zeigt die Differenziertheitswerte der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Primärdimensionen nach HOLLAND.

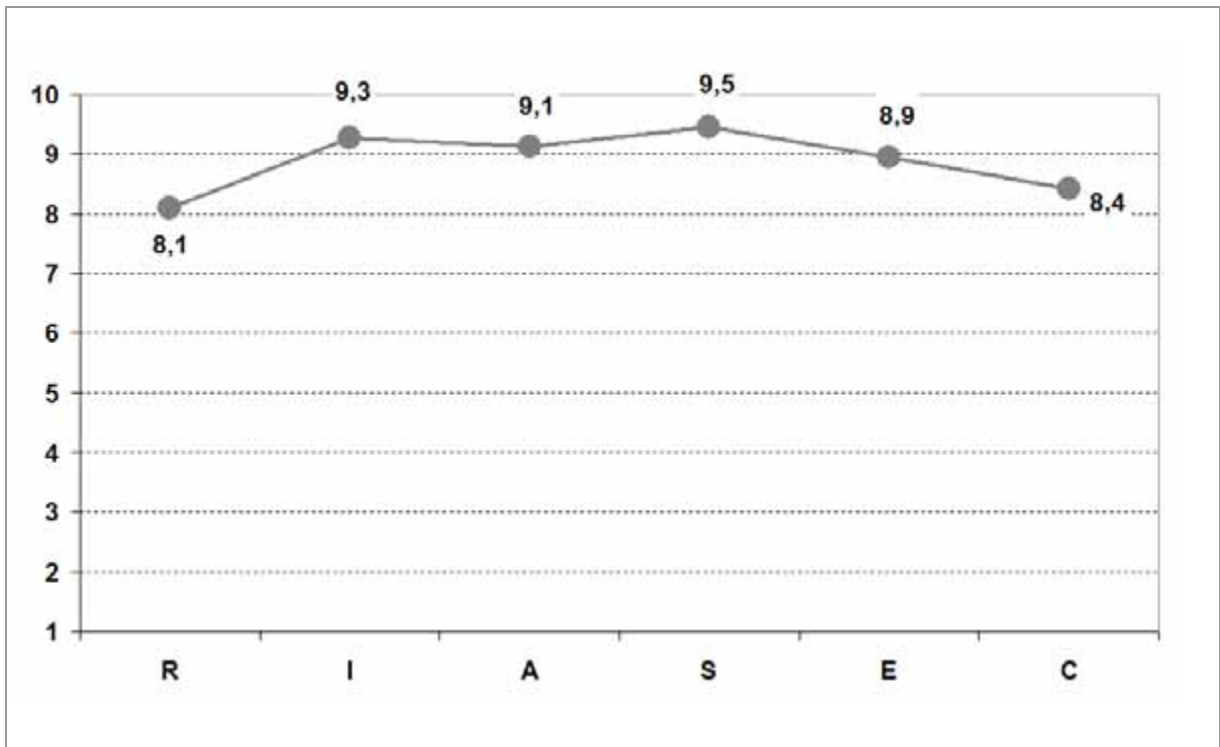


Abbildung 33: Differenziertheit über die Primärdimensionen, Mittelwerte, N = 310 Schülerinnen und Schüler

Die Mittelwerte der Dimensionen *Realistic* und *Conventional* sind auf den ersten Blick geringer als die der anderen Primärdimensionen. Die höchsten Differenziertheitswerte haben die Personen, deren Primärdimension *Social* ist. Das bedeutet, die Personen, deren Gesamtcode in der Primärdimension dem Beruf Lehramt entspricht, haben die höchsten Differenziertheitswerte und damit auch die voraussichtlich stabileren Interessenprofile. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede nicht signifikant, eine Zufälligkeit der Ergebnisse kann also nicht ausgeschlossen werden.

Eine Überprüfung der Differenziertheit bezüglich der artikulierten Passung ergab ebenfalls keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Die Schülerinnen und Schüler, die sowohl spielerisch als auch ernsthaft am Lehramt interessiert sind, sind nicht differenzierter als diejenigen, die überhaupt kein Interesse am Lehrerberuf haben. Auch bei den Schülerinnen und Schülern, die sowohl gemessen als auch artikuliert Interesse am Lehrerberuf haben, fanden sich keine signifikant höheren Mittelwertunterschiede.

Daraus folgt, dass die Ergebnisse zur Differenziertheit nicht weiter interpretiert werden können. Dieses Ergebnis entspricht nicht den theoretischen Vorannahmen, die aus der Interpretation vergleichbarer Untersuchungen gezogen werden können. Wie in Kapitel 4.2.2.3 und 4.4 ausgeführt wurde, belegen etwa BERGMANN & EDER (1994), dass ein sehr frühzeitiger, noch vor Schulabschluss ausgebildeter und interessengemäßer Berufswunsch Lehramt im Zusammenhang mit einer gut ausgeprägten Differenziertheit zu sehen ist (BERGMANN, 1993, S. 277). Diese Befunde ließen sich in der vorliegenden Untersuchung nicht vollständig replizieren.

### 7.3.2 Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Berufswahlmotiven von Schülerinnen und Schülern gegen den Lehrerberuf und dem Image des Berufs

In der vorliegenden Arbeit wurde die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zu Motiven der Studien- und Berufswahl befragt. Durch die Art der offenen Fragestellung („Nennen Sie bitte spontan die wichtigsten Gründe für Ihr Interesse am Lehramt.“) wurde den Befragten frei gestellt, ob sie Studienwahlmotive oder Berufswahlmotive nennen (zur Diskussion über die Unterscheidung zwischen Studienwahlmotiven und Berufswahlmotiven vgl. die Studien von MAYR, 1998b, und BRÜHWILER, 2001; Kap. 5.4). Die Kategorisierung der Motive wurde in Anlehnung an die Untersuchungen von MAYR (1998b) und ULICH (2004) durchgeführt.

Eine Anmerkung zur Methodik der Auswertung: Wegen der zahlreichen Mehrfachnennungen konnte für die Prozentberechnung nicht die jeweilige Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler zu Grunde gelegt werden. Die Basis (100%) für die folgenden Abbildungen und Tabellen bildet deshalb die Gesamtzahl der von der jeweiligen Gruppe genannten Motive.

In der vorliegenden Untersuchung wurden von den Schülerinnen und Schülern bis auf zwei nicht eindeutig zuzuordnende Motive ausschließlich *Berufswahlmotive* genannt. *Studienwahlmotive* wie „meine Fähigkeiten in den Studienfächern“ oder „Interesse an den Studieninhalten“ fehlen. Wie in den meisten anderen Studien auch bewegen sich die genannten Motive überwiegend im Bereich der intrinsischen Berufswahlmotivation, wie die folgende Abbildung deutlich macht:

Tabelle 46: Motive für das „ja“ zum Lehramt, N = 85 Schülerinnen und Schüler, Mehrfachnennungen (169 Motivangaben), Häufigkeiten, Angaben in Prozent

<b>intrinsische Berufswahlmotive</b>	<b>Angaben in %</b>
Motiv, mit Kindern, Menschen zu arbeiten	29,6%
Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen	25,4%
Interesse am Beruf, am Fach	7,1%
wegen eigener positiver Erfahrungen mit Kindern	2,4%
pädagogisch sinnvoll arbeiten wollen	2,4%
macht Spaß, bereitet Freude	1,2%
<b>extrinsische Berufswahlmotive</b>	<b>Angaben in %</b>
Beamtenstatus, Ferien, Verdienst	18,9%
Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können	8,3%
<b>weitere Berufswahlmotive</b>	<b>Angaben in %</b>
Noten geben, Disziplin	3,0%
Eltern sind Lehrer/ eigene Lehrer als Vorbild	1,2%

Die ausschließliche Nennung von Berufswahlmotiven ist besonders deshalb interessant, weil in der Fragestellung nicht nach dem gewünschten Lehramtsstudiengang unterschieden wurde. In anderen Studien wirkte sich der jeweilige Lehramtsstudiengang auf die Berufs- und Studienwahlmotive signifikant aus (vgl. MAYR, 1998a, S. 118), Studierende des gymnasialen Lehramts nannten häufiger Studienwahlmotive. MAYR (ebenda, S. 119) begründet dies mit dem Fachbezug, der in der intrinsischen Studienmotivation als Attraktivität der Studien- oder Fachinhalte definiert ist. Auch die Personen, die in der vorliegenden Untersuchung ein gymnasiales Lehramt in Betracht ziehen, haben also bei der Begründung für ihren Berufswunsch nicht das Studium des Fachs im Vordergrund gesehen, sondern den Beruf selber.

Das Motiv der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ein in vielen Studien (vgl. im Überblick FOCK ET AL. 2001, S. 227f.) ermitteltes Motiv, wird in dieser Untersuchung nicht genannt. Das könnte daran liegen, dass hier zukünftige Abiturientinnen und Abiturienten befragt wurden, bei denen die Familienorientierung noch nicht im Vordergrund steht. Dagegen sprechen die Ergebnisse der Shell-Studie „Jugend 2000“ (FISCHER, FRITZSCHE, FUCHS-HEINRITZ, MÜNCHMEIER, 2000), wo die Vereinbarkeit von Familie und Beruf von den meisten befragten Jugendlichen als eine grundlegende Lebensorientierung genannt wird. Da in der vorliegenden Arbeit mit der Methode der offenen Fragestellung gearbeitet wurde, lässt sich der Schluss ziehen, dass trotz grundsätzlicher Orientierung in Bezug auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf dieses nicht an vorderster Stelle der spontan in den Sinn kommenden Studien- und Berufswahlmotive steht. In den Studien, in denen das Motiv mehrheitlich genannt wurde, wurde mit einem geschlossenen Instrumentarium gearbeitet, das Motiv war also vorgegeben.

Aufschlussreich ist die Interpretation der extrinsischen Berufswahlmotive, die zu 18 bzw. 8 Prozent genannt wurden. Aufgrund der Mehrfachnennungen (im Durchschnitt zwei Nennungen pro Schülerin oder Schüler) kann man davon ausgehen, dass keiner der Befragten ausschließlich extrinsische Berufswahlmotive genannt hat. Häufige Kombinationen bei den extrinsischen Berufswahlmotiven finden sich mit den intrinsischen Motiven „mit Kindern, Menschen arbeiten wollen“ und „Wissen vermitteln wollen“. Das bedeutet, die am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schüler zeigen überwiegend eine Kombination von intrinsischen und extrinsischen Motiven. Der für die vorliegende Arbeit vermutete Zusammenhang zwischen extrinsischen und intrinsischen Berufswahlmotiven soll im Folgenden durch einen kurzen Exkurs in die Motivationstheorie begründet werden.

Die Motivationsforschung hat den lange Zeit behaupteten Gegensatz zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven qualitativ neu bestimmt. MÜLLER (2001, S. 46) bezieht sich dabei auf Studien (RYAN, MIMS & KOESTNER, 1983; DECI & RYAN, 1993), die zeigen, dass etwa Formen von extrinsischer Belohnung die intrinsische Motivation auch dann fördern, wenn die sozialen Umweltbedingungen Anforderungen und Anreize bieten, die auf Selbstbestimmung zielen (MÜLLER, 2001, S. 46). Das bedeutet, trotz überwiegend intrinsischer Motivation können extrinsische Motive integriert werden, nach

DECI & RYAN (1993) ist die integrierte Regulation extrinsischer Motive die am meisten durch Selbstbestimmung geprägte Form der Regulationsstile. Übertragen auf die vorliegende Arbeit bedeutet das, die genannten extrinsischen Motive sind nicht negativ im Sinne von nicht selbstbestimmten Motiven zu bewerten. Extrinsisch orientierte Motive wie „freie Zeiteinteilung“ und „Abwechslung“ können die intrinsischen Motive sogar fördern. Ähnliches bestätigt auch LIPOWSKY (2003, S. 159f.), er hat an einer großen Stichprobe von Absolventinnen und Absolventen des Lehrerberufs retrospektiv Berufswahlmotive mit einem geschlossenen Instrumentarium erhoben. In seiner Studie zeigte sich deutlich, dass intrinsische und extrinsische Berufswahlmotive

„nicht als dichotome Pole einer bipolaren Skala aufzufassen [sind], sondern als zwei voneinander unabhängige Dimensionen. Hohe intrinsische und hohe extrinsische Berufswahlmotivation schließen sich demnach keineswegs aus.“ (ebenda, S. 162).

In den Studien von ABELE ET. AL. (vgl. z.B. ABELE & STIEF, 2004, S. 14) zeigte sich ein noch deutlicherer Zusammenhang zwischen extrinsischen und intrinsischen berufsbezogenen Zielen. Im Rahmen der Längsschnittstudie zur Lebensplanung in Beruf und Privatleben (BELA-M) erwiesen sich sowohl Lernziele (intrinsisch orientierte Ziele, Wachstumsziele) als auch Ergebnisziele (extrinsisch orientierte Ziele, Karriereziele) als Prädiktoren von Berufserfolg: „Nicht Lern- oder Ergebnisziele sind für Erfolg günstig, vielmehr haben diese additive Effekte, d.h. eine Kombination von hohen Lern- und hohen Ergebniszielen ist günstig.“ (ebenda)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem ernsthaften Berufswunsch Lehramt überwiegend Berufswahlmotive nennen, die ihr Interesse an der Pädagogik und der Wissensvermittlung belegen, daneben aber teilweise auch die Vorteile des Lehrerberufs im Blick haben (extrinsische Motive). Die Berufswahlmotive stützen sich überwiegend auf mehrere praktische, pädagogische Erfahrungen, das belegt der in Kapitel 7.3.4 diskutierte signifikante Zusammenhang zwischen der Anzahl pädagogischer Vorerfahrungen und dem Berufswunsch Lehramt. Das bedeutet, es handelt sich bei der vorliegenden Teilstichprobe der am Lehramt ernsthaft interessierten Schülerinnen und Schüler eher nicht um idealistische Berufswahlmotive, sondern um erfahrungsbasierte Motive.

Im nächsten Schritt geht es um die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Berufswahlmotiven zum Lehramt. Wie in Kapitel 5.4 bereits dargestellt, lassen sich solche Unterschiede in vielen Studien belegen. Für die vorliegende Untersuchung soll nun geprüft werden, ob sich diese Befunde replizieren lassen.

In der folgenden Tabelle werden die Berufswahlmotive der Schülerinnen und Schüler nach der Variable Geschlecht unterschieden.

Tabelle 47: Motive für das „ja“ zum Lehramt, Unterscheidung nach Geschlecht, N = 85 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten, Angaben in Prozent

<b>intrinsische Berufswahlmotive</b>	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schüler</b>
Motiv, mit Kindern, Menschen zu arbeiten	34,9%	20,0%
Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen	25,7%	25,0%
Interesse am Beruf, am Fach	6,4%	8,3%
wegen eigener positiver Erfahrungen mit Kindern	3,7%	0,0%
pädagogisch sinnvoll arbeiten wollen	1,8%	5,0%
macht Spaß, bereitet Freude	0,9%	0,0%
<b>extrinsische Berufswahlmotive</b>	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schüler</b>
Beamtenstatus, Ferien, Verdienst	13,8%	28,3%
Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können	10,1%	5,0%
<b>weitere Berufswahlmotive</b>	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schüler</b>
Noten geben, Disziplin	2,8%	3,3%
Eltern sind Lehrer/ eigene Lehrer als Vorbild	0,0%	3,3%

Hier zeigt sich eine Tendenz, die auch durch andere Studien bestätigt wird: Männer nennen häufiger extrinsische Berufswahlmotive als Frauen (vgl. z. B. ULICH, 2004), während Frauen häufiger das „pädagogische“ Motiv „mit Kindern arbeiten“ angeben. In Kapitel 5.4 wurden die volitionalen Motive aus der Studie von ULICH (2004) beschrieben. Im Folgenden soll gezeigt werden, ob sich diese Motive auch in der vorliegenden Untersuchung wieder finden.

Tabelle 48: Prozentuale Verteilung der volitionalen Motive bei Lehramtsstudierenden, Quelle: ULICH, 2004, S. 32

<b>Ulich (2004)</b>	<b>gesamt: N= 785</b>
Motiv "Arbeit mit Kindern und Jugendlichen"	45,0%
... darunter <i>volitionale Motive</i>	39,0%
..... davon <i>erziehungs- oder hilfebezogene Motive</i>	62,0%
..... davon <i>Wissensvermittlung</i>	38,0%

Das bedeutet umgerechnet, die volitionalen Motive machen insgesamt ca. 20,6 Prozent der gesamten Stichprobe von ULICH aus. In der vorliegenden Untersuchung haben dagegen bereits 25,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler das volitionale Motiv „Wissensvermittlung“ angegeben. Das zweite, erziehungs- und hilfebezogene volitionale Motiv ist in der vorliegenden Untersuchung Teil des Berufswahlmotivs „mit Kindern, Menschen arbeiten“. Damit haben die Schülerinnen und Schüler, die Lehramt studieren möchten, deutlich mehr volitionale Motive als die Lehramtsstudierenden in der Studie von ULICH. Die höhere Ausprägung betrifft dabei vor allem das Motiv der Wissensvermittlung.

### „Negative“ oder „ablehnende“ Berufswahlmotive von Schülerinnen und Schülern

Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt darin zu ergründen, warum sich nach objektiven Kriterien gemessen zum Lehramt passende Personen nicht für das Lehramt interessieren. Die „negativen“ Berufswahlmotive sollen Rückschlüsse erlauben auf die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene *Unattraktivität* des Lehrerberufs. Aus dieser können dann Impulse für Themen und Strategien zur Gewinnung „passender bzw. geeigneter“ Personen gezogen werden. Geeignete Personen für die Rekrutierung zum Lehrerberuf sind solche, die objektiv messbare Passungsmerkmale zum Lehrerberuf mitbringen.

Die folgende Tabelle zeigt die „negativen“ Motive der Schülerinnen und Schüler, die das Lehramt nicht ernsthaft oder gar nicht als Beruf interessiert. Es gibt nur wenige Studien, die sowohl positive, zustimmende als auch negative, ablehnende Berufswahlmotive erfassen (vgl. etwa STELTSMANN, 1980; FIECHTER ET AL., 2004).

Tabelle 49: Motive für das „nein“ zum Lehramt, N = 231 Schülerinnen und Schüler, Angaben in Prozent (Mehrfachantworten)

<b>intrinsische Studienwahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>Angaben in %</b>
lange Ausbildung, kein Interesse am Studium	3,6%
Studium zu theoretisch	0,7%
<b>intrinsische Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>Angaben in %</b>
anstrengend, nervig, Verhalten der Schüler	19,0%
zu langweilig, wenig anspruchsvoll, Wiederholungen	17,7%
mangelnde Fähigkeit im Unterrichten, zu wenig Geduld	17,4%
kein Interesse am Beruf, anderer Beruf gewählt	13,8%
nicht mit Kindern/Menschen arbeiten, mag keine Kinder	6,6%
genervt von eigener Schulzeit	5,6%
kein Respekt, Disziplin, keine Autorität bei Kindern	3,0%
zu wenig Handlungsfreiraum in der Arbeit	0,7%
<b>extrinsische Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>Angaben in %</b>
zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten und Verdienst	4,6%
Arbeitsbedingungen wie häusliche Vorbereitung, Arbeitszeiten	2,6%
fehlende Anerkennung von Gesellschaft und Schülern	1,0%
<b>weitere Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>Angaben in %</b>
will nicht bewerten, Verantwortung	2,3%
Eltern sind schon Lehrer	1,0%
eigene Lehrer kein gutes Vorbild	0,3%
ich möchte nicht, dass mich Menschen nicht mögen	0,3%

Bei den ablehnenden Motiven gibt es im Unterschied zu den zustimmenden Motiven Studienwahlmotive, diese allerdings nur mit Einzelfall-Nennungen.



Bei den ablehnenden intrinsischen Berufswahlmotiven zeichnen sich zwei Themenkomplexe ab: (1) Der Themenkomplex „negatives Verhalten der Kinder“ und „negative Bedingungen/Begleitumstände des Berufs“, der eher auf der Ebene der Institution Schule angesiedelt ist, (2) der Themenkomplex „fehlende personale Kompetenzen“ und „fehlendes Interesse am Beruf“ auf der Ebene der Person: Alle weiteren ablehnenden Berufswahlmotive fallen zahlenmäßig nicht ins Gewicht.

Der „personbezogene“ Themenkomplex argumentiert mit der persönlichen Nichteignung, die Schülerinnen und Schüler, die dort geantwortet haben, meinen, dass sie keine pädagogischen Qualifikationen haben und interessieren sich deshalb nicht für den Beruf.

Das mit 19 Prozent am häufigsten genannte ablehnende Motiv „Verhalten der Schüler“, in dem Schüler als „nervig“ und „anstrengend“ angesehen werden, kann man als Kontrapunkt zu dem positiven Berufswahlmotiv „mit Kindern arbeiten“ verstehen. Es enthält mit der Ablehnung von Schülerinnen und Schülern eine eindeutig negative Sichtweise auf den Lehrerberuf, ebenso das am zweithäufigsten genannte Motiv, das den Lehrerberuf als „langweilig“, „wiederholend“ und „in seinen Inhalten wenig anspruchsvoll“ versteht. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Daten im HIS Ergebnis-Spiegel: In den Studienjahren 2000 bis 2005 gaben nur zwischen 28 und 30 Prozent der Lehramtsstudierenden das wissenschaftliche Interesse als Studienwahlmotiv an, der mit Abstand niedrigste Wert unter allen Fächergruppen (HEINE ET AL., 2005). Es scheint also so zu sein, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehramtsstudierende das Lehramtsstudium seltener mit Wissenschaft und damit auch seltener mit Erkenntnisgewinn und intellektuellem Anspruch in Verbindung bringen. Dieser Befund ist alarmierend, ist es doch gerade die Aufgabe von Lehrkräften, ihre Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, ihre Lust und Motivation auf neue Erkenntnisse zu fördern und sie für die Wissenschaften zu interessieren. Aus den professionellen Ansprüchen an die Schul- und Unterrichtsqualität erwächst auch ein hoher Anspruch an das Ausbildungsniveau des Lehrernachwuchses. STRITTMATTER (2007, S. 15, vgl. auch die Ausführungen in der Einleitung dieser Arbeit) betont, dass der Lehrerberuf „leistungswillige, neugierige, an Lernen zutiefst interessierte Menschen“ benötigt:

Ebenfalls Konsens besteht heute im Anspruch, dass der Lehrerberuf eine hohe Intelligenz, epistemische Neugier, eine Forschungshaltung im weitesten Sinne und Lesefreude (auch für Fachliteratur) verlangt. (ebenda, S. 18)

STRITTMATTER empfiehlt, daraus Selektionskriterien zur Gewinnung geeigneten Nachwuchses zu gewinnen und anzuwenden. Ebenso wichtig ist es aber auch, Rekrutierungsstrategien zu entwickeln. Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, das Image des Lehrerberufs so zu verändern, dass er von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe in Verbindung mit Erkenntnisgewinn und spannender wissenschaftlicher und intellektueller Auseinandersetzung gesehen werden kann. Das sich in den Befunden der vorliegenden Untersuchung und in der HIS-Untersuchung andeutende Verständnis vom Lehrerberuf als einem langweiligen und inhaltlich wenig

anspruchsvollen Beruf ist für die Qualitätssicherung des Bildungsauftrags von Lehrkräften ausgesprochen negativ. Im Folgenden soll nun geprüft werden, ob sich die ablehnenden Berufswahlmotive derjenigen Schülerinnen und Schüler, die das Lehramt zumindest „spielerisch“ als Beruf in Betracht zogen (Gruppe ja/nein), unterscheiden von denjenigen, die das Lehramt noch nie als Berufsoption hatten (Gruppe nein/nein).

Tabelle 50: Motive für das „nein“ zum Lehramt, N = 231 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten, Angaben in Prozent (Mehrfachantworten), unterschieden nach der Gruppeneinteilung „spielerisch ja zum Lehramt, ernsthaft nein“ (146 Motivangaben) und „ernsthaft nein zum Lehramt“ (160 Motivangaben)

<b>intrinsische Studienwahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>ja/nein</b>	<b>nein/nein</b>
lange Ausbildung, kein Interesse am Studium	5,5%	1,9%
Studium zu theoretisch	0,7%	0,6%
<b>intrinsische Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>ja/nein</b>	<b>nein/nein</b>
anstrengend, nervig, Verhalten der Schüler	21,9%	16,3%
zu langweilig, wenig anspruchsvoll, Wiederholungen	24,7%	11,3%
mangelnde Fähigkeit im Unterrichten, zu wenig Geduld	12,3%	21,9%
kein Interesse am Beruf, anderer Beruf gewählt	11,0%	16,3%
nicht mit Kindern/Menschen arbeiten, mag keine Kinder	4,8%	8,1%
genervt von eigener Schulzeit	2,7%	8,1%
kein Respekt, Disziplin, keine Autorität bei Kindern	4,1%	1,9%
zu wenig Handlungsfreiraum in der Arbeit	0,0%	1,2%
<b>extrinsische Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>ja/nein</b>	<b>nein/nein</b>
zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten und Verdienst	2,1%	6,9%
Arbeitsbedingungen wie häusliche Vorbereitung, Arbeitszeiten	4,1%	1,2%
fehlende Anerkennung von Gesellschaft und Schülern	0,7%	1,9%
<b>weitere Berufswahlmotive "nein zum Lehramt"</b>	<b>ja/nein</b>	<b>nein/nein</b>
will nicht bewerten, Verantwortung	3,4%	1,2%
Eltern sind schon Lehrer	1,4%	0,6%
eigene Lehrer kein gutes Vorbild	0,7%	0,0%
ich möchte nicht, dass mich Menschen nicht mögen	0,0%	0,6%

Zwei interessante Unterschiede zeigen sich: Ein häufiger Grund für die Ablehnung des Lehramts scheint für die ja/nein-Gruppe in der Einschätzung zu liegen, das Lehramt sei ein langweiliger, wenig anspruchsvoller Beruf. Dabei geben die Personen aus der ja/nein-Gruppe deutlich seltener an, mangelnde Fähigkeiten oder zu wenig Geduld hielten sie vom Berufswunsch Lehramt ab. Der Schluss liegt nahe, dass sie solche Qualitäten zwar bei sich sehen, aber trotzdem kein ernsthaftes Interesse am Lehrerberuf haben.

Der wichtigste Grund der Ablehnung scheint also im Bild vom Lehrerberuf zu liegen, das die ja/nein-Gruppe aus ihrer Schülerperspektive skizziert. Dafür kann diese Gruppe aber auch auf pädagogische Vorerfahrungen zurückgreifen, die die Schülerperspektive ergänzen (vgl. Kap. 7.3.4). Die pädagogischen Vorerfahrungen unterscheiden sich sowohl in der Quantität als auch in der

Qualität signifikant von denen der nein/nein-Gruppe. Das bedeutet, gerade die Schülerinnen und Schüler, die bereits einmal spielerisch über die Berufsoption Lehramt nachgedacht haben und deshalb als Rekrutierungsgruppe für den Lehrerberuf besonders interessant sind, assoziieren den Lehrerberuf besonders häufig mit negativen Berufseigenschaften wie „langweilig“, „wenig anspruchsvoll“ und „wiederholend“. Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass der vermutete Zusammenhang zwischen ablehnenden Berufswahlmotiven und dem Image des Lehrerberufs für die vorliegende Stichprobe der Schülerinnen und Schüler bestätigt wird.

### 7.3.3 Die „berufliche Vererbung“ im Lehrerberuf beeinflusst die Ausprägung berufsförderlicher Interessen und Personmerkmale

Verschiedene Studien belegen eine im Vergleich mit anderen Berufsgruppen deutlich höhere Berufevererbung für den Lehrerberuf (ENZELBERGER, 2001; KÜHNE, 2006). Dies galt in der Vergangenheit vor allem dem sozialen Aufstieg, zuletzt dem sozialen Aufstieg der Töchter.

In einem ersten Schritt soll nun ermittelt werden, wie hoch der Anteil der Lehrereltern in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler ist. In einem zweiten Schritt soll dann für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler berechnet werden, wie hoch der Anteil derjenigen ist, bei denen man von Berufevererbung sprechen kann. Es sollen die vermuteten Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden. Es soll zudem geprüft werden, ob sich der vermutete Einfluss des elterlichen Lehrerberufs auf berufsförderliche Interessen und Personmerkmale belegen lässt.

#### *Anteil der Lehrereltern in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler*

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Berufe der Eltern mit einer offenen Frage erhoben. Auf die Frage nach dem Beruf der Eltern antworteten nicht alle Schülerinnen und Schüler, lediglich 60,13 % gaben den Beruf ihres Vaters an, 58,2 % den Beruf ihrer Mutter. Zudem entsprachen die genannten Berufe nicht immer den gebräuchlichen Berufsbezeichnungen und konnten deshalb zumeist nicht klar einem Berufsregister des EXPLORIX zugeordnet werden<sup>134</sup>.

Die geringe Beantwortungsquote und unklare Berufsbenennung der elterlichen Berufe führten zu auswertungstechnischen Problemen. Ursprünglich sollten die elterlichen Berufe den HOLLAND-Codes im EXPLORIX-Berufsregister zugeordnet werden, um die Kongruenz der elterlichen Berufscodes mit den Gesamtcodes der Kinder zu berechnen (vgl. dazu die Arbeit von VON MAURICE, 2004). Diese Berechnung konnte aus den genannten Gründen nicht für alle Elternberufe durchgeführt werden.

---

<sup>134</sup> Beispiele für solche nicht zuordbare Nennungen: Beamter, Manager, Hausfrau

Möglich war allerdings eine Zuordnung aller genannten elterlichen Berufe zu der Frage „Lehrerin oder Lehrer“ (vgl. Tabelle 51). Ca. ein knappes Viertel der Schülerinnen und Schüler kommt aus einem elterlichen Umfeld, wo Mutter und bzw. oder Vater Lehrerin oder Lehrer sind.

Tabelle 51: Fragestellung: Sind Vater oder Mutter im Lehramt oder in verwandten Berufen tätig? N = 191 Schülerinnen und Schüler

	Häufigkeit in %
<b>Eltern keine Lehrkräfte</b>	77,0%
<b>1 Elternteil Lehrkraft</b>	16,8%
<b>beide Elternteile Lehrer</b>	6,3%

Der Anteil der Gymnasiasten, deren Eltern den Lehrerberuf ausüben, ist mit insgesamt 23 Prozent in der vorliegenden Stichprobe überraschend hoch. Dieses Ergebnis lässt sich auch nicht durch die Stichprobenzusammensetzung erklären, da die Befragten jeweils einen gesamten Jahrgang oder Kurs repräsentieren und aus verschiedenen Schulen stammen. Allerdings ist aufgrund dieses Ergebnisses noch kein Zusammenhang zwischen dem Beruf der Eltern und der Berufswahl der Kinder erkennbar, dieser muss in einem zweiten Schritt geprüft werden.

### *Anteil der Berufevererbung für den Lehrerberuf bei den Schülerinnen und Schülern*

Im Folgenden soll geprüft werden, in welchem Ausmaß die Berufswahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der vorliegenden Stichprobe durch den Lehrerberuf eines Elternteils oder beider Elternteile beeinflusst wurde. Tabelle 52 zeigt den Anteil der Lehrereltern bezogen auf den Berufswunsch Lehramt. Dabei wird deutlich: Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ernsthaft den Lehrerberuf ergreifen wollen, haben zu knapp 50 Prozent Lehrereltern. Je nach Grad der Intensität des Berufswunsches Lehramt verringert sich der Anteil der Lehrereltern erheblich.

Tabelle 52: Anteil der Lehrereltern nach dem Berufswunsch Lehramt, N = 191 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten, Angaben in Prozent

	ja/ja	ja/nein	nein/nein
<b>Eltern keine Lehrkräfte</b>	53,7%	78,7%	86,5%
<b>1 Elternteil Lehrkraft</b>	34,1%	13,1%	11,2%
<b>beide Elternteile Lehrer</b>	12,2%	8,2%	2,2%

ja/ja = spielerisch und ernsthaft Berufswunsch Lehramt; ja/nein = spielerisch ja, ernsthaft nein Berufswunsch Lehramt; nein/nein = weder spielerisch noch ernsthaft Berufswunsch Lehramt

Zwischen den beiden Variablen „Berufswunsch Lehramt“ und „Eltern sind Lehrer“ gibt es zudem einen hoch signifikanten Zusammenhang ( $r=.278^{**135}$ ). Das heißt: Je deutlicher der Berufswunsch Lehramt ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Eltern Lehrkräfte sind. Man kann also bereits für den Berufswunsch Lehramt in der gymnasialen Oberstufe von einer *Berufevererbung* sprechen.

In einem weiteren Schritt soll nun geprüft werden, ob die Lehrereltern neben dem Einfluss auf den Berufswunsch ihrer Kinder auch die berufsrelevanten Persönlichkeitsdimensionen und lehrerberufsspezifischen Interessen beeinflussen: Lässt es sich nachweisen, dass Kinder von Lehrereltern auch die objektiv „passenderen“ Kandidaten für den Lehrerberuf sind?

Es gibt keine signifikanten Mittelwertunterschiede bei den Instrumenten LPA und LIS zwischen den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern Lehrer sind, und denen, die keine Lehrereltern haben. Zudem lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge ermitteln zu den lehrerberufsspezifischen Dimensionen der HOLLAND-Theorie (R-I-A-S-E-C). Dieses Ergebnis steht – bezogen auf den Lehrerberuf – in einem deutlichen Widerspruch zu vergleichbaren Studien. So hat etwa VON MAURICE (2004, S. 238f.) nachgewiesen, dass sich zwischen den Interessen von Studierenden und den Interessen ihrer Eltern im Selbsturteil (gemessen mit dem AIST) sowohl eine signifikante Korrelation als auch eine überzufällige Ähnlichkeit der Profilform nachweisen lässt.

Das bedeutet: Die Berufevererbung wirkt in der vorliegenden Stichprobe nicht auf die objektiv messbare Passung zum Lehrerberuf, Lehrereltern beeinflussen nicht nachhaltig die Persönlichkeit und Interessen ihrer Kinder. Die Lehrereltern beeinflussen ausschließlich den subjektiv formulierten Berufswunsch auf die Frage „Denken Sie ernsthaft darüber nach, ob Sie Lehrerin oder Lehrer werden wollen?“. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Argumentation von BEINKE (2006), die Berufevererbung finde bei Jugendlichen eher auf der emotionalen Ebene statt, durch die als positiv erlebten Erfahrungen mit dem Beruf der Eltern und dem Gespräch darüber. Man könnte das auch so interpretieren, dass die Berufevererbung auf der motivationalen Ebene wirkt. Allerdings wird diese Vermutung durch die Ergebnisse zu den Berufswahlmotiven in Kapitel 7.3.2 nicht gestützt<sup>136</sup>.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Hypothese nur in Teilen bestätigt werden konnte. Zwar wirkt sich der elterliche Lehrerberuf auf den Berufswunsch Lehramt der Kinder überzufällig aus, es macht sie allerdings nicht zu objektiv „passenderen“ Kandidaten. Der Einfluss der elterlichen Berufevererbung lässt sich demnach nur für die subjektive oder „artikulierte“ Passung nachweisen.

---

<sup>135</sup> Bivariate Korrelation nach Pearson, die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

<sup>136</sup> Dies könnte ein Effekt der offenen Fragestellung bei den Berufswahlmotiven sein. Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe ist wahrscheinlich nicht bewusst, dass sie durch den Beruf der Eltern in ihren Berufswünschen beeinflusst werden.

### 7.3.4 Das Interesse am Lehrerberuf steht in einem Zusammenhang zu den in der Schulzeit erworbenen pädagogischen Vorerfahrungen

Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich die in Kapitel 5.5.2 diskutierten Zusammenhänge zwischen pädagogischen Vorerfahrungen, allgemeinen und berufsspezifischen Interessen sowie Personmerkmalen auch in der vorliegenden Stichprobe der Schülerinnen und Schüler finden lassen. Von insgesamt 310 Schülerinnen und Schülern der vorliegenden Stichprobe haben 28 Prozent keine pädagogischen Vorerfahrungen, 28,9 Prozent eine pädagogische Vorerfahrung und 43,1 Prozent mehrere pädagogische Vorerfahrungen. Aufgrund des deutlich ausgeprägten S – A Clusters vor allem bei den Schülerinnen ist es erwartungskonform, dass die Schülerinnen auch häufiger Tätigkeiten aus dem sozialen Bereich ausüben, wie Tabelle 53 belegt.

Tabelle 53: Pädagogische Vorerfahrungen bei Frauen und Männern, N = 310  
Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten in Prozent

	<b>Frauen</b>	<b>Männer</b>
keine pädagogischen Vorerfahrungen	14,7%	43,8%
1 pädagogische Vorerfahrung	23,9%	32,6%
mehrere pädagogische Vorerfahrungen	61,3%	23,6%

Daraus folgt: Tätigkeiten im sozialen Bereich werden bereits frühzeitig von Mädchen bzw. jungen Frauen ausgeübt, nur ein sehr kleiner Teil von knapp 15 Prozent hat noch keinerlei pädagogische Vorerfahrungen. Bei den Männern dagegen haben nur knapp über die Hälfte Erfahrungen im sozialen Bereich gemacht. Auch weisen die jungen Frauen deutlich mehr von solchen Erfahrungen auf als die jungen Männer. Die Anzahl der pädagogischen Vorerfahrungen korreliert signifikant mit dem Geschlecht. Die pädagogischen Vorerfahrungen wurden in der vorliegenden Untersuchung als offene Antworten erfasst und in Anlehnung an die Längsschnittuntersuchung von MAYR (vgl. Kap. 5.5.2) kategorisiert. Tabelle 54 gibt einen Überblick über die Verteilung der Vorerfahrungen nach qualitativen Kategorien.

Tabelle 54: Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen, N = 310 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten in Prozent

Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen	Anzahl
keine pädagogischen Vorerfahrungen	28,0%
Betreuungstätigkeit im Privatbereich (z.B. Beaufsichtigen von Kindern)	2,3%
Schülerbetreuung, Schülervertretung	1,0%
Erteilung von Einzelunterricht (Nachhilfe, Babysitten) und Leitung von Gruppen	68,8%

Der geringe Anteil der privaten pädagogischen Vorerfahrungen lässt sich durch die offene Befragung erklären. Vermutlich haben viele Schülerinnen und Schüler solche Erfahrungen für sich nicht als pädagogische Vorerfahrungen wahrgenommen.

Der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler verfügt somit bereits über pädagogische Vorerfahrungen, die dem Lehrerberuf verwandt sind, wie Unterrichten, Trainieren oder Leiten von Kindergruppen.

Nun geht es um die Frage, in welchem Maße pädagogische Vorerfahrungen den Berufswunsch Lehramt beeinflussen. Die signifikante Korrelation von  $r = .27^{**137}$  belegt den Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und dem Berufswunsch Lehramt. Dieser positive Zusammenhang lässt sich auch bereits für die Berufsträume (vgl. Kap. 7.3.5) feststellen: Der Berufstraum Lehramt korreliert mit  $r = .21^{**}$  mit der Anzahl der pädagogischen Vorerfahrungen und mit der Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen. Das bedeutet, Schülerinnen mit dem Berufstraum Lehramt haben häufiger pädagogische Vorerfahrungen gemacht, die dem Beruf Lehramt ähneln wie Kindergruppen leiten oder Nachhilfe geben. Entsprechend kann erwartet werden, dass es auch einen positiven Zusammenhang zwischen den den Lehrerberuf abbildenden Primärdimensionen des HOLLAND-Codes und der Anzahl und Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen gibt, wie Tabelle 55 zeigt.

Tabelle 55: Korrelation der Anzahl und Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen mit den Primärdimensionen, bivariate Korrelation nach Pearson, N = 310

	R	I	A	S	E	C
Anzahl der pädagogischen Vorerfahrungen	-.154**		.209**	.359**		
Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen	-.147**		.227**	.365**		

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

<sup>137</sup> bivariate Korrelation nach Pearson, die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die Korrelationen entsprechen den Erwartungen und belegen die Bedeutung der pädagogischen Vorerfahrungen für die Entwicklung der objektiv messbaren Passung auf der Ebene der allgemeinen Interessen und Fähigkeiten.

Im Folgenden soll geprüft werden, ob der positive Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und den Dimensionen der Instrumente LIS und LPA aus der Längsschnittstudie von MAYR (unveröffentlicht, vgl. Kap. 5.5.2) an der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler repliziert werden kann: Die Anzahl der pädagogischen Vorerfahrungen korreliert signifikant mit einem  $r = .17^{**}$  mit dem Personmerkmal Kontaktbereitschaft und mit einem  $r = .40 - .47^{**}$  mit den Dimensionen der Lehrer-Interessen-Skala<sup>138</sup>.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen, auch diese korrelieren signifikant mit der Dimension Kontaktbereitschaft ( $r = .14^*$ ).

Tabelle 56 zeigt den Zusammenhang zwischen der Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen und den Dimensionen des LIS.

Tabelle 56: Korrelation zwischen der Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen und den Dimensionen des LIS, bivariate Korrelation nach Pearson, N = 200 Schülerinnen und Schüler

	Unter- richt gestal- ten	Soz. Bezie- hungen fördern	Auf spez. Bedürf- nisse einge- hen	Verhal- ten kontroll- lieren + beurtei- len	Mit El- tern+ Kolle- gen zus. ar- beiten	Sich fortbil- den
Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen	.373**	.344**	.318**	.161*	.315**	.313**

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Das bedeutet, die eingangs diskutierten Befunde aus der Längsschnittstudie von MAYR (unveröffentlicht, vgl. Kap. 5.5.2), erhoben an Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums, lassen sich bereits bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe replizieren. Der frühzeitige Erwerb pädagogischer Vorerfahrungen und die Verwandtschaft dieser Tätigkeiten mit dem Lehrerberuf stehen in einem signifikanten Zusammenhang zu den lehrerberufsspezifischen Interessen und Personmerkmalen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Annahmen dieser Hypothese zutreffen.

<sup>138</sup> Mit Ausnahme der Dimension „Verhalten kontrollieren und beurteilen“, diese korreliert nur mit  $r = .19^{**}$ . Die Korrelationstabellen befinden sich im Anhang.



### 7.3.5 Berufsträume haben eine Prädiktorfunktion für den Berufswunsch Lehramt

Neben der Frage nach den konkreten Studien- und Berufswünschen können auch die Berufsträume Aufschluss über die artikulierten oder subjektiven Interessen geben. Nach JOERIN FUX (2005, S. 93) haben Berufsträume eine relativ hohe Vorhersagevalidität und können als nützliche Information für die Berufsorientierung genutzt werden.

Berufsträume sind eine bereits sehr frühzeitig, in der Regel noch undifferenzierte und zumeist auch breiter gefächert gebildete Vorform von Berufswünschen. In Analogie zu den Ergebnissen von BERGMANN & EDER (1994), die zeigen, dass ein sehr frühzeitiger Berufswunsch Lehramt ein guter Prädiktor für den Erfolg der Studien- und Berufswahl ist, müssten demnach auch die Berufsträume eine gewisse Prädiktorfunktion besitzen<sup>139</sup>.

Im Testheft des EXPLORIX wird darum gebeten, Berufsträume und Berufsideen zu notieren, über die bereits mit anderen Personen diskutiert wurde, über die also schon intensiver und ernsthafter nachgedacht wurde. Des Weiteren werden die Befragten dazu aufgefordert, eine Rangreihenfolge der Berufsträume zu bilden. Die vorliegende Auswertung zeigt, dass die Aufforderung zur Rangreihenfolge in dieser Untersuchung nicht in allen Fällen umgesetzt wurde. Für die vorliegende Untersuchung konnten deshalb nicht, wie von den Autorinnen und Autoren des EXPLORIX vorgeschlagen (JOERIN FUX, ebenda), nur die ersten beiden Berufsträume als die aktuellsten und wichtigsten ausgewertet werden, es mussten alle genannten Berufsträume berücksichtigt werden.

Tabelle 57 zeigt zunächst die Anzahl der Berufsträume.

Tabelle 57: Anzahl der Berufsträume, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 310 Schülerinnen und Schüler

		Anzahl der Berufsträume								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
Schülerinnen und Schüler		8,9%	7,4%	16,4%	22,2%	19,3%	11,3%	6,1%	3,5%	5,1%

Daraus folgt, der überwiegende Teil der Stichprobe hat zumindest mehrere Berufsträume genannt. Die Schülerinnen und Schüler geben im Mittel zwei bis fünf verschiedene Berufsträume an.

<sup>139</sup> Der Begriff Prädiktor kann an dieser Stelle nicht im üblichen Sinne einer unabhängigen Variable, die andere (Kriterien) vorhersagt, benutzt werden, sondern in einem übertragenen Sinn. In dieser Arbeit werden Berufsträume und Berufswünsche zeitgleich erhoben (querschnittliches Design), aufgrund der Befunde bei JOERIN FUX wird aber davon ausgegangen, dass Berufswünsche eine solche (zeitliche) Prädiktorfunktion besitzen.

Im Folgenden soll untersucht werden, ob bereits bei den Berufsträumen das Berufsfeld Lehramt genannt wurde. An dieser Stelle wurde nicht nur der Beruf Lehrerin oder Lehrer erfasst, sondern auch Berufsträume zu den verwandten Fachbereichen wie Psychologie, Pädagogik, Sozialpädagogik, therapeutische und erzieherische Berufsfelder. Damit sollte geprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler bereits bei den Berufsträumen einen Schwerpunkt bei den beruflichen Interessen (Dimension Social) im sozialen Bereich aufweisen. Abbildung 34 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der Berufsträume in Bezug auf das Lehramt und die Berufsträume in verwandten Bereichen.

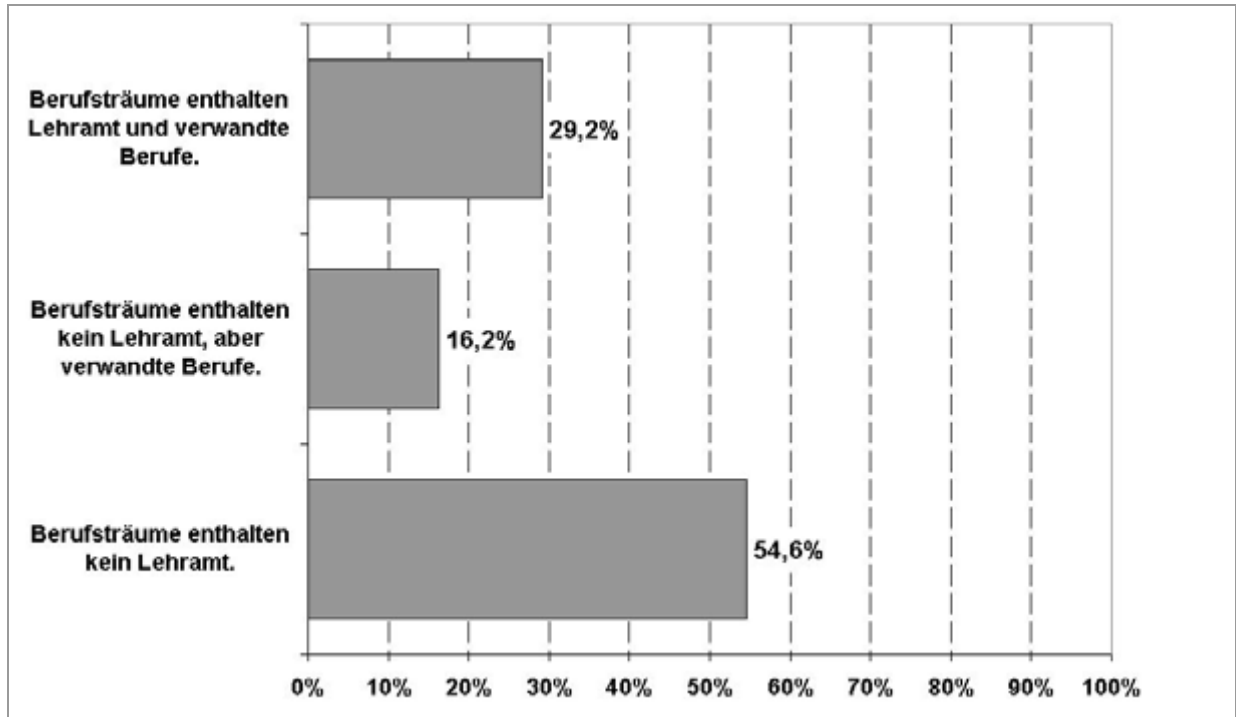


Abbildung 34: Berufsträume zum Berufsfeld Lehramt, Angaben in Prozent, N = 281<sup>140</sup>  
Schülerinnen und Schüler

Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nennt zu etwas über 50 Prozent keinerlei Berufsträume im Lehramt oder verwandten Berufen, bei insgesamt 29 Prozent wird das Lehramt genannt, zum Teil zusätzlich zu verwandten Berufen. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat zumindest einzelne oder sogar mehrere Berufsträume im Berufsfeld Lehramt und bzw. oder in verwandten Berufsfeldern, ein Ergebnis, das die Dominanz des S-A-Clusters (vgl. dazu Kap. 7.1.3) bereits bei den Berufsträumen belegt.

Im Folgenden soll für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler geprüft werden, ob sich bereits bei den Berufsträumen die Geschlechterdifferenz im S-A-Cluster replizieren lässt. Erwartungskonform ist der Geschlechtsunterschied bezüglich der Nähe der Berufsträume zum Lehramt oder verwandten Berufsfeldern hoch signifikant. Es geben deutlich mehr Frauen Berufe aus dem S-A-Bereich als Berufstraum an als Männer, wie Tabelle 58 belegt.

<sup>140</sup> Die Stichprobe ist kleiner, weil die Personen ohne Angabe von Berufsträumen nicht enthalten sind.

Tabelle 58: Geschlechtsspezifische Verteilung der Berufsträume zum Berufsfeld Lehramt, Angaben in Prozent, N = 281 Schülerinnen und Schüler

	Schülerinnen	Schüler
Berufsträume enthalten Lehramt und verwandte Berufe.	35,7%	21,8%
Berufsträume enthalten kein Lehramt, aber verwandte Berufe.	24,8%	5,6%
Berufsträume enthalten kein Lehramt.	39,5%	72,6%

Das bedeutet, die „Feminisierung“ des lehrerberufstypischen S-A-Clusters lässt sich mit den Berufsträumen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt in der Berufsorientierungs-Biografie nachweisen.

In einem zweiten Schritt soll nun die Kongruenz zwischen den Berufsträumen und dem HOLLAND-Code der Befragten berechnet werden. JOERIN FUX (2005, S. 94) hat dazu zwei Vorgehensweisen vorgeschlagen, die bereits in Kapitel 7.1.4 erläutert wurden. Die Kongruenz wurde mit dem N3-Index von JÖRIN & STOLL (2001, JÖRIN ET AL., 2004, S. 19) berechnet. Wie bereits in Kapitel 7.1.4 ausgeführt, wurde dieser Kongruenzindex aus methodischen Gründen gewählt, denn er ist (1) hexagonunabhängig und (2) auch bei flachen Profilen (geringe Differenziertheit) nutzbar und deshalb der einzige Kongruenzindex, der auf die vorliegende Stichprobe angewendet werden kann. Tabelle 59 zeigt die Kongruenz zwischen dem HOLLAND-Code einer Person und dem zuerst genannten Berufstraum (in der Annahme, dass dieser der aktuellste Berufstraum ist).

Tabelle 59: Kongruenz zwischen HOLLAND-Code und aktuellem Berufstraum, N = 284 Schülerinnen und Schüler

keine Kongruenz	Kongruenz in 1 Dimension	Kongruenz in 2 Dimensionen	Kongruenz in allen Dimensionen
1,4%	23,9%	51,8%	22,9%

Wie bereits dargestellt, konnte nicht in allen Fällen der zuerst genannte Berufstraum auch als aktuellster definiert werden. JOERIN FUX (2005, S. 94) schlägt vor, für die Kongruenzberechnung mehrerer Berufsträume einen so genannten Summen-Code<sup>141</sup> zu bilden. Tabelle 60 zeigt die Kongruenz zwischen dem HOLLAND-Code der Personen und dem Summen-Code der Berufsträume.

<sup>141</sup> Häufigkeiten aller vorkommenden Code-Buchstaben bestimmen, die drei häufigsten Buchstaben bilden den Summen-Code, vgl. auch die Erklärung in Kap. 7.1.4.

Tabelle 60: Kongruenz zwischen HOLLAND-Code und Summen-Code der Berufsträume, N = 284 Schülerinnen und Schüler

keine Kongruenz	Kongruenz in 1 Dimension	Kongruenz in 2 Dimensionen	Kongruenz in allen Dimensionen
1,1%	22,9%	52,1%	23,9%

Beide Kongruenzberechnungen der Berufsträume haben ähnliche Ergebnisse und zeigen eine mittlere bis hohe Kongruenz. Die Hälfte der Stichprobe hat eine gute Kongruenz, ein Viertel sogar eine maximale Kongruenz (vgl. zum Bewertungsmaßstab JÖRIN ET AL., 2004, S. 18, vgl. auch Kap. 7.1.4 dieser Arbeit). Die Ergebnisse liegen damit im Bereich der mittleren bis hohen Kongruenz deutlich über der erwarteten Wahrscheinlichkeit. Das bedeutet, man kann davon ausgehen, dass die Berufsträume eine Prädiktorfunktion für die Ausbildung des HOLLAND-Codes haben, in den Berufsträumen zeichnen sich bereits frühzeitig die dominierenden späteren beruflichen Interessen ab. Die Auswertung des Summen-Codes der Berufsträume und dessen Kongruenz zum HOLLAND-Code belegen aber auch, dass die Berufsträume der Schülerinnen und Schüler eher nicht aus sehr unterschiedlichen, sondern aus verwandten Berufsfeldern stammen.

Im Weiteren stellt sich die Frage, ob die Prädiktorfunktion der Berufsträume über den HOLLAND-Code hinaus auch auf die Auswahl interessierender Berufe wirkt<sup>142</sup>. Wenn der Gesamt-Code bzw. seine Permutationen den Beruf Lehramt enthielt, wurde das Lehramt dann auch als interessierender Beruf ausgewählt und notiert? In Tabelle 61 werden die interessierenden Berufe oder Berufsfelder aller Befragten aufgelistet. Pro Person wurden maximal drei unterschiedliche interessierende Berufsgruppen erfasst. Das bedeutet, die Basis (100%) für die Ergebnisse in Tabelle 61 bildet die Gesamtzahl der ausgewählten Berufsfelder.

<sup>142</sup> Im Testheft des EXPLORIX wurden die Nutzerinnen und Nutzer nach der Bildung des Gesamt-Codes aufgefordert, im Berufsregister nach zum Code passenden Berufen (inklusive Permutationen) zu suchen und die interessierenden Berufe zu notieren. Diese Suche wurde in der vorliegenden Arbeit statistisch erfasst und ausgewertet.

Tabelle 61: Überblick über die ausgewählten interessierenden Berufe, Häufigkeiten, N = 254 Schülerinnen und Schüler<sup>143</sup> (675 Berufsfeldangaben)

<b>Beruf</b>	<b>interessierender Beruf</b>
<b>Lehramt und verwandte Berufe</b>	
Lehramt	33
Studium Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Wirtschaftspädagogik	60
SozialarbeiterIn, SozialpädagogIn	6
ErzieherIn	5
Pädagogischer Beruf mit Erwachsenen oder Kindern	10
<b>andere Berufe Studium</b>	
Studium ohne genaue Angabe, Politik, Forschung allgemein	19
Technik, IngenieurIn	31
Informatik, Mathematik	27
Medizin	16
Pharmazie	9
Physik, Chemie, Biologie	29
Betriebswissenschaft, Handelswissenschaft	27
Wirtschaftswissenschaften	20
Rechtswissenschaft	29
Publizistik, Theaterwissenschaften, Journalistik, Redaktion, AutorIn	34
Sprachen, Sprachwissenschaften, Geisteswissenschaften	12
Geschichte, Geografie, Völkerkunde, Archäologie	7
Malerei, Grafik, Design	18
Darstellende Kunst, Schauspiel, Kunsthochschule	13
Musik(hochschule)	12
Ernährungswissenschaft	3
Raumordnung, Ökologie, Forstwissenschaft	5
Architektur	13
Sport	2
<b>Berufe mit Aus- oder Fortbildung</b>	
Neue Technologie, Multimedia	13
künstlerisch-gestaltende Berufe	49
handwerklich-technische Berufe	31
Büro, Verwaltung, Banken, Handel	38
allgemeine Dienstleistung, Polizei, Feuerwehr, DetektivIn	48
Beratende Berufe allgemein	15
Heil- und Pflegeberufe, Krankenschwester, Hebamme	35
Kinderkrankenschwester	6

<sup>143</sup> 56 Personen haben überhaupt keine Berufe ausgewählt.

Das bedeutet, lediglich 5 Prozent der Berufsfeldangaben beziehen sich auf das Lehramt, 9 Prozent der Berufsfeldangaben beziehen sich auf pädagogische, psychologische oder sozialwissenschaftliche Studiengänge.

Berechnet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus den Berufsfeldangaben das Lehramt ausgewählt haben, so zeigt sich, dass 13 Prozent der Stichprobe den Lehrerberuf als einen der interessierenden Berufe notiert haben. Das bedeutet: Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Ergebnissen zur Frage nach dem Berufswunsch Lehramt, stimmen die Zahlen nicht überein. Obwohl 23,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler ernsthaft darüber nachdenken, das Lehramt als Beruf zu wählen, haben es nur 13 Prozent bewusst aus einer Reihe von möglichen, zum HOLLAND-Code passenden Berufen ausgewählt<sup>144</sup>.

Damit ergibt sich ein widersprüchliches Bild, wie Tabelle 62 verdeutlicht:

Tabelle 62: Vergleich von Berufsträumen, Berufswünschen und der Wahl interessierender Berufe, N = 254 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten in Prozent

<b>Berufsträume enthalten Lehramt</b>	<b>ernsthaft über den Beruf Lehramt nachgedacht</b>	<b>Beruf Lehramt aus dem Berufsregister ausgewählt</b>
29,2%	23,5%	13,0%

Eine Erklärung für das widersprüchliche Bild könnte darin liegen, dass von knapp 18 Prozent der Stichprobe keine Angaben zu ausgewählten Berufen vorliegen, während die Frage nach dem ernsthaften Berufswunsch Lehramt zu 100 Prozent beantwortet wurde. Effekte durch die Unterschiedlichkeit der Stichproben können also nicht ausgeschlossen werden (bei der Frage nach Berufsträumen haben 8,4 Prozent keine Angabe gemacht).

Allerdings zeichnet sich eine Tendenz ab: Für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler lässt sich die Vorhersagevalidität der Berufsträume nur bis zum ernsthaft geäußerten Berufswunsch Lehramt belegen. Das Ergebnis ist damit nur in Teilen erwartungskonform und repliziert die eingangs referierte Annahme von JOERIN FUX (2005, S. 93), dass Berufsträume eine relativ hohe Vorhersagevalidität für die Realisierung eines Berufswunsches besitzen und Ausdruck eines klaren Selbstkonzepts sind, nur für einen geringen Teil der Stichprobe. Wenn es darum geht, Berufe für die weitere Informationssuche und Berufsorientierung zu nennen, scheint das Lehramt an Attraktivität zu verlieren. Allerdings kann die vorliegende Untersuchung keinen Aufschluss darüber geben, ob die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler tatsächlich realisiert werden.

<sup>144</sup> Dies allerdings zumeist nicht als einzige Berufsoption, sondern zusammen mit weiteren Berufsfeldern.

## 7.4 Überprüfung des Rahmenmodells

In Kapitel 2.3 wurde das Instrumentarium der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die aktuelle Forschung hergeleitet, in Kapitel 6.1 wurde das theoretische Rahmenmodell dieser Arbeit vorgestellt. Im Folgenden soll das Rahmenmodell empirisch überprüft werden.

Zur Überprüfung der Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt und des Zusammenhangs zwischen gemessenen (objektiven) versus artikulierten (subjektiven) Interessen am Lehramt wurde ein Strukturgleichungsmodell gerechnet. Die statistische Bearbeitung solcher Modelle erfolgt meist mit den Programmen LISREL oder AMOS, die sich zur Überprüfung von Hypothesen eignen und bezüglich ihres Einsatzes hohe Anforderungen an das Datenmaterial stellen. Für die vorliegende Arbeit wurde auf den Partial Least Squares-Ansatz (PLS) zurückgegriffen. Die Analysen wurden mit dem Programm AutoPLS (Partial Least Squares-Ansatz auf der Basis des Programms LVPLS von LOHMÖLLER, 1984, weiterentwickelt von RIEMENSCHNEIDER & HANFSTINGL, 2004) durchgeführt. Vergleichsstudien wie die von HANFSTINGL, RIEMENSCHNEIDER & GLÜCK, 2006 zeigen, dass sich die Schätzungen der Parameter mit dem PLS-Algorithmus minimal von den Parameterschätzungen, die mit dem Maximum-Likelihood (ML) Algorithmus durchgeführt worden sind, unterscheiden, sofern die Voraussetzungen für ML nicht zu sehr verletzt sind.

Im Folgenden soll begründet werden, wo für die vorliegende Arbeit die Vorteile der Verwendung von PLS liegen. Einer der Vorteile von PLS liegt darin, dass es auch bei kleineren Stichproben und komplexen, viele Variablen beinhaltenden Modellen angewandt werden kann. Damit entspricht dieses Verfahren sehr gut den Bedingungen, die das zu analysierende Modell bzw. die vorliegenden Daten aufweisen<sup>145</sup>.

PLS ist zudem nach Auskunft der Autorinnen und Autoren geeignet „für Analysen mit [...] wenig theoretischer Vorinformation sowie für die Datenexploration.“ (JÖRESKOG & WOLD, 1982, S. 270; vgl. auch HANFSTINGL ET AL. 2006). Es kann in diesem Kontext als Ergänzung zu Programmen wie LISREL gesehen werden, weil es *hypothesengenerierend* ist und nicht den Anspruch auf die Erstellung eines Gesamtmodells erhebt:

The gain is a PLS algorithm that provides „instant estimation“ of path models small or large, and gives estimates that are asymptotically correct in the qualified sense of consistency and consistency at large. In the process the “soft” PLS approach breaks away from traditionell “hard” modeling in several respects ... (JÖRESKOG, ebenda)

PLS wurde entwickelt, um *Prädiktormodelle* zu erstellen.

---

<sup>145</sup> Bei einzelnen Instrumenten (LIS) erreicht die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nur ein N = 172 und ist damit zu klein für andere Strukturgleichungsprogramme.

Ein weiteres Argument für die Wahl des PLS-Ansatzes im Unterschied zu anderen Least-Squares-Algorithmen liefern BETZIN & HENSELER (2005, nach HANFSTINGL ET AL., 2006): Bei der Schätzung einer latenten<sup>146</sup> Variable werden nicht nur die dazugehörigen manifesten Variablen, sondern auch die anderen (latenten) Variablen herangezogen. Auf diese Weise werden die Ladungen bzw. Gewichte in den Messmodellen nicht separat vom Strukturmodell, wie dies beim ML-Ansatz der Fall ist, geschätzt, sondern es wird bei der Parameterschätzung von einem Gesamtsystem ausgegangen. Bestandteil des PLS-Ansatzes ist das formative Messmodell<sup>147</sup>, in dem formative Indikatoren das in der latenten Variable abgebildete theoretische Konstrukt formen. Formative Messmodelle müssen nicht eindimensional sein. Die Instrumente EXPLORIX und LIS sind nicht eindimensional, sondern gehen als Gewichte in die Berechnung ein (z. B. R-I-A-S-E-C).

Allerdings fehlt zurzeit bei AutoPLS noch ein Signifikanzmaß, wie es bei LISREL und AMOS zu finden ist. Zur Validierung kann daher für das Rahmenmodell dieser Arbeit nur auf die Angabe der aufgeklärten Varianz zurückgegriffen werden.

Ziel dieser Untersuchung war wie bereits mehrfach ausgeführt (1) herauszufinden, welche Faktoren auf den Berufswunsch Lehramt in der gymnasialen Oberstufe wirken und (2), welche statistisch nachweisbaren Beziehungen zwischen den Variablen bestehen. Damit soll ein exploratives Modell zur Erfassung des Beziehungsgeflechts, in das der Berufswunsch Lehramt eingebettet ist, vorgelegt werden. Aus den theoretischen Vorannahmen, die im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich erläutert wurden, lassen sich noch keine Zusammenhänge und kausalen Ketten<sup>148</sup> ableiten. Mit der vorliegenden Untersuchung soll nun, wie bereits ausgeführt, ein Beitrag zur Berufswahlforschung im Lehramt geleistet werden. Der Berufswunsch Lehramt (die subjektive Wahrnehmung der Passung) steht damit im Mittelpunkt der Pfadanalyse und ist „Outcome“ oder „Zielvariable“ des Pfadmodells<sup>149</sup>.

Im Folgenden sollen in Anlehnung an das theoretische Rahmenmodell in Kapitel 6.1 die Schritte zur Berechnung des Strukturgleichungsmodells mit AutoPLS vorgestellt werden. Alle Einflussfaktoren aus dem theoretischen Rahmenmodell aussind als manifeste Variablen in das Modell eingegangen.

---

<sup>146</sup> *Manifeste* Variablen oder Indikatoren sind empirisch beobachtbare Variablen. Sie beziehen sich direkt auf meßtechnisch nachweisbare Eigenschaften eines Objekts. *Latente* Variablen oder Konstrukte sind nicht unmittelbar beobachtbare Faktoren. Sie sind nur durch Rückschlüsse auf der Basis von manifesten Variablen beschreibbar.

<sup>147</sup> Beim formativen Messmodell ist die Wirkrichtung von manifesten zu latenten Variablen nicht reflektiv, sondern formativ (RINGLE, 2004, S. 6). Bei einem formativen Konstrukt sind die Attribute konzeptionell verschiedene Einzelwahrnehmungen und werden dann zu einem Gesamtbild zusammengefügt.

<sup>148</sup> Eine kausale Kette ist eine Ursachenkette, in der eine Variable die (z. B. zeitlich) nächste Variable verursacht.

<sup>149</sup> Pfade sind hypothetisierte Beziehungen zwischen Konstrukten und Indikatoren.



Als *latente* Variablen wurden die allgemeinen Berufsinteressen, gemessen mit den Subskalen<sup>150</sup> „Allgemeine Fähigkeiten“ und „Allgemeine Tätigkeiten“ aus dem EXPLORIX (JÖRIN ET AL., 2004) sowie die berufsbezogenen Lehrer-Interessen-Skalen (MAYR, 1993) aufgenommen.

Das Pfadmodell enthält damit drei Ebenen, wie Abbildung 35 verdeutlicht.

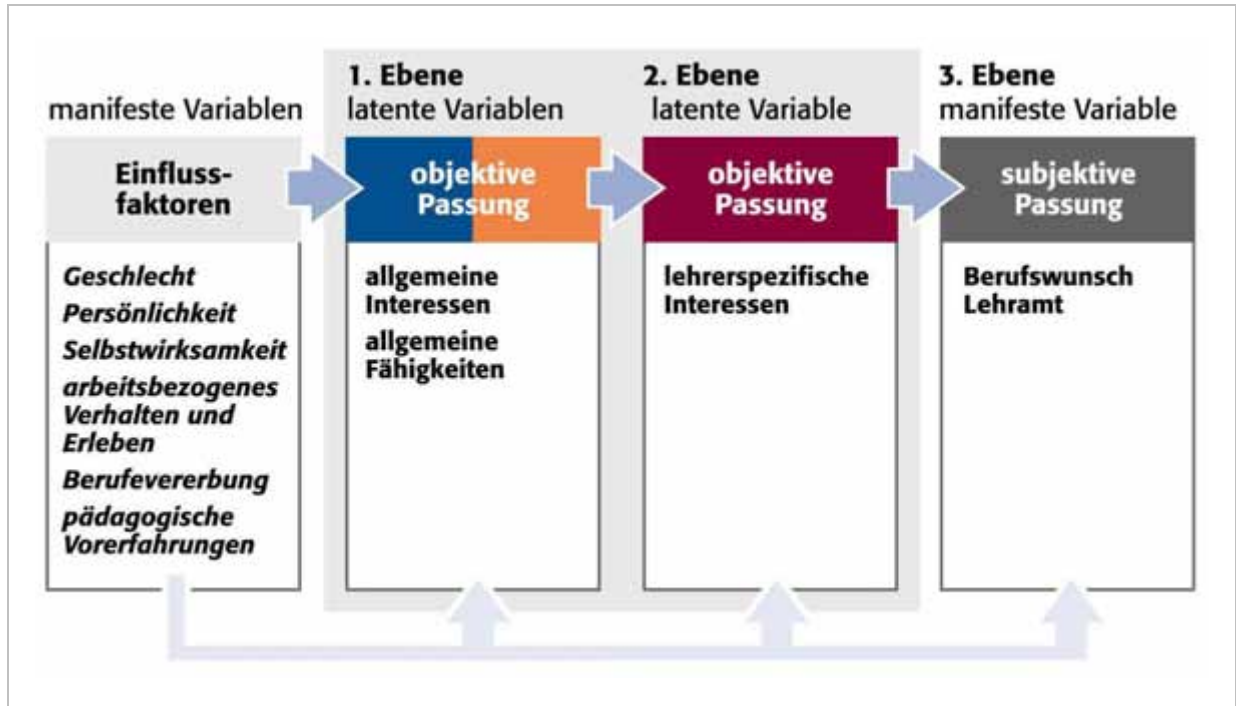


Abbildung 35: Schematische Darstellung der drei Ebenen des Rahmenmodells (die Farben korrespondieren mit den Farben des Pfadmodells in Abb. 36).

Die Rohfassung der Pfadanalyse befindet sich im Anhang (Abbildung 40), in dieser wird unter anderem sichtbar, welche der Einflussvariablen Pfade bilden. In einem zweiten Schritt wurde die Rohfassung grafisch bearbeitet. Pfade mit einem Beta<sup>151</sup> unter .10 sind darin aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt. Abbildung 36 zeigt nun die bearbeitete Pfadanalyse der Einflussfaktoren für den Berufswunsch Lehramt.

<sup>150</sup> Die objektive oder messbare Passung wird im Pfadmodell auf der ersten Ebene mit den beiden Subskalen des EXPLORIX gemessen, der Subskala „Tätigkeiten“ (allgemeine Interessen) und der Subskala „Fähigkeiten“. Diese werden als latente Variable verstanden, die durch die Primärdimensionen als manifeste Variablen gebildet werden. Die Gesamtskala des EXPLORIX konnte nicht verwendet werden, weil sie sich unter anderem aus der Subskala „Berufe“ zusammensetzt. Bei Verwendung der Gesamtskala hätte man auf der 1. und 3. Ebene des Rahmenmodells zum Teil dasselbe gemessen.

<sup>151</sup> Beta-Koeffizienten: „Diese sind auf den jeweiligen Wertebereich standardisierte Regressionskoeffizienten und geben die Wichtigkeit der aufgenommenen unabhängigen Variablen an.“ (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S. 345)

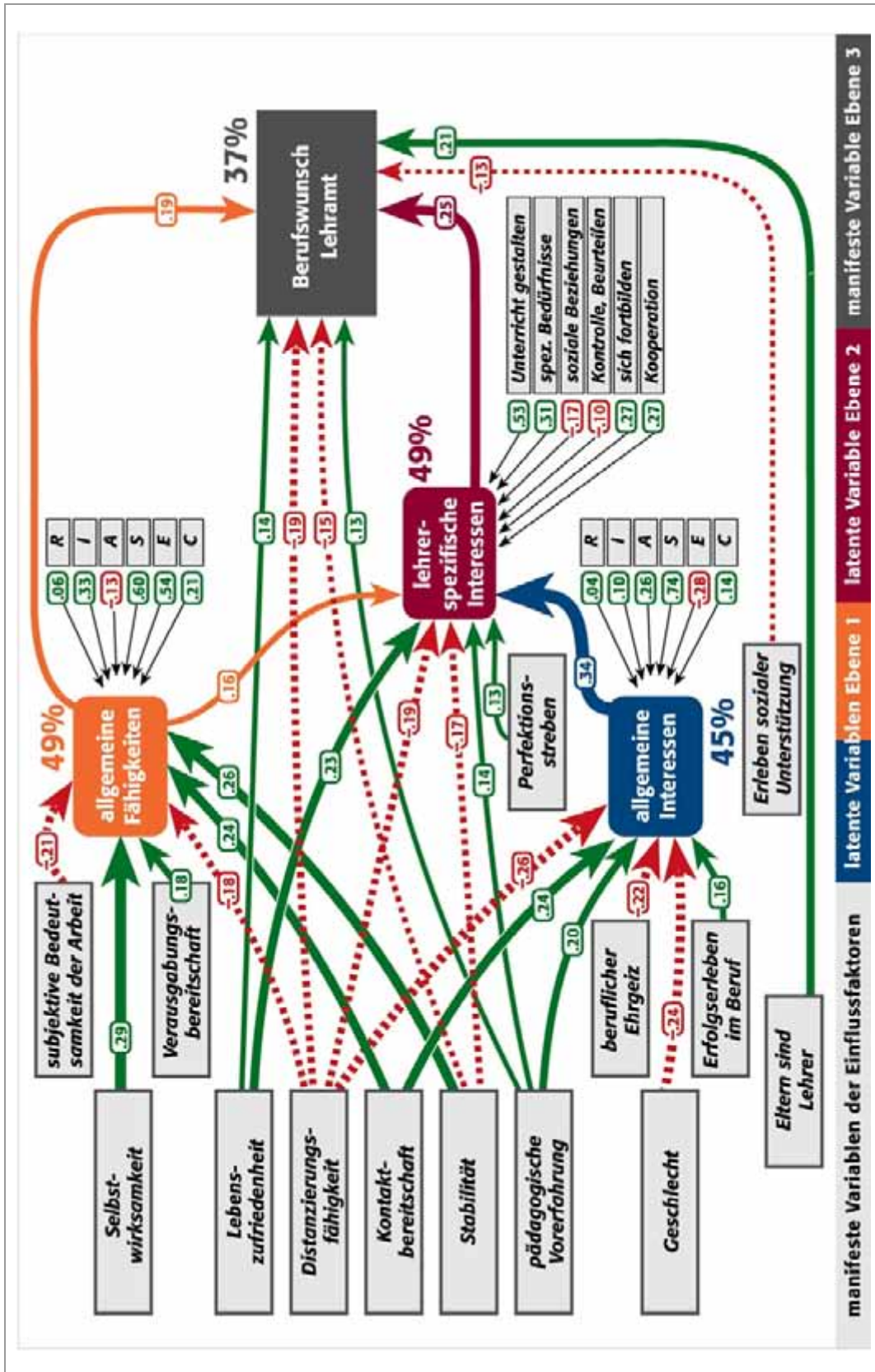


Abbildung 36: Pfadanalyse der Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt, N = 172 Schülerinnen und Schüler, eingetragen sind Pfade mit  $\beta > .10$  und die aufgeklärte Varianz (in Prozent). Negative Pfade sind rot und gestrichelt dargestellt. Die Ausprägung der Pfade korrespondiert mit der Stärke der Linien und Pfeile.

Variablen in eckigen Kästchen sind manifeste Variablen, solche in runden sind latente Variablen. Codierung der Variable Geschlecht: weiblich = 1; männlich = 2. Unter den Einflussfaktoren finden sich einige Primärdimensionen des Instruments AVEM (SCHAARSCHMIDT et al., 1996), die in ihrer originalen Benennung übernommen wurden. Bei der Befragung wurde der Begriff „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt. „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „beruflicher Ehrgeiz“ und „Erfolgs-erleben im Beruf“ beziehen sich also auf das Erleben und Verhalten der befragten Schülerinnen und Schüler in der Schule.

Wie in Abbildung 36 deutlich wird, gibt es einige theoretisch angenommene Einflussvariablen, die keinen Pfad über .10 aufweisen. Dies trifft auf drei Primärdimensionen des Verfahrens AVEM (SCHAARSCHMIDT ET AL., 2001) zu, auf die Dimensionen „Resignationstendenz bei Mißerfolg“, „Offensive Problembewältigung“ und „Innere Ruhe“. Diese Primärdimensionen gehören alle zur Sekundärdimension „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“.

Das bedeutet, bis auf die Primärdimensionen „Distanzierungsfähigkeit“, die zugleich auch Teil der Sekundärdimension „Arbeitsengagement“ ist, geht die Sekundärdimension „Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ nicht in das Pfadmodell ein. Allerdings ist „Differenzierungsfähigkeit“ offensichtlich eine bedeutsame Variable innerhalb des Modells, da sie auf drei latente Variablen und außerdem direkt auf den „Berufswunsch Lehramt“ zielt.

Die vierte nicht im Pfadmodell abgebildete Variable ist die Dimension „Selbstkontrolle“ des Instruments LPA (MAYR ET AL., 1994). Die Bedeutungslosigkeit dieser Variablen für die Entwicklung des Berufswunsches Lehramt in der gymnasialen Oberstufe könnte darauf hindeuten, dass (1) der gesundheitserhaltende Umgang mit Belastungen an dieser Stelle noch keinen Einfluss auf die Berufswahl hat, oder (2) andere Einflussvariablen ein stärkeres Gewicht haben.

Bevor mit der Interpretation des Pfadmodells begonnen wird, soll noch auf eine grundsätzliche Problematik bei der Interpretation solcher Ergebnisse hingewiesen werden, die der kritische Empiriker ROST (2007, S. 145f.) immer wieder betont:

Was Pfadanalysen oder lineare Strukturgleichungsanalysen können, ist nicht mehr und nicht weniger als zu belegen, ob ein *a priori definiertes* Modell von Variablenbeeinflussungen (d.h. aus einer Theorie oder aus vorliegenden empirischen Befunden abgeleitet) mit den vorliegenden Daten *vereinbar* ist, und sie können mit diversen Modellanpassungsindizes die Güte des „Modellfits“ quantifizieren.

Die folgende Interpretation soll nach Möglichkeit dem ROSTschen Anspruch genügen.

Ein Blick auf das Pfadmodell zeigt, dass sich die angenommenen drei Ebenen (vgl. Abbildung 35) der Einflussfaktoren auf die Berufswahl Lehramt empirisch belegen lassen: Es gibt einen direkten Zusammenhang verschiedener manifester Variablen mit der objektiv messbaren Passung, gemessen mit Skalen des EXPLORIX (1. Ebene, gekennzeichnet durch die gelbe Umrandung). Zudem wird der theoretisch angenommene vermittelte Zusammenhang zwischen allgemeinen Interessen und Fähigkeiten und lehrerspezifischen Interessen bestätigt (2. Ebene, gekennzeichnet durch die grüne Umrandung). Der Berufswunsch Lehramt als subjektive oder artikulierte Passung wird direkt beeinflusst vom Grad der Übereinstimmung der objektiv messbaren Passung (EXPLORIX) mit dem LIS (3. Ebene, gekennzeichnet durch die dunkelrote Umrandung). Wie angenommen, gibt es keinen direkten Pfad von den allgemeinen Interessen zum Berufswunsch Lehramt, dieser Zu-

sammenhang wird vermittelt durch die Ergebnisse der lehrerberufsspezifischen Interessen. Allerdings gibt es einen markanten Pfad ( $\beta = .19$ ) von den allgemeinen Fähigkeiten zum Berufswunsch Lehramt.

Damit kann bereits an dieser Stelle konstatiert werden, dass sich die theoretischen Annahmen, die dem Rahmenmodell dieser Arbeit zu Grunde liegen, in allen Punkten bestätigen lassen.

Betrachtet man das Pfadmodell nur im Hinblick auf die Zielvariable, den Berufswunsch Lehramt, lässt sich vereinfachend folgende Vorhersage treffen: Der Berufswunsch Lehramt ist ein überwiegend weiblicher Berufswunsch. Schülerinnen, deren Eltern Lehrkräfte sind und die bereits pädagogische Vorerfahrungen haben, die sich weniger gut distanzieren können, und die hohe Werte bei den lehrerspezifischen Interessen haben (speziell im Kerngeschäft „Unterrichten“, „Beziehungen fördern“ und „auf spezielle Bedürfnisse eingehen“), möchten Lehrerin werden. Diese Vorhersage wird in den nächsten Abschnitten weiter ausgeführt.

Im Folgenden sollen zuerst noch einige interessante und für die Hypothesengenerierung bedeutsame Einzelergebnisse diskutiert werden.

Bei der Subskala „Fähigkeiten“ sind erwartungskonform vor allem die Primärdimensionen *Social* und *Enterprising* die dominanten Dimensionen. Im Bereich der Fähigkeiten scheint die Dimension *Investigative* eine gewichtigere Rolle zu spielen als bei der Subskala „Interessen“. Bei der Subskala „Interessen“ ist die Primärdimension *Social* deutlich stärker als bei den „Fähigkeiten“, dafür wirkt *Enterprising* negativ auf die folgenden Variablen in der kausalen Kette. Auf beide Subskalen gibt es deutliche Gewichte manifester Variablen. Die Ausprägung allgemeiner Fähigkeiten wird dabei maßgeblich von der Selbstwirksamkeit geprägt. Dieser Pfad gehört mit einem Beta von .29 zu den gewichtigsten Pfaden. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform, eine positive Verbindung zwischen Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten war zu erwarten.

Angesichts der Forschungsergebnisse zur Ausprägung der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, die in Kapitel 5.2 referiert werden, hätte man allerdings noch weitere Pfade erwartet. Im Pfadmodell beeinflusst die Selbstwirksamkeit ausschließlich die allgemeine Fähigkeitsentwicklung, andere Pfade, etwa auf die Entwicklung lehrerspezifischer Interessen, gemessen mit dem LIS, sind nicht vorhanden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass das Konzept Selbstwirksamkeit für die Fragestellung dieser Arbeit wenig hergibt oder dass stichprobenspezifische Effekte eingetreten sind (vgl. dazu auch die Ergebnisse zum EXPLORIX in Kap. 7.1.2). Eine andere Erklärung könnte sein, dass in diesem Modell Geschlechtseffekte wirken.

Dies müsste durch weitere Untersuchungen oder Pfadanalysen überprüft werden, die Geschlecht als „diskriminierende“ Variable<sup>152</sup> berechnen.

Die allgemeinen Fähigkeiten werden weiterhin beeinflusst durch eine negative Ausprägung der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und durch Verausgabungsbereitschaft (AVEM-Primärdimensionen). Zudem werden die allgemeinen Fähigkeiten beeinflusst durch verschiedene manifeste Variablen, die auf mehreren Ebenen des Rahmenmodells wirken. Dies sind die beiden im Modell verbliebenen Dimensionen des LPA, „Stabilität“ und „Kontaktbereitschaft“. Besonders die Dimension „Kontaktbereitschaft“ erweist sich im Rahmenmodell auf der Ebene der allgemeinen Fähigkeiten und Interessen als dominante Variable (Beta von .24), während die Dimension „Stabilität“ mit einem Beta = .26 eine gewichtige Beziehung zu den allgemeinen Fähigkeiten zeigt. Die psychische Stabilität zeigt nur einen positiven Pfad zu den allgemeinen Fähigkeiten, auf der Ebene der lehrerspezifischen Fähigkeiten und des Outputs bzw. der Zielvariable, des „Berufswunsch Lehramt“, stehen negative Pfade. Insgesamt erweist sich damit auch die Persönlichkeitsdimension „Stabilität“ als zentrale Variable. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit einem großen Interesse an den lehrerspezifischen Tätigkeiten und mit dem Berufswunsch Lehramt haben eine geringer ausgeprägte Stabilität. Dieser Befund ist vergleichbar mit den Befunden älterer Studien an Lehramtsstudierenden in Österreich. MAYR (1998b, S. 86ff.) interpretiert dies im Zusammenhang mit einer höheren Sensibilität oder Feinfühligkeit.

Zur Ausprägung der Dimension „Stabilität“ passen auch die Ergebnisse der manifesten Variable „Distanzierungsfähigkeit“. Diese Primärdimension des AVEM erweist sich als besonders dominant für die Entwicklung der objektiv messbaren Passung. Sie zeigt zudem negative Pfade zu allen Ebenen, auch zum Output, dem „Berufswunsch Lehramt“. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler, die sowohl gemessen als auch artikuliert eine Passung zum Lehrerberuf vorweisen, zeigen eher geringere Werte in der Distanzierungsfähigkeit. Dies betrifft vor allem die Personen mit einem hohen Wert in der Primärdimension Social in der Subskala „Interessen“, auf diese Subskala hat die Distanzierungsfähigkeit mit einem Beta von -.26 den gewichtigsten Einfluss. Die Variable „Distanzierungsfähigkeit“ ist damit eine der wenigen Variablen, die auf alle drei Ebenen des Rahmenmodells wirkt.

Als gewichtige Determinanten der Berufswahl Lehramt erweisen sich die pädagogischen Vorerfahrungen. Diese beeinflussen mit einem Pfad von .20 die allgemeinen Interessen, aber auch die Entwicklung lehrerspezifischer Interessen und den Berufswunsch Lehramt direkt. Die Variable „pädagogische Vorerfahrungen“ wirkt also ebenfalls auf alle drei Ebenen des Rahmenmodells. Die große Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen war angesichts der in

<sup>152</sup> Hier stellt sich auch die Frage nach dem Geschlecht als Moderatorvariablen. In PLS-Pfadmodellen sind Moderatorvariablen sehr oft vor die Kriteriumsvariable geschaltet, damit man sieht, dass die Zusammenhänge zwischen Prädiktor und Kriterium über die Moderatorvariable laufen und kein direkter Zusammenhang besteht. Als Moderatorvariable kommt das Geschlecht nicht in Frage, weil es naturgemäß eher Prädiktor als Moderator ist.

den vorherigen Kapiteln diskutierten Forschungsbefunde zu erwarten und wurde bereits bei der Hypothesenüberprüfung in Kapitel 7.3.4 belegt.

In der Pfadanalyse wird zudem die erwartete Geschlechterdifferenz beim Berufswunsch Lehramt bestätigt, die Variable „Geschlecht“ wirkt mit einem Beta von .24 als gewichtiger Pfad auf die Ausbildung allgemeiner Interessen und vermittelt über diese auch auf die Ausprägung lehrerspezifischer Interessen und den Berufswunsch Lehramt. Das Geschlecht lässt sich an dieser Stelle im Sinne von ROST (2007, S. 145ff.) als Determinante des Berufswunsches Lehramt interpretieren, denn es ist zeitlich vor allen anderen Variablen entstanden.

Im Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit wurde eine zweite Ebene (vgl. Abb. 36) der objektiv messbaren Passung angenommen, die Wirkrichtung der latenten Variablen „allgemeine Fähigkeiten“ und „allgemeine Interessen“ auf die Ausprägung lehrerspezifischer Interessen, ebenfalls ausgedrückt durch eine latente Variable. Wie bereits angedeutet, lässt sich diese Ebene empirisch belegen. Bezüglich der Höhe der Varianzaufklärung ergibt sich sogar ein sehr deutliches Bild. Die Prozentsätze bewegen sich durchwegs um die 50 Prozent, das spricht für einen sehr guten Erklärungswert des Modells. Interpretationsbedürftig sind allerdings die unterschiedlichen Gewichte, die das formative Messmodell „Lehrerspezifische Interessen“ bilden. Erwartungsgemäß sind die hohen Gewichte in den Dimensionen „Unterrichten“, „Beziehungen fördern“ und „auf spezielle Bedürfnisse eingehen“, nicht erwartungsgemäß ist das negative Gewicht in der Dimension „Soziale Beziehungen fördern“. Eine Erklärung könnte die einseitige Schülerperspektive auf den Lehrerberuf sein, die diesen Bereich als Tätigkeitsbereich nicht wahrnimmt.

Die Varianzaufklärung der Zielvariable lässt mit 37 Prozent darauf schließen, dass mit diesem Rahmenmodell für die Vorhersage des Berufswunsches Lehramt wichtige Einflussfaktoren erfasst wurden. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass über die 37 Prozent Varianzaufklärung hinweg der Berufswunsch Lehramt ungeklärt bleibt. Er lässt sich durch das Pfadmodell nicht vollständig erklären. Um weitere Informationen über den Berufswunsch Lehramt zu erhalten, wird in Kapitel 7.5 eine Clusteranalyse gerechnet. Interessant ist auch der Pfad mit einem Beta von .19 von den allgemeinen Fähigkeiten zum Berufswunsch Lehramt. Wirken die allgemeinen Interessen nur vermittelt über die lehrerberufsbezogenen Interessen auf den Berufswunsch, ist der Einfluss bei den Fähigkeiten ein direkter.

Weitere neue Befunde liefern die beiden Variablen „Eltern sind Lehrer“ und „Erleben sozialer Unterstützung“. Diese wirken ausschließlich direkt auf die Zielvariable „Berufswunsch Lehramt“. Gerade die Berufevererbung erweist sich mit einem Beta von .20 als wichtige Determinante. Im Sinne von ROST (2007, S. 140 ff.) könnte man bei der Variablen „Eltern sind Lehrer“ vermutlich berechtigt von einer *Determinanten* sprechen, da die elterliche Berufswahl genauso wie das Geschlecht zeitlich vor allen anderen erhobenen Variablen entstanden ist. Die Variable „Erleben sozialer Unterstützung“ wirkt mit einem negativen Pfad (Beta von -.13) direkt auf den Berufswunsch Lehramt. Schülerinnen und Schüler, die sich ernsthaft für den Lehrerberuf interessieren,

scheinen demnach weniger soziale Unterstützung in ihrem schulischen und privaten Umfeld erlebt zu haben. Man könnte es auch so formulieren: Ein Erleben geringer sozialer Unterstützung bestärkt Schülerinnen und Schüler in dem (subjektiv artikulierten) Wunsch, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Auf die objektiv messbare Passung hat das Erleben sozialer Unterstützung in dieser Untersuchung keinen nachweisbaren Einfluss. Es gibt allerdings weitere Befunde im Pfadmodell, die es geraten lassen, diesen Effekt an einer weiteren Stichprobe zu überprüfen. Dazu gehören die widersprüchlichen Ergebnisse eines markanten positiven Pfads der „Lebenszufriedenheit“ zu den Lehrerinteressen und dem Berufswunsch und das negative Gewicht der Dimension „Soziale Beziehungen fördern“. Dieser Widerspruch kann im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgeklärt werden.

### *Zusammenfassung:*

Aus der Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells durch die Pfadanalyse mit dem Programm AutoPLS (RIEMENSCHNEIDER & HANFSTINGL, 2004) können für die vorliegende Arbeit folgende Schlüsse gezogen werden:

- Die im theoretischen Rahmenmodell angenommenen drei Ebenen lassen sich empirisch belegen. Es gibt eine direkte Beeinflussung verschiedener manifester Variablen auf die Ausprägung allgemeiner Interessen und Fähigkeiten, über diese vermittelt auf die Ausprägung lehrerberufsspezifischer Interessen bis hin zum Berufswunsch Lehramt. Der Berufswunsch Lehramt wird mit einer hohen Varianzaufklärung beeinflusst vom Grad der Übereinstimmung der objektiv messbaren Passung (EXPLORIX) mit den Lehrerberufsinteressen (LIS).
- Die hohe Varianzaufklärung in der Pfadanalyse lässt darauf schließen, dass es gelungen ist, mit dem Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit die bedeutsamsten Einflussfaktoren (Prädiktoren) des Berufswunsches Lehramt abzubilden.
- In der Pfadanalyse wird belegt, dass der Berufswunsch Lehramt ein überwiegend „weiblicher“ Berufswunsch ist. Damit werden die Befunde der HOLLAND-Forschung (vgl. Kap. 4.2.2.3) und die verschiedener Studien an Lehramtsstudierenden bezüglich früher Berufsorientierung repliziert (vgl. Kap. 5.2 und 5.4).
- Als wirksamste Prädiktoren haben sich auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale die Variablen „Distanzierungsfähigkeit“ (hier im Sinne des Pols „Engagement“), „Stabilität“ (hier im Sinne des Pols „Widerstandsfähigkeit“) und die Variablen der AVEM-Sekundärdimension „Emotionen“ erwiesen. Zu den letzteren gehören das „Erfolgserleben“ (in der Schule)“, die „Lebenszufriedenheit“ und das „Erleben sozialer Unterstützung“. Nur die Lebenszufriedenheit zeigt einen positiven Pfad zum Berufswunsch Lehramt, die beiden anderen Merkmale belegen mit negativen Pfaden deren geringe Ausprägung für die Entwicklung des Berufswunsches Lehramt. Zieht man die Interpretationen der Autoren des AVEM heran (SCHAARSCHMIDT, 2004, S. 22), so stehen diese Merkmale zum einen für den mehr oder weniger stabilen Hintergrund, vor dem sich die Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen vollzieht, zum anderen kommen in ihnen in sehr unmittelbarer Weise Gesundheitsaspekte zum Ausdruck. Gerade das „Erleben sozialer Unterstützung“ wird als „psycholo-

gischer Schutzfaktor“ gegenüber kritischen Situationen und als Ausdruck psychischer Gesundheit verstanden (vgl. ausführlich Kap. 5.3). Betrachtet man diesen in der Pfadanalyse negativ ausgeprägten Prädiktor zusammen mit den ebenfalls negativen Pfaden des Merkmals „Distanzierungsfähigkeit“ und der Variablen „Stabilität“, wird deutlich, dass geringe Ausprägungen psychologischer Schutzfaktoren Prädiktoren des ernsthaften Berufswunsches Lehramt sind. Auch einige der Merkmale, die die AVEM-Dimension Arbeitsengagement abbilden, zeigen markante und negative Pfade auf der 1. Ebene des Rahmenmodells, die Ausprägung der allgemeinen Interessen und Fähigkeiten und vermittelt darüber dann auch auf die Ausprägung lehrerberufsspezifischer Fähigkeiten bis hin zum Berufswunsch Lehramt. Interpretiert man diese Befunde, sind am Lehramt ernsthaft interessierte Schülerinnen und Schüler eher weniger ehrgeizig in Bezug auf berufliche<sup>153</sup> Belange, sind weniger psychisch stabil und scheinen nur geringe psychologische Schutzfaktoren zu besitzen. Insgesamt zeichnet sich damit ein ungünstiges Bild der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens von am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern ab. Mit diesem ungünstigen Gesamteindruck werden die Befunde der langjährigen Forschungen an Lehramtsstudierenden bereits für die Schülerinnen und Schüler bestätigt (SCHAARSCHMIDT, 2007, S. 43, vgl. Kap. 5.3).

- Als gewichtige Determinanten des Berufswunsches Lehramt haben sich in der Pfadanalyse die Variablen „Pädagogische Vorerfahrungen“ und „Eltern sind Lehrer“ herausgestellt.

Mit der vorliegenden Pfadanalyse wurden interessante Befunde ermittelt, die dazu beitragen, eine der beiden zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu beantworten: Die Frage nach den Kongruenzbedingungen des Berufswunsches Lehramt. Aus diesen Befunden der Pfadanalyse lassen sich verschiedene weitere Hypothesen generieren, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Zur zweiten zentralen Fragestellung, der Frage nach dem Aspekt der Spannung zwischen artikulierter (subjektiver) und gemessener (objektiver) Passung, werden ebenfalls Hypothesen gebildet. In der Pfadanalyse wurden die Einflussfaktoren der Berufswahl Lehramt für diejenigen Schülerinnen und Schüler dargestellt, deren objektiv messbare und subjektiv artikuliert Passung übereinstimmen, das hat die hohe Varianzaufklärung in der Analyse deutlich belegt. In der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ging es aber nicht nur um die Schülerinnen und Schüler mit einer objektiven und subjektiven Passung zum Beruf. Es ging auch um die Frage nach Personen mit einer Diskrepanz von subjektiver und objektiver Passung. Es wurde angenommen und im theoretischen Teil der Arbeit anhand des derzeitigen Forschungsstandes referiert, dass es einen nicht unerheblichen Anteil von Personen geben muss, die zwar objektiv gemessene Passungsmerkmale aufweisen, sich aber nicht für den Lehrerberuf interessieren. Diese Personen wurden als „Rekrutierungsreserve“ für den Lehrerberuf betrachtet. Angenommen wurde zudem das

---

<sup>153</sup> Im Fragebogen wurden die Items des AVEM auf die Schule zugeschnitten und „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt.



Vorhandensein einer „Risikogruppe“ mit ausschließlich subjektiver Passung. Anhand einer Clusteranalyse soll in Kapitel 7.5 dem Vorhandensein und den Unterschieden der angenommenen Gruppen nachgegangen werden. Die Clusteranalyse soll zudem die Ergebnisse der Pfadanalyse ergänzen und den nicht aufgeklärten Teil der Varianz beleuchten.

### *Hypothesen aus dem Pfadmodell*

Wie bereits zu Beginn von Kapitel 7.4 ausgeführt wurde, wurde das Programm AutoPLS zur Berechnung der Pfadanalyse verwendet, weil es ein hypothesengenerierender Ansatz ist. Aus dem Pfadmodell können weitere Hypothesen abgeleitet werden. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt, aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt. Sie können Impulse für weitere Studien zum Berufswunsch Lehramt liefern bzw. müssten durch folgende Studien bestätigt werden. An einigen Stellen werden auch bereits durch die Clusteranalyse (Kap. 7.5) ergänzende Befunde geliefert oder Hypothesen bekräftigt.

**Hypothese 1.** Der Berufswunsch Lehramt ist bereits in der Berufsorientierungsphase von Schülerinnen und Schülern ein „weiblicher Berufswunsch“. Daraus folgt: Junge Männer äußern signifikant seltener den Berufswunsch Lehramt, obwohl sie zum Teil gute Passungsmerkmale aufweisen. In weiteren Studien sollte geprüft werden, ob das Geschlecht eine diskriminierende Variable ist, ob sich also bei einer Modellberechnung mit einer rein weiblichen oder rein männlichen Stichprobe die Beziehungen der Variablen untereinander ändern. Die Vermutung wird gestärkt durch den negativen Pfad der Variable „beruflicher Ehrgeiz“ auf die Ausprägung der allgemeinen Interessen.

**Hypothese 2.** Es wird vermutet, dass sich die Beziehungen im Pfadmodell ändern, wenn eine Variable „schulformbezogener Berufswunsch“ aufgenommen wird. Es wird erwartet, dass sich die Bedeutung der Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt je nach Schulformwunsch ändert. Dieses konnte in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden, weil der Berufswunsch Lehramt von den Befragten nicht nach Schulformen artikuliert wurde. Dazu müssten weitere Studien mit differenzierten Fragen zum Berufswunsch Lehramt erfolgen.

**Hypothese 3.** Schülerinnen und Schüler mit dem Berufswunsch Lehramt bringen bereits ungünstige Ausprägungen bezüglich der psychischen Gesundheit und der Anforderungsbewältigung mit. Dies betrifft vor allem die Differenzierungsfähigkeit. In umgekehrter Schlussfolgerung könnte man vermuten, der Lehrerberuf ist attraktiv für Personen mit solchen ungünstigen Merkmalen und zieht diese in besonderem Maße an. Diese Vermutung trifft zu, wie die in Kapitel 5.3 referierten Studien belegen. Dies ist fatal für einen Berufsstand, der eigentlich „beziehungsfähige, psychisch gesunde und körperlich belastbare Menschen, welche nicht schon mit 35 in ein Burnout geraten oder es sich in schützender Vereinfachung und in Minimalismus „gut“ einrichten.“, benötigt, wie STRITTMATTER (2007, S. 11) konstatiert. Eine Analyse des subjektiven Erlebens, der subjektiven Einschätzung der Tätigkeitsmerkmale und des persönlichen Umgangs mit Berufsanforderungen wäre demnach eine unabding-

bare Voraussetzung im Rahmen der beruflichen Orientierung. Es sollte überprüft werden, ob sich der in der vorliegenden Untersuchung gefundene negative Zusammenhang von Dimensionen der psychischen Gesundheit und dem Berufswunsch Lehramt bei Schülerinnen und Schülern in weiteren Studien replizieren lässt, um daraus dann Konsequenzen für die Berufsorientierung und die Entwicklung von Eignungsfeststellungsverfahren oder Self Assessments zu ziehen.

**Hypothese 4.** Die elterliche Berufevererbung im Lehrerberuf wird weiterhin über die Töchter geleistet, wie die Pfadanalyse zeigt. Ob es sich dabei um einen generationenübergreifenden sozialen und akademischen Aufstieg (vgl. KÜHNE, 2006: Kap. 5.5.1) handelt, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht festgestellt werden, weil beim Berufswunsch Lehramt vonseiten der befragten Schülerinnen und Schüler nicht nach den Schulformen der Elterberufe und des eigenen Berufswunsches unterschieden wurde. Dies müsste in weiteren Studien untersucht werden. Untersucht werden sollte auch, welche Auswirkungen die hohe und weibliche Selbstrekrutierung im Lehrerberuf auf das Lehrerurteil und Lehrerhandeln hat.



## 7.5 Ergebnisse der Clusteranalyse

Die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit führen zu der Annahme von Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen artikulierten und gemessenen Passungsmustern.

Es wird erwartet, dass sich eine Gruppe von Personen findet, bei der gemessene und artikuliert Interessen übereinstimmen und eine Gruppe, bei der weder gemessen noch artikuliert eine Passung besteht. Zudem wird vermutet, dass es Gruppen gibt, wo nur eine der Passungen nachweisbar ist.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zur „ja/nein-Gruppe“ gehören, die also spielerisch an die Berufsoption Lehramt gedacht haben, diese aber als Berufswunsch nicht mehr ernsthaft in Betracht ziehen, werden zwei Untergruppen vermutet: Zum einen die Personen, die keine messbare Passung aufweisen und die man charakterisieren könnte als „frühere oder ehemalige am Lehrerberuf Interessierte, die davon zum Glück Abstand genommen haben“. Zum anderen die Personen, die gute messbare Passungsmerkmale zeigen, aber den ursprünglichen Berufswunsch Lehramt nicht mehr verfolgen. Diese könnte man als „am Lehrerberuf Interessierte, die leider vom Berufswunsch Abstand genommen haben“, bezeichnen.

Aufgrund der theoretischen Vorannahmen werden also sechs Cluster erwartet. Zudem wird erwartet, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Gruppen und dem Geschlecht gibt. Erwartet wird, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern, deren gemessene (objektive) Passung dem Lehramt entspricht, die aber keinen Berufswunsch Lehramt (subjektive Passung) artikulieren, signifikant häufiger um junge Männer handelt.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei die Gruppen, deren messbare Passung sie als geeignet für mögliche Rekrutierungsstrategien für den Lehrerberuf erscheinen lässt.

Zur empirischen Bestimmung dieser Gruppen wurde die Clusteranalyse als Verfahren gewählt. Das Verfahren der Clusteranalyse bildet anhand von vorgegebenen Variablen Gruppen von Fällen (BÜHL & ZÖFEL, 2004, S. 485; vgl. auch HAIR, BLACK, BABIN, ANDERSON & TATHAM, 2006, S. 559). Bei der Clusteranalyse werden aus einer *heterogenen* Gesamtheit von Objekten (Personen) relativ *homogene* Teilmengen oder Gruppen von Objekten (Personen) gebildet. Die Mitglieder einer Gruppe sollen sich dabei möglichst ähnlich sein, zwischen den Gruppen sollten möglichst wenig Ähnlichkeiten bestehen.

In einem ersten Schritt werden die vermuteten und im theoretischen Teil der Arbeit anhand von Studien bereits diskutierten Cluster in einem Sechsfelderschema dargestellt, wie Abbildung 37 zeigt.

		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>
gemessene (objektive) Passung	<b>+</b>	<b>++</b>	früher am Lehramt Interessierte, die leider Abstand genommen haben  <b>+ +/-</b>	„nicht wahrgenommene“ oder „nicht interessierende“ Passung  <b>+ -</b>
	<b>-</b>	„vermeintliche“ Passung  <b>- +</b>	früher am Lehramt Interessierte, die zum Glück Abstand genommen haben  <b>- +/-</b>	<b>- -</b>

Abbildung 37: Theoretisches Modell der Clusteranalyse, die artikulierte Passung wird durch den Berufswunsch ausgedrückt. Subjektive Passung: + = ja/ja zum Lehramt, +/- = ja/nein, - = nein/nein

Die Clusteranalyse wurde wegen des Skalenniveaus der verwendeten Variablen als hierarchische Clusteranalyse mit zwei Variablen mit der Ward-Methode gerechnet. Die gemessene Passung wird durch die Variable „Kongruenz von Personcode und Berufscode“ erfasst. Wegen der Variabilität des Berufscode Lehramt wurde nicht die Kongruenzberechnung mit dem N3-Index von JÖRIN & STOLL (2001) zu Grunde gelegt, sondern die Kongruenzberechnung der Autorin<sup>154</sup> (vgl. die Erläuterungen in Kap. 7.1.4). Als Variable für die artikulierte Passung wurde die offene Fragestellung nach dem Berufswunsch Lehramt mit der Antwortkategorisierung ja/ja, ja/nein, nein/nein ausgewählt (vgl. Kap. 7.2).

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Abbildung 37) wurde eine Lösung mit sechs Clustern bei der Berechnung erwartet. Diese Lösung erwies sich auch empirisch als optimale Lösung, es lassen sich also sechs Cluster von artikulierter und gemessener Passung finden. Durch Kreuztabellen wurde die Zusammensetzung der Cluster bezüglich der Variablen „artikulierte Interessen“ und „gemessene Interessen“ ermittelt, wie die Tabelle 63 und 64 zeigen.

Tabelle 63: Kreuztabelle der Cluster mit dem Berufswunsch Lehramt, N = 304 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten

Berufswunsch Lehramt	Hierarchische Clusteranalyse mit der Ward-Methode						gesamt
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6	
ja/ja	0	55	0	0	0	16	71
ja/nein	0	0	0	65	43	0	108
nein/nein	44	0	81	0	0	0	125

<sup>154</sup> Ein weiterer Grund für die Auswahl dieser Kongruenzberechnung liegt darin, dass hiermit mehr *Schüler* erfasst werden.

Tabelle 64: Kreuztabelle der Cluster mit der Kongruenz von Personcode und Berufcode, N = 304 Schülerinnen und Schüler, Häufigkeiten

Kongruenz	Hierarchische Clusteranalyse mit der Ward-Methode						
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6	gesamt
Code enthält kein Lehramt	0	0	81	0	43	16	140
Code enthält Lehramt und verw. Berufe	44	55	0	65	0	0	164

Die sechs Cluster unterscheiden sich höchst signifikant voneinander ( $p = .000$ ). Tabelle 65 zeigt die Verteilung der Mittelwerte und Standardabweichungen über die beiden der Clusteranalyse zu Grunde liegenden Variablen. Hierbei wird deutlich, dass die sechs Cluster sehr homogen sind, es gibt keine Ausreißer.

Tabelle 65: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (S) der Sechs-Clusterlösung in den Variablen, über die die Clusterung durchgeführt wurde, N = 304 Schülerinnen und Schüler

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4			Cluster 5			Cluster 6		
	M	S	N	M	S	N	M	S	N	M	S	N	M	S	N	M	S	N
Berufswunsch Lehramt	1	.0	44	3	.0	55	1	.0	81	2	.0	65	2	.0	43	3	.0	16
Kongruenz Personcode-Berufcode	2	.0	44	2	.0	55	1	.0	81	2	.0	65	1	.0	43	1	.0	16

Wertelabels Berufswunsch Lehramt: 1 = nein/nein; 2 = ja/nein; 3 = ja/ja

Wertelabels Kongruenz: 1 = weder Lehramt noch verwandte Berufe; 2 = Lehramt u. verwandte Berufe<sup>155</sup>

Da für die Berechnung der Clusteranalyse kein valider und geprüfter Kongruenzindex zu Grunde gelegt werden konnte, soll zur Absicherung der Sechs-Cluster-Lösung die Unterschiedlichkeit der Cluster bezüglich der Ausprägung in den R-I-A-S-E-C-Dimensionen von Holland beschrieben werden.

<sup>155</sup> Berufscodes, die nur Lehramt ohne verwandte Berufe (pädagogisch, psychologisch, beratend) abbilden, kommen so gut wie nicht vor und wurden deshalb nicht separat ausgewiesen. Berücksichtigt man die Permutationen, war die Kombination Lehramt und verwandte Berufe in allen Fällen gegeben.

Tabelle 66: Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Cluster in den R-I-A-S-E-C-Dimensionen von HOLLAND, N = 304 Schülerinnen und Schüler

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		Cluster 5		Cluster 6	
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S
<b>R</b>	14,7	6,8	16,5	7,2	24,0	7,5	16,1	7,8	25,5	9,0	24,8	4,1
<b>I</b>	21,9	5,9	24,6	8,7	27,1	7,8	23,7	7,9	30,0	8,1	36,6	5,2
<b>A</b>	25,5	10,3	29,4	9,4	19,7	10,2	25,6	9,9	23,1	10,3	23,2	11,7
<b>S</b>	26,5	7,7	33,4	8,1	15,0	6,7	29,7	7,0	17,5	6,3	19,4	5,8
<b>E</b>	23,5	9,9	27,2	8,8	28,4	10,3	25,4	10,6	29,2	10,4	34,5	7,3
<b>C</b>	18,5	7,5	21,4	7,8	21,5	6,7	19,1	8,3	23,8	8,0	24,1	8,1

Die Unterschiede der Cluster in den HOLLAND-Dimensionen sind höchst signifikant, die Ergebnisse sprechen für die Brauchbarkeit der Sechs-Cluster-Lösung. Die Ergebnisse aus Tabelle 65 und Tabelle 66 bestätigen auch die theoretischen Vorannahmen, wie im Folgenden erläutert wird. Überträgt man die Ergebnisse der Clusteranalyse auf das vorher angenommene theoretische Modell (vgl. Abbildung 37), lassen sich die sechs Cluster folgendermaßen zuordnen:

		artikulierte (subjektive) Passung		
		+	+/-	-
gemessene (objektive) Passung	+	<b>++</b> Cluster 2	früher am Lehramt Interessierte, die leider Abstand genommen haben <b>++/-</b> Cluster 4	„nicht wahrgenommene“ oder „nicht interessierende“ Passung <b>+ -</b> Cluster 1
	-	„vermeintliche“ Passung <b>- +</b> Cluster 6	früher am Lehramt Interessierte, die zum Glück Abstand genommen haben <b>- +/-</b> Cluster 5	<b>--</b> Cluster 3

Abbildung 38: Zuordnung der theoretisch angenommenen Cluster zu den Ergebnissen der Clusteranalyse

Im Folgenden sollen die sechs Cluster charakterisiert werden.

**Cluster 2 (++):** Alle 55 Schülerinnen und Schüler in diesem Cluster haben den ernsthaften Berufswunsch Lehramt und eine gemessene objektive Passung. In Anlehnung an die in der vorliegenden Arbeit zitierten Studien (vgl. z.B. BERGMANN & EDER, 1994; BERGMANN, 1994; MAYR, 1998) handelt es sich bei den Personen in Cluster 2 um solche, bei denen man aufgrund der Interes-

senstabilität eine große Zufriedenheit mit der Berufswahl und ein stabiles Laufbahnverhalten erwarten kann. Das bedeutet, 18,1 Prozent der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler zeigen eine „optimale“ Passung zum Lehrerberuf, artikuliert und gemessene Interessen entsprechen einander. Dies ist angesichts der Zusammensetzung der Stichprobe ein erstaunlich hoher Prozentsatz.

Dieses Cluster könnte man „passende und am Lehramt Interessierte“ nennen.

**Cluster 3 (- -):** Von den 81 Personen in diesem Cluster erhielten 100 Prozent weder eine gemessene Passung noch äußerten sie jemals den Wunsch, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Auch diese Gruppe erweist sich wie Cluster 2 als homogene Gruppe. Damit zeigen 26,6 Prozent der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler keinerlei Passung zum Lehrerberuf. Diese Gruppe könnte man „nicht passende und nicht am Lehramt Interessierte“ nennen.

**Cluster 6 (- +):** Die 16 Schülerinnen und Schüler in diesem Cluster möchten zwar ernsthaft Lehrerin oder Lehrer werden, bringen aber keine messbare Passung mit. Das entspricht 5,3 Prozent der Gesamtstichprobe. Sie können somit als „Risikogruppe“ definiert werden, denen es im Studium und später im Beruf schwer fallen wird, zufrieden und erfolgreich zu arbeiten (vgl. dazu auch RAUIN, 2007). Angesichts der vorliegenden Studien zur Passungsproblematik (vgl. z. B. MAYR & NEUWEG, 2006; RAUIN, 2007; HERLT & SCHAARSCHMIDT, 2007; SCHRÖDER, 2006) kann erwartet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit dieser problematischen „Risiko-Passung“ vermehrt den Lehrerberuf wählen, zumal derzeit nur an wenigen Hochschulen etwas getan wird, um die Berufswahlreflexion zu unterstützen. Die meisten der eben genannten Studien gehen sogar von ca. einem Viertel an „unpassenden“ Lehramtsstudierenden aus<sup>156</sup>. Hier müsste man im Bereich der Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung ansetzen und vor Studienbeginn eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen und berufsnotwendigen Kompetenzen anregen.

**Cluster 5 (- +/-):** Diese Gruppe könnte als eine weitere potentielle „Risikogruppe“ eingestuft werden: Diese Schülerinnen und Schüler haben bereits einmal „spielerisch“ ein Interesse am Lehramt gezeigt, obwohl es (zum Glück) zurzeit nicht mehr ihr aktueller Berufswunsch ist. Denn ihre gemessenen Interessen passen nicht zum Beruf. Ihr Personcode, gemessen mit dem EXPLORIX, enthält keinerlei Affinität zum Lehrerberuf, auch verwandte Berufe wie pädagogische, psychologische oder therapeutisch-beratende Berufsfelder sind nicht enthalten. Mit 14,1 Prozent ist diese Gruppe deutlich größer als die Risikogruppe im Cluster 6. Wenn sich ihr ehemals „spielerisches“ Interesse zu einem späteren Zeitpunkt als „Notlösung“ mangels anderer Berufsalternativen oder aus Angst vor den Anforderungen eines Fachstudiums (vgl. RAUIN, 2007; EBERLE, 2007) zu einem ernsthaften Interesse am Lehrerberuf entwickelt, wären sie ebenfalls „echte Risikokandidatinnen und -kandidaten“. Die Wahrscheinlichkeit einer späten

<sup>156</sup> Eine Zahl, der die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit durchaus nahe kommen, wenn man die Cluster 5 und 6 als Risikogruppe zusammenfasst.



Entscheidung mit entsprechenden Folgen wie Studienunzufriedenheit, Studienabbruch bzw. -wechsel bis hin zu Problemen im Beruf ist nicht gering.

Verschiedene Studien belegen, dass späte Lehrerberufsentscheider, für die das Lehramtsstudium zumeist nur die 2. Wahl ist (weil sie die erste Wahl nicht realisieren konnten), zu den Problemgruppen zählen (BERGMANN & EDER, 1994, S. 62). Die Abbrecher-Studie von HENECKA & GESK (1996, S. 128ff.) bestätigt, dass es einen großen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung und dem Studienabbruch gibt.

Auch die Schülerinnen und Schüler im Cluster 5 wären demnach Kandidatinnen und Kandidaten für eine Laufbahnberatung mit einer reflektierten Berufswahlentscheidung (vgl. dazu ausführlicher Kap. 8).

Nachdem nun das Cluster der „optimalen Lehramtsbewerberinnen und –bewerber“ und die beiden Risiko-Cluster vorgestellt wurden, geht es nun um die beiden Cluster, in denen sich geeignete Personen für mögliche Rekrutierungsstrategien befinden. Denn eines haben Cluster 4 und Cluster 1 gemeinsam: Die dort zugeordneten Schülerinnen und Schüler bringen eine objektive, messbare Passung mit. Was fehlt, ist das artikuliert Interesse, wie im Folgenden beschrieben wird.

**Cluster 1 (+-):** In diesem Cluster befinden sich zu 14,5 Prozent Schülerinnen und Schüler, die zwar objektiv messbare Passungsmerkmale haben, aber noch nie den Berufswunsch Lehramt geäußert haben. Sie gehören ausschließlich der nein/nein-Gruppe an. Vermutet wird, dass sich in diesem Cluster überwiegend junge Männer befinden. Dieser Vermutung wird im Anschluss an die Interpretation der Cluster nachgegangen. Nun stellt sich die Frage: Warum haben sich die Schülerinnen und Schüler aus Cluster 1 nie für den Lehrerberuf interessiert? In Tabelle 50 dieser Arbeit finden sich erste Hinweise. Zu 21,9 Prozent attestieren sich die Nein-Sager einen Mangel an unterrichtlichen Fähigkeiten und Geduld. Dies, obwohl 60 Prozent derjenigen, die nie den Berufswunsch Lehramt hatten, über eine oder mehrere pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Das bedeutet, die eigene Einschätzung der lehrerberufsbezogenen Fähigkeiten geschah überwiegend erfahrungsbasiert. Weitere „ablehnende“ Berufswahlmotive wie nerviges und anstrengendes Verhalten der Schüler oder die Anspruchslosigkeit des Berufs und die Wiederholungen lassen sich wahrscheinlich zum Teil in Bezug auf die eigenen Schulerfahrungen interpretieren. Die Personen aus Cluster 1 können als Rekrutierungsgruppe gesehen werden, wenn es gelingt, ihre negativen Vorerfahrungen mit lehrerberufsähnlichen Tätigkeiten oder der eigenen Schulzeit zu reflektieren und die nicht gesehenen positiven Seiten des Berufs deutlich zu machen. Diese Strategie steht auch im Zusammenhang mit einem Wechsel des Berufsimages und der Berufsbedingungen, wie in der Einleitung schon angerissen wurde und in Kapitel 8 noch ausgeführt wird.

Die genannten Rekrutierungsstrategien sind noch eher als für Cluster 1 für Cluster 4 relevant, wie nun gezeigt werden soll.

**Cluster 4 (+ +/-):** Dieses Cluster ist mit 21,4 Prozent zahlenmäßig das zweitgrößte Cluster. Für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ist es

eines der interessantesten Cluster: Die Schülerinnen und Schüler in Cluster 4 haben eine messbare Passung und gehören zu 100 Prozent der ja/nein-Gruppe an, sie haben den Berufswunsch Lehramt bereits einmal (spielerisch) in Erwägung gezogen. Es wird vermutet, dass sie zur Gewinnung passenden Lehrernachwuchses einfacher zu erreichen sind als diejenigen, die den Beruf noch nie in Betracht gezogen haben. Auch hier soll ein Blick auf die ablehnenden Berufswahlmotive in Tabelle 50 Klarheit darüber schaffen, an welcher Stelle Rekrutierungsstrategien bei dieser Gruppe ansetzen sollten.

Im Unterschied zum Cluster 1 attestieren sie sich deutlich seltener einen Mangel an unterrichtlichen Kompetenzen und an Geduld, sie bringen auch mit 80 Prozent deutlich häufiger pädagogische Vorerfahrungen mit als die Personen im Cluster 1. Das bedeutet, sie haben zusätzlich zur spielerischen Erwägung des Berufs Lehramt bereits Tätigkeiten ausgeübt, die dem Lehrerberuf ähneln (Nachhilfe, Babysitten, Kindergruppen leiten oder trainieren). Allerdings geben sie doppelt so häufig an wie die nein-Gruppe, der Lehrerberuf sei ihnen zu langweilig, zu wenig anspruchsvoll und zu wiederholend. Auch das Verhalten der Schüler spielt eine große Rolle. Zusammenfassend kann man sagen, die Rekrutierung dieser Gruppe müsste noch mehr als für Cluster 1 darauf zielen, den Erkenntnisgewinn und das wissenschaftliche bzw. intellektuelle Anspruchsniveau im Lehrerberuf bewusster zu machen. Dazu würde auch das Aufbrechen der (einseitigen) Schülerperspektive gehören, um zum Lehrerberuf gehörende, für Schülerinnen und Schüler nicht immer erkennbare Tätigkeitsbereiche wie kollegiale Zusammenarbeit, Schulentwicklung und Fortbildung bekannt zu machen. Im Folgenden soll geprüft werden, ob es den vermuteten Geschlechterunterschied für die Cluster gibt. In der Pfadanalyse hatte sich der Berufswunsch Lehramt bereits als überwiegend weiblicher Berufswunsch herausgestellt (vgl. Abbildung 36).

### *Geschlechtsdifferenzen bei den Clustern*

Zwischen den Clustern gibt es einen höchst signifikanten Mittelwertsunterschied beim Geschlecht<sup>157</sup>. In Tabelle 67 wird die Geschlechterverteilung über die Cluster dargestellt.

Tabelle 67: Geschlechterverteilung in den Clustern, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 299 Schülerinnen und Schüler

	<b>Cluster 1</b>	<b>Cluster 2</b>	<b>Cluster 3</b>	<b>Cluster 4</b>	<b>Cluster 5</b>	<b>Cluster 6</b>	<b>Gesamtstichprobe</b>
weiblich	75,0%	76,4%	28,2%	73,8%	23,8%	31,3%	52,9%
männlich	25,0%	23,6%	71,8%	26,2%	76,2%	68,8%	47,1%

<sup>157</sup> .000, einfaktorielle Anova.

Aufgrund der theoretischen Vorannahmen und Ergebnisse in der Pfadanalyse in Kapitel 7.4 wurde vermutet, dass der Berufswunsch Lehramt ein überwiegend weiblicher Berufswunsch ist. Durch die Geschlechtsverteilung in den Clustern wird nun ein weiterer differenzierter Blick auf diese Vermutung geworfen. Den höchsten Frauenanteil hat das Cluster 2 mit sowohl artikulierter als auch gemessener Passung. Das bestätigt die Vermutung, Personen, die den Berufswunsch Lehramt ernsthaft äußern und passende Berufsinteressen mitbringen, sind signifikant häufiger Frauen. Die „Feminisierung“ des durch messbare Indikatoren (Kongruenz) abgesicherten Berufswunsches Lehramt lässt sich für die vorliegende Stichprobe bestätigen.

Auch im Cluster 1 findet sich mit drei Vierteln ein sehr hoher Frauenanteil. Dieses Cluster wurde bereits als „Rekrutierungsgruppe“ charakterisiert. Die interessantere<sup>158</sup> Rekrutierungsgruppe, das Cluster 4, hat ebenfalls einen sehr hohen Frauenanteil. Die Vermutung, dass sich im Cluster 1 überwiegend junge Männer finden, lässt sich somit nicht bestätigen. Das bedeutet, nicht nur der Berufswunsch Lehramt ist überwiegend weiblich, auch die Rekrutierungsgruppe besteht zu drei Vierteln aus Frauen. Durch Stichprobeneffekte lassen sich diese Ergebnisse nicht erklären, es handelt sich um eine unausgelesene Stichprobe von Schülerinnen und Schülern, deren Geschlechtsverteilung in der Gesamtstichprobe die normale Geschlechtsverteilung in der gymnasialen Oberstufe (in Niedersachsen) widerspiegelt (vgl. Kap. 6.4). Die aus der Pfadanalyse generierte Hypothese zur Geschlechterverteilung in den Rekrutierungsgruppen lässt sich für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigen. Weitere Studien an anderen Schülerstichproben müssten durchgeführt werden um zu prüfen, ob es sich hier doch um einen Stichprobeneffekt handelt oder ob dieses Ergebnis replizierbar ist.

Erwartungskonform ist die Geschlechterverteilung im Cluster 3, das sowohl artikuliert als auch gemessen keinerlei Nähe zum Lehrerberuf zeigt. Hier sind zu drei Vierteln junge Männer zu finden.

Nicht erwartungskonform ist der hohe Männeranteil in den Risikogruppen, im Cluster 6 und im Cluster 5. Das heißt, es sind deutlich mehr Männer, die ohne messbare Passung spielerisch oder ernsthaft über die Berufsoption Lehramt nachdenken. Wenn sich dieses Ergebnis auch für andere Stichproben verallgemeinern lässt, hieße das, die Maßnahmen zur Laufbahnberatung und Unterstützung der Berufswahlreflexion, wie sie etwa im Programm Career Counselling for Teachers angeboten werden, müssten sich überwiegend an junge Männer richten. Oder, anders argumentiert, Rekrutierungsstrategien sollten sich speziell an die ca. 25 Prozent Männer richten, die laut Clustereinstufung (Cluster 1 und 4) geeignet wären. Der Genderaspekt müsste also in der Laufbahnberatung und Rekrutierung stärker als bisher zum Tragen kommen.

Zum Abschluss des empirischen Teils dieser Arbeit soll geprüft werden, ob sich die Cluster bezüglich der Ausprägung der AVEM-Muster unterscheiden.

<sup>158</sup> Interessanter, weil vermutlich leichter rekrutierbar. Die Schülerinnen und Schüler in diesem Cluster haben zumindest einmal spielerisch das Lehramt als Berufsoption in Erwägung gezogen, während es im Cluster 1 konsequent abgelehnt wird.

In den theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 5.3 wurde durch die Diskussion verschiedener Studien belegt, dass bereits bei Lehramtsstudierenden höhere Anteile der so genannten Risikomuster A und B zu finden sind.

### *Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zwischen den Clustern*

Die Prüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede (Anova, Scheffe-Prozedur) ergab Folgendes: sehr signifikante Mittelwertunterschiede traten vor allem in der Dimension Distanzierungsfähigkeit ( $p = .002$ ) auf. Wie in Tabelle 68 ersichtlich, sind es die Cluster 2, 4 und 6, die geringere Mittelwerte haben. Dieses Ergebnis zeichnete sich bereits in der Pfadanalyse in Kapitel 7.4 ab und bestätigt die Bedeutung dieser Dimension. Auch in der Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ zeigten sich signifikante Mittelwertsunterschiede ( $p = .040$ ), die Cluster 2 und 6 haben erwartungsgemäß höhere Ausprägungen. In den Dimensionen „Resignationstendenz bei Misserfolg“ zeigte sich eine Tendenz zur Signifikanz ( $p = .057$ ), Cluster 3 und 6 haben geringere Ausprägungen. Ebenso gab es in der Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ eine Tendenz zur Signifikanz, die Cluster 1, 3 und 5 haben geringere Werte.

Tabelle 68: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (S) der Cluster in den AVEM-Dimensionen, N = 177 Schülerinnen und Schüler<sup>159</sup>

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		Cluster 5		Cluster 6	
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	12,5	4,6	15,2	4,7	13,4	4,7	13,5	5,0	12,3	3,5	15,5	3,2
Beruflicher Ehrgeiz	21,8	4,8	21,5	4,4	23,3	3,9	21,8	4,0	22,1	5,1	23,7	5,5
Verausgabungsbereitschaft	15,4	4,1	16,7	3,3	16,2	4,0	16,3	3,8	16,0	3,8	19,4	2,5
Perfektionsstreben	18,4	4,8	19,5	4,7	18,5	4,5	19,3	4,3	19,2	5,1	21,1	4,8
Distanzierungsfähigkeit	21,9	3,9	18,6	4,3	22,1	4,8	19,6	4,5	20,8	4,4	18,7	3,0
Resignationstendenz (bei Misserfolgen)	17,0	4,5	17,0	4,1	15,2	4,6	17,4	5,1	16,7	4,8	13,5	3,4
Offensive Problembewältigung	19,5	4,2	20,1	3,1	20,6	3,5	22,0	9,1	18,9	3,3	22,0	2,0
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	19,6	5,1	18,8	3,4	19,5	4,3	19,5	3,4	19,9	3,6	20,6	3,1
Erfolgs erleben im Beruf	19,9	4,0	21,1	4,0	19,6	3,8	19,7	5,4	19,4	5,0	24,2	3,6
Lebenszufriedenheit	20,8	4,2	21,0	4,3	19,9	5,2	20,9	4,8	19,1	4,7	20,8	5,5
Erleben sozialer Unterstützung	23,6	4,2	24,0	3,5	22,4	4,4	23,4	4,1	21,0	4,2	21,2	4,8

Im Folgenden sollen die Musterausprägungen für die Cluster verglichen werden. Wie in Kapitel 5.3 dargestellt, zeigen die Befunde von Schaarschmidt

<sup>159</sup> Wie bereits angemerkt, wurden in dieser Arbeit die Originalbezeichnungen der Skalen aus dem AVEM übernommen. Im Fragebogen wurde allerdings „Beruf“ durch „Schule“ ersetzt.

(2004, 2007), dass bei einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden bereits 25 Prozent überwiegende Anteile des B-Musters und 15 Prozent überwiegende Anteile des A-Musters zeigen. Das bedeutet, 40 Prozent der im Lehramt Befindlichen haben Risikomuster, ein Befund, der (mit anderen Instrumenten gemessen) durch die Längsschnittstudie von RAUIN (2007, 2008) bestätigt wird. In der Pfadanalyse der vorliegenden Arbeit (Kap. 7.4) zeigte sich bereits, dass der Berufswunsch Lehramt einhergeht mit für den Lehrerberuf problematischen Ausprägungen einzelner AVEM-Dimensionen, vor allem die Distanzierungsfähigkeit, das Erleben sozialer Unterstützung, der berufliche Ehrgeiz und die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit zeigten gewichtige negative Pfade. Die Musterausprägungen der Cluster in Abbildung 39 belegen die Befunde der Pfadanalyse. Bereits in der Gesamtstichprobe ist der Anteil der B-Muster deutlich höher als in vergleichbaren Stichproben (vgl. Kap. 5.3). Einschränkend muss an dieser Stelle allerdings gesagt werden, dass die Stichprobe im Verhältnis zur Clusteranalyse bei der Berechnung des AVEM deutlich kleiner ist, was durchaus zu Verzerrungen in der Ausprägung führen kann<sup>160</sup>. Besonders deutlich wird dies in Cluster 6, wo nur für 56 Prozent des Clusters AVEM-Berechnungen vorliegen.

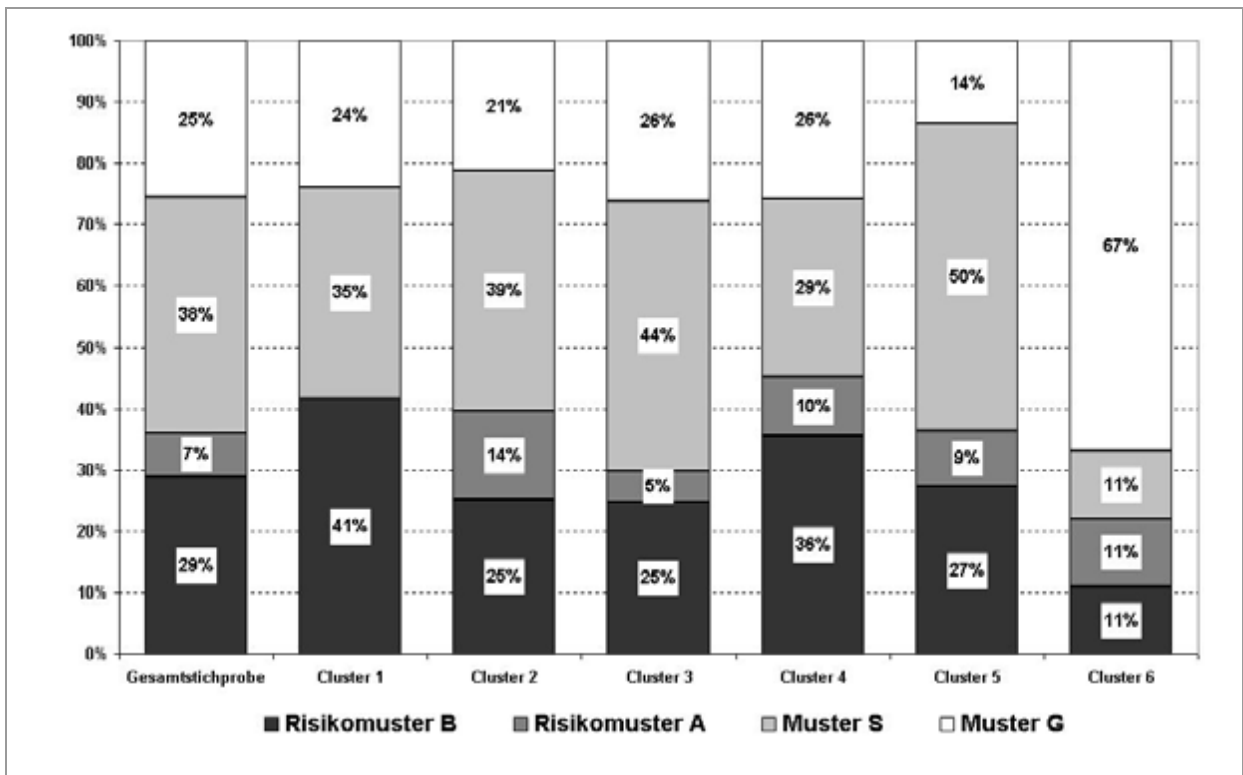


Abbildung 39: Verteilung der AVEM-Muster über die Cluster, Häufigkeiten, Angaben in Prozent, N = 177 Schülerinnen und Schüler

Auffällig ist aber, dass vor allem die Cluster 1 und 4, die in der vorliegenden Arbeit als „Rekrutierungs-Cluster“ interpretiert wurden, sehr viele höhere Anteile

<sup>160</sup> Cluster 1 von 44 nur 29 Personen, Cluster 2 von 55 nur 28 Personen, Cluster 3 von 81 nur 57 Personen, Cluster 4 von 65 nur 31 Personen, Cluster 5 von 43 nur 22 Personen, Cluster 6 von 16 nur 9 Personen.

le im B-Muster zeigen als die anderen Cluster. Ungeachtet des Verdachts auf Verzerrungen durch die unterschiedlichen Clustergrößen ist dieses Ergebnis ein alarmierender Befund, der die bereits angesprochene Vermutung, der Lehrerberuf sei besonders attraktiv für Personen mit ungünstigen bis hin zu depressiven Gesundheitsmustern, zu bestätigen scheint. Dies müsste jedoch an weiteren, vor allem auch größeren Stichproben repliziert werden. Allerdings entspricht die Musterverteilung in Cluster 1 und 4 noch am ehesten der Verteilung der Lehramtsstudierenden in den Avem-Befunden (HERLT & SCHAARSCHMIDT, 2007, S. 158), vor allem, was die Ausprägung des Risikomusters A betrifft.

Auch das Cluster 2, das mit sowohl objektiver als auch subjektiver Passung als Cluster der „idealen Kandidatinnen und Kandidaten“ beschrieben wurde, zeigt mit insgesamt 39 Prozent Risikomustern einen hohen Anteil problematischer personaler Voraussetzungen und Einstellungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich sowohl in der Pfadanalyse als auch im Vergleich der Cluster Belege dafür finden lassen, dass sich die bei Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie im Beruf befindlichen Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höheren Anteile der Risikomuster bereits bei Schülerinnen und Schülern finden lassen. Dies trifft vor allem bei denjenigen zu, die eine objektiv messbare Passung zum Lehrerberuf aufweisen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Stichprobeneffekte und Verzerrungen durch unterschiedliche Stichprobengrößen Auswirkungen auf diese Ergebnisse haben. Dies müsste, wie bereits gesagt, weiterhin untersucht werden.

## 8 Zusammenfassung und Diskussion

### **Problemaufriss**

Der Ruf nach Steuerungswissen um die Berufswahl Lehramt und nach geeigneten Verfahren zur Laufbahnberatung und Laufbahnsteuerung wird derzeit immer lauter. Das Thema „Eignung für den Lehrerberuf“ steht im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion. Angeregt wurde die Diskussion durch verschiedene aktuelle Entwicklungen: Auf der Basis des 2004 novellierten Hochschulrahmengesetzes (HRG) haben die Bundesländer die gesetzlichen Regelungen des Hochschulzugangs verändert. Dadurch erhalten die Hochschulen deutlich mehr Gestaltungsmöglichkeiten bei der Eignungsprüfung und Auswahl der Studierenden. In einer umfassenden Publikation des HIS (Hochschul-Informationssystem, HEINE ET AL., 2006, S. 1) über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren werden dafür folgende Ziele genannt: „Qualitätssicherung und -verbesserung beim Hochschulzugang, Herstellung größerer Passung zwischen Studierenden und Hochschul- bzw. Fächerprofilen, Stärkung von Wettbewerbselementen im Hochschulwesen, quantitative Steuerung des Hochschulzugangs“. Hinter diesen Zielen steht die Idee, man könnte dadurch die Dropout-Quote senken und die Reputation der Hochschule erhöhen (vgl. RAHM & THONHAUSER, 2007). Bei der Studierendenauswahl für den Lehrerberuf kommen neben diesen Aspekten noch weitere hinzu: Zum einen die Verpflichtung gegenüber dem Dienstgeber, dem öffentlichen Sektor, der qualifizierte Lehrkräfte benötigt, zum anderen die steigende Bedeutung der Schulentwicklung.

Wie bereits in der Einleitung angerissen, sind die Anforderungen an organisatorische, personale und unterrichtliche Kompetenzen von Lehrpersonen im Zuge der Entwicklung der Schule und der Diskussion um Standards und Schulqualität gestiegen. Da man aufgrund der Befunde davon ausgehen muss, dass auch die beste Lehrerausbildung nicht aus jedem Studienanfänger „eine gute Lehrperson machen“ kann, sind Auswahlverfahren, Selbsterkundungsverfahren und Assessment-Seminare für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf auch unter dem Aspekt der Qualitätssicherung im Bildungswesen zu betrachten. STRITTMATTER (2007, S. 10 f.) etwa spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, intelligente und leistungsorientierte Menschen, die beziehungsfähig sowie psychisch und körperlich belastbar sind, für den Lehrerberuf zu interessieren, zu rekrutieren und im Beruf zu halten.

In der aktuellen Forschung und universitären Praxis gibt es deshalb drei Entwicklungsrichtungen zum Themenfeld „Eignung für den Lehrerberuf“: (1) Verfahren zur Optimierung der Bewerbungsphase durch Self Assessments, Auswahlgespräche oder Auswahlverfahren<sup>161</sup>, (2) Verfahren zur Reflexion der

---

<sup>161</sup> z.B. die Self Assessments an der Leuphana Universität Lüneburg (Career Counselling for Teachers (CCT)) und der Universität Münster (Feedback-Inventar beruflicher Erstorientierung für das Lehramt (FIBEL))

Berufswahl und psychosozialer Grundkompetenzen<sup>162</sup> im Studium und (3) Verfahren und Initiativen zur Rekrutierung von geeigneten und leistungsstarken Personen für den Lehrerberuf (z. B. die Initiative Teach First oder das Studienkolleg der Deutschen Wirtschaft<sup>163</sup>).

Dabei muss man zwei grundsätzliche Perspektiven unterscheiden: Self Assessments dienen der *Selbstselektion*, sie sollen die Entscheidungsfähigkeit der Person stärken. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht demnach die vor einer Laufbahnentscheidung oder in Entwicklungsprozessen befindliche Person. Self Assessments ermöglichen den Vergleich der eigenen Befähigung und Neigung mit den berufsbezogenen Anforderungen vor der Bewerbung, die Rückmeldungen stehen zur persönlichen Weiterentwicklung zur Verfügung. Auswahlgespräche, Auswahlverfahren oder Studienfähigkeitstests dienen der Fremdselektion, dabei stehen Interessen der Institution im Vordergrund. Die Institution legt Kriterien fest, nach denen die Bewerberinnen und Bewerber beurteilt und ausgesucht werden. Fremd- und Selbstselektion können einander ergänzen, allerdings sollte dabei eine inhaltliche Parallelität angestrebt werden. Die meisten Forscherinnen und Forscher warnen allerdings vor rein selektiven Studieneingangsverfahren für den Lehrerberuf. Bedenken werden vor allem bezüglich der mangelnden diagnostischen und prognostischen Validität und der insgesamt zu geringen Varianzaufklärung genannt (MAYR & NEUWEG, 2006, S. 201), allerdings bedürfen die üblichen formellen Selektionskriterien wie Prüfungen und Beurteilungen schulpraktischer Leistungen ebenfalls einer kritischen Überprüfung. Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zu den Entwicklungsrichtungen, die die Selbstselektion in den Vordergrund stellen. In den weiteren Ausführungen werden Folgerungen für Laufbahnberatungsverfahren und Rekrutierungsstrategien gezogen und diskutiert.

### ***Forschungshintergrund***

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt wurde, ist die Suche nach der „guten Lehrkraft“ kein neues Unterfangen. Eine wesentliche Rolle bei dieser Suche spielt das „Persönlichkeitsparadigma“, also die Frage nach den Persönlichkeitsmerkmalen, die eine gute Lehrkraft ausmachen. Diese Frage wurde im Laufe der Zeit aus sehr unterschiedlichen Forschungs- und Anwendungsperspektiven untersucht und beantwortet, wie MAYR & NEUWEG (2006, S. 183 ff., vgl. auch Kap. 5.1) im Überblick darstellen. Ein Teil der heutigen Diskussion über die Lehrerpersönlichkeit wird im Rahmen der Konzepte des „Big Five“ Modells (vgl. dazu im Überblick S. 105ff.) geführt. Diese Diskussion wurde angestoßen durch die Studien von URBAN (1984) und aufgegriffen durch Untersuchungen von BRANDSTÄTTER, MAYR und MAYRHOFER. Zeitgleich begann die Adaption der Instrumente der internationalen HOLLAND-Forschung im deutschsprachigen Raum durch

<sup>162</sup> z.B. das Assessment-Seminar an der Universität Trier (WEYAND, 2007), das Seminar „Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf“ an der Universität Kassel sowie das Assessment-Center an der Universität Hamburg

<sup>163</sup> <http://www.teachfirst.de> [Zugriff: 15.03.2008], <http://www.sdw.org/> [Zugriff: 15.03.2008]



BERGMANN & EDER (vgl. dazu im Überblick Kap. 4.4), die Interesseninventare als Persönlichkeitsinventare versteht und die Kongruenz zwischen Person und (Berufs)Umwelt untersucht. Viele der deutschsprachigen Studien zur Validierung der HOLLAND-Instrumente bezogen sich auf Stichproben von Lehramtsstudierenden sowie Schülerinnen und Schülern. Dies lag zum einen an der beruflichen „Heimat“ der deutschsprachigen HOLLAND-Forscher, der universitären Lehrerbildung, zum anderen aber auch daran, dass die HOLLAND-Instrumente im Rahmen großflächiger österreichischer Laufbahnberatungsstudien für den Lehrerberuf eingesetzt wurden, wie in Kapitel 4.4 dargestellt wird. Die Persönlichkeitsforschung und die Berufsinteressenforschung nach HOLLAND wurden dann in verschiedenen Studien zusammengebracht vor dem Hintergrund problematischer Befunde zum Interesse am Lehrerberuf (vgl. dazu MAYR, 1997; 1998). Es ging den Autoren um die Entwicklung von Laufbahnberatungsinstrumenten, die, vor Aufnahme des Lehramtsstudiums durchlaufen, Prognosen über den Lernerfolg im Studium, das Praxiserleben und den späteren Berufserfolg geben können. Die vorliegende Arbeit wurde in der Forschungstradition der genannten Autoren konzipiert.

Als Risikofaktoren für eine erfolgreiche Berufstätigkeit als Lehrerin oder Lehrer erwiesen sich dabei neben der fehlenden Kongruenz von persönlichen Interessen und beruflichen Aufgaben vor allem ausgeprägte Introversion, Neurotizismus, geringe Offenheit für neue Erfahrungen und schwache Selbstkontrolle (MAYR & NEUWEG, 2006, S. 199). Positiv auf die berufliche Entwicklung von Lehrkräften wirken sich aus: Gewissenhaftigkeit, Extraversion, emotionale Stabilität sowie günstige persönlichkeits- und fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte und Kompetenzüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen. Längsschnittbefunde (vgl. MAYR & NEUWEG, 2006; MAYR, 2007a) belegen zudem, dass diese berufsförderlichen Persönlichkeitsmerkmale relativ stabil sind. Es schien also geboten, diese Merkmale möglichst frühzeitig zu „diagnostizieren“, um die Selbstreflexion der Berufswahl zu begleiten und zu unterstützen und dadurch ungünstige Berufswahlen zu vermeiden.

Seit einigen Jahren hat die Diskussion um bereits zum Zeitpunkt der Berufswahl messbare Prädiktoren des Berufserlebens und Berufserfolgs von Lehrkräften eine besondere Bedeutung gewonnen. Verschiedene Studien zur beruflichen Belastung von Lehrkräften und deren Ursachen legen nahe, dass bereits im Lehramtsstudium häufiger Personen anzutreffen sind, die für die Belastungen und Anforderungen des Lehrerberufes ungünstige Personmerkmale, Ressourcen und Bewältigungsstile mitbringen (vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2001, 2004; VAN DICK & WAGNER 2004; RAUIN, 2007). Die Ergebnisse der Untersuchungen an Lehramtsstudierenden lassen aber auch vermuten, dass sich bereits vor dem Studium besonders solche Personen für den Lehrerberuf interessieren, die ungünstige „Muster“ in Bezug auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben zur Lehrertätigkeit mitbringen. Das bedeutet, die berufliche Belastung von Lehrkräften mit daraus resultierenden negativen Folgen für die Gesundheit, Berufszufriedenheit und den Berufserfolg hängt nicht nur von den Berufs- und Arbeitsbedingungen ab, sondern steht

auch in einem engen Zusammenhang zu bereits vor Studienbeginn ausgeprägten personalen Merkmalen. Verschiedene Studien gehen von einem Anteil von ca. 25 Prozent an Lehramtsstudierenden mit solchen ungünstigen Voraussetzungen aus. RAUIN pointiert diese Befunde folgendermaßen:

Wer sich im Job ausgebrannt fühlt, der hat häufig bereits während seiner Ausbildung nicht für den künftigen Beruf gebrannt. Unsere Schulen sind von Personen belastet, die schon im Studium Symptome der Überforderung zeigen (Spiegel, 5/2008).

Betrachtet man die im theoretischen Teil (Kap. 5) der Arbeit rezipierten Studien und Befunde, ergibt sich aufgrund berufsungünstiger persönlicher Voraussetzungen das Bild einer problematischen Berufswahl Lehramt bei vielen Kandidatinnen und Kandidaten.

Das zeigen auch die in Studien belegten Berufswahlmotive, die auf sehr hohes Engagement und Idealismus hindeuten. Dies sind Einstellungen, die grundsätzlich positiv zu bewerten sind, bei überdeutlicher Ausprägung allerdings im Kontext der Burnout-Gefährdung zu interpretieren sind. Aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass eher unrealistische Ansprüche an den Beruf (Wunsch, die Welt zu verbessern; gesellschaftliche Missstände ändern wollen) verantwortlich sind für die Inkongruenz zwischen Person und Berufsrolle und damit als Prädiktoren für Burnout gelten können. Hinzu kommen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen und Karriereorientierungen, zudem spielen bei der Berufswahl von Lehramtsstudierenden kompetenz- oder wissensgewinnorientierte Motive eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Kapitel 5.2.1).

### ***Konzeption der Arbeit***

Die vorliegende Arbeit sollte einen Beitrag zum Steuerungswissen um die Berufswahl Lehramt liefern. Dazu sind 310 Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe befragt worden. In der Auswahl der Stichprobe zeigt sich die Besonderheit dieser Arbeit: Im Unterschied zu den im theoretischen Teil aufgeführten Studien an Lehramtsstudierenden untersucht die Arbeit Schülerinnen und Schüler vor der Berufswahl. Es handelt sich zudem um eine unausgelesene Stichprobe, befragt wurden auch diejenigen, die sich nicht für den Lehrerberuf interessieren.

Wie in Kapitel 6.1 ausgeführt wird, standen in der vorliegenden Arbeit zwei Themenkomplexe im Vordergrund:

Es ging um die Beleuchtung der Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt. Das theoretische Rahmenmodell der Arbeit sollte das Beziehungsgeflecht, in das der Berufswunsch Lehramt eingebettet ist, erfassen. Es ging darum zu untersuchen, (1) wie der Lehrerberuf von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, (2) wie attraktiv er für sie ist und (3) durch welche Interessen, Personmerkmale und Erfahrungen der Berufswunsch Lehramt geprägt wird. Durch die empirische Untersuchung sollten die Befunde anderer Studien zu Teilaspekten der Berufswahl Lehramt repliziert und neue Erkenntnisse gewonnen werden. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Vermutung, dass sich die bei vielen Lehramtsstudierenden nachweisbaren berufsungünstigen

Personmerkmale bereits bei am Lehramt interessierten Schülerinnen und Schülern finden lassen. Hieraus sollten empirische Belege für die Konzeption von Laufbahnberatungsinstrumenten gewonnen werden.

Zugleich sollte der begründeten Annahme nachgegangen werden, dass es auch besonders geeignete Personen geben könnte, die den Lehrerberuf für sich noch nicht als interessanten Beruf entdeckt haben. Diese Annahme wurde bislang in den Studien zur Berufswahl Lehramt kaum untersucht. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit liefern hier wichtige Impulse, dies vor allem mit der Erfassung der den Lehrerberuf „ablehnenden“ Berufswahlmotive.

Im weiteren sollte der Zusammenhang von *gemessener* (objektiver) und *artikulierter* (subjektiver) Passung zum Lehrerberuf genauer beleuchtet werden. Es ging also um die zentralen Fragen:

- Welche Schlussfolgerungen zum Zusammenhang von gemessenen (=objektive Passung) und artikulierten (=subjektive Passung) Interessen lassen sich ziehen? Können die im theoretischen Teil der Arbeit in Kapitel 4.4 rezipierten Studien bestätigt werden, dass sich die Chancen auf eine interessengemäße und damit „passende“ Berufswahl erhöhen, wenn sich artikuliert und gemessene Interessen entsprechen (vgl. BERGMANN, 1994)?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich bezüglich der *Rekrutierung* oder *Gewinnung* passender Lehramtskandidatinnen und –kandidaten ziehen? Warum interessieren sich manche Schülerinnen und Schüler *nicht* für den Beruf Lehramt, obwohl eine objektiv messbare hohe Kongruenz zwischen ihren Interessen und dem Beruf vorliegt? Und wie kann es gelingen, solche Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Interessen- und Persönlichkeits-profils für den Lehrerberuf geeignet wären, auch für diesen zu gewinnen?
- Gibt es Gruppen mit unterschiedlichen Passungsprofilen bei den Personen, die Lehramt studieren möchten? Angesichts der vorliegenden Befunde lag die Vermutung nahe, dass es Personen gibt, die sich für den Lehrerberuf interessieren, aber keine messbaren Passungsmerkmale zeigen. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus für die Entwicklung von Selbsterkundungsverfahren und Laufbahnberatung ziehen?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich bezüglich der Geschlechterverteilung ziehen? Angesichts der zunehmenden Feminisierung im Lehramt und der bei den überwiegend weiblichen Lehramtsstudierenden gefundenen Merkmalen wie geringe Karriereorientierung und geringe Selbstwirksamkeitserwartung wurde vermutet, dass es vornehmlich junge Männer sind, die eine messbare Passung haben, sich aber nicht für den Lehrerberuf interessieren.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden aus dem Theorieteil der Arbeit Hypothesen abgeleitet und überprüft. Des Weiteren wurde ein Rahmenmodell aus den theoretischen Vorüberlegungen in den vorhergehenden Kapiteln abgeleitet. Ein solches Modell zur Erfassung des Beziehungsgeflechts, in das der Berufswunsch Lehramt eingebettet ist, liegt bislang noch nicht vor. Zur Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells wurde eine Pfadanalyse mittels AutoPLS (vgl. Kap. 7.4) durchgeführt. Die Ergebnisse der Pfadanalyse

dienten in einem weiteren Schritt der *Hypothesengenerierung* für zukünftige Forschungsfragen.

In einem weiteren Schritt wurde eine Clusteranalyse (vgl. Kap. 7.5) gerechnet. Diese sollte zum einen die Ergebnisse der Pfadanalyse ergänzen, die generierten Hypothesen bekräftigen und den nicht aufgeklärten Teil der Varianz aus der Pfadanalyse beleuchten. Zum anderen sollte sie weitere Erkenntnisse bezüglich der Diskrepanzen zwischen gemessener und artikulierter Passung liefern und ein Profil über die Passung erstellen.

### ***Ergebnisse und Schlussfolgerungen***

Die vorliegende Arbeit war der Versuch, Ansätze aus verschiedenen Forschungsdisziplinen, aus der allgemeinen Berufsinteressenforschung, aus der Persönlichkeitsforschung, der Belastungsforschung und der pädagogischen Psychologie, gewinnbringend zusammenzuführen.

Das theoretische Rahmenmodell wurde in Anlehnung an das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND entwickelt, das in Kapitel 4 vorgestellt wird. Dabei wurden nach einer Auswertung des Forschungsstandes zur Berufswahl Lehramt (vgl. Kap. 5) vor allem diejenigen Einflussgrößen in die Untersuchung aufgenommen, die zur Prognose der Entwicklung und Bewährung im Lehramtsstudium und Lehrerberuf herangezogen werden können (vgl. dazu im Überblick HANFSTINGL & MAYR, 2007): Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, Geschlecht, Selbstwirksamkeit, pädagogische Vorerfahrungen, generationenübergreifende Interessenrelationen und Variablen, die das Arbeitsverhalten und die Belastbarkeit im Lehrerberuf abbilden.

Bezüglich der Erprobung des Rahmenmodells lässt sich zusammenfassend sagen: Das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte, theoretisch begründete und mit Hilfe der Stichprobe von Schülerinnen und Schülern empirisch erprobte Instrumentarium zur Erfassung der Einflussfaktoren auf den Berufswunsch Lehramt hat sich bewährt und konnte mit der Pfadanalyse abgebildet werden. Damit ist es der vorliegenden Arbeit gelungen, neue Befunde zur Entstehung des Berufswunsches Lehramt bzw. zu den Kongruenzbedingungen des Berufswunsches vorzulegen. Die wichtigsten Befunde sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

*Der Berufswunsch Lehramt als subjektive oder artikuliert Passung wird direkt beeinflusst von der Ausprägung der objektiven Passung.*

Die objektive Passung wurde in der vorliegenden Arbeit nicht nur durch einen allgemeinen Berufsinteressentest (EXPLORIX, JÖRIN ET AL., 2004) erfasst, sondern zusätzlich durch ein berufsspezifisches Lehrer-Interessen-Inventar (LIS, MAYR 1998a). Im Pfadmodell (Abb. 37) zeigte sich der theoretisch angenommene vermittelte Zusammenhang zwischen allgemeinen Interessen und Fähigkeiten und lehrerspezifischen Interessen. Die Pfadanalyse lässt durch markante Pfade einen Verlauf der Interessenentwicklung für den Lehrerberuf vermuten: Von allgemeinen Interessen und Kompetenzen hin zu

lehrerberufsspezifischen Interessen und von dort zur Ausbildung des Berufswunsches Lehramt.

*Zum Zusammenhang von subjektiver und artikulierter Passung lassen sich sechs Gruppen oder Cluster nachweisen.*

Wie in Kapitel 7.5 ausgeführt wird, konnten die theoretisch angenommenen sechs Gruppen mit unterschiedlichen artikulierten und gemessenen Passungsmustern empirisch nachgewiesen werden. Identifiziert wurde eine besondere Risikogruppe der Schülerinnen und Schüler, die Lehrerin oder Lehrer werden wollen, aber keinerlei messbare Passung mitbringen. Eine weitere Risikogruppe ohne messbare Passung hatte zumindest schon einmal spielerisch an das Lehramt gedacht. Damit machen die Risikogruppen knapp 20 Prozent der Gesamtstichprobe aus. Befunde aus Dropout-Studien (HENECKA & GESK, 1996) lassen vermuten, dass die Personen aus diesen beiden Risikogruppen zu den problematischen „Spät-Berufswählern“ gehören könnten, die den Lehrerberuf aus Verlegenheit oder als Notlösung wählen, ohne ihre Passung zu reflektieren (vgl. dazu auch die Befunde der RAUIN-Längsschnittstudie, 2007). Ein interessanter Befund war, dass sich in den beiden Risikogruppen zu einem hohen Anteil junge Männer befinden. Dieser Befund müsste durch weitere längsschnittliche Studien zur Berufswahl Lehramt überprüft werden.

Die Gruppe der „optimalen Passung“ mit Übereinstimmung von objektiver und subjektiver Passung war in der vorliegenden Stichprobe mit 18,1 Prozent erstaunlich hoch und erwartungsgemäß zu drei Vierteln weiblich. Die Gruppe der Personen, die weder subjektiv noch objektiv eine Passung zum Lehramt zeigen, war mit knapp 27 Prozent etwas größer und erwartungsgemäß zu 72 Prozent männlich.

Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit war die Identifizierung von zwei (überwiegend weiblichen) Rekrutierungsgruppen, 37 Prozent der Stichprobe gehören dazu. Beide Rekrutierungsgruppen bringen messbare Passungsmerkmale mit, sie unterscheiden sich allerdings in der subjektiven Passung. Die Personen aus Cluster 1 (vgl. Kap. 7.5) haben noch nie den Berufswunsch Lehramt in Erwägung gezogen, während die mit 21,4 Prozent zweitgrößte Gruppe aus Cluster 4 zumindest schon einmal spielerisch über den Beruf Lehrerin oder Lehrer nachgedacht hat, diesen aber zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr ernsthaft in Erwägung zieht. An dieser Gruppe setzen die weiteren Überlegungen für zukünftige Rekrutierungsstrategien an, wie in den folgenden Abschnitten ausgeführt wird.

*Die Varianzaufklärung der Zielvariable lässt mit 37 Prozent darauf schließen, dass mit dem Pfadmodell dieser Arbeit für die Vorhersage des Berufswunsches Lehramt wichtige Einflussfaktoren erfasst wurden.*

Bezogen auf die Zielvariable „Berufswunsch Lehramt“ kann aufgrund der Ergebnisse aus der Pfadanalyse folgende Vorhersage getroffen werden: Schülerinnen, deren Eltern im Lehrerberuf arbeiten und die bereits über (mehrere)

pädagogische Vorerfahrungen verfügen, die sich weniger gut distanzieren können und eine eher geringere psychische Stabilität besitzen, die hohe Werte bei den lehrerberufsbezogenen Interessen (gemessen mit dem LIS (MAYR, 1993), hohe Werte insbesondere im Kerngeschäft „Unterrichten“, „soziale Beziehungen fördern“ und „auf spezifische Bedürfnisse eingehen“) haben, möchten Lehrerin werden.

*Der Lehrerberuf ist bereits in der gymnasialen Oberstufe ein überwiegend weiblicher Berufswunsch.*

Eine weitere Besonderheit der in dieser Arbeit untersuchten Stichprobe war die Gleichverteilung der Geschlechter, die genau der Geschlechterverteilung in der gymnasialen Oberstufe (in Niedersachsen) entspricht. Im Gegensatz zu den meist üblichen Studien an Lehramtsstudierenden mit einem hohen Frauenanteil konnte die Berufswahl Lehramt hier an einer Stichprobe untersucht werden, die zu 47 Prozent aus jungen Männern bestand.

Umso wichtiger ist angesichts der gerechten Geschlechterverteilung der Stichprobe die Folgerung aus den Ergebnissen der Pfadanalyse: Der Berufswunsch Lehramt ist bereits in der gymnasialen Oberstufe ein überwiegend weiblicher Berufswunsch. Dieses Ergebnis ist ein zentraler Befund dieser Arbeit, der durch die Ergebnisse einer Clusteranalyse (vgl. Kap. 7.5) noch verschärft wird. Dort zeigte sich, dass auch die beiden Cluster, die aufgrund der messbaren Passung, aber fehlenden subjektiven Passung als „Rekrutierungsgruppe“ für den Lehrerberuf charakterisiert wurden, zu drei Vierteln weiblich sind. Die theoretische Vorannahme ging davon aus, dort vermehrt Männer zu finden, ein Befund, der sich in der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Stichprobe nicht belegen ließ.

Für zukünftige Rekrutierungsstrategien bedeutet dieser Befund – sollte er auch in weiteren Schülerstichproben replizierbar sein – dass zu Gunsten einer geschlechtergerechten Verteilung im Lehrerberuf ein besonderes Augenmerk auf die ca. 25 Prozent der Schüler gelegt werden muss, die messbare Passungsmerkmale mitbringen, sich aber nicht mehr für den Lehrerberuf interessieren oder sich sogar noch nie dafür interessiert haben (Cluster 1 und 4, vgl. Abb. 39, S. 250). Für solche Rekrutierungsstrategien liefert die vorliegende Arbeit Hinweise in den „ablehnenden“ Berufswahlmotiven. Die ablehnenden Berufswahlmotive stehen in deutlichem Zusammenhang zum Image des Lehrerberufs. Dieser wird von den zwar objektiv passenden, aber subjektiv nicht interessierten Schülerinnen und Schülern vorzugsweise als langweilig, wiederholend und wenig anspruchsvoll wahrgenommen. Dies mag zum einen an der einseitigen Schülerperspektive liegen, die bestimmte Tätigkeitsbereiche wie Fortbildung oder Schulentwicklung nicht wahrnimmt, steht aber vermutlich auch im Zusammenhang zu den (tatsächlichen) Bedingungen des Lehrerberufs. Dazu gehören neben derzeit noch fehlenden Anreizsystemen für Leistungsstärke und Engagement vor allem auch die immer noch eher geringen Karriere- und Entwicklungschancen sowie Umstiegs- und Aufstiegschancen. Wer sich für ein Studium der Lehrerbildung einschreibt, entscheidet sich damit an den meisten Universitäten für ein bestimmtes und eingeschränk-

tes Berufsfeld, weitere akademische Berufsfelder bleiben zumeist versperrt und Fehlentscheidungen in der Berufswahl können oftmals nur mit großen finanziellen und personalen Verlusten korrigiert werden. Ob die Umstellung verschiedener Lehramtsstudiengänge auf konsekutive Studienmodelle oder polyvalente Bachelor/Masterstudiengänge Abhilfe schaffen kann und alternative Karrierewege eröffnet, bleibt zu prüfen<sup>164</sup>. Mädgefrau (2008, S. 22) etwa bewertet solche strukturellen Veränderungen im Zusammenspiel mit selbstselektiven Beratungsmodellen als Erfolg versprechend.

Aktuelle Untersuchungen belegen eher, dass leistungsstarke Studierende, auch wenn sie ein Lehrerstudium beginnen, dieses aufgrund der genannten Bedingungen frühzeitig verlassen (RAUIN, 2007). MAYR & NEUWEG (2006, S. 201) berichten ähnliches für die Pädagogischen Akademien in Österreich, wonach in einer älteren Evaluationsstudie „intelligente, kreative und gute Schulleistungen aufweisende Studierende“ eher als ihre Mitstudierenden eine Tendenz zum Studienwechsel hatten. Ihr Fazit lautet, die Rekrutierung unter anderem durch die Gestaltung der Studienbedingungen zu verändern: „Es wäre daher zu überlegen, wie ein Sozial-, Lern- und Leistungsmilieu aussehen müsste, das jene Studierenden nachhaltig anzieht, die für den Lehrerberuf wünschenswerte Merkmale aufweisen.“ Erste Initiativen in diese Richtung gibt es bereits, so etwa beim Studienkolleg der Deutschen Wirtschaft, das Begabtenförderung für Lehramtsstudierende mit pädagogischem Führungspotenzial anbietet.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit weisen allerdings noch weiter, nicht nur die Studienbedingungen, sondern auch die Berufsbedingungen müssen geändert werden. Es wäre erforderlich, weitere mögliche Entwicklungs- und Laufbahnoptionen zu eröffnen bzw. die Abfolge von Bachelor und Master so zu gestalten, dass alternative Laufbahnentwicklungen, z.B. Wechsel aus anderen Studiengängen in die Lehrerausbildung, möglich werden. Die bereits erwähnte Initiative Teach First ist ein erster Schritt in diese Richtung. Anreizsysteme und deutliche Karriereoptionen bis hin zum Wegfall der Verbeamtung sind weitere Änderungsoptionen, die derzeit (konträr) diskutiert werden.

Für die frühe Rekrutierung in der Oberstufe wäre es zudem unbedingt notwendig, wenn Self Assessments und Auswahlverfahren für den Lehrerberuf nicht nur fachliche oder personale Merkmale und Kompetenzen in den Vordergrund stellen, sondern auch motivationale. Eine Reflexion der Berufswahlmotive könnte dabei unterstützen, „idealistische“ Berufswahlen zu hinterfragen und „ablehnende“ Motive aufzubrechen.

---

<sup>164</sup> Vgl. dazu die Modelle in Bielefeld und Bochum  
<http://www.karrierefuehrer.de/hochschule/lehrausbildung.html> [Zugriff: 15.03.2008]

### *Pädagogische Vorerfahrungen als Determinante des Berufswunsches Lehramt*

Auch die professionelle Reflexion der vielfach bei den objektiv zum Lehrerberuf passenden Schülerinnen und Schülern vorhandenen pädagogischen Vorerfahrungen könnte eine Rekrutierung unterstützen. Die Bedeutung der pädagogischen Vorerfahrungen für die Entwicklung des Berufswunsches Lehramt war neben der elterlichen Berufevererbung ein zentraler Befund dieser Arbeit. Pädagogische Vorerfahrungen spielen in den meisten Studien zu Berufswahlmotiven eine eher untergeordnete Rolle mit Ausnahme der Längsschnittstudie von MAYR (vgl. die Ausführungen in Kap. 5.5.2). Sie werden vermutlich in ihrer Bedeutung deutlich unterschätzt und nur in wenigen Verfahren zur Reflexion des Berufswunsches Lehramt ausgewertet<sup>165</sup>. Erste Ergebnisse der Längsschnittstudie von MAYR belegen, dass sich die Prognosefähigkeiten von Persönlichkeits- und Interesseninventaren am Ende des Studiums beträchtlich erhöhen, wenn das bis dahin erworbene schulbezogene Wirksamkeitserleben (Erfahrungen von Erfolgen und Schwierigkeiten in Praktika) als Prädiktor mit aufgenommen wird. Ähnliches kann man aufgrund der Ergebnisse aus der Pfadanalyse und der Hypothesenüberprüfung in Kapitel 7.3.4 dieser Arbeit auch für die pädagogischen Vorerfahrungen belegen: Der frühzeitige Erwerb pädagogischer Vorerfahrungen und die Verwandtschaft dieser Tätigkeiten mit dem Lehrerberuf stehen in einem signifikanten Zusammenhang zu der Ausprägung der lehrerberufsspezifischen Interessen und Personmerkmale.

Es scheint also geraten, pädagogische Vorerfahrungen in Auswahlverfahren und Laufbahnberatungsinstrumenten zum Lehrerberuf zu integrieren und sie für die Reflexion der Berufswahl zu nutzen vor dem Hintergrund, bei dem einen oder anderen Schüler doch noch erfahrungsbasiertes Interesse am Lehrerberuf zu wecken.

### *Elterliche Berufevererbung als Determinante des Berufswunsches Lehramt*

Der Anteil der elterlichen Berufevererbung war ein überraschendes Ergebnis dieser Arbeit. Zeigt sich in allgemeinen Bevölkerungsdaten (vgl. Kap. 5.5.1) ein Anteil von 18 Prozent, deren Eltern Lehrkräfte sind, sind es in der vorliegenden Stichprobe 23 Prozent. Bei den Schülerinnen und Schülern, die Lehrerin oder Lehrer werden wollten (subjektive Passung), liegt der Anteil der Lehrereltern sogar bei 46 Prozent. Der erwartete Einfluss der elterlichen Berufe auf die Ausprägung der messbaren Passung ließ sich allerdings nicht belegen, dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu anderen Studien. Die Befunde aus der Pfadanalyse zeigen: Der Einfluss der elterlichen Berufevererbung lässt sich nur für die artikulierte oder subjektive Passung, den Berufswunsch Lehramt, nachweisen.

---

<sup>165</sup> So z.B. im Selbsterkundungsverfahren „Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung“, im Programm <http://www.cct-germany.de> [Zugriff: 15.04.2008]



*Der Lehrerberuf zieht Personen mit berufungünstigem Belastungsverhalten und gering ausgeprägten Ressourcen an.*

Ein weiterer zentraler Befund dieser Arbeit stimmt allerdings nachdenklich: Die geringe Ausprägung psychologischer Schutzfaktoren gegen die Berufsanforderungen, die Personen mit dem Berufswunsch Lehramt aufweisen. Dieser Befund traf auch auf Schülerinnen und Schüler zu, die gemessen und artikuliert zum Lehrerberuf passen sowie auf Personen aus den so genannten Rekrutierungsgruppen.

In der Pfadanalyse zeigte sich dies vor allem in den Ausprägungen der Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“ und „Stabilität“. Dieser Befund bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe deutet darauf hin, dass der Lehrerberuf geradezu Personen mit berufungünstigem Belastungsverhalten und gering ausgeprägten Ressourcen anzieht. Sollte dieser Befund auch für andere Schülerstichproben zu verallgemeinern sein – und die Ergebnisse bei Lehramtsstudierenden sprechen deutlich dafür (vgl. SCHAARSCHMIDT, 2007; SIELAND, 2004; RAUIN, 2007) – so müssten daraus Schlüsse für die Bewerbungsphase und die Gestaltung des Lehramtsstudiums gezogen werden.

*Schlussfolgerung: Selbsterkundung vor der Berufswahl*

Es wäre wünschenswert, wenn Interessierte am Lehrerberuf bereits vor Aufnahme des Studiums Gelegenheit bekämen, ihre Voraussetzungen für dieses Studium und für den Lehrerberuf zu klären. Die Rede ist von online-basierten und diagnosegeleiteten Self Assessments mit differenzierten Rückmeldungsstrukturen, Fallbeispielen aus dem Berufsleben und Informationen zu den Anforderungen und Bedingungen des Lehrerberufs, die zum einen eine Überprüfung der eigenen Passung ermöglichen und zum anderen das Kennenlernen des Berufs unter Aufbrechung der einseitigen Schülerperspektive gewährleisten. Ergänzend sollte zudem Raum für biografische Selbsterkundungen (z.B. des Einflusses der elterlichen Berufevererbung) und die Reflexion der eigenen Lernbiografie (z.B. durch pädagogische Vorerfahrungen oder Bilder „guter“ und „schlechter“ Lehrkräfte) sein.

*Schlussfolgerung: Institutionalisierung von Self Assessments*

Obwohl bereits seit Jahren Verfahren zur Unterstützung dieser Berufswahlreflexion entwickelt wurden, werden diese in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen<sup>166</sup> lediglich als Empfehlung für Studieninteressierte genutzt. Das bedeutet, es wird den Studienbewerberinnen und –bewerbern für das Lehramt frei gestellt, ob sie Self Assessments zur Reflexion der Studien- und Berufswahl nutzen. Die meisten Einrichtungen weisen per „Link“ auf die entsprechenden Verfahren hin. Die Ergebnisse der Selbsterkundung werden nach der Zulassung zumeist nicht professionell durch Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aufgearbeitet, aus den individuellen Rückmeldungen der

---

<sup>166</sup> z.B. an der TU Dresden.

Selbsterkundung erkennbare mögliche Defizite oder berufungünstige Personmerkmale und Verhaltensweisen werden im Studium nicht thematisiert.

Eine Institutionalisierung solcher flankierender Maßnahmen im Studium, zum Beispiel eine gezielte Gestaltung der Studieneingangsphase mit Reflexion der Selbsterkundung und der Berufswahl mit unterstützenden Angeboten, zugeschnitten auf die Entwicklungsbedürfnisse der Studierenden<sup>167</sup>, könnte Abhilfe schaffen. Die Bedeutung psychologischer Schutzfaktoren oder Ressourcen würde frühzeitig erkannt werden, entsprechende Interventionsmaßnahmen könnten angeboten werden. Eine Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Studienberatung würde dafür Sorge tragen, dass in Einzelfällen auch Studierende mit entsprechenden Risikofaktoren auf diese aufmerksam gemacht werden und ihnen alternative Laufbahnoptionen eröffnet werden. Besonders dringlich wäre ein solches Vorgehen für die Studierenden, die der in dieser Arbeit vorgefundenen Risikogruppe der „vermeintlichen“ Passung zum Lehrerberuf angehören (vgl. Abb. 39, Cluster 6). Die dort zugeordneten Schülerinnen und Schüler möchten zwar ernsthaft Lehrerin oder Lehrer werden, bringen aber keine objektiv messbare Passung mit.

Evaluationsergebnisse aus Self Assessments für andere Studienfächer<sup>168</sup> belegen den Nutzen der Einbettung des Verfahrens in das strategische Bindungsmanagement einer Hochschule. HEUKAMP & HORNKE (2008, S. 83f.) führen aus, dass zur Institutionalisierung auch gehört, sowohl „Links und Informationen im Internetauftritt der Hochschulen zu platzieren, als auch die Einbindung in das Angebot der Studienberatung zu gewährleisten“. Weitere Überlegungen an verschiedenen Hochschulen gehen zurzeit dahin, die freiwillige Selbstselektion durch Self Assessments mit Fremdselektion zu verbinden, indem das Durchlaufen des Self Assessments Bedingung für die Zulassung ist oder als „Eintrittskarte“ für die Teilnahme am Auswahlverfahren fungiert (BERGMANN, 2008, S. 77).

### *Schlussfolgerung: Notwendigkeit von Studien zur Verarbeitung von Selbsterkundungs-Rückmeldungen*

Hier zeigt sich auch ein sichtbares Forschungsdefizit: In Deutschland fehlen längsschnittliche Studien zum Umgang mit und zur Verarbeitung von Selbsterkundungs-Rückmeldungen zur Eignung für den Lehrerberuf. Wie gehen Studienbewerberinnen und –bewerber mit solchen Rückmeldungen um? Was bewirken dissonante Rückmeldungen zur Berufswahl? Können solche Rückmeldungen in Kombination mit professioneller Reflexion und Intervention durch die Studienberatung oder Lehrerbildung zu messbaren Veränderungen

---

<sup>167</sup> Z.B. durch Lern- und Entwicklungs-Portfolios.

<sup>168</sup> Informatik und Elektrotechnik an der RWTH Aachen. Erfasst werden unter anderem numerische, verbale und räumlich-visuelle Fähigkeiten.

im Verhalten und Erleben führen?<sup>169</sup>

Diese Überlegungen führen zu einem weiteren Forschungsdefizit: Der Frage nach dem richtigen Zeitpunkt für Angebote zur Laufbahnberatung. Diese Frage kristallisierte sich im Verlaufe dieser Arbeit und der Sichtung der Forschungsbefunde als eine zentrale Fragestellung heraus. Es geht um die Relevanz von Entscheidungs-Realisierungsprozessen. Diese Problematik konnte in dieser Arbeit nur im Rahmen eines Exkurses in Kapitel 3 und im Rahmen der kritischen Aufarbeitung der Berufswahlforschung in Kapitel 5.4 erarbeitet werden. In zukünftigen Studien zur Berufswahl müsste sie einen hohen Stellenwert erhalten, denn es geht um die zentrale Frage des Nutzens und der Effekte von Laufbahnberatungsverfahren und Self Assessments im Lehrerberuf: Wann sind Berufswählerinnen und -wähler noch offen für „Ist-Soll-Differenzen“ und problematische Ergebnisse von Selbsterkundung oder Stärken-Schwächen-Analysen, die Dissonanz erzeugen, dem eigenen Selbstbild widersprechen? In der Bewerbungsphase sicherlich nicht mehr, wenn der Berufswunsch bereits konkretisiert und dem sozialen Umfeld mitgeteilt wurde. Zieht man die Ergebnisse der Dissonanztheorie (FESTINGER, HERKNER, vgl. Kap. 3) heran, erscheinen Beratungsangebote nur sinnvoll in der Vorentscheidungsphase oder Ambivalenzphase, also noch während der Schulzeit (vgl. dazu auch empirische Befunde bei MAYR, 2002, S. 431, Kap. 3 dieser Arbeit). Hierzu wäre eine Ausweitung und Professionalisierung der Berufswahlorientierung in der Oberstufe unabdingbar.

---

<sup>169</sup> Die für andere Online-Self Assessments (z.B. RTWH Aachen, J. W. Goethe-Universität Frankfurt/Main) durchgeführten Evaluationsstudien können für Lehramts-Self Assessments nicht genutzt werden, weil sie sich vom Aufbau, den Instrumenten und der Qualität der Rückmeldungen her unterscheiden. Zudem haben sie eine unterschiedliche Zielrichtung, die Passungsproblematik wird für Lehramtsstudiengänge akzentuierter diskutiert.

## 9 Literaturverzeichnis

-A-

- Abel, J. (2004). Zusammenhang zwischen Interessenorientierungen und Studieninteresse in verschiedenen Studienfächern. *Empirische Pädagogik* 18 (4), 460-482.
- Abel, J., Tarnai, C. (Hrsg.). (1998). *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Abel, J., Tarnai, C. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in ausgewählten Studienfächern. *Empirische Pädagogik*, 3, 287-318.
- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtervergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 109-118.
- Abele, A. E. (2003). Beruf - kein Problem, Karriere - schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich. In A. E. Abele, Hoff, E.-H., Hohner, H.-U. (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (S. 157-182). Heidelberg: Asanger.
- Abele, A. E. (2005). Ziele, Selbstkonzept und Work-Life-Balance bei der längerfristigen Lebensgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49 (N.F.23) 4, 176-186.
- Abele, A. E., Schute, M., Andrä, M. S. (1999). Ingenieurin versus Pädagoge: Berufliche Werthaltungen nach Beendigung des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, No. 1/2, 84-99.
- Abele, A. E., Stief, M., Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 145-151.
- Abele, A. E., Dette, D. E., Hermann, B. (2003). Lehrerinnen und Lehrer - vom Examen zum Schuldienst. In A. E. Abele, E.-H. Hoff & H.-U. Hohner (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (S. 71-88). Heidelberg, Kröning: Asanger.
- Abele, A. E., Hoff, E.-H. & Hohner, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Heidelberg, Kröning: Asanger.
- Abele, A. E., Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Abele-Brehm, A. E., Stief, M. . (2004). Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (N.F.22) 1, 4-16.

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S., Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt, Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (Kap. 5, S. 117-156). Weinheim, Basel: Beltz
- Angleitner, A., Riemann, R. (2005). Eigenschaftstheoretische Ansätze. In H. Weber, Rammsayer, T. (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 93-103). Göttingen: Hogrefe.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt.
- Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST), *Umwelt-Struktur-Test* (UST): Bergmann & Eder, 1992 (überarbeitete Fassungen 1999, 2005)
- Arold, H. (2004). Beanspruchungsmuster und Intervention. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 104-123). Weinheim: Beltz.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer. (2. Auflage).
- Astleitner, H., Kriegseisen, G. (2005). Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientierungsunterricht? Eine quasi-experimentelle Feldstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (2), 138-145.
- B-
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer. (8. Auflage).
- Bahrenberg, R., Koch, H., Müller-Kohlenberg, L. (2000). *Praxis der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer. (2., neubearbeitete Auflage).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. (2. unveränderte Auflage).
- Barth, A.-R. (2001). Burnout bei Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Auflage, S. 70-75). Weinheim: Beltz.
- Baumann, N., Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber, Rammsayer, T. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Band 2: Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 362-373). Göttingen: Hogrefe.
- Bäumer, T. (2005). *Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext*. Dissertation: Universität Trier, Verfügbar unter: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2005/324/> [Abrufdatum: 15.05.2006]

- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bergmann, C. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp, Prenzel, M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 195-220). Münster: Aschendorff.
- Bergmann, C. (1993). Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14 (4), 265-279.
- Bergmann, C. (1994). Gemessene versus artikulierte Interessen als Prädiktoren der Berufs- bzw. Studienwahl und Anpassung im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38 (N.F.12) 4, 142-151.
- Bergmann, C. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In J. Abel, Tarnai, C. (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 29-43). Münster: Waxmann.
- Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 344-387). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bergmann, C. (2008). Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten. In H. Schuler, Hell, B. (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 67-77). Göttingen: Hogrefe
- Bergmann, C., Eder, F. (1994 a). Laufbahnberatung als Entwicklungsanstoß und Entscheidungshilfe. Ein Beratungsmodell für Maturanten. In Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 248-263). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Bergmann, C., Eder, F. (1994 b). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47-64). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Bergmann, C., Eder, F. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 3, 255-286.
- Bergmann, C., Eder, F. (2001). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 49-55). Weinheim: Beltz.
- Blustein, D. L. (2001). Extending the Reach of Vocational Psychology: Toward an Inclusive and Integrative Psychology of Working. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 171-182.
- Brägger, G., Paulus, P., Posse, P. (2005). *Gute gesunde Schule. Definition*. Verfügbar unter: [http://www.anschub.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-D365C901/anschub/Definition\\_der\\_guten\\_gesunden\\_Schule\\_\\_\\_Anschub.de.pdf](http://www.anschub.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-D365C901/anschub/Definition_der_guten_gesunden_Schule___Anschub.de.pdf) [Abrufdatum: 10.07.2006].

- Brandstätter, H. (1997). Die Entscheidung für ein Studium als Start der beruflichen Karriere. In L. von Rosenstiel, T. Lang-von Wins & E. Sigl (Hrsg.), *Perspektiven der Karriere*. Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Brandstätter, H., Mayr, J. (1994). Die "Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskala" (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231-248). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Brandstätter, H., Farthofer, A., Grillich, L. (2001). Die Stabilität der Studienwahl als Funktion von Interessenkongruenz, Selbstkontrolle und intellektueller Leistungsfähigkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (3), 200-218.
- Brehmer, I. (1992). *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrerberuf*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Bromme, R., Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper, Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777-793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brooks, L. (1994). Neuere Entwicklungen in der Theoriebildung. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 391-425). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, D. (1994). Trait- und Faktortheorie. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 17-41). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, D., Brooks, L. (1994). Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprung, Evaluation und gegenwärtige Theorieansätze. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 1-17). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung der Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser, Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343-397). Chur: Rüegger.
- Brunstein, J., Mann, U. (2000). Motivierende Wirkungen beruflicher Identitätsideale. Zur Bedeutung von Zielbindung und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, No. 2/3, 85-95.
- Bühl, A., Zöfel, Peter. (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium. (9. Auflage).
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bußhoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 9-84). Zürich: sabe.
- Butz, B. (2001). *Beruf*. Bund-Länder-Projekt "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben". Verfügbar unter: <http://www.swa-programm.de/> [Abrufdatum: 30.11.2006].
- Butz, B. (2005). *Kompetenzen*. Bund-Länder-Projekt "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben". Verfügbar unter: <http://www.swa-programm.de/> [Abrufdatum: 30.11.2006].

-C-

- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie.*: Dissertation: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert, Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113-120). Stuttgart, New York: Schattauer.

-D-

- Dawis, R. V. (1991). Vocational interests, values, and preferences. In M. D. Dunette, Hough, L. M. (Hrsg.), *Handbook of industrial and organisational psychology* (S. 833-872). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und die Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2*, 223-238.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In Jörg Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17-33). Bad Heilbrunn /Obb.: Julius Klinkhardt.
- Denzler, S., Fiechter, U., Wolter, S. (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden* (Diskussionspapier No. 6): Universität Bern: Forschungsstelle für Bildungsökonomie.
- Denzler, S., Wolter, S. C. (2006). Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung? Einflussfaktoren bei der Studien- und Berufswahl Lehramt von Maturanden aus dem Kanton Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung. Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen - und Lehrerberuf*, 24 (1), 2006, 63-67.
- Deutschmann, C. (2005). Latente Funktionen der Institution des Berufs. In M. Jacob, Kupka, P. (Hrsg.), *Perspektiven des Berufskonzepts - Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (BeitrAB 297) (S. 3-16). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).
- Dick, R., van, Wagner, U., Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert, Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 39-51). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Ditton, H. (1998). Studieninteresse, kognitive Fähigkeiten und Studienerfolg. In J. Abel, Tarnai, C. (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 45-62). Münster: Waxmann.

-E-

- Eberle, T. (2007). *Warum LehrerIn werden? Zu Studien- und Berufswahlmotivation und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden.* Vortrag auf der 70. Tagung der Kommission „Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung



(AEPF)“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE),  
Leuphana Universität Lüneburg.

- Eder, F. (1992). Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen. In A. Krapp, Prenzel, M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 165-194). Münster: Aschendorff.
- Eder, F. (1998). Differenziertheit der Interessen als Prädiktor der Interessenentwicklung. In J. Abel, Tarnai, C. (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Eder, F., Bergmann, Christian. (2004). Der Einfluss von Interessen auf die Lehrerwahrnehmung von Schülern und Schülerinnen. *Empirische Pädagogik* 18 (4), 410-431.
- Eder, F., Hörl, G. (2007, im Druck). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende. In M. Heinrich, Prexl-Krausz, U. (Hrsg.), *Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach "neuen Lernformen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (Öfob-Schriftenreihe, S. 179-191). Wien: Lit Verlag.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Juventa.
- Enzmann, D., Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Ertelt, B.-J., Schulz, W. E. (1997). *Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Ettlin, E. (2006). Zulassung und Berufseignung - eine Frage des Berufsbildes. *Beiträge zur Lehrerbildung. Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*, 24 (19), 2006, 12-18.
- EXPLORIX<sup>170</sup>: Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2004
- EXPLOJOB: JÖRIN & STOLL, 2005

-F-

- Famulla, G.-F. (2003). *Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf - Das Programm "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben" aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung*. Online-Reader Berufsorientierung (sowi-online). Verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/index.html> [Abrufdatum: 14.11.2006].
- Famulla, G.-F., Butz, B. (2005). *Berufswahlorientierung*. Bund-Länder-Projekt "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben". Verfügbar unter: <http://www.swa-programm.de/> [Abrufdatum: 30.11.2006].
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich. (2. Auflage).

---

<sup>170</sup> Kostenpflichtige Online-Version des EXPLORIX für Deutschland, Österreich und die Schweiz, <http://www.EXPLORIX.de> [Abrufdatum: 10.12.2006]

- Fiechter, U., Stienen, A., Bühler, C. (2004): *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Kanton und Universität Bern. Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz (3. Auflage).
- Fischer, A., Fritzsche, Y., Fuchs-Heinritz, W., Münchmeier, R. (2000). *Jugend 2000* (Bd. 1 und 2). Opladen: Leske und Budrich.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In E Glumpler, Fock, C. (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 2: Lehrerinnen* (S. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foerster, F., Faust, G. (2006). Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. *Beiträge zur Lehrerbildung. Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*, 24 (1), 2006 43-54.
- Freizeit-Interessen-Test (FIT): STANGL, 1991
- Frey, D., Benning, E. (1997). Dissonanz. In D. Frey, Greif, S. (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (4. Auflage, S. 147-153). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Foto-Interessentest (FIT): Stoll & Jungo, 1998, Jörin, Jungo & Stoll, 2000, Toggweiler & Stoll, 2003

-G-

- Gati, I. (1991). The Structure of Vocational Interests. *Psychological Bulletin*, 109 (2), 309-324.
- Giesen, H., Gold, A. (1994). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen. Analysen zur Differenzierung von Studierenden der verschiedenen Lehrämter. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 64-78). Innsbruck: Studien Verlag.
- Grabowski, U. (2004). *Persönlichkeitsentwicklung im Beruf. Das Problem des Kompromisses zwischen Persönlichkeit und Charaktermaske*. Dissertation: Universität Flensburg, im Druck. Verfügbar unter: [Abrufdatum: 15.06.2005]
- Günther, S., Kammerl, R. (2008). Mit einem Development Center die Lehrerbildung verbessern? Konzeption und erste Erfahrungen. *PAradigma* 2/2008, 47-64

-H-

- Hackett, G., Betz, N. (1981). A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G., Lent, R., Greenhaus, J. H. (1991). Advances in Vocational Theory and Research: A 20-Year Retrospective. *Journal of Vocational Behaviour*, 38, 3-38.

- Hackett, G., Lent, R. W. (1992). Theoretical Advances and current inquiry in career psychology. In sS. D. Brown, Lent, R. W. (Hrsg.), *Handbook of counseling psychology* (S. 419-451). New York: John Wiley & Sons.
- Hackett, G., Betz, N. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, Adaption, and Adjustment* (S. 249-280). New York: Plenum.
- Häfeli, K., Kraft, U., Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsausbildung*. Eine Längsschnittstudie. Bern: Huber.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6. Auflage). New Jersey: Pearson.
- Hall, D. T. (Hrsg.). (1994). *Die Theorie der Laufbahnentwicklung in Organisationen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hanfstingl, B., Riemenschneider, I. C., Glück, J. (2006). Strukturgleichungsmodelle auf Basis des ML-Algorithmus und des PLS-Algorithmus: ein methodischer Vergleich anhand von Daten der European Study of Adult Well-Being (ESAW). In B. Gula, Alexandrowicz, R., Strauß, S. (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 508-514). Lengerich: Pabst.
- Hanfstingl, B., Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2/2007, 48-56.
- Heckhausen, H., Heckhausen, J. (2005). *Motivation und Handeln* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heine, C. (2002). *HIS Ergebnisspiegel 2002*. Bericht des Hochschul-Information-Systems (HIS). Hannover: HIS Verlag.
- Heine, C., Spangenberg, H., Schreiber, J., Sommer, D. (2005). *Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl*. Bericht aus der Reihe Kurzinformationen A 15/2005 des Hochschulschul-Information-Systems (HIS). Hannover: HIS Verlag.
- Heine, C., Scheller, P., Willich, J. (2005). *Studienberechtigte 2005. Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife*. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Bericht aus der Reihe Kurzinformationen A 16/2005 des Hochschulschul-Information-Systems (HIS). Hannover: HIS Verlag.
- Henecka, H.-P., Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herlt, S. (2004). *Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens für Abiturienten*: Universität Potsdam: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Herlt, S., Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt, Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-188). Weinheim: Beltz.
- Herrmann, U., Hertramph, H. (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. In S. Buchen, Carle, U., Döbrich, P., Hoyer, H.-D., Schön-

- wälder, H.-G. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 139-163). Weinheim: Juventa.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen. Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Nationales Forschungsprogramm "Bildung und Beschäftigung": Synthesis 18. Verfügbar unter: <http://www.nfp43.unibe.ch> [Zugriff: 18.07.2006].
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005*. Bericht aus der Reihe Kurzinformationen A 1/2005 des Hochschul-Information-Systems (HIS). Hannover: HIS Verlag.
- Heukamp, V., Hornke, L. (2008). Self Assessment – Online-Beratung für Studieninteressierte. In H. Schuler, Hell, B. (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 78-84). Göttingen: Hogrefe.
- Hillert, A. (2004). Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In A. Hillert, Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Hoff, E. H. (1987). Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oerter, Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (2. Auflage, S. 361-374). München: Beltz.
- Hohner, H.-U. (1995, 2004). *Entwicklung in Bildung und Beruf. Empirische und konzeptionelle Analysen für eine integrative Theorie der beruflichen Entwicklung*. Universität Saarland (Habilitation). Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/308/> [Abrufdatum: 26.11.2006].
- Hohner, H.-U. (2006). *Laufbahnberatung. Wege zur erfolgreichen Berufs- und Lebensgestaltung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: what we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd. ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J. L. (1999). Resume. *Journal of Vocational Behaviour*, 55, 5-14.
- Holland, J. L., Costa, p. T., McCrae, R. R. (1984). Personality and Vocational Interests in an Adult Sample. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 390-400.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., Asama, N. F. (1994). More Evidence for the Relationship Between Holland's Personality Types and Personality Variables. *Journal of Career Assessment*, 2 (4), 331-340.
- Hülshager, U., Specht, E., Spinath, F. M. (2006). Validität des BIP und des NEO-PI-R. Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Klärung von Berufserfolg? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (N.F.24) 3, 135-147.

-J-

- Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.). (2005). *Perspektiven des Berufskonzepts - Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (BeitrAB 297). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. *Psychologische Beiträge*, 33 (3-4), 388-406.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber, Rammsayer, T. (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1999). *Allgemeine Selbstwirksamkeit*. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/> [Abrufdatum: 15.12.2007]
- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum, unter Adaptation und Weiterentwicklung von Self-directed Search (SDS) und Position Classification Inventory (PCI)*. Göttingen: Cuvillier.
- Joerin, S., Stoll, F., Bergmann, C., Eder, F. (2004). *Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung. Manual*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Jöreskog, K. G., Wold, H. (1982). The ML and PLS Techniques for modeling with latent variables. In K. G. Jöreskog, Wold, H. (Hrsg.), *Systems under indirect observation, Part I* (S. 263-270). Amsterdam: North-Holland.

-K-

- Kiel, E., Geider, F. J., Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96. JG.(2. Vj. 2004), 223-233.
- Kiel, E., Pollak, G., Eberle, T., Braune, A., Schliessler, M. (2007). Lehrer werden ist nicht schwer ...?! *Pädagogik*, 9/07, 11-16.
- Kieschke, U. (2004). Beanspruchung in der Veränderung. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 88-104). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161-173.
- Knauf, T. (1992). "... weil ich gerne mit Kindern zusammen bin." Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. *Paed extra*, 20, Heft 1, 55-58.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27-39.

- Kramis-Aebischer, K. (2000). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In J. Kramis, Schärer, H.-R. (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse* (14, S. 285-314). Aarau: Bildung Sauerländer.
- Krapp, A. (1992). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp, Prenzel, M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 9-52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Interesse, Lernen, Leistung. Neue Forschungsansätze in der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 286-294). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A., Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 54-82.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht - ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation: Universität Flensburg. Verfügbar unter: <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/krause/krause2002.pdf> [Abrufdatum: 20.06.2007].
- Krause, A. (2004). Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen. In W. Böttcher, Terhart, E. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 123-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A., Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krieger, R. (2000). Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationsvergleiche bei Lehramt-Studierenden. In G. Krampen, Zayer, H. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II. Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 239-255). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Krumboltz, J. D., Baker, R. D. (1973). Behavioral Counseling for Vocational Decisions. In H. Borow (Hrsg.), *Career Guidance for a New Age*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrg. (4/2006), 617-631.
- Kunze, K., Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper, Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 795-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupka, K. (2007). *Internetbasierte Assessments zur Eignungsprüfung von (pädagogischen) Führungskräften*. Vortrag auf der 70. Tagung der Kommission „Arbeits-

gruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Leuphana Universität Lüneburg.

- Kupka, K. (2008). E-Assessment. Entwicklung und Güteprüfung von zwei internetbasierten Simulationsverfahren zur Messung der Planungs- und Problemlöseleistung von zukünftigen (pädagogischen) Führungskräften. Göttingen: Cuvillier
- Kupka, P. (2005). Berufskonzept und Berufsforschung - soziologische Perspektiven. In M. Jacob, Kupka, P. (Hrsg.), *Perspektiven des Berufskonzepts - Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (BeitrAB 297) (S. 17-38). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB).

-L-

- Lacher, G., Rüfenacht, U. (2006). *Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf*. Zwischenevaluation des Projekt MENTOR des BIZ Kloten (Studienarbeit). Unveröffentlichtes Manuskript, Winterthur.
- Lange, H. (1999). Die Form des Berufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Beiheft: Beruf und Berufsbildung, 11-34.
- Lange, U., Harney, K., Rahn, S., Stachowski, H. (Hrsg.). (2001). *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Lang-von Wins, T. (1997). Zum Einfluß von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Entscheidung für die Karriere. In L. von Rosenstiel, T. Lang-von Wins & E. Sigl (Hrsg.), *Perspektiven der Karriere*. Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward an Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Career Choice and Development* (3rd. ed., S. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lewalter, D., Krapp, A. (2004). Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung. *Empirische Pädagogik*, 18 (4), 432-459.
- Linten, M., Prüstel, S. (2006). *Auswahlbibliographie "Ausbildungsreife junger Menschen"*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Verfügbar unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-ausbildungsreife-junger-menschen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-ausbildungsreife-junger-menschen.pdf) [Abrufdatum: 20.11.2006].
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lumpe, A. (2002). Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektive schulischer Berufsorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorien-*

*tierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 107-125). Bad Heilbrunn /Obb.: Julius Klinkhardt.

-M-

- Maier, U., Rauin, U. (2004). Bedingungen eines professionellen Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie (Posterbeitrag) *DGfE-Kongress "Bildung über die Lebenszeit", 2004*. Zürich.
- Mädgefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. *PARadigma* 2/2008, 17-23
- Martin, R., Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 241-249.
- Maurice, J., von. (2004). *Generationenübergreifende Interessenrelationen im Spiegel einer Theorie der Person-Umwelt-Passung*. Dissertation: Universität Trier, Verfügbar unter: [Abrufdatum: 15.11.2007]
- Mayer, C. (1999). Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Beiheft: *Beruf und Berufsbildung*, 35-60.
- Mayr, J. (Hrsg.). (1994a). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1994b). LehrerstudentInnen - gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. (Hrsg.) Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79-98). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1994c). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück. In Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 177-200). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1995): Erste Ergebnisse zum Falter-Einsatz in Maturaklassen. Forschungsnotiz vom 5.1.1995. Pädagogische Akademie Linz.
- Mayr, J. (1996). Was Lehrerstudent/inn/en am Lehrerberuf interessiert. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Theorie und Praxis, Heft 8* (S. 23-29). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Mayr, J. (1997). Neufassung des Beratungsmaterials „Lehrer/in werden?“. Daten aus der überregionalen Stichprobe. Linz: Pädagogische Akademie.
- Mayr, J. (1998a). Die "Lehrer-Interessen-Skalen" (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel, Tarnai, Ch. (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*. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, J. (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland, Reißland, B. (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 233-265). Hamburg: Kovac.



- Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungsverfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 88-97.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, Mayr, E., Schratz, M., Wieder, I. (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?* (S. 413-434). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2006). Kompetenzentwicklung von LehrerInnen. Zur Wirkung von Charakteristika der Person und Merkmalen der Lehrerbildung (kommentierte Folien) *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (20. März 2006)*. Frankfurt a. M. .
- Mayr, J. (2006a). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus, Rinkens, H.-D. (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249-261). Münster: Lit.
- Mayr, J. (2006b). *Merkmale von LehrerInnen: Welche machen einen Unterschied?* Münster: Universität Münster.
- Mayr, J. (2007). *Lehrer/in werden – Lehrer/in sein. Personale Voraussetzungen, Lernprozesse und Kompetenz*. Vortrag auf der Tagung "Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung" Universität Bamberg.
- Mayr, J. (2007a). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders, Wissinger, J. (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster: Waxmann
- Mayr, J. (2007b). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung bei Lehrerstudierenden und LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs*, Bd. 3 (S. 8–24). Berlin: Lit.
- Mayr, J. (im Druck). Konflikte und Belastungen im Lehrerberuf. In R. Nickolaus, Pätzold, G., Reinisch, H., Tramm, T. (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (im Druck). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium (erscheint in *Pädagogik*, 2009).
- Mayr, J., Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 113-128). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J., Paseka, A. (2002). "Lehrerpersönlichkeit". *Journal für LehrerInnenbildung, Personale Kompetenzen entwickeln* 2/2002, 50-56.
- Mayr, J., Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner, Heinrich, M. (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit Verlag.

- McCrae, R. R. (1994). New goals for trait psychology. *Psychological Inquiry*, 5, 148-153.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (jr.). (1999). The five-factor theory of personality. In L. A. Pervin, John, O. P. (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (S. 139-153). New York: Guilford Press.
- Meyer, S. (2008). Testverfahren zur „speziellen Studierfähigkeit“. *PARadigma* 2/2008, 65-72
- Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerbildung*, 2/02.
- Meyer-Haupt, K. (1995). *Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer. (2. neubearbeitete Auflage).
- Miller-Tiedemann, A., Tiedemann, D. V. (1994). Laufbahn- und Berufsentscheidungen: Eine individualistische Perspektive. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 329-362). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mitchell, L. K., Krumboltz, J. D. (1994). Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 157-210). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Monschau, K. (1998): *Die Beziehung zwischen Zielsetzung im Berufsalltag und dem Wohlbefinden von PädagogInnen. Eine Pilotstudie über wahrgenommene Zielbindungen und den Umgang mit beruflichem Mißerfolgserleben*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Lüneburg.
- Mörth, M., Söller, I. (2005). *Handbuch für die Berufs- und Laufbahnberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl., S. 629-635). Weinheim: Beltz.
- Moser, K., Paul, K. (2001). Arbeitslosigkeit und seelische Gesundheit. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 33, 431-442.
- Muck, P. M. (2005). Tests und Tools. EXPLORIX. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-directed Search nach Holland (Rezension). *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (1), 39-46.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Müller, W. (2002). Abitur - und dann? Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In Jörg Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175-191). Bad Heilbrunn /Obb.: Julius Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrodt, G., Coletta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Multrus, F., Bargel, T., Ramm, M. (2005). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogenmethode* (3., unveränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H. D. (2005). Selbstberichte. In H. Rammsayer Weber, T. (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 137-148). Göttingen: Hogrefe.

-N-

Neuhaus, K., Schaarschmidt, U. (2002). Belastungsbewältigung bei Lehramtsstudierenden. *Journal für Lehrerbildung*, 2/02, 40-50.

Niedersächsisches Landesamt für Statistik. *Unterricht, Bildung und Kultur*. (2005). Verfügbar unter: <http://www.nls.niedersachsen.de/> [Abrufdatum: 20.02.2007].

Niehaus, M., Middendorf, M., Hauser, A. (2006). Übergang Schule - Beruf. Evaluationsergebnisse zu arbeitsrelevanten Kompetenzen. In M. Heinrich, Greiner, U. (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: Lit Verlag.

Nieskens, B. (2002). "Einblicke" als Entwicklungsanstoß. *Journal für Lehrerbildung*, 2/02, 56-62.

Nieskens, B. (2006). Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In Bundesverband der Unfallkassen Deutsche Angestellten Krankenkasse, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), *Lehrergesundheit - Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung*. Hamburg: DAK.

Nieskens, B. (2007). *Befunde zu Nutzung, Wirkung und Akzeptanz eines Self Assessments im Bewerbungsverfahren für Studiengänge der Lehrerbildung*. Vortrag auf der 70. Tagung der Kommission „Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Leuphana Universität Lüneburg.

Nieskens, B., Sieland, B. (2001). *Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden? Orientierungshilfen für Abiturientinnen und Abiturienten*. Verfügbar unter: <http://kirke.ub.uni-lueneburg.de/volltexte/2001/4/> [Abrufdatum: 20.12.2007].

Nieskens, B., Mayr, J. (2004). *Umstiege - Aufstiege - Ausstiege: Selbsterkundungsverfahren als Hilfsmittel zur Gestaltung der Lehreraufbahn*. Verfügbar unter: [http://www.paedkongress04.unizh.ch/downloads/publikationen/AG22\\_MayrNieskens.pdf](http://www.paedkongress04.unizh.ch/downloads/publikationen/AG22_MayrNieskens.pdf). [Abrufdatum: 15.12.2007]

Nieskens, B., Hanfstingl, B. (2008): Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. *Seminar*, 2/2008

-O-

OECD Länderbericht Deutschland (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. [http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note\\_Endfassung\\_deutsch.pdf](http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf) [Abrufdatum: 1.3.2008]

Oerter, R., Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). München: Beltz.

- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oser, F. (2006). Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung (ein Essay). *Beiträge zur Lehrerbildung. Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*, 24 (1), 2006, 30-42.
- P-
- Patty, W., McMahon, M. (1999). *Career Development and Systems Theory. A New Relationship*. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company.
- Paulus, P. (2005). Psychische Gesundheit - auch ein Problem von Schulen? In Landesunfallkasse NRW, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, Rhein. Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.), *Kongress Gute und gesunde Schule - Dokumentation* (S. 76-99). Moers: Zero Kommunikation.
- Paulus, P., Schumacher, L. (2007). Gute gesunde Schule – Lehrgesundheit als zentrale Ressource. In Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., Wülser, M. (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (Kap. 5, S. 133-158). Wiesbaden: Gabler.
- Perleth, C. (2007). *Qualitätsaspekte Psychologischer Diagnostik: Die Hauptgütekriterien*. Universität Rostock. Verfügbar unter: [http://www.uni-rostock.de/fakult/phillfak/institut/ipp/lehmaterialien/diagnostikvorlesung/vd1\\_3\\_qualitaetsaspekte.htm](http://www.uni-rostock.de/fakult/phillfak/institut/ipp/lehmaterialien/diagnostikvorlesung/vd1_3_qualitaetsaspekte.htm) [Abrufdatum: 26.01.2007].
- Pinquart, M., Juang, L. P., Silbereisen, R. . (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Prager, J., Wieland, C. (2005). *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_15839\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15839__2.pdf) [Abrufdatum: 25.07.2006].

-R-

- Rahm, S., Thonhauser, J. (2007). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2007, 4-8.
- Ratschinski, G. (2006). *Berufswahlkompetenz*. Institut für Berufspädagogik der Leibniz-Universität Hannover. Verfügbar unter: <http://www.ratschinski.net/skripte/kompetenz.pdf> [Abrufdatum: 15.11.2006].
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert. *Forschung Frankfurt* 3/2007 60-64.
- Rauin, U. (2008). Ein gewisser Schlendrian. *Der Spiegel*, 5/2008, S. 52
- Rauin, U., Gold, A., Jaspers, U. (2007). Lehrerberuf: Warum Studierende oft die falsche Wahl treffen? *Forschung Frankfurt* 3/2007, pp. 83-87.
- Rauin, U., Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders, Wissinger, J. (Hrsg.), *Forschung zur Leh-*

- rerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann
- Renker, G. (2000). *Neues Lernen. Eine subjektwissenschaftlich orientierte Studie zu aktuellen Fragen der beruflichen Beratung von Jugendlichen*. Dissertation: Universität Gesamthochschule Siegen, Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-siegen.de/epub/diss/renker.htm> [Abrufdatum: 15.04.2006]
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart Berlin Köln: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., Bromme, R. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp, Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (überarbeitete Neuauflage). Weinheim: Beltz.
- Ringle, C. M. (2004). *Messung von Kausalmodellen. Ein Methodenvergleich*. Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Industriebetriebslehre und Organisation.
- Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rißland, B., Sieland, B. (2003): *Lehrerbildung als diagnosegeleitete Personalentwicklung. Methoden der Personalauswahl und bedarfsorientierter Förderung von Berufskompetenzen*. (im Druck).
- Roe, A., Lunneborg, P. W. (1994). Persönlichkeitsentwicklung und Berufswahl. In D. Brown, Brooks, L. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 75-110). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roeder, P.-M., Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahl. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 877-894.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rolfs, H. (2001). *Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Rosen, M. (2004). *Zum Einfluss beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen und persönlicher Ziele auf beruflichen Erfolg: Eine empirische Untersuchung bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in einem mittelständischen Unternehmen*. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/269/> [Abrufdatum: 12.06.2006].
- Rosenstiel, L., von, Nerdinger, F. W., Spieß, E. (Hrsg.). (1998). *Von der Hochschule in den Beruf*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Heidelberg, Kröning: Asanger.
- Rost, H. D. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rounds, J., Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Vocational Behaviour*, 43(310-329).

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Rustemeyer, R. (1998). *Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden*. Münster u. a.: Waxmann.

-S-

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, Lent, R. W. (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 42-70). New York: Wiley.

Savickas, M. L., Spokane, A. (Hrsg.). (1999). *Vocational Interests: meaning, measurement and counseling use*. Palo Alto: Davies-Black.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz

Schaarschmidt, U., Kieschke, U., Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (2002). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), Manual* (2. überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Swets Test Services.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65-88.

Scheuring, A., Burkhardt, A. (2006). *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte). Verfügbar unter: <http://www.hof.uni-halle.de/> [Abrufdatum: 4.12.2006].

Schiefele, U., Wild, K.-P. (Hrsg.). (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.

Schiefele, U., Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele, Wild, K.-P. (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 183-205). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert, Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-69). Stuttgart, New York: Schattauer.

- Schmitz, E., Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-prozess bei Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Schmitz, G.-M. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation: Freie Universität Berlin, Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html> [Abrufdatum: 15.12.2007]
- Schmitz, G. M., Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schmitz, G.-M., Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schober, K. (2004). "Ausbildungsreife" Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt - Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Verfügbar unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn\\_ausbildungsreife\\_schober.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn_ausbildungsreife_schober.pdf) [Abrufdatum: 20.11.2006].
- Schönwalder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F., Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2007, 70-79.
- Schröder, M. (2006). *Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrerbelastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schudy, J. (Hrsg.). (2002 a). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn /Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schudy, J. (2002 b). Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In Jörg Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 9-17). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schuler, H., Hell, B. (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau, Schumacher, E. (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen* (S. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumacher, L., Nieskens, B., Bräuer, H., Sieland, B. (2005). Nachhaltige Förderung der Gesundheit von Berufsschullehrkräften durch Organisationsentwicklung. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAUA) (Hrsg.), *Lehrergesundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von*

- Lehrern auf dem Prüfstand. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 75-90). Berlin: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Schumacher, L. (2006). Wege zu einer guten gesunden Schule - Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In Deutsche Angestellten Krankenkasse, Bundesverband der Unfallkassen, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), *Lehrergesundheit - Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* (S. 51-73). Hamburg: DAK.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 299-308.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. (4. Auflage).
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (Hrsg.). (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Self-Directed Search (SDS, 1971, 1985, 1994, 2000)
- Seibert, Norbert (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsstudium. *Paradigma* 2/2008, 6-16
- Seibt, R., Galle, M., Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2 (4), 228-234.
- Seifert, K. H. (1984). Berufswahlreife. In Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Handbuch der Berufswahlvorbereitung* (S. 186-197). Mannheim: TransMedia.
- Seifert, K. H. (1986). Berufliche Laufbahnentwicklung. In W. Sarges, Fricke, R. (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung - Weiterbildung* (S. 188-204). München: Psychologie Verlags Union.
- Seifert, K. H. (1988). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Hoyos Frey, C. G., Stahlberg, D. (Hrsg.), *Angewandte Psychologie* (S. 187-204). München: Psychologie Verlags Union.
- Seifert, K.-H. (1994). Laufbahnproblembelastung bei Lehrerstudenten. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden*. (S. 156-177). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knaur.
- Sieland, B. (2004). Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In A. Hillert, Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-161). Stuttgart, New York: Schattauer.



- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieland, B., Nieskens, B. (2001). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung. In C. Hanckel, Jötten, B., Seifried, K. (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2000*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Spinath, B., Ophuysen, S., 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.
- Spokane, A. R. (1985). A review of Research on person - environment congruence in Holland's theory of careers. *Journal of Vocational Behaviour*, 26, 306-343.
- Statistisches Bundesamt. (2003). Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de> [Abrufdatum: 15.06.2005]
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.
- Stief, M. (2001). *Selbstwirksamkeitserwartungen und Ziele als Prädiktoren von Berufserfolg: Eine Längsschnittstudie bei Akademikerinnen und Akademikern*. Aachen: Shaker.
- Strittmatter, A. (2007). Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2007, 9-19.
- Strohmeyer, A. (2000). Berufswahl von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext persönlicher Entwicklungsziele - Theoretischer Zugang und Fragebogenkonstruktion. *Empirische Pädagogik*, 14 (2), 177-195.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (Hrsg.). (1994). *Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SVB. *Diagnostikkommission des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung*. Verfügbar unter: <http://www.testraum.ch/> [Abrufdatum: 01.09.2007].

-T-

- Tarnai, C. (2004). Zusammenhang von Interesse und Studium nach der Theorie von Holland: Überprüfung der Kongruenzhypothese für die Studienfächer der Universität der Bundeswehr. *Empirische Pädagogik* 18 (4), 483-513.
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y.-M., Lauto, C. (2004). *PLS path modeling*. Elsevier. Verfügbar unter: <http://www.sciencedirekt.com> [Abrufdatum: 17.01.2007].
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden - Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 17-46). Innsbruck: Studien Verlag.

- Terhart, E., Czerwenka, K., Jordan, F. & Schmidt, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Todt, E. (1985). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 362-376.
- Todt, E. (1995). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer, Todt, E., Seiffge-Krenke, I., Arbinger, R. (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (3. Auflage, S. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen - Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, 3, 215-254.
- Todt, E. (2004). Interesse als Motor und als Folge der Sozialisation. *Empirische Pädagogik* 18 (4), 382-409.
- Tracey, T. J. G., Rounds, J. (1996). The spherical representation of vocational interests. *Journal of Vocational Behaviour*, 48, 3-41.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen grundsätzlich in Frage, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56/2, 138-140.

-U-

- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, Heft 1, 64-78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? *Die Deutsche Schule*, 1/2000, 41-54.
- Ulich, K. (2003). "Das kann ich" - Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen *Die Deutsche Schule*, 95, 77-85.
- Ulich, K. (2004). Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim und Basel: Beltz.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1994). Wechselwirkungen zwischen Unterrichtskompetenz und Copingverhalten bei künftigen Hauptschullehrern. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 141-155). Innsbruck: Studienverlag.
- Urban, W. (1996). Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Streß- und Copingverhalten angehender Lehrer. In J. Mayr (Hrsg.), *Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie* (S. 5-22). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Urban, W. (2000). Untersuchungen zu Netzwerken erlebter Belastungen bei künftigen Pflichtschullehrern. In B. Sieland, Rißland, B. (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 93-137). Hamburg: Kovac.

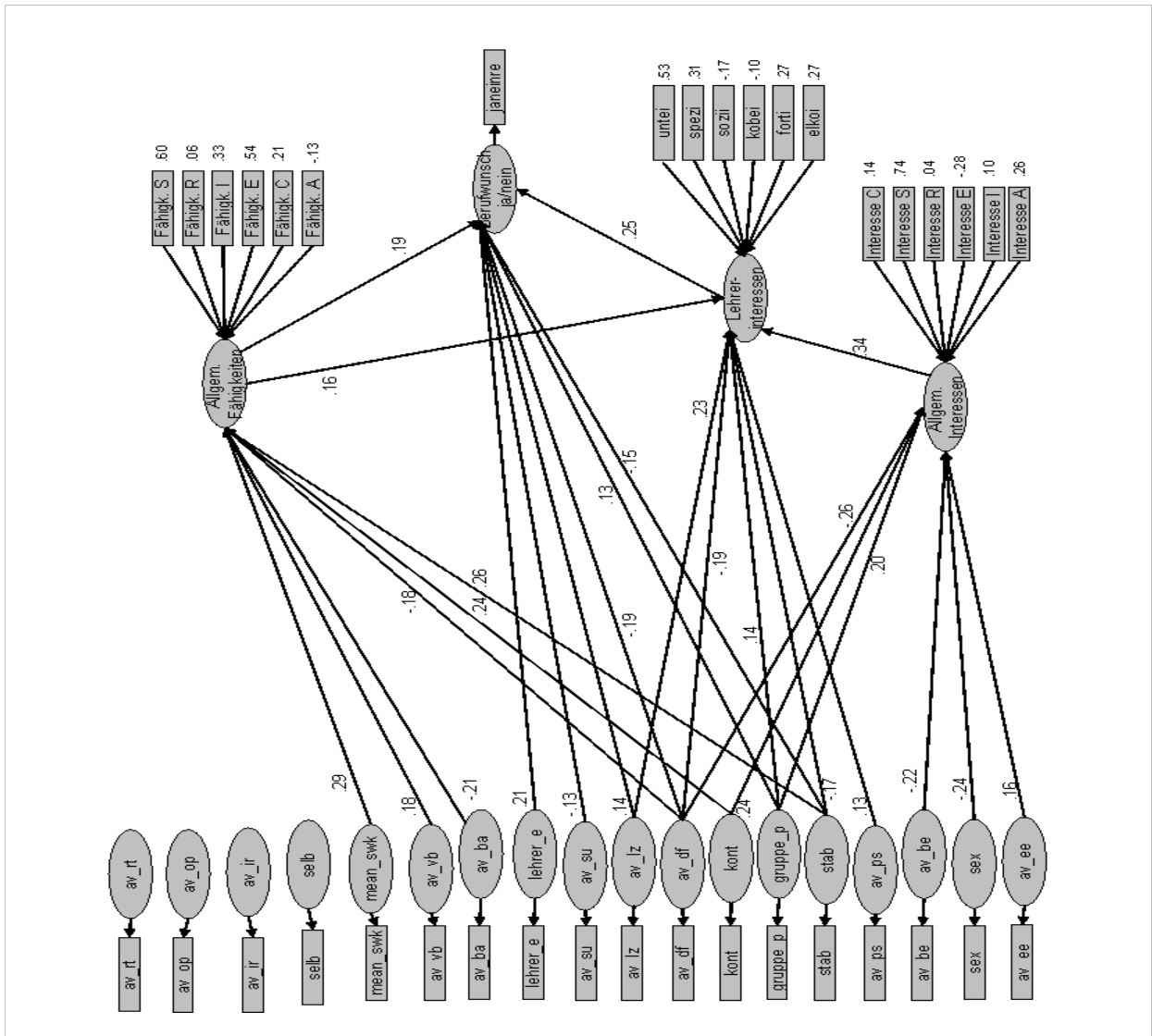
-V-

- Vannotti, M. (2005). *Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten*. Göttingen: Cuvillier.

-W-

- Wagner, U., Christ, O. & van Dick, R. (2003). Belastungen und Befindlichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsverlauf. In A. E. Abele, Hoff, E.-H, Hohner, H.-U. (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (S. 89-112). Heidelberg, Kröning: Asanger.
- Weinrach, S. G., Srebalus, D. J. (1994). Die Berufswahltheorie von Holland. In L. Brooks, Brown, D. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 43-75). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weyand, B. (2007). Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2007, 61-64.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Winteler, A. (1992). Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen. In A. Krapp, Prenzel, M. (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 279-296). Münster: Aschendorff.
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlentscheidung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Windolf, P. (1994). Selektion und Selbstselektion an deutschen Universitäten. In L. Rosenstiel, von, Lang, T., Sigl, E. (Hrsg.), *Fach- und Führungsnachwuchs finden und fördern* (S. 39-71). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Winter, D. G., John, O. P., Stewart, A. J., Klohnen, E. C., Duncan, L. E. (1998). Traits and motives: Toward an integration of two traditions in personality research. *Psychological Review*, 105, 230-250.

## 10 Anhang



Variablen in eckigen Kästchen sind manifeste Variablen, solche in runden sind latente Variablen. AVEM: av\_rt = Resignationstendenz; av\_op = offensive Pröblembewältigung; av\_ir = innere Ruhe; av\_vb = Verausgabungsbereitschaft; av\_ba = subj. Bedeutsamkeit der Arbeit; av\_su = Erleben soz. Unterstützung; av\_lz = Lebenszufriedenheit, av\_df = Distanzierungsfähigkeit; av\_ps = Perfektionsstreben; av\_be = Beruflicher Ehrgeiz; av\_ee = Erfolgserleben im Beruf  
LPA: selb = Selbstkontrolle; kont = Kontaktbereitschaft; stab = Stabilität  
LIS: untei = Unterricht gestalten; spezi = auf spez. Bedürfnisse eingehen; sozii = soz. Beziehungen fördern; kobei = Verhalten kontrollieren; forti = sich fortbilden; elkoi = mit Eltern + Kollegen zusammenarbeiten; mean\_swk = allgemeine Selbstwirksamkeitserfahrung  
lehrer\_e = Eltern sind Lehrer; gruppe\_p = pädagogische Vorerfahrungen; sex = Geschlecht  
Codierung der Variablen sex: weiblich = 1; männlich = 2

Abbildung 40: Rohfassung der Pfadanalyse, erstellt mit dem Programm AutoPLS (RIEMENSCHNEIDER & HANFSTINGL, 2004), N = 172 Schülerinnen und Schüler





