

Lerche, Thomas; Weiß, Sabine; Kiel, Ewald

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 762-782



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lerche, Thomas; Weiß, Sabine; Kiel, Ewald: Mythos pädagogische Vorerfahrung - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 762-782 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119915

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt
das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“
und der persönlichen Freunde? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?
Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung 762

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.):
Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion 783

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.):
Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.
Historische und aktuelle Perspektiven 784

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 788

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: *Ethnography of Difference*

Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren
Ethnography of Difference. An introduction 639

Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai
Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study
in institutions of early childhood education 644

Pamela Anne Quiroz
African American Male Youth:
An Urban Ethnography of Race, Space & Place 657

Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel
The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference –
Methodological problems of ethnographic research
on the socially selective production of academic success in the classroom 668

Nicolas Engel/Michael Göhlich
Cultural Difference and Translation into Organization –
An ethnographic study in institutions of cross-border youth work
and further education 691

Deutscher Bildungsserver
Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference” 706

Contributions

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer
Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior
at School – What is the role of the behavior of the entire class,
the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson
May I observe you?
On the ‘pedagogical status’ of observation in early education 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel
The Myth of Previous Pedagogical Experience 762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Zusammenfassung: Trotz fehlender empirischer Befundlage wird pädagogischen Vorerfahrungen vor Studienbeginn erhebliche Relevanz für die Studienwahl u. a. in Lehramtsstudiengängen zugesprochen, die häufig mit entsprechenden Vergünstigungen einhergeht. Ebenso lässt sich kaum eine Aussage darüber treffen, ob sich solche Vorerfahrungen in der Motivstruktur angehender Lehrkräfte widerspiegeln. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass kein direkter Einfluss pädagogischer Vorerfahrungen, erfasst durch den Erfolg und die darin empfundene Freude, auf die Berufswahlmotivation und -intention vorliegt. Die Rechtfertigung der hohen Gewichtung pädagogischer Vorerfahrungen in universitären Auswahlverfahren sollte daher kritisch überprüft werden.

Schlagnote: Berufswahlmotiv, Lehramtsstudium, pädagogische Vorerfahrungen, Studienwahl, Auswahlverfahren

1. Einleitung

Pädagogischen Vorerfahrungen vor Studienbeginn wird gemeinhin erhebliche Relevanz für die Wahl bzw. das Studium pädagogischer Berufe zugesprochen. Es bleibt aber meist unklar, worauf diese Bedeutungszuschreibung gründet, denn es existieren kaum Befunde oder Kriterien, die diese nachvollziehbar machen, indem sie z. B. sichere bzw. valide, prognostische Aussagen für Studien- und Berufserfolg erlauben. Ihren Niederschlag finden Angabe und Nachweis entsprechender Vorerfahrungen dennoch in einer hohen Gewichtung sowie in Vergünstigungen im Rahmen von Selbsterkundungs- sowie Assessment- und Studienplatzvergabeverfahren für pädagogische und Lehramtsstudiengänge mit Zulassungsbeschränkung, so z. B., wie an späterer Stelle noch näher erläutert, an den Hochschulen in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen. Belege für die Bedeutung bzw. Prädiktibilität entsprechender Vorerfahrungen, die auch eben solche Vergünstigungen rechtfertigen würden, fehlen mit wenigen Ausnahmen (z. B. Nieskens, 2009) weitgehend. Teilweise bleiben Vorerfahrungen bei entsprechenden Untersuchungen unberücksichtigt (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999).

Die wenigen existierenden Forschungsansätze widmen sich der Fragestellung der möglichen Vorhersagbarkeit beruflichen Erfolgs in Folge pädagogischer Vorerfahrungen (vgl. z. B. Mayr, zit. nach Nieskens, 2009). Weitgehend unbetrachtet geblieben ist die Forschungsperspektive, ob sich Verbindungen zwischen der pädagogischen Vorerfahrung einerseits und Motiven der Studien- und Berufswahlmotivation andererseits ziehen lassen können – also ob sich Vorerfahrungen in den Motiven widerspiegeln. An diesem in der Forschung zu Lehramtsstudierenden neuen Ausgangspunkt setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie fragt danach, ob ein Zusammenhang zwischen vor Stu-

dienbeginn erworbenen pädagogischen Vorerfahrungen und Motiven der Studien- und Berufswahl bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern besteht. Basis der Untersuchung sind Ergebnisse im Rahmen eines großen Forschungsprojekts zur Lehrerbildung in der ersten Ausbildungsphase an den Universitäten in München und Passau.

2. Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf?

Trotz der Ergebnisse der Belastungsforschung (vgl. Hillert & Schmitz, 2004), den Klagen von Lehrkräften über öffentliche Abwertung (vgl. Blömeke, 2005) und den Auswirkungen sich wandelnder Sozialisationsbedingungen auf die schulische Aufgabenstruktur stellt der Lehrberuf für Studierende eine attraktive berufliche Perspektive dar. Dies lässt sich an kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen in den Lehrämtern wie auch der Zunahme bestandener Lehramtsprüfungen ablesen (vgl. Destatis, 2008). Aus Sicht von Theorien zum Berufswahlverhalten (z. B. Holland, 1985) kann die Berufsentscheidung als das Ergebnis von Bewertungsprozessen auf Basis einer möglichst optimalen Passung zwischen personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung beschrieben werden. Schutz, Crowder und White (2001) spezifizieren diesen komplexen Entscheidungsprozess für angehende Lehrerinnen und Lehrer: Sie benennen unter anderem individuelle Ziele und Interessen, die subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen, mit dem Studium und Beruf assoziierte Anforderungen, mit der Ausbildung verbundene Kosten und das Arbeitsplatzangebot als relevant. Es greifen also individuelle Kriterien (z. B. Interessen und Neigungen) sowie ausbildungs- und institutionsspezifische Gründe (z. B. wie die Studiendauer, die Entfernung von der Ausbildungseinrichtung oder die Einschätzung der Integrierbarkeit des gewählten Berufs) ineinander (Denzler & Wolter, 2008).

Zu diesen Faktoren bzw. Motiven der Studien- und Berufswahl gibt es eine breite Befundlage mit einer fast 50-jährigen Tradition (vgl. z. B. Horn, 1968), wobei die Erkenntnisse z. B. zu pädagogischen und fachbezogenen Motiven seit Jahrzehnten weitgehend unverändert bleiben. Diese sind von großer Bedeutung, da sich angehende Lehrpersonen durch ihre Studienwahl weitgehend endgültig auf ihre berufliche Laufbahn festlegen, sehr genau sogar durch eine bestimmte Schulart. Durch die zuständigen Ministerien werden immer wieder polyvalente Abschlüsse auch im Lehrberuf gefordert, beispielsweise durch den Erwerb eines Bachelors oder Masters im Rahmen eines Lehramtsstudiums. Aktuell laufen an verschiedenen Standorten diesbezügliche Modellversuche, verankert wurden entsprechende Strukturen erst an wenigen Ausbildungsstätten (z. B. in Schleswig-Holstein, wo ein Bachelor erworben werden kann).

Die Studien- und Berufswahl im Lehramt lässt sich charakterisieren durch divergierende Motivstrukturen in Hinblick auf die beschriebene Passung zwischen Eigenschaften und Anforderungen. Diese lässt sich unter anderem auch durch die spezifische Entscheidung für eine bestimmte Schulform begründen. Die Spannweite umfasst einerseits eine starke wissenschaftliche Orientierung Studierender des gymnasialen Lehramts verbunden mit einem intellektuellen Merkmalsprofil ähnlich dem von Magis-

ter- und Diplomstudierenden, bezogen unter anderem auf Indikatoren wie Intelligenz, Wissen und die Einschätzung eigener Fähigkeiten (Treptow, 2006). Andererseits reicht sie bis zu einem fast ausschließlichen Wunsch nach praxisnahen Inhalten ohne jeden wissenschaftlichen Anspruch im Bereich Grundschule, wie Fock, Glumpler, Hochfeld und Weber-Klaus (2001) kritisch anmerken.

Die schulartenspezifische Differenz lässt sich auch durch die Polarisierung der Motive in das *pädagogische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen* sowie das *Fachwissen und seine Vermittlung* beschreiben – getreu der heute nach wie vor populären Differenzierung von Caselmann (1964) in einen *paidotropen* und den *logotropen* Lehrertypus. Diese Typologie spiegelt sich durchaus sowohl im Anspruch verschiedener Schularten als auch in der Berufswahlstruktur angehender Lehrkräfte wider. Das zentrale Motiv der Berufswahl ist der Wunsch nach einer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wie sie die Studie zum *Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland* im Auftrag der Vodafone Stiftung (2012) darstellt. Verstärkt weisen Studierende von Grund- und Hauptschule eine solche pädagogische bzw. adressatenspezifische Motivstruktur auf (Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009; Wilde, 2005). Motive wie eine Beziehung zu Kindern und Jugendlichen herzustellen, an ihrer Erziehung teilzuhaben und für sie Ansprechpartner zu sein stehen im Vordergrund.

Der Erwerb von Fachwissen und seine Vermittlung an Schülerinnen und Schülern spielen vor allem bei den Schularten Realschule und Gymnasium eine bedeutende Rolle (Thierack, 2002; Vodafone Stiftung, 2012; Weiß, Braune & Kiel, 2010). Die Studierenden dieser Lehrämter schreiben sich auch eher die Fähigkeiten zu, die damit einhergehenden fachlichen Anforderungen im Studium bewältigen zu können. Eine solide fachwissenschaftliche Basis ist Voraussetzung für das Unterrichten, schließlich ist die Vermittlung einer vertieften Bildung erforderlich, um Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen und sie auf ein Studium oder auf anspruchsvolle Berufe vorzubereiten.

3. Zur Bedeutung(szuschreibung) pädagogischer Vorerfahrung

Der Vorerfahrung als Determinante des Kompetenzerwerbs wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur ein hoher Stellenwert eingeräumt. Unter dem Gesichtspunkt der Prozeduralisierung von Wissen wurden in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Stufenmodelle beschrieben, bei denen die zunehmende Erfahrung des Lernenden im Problemraum als zentraler Aspekt für die Kompetenzentwicklung dargestellt wird. Prominente Beispiele hierfür sind das ACT*-Modell von Anderson (1987) oder die Wissensenkapsulierung von Schmidt, Norman und Boshuizen (1990). Gruber und Stöger (2011) konstatieren, als einen zentralen Befund der Expertiseforschung, dass sich Expertise in dem Ausmaß entwickelt, in dem Erfahrung in der Domäne angesammelt wird. Sie verweisen allerdings auch darauf, dass dies nur ein Aspekt des Expertiserwerbs des zukünftig Lehrenden ist. Es sind unter anderem auch gezielte Anstrengungen und wohlgedachtes Üben vonnöten (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993;

Gruber & Stöger, 2011). Dennoch lassen die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung den Schluss zu, dass in Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen für den Lehrberuf der Erfahrungsaspekt eine bedeutsame Rolle einnimmt.

Unter pädagogischen Vorerfahrungen werden Tätigkeiten wie die Durchführung von Nachhilfeunterricht für einzelne Schüler und Gruppen, das Trainieren und Anleiten von Gruppen wie einer Sportmannschaft oder eines Chors, die Betreuung von Kindern und Jugendlichen im privaten wie institutionalisierten Bereich sowie die Gestaltung von Freizeitaktivitäten gefasst (vgl. Mayr, 1998). Diesen dem Lehrerberuf als nahe betrachteten Vorerfahrungen wird aktuell ein großer Stellenwert eingeräumt. Zum einen trifft dies, wie schon angeführt, für Selbsterkundungsverfahren zu. Als Beispiel kann der „Selbst-Test für das Lehramtsstudium“ des Bundeslandes Baden-Württemberg herangezogen werden: Hier wird von der Grundannahme ausgegangen, dass Personen mit günstigen Eingangsbedingungen das Lehramtsstudium intensiver absolvieren und bessere Leistungen erzielen: „Bisherige Erfahrungen in einem Lebensbereich (z. B. im Umgang mit Kindern) erlauben Voraussagen auf künftige Erfahrungen in diesem und verwandten Lebensbereichen. Für Entscheidungen über die Berufslaufbahn sollte deshalb so weit wie möglich auch auf konkrete Erfahrungen (Erfolge, Schwierigkeiten, Befinden ...) zurückgegriffen werden, die im Berufsfeld bzw. in verwandten Lebensbereichen gemacht wurden. Das sind bei Schulabgänger/innen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden z. B. ihre Erfahrungen im Leiten von Jugendgruppen“.¹

Zum anderen kann auf die Bedeutung für die Studienplatzvergabe verwiesen werden: Pädagogische Vorerfahrungen sind bei der Vergabe wie auch den damit verbundenen Auswahlgesprächen ein Eingangsparameter, der bei entsprechendem Nachweis zu einer Verbesserung der Chancen auf einen Studienplatz beiträgt (vgl. als Beispiel die Studienordnung für das Lehramt der Universität Braunschweig). Im Auswahlverfahren der Pädagogischen Hochschule Freiburg, als ein weiteres Beispiel, können durch pädagogische bzw. soziale Vorerfahrungen Zusatzpunkte in Höhe von maximal 15 Punkten erworben werden; zum Vergleich gibt es für das Abiturergebnis maximal 30 Punkte.

Dies sind ausgewählte Beispiele, weitere bestehen in anderen Bundesländern und an anderen Hochschulen. Doch ist der hohe Stellenwert pädagogischer Vorerfahrungen gerechtfertigt? Trost (2005) konstatiert eine grundsätzliche Problematik der Berücksichtigung von berufsbezogenen Vorerfahrungen. Als Gründe führt er unter anderem die geringe prognostische Validität und Objektivität sowie die Schwierigkeiten der Definition und Überprüfung an. Zudem ist die ausgeführte Bedeutungszuschreibung vor dem Hintergrund erstaunlich, dass es empirisch betrachtet nur einen geringen Forschungsstand und somit kaum Befunde gibt, die diesen hohen Stellenwert stützen, indem sie beispielsweise eine Prädiktibilität entsprechender Vorerfahrungen für den Studien- bzw. Berufserfolg bestätigen. Eine vermutlich prognostische Relevanz von Vorerfahrungen zeigt die Gesamterhebung zur deutschsprachigen Schweizer Lehrerausbildung (Wild-

1 Siehe hierzu: www.bw-cct.de; hier besonders: www.bw-cct.de/63.php („Warum ein Selbst-Test?“).

Näf, 2001): Eine Vorbildung vor Beginn der Lehramtsausbildung korreliert positiv mit einer größeren Zielstrebigkeit im Studium und einem bewussteren Berufsentscheid. Es ist jedoch anzumerken, dass es sich hier nicht um pädagogische Vorerfahrung in dem vorher beschriebenen Sinne handelt, sondern um eine sich über Jahre erstreckende, vollständige berufliche Ausbildung.

Pädagogische Vorerfahrungen, wie sie zuvor angeführt wurden, finden in der Studie zu angehenden Lehrkräften von Nieskens (2009) Berücksichtigung: Sie geht, basierend auf dem Berufswahlmodell von Holland (1985), von einem Zusammenhang mit Fähigkeits- und Interessenprofilen aus und leitet daraus ab, dass Personen mit einem Interessenprofil im pädagogischen Bereich häufiger über pädagogische Vorerfahrungen verfügen – dass sich pädagogische Interessen erfahrungsbasiert entwickelt haben. In ihrer Studie zeigen Pfadanalysen pädagogische Vorerfahrungen als gewichtige Determinante des Berufswunschs Lehramt auf. Zentraler Befund ist eine signifikante positive Korrelation zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und dem Berufswunsch Lehrer/in. Der frühzeitige Erwerb pädagogischer Vorerfahrungen und die Verwandtschaft dieser Tätigkeiten mit dem Lehrerberuf stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung lehrerspezifischer Interessen und Persönlichkeitsmerkmale (gemessen mit den *Lehrer-Interessen-Skalen* von Mayr, 1998), wie z. B. Unterricht gestalten, soziale Beziehungen fördern, auf spezielle Bedürfnisse eingehen, Verhalten kontrollieren, beurteilen sowie mit Kollegen und Eltern zusammenzuarbeiten. Der Berufswunsch Lehramt korreliert positiv mit der Anzahl und der Qualität der pädagogischen Vorerfahrungen.

Verschiedene weitere Untersuchungen zu pädagogischen Vorerfahrungen in Bezug auf Studienerfolg, Praxiserfolg im Studium und Berufserfolg wurden von Mayr (Längsschnittstudie im Überblick: Mayr, 2007) durchgeführt. Ein in diesem Zusammenhang interessanter Befund ist eine geringe, aber signifikante Wirkung derjenigen pädagogischen Vorerfahrungen, die dem Lehrerberuf sehr ähnlich sind, auf die Praxiserfahrungen. Einschränkend ist anzumerken, dass dieser Effekt auf den Studienerfolg mit dem ersten Praktikum verschwindet. Lehrerspezifische Interessen zeigen in derselben Studie schwache korrelative Zusammenhänge mit pädagogischen Vorerfahrungen auf: Diese haben eine geringe, aber dennoch signifikante Bedeutung für die Ausprägung des Interesses an den Tätigkeitsbereichen des Lehrberufs. Ergänzend lässt sich hier der Befund nennen, dass Mayr auch eine positive Verbindung zwischen einer sozialen Orientierung im *Allgemeinen Interessen-Struktur-Test* (Bergmann & Eder, 1992) und pädagogischen Vorerfahrungen feststellen konnte: Er interpretiert dies dahingehend, dass Studierende mit sozialen Interessen eher den Umgang mit Kindern und Jugendlichen suchen und demnach auch Vorerfahrungen machen.

Darüber hinaus kann nur noch auf wenige, meist unspezifische Einzelbefunde zurückgegriffen werden. Einige dieser Studien sind dadurch charakterisiert, dass pädagogische Vorerfahrungen nur in ihrer Häufigkeit erfasst werden, jedoch in eine weitere Auswertung nicht einfließen (z. B. Förster, 2008). Bei Krieger (2000) benennen knapp die Hälfte der Befragten pädagogische Vorerfahrungen als Motiv für ihren Berufsentscheid, bei Herlt (2004) geben 35 % der Studierenden eine starke, 25 % eine sehr

starke Beeinflussung ihrer Studienwahl durch pädagogische Vorerfahrungen an. Ergänzen lässt sich dies noch durch die retrospektiv durchgeführte Studie von Hertramph und Herrmann (1999), in der Lehrerinnen und Lehrer berichteten, dass sie bereits vor Beginn des Studiums gut mit Kindern umgehen konnten und meist pädagogische Vorerfahrungen hatten.

4. Fragestellung und Hypothesen

Fasst man die zuvor ausgeführten Betrachtungen zusammen, so wird pädagogischen Vorerfahrungen ein hoher Stellenwert eingeräumt, was sich u. a. in der hohen Gewichtung im Rahmen von Studieneingangsverfahren widerspiegelt. Diese hohe Gewichtung kann aber nicht durch eine empirische Befundlage oder empirisch abgesicherte Kriterien gestützt werden: Es liegen kaum Ergebnisse vor, die es rechtfertigen würden, pädagogischen Vorerfahrungen eine entsprechende Prädiktibilität für den Studien- oder Berufserfolg zuzuschreiben. Eine Prädiktorfunktion muss grundsätzlich kritisch betrachtet werden (vgl. Trost, 2005). Das gilt nicht nur für den beruflichen Erfolg angehender Lehrpersonen, sondern auch für das Lehramtsstudium. Eine tragfähige Verknüpfung zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und studienbezogenen Aspekten wie etwa den angeführten Motiven ist ebenso nicht gegeben. Hierzu gibt es jedoch kaum Befunde, auf die zurückgegriffen werden könnte. Die wenigen nachgewiesenen Zusammenhänge sind eher schwach und wenig aussagekräftig.

Dies ist Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Die eingangs dargestellten theoretischen Modelle legen eine längsschnittliche Studie zur Untersuchung der prognostischen Kapazität pädagogischer Vorerfahrung nahe. Einen ersten Schritt dazu bildet die nachfolgende Untersuchung. Die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) bzw. das Modell des begründeten Handelns (Fishbein, 2008) nennen – neben den normativen Überzeugungen und der Handlungsmotivation – die Selbsteinschätzung des eigenen Handlungserfolgs und die Kontrollüberzeugung als wesentliche Faktoren für die Handlungsintention und damit auch für die Performanz. Diese beeinflussenden Faktoren werden unter anderem von Erfahrungen über die geplante Handlung geprägt (Fishbein, 2008). Ausgehend von diesen Überlegungen soll untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und den Intensionsvariablen gibt.

Durch die im Folgenden noch erläuterte Operationalisierung pädagogischer Vorerfahrungen über Erfolg und Freude bei den entsprechenden Tätigkeiten wird dabei die *Qualität* pädagogischer Vorerfahrungen berücksichtigt – ein Vorgehen, das bisher weitgehend vernachlässigt wurde.

Wie beschrieben existieren keine Befunde, die die Annahme eines Zusammenhangs zwischen *den Motiven der Studien- und Berufswahl* und *pädagogischen Vorerfahrungen* rechtfertigen würden. Die der Untersuchung zugrunde liegenden Hypothesen richten sich an diesem Tatbestand aus – es wird von einer Nicht-Kausalität von Vorerfahrungen und Motiven, also von keinem oder lediglich einem geringen Zusammenhang

ausgegangen, was – testtheoretisch betrachtet – einer Korrelation von .10 oder geringer entspricht (Bortz & Döring, 1995, S. 568). Daraus ergeben sich für die vorliegende Studie folgende Hypothesen:

1. Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und der pädagogischen Motivation.
2. Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und dem Interesse an den fachlichen Inhalten bzw. den Anforderungen des Lehrberufs.
3. Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und den Erwartungen in den Erfolg des pädagogischen Handelns.
4. Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und der Sicherheit der beruflichen Entscheidung.

Die Hypothesen werden jeweils gegen die Nullhypothese „ H_0 : Die Korrelation ist größer als .10“ getestet.

5. Methode

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung*, das in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau durchgeführt wird. Mittels einer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten werden unter anderem Studien- und Berufswahlmotive, Handlungsfeldvorstellungen, Kompetenzen und Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden erhoben. Studierende wurden dazu (je nach Beginn des Studiums in Winter- oder Sommersemester) im (1) 1. oder 2. Semester, (2) 3. oder 4. Semester und (3) 5. oder 6. Semester befragt. Aus den Befunden heraus werden Instrumente zur Überprüfung und gegebenenfalls Korrektorempfehlungen von Berufswahlentscheidungen, Beratungs- und Coachinginstrumente entwickelt sowie Kriterien für die Gestaltung der Lehrerbildung gewonnen.

5.1 Stichprobe

In die vorliegende Untersuchung geht nur die erste Befragungswelle mit Studierenden im ersten und zweiten Fachsemester ein. Die Gesamtstichprobe umfasst 1 446 Studierende, die sich wie in Tabelle 1 ersichtlich nach Schulart und Geschlecht verteilen.

Diese Verteilung ist repräsentativ für die Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden an den Standorten München und Passau. Die Erhebung erfolgte an beiden Universitäten im Rahmen einer großen Vorlesung zur Einführung in die Schulpädagogik, die von allen

	ges. n	weiblich n (%)	männlich n (%)
Grundschule	288	266 (92.3 %)	22 (7.7 %)
Hauptschule	165	110 (66.7 %)	55 (33.3 %)
Realschule	364	280 (77.0 %)	84 (23.0 %)
Gymnasium	493	326 (66.1 %)	167 (33.9 %)
Förderschule	136	116 (85.2 %)	20 (14.8 %)
Gesamt	1 446	1 098 (76.0 %)	348 (24.0 %)

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Lehramtsstudierenden verpflichtend besucht werden muss. Von der Gesamtpopulation der Studierenden im ersten oder zweiten Fachsemester haben ca. 76 % an der Befragung teilgenommen. Den Teilnehmern wurde ein Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt. Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21,8 Jahren ($SD = 3.25$).

5.2 Messinstrumente und Vorgehen

Motive der Studien- und Berufswahl

Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (Kiel, Geider & Jünger, 2004; Oesterreich, 1987; Steltmann, 1980; Ulich, 1998). In einem zweiten Schritt wurde dieses im Rahmen einer Expertenbefragung um weitere, bisher noch fehlende Aspekte erweitert. Als Experten fungierten einerseits Erziehungswissenschaftler aus der ersten Lehrerbildungsphase an der Hochschule, andererseits in der zweiten Phase der Lehrerbildung tätige Personen (z. B. aus Seminarschulen usw.), denen das Instrumentarium vorgelegt wurde. Diese ergänzen bestehende Motive aus den zuvor genannten Studien durch weitere Items, die sie für die Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender als bedeutend ansehen. Somit werden für dieses Instrument insgesamt 76 Items auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu) vorgelegt, von denen 54 im Kontext der Hypothesen dieser Untersuchung verwendet wurden. Die einzelnen Skalen werden gemäß den durch die Fragestellungen vorgegebenen Faktoren auf Basis einer konfirmativen Faktorenanalyse (entlang der ersten drei Schritte nach Mulaik & Millsap, 2000) untersucht. Dabei ergeben sich bei 4 Items Ladungen von unter .2, weswegen diese nicht weiter verwendet wurden. Die übrigen Items zeigen zufriedenstellende Faktorladungen. Die meisten resultierenden Faktoren weisen gute Werte für die Reliabilitätskennzahlen Cronbach's Alpha und Konstruktreliabilität auf, bei zwei Skalen liegen die Kennwerte jedoch unter .7, was bei der Interpretation der Zusammenhänge berücksichtigt werden muss (Tabelle 2). Allerdings kann die Diskri-

minanzvalidität der einzelnen Faktoren nicht durchgängig nachgewiesen werden. Wie in Tabelle 3 gezeigt, liegt die durchschnittlich erfasste Varianz ($AVE > .45$) nicht in allen Fällen deutlich über der quadrierten Korrelation der Skala mit den anderen Skalen. Dies betrifft zum einen die drei Faktoren *Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, *Idealismus* und *Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern*, zum anderen die Faktoren *Selbstbestimmte Arbeitseinteilung* und *Familienverträglichkeit*. Diese Zusammenhänge sind inhaltlich begründbar, betreffen aber die vorliegende Studie nur insofern, dass ggf. auftretende Zusammenhänge gemeinsam untersucht werden müssen. Zwischen den einzelnen Hypothesen besteht ausreichende Diskriminanzvalidität der zugrundeliegenden Faktoren. Der GFI des zugrundeliegenden Modells liegt bei .98, der RMSEA bei .049, was auf eine akzeptable Modellgüte hinweist.

Selbstwirksamkeitserwartung

Zu deren Erfassung wurde die Skala zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) mit 10 Items ($\alpha = .83$) verwendet.

Skala	Items	Beispielitem: Ich habe mich für das Lehramtsstudium entschieden	CA	CR	FL
Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	11	... weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen habe.	.89	.91	.52-.77
Idealismus	8	... um Kindern/Jugendlichen Raum für ihre Entwicklung zu geben.	.83	.97	.47-.80
Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern	3	... um Kinder/Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.	.80	.88	.60-.86
Fachspezifisches Interesse	6	... weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfach(fächern) habe.	.79	.85	.41-.81
Lehramt als Notlösung	5	... weil ich keine Möglichkeit hatte, meinen ursprünglichen Berufswunsch zu verwirklichen.	.81	.87	.44-.86
Mangelnde Kenntnisse und Interessen	4	... weil es keine anderen Berufe gibt, die mich reizen.	.67	.82	.49-.75
Eigene Erinnerungen an die Schulzeit	2	... weil ich überwiegend positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit habe.	.74	.88	.24-.82
Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	2	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.	.73	.88	.71-.82
Berufliche/finanzielle Sicherheit	3	... um später als Lehrer/in einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	.83	.90	.75-.84
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	4	... um später als Lehrer/in meine Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts überwiegend selbst bestimmen zu können.	.61	.77	.48-.81
Familienverträglichkeit	3	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.	.66	.81	.56-.71

Tab. 2: Die Motive der Studien- und Berufswahl mit Itemzahl, Beispielitem, Cronbach's Alpha (CA), Konstruktreliabilität (CR) und dem Range der jeweiligen Faktorladungen (FL)

	PA	ID	FI	NOT	BFS	SF	MK	SEA	EE	GA	FV
Pädagogische Arbeit	.47										
Idealismus	.51	.45									
Fachliches Interesse	.02	.06	.70								
LA als Notlösung	.12	.06	.02	.45							
Ber./fin. Sicherheit	.01	.01	.02	.02	.53						
Schüler mit b. V. fördern	.35	.43	.01	.02	.00	.60					
Mangelnde Kenntnisse	.05	.04	.04	.14	.02	.02	.71				
Selbstbest. Arbeitseint.	.01	.00	.00	.01	.24	.00	.03	.79			
Eigene Erinnerungen	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.00	.74		
Geringe Anforderungen	.02	.01	.02	.12	.04	.00	.19	.09	.00	.74	
Familienverträglichkeit	.02	.03	.01	.00	.23	.02	.01	.43	.00	.05	.47

Tab. 3: Diskriminanzvalidität des Messinstruments zur Sicherheit der Berufswahl. Kursiv gesetzte Werte: Durchschnittlich erfasste Varianz des Faktors, übrige Werte: Quadrierte Korrelationen der Skalen

Sicherheit der Berufswahl

Zur Erhebung der Sicherheit der Berufswahl wurde ein entsprechendes Instrument von Weiß, Lerche und Kiel (2011) verwendet, welches diesen Aspekt über die Faktoren *Beratungsgestützte Sicherheit* (5 Items, $\alpha = .62$), *Sicherheit durch Affinität zum Lehrberuf* (6 Items, $\alpha = .57$) und *Sicherheit durch Arbeitsmarkterwartungen* (3 Items, $\alpha = .80$) erhebt. Die Reliabilitätskennwerte der beiden ersten Skalen sind dabei nicht zufriedenstellend, so dass die daraus ermittelten Ergebnisse eher deskriptiven Charakter haben. Zudem wurde nach der individuell eingeschätzten Sicherheit der Berufswahl („Ich bin mir derzeit sicher, dass der Lehrberuf für mich das Richtige ist“) gefragt.

Pädagogische Vorerfahrungen

Die pädagogische Vorerfahrung wurde mit Hilfe der Skalen von Mayr (1998) erhoben. Eine mit den Items durchgeführte Faktorenanalyse ergab eine Zwei-Faktorenlösung mit folgenden Dimensionen:

Dimension Vorerfahrung (Erfolg): Diese Dimension fasst die sechs Fragen von Mayr nach dem Erfolg der pädagogischen Vorerfahrung zusammen (Cronbach's Alpha: .80).

- Haben Sie des Öfteren einzelne Kinder oder Jugendliche trainiert/unterrichtet/Freizeitaktivitäten gestaltet? *Dabei war ich meiner Einschätzung nach erfolgreich.*
- Haben Sie des Öfteren eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen trainiert/unterrichtet/Freizeitaktivitäten gestaltet? *Dabei war ich meiner Einschätzung nach erfolgreich.*

Dimension Vorerfahrung (Freude): Diese Dimension fasst die sechs Fragen von Mayr nach der wahrgenommenen Freude an der pädagogischen Vorerfahrung zusammen (Cronbach's Alpha: .81).

- Haben Sie des Öfteren einzelne Kinder oder Jugendliche trainiert/unterrichtet/Freizeitaktivitäten gestaltet? *Diese Tätigkeit hat mir Freude bereitet.*
- Haben Sie des Öfteren eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen trainiert/unterrichtet/Freizeitaktivitäten gestaltet? *Diese Tätigkeit hat mir Freude bereitet.*

Beide Dimensionen korrelieren miteinander mit .39 ($p < .05$).

6. Ergebnisse

Alle Zusammenhänge werden für die Gesamtstichprobe sowie differenziert nach Geschlecht und Schultyp (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Förderschule GS, Förderschule HS) untersucht.

Für keinen der resultierenden Faktoren kann die Normalverteilungsannahme bestätigt werden, das beste Resultat des Shapiro-Wilk-Tests ergibt einen Wert von $W = .99$, $p < .01$, so dass sämtliche Zusammenhangsmaße mit Hilfe nonparametrischer Verfahren (Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman) berechnet werden. Wegen der hohen Stichprobengröße sind dabei alle Korrelationen über .05 auf dem 5%-Niveau signifikant.

Für jede Korrelation wird das Konfidenzintervall mit Hilfe eines Bootstrap-t-Intervalls für die Fishersche Z-Transformation geschätzt. Dieses Verfahren ergibt bei nonparametrischen Verteilungen erwartungstreue Schätzwerte. Die Ablehnung der Nullhypothese erfolgt dabei auf dem 5%-Niveau, dies entspricht wegen den gerichteten spezifischen Hypothesen der jeweils unteren Grenze des 90%-Konfidenzintervalls.

Hypothese 1: Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und der pädagogischen Motivation.

Zur Untersuchung dieser Hypothese wurde der Zusammenhang zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrung und den Faktoren „Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Idealisierung“ und „Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern“ korreliert. Für alle Faktoren ergeben sich Korrelationen über der Grenze von $r = .1$, der stärkste Zusammenhang besteht dabei zwischen der allgemeinen pädagogischen Motivation und den Vorerfahrungen. Tabelle 4 zeigt die Korrelationen zwischen den Variablen der Vorerfahrung und den Variablen der pädagogischen Motivation, wobei insbesondere eine Korrelation mittlerer Effektgröße zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und dem Wunsch nach pädagogischer Arbeit bzw. der Idealisierung zu erkennen ist. Zur Überprüfung wurden die beiden Komponenten der Vorerfahrung jeweils in ein lineares Modell überführt. Das regressionsanalytische Verfahren ergibt dabei einen R^2 von .26 für die pädagogische Arbeit, $R^2 = .11$ für den Idealismus

	Pädagogische Arbeit	Idealisierung	Förderung
Vorerfahrung (Erfolg)	.32*	.22*	.15*
Vorerfahrung (Freude)	.36*	.23*	.18*

* $p_{r<.1} < .05$

Tab. 4: Korrelationen zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren der ersten Fragestellungen. Alle Korrelationen sind größer als $r = .1$

und $R^2 = .10$ für den Wunsch nach Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Voraussetzungen.

Auch innerhalb der einzelnen Schularten sind Zusammenhänge in dieser Größenordnung zu finden. Dabei gibt es keinen starken Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen ($\Delta r < .08$). Dieser Unterschied der Zusammenhangsmaße ist zwar signifikant ($q = .09$, $p < .05$), zeigt allerdings nur eine geringe Effektgröße.

Hypothese 2: Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und dem Interesse an den fachlichen Inhalten bzw. den Anforderungen des Lehrberufs.

Für diese Hypothese wird der Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Vorerfahrung und dem fachlichen Interesse untersucht. Außerdem wird geprüft, ob das Motiv geringer mit dem Studium assoziierter Anforderungen von den Studierenden in Abhängigkeit von pädagogischer Vorerfahrung anders gewichtet wird. Im Ergebnis korreliert die pädagogische Vorerfahrung sowohl mit dem fachlichen Interesse als auch mit dem Glauben an die geringen Anforderungen des Studiengangs, dies jedoch nur auf niedrigem Niveau (Tabelle 5), insbesondere kann für keinen der untersuchten Zusammenhänge die Nullhypothese abgelehnt werden. Die Regressionsanalyse zeigt ein ähnliches Ergebnis, hier liegen die Bestimmtheitsmaße bei $R^2 = .07$ für die Schätzung des fachlichen Interesses aus den Variablen der Vorerfahrung, für die Schätzung der geringen Anforderungen liegt dieser Wert sogar nur bei $R^2 = .04$.

	Fachliches Interesse	Geringe Anforderungen
Vorerfahrung (Erfolg)	.07	-.06
Vorerfahrung (Freude)	.08	-.08

Tab. 5: Korrelationen zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren der zweiten Fragestellung. Keine der Korrelationen liegt über dem Wert von $r = .1$

Allerdings findet sich im Unterschied zu der Gesamtgruppe für die Gruppen „Lehramt Grundschule“ und „Lehramt Realschule“ ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Dimension Vorerfahrung (Freude) und dem fachspezifischen Interesse (Grundschule: $r = .25$, Realschule: $r = .26$; jeweils: $p_{r<.1} < .05$).

Hypothese 3: Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und den Erwartungen in den Erfolg des pädagogischen Handelns.

Diese Hypothese untersucht auf der einen Seite die eigenen Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden an den Lehrberuf, auf der anderen Seite die Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit den pädagogischen Vorerfahrungen. Hierzu werden die folgenden Faktoren mit den pädagogischen Vorerfahrungen korreliert:

- Eigene schulische Erinnerungen und Erfahrungen als Motiv für die Studienwahl
- Die Wahl des Lehrberufs als Notlösung
- Mangelnde Kenntnisse und Interessen als Motiv für die Studienwahl
- Rahmenbedingungen des Lehrberufs (berufliche/finanzielle Sicherheit, selbstbestimmte Arbeitseinteilung, Familienverträglichkeit) als Motiv für die Studienwahl
- Selbstwirksamkeitserwartung

Eine Korrelation von $r > .1$ kann lediglich zwischen dem eingeschätzten Erfolg der pädagogischen Vorerfahrung und der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden. Auch die Bestimmtheitsmaße der linearen Regressionsgleichungen liegen eher im niedrigen Bereich. Alle Korrelationen werden in den Tabellen 6 und 7 dargestellt.

Für die Gruppe „Lehramt an Förderschulen/Grundschule“ findet sich ein mittlerer Zusammenhang zwischen dem eingeschätzten Erfolg der pädagogischen Vorerfahrung und den eigenen Erinnerungen/Erfahrungen aus der Schulzeit von $r = .30$ ($p < .05$).

Hypothese 4: Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und der Sicherheit der beruflichen Entscheidung.

Zur Untersuchung dieser Hypothese werden die in Weiß, Lerche und Kiel (2011) genutzten Faktoren zur Sicherheit der Berufswahl mit den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrung korreliert. Zudem wird die Vorerfahrung mit der Frage nach der individuell eingeschätzten Sicherheit der Berufswahl in Zusammenhang gebracht. Auch für diese Zusammenhänge wird das Bestimmtheitsmaß für die Schätzung der Variablen durch die Faktoren der Vorfriede berechnet. Wie Tabelle 8 zeigt, liegen die Korrelationen zwischen den Erwartungen an den Arbeitsmarkt, der eingeschätzten Sicherheit und den Variablen der Vorerfahrung über der angenommenen Grenze von $r = .1$. Die Bestimmtheitsmaße des regressionsanalytischen Verfahrens zeigen ähnliche Werte.

Die gefundenen Zusammenhänge finden sich auch in den meisten Gruppen in dieser Größenordnung wieder ($\Delta r < .09$). Auch hier ist der Zusammenhangsmaß zwar signifikant ($q = .10$, $p < .05$), zeigt allerdings nur eine geringe Effektgröße.

	Eigene Erinnerungen/ Erfahrungen	Lehramt als Notlösung	Mangelnde Kenntnisse/ Interesse
Vorerfahrung (Erfolg)	-.04	-.11	-.11
Vorerfahrung (Freude)	-.05	-.14	-.13
Bestimmtheitsmaß	.03	.11	.11

Tab. 6: Korrelationen zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren Erinnerungen/Erfahrungen, Lehramt als Notlösung und Mangelnde Kenntnisse/Interesse. Für keine der Korrelationen kann die $H_0: r < .1$ abgelehnt werden

	Berufliche Sicherheit	Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	Familienverträglichkeit	Selbstwirksamkeit
Vorerfahrung (Erfolg)	-.05	.02	.03	.15*
Vorerfahrung (Freude)	-.05	-.04	.02	.13
Bestimmtheitsmaß	.01	.05	.04	.15

* $p_{r < .1} < .05$

Tab. 7: Korrelationen zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren Rahmenbedingungen (3 Faktoren) und Interesse

	Eigene Sicherheit	Beratungsge- stützte Sicherheit	Affinität zum Lehrberuf	Arbeitsmarkt- erwartungen
Vorerfahrung (Erfolg)	.17*	.08	.07	.21*
Vorerfahrung (Freude)	.19*	.09	.09	.24*
Bestimmtheitsmaß	.08	.03	.02	.17

* $p_{r < .1} < .05$

Tab. 8: Korrelationen zwischen den Dimensionen der pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren der Sicherheit der Berufswahl. Alle Korrelationen $p < .01$

Um eine Differenzierung hinsichtlich weiterer Untersuchungen auf Längsschnittebene vorzunehmen, werden zudem die in Weiß, Lerche und Kiel (2011) gefundenen Clustergruppen darauf hin untersucht, ob diese hinsichtlich der Sicherheit der Berufswahl differenziert betrachtet werden müssen. Die Clustergruppen werden aus den Faktoren zur Sicherheit der Berufswahl (Beratungsgestützte Sicherheit, Sicherheit durch Affinität zum Lehrberuf, Sicherheit durch Arbeitsmarkterwartungen) mit Hilfe eines hierarchischen Clusters gebildet (Distanzfunktion: Ward), wobei die Dimensionen durch die Faktoren der Hypothesen 1-3 (Berufswahlmotive, Selbstzuschreibung und Sozialkompetenzen) definiert werden. Dabei ergeben sich fünf Clustergruppen, die wie folgt beschrieben werden können:

- Clustergruppe 1: *Hohe Sicherheit* (n = 350)
Personen, die dieser Clustergruppe angehören, haben jeweils vergleichsweise hohe Werte in allen drei Aspekten der Sicherheit der Berufswahl.
- Clustergruppe 2: *Geringere Sicherheit* (n = 300)
Personen, die dieser Clustergruppe angehören, weisen in allen drei Faktoren vergleichsweise niedrige Werte auf.
- Clustergruppe 3: *Geringe Affinität* (n = 353)
Diese Gruppe kennzeichnet eine vergleichsweise geringe Ausprägung des Faktors „Affinität zum Lehrberuf“ bei mittleren Werten in den anderen Faktoren.
- Clustergruppe 4: *Hohe Affinität* (n = 183)
Personen, die dieser Clustergruppe angehören, haben einen vergleichsweise hohen Wert bei „Affinität zum Lehrberuf“ bei gleichzeitig niedriger Ausprägung der Faktoren „Beratung“ und „Arbeitsmarkterwartung“.
- Clustergruppe 5: *Idealisierung* (n = 260)
Diese Clustergruppe zeichnen eher hohe Werte in den Faktoren „Affinität zum Lehrberuf“ und „Arbeitsmarkterwartung“ aus, bei gleichzeitig niedrigen Werten in der „Beratungsgestützten Sicherheit“.

In Hinblick auf die Beobachtung der Gruppen werden vor allem die Gruppen der *Geringen Sicherheit* und der *Idealisierung* als diejenigen Gruppen gesehen, die hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung sorgfältig beobachtet werden sollten (Weiß, Lerche & Kiel, 2011, S. 360-361), da bei diesen Gruppen wichtige Einstellungen und Erwartungen für den Erwerb professioneller Kompetenzen eher unterdurchschnittlich ausgeprägt sind.

In Ergänzung der in vorausgegangener Untersuchung vorgenommenen Beschreibung der unterschiedlichen Gruppen zeigt sich, dass sich diese auch durch die Unterschiede in der pädagogischen Vorerfahrung beschreiben lassen.

Es zeigt sich, dass sich die Gruppen unterschiedlicher Sicherheit darin unterscheiden, ob sie die pädagogische Vorerfahrung als freudvoll empfunden haben. Dabei berichten die Gruppen „Hohe Sicherheit“ und „Idealisierung“ eine größere Freude an den eigenen pädagogischen Vorerfahrungen als die Gruppe „Geringe Sicherheit“. Gleiches gilt auch für die Frage nach dem eingeschätzten Erfolg der Vorerfahrungen, hier sind die Unterschiede jedoch geringer.

	Hohe Sicherheit n = 207 mean (sd)	Geringe Sicherheit n = 236 mean (sd)	Idealisierung n = 202 mean (sd)	Gesamtstichprobe n = 1320 mean (sd)
Pädagogische Motivation	3.53* (.51)	2.81** (.66)	3.17 (.62)	3.10 (.62)
Fachspezifisches Interesse	3.20* (.39)	2.73** (.44)	3.13* (.45)	2.96 (.45)
Lehramt als Notlösung	1.17* (.24)	2.18** (.73)	1.23* (.28)	1.51 (.59)
Externe Einflüsse	1.50 (.62)	1.39 (.5)	1.23** (.34)	1.43 (.54)
Berufliche/finanzielle Sicherheit	2.85 (.69)	2.74 (.64)	2.75 (.61)	2.81 (.61)
Selbstwirksamkeitserwartung	30.66* (3.73)	27.61** (3.3)	31.32* (3.59)	28.95 (3.76)
Vorerfahrung (Erfolg)	3.40 (.37)	3.20 (.42)	3.44* (.41)	3.31 (.42)
Vorerfahrung (Freude)	3.94* (.15)	3.49** (.5)	3.91* (.19)	3.73 (.41)

* $(M_i - M_{ges}) / SD_{ges} > .3$ bzw. für *Lehramt als Notlösung* $< -.3$ (kann als günstig bewertet werden)

** $(M_i - M_{ges}) / SD_{ges} < -.3$ bzw. für *Lehramt als Notlösung* $> .3$ (kann als problematisch bewertet werden)

Tab. 9: Beschreibung der Gruppen unterschiedlicher Sicherheit der Berufswahl durch die Faktoren Pädagogische Motivation, Fachspezifisches Interesse, Lehramt als Notlösung, Externe Einflüsse, Berufliche/finanzielle Sicherheit, Selbstwirksamkeitserwartung, Vorerfahrung (Erfolg) und Vorerfahrung (Freude)

7. Diskussion

Der Titel des vorliegenden Beitrags „Mythos pädagogische Vorerfahrung“ verspricht eine Einordnung dessen, was hier als pädagogische Vorerfahrung bezeichnet wird, als Mythos. Alltagssprachlich bedeutet dies relativ einfach, dass behauptete positive Zusammenhänge zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und Studienwahl/Studienerfolg nicht der Realität entsprechen. Dies wird durch den vorliegenden Beitrag in einem ersten Schritt theoretisch hergeleitet, dann durch die Empirie der vorliegenden Untersuchung in Maßen bestätigt. Nimmt man den Begriff Mythos ernster und benutzt ihn im Zusammenhang der Mythentheorie von Bischof, lässt sich zwischen zwei Mythentypen unterscheiden und die Einordnung wird interessanter. Bischof (1998) spricht von *konservativen* und *emanzipatorischen* Mythen.

Konservative Mythen sind Geschichten, in denen Regelkonformität zum Guten führt. Hätte Eva in der Genesis etwa nicht den Apfel gegessen, könnten beide – Eva und Adam – oder die gesamte Menschheit noch im Paradies leben. Dies wäre im Sinne Bischofs ein Beispiel für eine konservative Interpretation eines Mythos. Das Konservative ist: Hätten sie die Regel eingehalten, alles so gelassen wie bestimmt, ginge es ihnen gut. Evas Verhalten lässt sich aus einer emanzipatorischen Sicht durchaus positiv sehen. Sie verweigert zwar den Gehorsam, das Einhalten der Regel, aber sie tut es für ein höheres Ziel – für Wissen und Erkenntnis. Sie tut es auch in dem Bewusstsein, dass Wissen und

Erkenntnis zur Vertreibung aus dem Paradies führen können. Diese Vertreibung und den Ungehorsam über Gottvater nimmt sie für einen höheren Wert in Kauf – sie emanzipiert sich von demjenigen, der Regeln vorgibt.

Was bedeutet dies für die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags? Das Festhalten an dem Glauben, pädagogische Vorerfahrung sei hilfreich für die Studienwahl oder den Studienerfolg, ist im Sinne der hier skizzierten Mythentheorie eine konservative Idee. In der schwierigen Situation, Aussagen über die Eignung von Lehramtsstudierenden treffen zu können, suggeriert sie, ein einfaches klares Kriterium zu bieten, mögliche Eignung zu bestimmen. Doch weder aus der bestehenden Befundlage heraus noch auf Basis der vorliegenden Untersuchung lassen sich pädagogische Vorerfahrungen als ein solches klares Kriterium herleiten.

Entsprechend den Erwartungen finden sich nur wenige Zusammenhänge in einer Größenordnung von $r > .1$. Diese Zusammenhänge werden, überprüft man die entsprechenden Punktwolken, vor allem durch Ausreißer gebildet. Die Gründe für die gefundenen Zusammenhänge sind zudem oftmals in einem gemeinsamen Hintergrund der beiden Variablen zu suchen. Dies wird am Beispiel der stärksten Zusammenhänge deutlich:

- Wer viel Freude an der pädagogischen Vorerfahrung hatte, arbeitet in der Regel auch gerne mit Kindern (Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und dem Wunsch nach pädagogischer Arbeit).
- Wer den Erfolg und die Freude an der pädagogischen Vorerfahrung wahrgenommen hat, transportiert diese Erwartungen wohl auch in seine zukünftige pädagogische Arbeit (Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und Idealisierung).
- Wenn man in seiner bisherigen pädagogischen Arbeit Erfolg und Freude hatte, stärkt dies auch die Sicherheit der Berufswahl und die Erwartungen an den Arbeitsplatz (Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und den Faktoren „Sicherheit der Berufswahl“ und „Erwartungen an den Arbeitsplatz“).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bieten damit keine Erkenntnisse hinsichtlich des direkten Einflusses pädagogischer Vorerfahrungen auf die Berufswahlmotivation und -intention. Ebenso können daraus keine Schlüsse für die erfolgreiche Studien- oder Berufsausführung gezogen werden. Darüber hinaus sind manche Zusammenhänge, beispielsweise zwischen der Freude an der pädagogischen Vorerfahrung und der Idealisierung des Berufsbilds, sogar als problematisch einzuschätzen (Weiß, Lerche & Kiel, 2011). Ein zwingend anzunehmender Kausalzusammenhang zwischen den Vorerfahrungen und den Berufswahlmotiven bzw. der Sicherheit der Berufswahl ist damit nicht zu erkennen.

Eine emanzipatorische Betrachtung legt unter anderem nahe, dass durch pädagogische Vorerfahrungen die Anpassung der Einstellungen und Erwartungen an den Lehrerberuf nicht hinreichend vorgenommen wird. Die summarische Gesamtbewertung einer

Situation ist jedoch ein wichtiger Faktor für die Handlungsplanung und -ausführung (Ajzen & Fishbein, 1975). Dies beinhaltet notwendigerweise theoriebasierte Reflektionsprozesse. Historisch betrachtet wird diese Determinante des Expertiseerwerbs bereits 1802 von Herbart (1986) angesprochen: Der pädagogische Takt stellt sich im Handlungsfeld pädagogischer Erfahrung erst durch eine langandauernde und intensive Auseinandersetzung zwischen Praxiserfahrungen und theoretischem Grundlagenwissen ein. Auch die moderne Expertise- bzw. Professionsforschung nennt die theoriebasierte Reflektion der Erfahrung als substantiell für den Erwerb generellen pädagogischen Wissens (Bauer, Kopka & Brindt, 1996; Ericsson et al., 1993; Gruber & Stöger, 2011): Bei der Entwicklung von Expertise hat Erfahrung alleine höchstens einen Einfluss auf eine Art „Routine-Expertise“; Expertiseerwerb für den Lehrberuf meint aber auch die Nutzbarmachung des theoretischen Wissens für die spezifischen Herausforderungen im Sinne von professionellen Handlungskompetenzen (Gruber & Stöger, 2011, S. 256), ein Prozess, welchen Ericsson et al. als „deliberate practice“ (1993, S. 367-368) – wohl-durchdachtes/reflexives Üben – bezeichnen.

Die 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 Wirksamkeitserleben (Erfolge und Misserfolge in Praktika) als Prädiktor aufgenommen wird.

Die von Nieskens (2009) konstatierte Vermutung der Prädiktorfunktion pädagogischer Vorerfahrungen muss damit differenziert betrachtet werden. Insbesondere muss in weiteren Studien, entsprechend dem Fishbein-Modell, genauer nach den Einstellungen bzw. den beeinflussenden Faktoren (Attitudes towards goals, Personal mood and emotions, Culture, Skills & Abilities) gefragt werden. Darüber hinaus ist notwendigerweise die Frage nach beratungs- oder theoriegestützter Reflexion der pädagogischen Vorerfahrungen zu untersuchen. Zudem ist die Frage zu stellen, ob nicht der – im ersten Semester durchaus vorhandene – Theorieschock die eigenen Erwartungen bezüglich des Lehrberufs sowie die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst. Im Zuge einer Längsschnittstudie kann untersucht werden, inwieweit die vorhandenen und neuen Erfahrungen Einfluss auf wahrgenommene Kontrollüberzeugung, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Motivation nehmen und welche Handlungsintentionen wirksam werden.

Für die ersten Schritte der Berufsausbildung im Lehrberuf scheint es zudem sinnvoll, pädagogische Vorerfahrungen in Auswahlverfahren und Laufbahninstrumente zum Lehrberuf zu integrieren, und sie fokussiert zur Reflexion der Berufswahl zu nutzen. Dies kann auf bekannten Wegen (Einführungstage, Tutorien), aber auch in eigens geschaffenen Assessmentcentern oder Onlineangeboten geschehen. Die Rechtfertigung der hohen Gewichtung pädagogischer Vorerfahrungen in universitären Auswahlverfahren sollte jedoch kritisch überprüft werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Bauer, K.-O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim/München: Juventa.
- Bergmann, C., & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test (AIST/UST)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bischof, N. (1998). *Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben*. München/Zürich: Piper.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in den Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97, 24-39.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Caselmann, C. (1964). *Wesensformen des Lehrers* (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112-141.
- Destatis (2008). *Pressemitteilung Nr. 312*. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/08/PD08__312__213,templateId=renderPrint.psml [31.01.2012].
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fishbein, M. (2008). A Reasoned Action Approach to Health Promotion. *Medical Decision Making*, 28(6), 834-844.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I., & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierung von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (S. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Gruber, H., & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247-264). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Brenner*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herlt, S. (2004). *Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens für Abiturienten* (unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Potsdam).
- Hertrampf, H., & Herrmann, U. (1999). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 3* (S. 49-71). Weinheim/München: Juventa.
- Hillert, A., & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart/New York: Schattauer.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Horn, H. (1968). Volksschullehrernachweise – Untersuchung zur Quantität und Qualität. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Abteilung Pädagogische Psychologie (Hrsg.), *Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 4*. Weinheim/Basel: Beltz.
- 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*(2), 223-233.
- Krieger, R. (2000). Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationsvergleiche bei Lehramt-Studierenden. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 239-255). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111-125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster: Waxmann.
- Mulaik, S. A., & Millsap, R. E. (2000). Doing the four-step right. *Structural Equation Modeling, 7*(1), 36-73.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern* (abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin).
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20*(3), 172-191.
- Schmidt, H. G., Norman, G. R., & Boshuizen, H. P. A. (1990). A cognitive perspective on medical expertise. Theory and implications. *Academic Medicine, 65*, 611-621.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 299-308.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik, 26*, 581-586.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten*. Münster: LIT.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau, 56*(2), 140-142.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule, 90*, 64-78.
- Vodafone Stiftung (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. <http://www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16556> [21. 09. 2012].
- Weiß, S., Braune, A., & Kiel, E. (2010). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte. Sind Gymnasiallehrer/innen anders? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 10*(3), 66-73.

- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E., & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 126-138.
- Weiß, S., Lerche, T., & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 349-365.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 141-214). Zürich: Rüegger.
- Wilde, A. (2005). *Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Berlin: dissertationen.de.

Abstract: Despite the lack of empirical evidence, previous pedagogical experience preceding a course of studies is considered to be of high relevance with regard to the choice of studies, for instance in study courses for the teaching profession, and it is often accompanied by respective benefits. Likewise, hardly any statement can be made as to whether such previous experiences are reflected in the motive structure of future teachers. The results of the present study indicate that previous pedagogical experience has no direct influence, measured by success and the joy felt because of it, on the motivation or intention related to the choice of career. The justification for the high weight given to previous pedagogical experience in university processes of selection should therefore be critically examined.

Keywords: Motive for Career Choice, Teaching Studies, Prior Knowledge in Education, Choice of Degree, Selection Procedure

Anschrift der Autoren/der Autorin

Dr. Thomas Lerche, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: thomas.lerche@edu.lmu.de

Dr. Sabine Weiß, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

Prof. Dr. Ewald Kiel, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: kiel@lmu.de