

Keller-Schneider, Manuela

Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, S. 157-185



Quellenangabe/ Reference:

Keller-Schneider, Manuela: Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, S. 157-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147190 - DOI: 10.25656/01:14719

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147190>

<https://doi.org/10.25656/01:14719>

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2011

Inhalt

Editorial	153
Originalarbeiten	
Keller-Schneider, M.: Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase	157
König, J. & Herzmann, P.: Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften	186
Konrad, K.: Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung von selbst- gesteuertem Lernen: Konzeption und erste Ergebnisse einer Fortbildungsreihe	211
Leonhard, T. & Rihm, T.: Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden	240
Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.: Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten	271
Mohr, S. & Ittel, A.: Zum Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und individuellen Merkmale bei Lehramtsstudierenden technisch-orientierter Fächer	303
Schneider, C. & Bodensohn, R.: Zur Wahrnehmung von Lehrerhandeln. Versuch des Perspektivenabgleichs zwischen Lehrern, Schülern und Fremdbeobachtern	319
Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E.: Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen?	349
Informationen	
Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Buchholtz, C.:	368
Impressum	372

Contents

Articles

- Keller-Schneider, M.:
The influence of career choice motives of teachers in coping
with professional demands in career entry phase 157
- König, J. & Herzmann, P.:
Learning preconditions of future teachers at the beginning of
pre-service teacher education. First results of the evaluation of a
model program at the University of Cologne 186
- Konrad, K.:
Qualifying teachers to promote self-regulated learning: Concept and
first results of a teacher training program 211
- Leonhard, T. & Rihm, T.:
Can courses accompanying school internships foster the development
of the reflective competence of student teachers? – Conception and
results of a pilot project 240
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.:
Educational themes and topics in teacher education: an analysis
of curricula in German universities 271
- Mohr, S. & Ittel, A.:
The association between student teachers' competencies, age, and
personality factors in STEM education 303
- Schneider, C. & Bodensohn, R.:
Perception of teacher behaviour. An attempt to model convergence
between ratings of teachers themselves, external observers, and the
pupils' view 319
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E.:
Does the teacher profession attract the wrong students? 349

Originalarbeiten

Manuela Keller-Schneider

Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase

Zusammenfassung: Anforderungen werden individuell verschieden wahrgenommen. Überzeugungen, Motive und Ziele, Kompetenzen, Beanspruchung und selbstregulative Fähigkeiten gestalten als individuelle Ressourcen den Wahrnehmungsprozess mit. Berufswahlmotive stellen Beweggründe wie auch Ziele der Berufstätigkeit dar und sind Facetten der individuellen Ressourcen. Inwiefern sie die Bearbeitung der beruflichen Anforderungen mitbestimmen ist bislang noch ungeklärt.

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der retrospektiv erfassten Berufswahlmotive für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen in der Berufseingangsphase beleuchtet. Dazu wurden 300 Lehrpersonen mittels Fragebogen zur Beanspruchung, zur subjektiv erlebten Kompetenz, wie auch zu erinnerten Berufswahlmotiven befragt.

Dargestellt werden Ergebnisse zu Ausprägungen der Berufswahlmotive und ihre Zusammenhänge mit dem Kompetenzerleben und der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsarbeit. Die Studie fokussiert somit nicht die mehrfach beforschten Ausprägungen von Berufs- und Studienwahlmotiven von Studierenden als angehende Lehrpersonen, sondern die Bedeutung erinnerten Berufswahlmotive in der Bewältigung der beruflichen Anforderungen als Lehrperson. Die Ergebnisse ergänzen bestehende Befunde mit berufsphasenspezifischen Präzisierungen und mit Ergebnissen zur Bedeutung dieser Motive für die Bewältigung der Berufsanforderungen.

Schlagwörter: Anforderungen – Berufswahl – Berufliche Kompetenz – Lehrer

The influence of career choice motives of teachers in coping with professional demands in career entry phase

Abstract: Demands are being perceived individually. Individual resources like beliefs, motives and goals, competences, stress and self-regulating strategies have an influence on this process. Career choice motives hereby represent reasons for the decision as well as goals of the occupation and are facets of individual resources. How career choice motives influence the dealing of a person with professional demands is still unexplored.

The function of career choice motives for coping with professional challenges – gathered in a retrospective way – is focussed in this article. 291 teachers have been asked by questionnaire about their stress and, their competences as well as their remembered career choice motives.

Results present the extent of different career choice motives and their correlation with competence and stress by coping professional demands. The study focuses therefore not the career and study choice motives of students as many other studies do. It focuses the impact of these motives on coping with professional challenges as a teacher. The gained results complete past studies with specific results about beginning teachers and clarify the significance of these motives for coping with professional demands.

Key words: career choice – professional competence – professional demands – teachers

1. Ausgangslage

1.1 Wahrnehmung und Deutung der Anforderungen beim Berufseinstieg

Das Berufsfeld stellt *Anforderungen*, welche von der Lehrperson aufgrund ihrer *individuellen Ressourcen* wahrgenommen, gewichtet und somit individuell verschieden als Herausforderungen angenommen werden (vgl. Abb. 1). Wahrgenommene Anforderungen werden nach der *subjektiven Bedeutung* und nach deren *Bewältigbarkeit* eingeschätzt (Transaktionale Stresstheorie, Lazarus & Launier, 1981). Zur Verfügung stehende und zu investierende Ressourcen werden gegeneinander abgewogen (Theorie der Ressourcenerhaltung, Hobfoll, 1989) – je nach Ausgang dieser Prüfung werden Anforderungen als Herausforderungen angenommen und bearbeitet – oder sie werden vermieden, zurückgewiesen oder aufgrund bereits erworbener Kompetenz als Routinehandlung bewältigt. Als Herausforderungen angenommene Anforderungen werden mittels individueller Ressourcen bearbeitet und führen zu neuen Erfahrungen, die, in die bestehenden kognitiven Schemata integriert (Neuweg, 2011), diese verändern. Die Integration von erfahrungsbasiertem Wissen treibt die Kompetenzentwicklung voran und führt zu veränderten individuellen Ressourcen (Keller-Schneider, 2010).

Als *individuelle Ressourcen* wirken erwerb- und erworbene berufsphasenspezifische Kompetenzen (Berliner, 1986; Bromme, 1992; Dick, 1996; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Keller-Schneider, 2010; Neuweg, 2004; Shulman, 1991), Ziele, Werte und Überzeugungen (Deci & Ryan, 1993; Heckhausen & Schulz, 1995; Jerusalem, 2005; Reusser, Pauli & Elmer, 2011) wie auch stabile und situationsunabhängige Dispositionen (Asendorpf, 2005; Keller-Schneider, 2010; Mayr & Neuweg, 2006). Selbstregulative Fähigkeiten tragen dazu bei, den Prozess des Abwägens von nutzbaren und zu investierenden Ressourcen, wie auch das daraus resultierende Bewältigungshandeln zu steuern (Buchwald & Hobfoll, 2004; Mandl & Friedrich, 2006). Gestaltungsspielraum in der intentionalen und motivationalen Ausrichtung des Handelns wird einerseits dazu genutzt individuell bedeutsame Ziele anzustreben und zu erreichen (Deci & Ryan, 1993), andererseits auch dazu, nicht erreichbare Ziele zu ändern, um damit die Kontrolle in der Zielerreichung aufrecht zu erhalten (Heckhausen & Schulz, 1995) oder um das soziale Eingebundensein sicher zu stellen (Deci & Ryan, 1993). Berufswahlmotive stellen individuell bedeutsame Ziele dar, die in der Berufsausübung angestrebt werden, deren Erreichung die Berufszufriedenheit fördern.

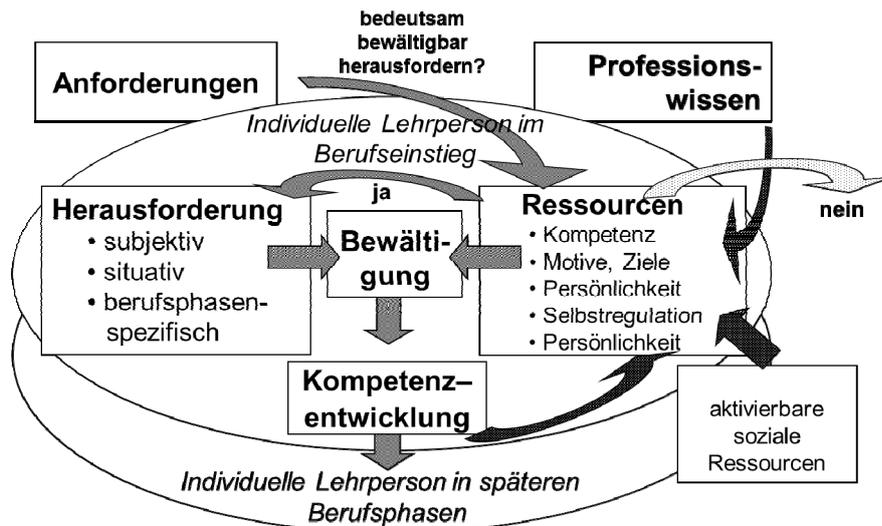


Abbildung 1: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung, Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (nach Keller-Schneider, 2010, S. 113)

Der bislang wenig erforschte Prozess des *Zusammenwirkens der Kompetenzkomponenten* (Baumert & Kunter, 2006) im Sinne von individuellen Ressourcen für die Bewältigung der Berufsanforderungen bestimmt die Ausrichtung der neuen Erfahrungen und damit die daraus resultierende veränderte Kompetenz mit. Wird der Wissens- und Erfahrungszuwachs in bereits erworbene Schemata integriert (Neuweg, 2011), so resultiert eine weiter entwickelte Kompetenz, die in Kompetenzprofilen in bestimmten Situationen wiederum sichtbar wird (Oser & Renold, 2005). Diese erweiterte, sichtbare und nicht sichtbare Kompetenz stellt wiederum als veränderte individuelle Ressource einen neuen Referenzrahmen für die Wahrnehmung und Einschätzung nachfolgender Anforderungen dar. Was als zu bewältigende und als bewältigbare Herausforderung angenommen wird, entscheidet sich in der Widerspiegelung der zur Verfügung stehenden und der zu investierenden Ressourcen. Intrinsische wie auch internalisierte extrinsische *Motive* tragen als Antrieb dazu bei, die als bedeutsam beurteilten Ziele zu erreichen (Deci & Ryan, 1993; Krapp, 1992; Schiefele & Schreyer, 1994). Je bedeutsamer zu erreichende Ziele erlebt werden, desto mehr wird investiert, wenn die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen (Fähigkeitskonzept) als ausreichend oder knapp ausreichend eingeschätzt werden. Motivation (Berufsmotivation und erinnerte

Berufswahlmotive als Teilbereiche) stellt die Triebfeder für die Bewältigung von Anforderungen dar, bestimmt die Kompetenzentwicklung mit und führt zu Beanspruchungen im Sinne von sich beanspruchen lassen.

Die *Bewältigung von Herausforderungen* fordert Ressourceneinsatz und führt im Rahmen der Kompetenzentwicklung zu einer Neuorganisation des Denkens (vgl. Abb. 1). Befunde zur Bewältigung von Berufsanforderungen zeigen, dass sich Berufseinsteigende angemessen kompetent wahrnehmen, aber weniger kompetent als berufserfahrene Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2010). In der Beanspruchung durch die Bewältigung von Berufsaufgaben unterscheiden sich Lehrpersonen verschiedener Erfahrungsgruppen nicht, trotz unterschiedlich eingeschätzter Kompetenz. Dadurch kann belegt werden, dass *Selbstregulation* in der Anforderungswahrnehmung und -bewältigung mitspielt und dass dabei die Relevanz der zu bewältigenden Anforderungen als motivationale Orientierung die Beanspruchung durch die Bewältigung mitbestimmen (Keller-Schneider & Hericks, 2011b). Weitere Befunde schließen den Beitrag *arbeitsbezogener Merkmale* (wie z. B. die zu unterrichtende Stufe, Merkmale des Arbeitsortes etc.) zur Erklärung der individuellen Differenzen in der Beanspruchung aus. *Merkmale der Persönlichkeit und Bewältigungsstrategien* hingegen üben Effekte aus, die sich sowohl in der Gesamtbeanspruchung, wie auch in der Beanspruchung durch einzelne Anforderungsbereiche zeigen (Keller-Schneider, 2009b, 2010).

1.2 Berufswahlmotive als individuelle Ressource zur Bewältigung von Berufsanforderungen

Berufswahlmotive lassen sich in den Phasen der Berufsfindung, der Ausbildung, wie auch in der Phase der Berufstätigkeit identifizieren. Sie tragen im Sinne der Kontrolltheorie (Heckhausen & Schultz, 1995) zur Zielverfolgung und Zielerhaltung bei.

In der Phase der *Berufsfindung* führen Berufswahlmotive, nach Vergleichen von individuellen Interessen und erwarteten berufsbezogenen Anforderungen zur Berufswahlentscheidung. Diese wird gemäß dem FIT-Choice-Modell von Watt und Richardson (2007) nicht nur von individuellen Interessen, sondern auch von Bedürfnissen und Zielen (gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993)), wie auch vom eigenen Fähigkeitskonzept, dem zu investierenden Ressourceneinsatz (Hobfoll, 1989) und vom individuellen Berufsbild (erwartete Anforderungen und Gewinn) mitbestimmt. Biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, welche die Lehrperson in einer jahrelangen „Lehre durch Beobachtung“ (Apprenticeship of observation) erworben hat (Lortie, 1975), prägen berufsbildbezogene Einschätzungen und Motive mit (Watt & Richardson, 2007). Eigene Schulerfahrungen stellen somit eine Art Kristallisationspunkte für weitere Erfahrungen, wie auch für Entscheidungen dar.

Die Entscheidung für eine bestimmte Berufsrichtung führt im *Studium* dazu, mit dem notwendigen Ressourceneinsatz zur geforderten Kompetenzentwicklung das angestrebte Ziel zu verfolgen, zu erhalten und zu erreichen (Heckhausen & Schultz, 1995). Krapp (2001) betont, dass *Interesse* als besondere Beziehung einer Person zu einer Sache und *intrinsische Motive* als Antrieb zur Bewältigung zu besseren Leistungen führen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Berufswahlmotive, die mit der Berufstätigkeit in Verbindung stehen, zu besseren Studienerfolgen und damit zu günstigeren Voraussetzungen für die Bewältigung der Berufsanforderungen beitragen.

Berufswahlmotive stellen nicht nur während der Phase der Berufswahl und der Berufsausbildung Antrieb zur Zielverfolgung und Zielerhaltung dar (vgl. dazu Brühwiler, 2001), sondern auch während der *Berufsausübung*. Sie prägen als individuelle Ressourcen die Wahrnehmung und Bewältigung der Berufsanforderungen mit. Martin und Steffgen (2002) haben nachgewiesen, dass in der Berufswahl intrinsisch motivierte Lehrpersonen weniger Probleme in der Berufseinstiegsphase angaben und sich zufriedener in der Ausübung ihres Berufs zeigen. Befunde von Herzog et al. (2007) zeigen, dass alle Studierenden, welche in die tertiäre Lehrerbildung eingetreten sind, auch in den Beruf einsteigen wollen (was in der seminaristisch gestalteten, auf der Sekundarstufe II angesiedelten Lehrerbildung im Kanton Bern vor 2002 nicht der Fall war). Sie sind bereit, sich auf die zu bewältigenden Anforderungen einzulassen und sich mit den gestellten Anforderungen auseinanderzusetzen, um das Berufsziel zu erreichen.

Die hier vorgestellte Studie beleuchtet das Zusammenwirken von (erinnerten) Berufswahlmotiven als Facetten der aktuellen motivationalen Orientierung mit der subjektiv eingeschätzten Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen der Berufseingangsphase (*nach* Abschluss der einphasigen Lehrerbildung). Damit werden verschiedene Komponenten der individuellen Ressourcen zu einander in Beziehung gesetzt. Fragen zur Berufsfindung und zur Rekrutierung von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrpersonen, zu Berufs- bzw. Studienwahlmotiven angehender Lehrpersonen, wie auch zu Berufszufriedenheit und zu Karriereverläufen von Lehrpersonen werden damit ausgeklammert (vgl. z. B. Bieri, 2006; Denzler, Fiechter & Wolter, 2005; Herzog et al., 2007; Kiel, Greider & Jünger, 2004; Lipowsky, 2003; Martin & Steffgen, 2002; Richardson & Watt, 2006). Damit bietet der Beitrag eine Antwort auf das von Rothland (2011b, S. 286) monierte Forschungsdesiderat, Berufswahlmotive in den Zusammenhang mit anderen Variablen zu stellen.

1.3 Klassifikationen von Berufswahlmotiven

Motive intentionaler Handlung können intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein. *Intrinsische* Motive beziehen sich direkt auf die Handlung, welche mit dem

gewählten Beruf verbunden sind, *extrinsische* zielen auf von der Handlung separierte Konsequenzen ab, die mit der ausgeführten Handlung erreicht werden (Deci & Ryan, 1993). Brookhart und Freeman (1992, S. 46) entwickelten eine Motivklassifikation, welche den intrinsischen und extrinsischen *altruistische* Motive anfügen, welche die soziale Nützlichkeit der Handlung beschreiben. Diese Motivklasse richtet den Fokus nicht auf die Arbeitstätigkeit direkt, sondern auf deren Bedeutung im sozialen Kontext.

Watt und Richardson (2007) haben, ausgehend von der Erwartungs-Wert-Theorie von Atkinson (1957), eine Kategorisierung der Berufswahlmotive für den Lehrerberuf vorgeschlagen, welche zwischen *intrinsischen* Motiven und Motiven der *individuellen* wie auch der *sozialen Nützlichkeit* unterscheidet. Ihr Modell der Berufswahlentscheidung zum Lehrerberuf (ebd., FIT-Choice, 2007) enthält neben den erwähnten Berufswahlmotivklassen weitere Faktoren, wie das eigene Fähigkeitskonzept, Überzeugungen zu Anforderungen und Gewinn des Berufs, Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit und den Faktor des ‚Nichts Besseres gewusst haben‘ (Fallback career). Die Berufswahlentscheidung wird aufgrund des Zusammenwirkens dieser Faktoren gefällt. Herzog et al. (2004, 2007) haben in ihrer Untersuchung an Lehrpersonen, welche die seminaristische Lehrerausbildung (auf der Sekundarstufe II) im Kanton Bern vor der Tertialisierung besucht hatten (die Stichprobe enthält somit Lehrpersonen, die nicht, nicht mehr, wieder oder immer noch im Lehrerberuf tätig sind) eine Klassifikation vorgenommen, welche neben Berufswahl- auch Studienwahlmotive erfasst. Sie differenzieren gemäß faktoranalytischer Auswertung zwischen *Berufswahlmotiven*, welche die Arbeitstätigkeit und die Arbeitsbedingungen fassen, und den *Studienwahlmotiven*, welche die musisch-kreative Verwirklichung (Studienwahlmotiv) und die Weiterbildungsmöglichkeit umschreiben (die damalige seminaristische Ausbildung hatte sowohl den Zugang zum Lehrerberuf wie auch zu den Hochschulen ermöglicht). Dazu kamen altruistische Berufswahlmotive, wie auch Motive der Wahl auf Grund von fehlenden Alternativen.

Für die hier vorgestellte Erhebung der berufsphasenspezifischen Anforderungen unter Berücksichtigung von individuellen Merkmalen (Keller-Schneider, 2010) wurde für die retrospektive Erfassung von Faktoren, die zur Berufswahl beigetragen haben, auf der Basis der Studie von Herzog et al. (2004), ergänzt um Items von Terhart et al. (1994), ein möglichst ökonomisches Instrument entwickelt (vgl. Abschnitt 3.2).

1.4 Stabilität und Veränderung von Berufswahlmotiven

Stabilität und Veränderung von Berufswahlmotiven erfolgt im individuellen Kontext von Internalisierungs- und Kontrollprozessen wie auch im gesellschaftlichen Rahmen der sich verändernden Anforderung an den Lehrerberuf. Im folgen-

den Abschnitt werden Einflüsse beider Ebenen aufgezeigt. Retrospektiv erfasste Berufswahlmotive und weitere Faktoren der Berufswahl geben in Querschnitterhebungen Auskunft über die *aktuelle Überzeugung der damals mitwirkenden Motive* und können aufgrund von motivationstheoretischen und kompetenzentwicklungsorientierten Überlegungen von den damaligen Motiven abweichen.

Individuelle Entwicklung: Im Laufe der Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen kann eine Verschiebung der erinnerten Motive erfolgen. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) können ursprünglich extrinsisch motivierte Handlungen durch Internalisierung von Zielen und Integration von Erfahrungen in selbstbestimmte und damit intrinsisch motivierte Handlungen übergeführt werden. Erlebte Berufsanforderungen können sich von erwarteten unterscheiden, ursprünglich im Vordergrund bzw. Hintergrund stehende Berufswahlmotive können im Prozess der *kognitiven Dissonanzreduktion* eine Veränderung ihrer Bedeutung erfahren. Mit Sozialisationsprozessen in Verbindung stehende Umdeutungen (im Sinne der sekundären Zielkontrolle in der Kontrolltheorie von Heckhausen & Schulz, 1995), oder Verschiebungen (um das Bedürfnis des sozialen Eingebunden-Seins zu erhalten, gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, 1993), können zu Veränderungen der erinnerten Berufswahlmotive führen. Da sich das Interesse in Abhängigkeit der jeweiligen Umweltbedingungen und der inneren Zustände einer Person ändern (Lewalter & Krapp, 2004) und der Berufseinstieg neue, im Voraus teilweise auch nicht bekannte Anforderungen stellt (Terhart, 2001), welche im Rahmen der Identitätsentwicklung als Lehrperson eine neue Positionierung erfordern (Keller-Schneider, 2010), können sich Interesse und Motive der Berufsausübung verändern. Zu bewältigende Anforderungen werden als Ziele internalisiert, welche retrospektiv nicht mehr als Veränderungen der Ziele wahrgenommen werden. Erinnernte Berufswahlmotive können somit aus motivationstheoretischen Überlegungen von den damals vordergründigen Motiven abweichen. Befunde im Längsschnitt würden dies aufzeigen.

Brühwiler (2001, S. 367) stellt eine hohe Stabilität der Berufsmotivation und der Berufswahlmotivation über die Dauer der Lehrerausbildung fest (von der Ausbildungswahl bis hin zur Berufsausübung). Herzog et al. (2007) bestätigen eine Stabilität der tätigkeitsbezogenen Motive im Vergleich zwischen Kohorten unterschiedlicher Abschlussjahrgänge. Motive wie „Freude an der Arbeit mit Kindern“ und „Interesse, Lernprozesse zu initiieren“ stellen dabei die bedeutendsten Motive dar. Die günstigste Konstellation zeigt sich darin, wenn beide Motive zu den wichtigsten gezählt werden. Die Motive „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „Zusammenarbeit mit andern Menschen“ und „Freiheit in der Gestaltung der Arbeit“ erweisen sich in der Studie von Herzog et al. (2007) über

alle Kohorten (Abschlussjahrgänge seit 1963) hinweg als äußerst stabil¹. In der Zusatzstichprobe mit Studierenden der neuen tertiären Ausbildung erweist sich das Motiv der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen noch stärker ausgeprägt als in den andern Kohorten.

Berufsbezogene Entwicklung: Im Kontext der sich verändernden *schulischen und gesellschaftlichen Entwicklung* (Beck, 1996; Fend, 2008) ändern sich die Anforderungen an die Lehrperson (Altrichter & Maag Merki, 2010; Bensen, 2005). Professionelle Zusammenarbeit wird aufgrund des veränderten schulischen Angebotes gefordert. Eine generationsspezifische Ausprägung der an die Arbeitstätigkeit gekoppelten Berufswahlmotive, basierend auf Vorstellungen über das Arbeitsfeld (Watt & Richardson, 2007) wie auch auf Überzeugungen zum Berufsauftrag (Gosch & de Lorent, 1997), kann somit vermutet werden. Gemäß Studien zu Schulqualität unterscheiden sich erfolgreiche Schulen von weniger erfolgreichen u. a. in der Kooperation der Lehrpersonen (Bensen, 2005; Bensen & Rolff, 2006). Die Umsetzung von Schulreformen erfordert eine Entwicklung des Lehrberufs weg vom Einzelkämpfer hin zum Teamplayer. Das Denken und Handeln der Lehrperson soll sich wie z. B. gemäß Vorgaben der Bildungsdirektion des Kantons Zürich von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“ entwickeln. Das berufliche Selbstverständnis der Lehrperson muss sich wandeln, eine Anpassung diesbezüglicher Motive kann vermutet werden.

Querschnitterhebungen von Terhart et al. (1994) und Herzog et al. (2007) konnten zwar bezogen auf die entsprechende Itemauswahl² eine Stabilität der Berufswahlmotive belegen; dennoch wird im Folgenden die aus der Schulentwicklungsforschung abgeleitete Hypothese einer berufsphasenspezifischen Ausprägung tätigkeitsnaher Motive dahingehend geprüft, ob sich die veränderten Arbeitsbedingungen in den tätigkeitsnahen Berufswahlmotiven abbilden.

2. Zielsetzungen und Fragestellungen

Mit der Prüfung des Beitrags erinnerter Berufswahlmotive für die im Berufseinstieg erlebte Beanspruchung und Kompetenz in der Bewältigung von Berufsanforderungen soll eine weitere Facette des subjektiven Erlebens und Bewältigens von berufsphasenspezifischen Anforderungen in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden geklärt werden.

Die Studie steht im Kontext der EABest-Studie (Keller-Schneider, 2010), welche die berufsphasenspezifische Anforderungswahrnehmung und -bewältigung unter Berücksichtigung von individuellen Merkmalen erforscht. Erinnernte, d. h. retrospektiv erfasste und allenfalls an das Erleben der Berufsanforderungen adap-

¹ Wobei die Zusammenarbeit mit anderen Menschen nicht spezifiziert, d. h. nicht akteur- und somit rollenspezifisch differenziert wird.

² In beiden Studien wurde die Frage der Zusammenarbeit mit professionellen Akteuren nicht geprüft.

tierte Berufswahlmotive stellen neben Dispositionen und Bewältigungsstilen weitere individuelle Ressource in der Bewältigung der Berufsanforderungen dar. Diesbezügliche Befunde sollen Befunde zu Persönlichkeitsmerkmalen, Selbstwirksamkeit und Copingstrategien in der Bewältigung von Berufsanforderungen in der Berufseingangsphase ergänzen (Keller-Schneider, 2010). Es wird angenommen, dass (erinnerte) Faktoren, die zur Berufswahlentscheidung beigetragen haben und Ziele der Berufstätigkeit beschreiben, individuell und aufgrund der sich wandelnden Anforderungen an den Lehrberuf auch generationenspezifisch verschieden sein können. Vermutet werden auch Zusammenhänge mit dem Erleben der Berufsanforderungen. Folgende Fragen sollen geklärt werden:

1) In welchen Ausprägungen zeigen sich die (rekonstruktiv erfassten) Motive, die zur Berufswahl beigetragen haben?

2) Unterscheiden sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen?

3) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Berufswahlmotiven und der subjektiven Kompetenzeinschätzung wie auch der Beanspruchung durch die Bewältigung von Berufsanforderungen bei Lehrpersonen der Berufseinstiegsphase?

Ob und inwiefern retrospektiv erfasste Berufswahlmotive als Motive der Zielerhaltung mit der Anforderungsverarbeitung in der Berufseinstiegsphase zusammenhängen, wird in diesem Beitrag aufgezeigt.

3. Methode

3.1 Teilstudie im Kontext der Gesamtstudie EABest

Die Studie EABest „Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen“ (Keller-Schneider, 2010) steht im Schnittpunkt des strukturtheoretischen und des kompetenzorientierten Ansatzes (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Fokussiert wird die subjektive Perspektive der Lehrperson. Die Wahrnehmung berufsphasenspezifischer Anforderungen, als strukturtheoretische Merkmale der Berufseinstiegsphase (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2011a), werden nach individueller Sinngebung wahrgenommen und nach eigenem Bildungsgang weiterentwickelt (Keller-Schneider & Hericks, 2011b; Trautmann, 2004). Im Zentrum stehen die individuellen Prozesse in der professionellen Entwicklung im Übergang zwischen dem Studium (einphasig, mit integrierter Praxis) und der Bewältigung der Berufsanforderungen in der Berufseingangsphase.

In einer *Fragebogenerhebung* wurden berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrpersonen im Kanton Zürich (Schweiz) zu ihrer subjektiven Kompetenzeinschätzung und zur wahrgenommenen Beanspruchung durch die Bewältigung von beruflichen Anforderungen, wie auch zu Berufswahlmotiven und individuellen Merkmalen befragt. Die faktoranalytisch gebildeten Skalen über Berufsanforde-

rungen, die inhaltsanalytisch aus Gesprächsnotizen zu Supervisionssitzungen in der Berufseingangsphase³ gebildet wurden, beschreiben die Anforderungsbereiche der *identitätsbildenden Rollenfindung*, der *adressatenbezogenen Vermittlung*, der *aner kennenden Klassenführung* und der *mitgestaltenden Kooperation* mit professionellen Akteuren. Weitere Befunde der Studie belegen, dass sich Berufseinsteigende und Berufserfahrene gemäß der Kompetenzentwicklungsphasen von Dreyfus und Dreyfus (1986) und Berliner (1986) in ihrer Strukturierung der Anforderung unterscheiden. In der Datenerhebung wurden Items zu den Berufswahlmotiven aufgenommen, welche retrospektiv erfasst deren Beitrag zur aktuellen Zielverfolgung darstellen.

3.2 Instrument zur Erfassung der Berufswahlmotive

Zur Erfassung der Berufswahlmotive wurde ein Instrument mit 12 Items geschaffen, um den Beitrag von ausgewählten Berufswahlmotiven⁴ zur Bewältigung von Berufsanforderungen in der Berufseingangsphase zu klären. Ausgehend vom Instrument von Herzog et al. (2004), welches retrospektiv die Studien- und Berufswahl von seminaristisch ausgebildeten bernischen Primarlehrpersonen erhebt, welche *noch*, *wieder*, *nicht* oder *nicht mehr* im Lehrberuf tätig sind, wurde ein Instrument mit 12 Items geschaffen.⁵ Items zu den Faktoren „*Arbeitstätigkeit*“ und „*Arbeitsbedingungen*“ wurden übernommen, teilweise umformuliert (vgl. Tab. 1). Die Skalen „*Musisch-kreative Verwirklichung*“ und „*Weiterbildung (2004)*“, bzw. „*Ausbildung als Sprungbrett (2007)*“ blieben unberücksichtigt, da sich diese auf den Ausbildungstyp der Sekundarstufe II beziehen⁶. Das Item „*Zusammenarbeit mit anderen Menschen*“ von Herzog (2004) wurde geändert in „*Zusammenarbeit im Team*“, um eine akteurspezifische Präzisierung der professionellen Zusammenarbeit gemäß den heutigen Berufsanforderungen zu erreichen (Bonsen, 2005; Bonsen & Rolff, 2006; Fend, 2008). Im Item „*Äußere Anreize wie ...*“ wurden

³ Ein Angebot der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich zur metakognitiven Verarbeitung von Erfahrungen vor dem Hintergrund individueller Überzeugungen und Ziele, um die gestellten Anforderungen zur Zufriedenheit der Beteiligten zu bewältigen (vgl. Keller-Schneider, 2009a).

⁴ Dies sind Items, welche in der Forschungsliteratur (vgl. Brühwiler 2001; Brühwiler & Spychiger 1997; Herzog, 2007; Hirsch, 1990; Lipowsky, 2003; Terhart, 1994) als bedeutend identifiziert wurden. Nicht einbezogen werden Motive, die zur Studienwahlentscheidung beigetragen haben (vgl. dazu Herzog et al., 2004, 2007; Watt & Richardson, 2007).

⁵ Ein Vergleich mit andern Studien, welche die Ausprägung der Berufswahlmotive von Studierenden, teilweise auch von amtierenden Lehrpersonen erfassen, zeigt, dass über offene Fragen jeweils 6-10 Kategorien gebildet wurden; in Fragebogenerhebungen kamen 12 bis rund 20 Items (inkl. Studienwahlmotive) zum Einsatz (vgl. Rothland, 2011a, S. 274).

⁶ Da jedoch das Lehramtsstudium, im Kanton Zürich seit den 1940er Jahren tertialisiert, nicht der seminaristischen Lehrerausbildung (auf der Sekundarstufe II mit anschliessendem Zugang zu den Hochschulen) im Kanton Bern entspricht, wurden diese Skalen nicht einbezogen.

drei Items des Fragebogens von Herzog et al. (2004) zusammengefasst. In Anlehnung an die Studie von Terhart et al. (1994), in welcher amtierende Lehrpersonen ebenfalls über vorgegebene Items retrospektiv zu ihren damaligen Berufswahlmotiven befragt wurden, werden die Items „positive ...“ und „negative Schulerfahrungen ...“ und „War schon immer mein Traumberuf“ dazu genommen. Gemäß Watt und Richardson (2007) entsprechen die ersten beiden den *biografischen Vorerfahrungen*, welche die Berufswahlmotive mitbestimmen. Der Lehrberuf als Traumberuf gilt nach Watt und Richardson (2007) als intrinsisches Motiv, das jedoch ebenfalls in biografischen Erfahrungen wurzelt. Mit dem Item „Auf Anregung anderer“ werden Außeneinflüsse auf die Berufswahl zusammengefasst (bei Herzog et al. (2004) ein eigener Bereich der Befragung), die als Fremdmotivierung den intrinsischen Motiven diametral entgegenstehen können, wenn sich diese von den eigenen Vorstellungen und Einschätzungen unterscheiden. Als *Studienwahlmotiv* wurde in Anlehnung an die Studienwahlmotive von Herzog et al. (2004) das Item „Auf einen konkreten Beruf ausgerichtete Studium“ eingesetzt.

Tabelle 1 zeigt die eingesetzten Items, ergänzt um Quellenangaben und der Zuordnung zu den Motivklassifikationen von Herzog (2004) (H), Brookhart und Freeman (1992) (BF) sowie Watt und Richardson (2007) (WR). Die so entstandene Liste von 12 Items wurde mit der Frage „Wie stark haben folgende Aspekte zu Ihrer Berufswahl beigetragen?“ eingeleitet und mit einer siebenstufigen Skala zur Einschätzung (0 = nicht bis 6 = sehr) in der Fragebogenerhebung der EABest-Studie⁷ eingesetzt. Kritisch einzuwenden ist, dass eine Liste von lediglich 12 geschlossenen Fragen die Antwortmöglichkeit einschränkt. Da es in dieser Erhebung jedoch nicht um den Prozess der Berufswahlentscheidung und nicht in erster Linie um die Erfassung der Ausprägung der Berufswahlmotive geht, sondern um ihre allfällige Bedeutung in der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen in der Berufstätigkeit, wurde auf offene Fragen, die zu weiteren Motiven führen könnten, verzichtet. Aufgrund der fokussierten Fragestellung kamen nur geschlossene Fragen zum Einsatz (analog zu anderen Studien zu Berufswahlmotiven von Lehrpersonen, wie bspw. Brühwiler & Spychiger, 1997; Herzog et al., 2007; vgl. Rothland, 2011a; Terhart et al., 1994).

Das aus 12 Items bestehende Instrument (10 Berufswahlmotiv, ein Studienwahlmotiv und ein Motiv zu Außeneinflüssen) zielt darauf ab, möglichst ökonomisch Berufswahlmotive als Ziele der Berufstätigkeit zu erfassen, um deren Zusammenwirken mit der Bewältigung der Berufsanforderungen in der Berufseingangsphase zu prüfen.

⁷ Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen der Volksschule (EABest), Laufzeit 2006-2009 (Keller-Schneider, 2010).

Tabelle 1: Items zur Erfassung der Berufswahlmotive

Item	Nr.	Quelle	Eingeordnet in Kategorie
Freude an der Arbeit mit Kindern	1	Herzog, 2004	Arbeitstätigkeit (H) Intrinsisch (BF, WR)
Lernprozesse in Gang setzen und begleiten	2	Herzog, 2004	Arbeitstätigkeit (H) Intrinsisch (BF, WR)
War immer Traumberuf	8	nach Terhart, 1994	Intrinsisch (BF, WR)
Arbeit im Team	4	nach Herzog, 2004, geändert	Arbeitstätigkeit (H) Intrinsisch (BF, WR)
Freiräume in der Gestaltung der Arbeit und Arbeitszeiten	3	Herzog, 2004	Arbeitstätigkeit (H) Persönlicher Nutzen (WR) Extrinsisch (BF)
Äußere Anreize wie Lohn, Status, Ferien	11	nach Herzog, 2004 (drei Items zusammengefasst)	Arbeitsbedingungen (H) Persönlicher Nutzen (WR) Extrinsisch (BF)
Möglichkeiten, Familie und Beruf zu verbinden	7	Herzog, 2004	Weitere (H) Persönlicher Nutzen (WR) Extrinsisch (BF)
Auf einen konkreten Beruf ausgerichtete Studium	12	nach Herzog, 2004	Studienwahlmotiv (H)
Eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe übernehmen	5	nach Herzog, 2004	Weitere (H) Sozialer Nutzen (WR) Altruistisch (BF)
Positive Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit	9	Ergänzung nach Terhart, 1994	Biografisch (WR)
Negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit	10	Ergänzung nach Terhart, 1994	Biografisch (WR)
Auf Anregung von anderen Personen	6	Ergänzung nach Herzog, 2004	Kein Motiv, Außeneinfluss auf Studienwahl (H)

BF = Brookhart und Freeman, 1992; H = Herzog et al., 2004; WR = Watt und Richardson 2007.

3.3 Skalen zur Bewältigung der Berufsarbeit

Zur Erfassung der Bewältigung berufsphasenspezifischer Anforderungen wurde das Instrument EABest (Keller-Schneider, 2010) eingesetzt. Berufsphasenspezifisch gruppierte Anforderungen werden unter den Perspektiven der subjektiven

Kompetenzeinschätzung („gelingt mir“) wie auch der Beanspruchung als zu investierenden Ressourcen („beansprucht mich“) eingeschätzt. Die vier berufsphasenspezifisch entwickelten Skalen von beruflichen Anforderungen (vgl. Keller-Schneider, 2010) werden mit einem Beispielitem und den Angaben der inneren Konsistenz (Cronbachs α) von beansprucht (= b) und gelingt (= g) in Tabelle 2 beschrieben. Die Skalen können gemäß Bortz und Döring (2006, 547, 551) als stabil und reliabel beurteilt werden (Keller-Schneider, 2010, S. 195f.)

Tabelle 2: Skalen zu berufsphasenspezifischen Anforderungen

Skala	Beispielitem ... gelingt mir bzw. ... beansprucht mich	Cronbachs α	
		b	g
Rollenfindung	Als Lehrperson bewirken, was ich erreichen möchte	.83	.83
Vermittlung	Die Schüler individuell fördern	.86	.84
Klassenführung	Die Dynamik der Klasse wahrnehmen und lenken	.82	.76
Kooperation	Meine Möglichkeiten und Grenzen im Team wahrnehmen	.88	.87

3.4 Auswertung

Als Ergebnisse der deskriptiven Auswertung werden die Berufswahlmotive über Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt. Mittelwertsunterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen werden varianzanalytisch (multivariat und univariat) geprüft. Mittels Faktoranalysen obliquer Rotationsform (Bortz & Döring, 2006, S. 547, da nicht von einer Unabhängigkeit der Faktoren ausgegangen werden kann), wird nach der latenten Struktur der Berufswahlmotive gesucht. Die Stabilität der Skalen wird über die Anzahl hoch ladender Items, die Reliabilität über die innere Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen beurteilt. Zusammenhänge werden mittels Korrelationsberechnungen geprüft.

3.5 Stichprobe

Aus den Befragungen von Lehrpersonen im Kanton Zürich im Sommer 2006 resultiert eine Stichprobe von 155 berufseinsteigenden Lehrpersonen (in den ersten zwei Berufsjahren) und von 136 erfahrenen Lehrpersonen (mit 7 bis 30 Berufsjahren). Angeschrieben wurden alle im Kanton Zürich im ersten und zweiten Berufsjahr tätigen Lehrpersonen, wie auch eine bezüglich Geschlecht und Stufe identische Auswahl von erfahrenen Lehrpersonen, gezogen aus der Gruppe der Praktikumslehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die Rücklaufquote betrug 35 % (weitere Angaben vgl. Keller-Schneider, 2010).

4. Ergebnisse

4.1 Ausprägungen der Berufswahlmotive

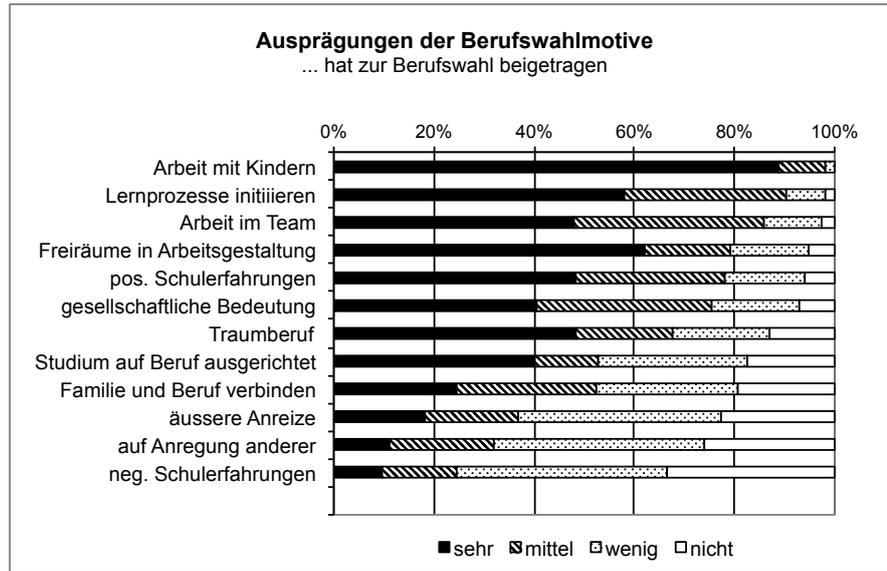


Abbildung 2: Häufigkeiten der Ausprägungen der Berufswahlmotive bei den Berufseinsteigenden

Abbildung 2 zeigt die Ausprägungen der retrospektiv erfassten Berufswahlmotive⁸ nach Anteilen ihrer Ausprägungen, in der Rangfolge ihrer Ja-Anteile. Um die Lesbarkeit der Grafik zu erhöhen werden die Werte der ursprünglich 7-stufigen Skala in eine 4-stufige umgewandelt und wie folgt zusammengefasst: 0 = nicht, 1,2 = wenig; 3,4 = teilweise; 5,6 = sehr. Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 3 zu finden.

Der größte Ja-Anteil mit fast 100 % bzw. 90 % zeigt sich in den Motiven „Arbeit mit Kindern“ und „Lernprozesse initiieren“. Es folgen die Motive „Arbeit im Team“, „Freiräume in der Gestaltung der Arbeit“, „positive eigene Schulerfahrungen“, „eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe übernehmen“ wie auch Lehrberuf als „Traumberuf“. Mit Ja-Anteilen von weniger als 50 % folgt das Studienwahlmotiv „ein auf einen konkreten Berufs ausgerichtetes Studium“, wie auch die extrinsischen Motive „Familie und Beruf verbinden“ und den Beruf wegen „äußeren

⁸ Gemäß Martin und Steffgen (2002) lassen sich keine systematischen, von der Berufserfahrung abhängigen Verzerrungstendenzen der Berufswahlmotive feststellen.

Anreizen“ gewählt zu haben. Den Beruf auf Anregung anderer gewählt zu haben wird von 30 % bejaht, das Motiv der negativen Schulerfahrungen steht mit einem Ja-Anteil von 25 % auf dem letzten Rangplatz.

Intrinsische und tätigkeitsbezogene Motive sind eindeutig am stärksten ausgeprägt. Biografisch bedingte und das Motiv der gesellschaftlichen Bedeutung folgen nach. Deutlich weniger vertreten sind extrinsische Motive, wie auch das Studienwahlmotiv der konkreten Berufsausrichtung des Studiums und die Anregung durch andere, wie auch negative Schulerfahrungen.

4.2 Berufseinsteigende und berufserfahrene im Vergleich

Ein Vergleich der Mittelwerte der berufseinsteigenden mit den berufserfahrenen Lehrpersonen zeigt, dass erfahrene Lehrpersonen in der *Rangfolge* der Motive leicht von den Berufseinsteigenden abweichen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Statistische Kennwerte der Berufswahlmotive je Berufserfahrungsgruppe, in der Rangfolge der Berufseinsteigenden (* $p < .05$)

Faktoren, welche zur Berufswahl beigetragen haben (0 = nicht, 1 = wenig bis 6 = sehr)		Berufseinst.		Erfahrene		VA
		M	SD	M	SD	
1	Arbeit mit Kindern	5.49	.91	5.41	.77	
2	Lernprozesse in Gang setzen	4.51	1.36	4.57	1.36	
3	Freiräume in der Gestaltung der Arbeit	4.34	1.85	4.83	1.27	B <* E
4	Arbeit im Team	4.17	1.49	3.73	1.56	B >* E
5	Gesellschaftlich wichtige Aufgabe	3.73	1.76	3.85	1.81	
9	Positive Erfahrungen aus der Schulzeit	3.95	1.83	4.15	1.74	
8	War schon immer Traumberuf	3.72	2.20	3.49	2.17	
12	Studium auf konkreten Beruf ausgerichtet	3.1	2.24	2.78	2.16	
7	Möglichkeit, Familie und Beruf verbinden	2.72	2.02	2.4	2.00	
11	Äußere Anreize (Lohn, Status, Ferien)	2.15	1.84	2.24	1.81	
6	Auf Anregung anderer	1.9	1.78	2.14	1.93	
10	Negative Erfahrungen aus der Schulzeit	1.57	1.74	1.37	1.60	

GLM: Inter $F(11,3124) = 1.939$, $p = .031$, Effektstärke $\eta^2 .007$, Teststärke .901

Arbeit im Team (4): $F(1,284) = 6.16$, $p = .011$, Effektstärke $\eta^2 .023$, Teststärke .722

Freiräume (3): $F(1,284) = 6.16$, $p = .014$, Effektstärke $\eta^2 .021$, Power .696.

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, VA = varianzanalytische Prüfung der Mittelwertsunterschiede, * = Signifikanzniveau 5 %, B = Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase (1. und 2. Dienstjahr), E = erfahrene Lehrpersonen mit 7-15 Dienstjahren.

Das Motiv „Freiräume in der Arbeitsgestaltung“ steht vor dem Motiv „Lernprozesse in Gang setzen“. „Arbeit im Team“ als Berufswahlmotiv steht bei den Berufseinsteigenden auf Platz vier, bei den Erfahrenen auf Platz sechs. Werden die *Mittelwertsunterschiede* zwischen den Berufserfahrungsgruppen geprüft (vgl. Tab. 3), so zeigt sich, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in den Ausprägungen der Motive insgesamt bedeutsam unterscheiden (multivariate Prüfung, GLM, Werte vgl. Tab. 3, mittlerer Effekt). Die Unterschiede liegen in den Motiven „Arbeit im Team“ und „Freiräume in der Gestaltung der Arbeit“. In der Gruppe der Berufseinsteigenden ist das Motiv der Arbeit im Team bedeutsam stärker (kleiner Effekt), das Motiv der Freiräume in der Arbeitsgestaltung bedeutsam weniger stark ausgeprägt als in der Gruppe der Erfahrenen (kleiner Effekt).

4.3 Faktorenstruktur und Skalenbildung der Berufswahlmotive

Mittels explorativer Faktoranalysen wird nach der latenten Struktur der Berufswahlmotive gesucht. Die *Korrelationsmatrix* der 12 Items deckt jedoch sehr schwache Interkorrelationswerte auf (von $-.12$ bis $.29$). Eine *Faktoranalyse* ohne Vorgaben führt zu vier Faktoren ($r^2 = 52.3\%$), die mit intrinsischen (Arbeitsfähigkeit 1, 2, 6 mit negativem Vorzeichen), extrinsischen (Arbeitsbedingen 3, 4, 7, 11, 12), biografischen (9, 10 negativem Vorzeichen) und altruistischen Motiven (5, 8) bezeichnet werden können.

Eine Faktoranalyse mit der Vorgabe drei Faktoren (vgl. Tab. 4) zeigt eine der Struktur von Watt und Richardson (2007) entsprechende Gliederung ($r^2 = 43.4\%$) mit den Faktoren intrinsische, extrinsische und biografisch/soziale Motive. Eine Faktorenlösung mit der Vorgabe von zwei Faktoren ergibt eine Gliederung in intrinsische und extrinsische Motive. Da die 2-Faktorenlösung lediglich eine Varianz von 31.7% aufdeckt und ebenfalls nicht zu stabilen und reliablen Skalen führt, wird mit der inhaltlich differenzierteren 3-Faktoren Lösung weiter gearbeitet.

Korrelationen zwischen erinnerten Berufswahlmotiven und der Bewältigung der Berufsanforderungen werden auf der Item- wie auch auf der Skalenebene aufgezeigt (vgl. Tab. 5 und Tab. 6), da die Skalen wohl als inhaltlich sinnvoll, theoriegeleitet begründbar, wegen ihrer geringen Reliabilität (vgl. Tab. 4) empirisch aber nicht als gesichert gelten können.

Die geringe Reliabilität der faktoranalytisch gebildeten Skalen weist darauf hin, dass weitere Items zur Klärung der Berufswahlmotive geschaffen werden müssten, um stabile und reliable Skalen bilden zu können. Erstaunlich jedoch ist, dass in den Studien von Terhart et al. (1994) und Herzog et al. (2007) mit einer ebenfalls geringen Anzahl von ähnlichen Items Skalen gebildet werden konnten, die den Gütekriterien entsprechen.

Tabelle 4: Faktorenstruktur der Faktoranalyse mit der Vorgabe von drei Faktoren

Pattern Matrix (Vorgabe 3 Faktoren)	Komponenten			Skala	r(it)
	1	2	3		
1 Arbeit mit Kindern		-.67			.27
2 Lernprozesse initiieren		-.55		Intrinsische Motive Alpha .45	.25
6 recodiert: nicht auf Anregung anderer		-.64			.29
8 schon immer mein Traumberuf		-.53	.46	Intrinsische Motive mit soz. Nutzen Alpha .49	.23
5 gesellschaftliche Relevanz	.33		.41		.35
9 positive Vorerfahrung (recodiert)			.84		.29
3 Freiräume in der Arbeitsgestaltung	.50				.29
4 Arbeit im Team	.53			Extrinsische Motive (Arbeitsbeding.) Alpha .49	.29
7 Familie und Beruf verbinden	.65				.33
11 äußere Anreize	.65	.39			.35
12 berufsbezogenes Studium	.53				.26
10 negative Vorerfahrung (weggelassen)	.34		-.52		

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Rotation converged in 9 iterations, r(it) = Trennschärfe.

4.4 Berufswahlmotive und die Bewältigung von Beruhsanforderungen in der Berufseingangsphase

Der Berufseinstieg stellt berufsphasenspezifisch wahrgenommene Anforderungen, die von den Berufseinsteigenden bewältigt werden müssen. Durch die sprunghaft angestiegene Komplexität der Beruhsanforderungen ist Kompetenzentwicklung erforderlich, die zu Beanspruchungen führt. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven, die als Ressourcen *Antrieb* zur Bewältigung der Anforderungen geben können, und der Kompetenzeinschätzung wie auch der Beanspruchung insgesamt und je Entwicklungsaufgabe geklärt. Im Vordergrund steht nicht die Erforschung der Berufswahlentscheidung sondern die *aktuelle Bedeutung der erinnerten Motive in der Bewältigung der Beruhsanforderungen*⁹.

⁹ Gemäß Rothland (2011b, S. 286) ein Desiderat.

Kompetenzeinschätzung: Die Korrelationsmatrix (Tab. 5) zeigt, dass lediglich schwache aber teilweise bedeutsame Zusammenhänge zwischen erinnerten Berufswahlmotiven und der aktuellen subjektiven Einschätzung der *Kompetenz* zur Bewältigung der Berufsanforderungen bestehen (mit geringen Effektstärken). Die stärksten (wenn auch schwachen) Zusammenhänge zeigen sich mit den *intrinsischen Motiven* der Arbeit mit den Kindern, Lernprozesse initiieren und den Lehrberuf als Traumberuf gewählt zu haben, wie auch den die *Arbeitstätigkeit* beschreibenden Motiven (wie die Arbeit im Team und die Freiräume in der Arbeitsgestaltung).

Eine stärkere Ausprägung der *intrinsischen Berufswahlmotive* (Skalenebene), bezogen auf die Tätigkeit, geht mit einer höheren Kompetenzeinschätzung insgesamt, wie auch mit höherer Kompetenz bezüglich der Bewältigung von Vermittlungs- und der Kooperationsanforderungen einher. Auf der Itemebene betrachtet zeigen sich die stärksten positiven, jedoch schwachen Zusammenhänge zwischen der Freude an der Arbeit mit Kindern und allen entwicklungsaufgabenspezifischen Kompetenzen, wie auch zwischen dem Motiv, Lernprozesse in Gang zu setzen und den Kompetenzen insgesamt, wie auch in den Vermittlungs- und den Klassenführungsanforderungen.

Biografisch bedingte und gesellschaftsrelevante Berufswahlmotive insgesamt (Skala intrinsische Motive der sozialen Nützlichkeit) zeigen keine bedeutenden Zusammenhänge mit den eingeschätzten Kompetenzen; schwache bedeutsame Zusammenhänge zeigen sich auf der Itemebene zwischen dem Motiv den *Traumberuf gewählt zu haben* und der Kompetenz bezüglich der Rollenfindung und der Kooperation, wie auch zwischen *negativen eigenen Schulerfahrungen* als Berufswahlmotiv und der Vermittlungskompetenz (wegen Mehrfachladungen nicht in eine Skala einbezogen).

Auch *extrinsische Berufswahlmotive* (Skalenebene) zeigen einen schwachen, aber bedeutsamen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Kompetenz insgesamt, wie auch mit Kooperationskompetenz. Auf der Itemebene betrachtet zeigt vorwiegend das Motiv der *Arbeit im Team* positive Korrelationen mit den wahrgenommenen Kompetenzen insgesamt, in der Vermittlung, der Führung und der Kooperation. Das Motiv Freiräume in der Gestaltung der Arbeit zeigt schwache, positive Korrelationen zur Kompetenzeinschätzung insgesamt wie auch zu den Kompetenzen bezüglich Vermittlungsanforderungen.

Tabelle 5: Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und subjektiver Kompetenzeinschätzung der Berufsanforderungen der Berufseinsteigenden (* $p < .05$
** $p < .01$)

Berufswahlmotive	Kompetenz	Rollen-	Vermitt-	Klassen-	Koope-	
	Gesamt	findung	lung	führung	ration	
<i>Itemebene</i>						
1 Arbeit mit Kindern	.23**	.16*	.18*	.26**	.19**	
2 Lernprozesse initiieren	.16*	.02	.19**	.15*	.12	
6 auf Anregung anderer	-.07	-.10	-.06	.07	-.10	
8 schon immer mein Traumberuf	.17*	.15*	.12	.09	.18*	
5 gesellschaftliche Relevanz	.01	-.03	.01	.10	.01	
9 positive Vorerfahrungen	.04	.03	-.11	-.02	.15*	
10 negative Vorerfahrungen	.14*	.02	.20**	.12	.09	
3 Freiräume in Arbeitsgestaltung	.15*	.05	.18*	.13	.06	
4 Arbeit im Team	.20**	.06	.15*	.22**	.23**	
7 Familie und Beruf verbinden	.07	.07	.03	.11	.02	
11 äußere Anreize	-.06	.04	-.12	-.01	-.07	
<i>Skalenebene</i>						
Intrinsische Motive: Tätigkeit	.19**	.11	.19**	.11	.18*	
Intrinsische Motive: soziale Nützlichkeit	.11	.08	.02	.09	.17*	
Extrinsische Motive, Arbeitsbedingungen	.14*	.10	.08	.13	.14*	

Nach Cohen (1988) und Rost (2007) verweist ein $r = .1$ auf einen kleinen Effekt (Determinationskoeffizient $r^2 = .01$), $r = .3$ auf einen mittleren ($r^2 = .09$), $r = .5$ auf einen starken ($r^2 = .25$).

Beanspruchung: In der Korrelationsmatrix der Berufswahlmotive und der Beanspruchung (im Sinne von Ressourceneinsatz) durch die Bewältigung der Berufsanforderung im Berufseinstieg zeigen sich wiederum schwache positive und teilweise bedeutsame Zusammenhänge (vgl. Tab. 6) mit vorwiegend geringen Effektstärken.

In der Gruppe der *intrinsischen Motive* zeigen sich zwischen dem Motiv „Lernprozesse in Gang bringen“ und der Beanspruchung insgesamt, wie auch bezüglich der Rollenfindung, der Vermittlung und der Kooperation positive bedeutsame Zusammenhänge. Zwischen diesem Motiv und der Beanspruchung durch die Klassenführung zeigt sich kein bedeutsamer Zusammenhang. Ist das Berufs-

wahlmotiv der Vermittlung als Initiieren von Lernprozessen besonders stark ausgeprägt, so geht dies mit erhöhter Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsansforderungen einher.

Die *biografisch bedingten Motive* und das Motiv der *sozialen Nützlichkeit* zeigen bedeutsame, jedoch schwache Zusammenhänge, sowohl auf der Ebene der Einzelitems, wie auch auf der Skalenebene. Je stärker die Motive der gesellschaftlichen Relevanz der Aufgabe, wie auch die positiven und die negativen Vorerfahrungen zur (erinnerten) Berufswahl beigetragen haben, desto höher zeigt sich auch die Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsansforderungen insgesamt, wie auch der Rollenfindung, der Vermittlung und der Kooperation. Die Beanspruchung durch die Klassenführung erweist sich wiederum als unabhängig.

Extrinsische Motive zeigen keine bedeutsamen Zusammenhänge mit der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsansforderungen.

Tabelle 6: Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und wahrgenommener Beanspruchung in der Bewältigung der Berufsansforderungen

Berufswahlmotiv	Beanspruchung				
	Gesamt	Rollen- findung	Vermitt- lung	Klassen- führung	Koope- ration
Itemebene					
1 Arbeit mit Kindern	.02	-.02	.05	-.07	.01
2 Lernprozesse initiieren	.16*	.18*	.14*	.05	.16*
6 auf Anregung anderer	.01	.02	.03	.04	-.04
8 schon immer mein Traumberuf	.02	.05	.03	-.07	.07
5 gesellschaftliche Relevanz	.19*	.16*	.22**	.07	.14*
9 positive Vorerfahrungen	.17*	.12	.15*	.09	.09
10 negative Vorerfahrungen	.15*	.15*	.13	.08	.10
3 Freiräume in der Arbeitsgestaltung	.10	.09	.11	-.02	.08
4 Arbeit im Team	.04	-.04	.03	.00	.07
7 Familie und Beruf verbinden	-.03	-.01	-.07	-.06	.01
11 Äußere Anreize	.04	.04	.04	.01	-.01
Skalenebene					
Intrinsische Motive: Arbeitstätigkeit	.07	.08	.06	-.05	.11
Intrinsische Motive: soziale Nützlichkeit	.17*	.15*	.18*	.03	.17*
Extrins. Motive, Arbeitsbedingungen	-.01	-.04	.01	-.00	-.01

Nach Cohen (1988) und Rost (2007) verweist ein $r = .1$ auf einen kleinen Effekt (Determinationskoeffizient $r^2 = .01$), $r = .3$ auf einen mittleren ($r^2 = .09$), $r = .5$ auf einen starken ($r^2 = .25$).

5. Diskussion

Die dargelegten Ergebnisse werden nun entlang der Fragestellungen diskutiert.

(1) *Intrinsische und arbeitstätigkeitsbezogene Berufswahlmotive zeigen bei den befragten Lehrpersonen beider Erfahrungsgruppen die stärksten Ausprägungen (Abb. 2).* Die Motive der „Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ und „Lernprozesse in Gang setzen“ sind sehr stark ausgeprägt, widerspiegeln eine für die Bewältigung der Berufsarbeit günstige Motivkombination (Rothland, 2011b) und bestätigen Befunde anderer Studien, in welchen Berufswahlmotive bei im Lehrberuf tätigen Lehrpersonen retrospektiv erhoben wurden (Brühwiler, 2001; Herzog et al., 2007; Hirsch, 1990; Rothland, 2011a; Terhart et al., 1994).

Motive, welche die *tägliche Arbeit* betreffen, wie die „Arbeit im Team“ und der „Freiraum in der Arbeitsgestaltung“, folgen nach. *Extrinsische* Motive, Motive der *Studienwahl* und eine *durch andere angeregte Berufswahl* sind in dieser Stichprobe von tertiär ausgebildeten und berufstätigen Lehrpersonen wenig ausgeprägt. Auch in dieser Rangfolge bestätigen sich die Befunde anderer Studien (Herzog et al., 2007; Terhart, 1994). *Biografische und altruistische* Motive (d. h. Motive der sozialen Nützlichkeit) stehen in der Rangfolge, wie in der Studie von Terhart et al. (1994), zwischen den arbeitstätigkeitsbezogenen und den extrinsisch-arbeitsbedingungsbezogenen. Die Verträglichkeit von Familie und Beruf ist wie in den erwähnten Studien, aber im Gegensatz zu den Einschätzungen von Studierenden in der Befragung von Kiel et al. (2004), nicht von großer Bedeutung.

Die Befunde bringen diesbezüglich keine neuen Ergebnisse, lassen sich in die bestehenden einordnen und präzisieren diese mit Befunden zu berufseinsteigenden Lehrpersonen. Sie füllen damit die Lücke der Berufseingangsphase und ergänzen bestehende Befunde zu Berufswahlmotiven von Studierenden (Brühwiler, 2001; Brühwiler & Spychiger, 1997; Kiel et al., 2004), von im Übergang zwischen dem Studium und der Berufstätigkeit stehenden (Lipowsky, 2003) und von berufserfahrenen Lehrpersonen (Herzog et al., 2007; Terhart et al., 1994). Mit Befunden zum Zusammenwirken mit andern berufstätigkeitsbezogenen Variablen geht diese Studie aber über diese Studien, die lediglich die Ausprägung der Berufswahlmotive beschreiben, hinaus und folgt damit einem von Rothland (2011b) identifizierten Forschungsdesiderat.

Befunde zur *Bewältigung* berufseinstiegsspezifisch wahrgenommener Anforderungen sagen, dass die stärksten Beanspruchungen von den Anforderungen ausgehen, die zur Sicherstellung des Schulalltags und zur Bewältigung der alltäglichen Anforderungen im großen Zeit- und Verantwortungsrahmen notwendig sind (Keller-Schneider, 2010). Da die diesbezüglich unterstützenden Berufswahlmotive ebenfalls am deutlichsten ausgeprägt sind, kann gemäß motivationspsy-

chologischen Theorien angenommen werden, dass diese als Antrieb in der Bewältigung dieser Anforderungen unterstützend mitwirken. Diese bei den berufstätigen Lehrpersonen dieser Studie deutlich ausgeprägten intrinsischen und tätigkeitsbezogenen Motive stellen allgemein gemäß Deci und Ryan (1993) und berufsspezifisch (Brühwiler, 2001; Lipowsky, 2003; Mayr, 2009) günstige Voraussetzungen zur Zielerreichung dar. Weiter tragen sie dazu bei, die primären Ziele zu erhalten und zu verfolgen (Heckhausen & Schulz, 1995). Gemäß Martin und Steffgen (2002) nennen in der Berufswahl intrinsisch motivierte Lehrpersonen, im Vergleich zu geringer intrinsisch motivierten, weniger Probleme in der Berufseingangsphase und erweisen sich auch als zufriedener.

(2) *Berufseinsteigende und erfahren Lehrpersonen unterscheiden sich bedeutsam in einzelnen Berufswahlmotiven* (Tab. 3); damit weichen diese Ergebnisse von Befunden anderer Studien insofern ab: Unterschiede werden belegt. Da die Berufswahlmotive jedoch mit teilweise anderen Items erfasst wurden, können die Befunde im Einzelnen nur teilweise verglichen werden. Die Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen liegen in den Motiven, welche den *Wandel der Berufsansforderungen* widerspiegeln. Die „Freude an der Arbeit im Team“¹⁰ ist bei den Berufseinsteigenden bedeutsam stärker, das Motiv „Freiraum in der Gestaltung der Arbeit“ bedeutsam schwächer ausgeprägt als bei den erfahrenen Lehrpersonen. Stand früher das Einzelkämpferdasein mit hohem Gestaltungsspielraum im Zentrum des Berufsverständnisses, so wird heute Teamarbeit und damit verbunden ein geringerer Gestaltungsspielraum gefordert. Ob die angegebenen Einschätzungen mit den damaligen Berufswahlmotiven übereinstimmen oder ob diese an die wahrgenommenen Anforderungen angepasst wurden, kann allerdings nicht festgestellt werden. Kooperation von Lehrpersonen gilt als bedeutsames Merkmal von gelingenden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen (Bonsen, 2005; Bonsen & Rolff, 2006), führt aber immer wieder zu Schwierigkeiten, welche teilweise auch mit diesbezüglich unterschiedlichen Überzeugungen und Erwartungen (Esslinger, 2002) oder mit Unsicherheiten (Soltau & Mienert, 2010) zusammenhängen. Das Item „Freude an der Arbeit im Team“ wurde für diese Studie in Anlehnung an Herzogs Formulierung „Zusammenarbeit mit andern Menschen“ rollenspezifisch präzisiert, um damit das Segment der im aktuellen Berufsverständnis geforderten Kooperation zu präzisieren. In früheren Studien wird dieser Aspekt der Berufsarbeit nicht aufgegriffen.

Ob sich Veränderungen der Berufsansforderungen bereits in der Berufswahlentscheidung der Berufseinsteigenden niedergeschlagen haben oder ob sich dieses Motiv nur bei den in den Berufseingestiegenen zeigt oder sich im Laufe des Stu-

¹⁰Das Motiv der Freude an der Arbeit im Team wurden in keiner der erwähnten Studien erfragt (vgl. dazu auch Rothland, 2011b, S. 275).

diums und der Berufstätigkeit entwickelt hat, bleibt dabei offen. Bedeutend für Schulentwicklungsprozesse ist jedenfalls, dass neu in den Beruf Einsteigende durchschnittlich in denjenigen Berufswahlmotivation größere Ausprägungen aufweisen, die den aktuellen Berufsanforderungen entsprechen.

(3) *Berufswahlmotive zeigen bedeutsame, aber schwache Zusammenhänge mit der Wahrnehmung und Bewältigung der Berufsanforderungen von in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen in der Berufseingangsphase.*

Intrinsische Berufswahlmotive und Motive, welche die Arbeitstätigkeit betreffen, korrelieren bedeutsam mit der subjektiv eingeschätzten *Kompetenz* in der Bewältigung der Berufsanforderungen. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) führen ausgeprägte intrinsische Motive zu besseren Lernleistungen und zu einem besseren Fähigkeitskonzept. Damit kann die Hypothese bestätigt werden, wenn auch nur mit schwachen aber bedeutsamen Zusammenhängen. Je ausgeprägter die intrinsischen Berufswahlmotive „Freude an der Arbeit mit Kindern“, „Lernprozesse in Gang zu setzen“, wie auch die „Zusammenarbeit im Team“ und das Motiv des Lehrberufs als „Traumberuf“ sind, desto ausgeprägter erweist sich die subjektiv eingeschätzte Kompetenz zur Bewältigung der Berufsanforderungen. Gemäß Brühwiler (2001) führen die stark ausgeprägten Berufswahlmotive „Freude an der Arbeit mit Kindern“ und „Lernprozesse initiieren“ zu guten Studienabschlüssen, welche für die Bewältigung der Berufsanforderungen als zur Verfügung stehende Ressource im Sinne von objektiv erfasster Kompetenz (Oser, 2001) günstige Voraussetzungen liefern. Biografische und extrinsische Berufswahlmotive zeigen keine bedeutsamen Zusammenhänge mit dem eigenen Kompetenzerleben. Sie beziehen sich nicht direkt auf die zu bewältigende Arbeit und werden nicht mit dem eigenen Fähigkeitskonzept in Verbindung gebracht. Extrinsische Motive zeigen aber auch keine negativen Korrelationen mit dem eigenen Kompetenzerleben, was dahingehend gedeutet werden kann, dass die extrinsischen Motive die intrinsischen ergänzen und somit die Ausrichtung der motivationalen Orientierung nicht beeinträchtigen.

Bezüglich *Beanspruchung* in der Bewältigung der Berufsanforderungen erweist sich das Motive der „gesellschaftlich wichtigen Aufgaben“ als Motiv der sozialen Bedeutung (altruistische Motive bzw. Motive der sozialen Nützlichkeit), wie auch das damit in Zusammenhang stehende Motiv „Lernprozesse initiieren“ als die Beanspruchung steigernd. Das Motiv „Lernprozesse initiieren“ kann als direkte Folge des Bedürfnisses nach Wirkung (Grundbedürfnis in der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, 1993) beschrieben werden. Die starke motivationale Besetzung der zu erfüllenden gesellschaftsrelevanten Aufgabe und der eignen Wirksamkeit im Kerngeschäft als Lehrperson führen (gemäß Deci & Ryan, 1993) zu einer erhöhten Beanspruchung in der Zielerhaltung und Zielerreichung (Heck-

hausen & Schulz, 1995; Hobfoll, 1989; Lazarus & Launier, 1981). Die Motive der „positiven“ und der „negativen eigenen Schulerfahrungen“ als Leitlinie in der Zielverfolgung, im Sinne der „apprenticeship of observation“ von Lortie (1975), korrelieren ebenfalls bedeutsam, aber auch nur schwach mit der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen.

Mit diesen Befunden geht die Studie über die Beschreibung der Ausprägung von Berufswahlmotiven hinaus und stellt die Ausprägung dieser retrospektiv erfassten Motive in einen Zusammenhang mit die Berufsarbeit aktuell betreffenden Variablen wie Kompetenz und Beanspruchung – gemäß dem von Rothland (2011b, S. 286) identifizierten Desiderat wird damit eine weiterführende Ergänzung geleistet.

Werden Befunde zu Zusammenhangsstärken zwischen der Relevanz der Bewältigung (*aktuelle Ziele der motivationalen Orientierung*) und der Kompetenz bzw. der Beanspruchung beigezogen (Keller-Schneider, 2010), so zeigen sich deutlich stärkere Zusammenhänge zwischen der *aktuellen motivationalen Orientierung* und der Kompetenz bzw. Beanspruchung, als zwischen den retrospektiv erfassten, d. h. *in der Vergangenheit liegenden Ziele* (Berufswahlmotive) und der aktuellen Kompetenz bzw. Beanspruchung. Der Einfluss von Berufswahlmotiven auf die Bewältigung der Berufsanforderungen bei in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen kann somit relativiert und als schwach aber bedeutsam gedeutet werden.

Dieser Befund ergänzt Ergebnisse zur Bedeutung von Berufswahlmotiven bei Lehramtsstudierenden von Brühwiler (2001), Lipowsky (2003) und Mayr (2009), welche bezüglich der zukünftigen Berufsausübung günstigere und weniger günstige Motivkombinationen identifizierten. Gemäß der Rangfolge der Berufswahlmotive der in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen dieser Studie zeigt sich insgesamt eine günstige Motivkonfiguration mit hohen Ausprägungen in diesen bezüglich Bewältigung als relevant identifizierten Motiven.

Berufswahlmotive stellen wohl günstige Voraussetzungen dar, nach welchen sich in den Beruf einsteigende und nicht bzw. verzögert einsteigende Lehrpersonen unterscheiden (Herzog et al., 2007; Lipowsky, 2003); mit der aktuellen Bewältigung der Berufsarbeit von in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen zeigen sich nur geringe Zusammenhänge.

Ob sich diese Zusammenhänge nur in der Berufseingangsphase zeigen, kann mit diesen Befunden nicht belegt und mit diesen berufseinstiegsbezogenen Skalen zur Bewältigung der Berufsanforderungen nicht geprüft werden. Die Skalen basieren auf der Strukturierung der Anforderungswahrnehmung von Berufseinsteigenden, die sich gemäß den Befunden der EABest-Studie (Keller-Schneider, 2010) von der Strukturierung der erfahrenen Lehrpersonen unterscheidet. Dazu

muss eine neue Skalenbildung erfolgen, welche auf der Basis der Anforderungswahrnehmung der berufserfahrenen Lehrpersonen die Berufsanforderungen bündelt.

Anzumerken ist, dass mit dem Instrument zur retrospektiven Erfassung der Berufswahlmotive nicht die Berufswahlentscheidung erforscht wird, sondern der Zusammenhang der Motive mit der *Bewältigung der Berufsanforderungen*.

Die schwachen Zusammenhänge zeigen Tendenzen, die im Längsschnitt geprüft werden sollten. Trotz der Belege zur Stabilität von Berufswahlmotiven (Herzog et al., 2007; Martin & Steffgen, 2002) wird den in diesem Beitrag dargelegten, auf Querschnittdaten beruhenden Zusammenhängen keine kausale Bedeutung zugeschrieben.

Die Befunde zeigen *Chancen zur Weiterentwicklung von Motiven und Überzeugungen* sowohl auf der individuellen wie auch auf der berufsbezogenen Ebene. Berufswahlmotive, welche das Kerngeschäft des Lehrberufs betreffen, sind in beiden Erfahrungsgruppen sehr stark ausgeprägt und stellen damit günstige Voraussetzungen zur Bewältigung der Berufsanforderungen dar. Freude am Kerngeschäft ist nach wie vor und trotz der sich verändernden Berufsanforderungen bedeutend. Die schwachen Zusammenhangsstärken der Berufswahlmotive mit der aktuellen Bewältigung der Berufsanforderungen weisen aber auch darauf hin, dass die Ausprägung der Berufswahlmotive bei *denjenigen, die in den Beruf eingestiegen sind*, bezogen auf die Bewältigung der Berufsanforderungen nur begrenzt von Bedeutung sind. Befunde zu Korrelationen zwischen der Beanspruchung bzw. der subjektiv eingeschätzten Kompetenz und der Relevanz der zu bewältigenden Berufsanforderungen sind deutlich stärker (Keller-Schneider, 2010, S. 167). Dies weist darauf hin, dass bei denjenigen Lehrpersonen, die in den Beruf eingestiegen sind, eine Auseinandersetzung mit der *aktuellen* motivationalen Orientierung der Bewältigung bedeutsamer ist, um auf die Kompetenzeinschätzung und die Beanspruchung und damit auch auf die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung einzuwirken, als der Beitrag der retrospektiv erfassten Berufswahlmotive.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K (Hrsg.). (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In H. Weber & T. Rammsayer, Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert paedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 180-195). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167-184.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung der Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 343-397). Chur: Rüegger.
- Brühwiler, C. & Spychiger, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrerberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 49-58.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 576-594.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: LIT.

- Gosch, H. & de Lorent, H. P. (1997). Von der Pflichtstundenregelung zur Neubewertung. Die Entwicklung der Arbeitszeit. In A. Combe & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S. 97-111). Weinheim: Beltz.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W., Müller, H-P., Brunner, A. & Herzog, S. (2004). Studien- und Berufswahlmotive aus biografischer Sicht. Ergebnisse einer Studie zu Karriereverläufen von Primarlehrpersonen. Kongress ‚Bildung über Lebenszeit‘, Zürich.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit, Self-Efficacy. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Keller-Schneider, M. (2009a). Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 9, 40-46.
- Keller-Schneider, M. (2009b). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011a). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 298-313). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011b). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 11, 20-31.

- Kiel, E., Greider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrerberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96, 223-233.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 747-770.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286-294). Weinheim: Beltz, PVU.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In H. J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lewalter, D. & Krapp, A. (2004). Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung. *Empirische Pädagogik*, 18, 432-459.
- Lipowsky, F. (2003). Wege in den Beruf. Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lortie, D. C. (1975). *School teachers. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayr, J. (2009). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung & Unterricht*, 159, 14-33.
- Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/forschung. In U. Greiner & M. Heinrich, *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: LIT.
- Martin, R. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 241-249.
- Neuweg, H. G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen* (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, (Beiheft 4), 119-140.

- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-496). Münster: Waxmann.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific-Journal of Teacher Education*, 34, 27-56.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: Beltz.
- Rothland, M. (2011a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243-267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus der Forschung. *Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 761-778.
- Terhart, E., Czerwnka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice-scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich,
CH-8090 Zürich, E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch