

Neugebauer, Martin

Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013) 1, S. 157-184



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-105875 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105875>

DOI: 10.1007/s11618-013-0343-y - <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>

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

Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf

Martin Neugebauer

Universität Mannheim
Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
D-68131 Mannheim
Tel 0621/181-2795
E-Mail martin.neugebauer@mzes.uni-mannheim.de

This is a pre-copy-editing, author-produced PDF of an article originally published by Springer (all rights reserved) as: Neugebauer, Martin. 2013. Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 157-184.

DOI: 10.1007/s11618-013-0343-y, online publication: 20 March 2013. The final publication is available at: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-013-0343-y>

Zusammenfassung: In öffentlichen Diskussionen wird häufig die Annahme formuliert, dass sich Personen mit ungünstigen kognitiven und motivationalen Merkmalen für den Lehrerberuf entscheiden. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von 14.815 Studienanfängern die leistungsbezogenen, motivationalen und soziodemographischen Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen im Vergleich zu anderen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Gymnasiallehramtsstudierende im Hinblick auf Abiturleistungen und fachliche Studienwahlmotivation nicht von anderen Universitätsstudierenden unterscheiden. Allerdings sind den Gymnasiallehramtsstudierenden wissenschaftliche Interessen, Karrieremotive und das Ziel, überdurchschnittliche Kompetenzen erwerben zu wollen, weniger wichtig als anderen Universitätsstudierenden. Ausgeprägter sind hingegen soziale Interessen, der Wunsch nach beruflicher Sicherheit und private Vereinbarkeitsziele. Die genannten Unterschiede gelten ebenfalls für Studienanfänger des Real-, Grund-/Haupt- sowie Sonderschullehramtes. Darüber hinaus haben die nicht-gymnasialen Lehramtsstudienanfänger schlechtere Abiturleistungen und geringere fachliche sowie wissenschaftliche Studienwahlmotivationen als ihre Kommilitonen im Gymnasiallehramt. Des Weiteren zeigt sich, dass insbesondere nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge vermehrt weibliche Studienberechtigte und solche aus bildungsfernen sozialen Schichten anziehen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung · Studienwahl · Eingangsmerkmale · Lehramtsstudium

Who chooses to study education – and why? An empirical examination of the thesis of negative selection into the teaching profession

Abstract: In public debates it is often conjectured, that people with unfavourable cognitive and motivational characteristics choose to become teachers. Against this background and on the basis of a large nationwide dataset, this paper compares performance-related, motivational, and socio-demographic entrance characteristics of 14.815 new college students who either opted for one of several different teacher education programs or another field of study. Results show that student teachers studying to become a Gymnasium teacher do not differ from students in non-teaching fields in terms of prior performance and subject-related (intrinsic) study motivations. However, future Gymnasium teachers report lower levels of scientific and career motivations and are less frequently motivated by the goal to acquire above-average competencies. More important to them are social interests, job security and the goal to have time for leisure and family. The abovementioned characteristics are also typical for students aiming to become a teacher at the primary or lower secondary level. In addition, this last group shows lower levels of prior performance, subject-related study motivations, and scientific study motivations compared to future Gymnasium teachers. Furthermore, teacher education (especially at the primary and lower-secondary level) is frequently chosen by females, and by students from lower educational backgrounds.

Keywords: Choice of field of study · Entrance characteristics · Teacher education · Teacher recruitment

1 Einleitung

Für die meisten Bildungssysteme dieser Welt ist die Rekrutierung kompetenter Lehrer¹ ein zentrales Anliegen (OECD 2005). Schließlich hängt der Lernfortschritt eines Schülers in großem Maße von der Kompetenz seiner Lehrkräfte ab (Hanushek und Rivkin 2010). Spätestens seit dem „PISA-Schock“ sind diese wieder vermehrt ins bildungspolitische Interesse gerückt. Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Schulleistungstudien sei, so eine populäre Annahme, auch einem Mangel an kompetenten Lehrern geschuldet (McKinsey und Company 2007). In der öffentlichen Diskussion werden vermeintliche Kompetenzdefizite von Lehrern häufig damit begründet, dass sich die falschen Personen für diesen Berufsweg entscheiden (für eine Darstellung der Lehrer in den Printmedien vgl. Blömeke 2005). Gängigen Alltagstheorien nach zu urteilen, mangle es Lehramtsstudierenden mitunter an kognitiven und/oder motivationalen Lernvoraussetzungen, die für ein wissenschaftliches Studium notwendig seien. Solche durch negative Selbstselektion induzierten ungünstigen Voraussetzungen angehender Lehrer, so die These, tragen dazu bei, dass diese ihren späteren beruflichen Anforderungen nicht gerecht werden (Rauin 2007). Dahinter steckt die Annahme, dass der Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte nicht alleine von der Ausbildungsqualität abhängt, sondern auch entscheidend davon, wie Studierende vorhandene Lerngelegenheiten auf

¹ Im Sinne eines besseren Leseflusses wird auf die Verwendung beider Geschlechtsformen der Substantive verzichtet.

Basis ihrer individuellen Dispositionen nutzen (zur Debatte um die Eignungsabklärung von Lehramtskandidaten vgl. Rothland und Terhart 2011). Vor diesem Hintergrund stellt sich für Wissenschaft und Politik gleichermaßen die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen von zukünftigen Lehrern. Mit anderen Worten: Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum?²

Angesichts der Hartnäckigkeit der Vorurteile ist es erstaunlich, wie unbefriedigend der empirische Kenntnisstand zu den leistungsbezogenen, motivationalen und soziodemographischen Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden ist. Zwar gibt es eine Vielzahl an Studien zu diesem Thema (für eine Übersicht im deutschsprachigen Raum vgl. Rothland 2011a, b), allerdings basieren diese *erstens* fast ausschließlich auf kleinen Gelegenheitsstichproben ungeklärter Repräsentativität, *zweitens* sind sie geographisch und/ oder fachspezifisch begrenzt. Die amerikanische Übersicht von Brookhart und Freeman (1992) zeigt beispielsweise, dass von 44 Studien nur drei an mehr als einem Campus durchgeführt wurden. Ähnlich ist die Situation im deutschsprachigen Raum. *Drittens* – und dieser Punkt ist besonders kritisch – beschränken sich die meisten Studien auf Lehramtsstudierende; durch das Fehlen von Vergleichsgruppen ist es kaum möglich, die Eigenständigkeit bestimmter Merkmale bei der Wahl des Lehramtsstudiums zu identifizieren. Das zeigt sich beispielsweise bei den relativ häufig untersuchten Studienwahlmotiven. Sie gelten neben kognitiven Merkmalen als bedeutsame Eingangsmerkmale, da bestimmte Motivkonstellationen Auswirkungen auf Lernstrategien und Wissenserwerb im Studium haben (vgl. dazu Abschn. 5.3). Ob sich Lehramtsanwärter beispielsweise aus besonders fachinteressierten Studienanfängern rekrutieren, können diese Studien nicht klären. Entsprechend konstatiert Rothland, dass „bisherige Studien – wenn überhaupt – eher explorativen Charakter“ haben (2011a, S. 284). Positive Ausnahmen bilden eine ältere Untersuchung von Gold und Giesen (1993) sowie eine kürzlich vorgelegte Studie von Klusmann et al. (2009) auf Basis einer baden-württembergischen Stichprobe. Dabei werden kognitive Fähigkeiten, berufliche Interessen, Persönlichkeits- und soziodemographische Merkmale angehender Lehramtsstudierender mit denen anderer Studierender verglichen; Studienwahlmotive werden jedoch nicht analysiert. Die beiden Studien stellen die bislang umfassendsten Untersuchungen zu den Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden in Deutschland dar. Allerdings basieren die Befunde auf Studienberechtigtenkohorten aus den Siebzigerjahren (Gold und Giesen 1993) oder auf Daten aus nur einem Bundesland (Klusmann et al. 2009). Aufgrund der Besonderheiten der baden-württembergischen Lehrerbildung (nicht-gymnasiale Lehramtsstudierende werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet) lassen sich die Befunde nicht ohne Weiteres auf Gesamtdeutschland übertragen. Zudem schränken die Fallzahlen die Möglichkeiten differenzierterer Analysen nach Art des Lehramtes ein.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die bisherige Befundlage zu ergänzen, indem *erstens* auf Basis einer breiten, deutschlandweiten Erhebung leistungsbezogene und soziodemographische Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden mit anderen Studierenden verglichen werden. *Zweitens* werden zusätzlich Studienwahlmotive und langfristige Berufs- und Lebensziele analysiert, für welche vergleichende Analysen bislang fehlen. *Drittens* können Lehramtsstudierende differenzierter als bisher nach angestrebter Schulform betrachtet werden,

² Die Entscheidung für das Lehramtsstudium ist der ‚kritische Übergang‘ auf dem Weg zum Lehrerberuf. 2009 handelte es sich bei lediglich 5,9 % aller Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst um Seiteneinsteiger (KMK 2010).

wodurch mögliche Unterschiede zwischen den Lehrämtern aufgespürt werden können. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: In Abschn. 2 wird zunächst theoretisch hergeleitet, welche Eingangsmerkmale bei Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Studierenden zu erwarten sind. Dazu wird auch der aktuelle Forschungsstand rezipiert. In Abschn. 3 werden die Methoden vorgestellt, bevor in Abschn. 4 die Ergebnisse präsentiert werden. Abschn. 5 fasst die Befunde zusammen und bewertet die eingangs gestellte Frage, ob angesichts der Befunde tatsächlich von einer Negativselektion in das Lehramt gesprochen werden kann.

2 Theoretische Bezüge und empirische Evidenz

Warum entscheidet sich ein Studienberechtigter angesichts zahlreicher Alternativen für ein Lehramtsstudium? Erwartungswerttheorien beschreiben Wahlentscheidungen als Folge eines subjektiv rationalen Abwägungsprozesses, der direkt mit den *Erfolgserwartungen* und dem *subjektiven Wert* der Entscheidungsalternativen verbunden ist (z. B. Wigfield und Eccles 2000; Esser 1999, 247 ff.). Der Wert einer Alternative ergibt sich dabei nicht ausschließlich aus intrinsischen Aspekten, wie Spaß oder Interesse an einer Tätigkeit. Ebenso sollten antizipierte Nutzen- (z. B. berufliche Sicherheit) oder Kostenaspekte (z. B. Aufwand für ein Studium) eine Rolle spielen. Bezogen auf die Wahl des Lehramtsstudiums bedeutet das: Ein Studienberechtigter sollte sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, wenn er/sie damit verbundene Tätigkeiten und Berufsmerkmale als subjektiv wertvoller erachtet als diejenigen der Alternativen und wenn er/sie zudem glaubt, den Beruf und das dafür notwendige Studium erfolgreich bewältigen zu können. Einen weiteren theoretischen Ansatz bieten Studien- und Berufswahltheorien (z. B. Holland 1997), die das Wahlverhalten im Wesentlichen als ein Streben nach optimaler Passung (Kongruenz) beschreiben. Eine zentrale Annahme dieser Theorien besagt, dass Abiturienten solche nachschulischen Werdegänge suchen und auswählen, die einerseits zu ihren Interessen und andererseits zu ihren Fähigkeiten passen (für empirische Prüfungen dieser Theorie vgl. Bergman 1992; Smart et al. 2000). Die Vorhersagen hinsichtlich der Studienwahl, die sich aus solchen kongruenztheoretischen Überlegungen ableiten, sind dabei durchaus kompatibel mit Erwartungswerttheorien. Schließlich sollte die subjektive Erfolgserwartung mit der Passung des antizipierten Anforderungsniveaus zu den eigenen Fähigkeiten steigen; der subjektive intrinsische Wert sollte höher bewertet werden, wenn Studiengang und damit verbundene Berufe den eigenen Interessen entsprechen.

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese theoretischen Überlegungen an, um daraus abzuleiten, für wen ein Lehramtsstudium attraktiv sein sollte und für wen nicht – und was das für Konsequenzen für die Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden hat. Das Lehramt kennzeichnet die Besonderheit, dass mit der Studienwahl wie in nur wenigen anderen Studiengängen ein festes Berufsbild verbunden ist. Entsprechend sollten antizipierte Berufsmerkmale (mehr als Studienmerkmale) bei der Bewertung der Entscheidungsalternative Lehramt eine wichtige Rolle spielen.

2.1 Leistungsbezogene Eingangsmerkmale

In Bezug auf leistungsbezogene Eingangsmerkmale könnte vermutet werden, dass die eingangs erwähnten negativen Alltagstheorien – unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt – dazu beitragen, dass das Lehramt als vermeintlich „leichte Alternative“ zu einem anderen universitären Studium wahrgenommen wird und in der Folge Studienberechtigte anzieht, die sich ein wissenschaftliches Fachstudium nicht zutrauen (vgl. auch Spinath et al. 2005, S. 187). Dabei scheint die Differenzierung zwischen dem Lehramt für Gymnasien und anderen Lehramtsstudiengängen bedeutsam, denn das Gymnasiallehramtsstudium wird im Vergleich als anspruchsvoller und wissenschaftlicher wahrgenommen (Hitpass und Mock 1972).

Zu dieser Einschätzung passt der Befund von Pohlmann und Möller (2010), wonach Studierende des Grund- oder Sek.-I-Lehramts häufiger als Gymnasiallehramtsstudierende angeben, das Studium gewählt zu haben, weil es leichter ist als andere Studiengänge. Empirisch zeigen zwei Studien, dass kognitive Eingangsmerkmale (operationalisiert über Abiturnoten, Intelligenz- und Wissenstests) von Gymnasiallehramtsstudierenden positiver und in etwa vergleichbar mit Diplomstudierenden an Universitäten sind, während die übrigen Lehramtsstudierenden weniger gute Abiturnoten und Testleistungen aufweisen (Gold und Giesen 1993; Klusmann et al. 2009). Diese Befunde stehen teilweise im Widerspruch zu den Ergebnissen von Spinath et al. (2005), die die Gruppe der nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden differenzierter analysieren. Spinath et al. (2005) schlussfolgern, dass Studierende mit dem Berufsziel Grund- oder Sonderschullehrer ähnliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen aufweisen wie Studierende des Gymnasiallehramts. Allerdings werden in der Studie nur etwa 50 Studierende pro Gruppe betrachtet, die zudem an einer einzigen Universität rekrutiert wurden.

2.2 Motivationale Eingangsmerkmale

Der Lehrerberuf ist eine in hohem Maße soziale Tätigkeit, bei der zwischenmenschliche Interaktion und Wissensvermittlung im Vordergrund stehen. Entsprechend lässt sich in Bezug auf motivationale Merkmale ableiten, dass der Beruf für Personen mit ausgeprägten sozialen und pädagogischen Interessen besonders attraktiv sein sollte. Bei ausgeprägten fachlichen oder wissenschaftlichen Interessen sollten sich Studienberechtigte hingegen eher für ein reines fachwissenschaftliches Studium entscheiden, bei dem die pädagogischen Studienanteile zugunsten fachlicher Anteile wegfallen.³ Auch hier scheint die Differenzierung unterschiedlicher Lehrämter bedeutsam. So ist der fachliche Anteil bei Gymnasiallehrern höher, während an anderen Schulformen den pädagogischen Anteilen ein stärkeres Gewicht zukommt. Entsprechend wäre zu erwarten, dass Studierende des Lehramts Gymnasium höhere fachliche und wissenschaftliche Interessen und Studierende in anderen Lehramtsstudiengängen höhere soziale oder pädagogische Interessen mitbringen. Alle Lehrämter zeichnen sich auch dank des öffentlichen Dienstes durch eine große Arbeitsplatzsicherheit bei relativ günstiger Einkommenssituation aus (Weishaupt und Huth 2012). Zudem bietet der Lehrerberuf aufgrund der

³ Persönlichkeitsfacetten nach der Theorie Hollands (1997) (bspw. eine investigative Orientierung) werden üblicherweise über Interesseninventare erfasst (bspw.: Es interessiert mich „gar nicht – sehr stark“, mich „mit unerforschten Dingen zu beschäftigen“). Sie sollten aber ebenso in den hier verwendeten Studienmotiven und Berufs-/Lebenszielen zum Ausdruck kommen (bspw.: Bei der Studienwahl ist das Motiv „wissenschaftliches Arbeiten“ für mich „bedeutungslos – sehr bedeutend“).

Urlaubs- und Arbeitszeiten wie kaum ein anderer die Möglichkeit, familiäre und berufliche Interessen zu verbinden. Folglich sollte der Lehrerberuf besonders attraktiv für Personen sein, denen berufliche Sicherheit wichtig ist und die besonderen Wert auf eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf legen. Keine attraktive Alternative sollte der Lehrerberuf hingegen für Personen darstellen, die beruflich aufsteigen wollen und die für höhere Anstrengungen entsprechend entlohnt werden wollen: Die Karrieremöglichkeiten sind eingeschränkt, zudem führen höhere Anstrengungen, anders als in der freien Wirtschaft, nicht unmittelbar zu finanziellen Verbesserungen oder beruflichen Aufstiegen. Im Gegensatz zu Karrierezielen sind Ziele, die sich darauf beziehen, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, im Lehrerberuf durchaus zu verwirklichen. Um in ihrem Beruf erfolgreich zu sein, müssen sich Lehrkräfte ebenso wie andere Akademiker beständig weiterbilden und ihre berufsbezogenen Kompetenzen erweitern (vgl. Nitsche et al. 2013). Entsprechend ist eher nicht davon auszugehen, dass angehende Lehrkräfte andere Kompetenzentwicklungsziele aufweisen als entsprechende Vergleichsgruppen.

Empirisch wurden Studienmotive und berufliche Interessen von angehenden Lehrkräften häufig untersucht (im Überblick: Rothland 2011a). Dabei hat sich die hohe Bedeutsamkeit von pädagogischen und sozialen Motivationen ausnahmslos bestätigt. Als weitere wichtige Gründe werden fachliches Interesse oder eine gute Übereinstimmung mit eigenen Fähigkeiten genannt (vgl. Pohlmann und Möller 2010). Extrinsische Aspekte, wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder die berufliche Sicherheit, werden eher nachrangig genannt. Bestätigt hat sich die Vermutung, dass pädagogische Motive für angehende Grund- und Sonderschullehrer wichtiger sind als für angehende Gymnasiallehrer, die wiederum häufiger fachliche Motive nennen (vgl. Pohlmann und Möller 2010; Retelsdorf und Möller 2012; Ulich 1998). Die Aussagekraft dieser Studien ist allerdings begrenzt. Zum einen werden in der Regel bereits im Studium immatrikulierte Studierende befragt, sodass Tendenzen zum entscheidungskonformen Antworten nicht ausgeschlossen werden können. Zum anderen beschränken sich sämtliche Studien auf Lehramtsstudierende; durch das Fehlen von Vergleichsgruppen ist es kaum möglich, die Eigenständigkeit bestimmter Merkmale und Motive bei der Wahl des Lehramtsstudiums zu identifizieren. So sollte etwa eine gute Übereinstimmung mit den eigenen Fähigkeiten für alle Studienanfänger gleichermaßen bedeutsam sein; schließlich ist nach Holland (1997) davon auszugehen, dass Studienberechtigte stets solche Studenumwelten anstreben, die zu den eigenen Fähigkeiten passen. Hinsichtlich langfristiger, handlungssteuernder Berufs- und Lebensziele von Lehrkräften gibt es kaum empirische Studien. Eine Ausnahme ist die Untersuchung von Abele (2011), in der Personen verglichen werden, die Mathematik entweder mit dem Abschlussziel Diplom oder dem Abschlussziel Gymnasiallehramt studiert haben. Die Ergebnisse deuten unter anderem darauf hin, dass Lehramtsstudierende nach ihrem Studium seltener Karriereziele verfolgen und seltener „schwierige und herausfordernde Aufgaben bearbeiten“ wollen. Dagegen geben sie häufiger an, eine Arbeit anzustreben, die „gut mit familiären/privaten Bindungen vereinbar ist“ (Abele 2011, S. 680 f.). Letzteres Ziel ist allerdings nur für Frauen mit Staatsexamen signifikant ausgeprägter. Inwiefern sich die berichteten Unterschiede auch zu Beginn des Studiums oder für nicht-gymnasiale Lehrämter zeigen, ist eine offene Frage.

2.3 Soziodemographische Eingangsmerkmale

Aus den oben angestellten Überlegungen lassen sich auch Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer Personenmerkmale ableiten. Da pädagogische Interessen ebenso wie familiäre Vereinbarkeitsziele bei Frauen vermutlich stärker ausgeprägt sind, sollte der Lehrerberuf für sie besonders attraktiv sein. Insbesondere die Schulstufen mit den höheren Pädagogikanteilen sollten demnach von Frauen präferiert werden. Zudem sind im Staatsdienst die in vielen Berufen virulenten geschlechtlichen Einkommensunterschiede nach Kontrolle der Teilzeitarbeit aufgehoben (z. B. Europäische Kommission 2011), woraus sich ein zusätzlicher Anreiz für Frauen ableitet. Mit Blick auf die soziale Herkunft kann vermutet werden, dass der Lehrerberuf ein sozialer Aufstiegsberuf ist. Kaum ein anderer akademischer Beruf dürfte Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern (aus Schülersicht) so vertraut sein wie der des Lehrers. Die negativere Selbsteinschätzung der bildungsfernen Schichten, einen akademischen Beruf und das dafür notwendige Studium erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Becker und Hecken 2008), könnte durch die eigenen Erfahrungen als Schüler bei der Bewertung des Lehrerberufs aufgehoben sein. Die in Aussicht stehende berufliche Sicherheit dürfte einen zusätzlichen Anreiz für Studienberechtigte aus bildungsfernen Schichten darstellen, die in Ermangelung elterlicher Ressourcen eher auf stabile Beschäftigungsverhältnisse angewiesen sind.

Zahlen zur Geschlechterverteilung im Lehrerberuf bestätigen dessen besondere Attraktivität für Frauen. Sie zeigen darüber hinaus, dass der Lehrerinnenanteil unter den hauptberuflichen Lehrkräften in der Grundschule mit 88 % am höchsten und im Gymnasium mit 55 % am niedrigsten ausfällt (Statistisches Bundesamt 2011, S. 135). Empirische Studien, die die soziale Herkunft von Lehrern oder Lehramtsstudierenden vergleichend analysieren, gibt es kaum; entsprechend dünn ist die Evidenz. Mehrheitlich deutet sich jedoch an, dass die soziale Herkunft von nicht-gymnasialen Lehrern tendenziell weniger exklusiv ist als die von Personen in anderen Studiengängen bzw. akademischen Berufen (vgl. Klusmann et al. 2009; Rothland 2011b).

2.4 Zusammenfassende Hypothesen

Zusammenfassend leiten sich aus der bisherigen Diskussion Hypothesen hinsichtlich leistungsbezogener, motivationaler und soziodemographischer Unterschiede zwischen a) Lehramtsstudierenden und anderen Universitätsstudierenden sowie b) zwischen verschiedenen Arten des Lehramtes ab. Die erwarteten Gruppenunterschiede sind in der folgenden Darstellung schematisch zusammengefasst. Da die Hypothesen in der Regel nur zwischen Gymnasiallehramtsstudierenden und anderen Lehramtsstudierenden insgesamt unterscheiden, werden diese hier als LA RGHS („Lehramt Real-, Grund-, Haupt- und Sonderschule“) zusammengefasst.

Bevor allerdings die in Tab. 1 skizzierten Gruppenunterschiede geprüft werden, soll zunächst untersucht werden, ob die Zusammenfassung der nicht-gymnasialen Lehramter zu einer Gruppe gerechtfertigt ist. *Inwieweit unterscheiden sich die nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden bei differenzierter Betrachtung?* Bislang ist diese Frage nicht eindeutig zu be-

antworten. Das liegt in erster Linie daran, dass bisherige Studien nichtgymnasiale Lehramtsstudierende a priori zusammenfassen – in der Regel weil die Stichprobengrößen für differen-

Tabelle 1: Schematische Darstellung der vermuteten Gruppenunterschiede

<i>Leistungsbezogene Eingangsmerkmale</i>	Uni = LA Gym > LA RGHS
<i>Motivationale Eingangsmerkmale</i>	
soziales Interesse	LA RGHS > LA Gym > Uni
fachliches Interesse	Uni > LA Gym > LA RGHS
wissenschaftliches Interesse	Uni > LA Gym > LA RGHS
berufliche Sicherheit	LA Gym = LA RGHS > Uni
Fähigkeitsüberzeugung	LA Gym = LA RGHS = Uni
private/familiäre Vereinbarkeitsziele	LA Gym = LA RGHS > Uni
Karriereziele	Uni > LA Gym = LA RGHS
Kompetenzziele	Uni = LA Gym = LA RGHS
<i>Soziodemographische Eingangsmerkmale</i>	
weiblich	LA RGHS > LA Gym > Uni
bildungsferne Herkunftsfamilie	LA RGHS = LA Gym > Uni

ziertere Analysen nicht ausreichen (z. B. Klusmann et al. 2009). Die Studien, die einen differenzierteren Vergleich vornehmen, kommen zu uneinheitlichen Schlüssen. Auf der einen Seite weisen Spinath et al. (2005) auf Unterschiede zwischen Grund- und Sonderschullehramtsstudierenden einerseits sowie Sek-I-Lehramtsstudierenden andererseits hin. Allerdings lassen sich diese Unterschiede bis auf ein Merkmal statistisch nicht absichern. Auf der anderen Seite berichten Retelsdorf und Möller (2012, S. 9, Tab. 1) zwar von zum Teil signifikanten Unterschieden hinsichtlich leistungsbezogener und motivationaler Merkmale, die sie aufgrund ihrer im Vergleich zu Spinath et al. (2005) deutlich größeren Stichprobe ausmachen können. Allerdings sind die Unterschiede nach der Effektstärkenklassifikation von Cohen (1988) als eher klein zu bezeichnen.

3 Methoden

3.1 Stichprobe

Zur Überprüfung der Hypothesen wird auf die vom HIS-Institut für Hochschulforschung durchgeführten Studienberechtigtenbefragungen der Schulentlassjahrgänge 1999 und 2002 zurückgegriffen (Heine et al. 2004). Im Rahmen dieser deutschlandweiten Erhebung wurden die nachschulischen Werdegänge von Hochschulzugangsberechtigten untersucht. Die beiden Jahrgänge (1999 und 2002) wurden für die Analysen gepoolt, um eine möglichst große Stichprobe zur Verfügung zu haben. Die postalischen Befragungen fanden jeweils ein ½ Jahr und 3½ Jahre nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung statt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beteiligten sich in beiden Jahren zusammengenommen 20.337 Personen mit allgemei-

ner Hochschulzugangsberechtigung. In die Analysen gingen die Daten aller 14.815 Personen ein, die zum ersten Erhebungszeitpunkt ($\frac{1}{2}$ Jahr nach dem Abitur) angegeben hatten, nach einer Übergangszeit (z. B. Wehrdienst) ein Studium aufnehmen zu wollen, bzw. bereits ein Studium aufgenommen hatten. Zur besseren Einordnung der Stichprobe sei darauf verwiesen, dass ein Vergleich zentraler Randverteilungen mit der amtlichen Statistik weitgehende Ähnlichkeiten aufzeigt: Für ein Lehramtsstudium entscheiden sich 12,6 % (13,5 % laut amtlichen Daten), 46,0 % aller Studienanfänger sind männlich (46,6 % laut amtlichen Daten, jeweils Durchschnittswerte der Jahre 1999 und 2002).

Wie alle postalischen Befragungen weisen auch die HIS-Befragungen niedrige Rücklaufquoten auf. Nach Angaben von HIS (persönliche Korrespondenz) betrug die Rücklaufquote (jeweils für die erste Welle) 1999 26 % und 2002 22 %.⁴ Da es keine Anhaltspunkte gibt, dass die Ausschöpfung systematisch zwischen den verschiedenen Studienberechtigtengruppen variiert, ist der Einfluss auf die vergleichende Analyse der Eingangsmerkmale trotz niedriger Quote als gering einzuschätzen. Als Sensitivitätskontrolle für mögliche Verzerrungen durch Panelmortalität wurden die Analysen auf die Personen beschränkt, die auch am zweiten Messzeitpunkt ($3\frac{1}{2}$ Jahre nach dem Abitur) teilnahmen und zu diesem Zeitpunkt ein Studium aufgenommen hatten (63 % des Analysesamples). Da sich die Befunde gleichen, werden im Folgenden lediglich die Analysen mit Informationen des ersten Messzeitpunktes berichtet.⁵

3.2 Studienentscheidung

Die verwendete deutschlandweite Zufallsstichprobe ermöglicht es, angehende Lehramtsstudierende mit Personen zu vergleichen, die diese Wahl auch hätten treffen können, sich aber für ein anderes Studium entschieden haben. Um Studierende möglichst differenziert zu betrachten und gleichzeitig der bundesweiten Vielfalt der Lehramtsstudiengänge Rechnung zu tragen (so gibt es in einigen Bundesländern zusammengefasste Studiengänge für das Grund- und Hauptschullehramt), wird unterschieden zwischen Lehramtsstudierenden für das Gymnasium, für das Grund- und Hauptschullehramt, für die Realschule sowie für Berufs- und Sonderschulen (eine weitere Differenzierung ist aufgrund der Antwortskala nicht möglich). Als primäre Vergleichsgruppe dienen Studierende an Universitäten (Dipl., Mag., Staatsexamen ohne Lehramt, Bachelor). Um alle Studienanfängergruppen vollständig abzubilden, werden als weitere Vergleichsgruppe Studierende an anderen tertiären Einrichtungen (Fachhochschulen, Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen) berücksichtigt. Zur Fokussierung von Hypothesen und Ergebnisdarstellung wird in diesem Beitrag aber vor allem auf den Vergleich der verschiedenen Lehramtsstudierenden mit den Studierenden an Universitäten eingegangen.

⁴ Die bereinigte Rücklaufquote liegt höher, da zum einen nicht alle Personen, welche den Fragebogen erhalten haben, Teil der Grundgesamtheit waren. Zum anderen handelt es sich teilweise um stichprobenneutrale Ausfälle, die auf die durch Umzüge geprägte Lebensphase und damit zusammenhängende schwere Erreichbarkeit der Studienberechtigten zurückzuführen ist. Ausgeschlossen sind Personen, die zum ersten Erhebungszeitpunkt über 30 Jahre alt waren sowie Personen, die nur über eine Fachhochschulreife/fachgebundene (Fach-)Hochschulreife verfügten.

⁵ Zusätzliche Information ist im Appendix, Tabelle A1 enthalten.

3.3 Eingangsmerkmale

Zur Erfassung der leistungsbezogenen Eingangsmerkmale steht die *Abiturgesamtnote* (1 = sehr gut bis 4 = ausreichend) zur Verfügung ($M = 2,29$, $SD = 0,63$). Zwar sind Abiturnoten über Länder hinweg schwer vergleichbar (Köller et al. 2004), sie stellen jedoch ein kompaktes Maß dar, in dem sich Merkmale wie allgemeine kognitive Fähigkeiten, Wissen sowie Leistungsmotivation konzentrieren (Mayr 2010, S. 76). Folglich erweisen sie sich immer wieder als valider und starker Prädiktor für den Studien- und Berufserfolg (z. B. Trapmann et al. 2007) und als erklärungskräftigster Leistungsindikator bei der Studienwahl (Klusmann et al. 2009).

Motivationale Eingangsmerkmale werden über zwei Skalen erfasst. Zum einen wurden Studienberechtigte nach ihren langfristigen Berufs- und Lebenszielen gefragt, zum anderen nach ihren Studienwahlmotiven.

Berufs- und Lebensziele beschreiben, welche langfristigen Ziele Personen situationsübergreifend bevorzugt verfolgen. Neben einer motivationalen Qualität haben Ziele eine volitionale Komponente (die Bereitschaft, die gesetzten Ziele auch zu erreichen), was sie bedeutsam für die Handlungssteuerung und damit auch für die Vorhersage von Studienerfolg macht (Abele 2011; Kunter 2011). Zielorientierungstheorien unterscheiden grob zwischen Lernzielen, die darauf abzielen, eigene Kompetenzen zu erweitern, und Leistungszielen, die darauf abzielen, anderen gegenüber hohe Kompetenzen zu demonstrieren.⁶ In Anlehnung werden in den HIS-Studien „Kompetenzziele“ und „Karriereziele“ unterschieden. Kompetenzziele beziehen sich darauf, neue Kompetenzen zu erwerben und das Leistungsvermögen auszuschöpfen. Karriereziele beziehen sich dagegen auf den Zweck, eine leitende Position zu erlangen und viel Geld zu verdienen. Da eine Person jedoch nicht nur berufliche Ziele hat, werden zusätzlich „private Ziele“ unterschieden, die sich auf familiäre und Freizeitaktivitäten richten (vgl. auch Abele 2011). Erfasst wurden die Ziele mittels einer aus 15 Items bestehenden Skala, auf der die Studienberechtigten angeben sollten, wie stark sie verschiedene Berufs- und

Tabelle 2: Berufs- und Lebensziele

Faktor	Beispielitem	Items	α
	„Mir geht es darum, ...“		
Kompetenzziele (Fokus: beruflich etwas leisten)	„fundierte, ausbaufähige Kompetenzen zu erwerben“	3	.61
Karriereziele (Fokus: Status demonstrieren)	„eine leitende Funktion einzunehmen“	5	.87
Private Ziele (Fokus: Freizeit haben)	„das Leben zu genießen und genügend Freizeit zu haben“	2	.55

Lebensziele verfolgen. Das Antwortformat reichte von 1 („sehr stark“) bis 5 („überhaupt nicht“). Eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation wies nach dem Ausschluss von Items mit Nebenladungen $> 0,40$ auf die Drei-Faktoren-Lösung hin. Die drei Dimensionen sind anhand eines Beispielitems in Tab. 2 dargestellt. Sie erklären 65 % der Vari-

⁶ Kompetenzdemonstration kann dabei nochmals unterteilt werden in „Kompetenz demonstrieren“ und „Inkompetenz verbergen“.

anz der Einzelitems und weisen bis auf die Dimension „Private Ziele“ eine hinreichende interne Konsistenz auf.⁷

Studienwahlmotive. Auch wenn bislang empirische Belege rar sind, gelten Studienwahlmotive als wichtige Prädiktoren für Studienzufriedenheit und -abbruch (Heublein et al. 2010; Künsting und Lipowsky 2011). In jüngerer Zeit wurden auf Basis des Erwartungswert-Modells von Eccles Instrumente zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums (FEMOLA) entwickelt (Pohlmann und Möller 2010; Watt und Richardson 2007). Diese sind jedoch nicht ideal, um Studienmotive *vergleichend mit anderen Studienanfängern* zu analysieren. Dafür fehlen wichtige Dimensionen wie beispielsweise Statusmotive, die für viele Studieninteressierte relevant sind (Heine et al. 2004). Zudem sind die Items in FEMOLA so formuliert, dass sie nur von Lehramtsstudierenden sinnvoll beantwortet werden können. Aus diesem Grund wird hier der Ansatz verfolgt, die grundlegenden in FEMOLA entwickelten Motivkomponenten aufzugreifen und um weitere Dimensionen zu ergänzen, die sich in unselegierten Studienberechtigtenstichproben als bedeutsam erwiesen haben. Anders als in FEMOLA sind die Items so formuliert, dass sie auch von Nicht-Lehramtsstudierenden sinnvoll beantwortet werden können. So gibt es etwa für die Dimension „Fähigkeitsüberzeugung“ anstelle des FEMOLA-Items „Ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde“ das fachunspezifische Item „gute Übereinstimmung mit eigener Leistungsfähigkeit“. Studienwahlmotive wurden über eine Liste aus 25 Items erfasst. Die Liste war mit der Frage eingeleitet „Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang?“. Es standen sechs Antwortalternativen zur Verfügung (1 = bedeutungslos bis 6 = sehr bedeutend). Dabei kann zwischen verschiedenen intrinsischen wertbezogenen Motivationen, extrinsischen wertbezogenen Motivationen und erwartungsbezogenen Motivationen unterschieden werden (vgl. Tab. 3). Obwohl in Bezug auf erwartungsbezogene Motivationen sowie soziale Einflüsse („Rat von Verwandten, Freunden, Bekannten“) theoretisch keine Gruppenunterschiede erwartet werden, werden diese der Vollständigkeit halber mit aufgenommen. Für die Erwartungskomponente steht dabei lediglich der Indikator „Fähigkeitsüberzeugung“ zur Verfügung; die in FEMOLA zusätzlich eingesetzte Dimension „geringe Schwierigkeit des gewählten Studiums“ kann mit den vorliegenden Daten nicht abgebildet werden. Anstelle der FEMOLA-Dimension „pädagogisches Interesse“ wird nach „sozialem Interesse“ gefragt. Diese Dimension ist natürlich nicht gleichbedeutend, sie hat aber den Vorteil, dass sie lehramtsunspezifischer und damit besser für einen Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden geeignet ist. Die extrinsische Motivkomponente wird differenziert abgebildet, indem zwischen Sicherheitsmotiven und familiären Nützlichkeitsaspekten unterschieden wird. Ergänzt werden die Motive aus den genannten Gründen um die intrinsische Dimension „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“ und die extrinsische Dimension „Karriere/Status“. Es sei darauf hingewiesen, dass sich die genannten Motivdimensionen leider größtenteils nur mit Einzelitems abbilden lassen (da die HIS-Studien eine Vielzahl von Themen im Blick haben, ist der Einsatz von Verfahren ausgeschlossen, in denen latente Dimensionen mit umfangreichen Itembatterien abgebildet werden).

⁷ Sensitivitätsanalysen, bei denen die beiden Items der Dimension als Einzelitems einfließen, führten zu den gleichen Befunden.

Tabelle 3: Studienwahlmotive

Motivationskomponente	Item	Items	α
„Welche Bedeutung haben die folgenden Gründe und Motive für den von Ihnen gewählten nachschulischen Werdegang?“			
<i>Wertkomponente (intrinsisch)</i>			
- soziales Interesse	„anderen Menschen helfen“	2	.82
- fachliches Interesse	„Interesse am vermittelten Sachwissen“	1	-
- wissenschaftliches Interesse	„Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“	1	-
<i>Wertkomponente (extrinsisch)</i>			
- berufliche Sicherheit	„Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft“	1	-
- Familie	„familiäre Gründe“	1	-
- Karriere/Status	„in leitende Position gelangen“	2	.82
- soziale Einflüsse	„Rat von Verwandten, Freunden, Bekannten“	1	-
<i>Erwartungskomponente</i>			
- Fähigkeitsüberzeugung	„gute Übereinstimmung mit eigener Leistungsfähigkeit“	1	-

In Tab. 4 sind die bivariaten Korrelationskoeffizienten der leistungsbezogenen und motivationalen Prädiktoren dargestellt. Es zeigen sich durchweg erwartbare Zusammenhänge (z. B. $r = 0,27$ zwischen dem Motiv „fachliches Interesse“ und dem Berufsziel „fundierte, ausbaufähige Kompetenzen zu erwerben“), was das Vertrauen in die Validität der verwendeten Prädiktoren stärkt.

Für die Analysen wurden die motivationalen Prädiktoren z-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$). Als soziodemographische Merkmale werden das *Geschlecht* sowie die *soziale Herkunft* der Studienberechtigten berücksichtigt. Die soziale Herkunft wird erfasst über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (höchstens Hauptschulabschluss, Realschulabschluss/Abitur, Hochschulabschluss).

3.4 Statistische Analysen

Das erste Forschungsanliegen besteht darin, explorativ zu prüfen, ob sich die nicht-gymnasialen Lehrämter (Studienanfänger mit dem Berufsziel Real-, Grund-/Haupt- sowie Sonderschullehramt) hinsichtlich ihrer Eingangsmerkmale unterscheiden. Dazu werden zunächst nur diese drei Gruppen betrachtet. Für jedes Eingangsmerkmal wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Angesichts der großen Stichprobe sowie der Vielzahl an durchgeführten Paarvergleichen wurde für alle bivariaten Auswertungen die Irrtumswahrscheinlichkeit auf $\alpha = 0,01$ festgesetzt. Um der Kumulierung des α -Fehlers aufgrund der multiplen Paarvergleiche entgegenzuwirken, wurde die gewählte Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 % pro Merkmal Bonferroni-adjustiert.

Tabelle 4: Bivariate Korrelationskoeffizienten (Pearson) der Eingangsmerkmale

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Abiturnote	1											
2. soziales Int.	.03*	1										
3. fachliches Int.	-.16*	.03*	1									
4. wissenschaftl. Int.	-.20*		.28*	1								
5. berufl. Sicherheit	.08*	.03*		.02*	1							
6. Familie	.10*	.18*	-.12*	-.04*	.28*	1						
7. Karriere/Status			.02	.10*	.43*	.12*	1					
8. Fähigkeitsüberzeug.	-.12*	.09*	.23*	.13*	.11*	.03*	.09*	1				
9. soziale Einflüsse		.07*	-.07*	-.04*	.17*	.29*	.11*	.04*	1			
10. Kompetenzziele	-.20*	.09*	.27*	.23*	.02	-.06*	.11*	.30*	-.03*	1		
11. Karriereziele	.05*	-.14*	-.04*	.05*	.41*	.11*	.77*	.06*	.11*		1	
12. Private Ziele	.02*	.09*	-.02*	-.03	.16*	.22*		.03*	.16*			1

Dargestellt sind nur Koeffizienten, die auf dem 5%-Niveau bzw. 1%-Niveau (mit * versehen) signifikant sind.

Das zweite Forschungsanliegen ist der Vergleich der gymnasialen mit der Gruppe der nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden sowie der Vergleich dieser Gruppen mit den Nicht-Lehramtsstudierenden. Im Gegensatz zum ersten Forschungsanliegen wurden für diese Vergleiche ordinale Unterschiedshypothesen entwickelt (siehe Tab. 1). Anstatt die vermuteten Gruppenunterschiede indirekt durch herkömmliche Varianzanalysen zu prüfen, folgte ich dem Vorschlag von Furr und Rosenthal (2003) und teste die vermuteten Unterschiede direkt mithilfe geplanter Kontraste. Diese Sonderform der Varianzanalyse erlaubt es, Alternativhypothesen präziser zu prüfen, zudem werden vorhandene Unterschiede mit einer größeren Wahrscheinlichkeit aufgedeckt. Die vermuteten Unterschiede wurden je Eingangsmerkmal paarweise geprüft (LA Gym vs. LA RGHS, LA Gym vs. Uni, LA RGHS vs. Uni). Der Gruppe FH wurde dabei jeweils das Kontrastgewicht 0 zugewiesen, weil für diese Gruppe keine expliziten Hypothesen hergeleitet wurden. Für die Merkmale, für die kein Gruppenunterschied postuliert wurde („Fähigkeitsüberzeugung“, „Rat von Anderen“ und „Kompetenzziele“), wurden Varianzanalysen ohne a priori Kontraste berechnet. Um zu prüfen, ob die Gruppenunterschiede bei simultaner Betrachtung bestehen bleiben und um die relative Wichtigkeit der Prädiktoren abzuschätzen, wurden zudem Personenunterschiede zwischen den möglichen Studiengängen mittels multinomialer logistischer Regressionen analysiert. Da die Studienoptionen zwischen den Bundesländern variieren (z. B. durch die Lehramtsausbildung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg), ist es möglich, dass ein unbeobachteter Einfluss des Wohnortes auf die Studienentscheidung besteht und sich die Studienberechtigten hinsichtlich ihrer Studienwahl innerhalb eines Landes ähnlicher sind als die Studienberechtigten zwischen den Ländern. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden robuste Standardfehler unter Berücksichtigung der Bundeslandcluster geschätzt.

Mit Blick auf die Item-Nonresponse hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die Schätzung fehlender Werte durch multiple Imputationen gegenüber dem paar- oder fallweisen Ausschluss vorzuziehen ist (Allison 2001). Um die Unsicherheit aufgrund fehlender Werte zu berücksichtigen, wurden mithilfe des Stata Programms ICE (Royston 2004) für jeden fehlenden Wert fünf plausible Werte erzeugt, die in den anschließenden Analysen nach dem von

Rubin (1987) vorgeschlagenen Verfahren kombiniert wurden. In allen Analysen wurden vom HIS entwickelte Gewichte verwendet, um die Repräsentativität im Hinblick auf bekannte Merkmale der Hochschulzugangsberechtigten (Geschlecht, Art der Schule, Art der Hochschulreife und Bundesland) zu maximieren.

4 Ergebnisse

4.1 Unterschiede zwischen den nicht-gymnasialen Lehrämtern

Zunächst widmen wir uns der Frage, inwiefern sich die drei Gruppen nicht-gymnasialer Lehramtsstudierender unterscheiden. In Tab. 5 sind neben den Gruppenmittelwerten der Eingangsmerkmale die Ergebnisse der Varianzanalysen dargestellt.

Zunächst zeigt ein Blick auf die F-Werte (Chi²-Werte bei nominalskalierten Variablen), dass sich die Mittelwerte der drei Gruppen ‚insgesamt‘ bei sieben von 14 Merkmalen nicht signifikant (1 %-Niveau) unterscheiden. Auf den übrigen sieben Merkmalen ist der Anteil der aufklärten Varianz jeweils klein ($\eta^2 \leq 0,03$). Eine Durchsicht der Paarvergleiche zeigt darüber hinaus, dass sich bei diesen Merkmalen mindestens zwei der drei Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Trotz der großen Ähnlichkeiten zwischen diesen Lehramtsstudierenden zeigen sich aber auch signifikante Unterschiede. Studierende des Sonderschullehramtes weisen bessere Abiturnoten auf als Realschullehramtsstudierende, allerdings handelt es sich nach der Effektstärken-Klassifikation von Cohen (1988) um eine eher kleine Differenz ($d = 0,31$). Darüber hinaus weisen Studierende des Sonderschullehramtes ein höheres soziales Interesse auf als die übrigen nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden ($d = 0,46$). Studierende des Realschullehramtes haben dagegen höhere Karriereziele ($d = 0,26$). Auch das wissenschaftliche Interesse ist ihnen etwas wichtiger als den anderen nicht-gymnasialen Lehrämtern. Der Frauenanteil ist im Grund- und Hauptschullehramtsstudium (92 %) etwas höher als im Sonder- (85 %) und im Realschullehramtsstudium (81 %). Der Anteil an Studienanfängern aus Akademikerelternhäusern ist mit 39 % im Realschullehramt am geringsten, die Differenz zu den anderen nicht-gymnasialen Lehrämtern lässt sich aber nicht zufallskritisch absichern. In der Summe überwiegen, trotz vereinzelter Unterschiede, die Gemeinsamkeiten zwischen den nicht-gymnasialen Lehrämtern.

4.2 Überprüfung der vermuteten Gruppenunterschiede

Als nächstes fokussieren wir uns auf den Vergleich der gymnasialen mit den nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden sowie den Vergleich dieser Gruppen mit den Nicht-Lehramtsstudierenden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Lehramtsstudierenden der Realschule, der Grund- und Hauptschule sowie der Sonderschule zusammengefasst (im Folgenden: RGHS-Lehramtsstudierende). Dieses Vorgehen erscheint zulässig, da sich die Gruppen – wie im vorangegangenen Abschnitt berichtet – gleichen bzw. nur leicht unterscheiden.

Tabelle 5: Ergebnisse der Varianzanalysen sowie Gruppenmittel-/Anteilswerte der Eingangsmerkmale (Standardfehler in Klammern) von nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden

	LA Real n=215	LA GH n=587	LA Sonder n=226	ANOVA	
				<i>F</i>	η^2
Abiturnote	2.68 _a (.03)	2.63 _{a,b} (.02)	2.52 _b (.03)	5.86 ^{**}	.01
Studienwahlmotive					
<i>Wertkomponente (intr.)</i>					
- soziales Interesse	.68 _a (.05)	.81 _a (.03)	1.05 (.04)	18.58 ^{**}	.03
- fachliches Interesse	-.29 _a (.08)	-.39 _a (.05)	-.25 _a (.07)	1.67	.00
- wiss. Interesse	-.46 _a (.06)	-.74 _b (.04)	-.70 _{a,b} (.06)	6.99 ^{**}	.02
<i>Wertkomponente (extr.)</i>					
- berufliche Sicherheit	.18 _a (.06)	-.00 _{a,b} (.04)	-.09 _b (.06)	5.33 [*]	.01
- Familie	.34 _a (.07)	.43 _a (.04)	.18 _a (.07)	4.05	.01
- Karriere/Status	-.46 _a (.06)	-.70 _b (.04)	-.71 _{a,b} (.06)	5.51 [*]	.01
- Rat von Anderen	.10 _a (.07)	.18 _a (.04)	.20 _a (.07)	.74	.00
<i>Fähigkeitsüberzeugung</i>	.02 _a (.07)	-.05 _a (.04)	-.01 _a (.06)	0.43	.00
Berufs-/Lebensziele					
<i>Kompetenzziele</i>	-.32 _a (.07)	-.51 _a (.04)	-.32 _a (.07)	4.38	.01
<i>Karriereziele</i>	-.48 (.06)	-.79 _a (.04)	-.75 _a (.06)	9.74 ^{**}	.02
<i>Private Ziele</i>	.19 _a (.06)	.18 _a (.04)	.17 _a (.06)	.01	.00
Soziodemographie				Chi2	Cramers V
<i>weiblich (in %)</i>	81 (.02)	92 (.01)	85 (.02)	24.22 ^{**}	.15
<i>Bildung der Eltern (in %)</i>				7.46	.06
- Hochschulabschluss	39 (.03)	49 (.02)	49 (.03)		
- Abitur/Realschulabschluss	45 (.03)	37 (.02)	38 (.03)		
- Hauptschul-/kein Abschluss	16 (.02)	14 (.01)	13 (.02)		

* $p < .01$, ** $p < .001$; gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze. Mittelwerte mit gleichen Subskripts unterscheiden sich in Paarvergleichen nicht signifikant voneinander ($\alpha' = .01/3 = .003$, Bonferroni-adjustiert).

4.2.1 Leistungsbezogene Eingangsmerkmale

In Tab. 6 sind die leistungsbezogenen Eingangsmerkmale, operationalisiert über die Abiturdurchschnittsnoten, dargestellt.

Die besten Abiturnoten haben Nicht-Lehramtsstudierende an Universitäten (2,21) und Studierende des Gymnasiallehramts (2,25), die sich, wie vermutet, nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t(14.811) = 1,77$, $p = 0,08$). Nichtlehramtsstudierende an sonstigen Hochschulen (FH/BA/VerwFH) erzielen hingegen schlechtere Abiturnoten (2,42). Die schlechtesten Noten weisen Studienanfänger auf, die sich für das Real-, Sonder- oder Grund/Hauptschullehramt entscheiden (zusammengenommen 2,62). Der Unterschied zwischen dieser Gruppe und den Gymnasiallehramtsstudierenden erweist sich als mittlerer bis

starker Effekt ($t(14.811) = 12,65$, $p = 0,00$, $d = 0,59$), ebenso wie der Unterschied zur Vergleichsgruppe Uni ($t(14.811) = 19,83$, $p = 0,00$, $d = 0,65$).

Tabelle 6: Abiturdurchschnittsnoten (Standardfehler in Klammern) nach gewähltem Studiengang

	LA Gym n=843	LA RGHS n=1028	Uni n=9813	FH n=3131	Kontrast	
					t_{contrast}	d
Abiturnote	2.25 (.02)	2.62 (.02)	2.21 (.01)	2.42 (.01)		
K: LA Gym > LA RGHS	$\lambda = -1$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 0$	12.64**	.59
K: Uni = LA Gym ^a	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	1.77	.06
K: Uni > LA RGHS	$\lambda = 0$	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	19.83**	.65

* $p < .01$, ** $p < .001$; gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze. λ = Kontrastgewichte. Für die geplanten paarweisen Kontraste wird als Effektstärkemaß Cohen's d berichtet. ^a Wenn inhaltlich ‚kein Unterschied‘ postuliert wird, wird der Kontrast analytisch als Unterschiedshypothese modelliert.

4.2.2 Motivationale Eingangsmerkmale

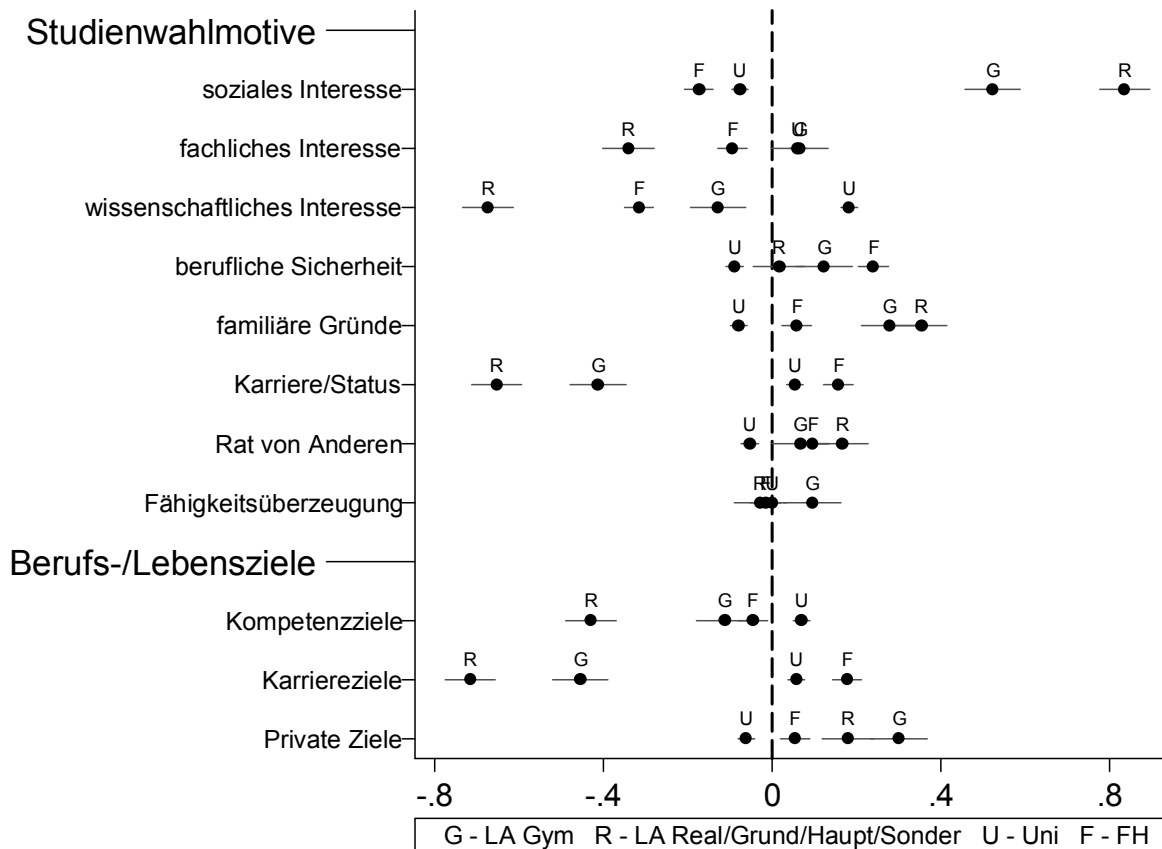
Um sich bei der Vielzahl an Vergleichen ein Gesamtbild der wesentlichen Befunde machen zu können, werden diese graphisch veranschaulicht. Abbildung 1 zeigt die z-standardisierten Gruppenmittelwerte und 95 % Konfidenzintervalle für die verschiedenen Merkmale. Die gestrichelte Vertikallinie zeigt die Stichprobenmittel an, die Einheit der x-Achse sind Standardabweichungen.

Theoretisch wurde angenommen, dass RGHS-Lehramtsstudierende das größte soziale Interesse aufweisen sollten, gefolgt von Gymnasiallehramtsstudierenden und anderen Uni-Studierenden. Dieses Muster bestätigt sich in den Daten: Die Gruppe RGHS liegt 0,84 Standardabweichungen und die Gruppe Gym immerhin 0,52 Standardabweichungen über dem Stichprobenmittel. Alle drei Kontraste sind signifikant, sowohl zwischen LA Gym und LA RGHS ($t(14.811) = 6,96$, $p = 0,00$, $d = 0,32$), zwischen LA Gym und Uni ($t(14.811) = 17,19$, $p = 0,00$, $d = 0,62$) als auch zwischen LA RGHS und Uni ($t(14.811) = 28,85$, $p = 0,00$, $d = 0,94$). Bei der Differenz zwischen RGHS und der Vergleichsgruppe Uni handelt es sich um einen starken Effekt ($d = 0,94$), noch größer ist die Distanz der Lehramtsstudierenden zur Vergleichsgruppe FH. Starke Unterschiede gibt es darüber hinaus – wie erwartet – bei den Motiven „wissenschaftliches Interesse“ sowie „Karriere/Status“, die von Lehramtsstudierenden insgesamt jeweils deutlich seltener angegeben werden; innerhalb der Lehramtsstudierenden am seltensten von den RGHS-Lehramtsstudierenden.⁸ Die Vermutung, dass Studienberechtigte mit ausgeprägtem fachlichen Interesse ein universitäres Fachstudium über ein Gymnasiallehramtsstudium präferieren sollten, bestätigt sich nicht ($t(14.811) = -0,16$, $p = 0,88$). Dagegen zeigen sich signifikante Unterschiede zur Gruppe RGHS (Kontrast Uni > LA RGHS $t(14.811) = 12,19$, $p = 0,00$), die dieses Motiv deutlich seltener ($d = 0,40$) nennen. Lehramtsstudierende insgesamt wählen ihr Studium erwartungsgemäß häufiger aus „familiären Gründen“ und aus „Gründen der beruflichen Sicherheit“. Der Vergleichsgruppe FH ist die berufliche Sicherheit allerdings noch wichtiger als den Lehramtsstudierenden. Erwartungsgemäß weitgehend unabhängig vom gewählten Studiengang scheint die Motivdimension „Fähigkeitsüberzeugung“ zu sein (,overall‘ ANOVA $F(3, 14.811) = 3,01$, $p = 0,03$, $\eta^2 = 0,00$). Ein signifikanter Unter-

⁸ Aus Platzgründen werden nicht alle Varianz- und Kontrastanalysen hier berichtet. Sie stehen jedoch im Appendix, Tabelle A2 zur Verfügung.

schied findet sich im Vergleich der Gruppen Gym-Uni, allerdings handelt es sich um einen kleinen Effekt ($t(14.811) = 2,63, p = 0,01, d = 0,09$). Ebenfalls gering (jedoch signifikant) sind die Differenzen bei der Nennung des Motivs „auf Rat von Verwandten, Freunden, Bekannten“ ($F(3, 14.811) = 29,27, p = 0,00, \eta^2 = 0,01$). Die Lehramtsstudierenden insgesamt sowie die Gruppe FH haben dieses Motiv etwas häufiger angegeben als die Gruppe Uni.

Abbildung 1: Mittelwerte und 95% Konfidenzintervalle der Studienwahlmotive und Berufs-/Lebensziele nach gewähltem Studiengang



Hinsichtlich der langfristigen *Berufs- und Lebensziele* unterscheiden sich die Gruppen entgegen der Vermutung bei der Dimension Kompetenzziele signifikant voneinander ($F(3, 14.811) = 86,01, p = 0,00, \eta^2 = 0,02$). So geben Studierende in der Vergleichsgruppe Uni überdurchschnittlich stark an, langfristig fundierte Kompetenzen erwerben zu wollen. Weniger ausgeprägt ist dieses Ziel bei Gymnasiallehramtsstudierenden (und FH Studierenden). Am wenigsten stark werden Kompetenzziele von RGHS-Lehramts-studierenden verfolgt, die fast eine halbe Standardabweichung unter dem Stichprobenmittel liegen (Kontrast Uni > RGHS $t(14.811) = 15,32, p = 0,00, d = 0,50$). Wie theoretisch vermutet, sind Karriereziele bei Lehramtsstudierenden insgesamt deutlich geringer ausgeprägt als bei den Vergleichsgruppen. Die Gruppe Gym liegt hier fast eine halbe Standardabweichung unter dem Stichprobenmittel, die Gruppe RGHS sogar 0,72 Standardabweichungen (Kontrast Uni > RGHS $t(14.811) = 24,25, p = 0,00, d = 0,80$). Hingegen sind ihnen private Ziele („das Leben genießen und genügend Freizeit haben“; „mich intensiv um Familie und Partnerschaft kümmern“) wichtiger als anderen Studierenden.

4.2.3 Soziodemographische Eingangsmerkmale

In Tab. 7 sind die soziodemographischen Gruppenunterschiede dargestellt. Die Geschlechterkomposition entspricht dem bekannten Muster und unterscheidet sich signifikant zwischen den Studiengängen ($\chi^2(3) = 562,92, p = 0,00$). Der Frauenanteil ist in den Lehramtsstudiengängen deutlich höher als in den Vergleichsgruppen Uni und FH. Wenn sich junge Männer für den Lehrerberuf entscheiden, dann wählen sie bevorzugt das Gymnasiallehramt, wo der Männeranteil immerhin bei 38 % liegt. Hinsichtlich der sozialen Herkunft zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen ($\chi^2(10) = 222, p < 0,001$). Der Anteil der Akademikerkinder ist am höchsten bei Studierenden, die einen universitären Abschluss (außer Lehramt) anstreben (62 %), gefolgt von Gymnasiallehramtsstudierenden (55 %, Kontrast Uni > LA Gym $z = 4,21, p = 0,00$). In den übrigen Lehramtsstudiengängen (47 %) sowie an Fach- und sonstigen Hochschulen (49 %) studieren weniger Personen aus Akademikerfamilien (Kontrast LA Gym > LA RGHS $z = 3,32, p = 0,00$). Dafür ist der Anteil der Studierenden, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen, in den Gruppen LA RGHS und FH mit 14 bzw. 15 % am höchsten.

Tabelle 7: Geschlecht und soziale Herkunft (Standardfehler in Klammern) nach gewähltem Studiengang

	LA Gym	LA RGHS	Uni	FH	Kontrast
<i>weiblich (in %)</i>	62 (.02)	88 (.02)	51 (.00)	50 (.01)	z
K: LA RGHS > LA Gym	$\lambda = -1$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 0$	12.50**
K: LA Gym > Uni	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	6.30**
K: LA RGHS > Uni	$\lambda = 0$	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	19.93**
<i>Bildung der Eltern (in %)</i>					
- Hochschulabschluss	55 (.02)	47 (.02)	62 (.00)	49 (.01)	
K: LA Gym = LA RGHS ^a	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 0$	3.32**
K: Uni > LA Gym	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	4.21**
K: Uni > LA RGHS	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	9.29**
- Abitur/Realschulabschluss	34 (.02)	39 (.02)	28 (.00)	36 (.01)	
- Hauptschul-/kein Abschluss	11 (.01)	14 (.01)	10 (.00)	15 (.01)	

* $p < .01$, ** $p < .001$; gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze. λ = Kontrastgewichte. Für die soziale Herkunft wurde nur der Anteil der Eltern mit Hochschulabschluss kontrastiert. ^a Wenn inhaltlich ‚kein Unterschied‘ postuliert wird, wird der Kontrast analytisch als Unterschiedshypothese modelliert.

4.2.4 Multivariate Analysen

Um zu prüfen, ob die Gruppenunterschiede bei simultaner Betrachtung bestehen bleiben und um die relative Wichtigkeit der Prädiktoren abzuschätzen, werden im Folgenden Personenunterschiede zwischen den möglichen Studiengängen mittels multinomialer logistischer Regressionen analysiert. Die in Tab. 8 dargestellten Odds-Ratios beschreiben die Chance, den jeweiligen Studiengang im Vergleich zur Referenzkategorie Uni zu wählen, wenn der entsprechende Prädiktor um eine Einheit steigt (Koeffizienten kleiner 1 beschreiben eine geringere Chan-

ce und Koeffizienten größer 1 eine höhere Chance). Um aufzuzeigen, wie sich die beiden Lehramtsstudierendengruppen untereinander unterscheiden, sind in der letzten Spalte der Tab. 8 Koeffizienten des gleichen Modells dargestellt, mit dem Unterschied, dass als Vergleichsgruppe nun die Gymnasiallehramtsstudierenden gewählt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Männer und Frauen unter Kontrolle der übrigen Prädiktoren bei der Wahl zwischen einem Gymnasiallehramtsstudium oder einem anderen universitären Studium nicht signifikant voneinander unterscheiden. Allerdings haben Frauen eine 3,86-fach höhere Chance als Männer, sich für ein RGHS-Lehramtsstudium statt für ein anderes universitäres Studium zu entscheiden; diese Geschlechterdifferenz wird nicht durch die Kontrolle der Studienmotive und der übrigen Prädiktoren aufgefangen. Bezüglich der sozialen Herkunft zeigt sich, dass Personen, die sich für ein Lehramtsstudium oder für ein FH-Studium entscheiden, auch bei ansonsten gleichen Charakteristika aus niedrigeren Bildungsschichten stammen als Personen, die sich für ein universitäres Studium entscheiden. Die Differenz zwischen den Gruppen LA RGHS und LA Gym lässt sich jedoch nicht mehr zufallskritisch (auf dem 5 % Niveau) absichern. Die Unterschiede hinsichtlich der Abiturnoten, die sich bereits in den bivariaten Vergleichen zeigten, bleiben bei der simultanen Berücksichtigung aller Prädiktoren bestehen. Eine um eine Standardabweichung höhere (d. h. schlechtere) Abiturnote verdoppelt bei ansonsten gleichen Merkmalen nahezu die Chance, ein RGHS anstelle eines

Tabelle 8: Multinomiale logistische Regression der Studienwahl (Odds-Ratios)

	LA Gym		LA RGHS		FH		LA RGHS	
	vs. Uni		vs. Uni		vs. Uni		vs. LA Gym	
	OR	(S.E.)	OR	(S.E.)	OR	(S.E.)	OR	(S.E.)
Frau (Mann = Ref.)	1.03	(.11)	3.86	(.42) ^{***}	0.94	(.04)	3.74	(.05) ^{***}
Eltern: höchst. Hauptschule	1.36	(.14) ^{**}	1.66	(.34) [*]	1.70	(.15) ^{***}	1.22	(.20)
Eltern: Abitur/Realschule	1.39	(.15) ^{**}	1.66	(.19) ^{***}	1.50	(.09) ^{***}	1.19	(.18)
Eltern: Hochschule (Ref.)								
Abiturnote (z-standardisiert)	0.97	(.05)	1.86	(.09) ^{***}	1.25	(.07) ^{***}	1.91	(.07) ^{***}
<i>Studienwahlmotive</i>								
(intr) soziales Interesse	1.91	(.11) ^{***}	2.99	(.18) ^{***}	0.89	(.02) ^{***}	1.56	(.11) ^{***}
(intr) fachliches Interesse	1.10	(.07)	0.88	(.05) [*]	1.01	(.02)	0.80	(.08) [*]
(intr) wiss. Interesse	0.75	(.04) ^{***}	0.56	(.02) ^{***}	0.61	(.02) ^{***}	0.74	(.03) ^{***}
(extr) berufliche Sicherheit	1.63	(.08) ^{***}	1.66	(.12) ^{***}	1.45	(.07) ^{***}	1.02	(.07)
(extr) familiäre Gründe	1.22	(.06) ^{***}	1.23	(.04) ^{***}	1.02	(.02)	1.00	(.06)
(extr) Karriere/Status	0.67	(.03) ^{***}	0.65	(.05) ^{***}	1.03	(.04)	0.97	(.10)
(extr) Rat von Anderen	1.02	(.03)	1.19	(.05) ^{***}	1.11	(.03) ^{***}	1.16	(.06) ^{***}
Fähigkeitsüberzeugung	1.14	(.05) ^{**}	1.13	(.04) ^{***}	1.06	(.03) [*]	0.99	(.05)
<i>Berufs- und Lebensziele</i>								
Kompetenzziele	0.77	(.04) ^{***}	0.69	(.03) ^{***}	1.01	(.03)	0.89	(.07)
Karriereziele	0.67	(.05) ^{***}	0.54	(.05) ^{***}	0.91	(.04)	0.81	(.09)
Private Ziele	1.31	(.04) ^{***}	1.17	(.05) ^{***}	1.05	(.02) [*]	0.89	(.04) [*]
Nagelkerke R ²					.31			
N					14.815			

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001; gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze, robuste Standardfehler. Referenzkategorie: UNI. In der letzten Spalte bildet LA Gym die Referenzkategorie.

gymnasialen Lehramtsstudiums zu wählen. Hinsichtlich der Studienmotive sowie der Berufs- und Lebensziele decken sich die Regressionsergebnisse ebenfalls weitgehend mit den bivaria-

ten Befunden: Die Prädiktoren behalten bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihre Erklärungskraft und auch die relativen Effektstärken entsprechen dem Muster der Mittelwertdifferenzen (da die metrischen Variablen z-standardisiert sind, ist es möglich die Koeffizienten innerhalb des Modells miteinander zu vergleichen). Im Unterschied zu den bivariaten Befunden unterscheiden sich LA RGHS und LA Gym Studierende bei gemeinsamer Betrachtung aller Prädiktoren nicht mehr signifikant bei den Studienwahlmotiven „Karriere/Status“ sowie den „Kompetenz- und „Karrierezielen“.

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst theoretisch hergeleitet, warum sich ein Studienberechtigter für ein Lehramtsstudium entscheiden sollte – und was das für Konsequenzen für die Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden hat. Anschließend wurden die leistungsbezogenen, motivationalen und soziodemographischen Eingangsmerkmale verschiedener Lehramtsstudierender im Vergleich zu anderen Studierenden empirisch untersucht.

5.1 Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden im Vergleich

Hinsichtlich leistungsbezogener Eingangsmerkmale kann die Studie die regional beschränkten bzw. älteren Befunde von Klusmann et al. (2009) sowie Gold und Giesen (1993) anhand einer deutschlandweiten Stichprobe bestätigen. Während es keine generelle Negativselektion im Hinblick auf Abiturleistungen von Lehramtsstudierenden gibt, zeigt sich eine negative Selektion zu Ungunsten der nicht-gymnasialen Lehrämter, welche das Gros der Lehramtsstudierenden ausmachen. Verglichen mit den genannten Studien konnten nicht-gymnasiale Lehramtsstudierende differenzierter nach angestrebter Schulform betrachtet werden. Dabei wurde deutlich, dass die Unterschiede in den Abiturnoten von Real-, Sonder-, sowie Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden nicht signifikant sind bzw. nach der Effektstärkenklassifikation von Cohen als eher klein zu bezeichnen sind. Nicht bestätigt werden konnte daher die Vermutung von Spinath et al. (2005), wonach Primar- und Sonderschullehramtsstudierende ähnliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen aufweisen wie Studierende mit dem Berufsziel Gymnasiallehrer – zumindest hinsichtlich der hier analysierten Abiturnoten. Eher scheint es eine Notenabstufung in der Form Gym < Sonder < Grund/Haupt < Real zu geben. Allerdings mussten bei der vorliegenden Befragung das Grund- und Hauptschullehramt sowie das Sonder- und Berufsschullehramt zusammengefasst werden, was eine trennscharfe Prüfung der Vermutung von Spinath et al. (2005) verhindert. Es ist durchaus möglich, dass die Hauptschullehramtsstudierenden den Gruppendurchschnitt der Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden drücken. Darauf deuten die Befunde von Retelsdorf und Möller (2012) hin, die für Gymnasiallehramtsstudierende den gleichen Abiturdurchschnittsnotenwert finden wie die vorliegende Studie (2,25), während sie für die (isolierte) Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden eine mittlere Abiturnote von 2,5 ausweisen.

Ergänzend zum bisherigen Wissensstand konnten erstmals Studienwahlmotive und Berufs-/ Lebensziele von Lehramtsstudierenden denen externer Vergleichsgruppen gegenübergestellt werden. Erst dieser Vergleich ermöglicht es, abzuschätzen, welche Motive und

Ziele charakteristisch für das Lehramt sind und welche von Lehramtsstudierenden häufig genannten nur ein generelles Antwortverhalten von Studienanfängern widerspiegeln. Zunächst zeigte der differenziertere Blick auf die unterschiedlichen nicht-gymnasialen Lehrämter, dass die Unterschiede nicht signifikant sind bzw. nach der Effektstärkenklassifikation von Cohen als eher klein zu bezeichnen sind. Zum gleichen Ergebnis kommen (implizit) Retelsdorf und Möller (2012, S. 9, Tab. 1). Fasst man die nicht-gymnasialen Lehrämter daher zusammen und vergleicht die Ergebnisse mit den vermuteten Mustern aus Abschn. 2,4 (vgl. Tab. 9), zeigt sich, dass sich die Hypothesen weitgehend bestätigen lassen: Ein ausgeprägtes soziales Interesse, hohe familiäre Interessen, der Wunsch nach beruflicher Sicherheit sowie geringe Karriere- oder Statusmotive sind charakteristisch für Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Studierenden. Passend dazu liegen die langfristigen Berufs- und Lebensziele eher im privaten (familiären und freizeithlichen) Bereich. Ziele, die sich darauf beziehen, beruflich viel zu leisten oder Status zu demonstrieren, sind bei Lehramtsstudierenden insgesamt hingegen unterdurchschnittlich stark ausgeprägt. Die Gruppe der nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden zeichnet sich zudem durch besonders hohe soziale Interessen und besonders schlechte Abiturnoten aus. Darüber hinaus sind das geringere fachliche und wissenschaftliche Interesse charakteristische Merkmale; Kompetenz- und Karriereziele sind niedriger als bei allen anderen Gruppen.

Tabelle 9: Schematische Darstellung der Ergebnisse

<i>Leistungsbezogene Eingangsmerkmale</i>	Uni = LA Gym > LA RGHS	(beibehalten)
<i>Motivationale Eingangsmerkmale</i>		
soziales Interesse	LA RGHS > LA Gym > Uni	(beibehalten)
fachliches Interesse	Uni \equiv LA Gym > LA RGHS	(teilweise)
wissenschaftliches Interesse	Uni > LA Gym > LA RGHS	(beibehalten)
berufliche Sicherheit	LA Gym = LA RGHS > Uni	(beibehalten)
Fähigkeitsüberzeugung	LA Gym = LA RGHS = Uni	(beibehalten)
private/familiäre Vereinbarkeitsziele	LA Gym = LA RGHS > Uni	(beibehalten)
Karriereziele ^a	Uni > LA Gym \boxtimes LA RGHS	(teilweise)
Kompetenzziele ^a	Uni \boxtimes LA Gym \boxtimes LA RGHS	(nein)
<i>Soziodemographische Eingangsmerkmale</i>		
weiblich	LA RGHS > LA Gym > Uni	(beibehalten)
bildungsferne Herkunftsfamilie ^a	LA RGHS \boxtimes LA Gym > Uni	(teilweise)

Grau unterlegte Zeichen markieren Abweichungen von den postulierten Unterschieden (vgl. Tab. 1). ^aBei diesen Merkmalen konnte die Differenz LA RGHS – LA Gym bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Merkmale (Mlogit) nicht zufallskritisch abgesichert werden.

Nicht antizipiert wurde die Tatsache, dass Gymnasiallehramtsstudierende sich im Hinblick auf fachliches Interesse nicht von anderen Uni-Studierenden unterscheiden. Keine oder nur geringe Unterschiede zeigen sich beim Motiv „Fähigkeitsüberzeugung“. Die starke Bedeutung der „Fähigkeitsüberzeugung“ als Motivation bei Lehramtsstudierenden (vgl. z. B. Pohlmann und Möller 2010) spiegelt demnach eher ein generelles Antwortverhalten aller Studienanfänger wider und ist kein charakteristisches Motiv von Lehramtsstudierenden. Hin-

sichtlich soziodemographischer Merkmale bestätigt sich die ausgeprägte Attraktivität von – insbesondere nicht-gymnasialen – Lehramtsstudiengängen für Frauen. Lehramtsstudiengänge aber auch Studiengänge an Fach- oder anderen nicht-universitären Hochschulen ziehen zudem vermehrt Studienberechtigte aus bildungsfernen sozialen Schichten an. Es zeigt sich somit, dass die Lehramtsstudiengänge durchaus soziale Aufstiegskanäle darstellen; insbesondere gilt das für nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge.

5.2 Einschränkungen der Studie

Zwar erweitert die Studie durch ihre differenzierten Vergleiche, ihre deutschlandweit generalisierbaren Aussagen und die Analyse von Studienwahlmotiven sowie Berufs- und Lebenszielen die bisherige Befundlage. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Aussagekraft limitiert ist durch den Kranz an zur Verfügung stehenden Variablen sowie deren Messqualität (latente motivationale Merkmale lassen sich mit den HIS-Daten in der Regel nur mit Einzelitems abbilden). Darüber hinaus stellt die niedrige Rücklaufquote ein nicht zu unterschätzendes Problem dar. Da es keine Hinweise dafür gibt, dass die Ausfälle systematisch zwischen den Wahlalternativen der abhängigen Variable variieren, hält sich die Verzerrung im Hinblick auf Gruppenvergleiche aber in Grenzen. Mit den vorliegenden Daten ist es nicht möglich zu prüfen, welche der Studierenden das Studium auch tatsächlich beenden und in den Lehrerberuf einmünden. So könnte vermutet werden, dass Differenzen zwischen Lehramtsstudierenden und anderen Studierenden durch selektives Wechselverhalten im Laufe der Zeit verschwinden. Dagegen sprechen allerdings Hinweise, wonach Studienabbrecher und Berufswechsler des Lehramtes im Vergleich zu den verbliebenen Personen höhere Intelligenzwerte und bessere Noten aufweisen (Guarino et al. 2006, S. 186). Es wäre sicherlich wünschenswert, mit aktuelleren Daten zu prüfen, inwiefern die Befunde auch für Studierende in reformierten (konsekutiven) Studiengängen gelten. Obwohl direkte Kohortenvergleiche fehlen, lassen Ergebnisse auf Basis späterer Kohorten vermuten, dass sowohl der Wunsch Lehrer zu werden als auch die Motivstruktur von Lehramtsstudierenden weitgehend gleich geblieben sind (Bauer et al. 2011; Rothland 2011a), sodass die Befunde auch für aktuellere Studienberechtigte gelten sollten.

5.3 Bedeutung der Befunde

Was bedeuten nun die Befunde und kann man tatsächlich von einer Negativselektion in das Lehramtsstudium sprechen? Zunächst ist festzustellen, dass einige der hier analysierten Eingangsmerkmale weder etwas Positives noch etwas Negatives über die Frage der Eignung als Lehrer aussagen. Zudem muss konstatiert werden, dass der kausale Zusammenhang zwischen den Eingangsmerkmalen der Lehramtsstudierenden, der Ausbildungsqualität, der Qualität des Unterrichtens – und schließlich – den Auswirkungen auf Lernprozesse der Schüler indirekt und komplex ist (vgl. Terhart 2008); man wird daher kaum direkte Effekte der Eingangsmerkmale auf Lernprozesse der Schüler nachweisen können. Zerlegt man jedoch die komplexe Kausalkette und betrachtet weniger distale Erfolgskriterien – etwa das im Studium angeeignete Wissen – erweisen sich einige der hier betrachteten leistungsbezogenen und motivationalen Eingangsmerkmale durchaus als bedeutsam. Das gilt insbesondere für Abiturleistun-

gen, für fachlich-intrinsische Studienwahlmotive sowie damit korrelierende Kompetenzziele. Dahinter steckt die Annahme, dass der Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte nicht alleine von der Ausbildungsqualität abhängt, sondern auch entscheidend davon, wie Studierende vorhandene Lerngelegenheiten auf Basis ihrer individuellen Dispositionen nutzen. *Erstens* erleichtern größere Lern- und Leistungsfähigkeiten die Einpassung neuen Wissens (z. B. Klauer und Leutner 2010). *Zweitens* hängt das Ausmaß an investierter Energie für das Studium – und damit der Wissenszuwachs – auch damit zusammen, welche Motivation eine Person zur Erreichung eines Ziels hat (vgl. Kunter 2011). *Drittens* ist das Ziel, auf das sich die Investitionen richten, entscheidend: Wer Kompetenzen erweitern will, wird eher in den Erwerb von berufsrelevantem Wissen investieren als jemand, der Aufwand vermeiden will oder der in erster Linie außerberufliche Lebensziele verfolgt (vgl. Malmberg 2006). Auch wenn (vor allem) weitere längsschnittliche Forschung notwendig ist, die den Einfluss bestimmter Eingangsmerkmale auf langfristigen Studien- und Berufserfolg von Lehrern misst, stützt die bislang verfügbare Evidenz die vermuteten Zusammenhänge. Gute Abiturleistungen erweisen sich immer wieder als starker Prädiktor für den Studienerfolg und berufsrelevantes Wissen, sowohl fachübergreifend (z. B. Trapmann et al. 2007) als auch lehramtspezifisch (Blömeke 2009; Blömeke und Buchholtz 2011; Mayr 2010). Hinsichtlich der Studienwahlmotive zeigt sich, dass intrinsische – vor allem fachlich-intrinsische – Studienwahlmotivationen positiv mit Lernstrategien, Studienzufriedenheit (Künsting und Lipowsky 2011), Examensnoten (Blömeke 2009; Mayr 2009) sowie fach- und fachdidaktischem Wissen (Blömeke et al. 2012) zusammenhängen. Negative Zusammenhänge zeigen sich hingegen mit dem Belastungserleben und der Abbruchintention im Studium (Blömeke 2009; Heublein et al. 2010). Hinsichtlich langfristiger Berufs- und Lebensziele ist der empirische Kenntnisstand unbefriedigend. Es gibt jedoch Hinweise, dass hohe private Ziele (die sich auf familiäre Vereinbarkeit beziehen) mit einer niedrigeren Arbeitszufriedenheit und höherem Belastungserleben von Lehrern nach zehnjähriger Berufspraxis einhergehen (Abele 2011). Betrachtet man nun im nächsten Schritt der Kausalkette den Einfluss der angeeigneten fach- und fachdidaktischen Kompetenz (Baumert et al. 2010) oder motivationaler Lehrermerkmale (intrinsische Motivation, Enthusiasmus beim Unterrichten) (Kunter 2011) auf die Unterrichtsqualität bzw. die Lernentwicklung der Schüler, zeigen sich wiederum positive Zusammenhänge.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Eingangsmerkmale der Gymnasiallehramtsstudierenden überwiegend wünschenswert, wenn auch die ausgeprägten privaten Ziele und niedrigen Kompetenzziele den Gesamteindruck trüben. Ein problematischeres Profil weisen die RGHS-Lehramtsstudierenden auf, deren unterdurchschnittliche Abiturnoten, fachliche Studienwahlmotive und Kompetenzziele bedenklich sind. Die vorgestellten Analysen legen nahe, die bisherige Rekrutierungspraxis in die Lehrerausbildung zu überprüfen (zur Debatte um Rekrutierung und Eignungsabklärung angehender Lehrkräfte vgl. Rothland und Terhart 2011). Bislang ist der Zugang zum Lehramtsstudium recht offen geregelt. Problematisch an dieser Regelung ist die Tatsache, dass Lehramtsanwärter oft erst während oder nach der universitären Ausbildungsphase eine Rückmeldung über ihre (Nicht-)Eignung erhalten. Eine umfassende Rückmeldung über die persönliche Eignung hinsichtlich des angestrebten Berufs *vor* Studienbeginn – etwa in Form eines mehrwöchigen begleiteten Pflichtpraktikums – wäre sicherlich sinnvoll. Obwohl sich hier in den letzten Jahren viel getan hat, gilt für die Mehrzahl der Lehramtsstudierenden, dass eine Rückmeldung vor Studienbeginn nicht stattfindet. In

keinem Bundesland ist ein Orientierungspraktikum verpflichtende Zulassungsvoraussetzung zum Studium (siehe Appendix, Tab. A3). Inwieweit eine solche Rückmeldung durch formale Zulassungsbeschränkungen für Personen mit ungeeigneten Eingangsmerkmalen ergänzt werden soll und kann, sollte zumindest weiter diskutiert werden. Wenn sich – wie der vorliegende Beitrag nahelegt – bereits vor Studienbeginn Eingangsmerkmale identifizieren lassen, die nicht wünschenswert sind, wäre es dann nicht sinnvoll, den Zugang für Personen mit diesen Merkmalen stärker zu beschränken? Angesichts eines sich abzeichnenden Lehrermangels stellt sich dabei die doppelte Herausforderung, qualitativ *und* quantitativ in ausreichendem Maße geeignete Bewerber zu rekrutieren. Die Sorge, dass Zulassungsbeschränkungen die Anzahl der Lehramtsstudierenden weiter reduziert (Rothland und Terhart 2011, S. 638), ist berechtigt. Zwar kann eine selektivere Studierendenauswahl auch eine positive Signalwirkung auf Studienberechtigte mit wünschenswerten Lernvoraussetzungen haben, die sich andernfalls z. B. für ein Medizin- oder Psychologiestudium entscheiden. Dennoch scheint mir eine Strategie, die ausschließlich auf frühzeitige Eignungsrückmeldung und Zulassungsbeschränkung abzielt, zu kurz zu greifen. Ergänzt werden müsste sie um eine Qualitätsinitiative mit dem Ziel, mehr geeignete Bewerber zu rekrutieren. Wie das gelingen soll, ist nicht leicht zu beantworten.

Die vorliegende Studie macht deutlich, dass bei der Debatte um Eignungsprüfungen insbesondere auf die nicht-gymnasialen Lehrämter geachtet werden sollte. Die ungleiche Selbstselektion in die verschiedenen Lehramtsstudiengänge ist in ihren langfristigen Folgen möglicherweise auch für die Genese von Bildungsungleichheiten bedeutsam. So deutet sich eine zusätzliche Benachteiligung der Kinder auf niedrigeren Schulstufen an, nicht nur weil die Ausbildung für diese Lehrämter weniger Kompetenzen vermittelt (Baumert et al. 2010), sondern auch weil die Studierenden die vorhandenen Lerngelegenheiten aufgrund ihrer unvoreilhaftigen Eingangsmerkmale womöglich nicht optimal nutzen.

Danksagung und Hinweis: Ich danke Oliver Dickhäuser sowie zwei anonymen Gutachtern für wertvolle Kommentare. Finanzielle Unterstützung erfolgte durch das BMBF im Rahmenprogramm für empirische Bildungsforschung (FKZ: 01JG1058).

Literatur

- Abele, Andrea E. 2011. Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik* 57: 674-694.
- Allison, Paul D. 2001. *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bauer, Johannes, Uta Diercks, Jan Retelsdorf, Tabea Sporer, Friederike Zimmermann, Olaf Köller, Jens Möller und Manfred Prenzel. 2011. Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 629-649.
- Baumert, J., M. Kunter, W. Blum, M. Brunner, T. Voss, A. Jordan, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand und Y. M. Tsai. 2010. Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal* 47: 133-180.
- Becker, Rolf, und Anna E. Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60: 7-33.
- Bergmann, Christian. 1992. Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und-bewältigung: Eine Überprüfung des Modells von Holland. In *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Hrsg. Andreas Krapp, Manfred Prenzel, 195-220. Münster: Aschendorff.
- Blömeke, Sigrid. 2005. Das Lehrerbild in Printmedien. *Die Deutsche Schule* 97: 24-39.
- Blömeke, Sigrid. 2009. Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotorischer Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 82-110.
- Blömeke, Sigrid, und Christiane Buchholtz. 2011. Familiäre und kognitive Bedingungen des Wissenserwerbs in Deutsch, Englisch und Mathematik. In *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen – Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*, Hrsg. Sigrid Blömeke, Albert Bremerich-Vos, Helga Haudeck, Gabriele Kaiser, Rainer Lehmann, Günter Nold, Knut Schwippert und Heiner Willenberg. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Ute Suhl, Gabriele Kaiser und Martina Döhrmann. 2012. Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teaching and Teacher Education* 28: 44-55.
- Brookhart, Susan M., und Donald J. Freeman. 1992. Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research* 62: 37-60.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/Main: Campus.

- Europäische Kommission. 2011. *Report on Progress on Equality between Women and Men in 2010: The Gender Balance in Business Leadership*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Furr, R. Michael, und Robert Rosenthal. 2003. Evaluating theories efficiently: The nuts and bolts of contrast analysis. *Understanding Statistics 2*: 33-67.
- Gold, Andreas, und Heinz Giesen. 1993. Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 40*: 111–124.
- Guarino, Cassandra M., Lucrecia Santibañez und Glenn A. Daley. 2006. Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research 76*: 173-208.
- Hanushek, Eric A., und Steven G. Rivkin. 2010. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review 100*: 267-271.
- Heine, Christoph, Heike Spangenberg und Dieter Sommer. 2004. *Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Ergebnisse einer Vorabauswertung der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999*. HIS Kurzinformation. Hannover: HIS. A1/2004.
- Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch. 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS: Forum Hochschule. Hannover: HIS.
- Hitpass, Josef, und Albert Mock. 1972. *Das Image der Universität: studentische Perspektiven*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Holland, John L. 1997. *Making vocational Choices: A Theory of vocational Personalities and Work Environments*, 3. Auflage. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Klauer, Karl Josef, und Detlev Leutner. 2010. Intelligenz und Begabung. In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Hrsg. Detlef H. Rost, 304-311. Weinheim: Beltz.
- Klusmann, Uta, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Mareike Kunter und Jürgen Baumert. 2009. Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn - Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23*: 265-278.
- KMK. 2010. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: KMK.
- Köller, Olaf, Rainer Waterman, Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke (Hrsg.). 2004. *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.
- Künsting, Josef, und Frank Lipowsky. 2011. Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25*: 105-114.
- Kunter, Mareike. 2011. Forschung zur Lehrermotivation. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 527-539. Münster: Waxmann.
- Malmberg, Lars-Erik. 2006. Goal-Oriented and Teacher Motivation among Teacher Applicants and Student Teachers. *Teaching and Teacher Education 22*: 58-76.

- Mayr, Johannes. 2009. *Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken*. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der DGfE. Landau.
- Mayr, Johannes. 2010. Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*, Hrsg. Jürgen Abel, Gabriele Faust, 73-89. Münster: Waxmann.
- McKinsey&Company. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*.
- Nitsche, Sebastian, Oliver Dickhäuser, Markus Dresel und Michaela S. Fasching. im Druck. Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Pohlmann, Britta, und Jens Möller. 2010. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24: 73-84.
- Rauin, Udo. 2007. Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. *Forschung aktuell* 3: 60-64.
- Retelsdorf, Jan, und Jens Möller. 2012. Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26: 5-17.
- Rothland, Martin. 2011a. Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 268-295. Münster: Waxmann.
- Rothland, Martin. 2011b. Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 243-267. Münster: Waxmann.
- Rothland, Martin, und Ewald Terhart. 2011. Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 57: 635-638.
- Royston, Patrick 2004. Multiple Imputation of missing Values. *Stata Journal*: 227-241.
- Rubin, Donald B. 1987. *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Smart, John C., Kenneth A. Feldmann und Corinna A. Ethington. 2000. *Academic Disciplines. Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Spinath, Birgit, Stefanie van Ophuysen und Elke Heise. 2005. Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 52: 186–197.
- Statistisches Bundesamt. 2011. *Statistisches Jahrbuch 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Terhart, Ewald. 2008. Die Lehrerbildung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ullrich Mayer und Luitgard Trommer, 745-772. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Trapmann, Sabrina, Benedikt Hell, Sonja Weigand und Heinz Schuler. 2007. Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21: 11-27.
- Ulich, Klaus. 1998. Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule* 90: 64-78.
- Watt, Helen, und Paul W. Richardson. 2007. Motivational Factors influencing teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education* 75: 167-202.
- Weishaupt, Horst, und Radoslaw Huth. 2012. *Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis*. Bildungsforschung Band 36. Berlin: BMBF.
- Wigfield, Allan, und Jacquelynne S. Eccles. 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25: 68-81.

Appendix

Als Sensitivitätskontrolle für mögliche Verzerrungen durch Panelmortalität wurden zunächst Analysen gerechnet, in denen alle Personen berücksichtigt wurden, die zum ersten Erhebungszeitpunkt (1/2 Jahr nach dem Abitur) angegeben hatten, nach einer Übergangszeit (z.B. Wehrdienst) ein Studium aufnehmen zu wollen, bzw. bereits ein Studium aufgenommen hatten (Samplezuschnitt 1). Zum Vergleich wurden daran anschließend die gleichen Analysen gerechnet mit Personen, die auch am zweiten Messzeitpunkt teilnahmen und zu diesem Zeitpunkt ein Studium aufgenommen hatten (Samplezuschnitt 2). Multinomiale logistische Analysen auf die Studienentscheidung mit beiden Samplezuschnitten sind in Tabelle II abgebildet. Als weitere Kontrolle wurde ein dritter Samplezuschnitt gewählt. Dort wurden ebenfalls Informationen zur Studienentscheidung aus der zweiten Welle verwendet. Darüber hinaus wurden aber, falls Personen sich nicht an der 2. Erhebung beteiligten, jedoch bereits zum Zeitpunkt der 1. Erhebung (im Dezember nach dem Erhalt des Abiturs) ein Studium aufgenommen hatten, die Information der 1. Welle herangezogen (Samplezuschnitt 3). Dadurch wurden einige zusätzliche Fälle gewonnen. Zur Überprüfung, ob dieser Samplezuschnitt zu inhaltlich anderen Ergebnissen führt, wurde die aktuelle Modellspezifikation ebenfalls für dieses Sample gerechnet. Es zeigt sich, dass sich die Befunde über die drei Samplezuschnitte hinweg gleichen. Insofern kann getrost auf die Informationen des ersten Messzeitpunktes zurückgegriffen werden. Die Verwendung der Informationen des zweiten Messzeitpunktes reduziert das Analysesample und führt damit zu ineffizienteren Schätzern, ändert aber nichts an den inhaltlichen Ergebnissen.

Tabelle A1: Multinomiale logistische Regression der Studienwahl (Odds Ratios) für Samplezuschnitt 1, (Samplezuschnitt 2 in runden Klammern) und [Samplezuschnitt 3 in eckigen Klammern].

	LA Gym vs. Uni	LA RGHS vs. Uni	FH vs. Uni	LA Gym vs. Uni	LA RGHS vs. Uni	FH vs. Uni
Frau (Mann = Ref.)	1.61*** (1.61***) [1.64***]	7.87*** (7.19***) [7.39***]	0.99 (1.09*) [1.02]	1.03 (1.08) [1.07]	3.86*** (3.62***) [3.84***]	0.94 (1.05) [0.99]
Eltern: höchstens Haupt.	1.29** (1.33*) [1.19]	1.53** (1.75**) [1.67**]	1.62*** (1.80***) [1.64***]	1.36** (1.42*) [1.26]	1.66* (1.96**) [1.81*]	1.70*** (1.86***) [1.71***]
Eltern: Abitur/Realschule (Hochschule = Ref.)	1.36*** (1.34**) [1.23*]	1.54*** (1.68***) [1.66***]	1.48*** (1.50***) [1.51***]	1.39** (1.35*) [1.24*]	1.66*** (1.81***) [1.79***]	1.50*** (1.53***) [1.53***]
Abiturnote	1.06 (1.06) [1.06]	2.05*** (2.05***) [2.05***]	1.37*** (1.39***) [1.39***]	0.97 (0.98) [0.99]	1.86*** (1.85***) [1.90***]	1.25*** (1.26***) [1.26***]
<i>Studienmotive</i>						
soziales Interesse				1.91*** (1.80***) [2.00***]	2.99*** (2.95***) [2.99***]	0.89*** (0.91**) [0.90**]
fachliches Interesse				1.10 (1.02) [1.01]	0.88* (0.84*) [0.85*]	1.01 (1.00) [1.02]
wissenschaftl. Interesse				0.75*** (0.77***) [0.77***]	0.56*** (0.60***) [0.59***]	0.61*** (0.65***) [0.64***]
berufliche Sicherheit				1.63*** (1.67***) [1.67***]	1.66*** (1.68***) [1.67***]	1.45*** (1.52***) [1.56***]
familiäre Gründe				1.22*** (1.25***) [1.22***]	1.23*** (1.28***) [1.25***]	1.02 (1.03) [1.02]
Karriere/Status				0.67*** (0.66***) [0.67***]	0.65*** (0.73***) [0.68***]	1.03 (1.02) [1.04]
Fähigkeitsüberzeugung				1.14** (1.18***) [1.21***]	1.13*** (1.09) [1.15***]	1.06* (1.01) [1.04]
Rat von Anderen				1.02 (1.03) [1.02]	1.19*** (1.18*) [1.17**]	1.11*** (1.10*) [1.10**]
<i>Berufs- und Lebensziele</i>						
Kompetenzziele				0.77*** (0.81***) [0.76***]	0.69*** (0.67***) [0.67***]	1.01 (0.99) [0.96]
Karriereziele				0.67*** (0.68***) [0.64***]	0.54*** (0.50***) [0.51***]	0.91 (0.90) [0.90*]
Private Ziele				1.31*** (1.28***) [1.33***]	1.17*** (1.11) [1.21***]	1.05* (1.07**) [1.07**]
Nagelkerke R ²		.11 (.11) [.11]			.31 (.31) [.32]	
N		14815 (9345) [11771]			14815 (9345) [11771]	

* p<.05; ** p<.01. *** p<.001, Robuste Standardfehler, Referenzkategorie: UNI, metrische Variablen sind z-standardisiert. Gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze.

Tabelle A2: Ergebnisse der Varianz-/ Kontrastanalysen sowie Gruppenmittelwerte (Standardfehler in Klammern) der motivationalen Eingangsmerkmale

	LA Gym n=843	LA RGHS n=1028	Uni n=9813	FH n=3131	F/t _{contrast}	η ² /d
Studienwahlmotive						
<i>Wertkomponente (intr.)</i>						
- soziales Interesse	.52 (.03)	.84 (.03)	-.08 (.01)	-.17 (.02)	389.35**	.07
K: LA RGHS > LA Gym	λ = -1	λ = 1	λ = 0	λ = 0	6.96**	.32
K: LA Gym > Uni	λ = 1	λ = 0	λ = -1	λ = 0	17.19**	.62
K: LA RGHS > Uni	λ = 0	λ = 1	λ = -1	λ = 0	28.85**	.94
- fachliches Interesse	.07 (.03)	-.34 (.03)	.06 (.01)	-.09 (.02)	61.98**	.01
K: LA Gym > LA RGHS	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	8.79**	.41
K: Uni > LA Gym	λ = -1	λ = 0	λ = 1	λ = 0	-0.16	
K: Uni > LA RGHS	λ = 0	λ = -1	λ = 1	λ = 0	12.19**	.40
- wiss. Interesse	-.13 (.03)	-.67 (.03)	.18 (.01)	-.32 (.02)	390.38**	.07
K: LA Gym > LA RGHS	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	12.14**	.56
K: Uni > LA Gym	λ = -1	λ = 0	λ = 1	λ = 0	8.93**	.32
K: Uni > LA RGHS	λ = 0	λ = -1	λ = 1	λ = 0	26.28**	.87
<i>Wertkomponente (extr.)</i>						
- berufliche Sicherheit	.12 (.03)	.02 (.03)	-.09 (.01)	.24 (.02)	90.27**	.02
K: LA Gym = LA RGHS ^g	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	2.31	
K: LA Gym > Uni	λ = 1	λ = 0	λ = -1	λ = 0	5.96**	.21
K: LA RGHS > Uni	λ = 0	λ = 1	λ = -1	λ = 0	3.21*	.10
- Familie	.28 (.03)	.35 (.03)	-.08 (.01)	.06 (.02)	87.48**	.02
K: LA Gym = LA RGHS ^g	λ = -1	λ = 1	λ = 0	λ = 0	1.64	
K: LA Gym > Uni	λ = 1	λ = 0	λ = -1	λ = 0	10.02**	.36
K: LA RGHS > Uni	λ = 0	λ = 1	λ = -1	λ = 0	13.20**	.43
- Karriere/Status	-.41 (.03)	-.65 (.03)	.05 (.01)	.16 (.02)	238.45**	.05
K: LA Gym = LA RGHS ^g	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	5.28**	.25
K: Uni > LA Gym	λ = -1	λ = 0	λ = 1	λ = 0	13.26**	.48
K: Uni > LA RGHS	λ = 0	λ = -1	λ = 1	λ = 0	22.05**	.72
- Rat von Anderen ^b	.07 (.03)	.17 (.03)	-.05 (.01)	.10 (.02)	29.27**	.01
K: LA RGHS > LA Gym	λ = -1	λ = 1	λ = 0	λ = 0	2.13	
K: LA Gym > Uni	λ = 1	λ = 0	λ = -1	λ = 0	3.35*	.12
K: LA RGHS > Uni	λ = 0	λ = 1	λ = -1	λ = 0	6.69**	.22
<i>Fähigkeitsüberzeugung</i>	.10 (.03)	-.03 (.03)	.00 (.01)	-.02 (.02)	3.01	
K: LA Gym = LA RGHS ^g	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	2.64*	.12
K: Uni = LA Gym ^a	λ = -1	λ = 0	λ = 1	λ = 0	-2.63*	.09
K: Uni = LA RGHS ^a	λ = 0	λ = -1	λ = 1	λ = 0	.85	
Berufs-/Lebensziele						
<i>Kompetenzziele</i>	-.11 (.03)	-.43 (.03)	.07 (.01)	-.05 (.02)	86.01**	.02
K: LA Gym = LA RGHS ^g	λ = 1	λ = -1	λ = 0	λ = 0	6.85**	.32
K: Uni = LA Gym ^a	λ = -1	λ = 0	λ = 1	λ = 0	5.11**	.18

K: Uni = LA RGHS ^a	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	15.32 ^{**}	.50
<i>Karriereziele</i>	-.46 (.03)	-.72 (.03)	.06 (.01)	.18 (.02)	293.83 ^{**}	.06
K: LA Gym = LA RGHS ^a	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 0$	5.77 ^{**}	.27
K: Uni > LA Gym	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	14.67 ^{**}	.53
K: Uni > LA RGHS	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	24.25 ^{**}	.80
<i>Private Ziele</i>	.30 (.03)	.18 (.03)	-.06 (.01)	.05 (.02)	52.25 ^{**}	.01
K: LA Gym = LA RGHS ^a	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	$\lambda = 0$	2.60 [*]	.12
K: LA Gym > Uni	$\lambda = 1$	$\lambda = 0$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	10.10 ^{**}	.36
K: LA RGHS > Uni	$\lambda = 0$	$\lambda = 1$	$\lambda = -1$	$\lambda = 0$	7.39 ^{**}	.24

* $p < .01$, ** $p < .001$; gemittelt über 5 multiple imputierte Datensätze. λ = Kontrastgewichte. In der ersten Zeile je Merkmal ist ergänzend das Ergebnis einer ‚overall‘ ANOVA abgebildet. Die Teststatistiken sind F für die ANOVA und t für die Kontraste. Gruppenmittelwerte und Standardfehler entsprechen den graphisch veranschaulichten Werten aus Abb. 1. Als Effektstärkemaße werden η^2 (für die ANOVAs) und Cohen's d (für die geplanten paarweisen Kontraste) berichtet. ^a Wenn inhaltlich ‚kein Unterschied‘ postuliert wird, wird der Kontrast analytisch als Unterschiedshypothese modelliert. ^b Für diese Dimension wurde keine Unterschiedshypothese entwickelt, dennoch werden aus Gründen der Konsistenz Paarvergleiche zwischen den Gruppen durchgeführt, nachdem die ANOVA insgesamt auf signifikante Unterschiede hingewiesen hat.

Tabelle A3: Regelungen der Bundesländer zum Orientierungspraktikum vor Studienbeginn

Bundesland	Praktikum vor Studienbeginn vorgesehen ^a , Nachholfristen	Praktikum vor Studienbeginn <i>nicht</i> vorgesehen	Einführung	Länge
BW	Nur gym. Lehramt, bis zum Beginn des 3. Semesters nachzuholen		WS 2010/11	2 Wochen
BY	Spätestens vor Beginn des schulpädagogischen Blockpraktikums, d.h. möglichst nach dem ersten, spätestens nach dem 5. Semester		WS 2003/04	3 - 4 Wochen
BE		X		
BB		X		
HB		X		
HH		X		
HE	Zwingende Voraussetzung zum Beginn der schulpraktischen Studien (i.d.R. ab dem 2. Semester) ^b		WS 2005/2006	min. 4 Wochen
MV		X		
NI		X		
NW	Spätestens vor Aufnahme des (nach-universitären) Vorbereitungsdienstes nachzuweisen ^c		WS 2011/2012	20 Tage
RP		X		
SL		X		
SN		X		
ST		X		
SH		X		
TH	Keine landesweite Regelung, nur an einzelnen Hochschulen (z.B. Uni Jena)			

Stand September 2012. Quellen: Lehramtsprüfungsordnungen bzw. Lehrerbildungsgesetze der Länder, persönliche Korrespondenz mit den zuständigen Landesbehörden. Die Angaben beziehen sich auf die Lehramtsstudiengänge für Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium, nicht auf die Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik oder berufliche Schulen.

^a In keinem Bundesland ist ein Orientierungspraktikum vor Studienbeginn zwingende Zulassungsvoraussetzung.

^b dient aber nicht der Eignungsabklärung oder Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen, sondern dazu, Erfahrungen in außerschulischen pädagogischen Berufsfeldern zu sammeln.

^c heißt in Nordrhein-Westfalen ‚Eignungspraktikum‘.