

Berger, Josephine; Ziegler, Birgit

Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 203-217. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Berger, Josephine; Ziegler, Birgit: Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich - In: Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 203-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206633 - DOI: 10.25656/01:20663

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206633>

<https://doi.org/10.25656/01:206633>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

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

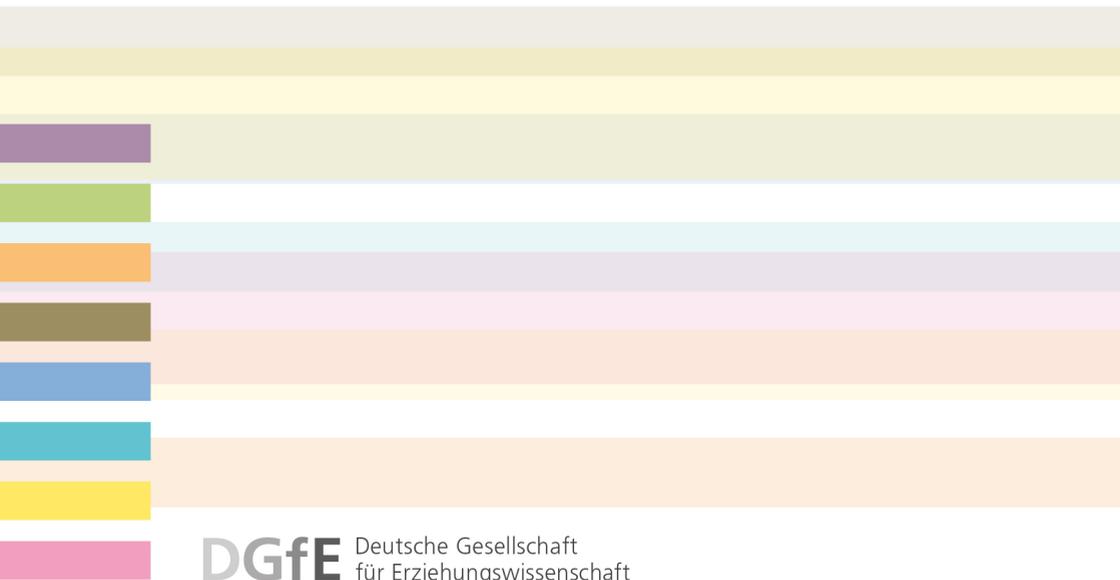
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)



Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

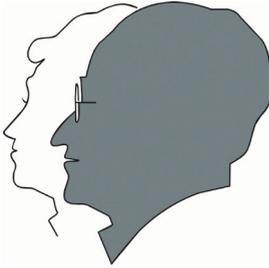
Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen
Forschung 2020

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Veröffentlicht mit Unterstützung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung



© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742437>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2437-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1572-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742437

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik 7

Teil I: Reflexion der Disziplin: Außenperspektive

Andrea Sailer

Literarische Zusammenschau zu den Tagungsbeiträgen 13

Teil II: Erträge aus den Forschungszusammenhängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Finanzkompetenz und Bildung für nachhaltige Entwicklung

*Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Manuel Förster, Andreas Kraitzek,
Eveline Wuttke, Carmela Aprea, Michelle Rudeloff und Christin Siegfried*
Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums 33

*Andreas Fischer, Marc Casper, Karina Kiepe, Harald Hantke,
Jan Pranger und Sören Schütt-Sayed*

Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für
nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der
Modellversuchsforschung 65

Teil III: (Zwischen)Ergebnisse aus Projekten

Berufsverbleib und Berufsorientierung

Dana Bergmann

Verarbeitung von Studienabbrüchen innerhalb beruflicher
Entwicklungsprozesse – eine berufsbiografische Analyse 81

Silke Lange

Vorzeitige Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden –
ein Vorschlag für einen subjektorientierten Erklärungsansatz 97

*Leonie Bogaczyk, Marie Schröder, Thomas Retzmann und
Thomas Bienengraber*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum
Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung 113

| | |
|---|-----|
| <i>Heike Jahncke, Florian Berding, Jane Porath und Christian Steib</i> Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe | 131 |
|---|-----|

Berufliche Didaktik und Curriculum

| | |
|---|-----|
| <i>Susanne Korth, Svenja Noichl und Volker Rexing</i> Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie | 151 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Jutta Mohr, Isabelle Riedlinger und Karin Reiber</i> Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung | 165 |
|--|-----|

Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen

| | |
|---|-----|
| <i>Andrea Burda-Zoyke und Immo Degner</i> Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung | 183 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Josephine Berger und Birgit Ziegler</i> Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich | 203 |
|--|-----|

Teil IV: Reflexion der Disziplin: Innenperspektive

| | |
|---|-----|
| <i>Silke Lange, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann</i> Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung | 219 |
| Herausgeberschaft | 237 |
| Autorinnen und Autoren | 237 |

Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich

Josephine Berger und Birgit Ziegler

1. Theoretische Rahmung und Erkenntnisperspektive

Prozesse und Ergebnisse beruflicher Bildung resultieren aus der Vermittlung von Selektion und Professionalisierung. Davon ist die Lehrkräfteausbildung nicht ausgenommen, sondern die Thematik ist hier wegen gewisser Spezifika sowie der gesellschaftlichen Schlüsselstellung dieses Berufs (z. B. Ziegler 2019, 531ff.) besonders virulent. Aus diesem Grund wurde vermutlich in der ersten Ausschreibung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF die „Eingangsdiagnostik und Eingangsberatung“ als eines der zentralen Handlungsfelder ausgewiesen. Wenngleich sich einhergehend mit schulstrukturellen Entwicklungen historisch recht unterschiedliche formale Professionalisierungsprozesse der verschiedenen Lehrämter nachzeichnen lassen (z. B. Terhart 2016, Kurtz 1997, Pleiß 1973), gibt es mittlerweile doch einen gewissen Konsens in der Bestimmung des professionellen Kerns dieses Berufs. So definiert die KMK (2004; 2019) in den Standards für die Bildungswissenschaften die professionellen Anforderungen im Lehrberuf übergreifend als Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, sich selbst weiterbilden und Schule innovieren. Auch Modelle professioneller Kompetenz von Lehrpersonen differenzieren nicht zwischen einzelnen Lehrämtern, sondern weisen neben dem Bereich des professionellen Wissens, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als zentrale Kompetenzaspekte aus (z. B. Baumert & Kunter 2006; Lehmann-Grube & Nickolaus 2009). Motive, Überzeugungen und Werthaltungen gelten zudem übergreifend als relevante Einflussvariablen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (z. B. Cramer 2016).

Im öffentlichen Image des Lehrerberufs lassen sich ebenfalls übergreifende Attribute identifizieren, die nicht selten die Rahmenbedingungen der Tätigkeit adressieren und negativ konnotiert sind, wie z. B. „Lehrer als Halbtagsjobber“ (Schaarschmidt 2014) sowie in unzähligen Beamtenwitzen. Andererseits ist das Ansehen der einzelnen Lehrämter noch immer weitgehend an die Schulstrukturen gebunden. So genießt das gymnasiale Lehramt ein höheres Ansehen als alle anderen Lehrämter (Ebner & Rohrbach-Schmidt 2019). Das öffentliche Bild gilt als Einflussfaktor für die Selbstselektion im Berufswahlprozess und

könnte sich auch in Motiven, Überzeugungen und Werthaltungen niederschlagen, mit denen Lehramtsstudierende in den individuellen Professionalisierungsprozess einmünden. Selbstselektionsprozesse beim Zugang zum Lehramtsstudium sind daher sowohl für die Lehrkräftegewinnung, als auch für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen relevant. Angesichts übergreifender Standards und Kompetenzmodelle stellt sich die Frage, ob und wie Gruppen mit ggf. unterschiedlichen bildungsbiografischen Voraussetzungen sich auch in ihren beruflichen Motivlagen und Überzeugungen unterscheiden? Oder führen Vorstellungen und Konzepte zum professionellen Kern des Lehrendenberufs dazu, dass trotz unterschiedlicher Zugangswege und Voraussetzungen beruflich weitgehend ähnlich motivierte und überzeugte Studierende anzutreffen sind, die auch im Hinblick auf KMK-Standards oder eines Kompetenzmodells mit ähnlichen Professionalisierungskonzepten adressiert werden können? Berufswahltheoretisch unter Bezugnahme auf den Person-Environment-Fit Ansatz lässt sich die Frage dahingehend verallgemeinern: Bis zu welchem Grad wirkt der Beruf trotz bildungsbiografischer Unterschiede homogenisierend in Bezug auf persönlichkeitsrelevante Voraussetzungen von Studienanfänger*innen im Lehramt?

Im Beitrag werden Studienvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit im ersten Studienjahr analysiert. Dies erfolgt unter einer vergleichenden Perspektive zwischen Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen (LaB) und an Gymnasien (LaG). Vergleiche von Studierenden der allgemeinen Lehrämter offenbaren Unterschiede in der sozialen Herkunft, dagegen nur geringe Unterschiede in der beruflichen Motivlage. Lehramtsstudierende der Sek I zeigen sich lediglich etwas stärker pädagogisch motiviert, während LaG-Studierende sich fachlich interessierter geben (Cramer 2016; Rothland 2014a, b; Ziegler 2009). Studierende des beruflichen Lehramts und des Lehramts an Gymnasien wurden bislang kaum miteinander verglichen.¹ Da es sich um zwei laufbahnrechtlich gleichgestellte Lehrämter handelt und die Gleichstellung auch immer mit der Erwartung verbunden war, die Nachfrage im beruflichen Lehramt zu erhöhen, bietet sich der Vergleich zwischen Studienanfänger*innen im beruflichen Lehramt und im Lehramt an Gymnasien aber an. Insbesondere, weil über das Laufbahnrecht hinaus noch immer systemische, strukturelle und soziale Differenzen zwischen diesen beiden Lehrämtern bestehen.

Diese Differenzen variieren z. T. abhängig von kulturellen Traditionen in den Bundesländern. In Hessen, wo die hier analysierten Daten erhoben wurden, unterscheiden sich sowohl die Zulassungsbedingungen als auch der Abschluss trotz gesetzlich verbrieft Gleichstellung im Lehrerbildungsgesetz (HLbG). Das LaB-Studium ist konsekutiv aufgebaut und schließt mit dem

1 Bislang liegen diesbezüglich lediglich eine Studie von Driesel-Lange et al. (2017) und Ziegler und Berger (2019) sowie eine laufende Untersuchung an der TU Berlin (Micknass et al. 2019) vor.

Master of Education ab, das LaG schließt nach wie vor mit dem Staatsexamen ab. Als Zugangsvoraussetzung im LaG wird noch immer das Abitur gefordert, während dagegen der Zugang zum LaB-Studium in der Bachelorphase lediglich einen Abschluss äquivalent zur Fachhochschulreife verlangt. Eine 52-wöchige Fachpraxis – den KMK-Vorgaben entsprechend – stellt im LaB eine höhere Zugangshürde dar, als im LaG der Nachweis eines vierwöchigen Orientierungspraktikums bis zum Antritt des ersten Schulpraktikums sowie ein achtwöchiges Betriebspraktikum bis zum ersten Staatsexamen. Vor dem Hintergrund einer bundesweiten und andauernden Rekrutierungsproblematik in den Studiengängen für das LaB gegenüber einer eher entspannten Versorgungssituation im LaG², wirft dies Fragen nach Selektions- und Professionalisierungsprozessen auf, die auch über Hessen hinaus für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen von Interesse sind.

2. Methode

Die im Beitrag präsentierten Befunde basieren auf einer Re-Analyse von Daten aus einer Evaluationsstudie zur Erfassung von Effekten einer neu konzipierten Studieneingangsphase für Studienfänger*innen im Lehramtsstudium an der TU Darmstadt. Die Neukonzeption erfolgte im Rahmen des Projekts MINT-PLUS³, gefördert über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung.³ Das Theoriemodell der Evaluationsstudie wurde angelehnt an Blüthmann et al. (2008) entwickelt. In einem Panel sollten zwei Kohorten von Studienanfänger*innen, jeweils eine Kohorte vor und nach Implementation der neuen Beratungselemente, wie z. B. Peer-Beratung, Online-Self-Assessment, individuelle berufsbezogene Eignungsberatung etc., über das erste Studienjahr hinweg befragt werden. Es wurden individuelle Voraussetzungen und Kontextbedingungen sowie die Wahrnehmung der Studienbedingungen erhoben. Abhängige Variablen waren Studienzufriedenheit und Studienabbruchquoten. Die Studieneingangsphase gilt hier als besonders relevant (Heublein et al. 2017). Des Weiteren sollte der Zusammenhang zwischen individuellen Motiven und Überzeugungen und dem Informations- und Lernverhalten sowie die Entwicklung der Reflexionsbereitschaft untersucht werden. Nachdem jedoch einige der Beratungselemente schon der ersten Kohorte verfügbar gemacht wurden und auch die verbindliche

2 Im LaG gibt es allenfalls in einigen MINT-Fächern sowie in den Fächern Musik und Kunst Rekrutierungsprobleme, aber nicht so durchgängig und gravierend wie in den technischen Fächern des LaB.

3 BMBF FKZ: 01JA1514

Nutzung der Beratungsangebote sich nicht umsetzen ließ, entsprechen die beiden Kohorten keiner definierten Kontroll- und Experimentalgruppe und somit nicht dem geplanten quasi-experimentellen Design. Für einen lehramtsspezifischen Vergleich bieten die Evaluationsdaten dennoch eine gewisse Ausgangsbasis.

2.1 Stichprobe

Zur Evaluation der Studieneingangsphase wurden seit dem Wintersemester 2016/ 2017 schriftlich-standardisierte Befragungen bei insgesamt zwei Kohorten (Grundgesamtheit, $n = 363$) jeweils zu Studienbeginn (MZP 1) und zu Beginn des dritten Semesters (MZP 2) durchgeführt. An der Befragung zum MZP 1 nahmen ($n = 209$) Studierende teil, davon sind im Längsschnitt ($n = 102$) erfasst. Die Querschnittsstichprobe zum MZP 1 setzt sich aus $n = 157$ LaG-Studierenden und $n = 52$ LaB-Studierenden zusammen. Die Querschnittsstichprobe zum MZP 2 umfasst $n = 119$ LaG-Studierende und $n = 28$ LaB-Studierende. Im Längsschnitt konnten 20 LaB-Studierende und 82 LaG-Studierende erfasst werden. Die Verteilung von weiblichen und männlichen Studierenden zeigt sich im LaG mit 52% zu 48% als ausgewogen. Im LaB verteilen sich weibliche und männliche Studierende im Verhältnis 60% zu 35%. 5,5% machten keine Angaben. Zu Studienbeginn sind LaB-Studierende ($M = 24.26$; $SD = 3.71$) rund vier Jahre älter als LaG-Studierende ($M = 20.21$; $SD = 2.93$). Weitere Angaben zu den Stichproben sind in Tabelle 1 abgetragen.

Tab. 1: Stichprobe

| | | LaG | | | LaB | | |
|--------------|------------------------|------------|----|-----------------|------------|----|-----------------|
| | | Geschlecht | | Alter | Geschlecht | | Alter |
| | | w | m | $M (SD)$ | w | m | $M (SD)$ |
| Querschnitt | MZP 1 ($n = 209$) | 73 | 83 | 20.21 (2.93) | 22 | 28 | 24.26 (3.71) |
| | MZP 2 ($n = 147$) | 52 | 51 | 21.73 (4.24) | 10 | 8 | 25.11 (2.78) |
| Längsschnitt | ($n = 102$) | 43 | 39 | 19.9 (2.18) | 7 | 12 | 23.6 (3.1) |

Anm.: keine Angaben $n = 30$

Quelle: eigene Darstellung

2.2 Instrumente

In Tabelle 2 sind die verwendeten Instrumente mit der Itemanzahl und interner Konsistenz, gemessen mit Cronbachs Alpha, angegeben. Die Skalen zur Erfassung der Berufswahlmotivation sind weitgehend dem FEMOLA (Pohlmann & Möller 2010) entnommen und wurden ergänzt durch Items aus dem Fit-Choice (Watt & Richardson 2007). Die theoretische Grundlage des FEMOLA stellt das Erwartungs-Wert-Modell dar. Zu den Wertkomponenten zählt das Fachinteresse und die Nützlichkeit wie zum Beispiel in der Skala zur studienbezogenen Motivation. Die Skala der Fähigkeitsüberzeugung ist ein Teil der Erwartungskomponente, und die sozialen Einflüsse werden unter anderem durch die Skala zum sozialen Status abgebildet. Für die Messung der Reflexionsbereitschaft wurden Items eigens konstruiert und teilweise aus dem Instrument von Niggli (2004) übernommen. Die Reflexionsbereitschaft setzt sich aus folgenden drei Skalen zusammen (1) dem Interesse, das eigene Verhalten zu reflektieren (Interesse an Reflexion), (2) Überzeugungen zum Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Professionalität (Persönlichkeitsorientierung) und (3) der Bereitschaft, das Handeln durch Theorien belegen zu können (Theorienähe). Die Erwartung an die Fähigkeit, den Anforderungen auch in schwierigen Situationen gerecht werden zu können, wurde mit dem Instrument von Schmitz und Schwarzer (2002) zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung erfasst.

Tab. 2: *Verwendete Instrumente*

| | | Beispielitem | Items | α |
|----------------------|-----------------------------------|--|-------|----------|
| Fragebogen | Skala | Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ... | | |
| | Umgang mit jungen Menschen | ...ich gern mit jungen Menschen arbeite. | 3 | .87 |
| | Vereinbarkeit Beruf & Privatleben | ...ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann. | 5 | .81 |
| Berufswahlmotivation | Studienbezogene Motive | ...ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige. | 3 | .70 |
| | Sozialer Status | ...Lehrer/innen einen hohen sozialen Status haben. | 3 | .91 |
| | Fähigkeitsüberzeugung | ...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können. | 5 | .75 |

| | | | | |
|--------------------------|------------------------------|--|----|-----|
| | Finanzielle Sicherheit | ...ich als Lehrer/in gut verdiene. | 3 | .86 |
| | Intrinsisch motiviert | ...ich viel in meinen Fächern dazu-lernen möchte. | 15 | .82 |
| | Persönlichkeits-orientierung | Um eine gute Lehrkraft zu werden, benötigt man vor allem Talent. | 4 | .68 |
| Reflexions-bereitschaft | Interesse an Reflexion | Nachüberlegungen zum Unterricht sind genauso wichtig, wie die Un-terrichtsplanung. | 11 | .65 |
| | Theorienähe | Ich finde, eine Lehrkraft sollte ihr Handeln im Unterricht immer auch theoretisch begründen können. | 9 | .83 |
| Studien-interesse | | Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade die-sen Studiengang studieren zu kön-nen. | 18 | .82 |
| Lehrerselbst-wirksamkeit | | Ich bin mir sicher, dass ich mich auf individuelle Probleme der Schüler gut einstellen können werde. | 7 | .67 |

Anm.: α = Cronbachs Alpha. Die Skala „Intrinsisch motiviert“ setzt sich aus folgenden Skalen zusammen: Fähigkeitsüberzeugung, studienbezogene Motive, Umgang mit jungen Menschen, Erziehung und Interesse am Inhalt.

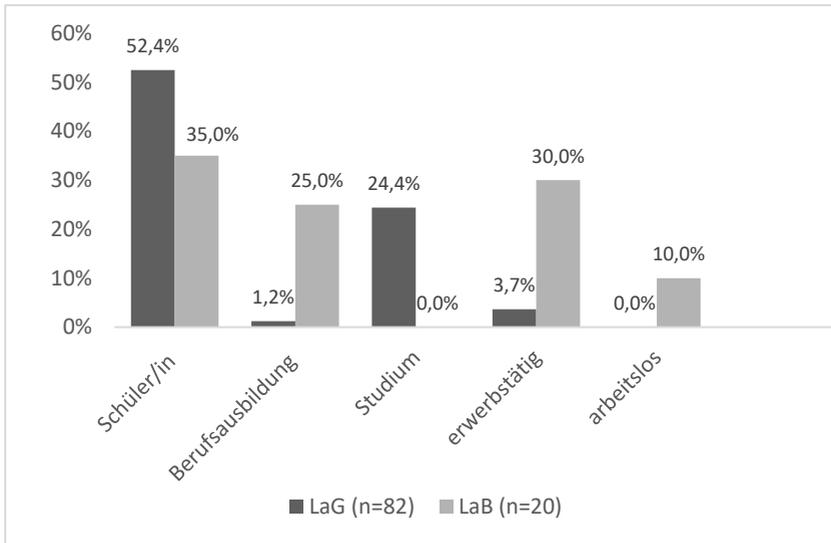
Quelle: eigene Darstellung

3. Ergebnisse

3.1 Eingangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen

Ein Vergleich der Tätigkeit vor dem Studium (Abb. 1) zeigt, dass rund zwei Drittel der LaG-Studierenden unmittelbar vor Studienbeginn den Schulabschluss absolvierten oder zuvor in einem anderen Studiengang eingeschrieben waren. Die Gruppe der LaB-Studierenden absolvierte vor Studienbeginn zum größten Teil eine Berufsausbildung oder war berufstätig. Rund 50% der LaB-Studierenden und 75% der LaG-Studierenden gaben an, neben dem Studium einer Nebentätigkeit nachzugehen.

Abb. 1: Tätigkeit vor dem Studium (längsschnittliche Daten)



Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse lassen sich auch durch die Querschnittsdaten bestätigen (LaG ($n = 154$): 50% Schüler*in, 26% Studium, 10%, 1,3% Berufsausbildung erwerbstätig; LaB ($n = 52$): 25% Schüler*in, 12% Studium, 19% Berufsausbildung, 33% erwerbstätig). In Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung zeigen sich ebenfalls große Unterschiede zwischen den Gruppen. LaG-Studierende machten ihren Schulabschluss zum größten Teil auf einem Gymnasium oder Fachgymnasium (Längsschnitt: 87,6%; Querschnitt: 94,8%), während nur 36,8% (Längsschnittstichprobe) bzw. 25% (Querschnittstichprobe) der LaB-Studierende ihren Schulabschluss auf dem gymnasialen Zweig erlangt haben.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung unterscheidet sich hingegen nicht zwischen den Datenquellen (Längsschnitt: $t(100) = .869$; $p = .387$; Querschnitt: $t(172) = -1.335$; $p = .184$).

Über Items zur Hochschulstudiumsmotivation sollte die explizite Motivation an einer Hochschule zu studieren, erfasst werden (Beispielitem: „Ich habe ein Hochschulstudium begonnen, weil ich mich gerne mit wissenschaftlichen Themen befasse.“). Der Gruppenvergleich hinsichtlich der Motivation an einer Hochschule zu studieren, stellt sich im Längsschnitt nicht signifikant dar ($t(99) = 1.84$; $p = .069$), jedoch im Querschnitt ($t(207) = 2.32$; $p = .021$). Hinsichtlich der Studieninteressen zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Längsschnittstichprobe ($t(95) = 2.961$; $p = .004$), wie auch in der Querschnittstichprobe ($t(145) = 3.08$; $p = .002$), hier weisen LaB-Studierende ein geringeres

Interesse auf. Die Fragen zum Studieninteresse fokussieren das studienangabezogene Interesse (Beispielitem: „Ich bin mir sicher, das Studium gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.“).

3.2 Berufswahlmotivation

Die Facetten der Berufswahlmotivation sind zwischen LaG- und LaB-Studierende größtenteils gleich ausgeprägt. Im Längsschnitt unterscheiden sich die Gruppen ausschließlich im Aspekt der finanziellen Sicherheit signifikant voneinander. Für LaB-Studierenden stellt die finanzielle Sicherheit ein stärkeres Motiv für die Berufswahl dar als für LaG-Studierende. Die Daten aus dem Querschnitt zeigen im Gegensatz zum Längsschnitt einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Motivation, sich mit den Inhalten des Lehramtstudiums zu beschäftigen (siehe Tab. 2 und Tab. 3 Skala: Studieren). Für die anderen Motive ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse im Überblick dargestellt.

Tab. 3: Berufswahlmotivation (Längsschnitt und Querschnitt MZP 1)

| Längsschnitt | LaG | | LaB | | <i>t</i> (99) | <i>p</i> |
|-----------------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|---------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | | |
| Fähigkeitsüberzeugung | 81 | 3.32 (.42) | 20 | 3.3 (.62) | .208 | .835 |
| Vereinbarkeit Beruf & Privatleben | 82 | 3.09 (.66) | 20 | 3.04 (.83) | .276 | .783 |
| Finanzielle Sicherheit | 81 | 3 (.64) | 20 | 3.35 (.62) | 2.196 | .03* |
| Umgang mit Menschen | 81 | 3.64 (.47) | 20 | 3.62 (.45) | .181 | .856 |
| Studieren | 81 | 3.7 (.41) | 20 | 3.6 (.45) | .987 | .331 |
| Sozialer Status | 81 | 2.19 (.86) | 20 | 2.55 (.89) | 1.668 | .099 |
| Intrinsische Berufsmotivation | 82 | 3.49 (.31) | 20 | 3.41 (.42) | .913 | .364 |

| Querschnitt | LaG | | LaB | | <i>t</i> (207) | <i>p</i> |
|--------------------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | | |
| Fähigkeits- überzeugung | 157 | 3.31 (.46) | 52 | 3.28 (.5) | .381 | .704 |
| Vereinbarkeit Beruf & Privatleben | 157 | 3.06 (.65) | 52 | 3.01 (.72) | .428 | .669 |
| Finanzielle Sicherheit | 157 | 2.98 (.64) | 52 | 3.03 (.5) | .332 | .74 |
| Umgang mit Menschen | 157 | 3.61 (.51) | 52 | 3.56 (.51) | .563 | .574 |
| Studieren | 157 | 3.69 (.42) | 52 | 3.53 (.45) | 2.367 | .019* |
| Sozialer Status | 157 | 2.15 (.76) | 52 | 2.39 (.59) | 1.935 | .054 |
| Intrinsische Berufsmotivation | 157 | 3.47 (.32) | 52 | 3.43 (.36) | .848 | .397 |

Anm.: Die Skala reichte von 1 (niedrige Ausprägung) bis 5 (hohe Ausprägung).

Quelle: eigene Darstellung

3.3 Reflexionsbereitschaft und Selbstwirksamkeitserwartung

Bezogen auf die Reflexionsbereitschaft unterscheiden sich die Daten aus der Längsschnitt- und Querschnittuntersuchung. Werden die Daten aus der Längsschnittstichprobe betrachtet, zeigen LaG-Studierende im Vergleich zu den LaB-Studierenden eine höhere Bereitschaft zur Reflexion ($F(1,99) = 7.24; p = .008^{**}$). Ein weiterer bedeutsamer Unterschied bildet sich auf der Skala Persönlichkeitsorientierung ab. Auch hier ist die Ausprägung bei LaG-Studierenden höher ($F(1,98) = 15.72; p < .000^{***}$). Die Skala Theorienähe ($F(1,100) = .172; p = .68$) zeigt sich statistisch als nicht bedeutsam.

Die Daten aus dem Querschnitt weisen jedoch auf keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der Faktoren Reflexionsinteresse ($t(145) = 1.203; p = .231$), Persönlichkeitsorientierung ($t(145) = 1.275; p = .205$) und Theorienähe ($t(145) = .975; p = .331$) hin.

Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet sich sowohl im Längsschnitt ($t(100) = 1.01$; $p = .315$) als auch im Querschnitt ($t(207) = 1.026$; $p = .896$) nicht signifikant zwischen LaG- und LaB-Studierenden.

3.4 Informationsverhalten und Studienzufriedenheit

Weiter wurde im Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt die Informiertheit der Studierenden vor der Immatrikulation abgefragt. Die Informationsquellen lassen sich in die Kategorien Internet- und Printmedien, persönliche Beratung und persönliche Kontakte aufgliedern. Die Ergebnisse legen nahe, dass LaG-Studierende mehr Informationsquellen heranziehen als LaB-Studierende. Während dieser Vergleich längsschnittlich betrachtet nicht signifikant ist ($t(100) = 1.58$, $p = .118$), zeigt der Querschnittsvergleich einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t(205) = 3.4$; $p = .001$). Darüber hinaus sind signifikante Zusammenhänge zwischen der Informiertheit vor Studienbeginn mit der allgemeinen Studienzufriedenheit ($r = .208^*$) sowie der Zufriedenheit mit dem ersten Fach ($r = .344^*$) zu beobachten. Inwieweit sich die Studienzufriedenheit durch verschiedene Prädiktoren voraussagen lässt, wurde mit einer Regressionsanalyse überprüft. Ein gängiges Verfahren der multiplen linearen Regression überprüft schrittweise, welche Prädiktoren zur Vorhersage der allgemeinen Studienzufriedenheit geeignet sind, indem die signifikanteste Prädiktorvariable hinzugefügt und die am wenigsten signifikante Variable entfernt wird. Es zeigte sich ein Effekt ($R^2 = .257$) mit den Prädiktoren erwartete Inhaltsbereiche im Studium ($\beta = .262$; $p = .002$) und erwarteter Workload ($\beta = .311$; $p < .000$). Die zum zweiten Messzeitpunkt abgefragten studienbezogenen Erwartungen bestätigen die Ergebnisse. LaG-Studierenden zeigen eine signifikant höhere allgemeine Zufriedenheit sowie eine höhere Zufriedenheit mit dem ersten Fach im Vergleich zu den LaB-Studierenden. Insgesamt werden die Erwartungen in sämtlichen Bereichen bei LaG-Studierenden deutlich besser erfüllt als bei LaB-Studierenden. Diese Ergebnisse werden durch die Daten der Querschnittserhebung bestätigt. Detaillierte Ausprägungen sind in Tabelle 4 abgetragen.

Tab. 4: Inwiefern wurden die Erwartungen an das Studium erfüllt?

| Längsschnitt | LaG | | LaB | | <i>t</i> (98) | <i>p</i> |
|-------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|---------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | | |
| Inhaltsbereiche 1. Fach | 81 | 5 (1) | 18 | 3.3 (1.41) | 4.569 | .000*** |
| Inhaltsbereiche Studium | 82 | 4.5 (.99) | 19 | 3.84 (1.3) | 2.531 | .013* |
| Anforderungen 1. Fach | 81 | 4.65 (1.28) | 17 | 3.65 (1.32) | 2.941 | .004** |
| Workload | 82 | 4.37 (1.25) | 19 | 3.15 (1.61) | 3.583 | .001** |
| Vorkenntnisse 1. Fach | 81 | 4.41 (1.43) | 18 | 3.55 (1.72) | 2.201 | .03* |
| Studienbedingungen | 81 | 4.4 (1.15) | 19 | 4 (1.37) | 1.3 | .197 |
| Zufriedenheit Studium | 82 | 4.71 (.96) | 19 | 3.58 (1.07) | 4.51 | .000*** |
| Zufriedenheit 1. Fach | 80 | 4.85 (1.16) | 17 | 3.53 (1.42) | 4.096 | .000*** |

| Querschnitt | LaG | | LaB | | <i>t</i> (140) | <i>p</i> |
|-------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>N</i> | <i>M</i> (<i>SD</i>) | | |
| Inhaltsbereiche 1. Fach | 117 | 5.03 (.99) | 26 | 3.62 (1.55) | 5.91 | .000*** |
| Inhaltsbereiche Studium | 118 | 4.47 (1.03) | 27 | 3.69 (1.16) | 2.241 | .027* |
| Anforderungen 1. Fach | 117 | 4.46 (1.18) | 25 | 3.52 (1.38) | 4.079 | .000*** |
| Workload | 118 | 4.2 (1.22) | 27 | 3.19 (1.5) | 3.738 | .000*** |
| Vorkenntnisse 1. Fach | 117 | 4.43 (1.4) | 26 | 3.77 (1.63) | 2.098 | .038* |
| Studienbedingungen | 117 | 4.44 (1.1) | 27 | 3.89 (1.25) | 2.289 | .024* |
| Zufriedenheit Studium | 118 | 4.69 (1.1) | 27 | 3.67 (1.11) | 4.69 | .000*** |
| Zufriedenheit 1. Fach | 115 | 4.94 (1.11) | 25 | 3.84 (1.55) | 4.159 | .000*** |

Anm.: Die Daten wurden zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Werte wurden auf einer Skala von 1 (niedrige Ausprägung) bis 6 (hohe Ausprägung) abgetragen.

Quelle: eigene Darstellung

Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich hinsichtlich der Credit Points. Die Gesamtzahl der erworbenen Credit Points in den ersten beiden Semestern fiel sowohl im Längsschnitt ($t(89) = 2.44$; $p = .017$) als auch im Querschnitt

($t(119) = 2.592$; $p = .011$) bei den LaG-Studierenden signifikant höher aus als bei den LaB-Studierenden.

4. Diskussion

Aus den Analysen sollten Hinweise bezüglich zweier Fragenperspektiven gewonnen werden. Zum einen die berufswahltheoretische Frage in Bezug auf den Person-Environment-Fit Ansatz, ob sich trotz bildungsbiografischer Unterschiede ähnliche Motivationsausprägungen und Überzeugungen bei den Studienanfänger*innen beider Lehrämter zeigen und dies dahingehend interpretiert werden kann, dass Berufe bzw. die verinnerlichten Berufskonzepte Personen mit ähnlichen Orientierungen anziehen und damit bezüglich der Selbstselektion eine homogenisierende Wirkung entfalten. Die zweite Fragenperspektive lässt sich als professionalisierungstheoretisch charakterisieren. Sie ist stärker auf den Zusammenhang zwischen biografischen und persönlichen Eingangsvariablen und Herausforderungen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden gerichtet.

In Bezug auf die berufswahltheoretische Erkenntnisperspektive können die Ergebnisse als Bekräftigung der Homogenisierungsthese interpretiert werden, wonach Berufe Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Motiven anziehen. Trotz erheblicher Unterschiede in den Bildungsbiografien unterscheiden sich beide Studierendengruppen nur geringfügig in ihrer Berufswahlmotivation und ihren berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen. LaB-Studierende zeigen in Bezug auf den akademischen Kontext ein signifikant geringeres Studieninteresse, im Längsschnitt sind jene etwas stärker repräsentiert, die finanzielle Sicherheit als Berufswahlmotiv höher bewerten. Tendenziell ist auch der soziale Status für LaB-Studierende bedeutsamer als für LaG-Studierende. Studienanfänger*innen im LaG sind dagegen signifikant stärker von der Relevanz der Persönlichkeit im Lehrerberuf überzeugt und zeigen eine höhere Bereitschaft zur Reflexion. Beide Gruppen ähneln sich wiederum in ihrer Haltung zur theoriebasierten Begründungsverpflichtung im Lehrberuf (Theorienähe).

Im Hinblick auf die Professionalisierungsanforderungen sind die Ergebnisse ebenfalls aufschlussreich. Nach Kohli (1973) lässt sich die Motivlage der LaG-Studierenden auf den Polen zwischen einer direkten und indirekten Studienmotivation als etwas stärker direkt motiviert charakterisieren als die der LaB-Studierenden. Letztere begreifen das Studium noch mehr als Mittel zum Zweck auf dem Weg zum Beruf (indirekt motiviert), als dass sie das Studium

auch zum Selbstzweck gewählt haben (direkt motiviert). Nachdem aber ansonsten die berufsbezogene Motivation recht ähnlich ist, könnten die Motivationsprofile auch als Indikatoren interpretiert werden, die vielmehr auf Effekte der Bildungssozialisation verweisen als auf Unterschiede in der Berufsmotivation. Auch die nachgewiesenen Differenzen im Informationsverhalten verweisen auf die Bildungssozialisation. LaB-Studierende nutzen weniger Informationsquellen und beginnen das Studium offensichtlich mit anderen Erwartungen als LaG-Studierende. Studienrealität und Erwartungen liegen bei LaB-Studierenden weiter auseinander und sie zeigen nach dem ersten Studienjahr eine signifikant geringere Zufriedenheit mit dem Studium als LaG-Studierende. Die geringere Studienzufriedenheit lässt sich regressionsanalytisch zu einem bedeutsamen Anteil auf die Inhalte der beruflichen Fachrichtung (1. Fach) und den geforderten Workload zurückführen. Studienanfänger*innen im LaB treffend ausgehend von ihren bisherigen Berufserfahrungen auf Anforderungen, die sie so nicht erwartet hatten und über die sie sich auch weniger informiert hatten, während LaG-Studierende eher darauf vorbereitet waren, weil sie sich ggf. das „akademisch“ orientierte Lernen schon in der Schule aneigneten und auch unmittelbarer aus der Schule oder einem anderen Studium in das Lehramt einmünden. Hinzukommen könnte ein BFLP-Effekt⁹, wonach LaB-Studierende in ihrem bisherigen Kontext zu den erfolgreicherer Lerner*innen gehörten und nun auf eine neue Referenzgruppe treffen, in der sie diese Position verlieren. Dies systematisch zu erheben, musste aufgrund mangelnder Akzeptanz des Fragebogens leider aufgegeben werden. Es wäre jedoch eine relevante Fragestellung für künftige Untersuchungen. Die signifikanten Unterschiede in der Studienzufriedenheit sollten Anlass sein, für LaB-Studierende Brückenkonzpte zu entwickeln. Sie sollten zur Reflexion ihres beruflichen Übergangsprozesses angeleitet werden, um diesen produktiv zu bewältigen. Dazu ist geplant, Coaching oder Mentoringansätze zu erproben.

Nun handelt es sich hier, besonders im Längsschnitt, um eine recht kleine Stichprobe, was die Reichweite der Aussagen begrenzt. Zudem war die Untersuchung nicht von Anfang an auf die hier verfolgte Frageperspektive hin angelegt, sondern es handelt sich quasi um die Re-Analyse von Daten, die zur Evaluation einer neu gestalten Studieneingangsphase erhoben wurden. Dennoch offenbaren die Ergebnisse, dass vergleichende Forschung zum Lehrerberuf durchaus aufschlussreich sein kann und noch erheblicher Bedarf an weiteren Untersuchungen besteht.

9 „Big Fish Little Pond Effekt“ kann beim Wechsel in eine Bezugsgruppe mit anderem Leistungsniveau auftreten und sich z. B. negativ auf das akademische Selbstkonzept und die Lernmotivation niederschlagen, wenn das Leistungsvermögen der neuen Bezugsgruppe höher ist als das der vorausgehenden (z. B. Hannover & Zander 2020).

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Driesel-Lange, K., Morgenstern, I. & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 368–387). Münster: Lit. Verlag.
- Ebener, C. & Rohrbach-Schmidt, D. (2019) *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. Version 1.0*. Bonn: BIBB
- Hannover, B. & Zander, L. (2020). Wie personales und soziales Selbst die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 65–85.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiene Erwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover.
- Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn: über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Kurtz, T. (1997). *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lehmann-Grube, S. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 59–70). Weinheim: Beltz.
- Micknass, A, Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.). *Bildung = Berufsbildung?!* (S. 185–198). Bielefeld: 2019 wbv Publikation.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364.
- Pleiß, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik: die wirtschaftspädagogische Disziplinbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen*. Göttingen: Schwarz.

- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Rothland, M. (2014a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192–214.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (10.12.2019).
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 17–32). Münster: Waxmann.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167–202.
- Ziegler, B. (2009). Genese von Professionalität – Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413–423). Weinheim: Beltz.
- Ziegler, B. (2019). Der Lehrerberuf als Gegenstand empirischer Berufsbildungsforschung. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(4), 527–540.
- Ziegler, B. & Berger, J. (2019). *Kommen Lehrer an Gymnasien vom Mars und Lehrer an beruflichen Schulen vom Mond? Newsletter der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF vom 29.5.2019*. Online: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/newsletter-der-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-2-2019-2140.html> (10.12.2019).