

Scharfenberg, Jonas

Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 354 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Dissertation, Universität München, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Scharfenberg, Jonas: Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 354 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Dissertation, Universität München, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209456 - DOI: 10.25656/01:20945

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209456>

<https://doi.org/10.25656/01:20945>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Jonas Scharfenberg

Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?

Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden
im internationalen Vergleich

Scharfenberg

Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Jonas Scharfenberg

Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?

Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden
im internationalen Vergleich

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Der Autor wurde von 2014 bis 2017 durch ein Promotionsstipendium im Rahmen der Begabtenförderung der Stiftung der deutschen Wirtschaft (sdw) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Zugleich: Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Jahr der Einreichung: 2018

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.
Satz: Elske Körber, München.
Foto Umschlagseite 1: © skynesher / istockphoto.de

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5759-8 Digital doi.org/10.35468/5759

ISBN 978-3-7815-2324-1 Print

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht, (1.) welche Motive bei der Studienwahl von Lehramtsstudierenden relevant sind und inwiefern sich die Motive von deutschen, schwedischen, rumänischen und amerikanischen Lehramtsstudierenden unterscheiden, (2.) inwiefern die Motive mit Aspekten des Selbstkonzeptes zusammenhängen und (3.) inwiefern sich strukturelle Einflussfaktoren identifizieren lassen, die dazu beitragen können, die erwarteten Unterschiede zwischen den Motivausprägungen der einzelnen Länder zu erklären.

Die Forschungsziele werden in einem Mixed-Methods-Design untersucht. Im Rahmen des *ersten Forschungszieles* bestätigt eine konfirmatorische Faktorenanalyse ein Messmodell, das aus neun intrinsischen, vier extrinsischen und drei pragmatischen Motiven besteht. Die Motive unterscheiden sich zwischen den Untersuchungsländern signifikant. So erreichen amerikanische Befragte bei den meisten intrinsischen, deutsche Befragte bei den meisten extrinsischen und rumänische Befragte im Bereich der pragmatischen Motive die jeweils höchsten Mittelwerte.

Eine Clusteranalyse ergibt drei distinkte Motivprofile, die sich länderübergreifend feststellen und im Rahmen des *zweiten Forschungszieles* mit belastungsrelevanten personalen Merkmalen in Verbindung bringen lassen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine rein intrinsisch ausgeprägte Motivstruktur für zukünftige Lehrkräfte tatsächlich funktionaler ist als eine Motivstruktur, die auch extrinsische oder pragmatische Komponenten beinhaltet. Allerdings bleiben die Effektstärken dieser Zusammenhänge gering. Ein Cluster rein extrinsisch motivierter Studierender ließ sich grundsätzlich nicht nachweisen – extrinsische und intrinsische Motive scheinen sich eher zu ergänzen, als dass sie miteinander in Konkurrenz stehen würden.

Im Bereich der *dritten Forschungsfrage* lassen sich relevante Aspekte der beruflichen Umgebung von Lehrkräften identifizieren, die von den Befragten implizit oder explizit mit ihren Motiven in Verbindung gebracht werden. So beschreiben die Befragten beispielsweise, wie das Aufgabenspektrum und die bürokratische Belastung von Lehrkräften tätigkeits- und fachbezogene intrinsische Motivausprägungen beeinflussen können. Übergeordnete Einflussfaktoren liegen auf gesellschaftlicher, (bildungs-)politischer und universitärer Ebene. So können Bildungsreformen das Aufgabenspektrum von Lehrkräften oder Reformen der universitären Ausbildung die Anforderungen an zukünftige Lehrkräfte verändern.

Abstract

This study examines (1.) which career choice motives influence the career choice of future teachers and whether the career choice motives of future teachers from Germany, Sweden, Romania and the U.S. differ from each other, (2.) whether these motives are connected to other personal attributes of future teachers (e.g. self-efficacy) and (3.) whether varying systemic influences (e.g. policy decisions) can help explain why career choice motives vary between different countries.

The study uses a mixed-methods design. First, a confirmatory factor analysis with measurement invariance analysis confirms a model consisting of 16 career choice motives that can be measured across the four countries. The model includes nine intrinsic, four extrinsic and three pragmatic motives. Career choice motives differ significantly across countries: American participants achieve the highest intrinsic, German participants the highest extrinsic and Romanian participants the highest pragmatic values. Swedish participants show a heterogeneous profile.

Second, a cluster analysis shows three distinct career profiles of future teachers that can be observed in all participating countries. A comparison between the career choice motives and other personal attributes like self-efficacy shows that a purely intrinsic motive profile is more functional than a motive profile that includes extrinsic or pragmatic elements as well. However, effect sizes stay small. A cluster consisting of purely extrinsically motivated future teachers could not be found – extrinsic and intrinsic motives seem to complement each other rather than to be in competition.

Third, it is possible to identify relevant aspects of the professional environment that are connected to the career choice motives of future teachers. Participants describe, for example, how the likelihood of peers or parents recommending the profession varies depending on the salary, the overall attractiveness and the reputation of the career. Furthermore, working conditions and the bureaucratic workload of teachers influences subject-related intrinsic motivations. Higher level factors of influence include politics & policy, university, societal factors and other stakeholders. Modifying the professional environment of future teachers, those factors can have an influence on their career choice motives as well. Educational reforms, for example, can shape the range of professional tasks that teachers are required to do, while changes in the structure of the professional training programs can shape how easy it is to become a teacher.

Using these results, it is possible to find concurrences between the differences in the professional environment and the career choice motives of future teachers from different countries. The results show how societal factors, politics, but also universities and in the end teacher training programs themselves can have an influence on who wants to become a teacher – and why: Especially the influence of teacher training programs highlights the need for further professionalization of the field.

Danksagung

Hinter jeder Doktorarbeit steht eine ganze Reihe an Menschen, die ihre Entwicklung begleitet und in vielen Fällen überhaupt erst ermöglicht haben. Mein besonderer Dank gilt:

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Ewald Kiel für seine umfangreiche und aufwändige Betreuung, seine ständige Ansprechbarkeit, sein konstruktives Feedback und für den Mut, den er mir für die Bewältigung dieses Vorhabens gemacht hat.

Herrn Prof. Dr. Thomas Eckert, der sich nicht nur bereiterklärt hat, als Zweitgutachter für diese Arbeit zu fungieren, sondern der mich schon seit Jahren begleitet und fördert.

Meinen *Kolleginnen und Kollegen*, meinen *Mitdoktorandinnen und Mitdoktoranden* und allen *Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums* für ihre Begleitung meiner Arbeit, ihr konstruktives Feedback und alle schönen Momente, in denen einmal nicht die Arbeiten im Vordergrund standen.

Im Besonderen *PD Dr. Sabine Weiß* für ihre umfangreichen Rückmeldungen, ihre Erreichbarkeit auch in stressigen Phasen und ihre pragmatischen Lösungsansätze für perfektionistische Herangehensweisen. Im Besonderen danke ich ebenfalls *Dr. Thomas Lerche*, der mich in die Erziehungswissenschaft geholt, seit meinem Studium gefördert und an die Strukturgleichungsmodelle herangeführt hat.

Der *Stiftung der deutschen Wirtschaft*, die mich bereits seit meinem Studium gefördert und auch diese Doktorarbeit mit ihrer Unterstützung erst ermöglicht hat.

Dem *Team des statistischen Beratungslabors der LMU München*, das mich an die Software R herangeführt und auch danach mit wertvollen Tipps begleitet hat.

Meinen *Forschungspartnerinnen und Forschungspartnern* in Rumänien, Schweden und den USA, insbesondere Frau Prof. Dr. Meeri Hellstén, Frau Dr. Ioana Velica und Herrn Prof. Dr. Heinrich Mintrop, sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Befragungen in diesen Ländern.

Meinen *Verwandten, Freunden und Schwiegereltern* für ihre Unterstützung auch in stressigen Phasen, flexible Zeitpläne und alles, womit sie mir die Arbeit versüßt haben. Im Besonderen danke ich Peter, Alexander, Markus, Norina, Christian und Florian für ihre Korrekturen und Anmerkungen, für viele gestrichene Strichpunkte, gekürzte Endlossätze und verbesserte Rechtschreibfehler.

Meinen *Eltern, Monika Wolz-Scharfenberg* und *Dr. Franz-Josef Scharfenberg*, meiner Schwester *Vera Scharfenberg* und insbesondere meiner *Frau Simone Scharfenberg* für ihre Begleitung und ihre Hilfe während der letzten dreieinhalb Jahre. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden	19
2.1	Allgemeine Theorien zur Studien- und Berufswahl	19
2.1.1	Gottfredsons Theory of Circumscription and Compromise	23
2.1.2	Person-Environment-Fit-Ansätze am Beispiel Hollands	29
2.2	Die Studien- und Berufswahlmotive zukünftiger Lehrkräfte	33
2.2.1	Heterogenität der Forschungslandschaft	35
2.2.2	Homogenität der Motive	48
2.2.3	Motivkategorisierungen	52
2.2.4	Geschlechts- und schulartspezifische Unterschiede	54
2.2.5	Bewertung und Bewertungsgrundlagen	56
2.3	Studien- und Berufswahlmotive und berufliche Belastung	58
2.3.1	Unsicherheits- bzw. Ungewissheitstoleranz	58
2.3.2	Dysfunktionale Kognitionen	62
2.3.3	Selbstwirksamkeit	65
3	Ausbildungs- und Arbeitskontexte von Lehrkräften in den Untersuchungsländern	69
3.1	Struktur des Bildungssystems in den untersuchten Ländern	71
3.2	Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung innerhalb der tertiären Bildungslandschaft	76
3.3	Einstiegsmöglichkeiten und Durchlässigkeit des Berufsbildes	82
3.4	Arbeitsbedingungen, Gehalt und berufliche Sicherheit von Lehrkräften	84
3.5	Ansehen und Karrieremöglichkeiten von Lehrkräften	91
3.6	Die Problematik generalisiert-kultureller Rahmenbedingungen	96
4	Forschungsgegenstand und Forschungsziele	101
4.1	Forschungsgegenstand	101
4.2	Forschungsfragen der quantitativen Untersuchung	105
4.3	Forschungsfragen der qualitativen Untersuchung	110

5	Forschungsdesign und Methodik	113
5.1	Forschungsdesign der quantitativen Untersuchung	113
5.1.1	Erhebungsinstrumente	113
5.1.2	Auswertungsmethoden	117
5.1.3	Beschreibung der Stichprobe	119
5.2	Forschungsdesign der qualitativen Untersuchung	126
5.2.1	Mixed Methods	126
5.2.2	Das problemzentrierte Interview	127
5.2.3	Auswahl und Vorstellung der Interviewpartner	129
5.2.4	Durchführung und Transkription der Interviews	131
5.2.5	Qualitative Inhaltsanalyse	133
5.2.6	Gütekriterien der qualitativen Untersuchung	136
6	Ergebnisse der quantitativen Untersuchung	139
6.1	Das <i>STeAM/I</i> -Modell zum länderübergreifenden Motivvergleich	139
6.1.1	Skalenmodellierung	139
6.1.2	Motivbündel	144
6.1.3	Nicht zuzuordnende Einzelitems	146
6.2	Studien- und Berufswahlmotive deutscher Studierender	148
6.2.1	Motivüberblick	148
6.2.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede	149
6.2.3	Schulartspezifische Unterschiede	151
6.3	Ergebnisse der internationalen Untersuchung	155
6.3.1	Intrinsische Motive	157
6.3.2	Extrinsische Motive	168
6.3.3	Pragmatische Motive	172
6.3.4	Sonstige Motive	175
6.4	Länderübergreifende Motivcluster	177
6.4.1	Clusterung der Studierenden nach Motivlagen	177
6.4.2	Beschreibung der Studierendencluster	182
6.4.3	Länderspezifische Verteilung der Studierenden	185
6.4.4	Geschlechts- und schulartspezifische Verteilung der Studierenden	186
6.5	Selbstkonzept und dysfunktionale Kognitionen	187
7	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	191
7.1	Die Studien- und Berufswahlmotive aus qualitativer Perspektive	191
7.1.1	Wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive	192
7.1.2	Nicht wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive	207
7.1.3	Zusätzliche Studien- und Berufswahlmotive	208
7.1.4	Fehlende Studien- und Berufswahlmotive	211
7.1.5	Als unzutreffend bezeichnete Studien- und Berufswahlmotive	211
7.1.6	Unterschiede in der Eigen- und Fremdwahrnehmung von Studien- und Berufswahlmotiven	213
7.1.7	Unterschiede in der Verteilung der Nennungen zwischen Befragten unterschiedlicher Länder	215

7.2	Wahrgenommene Aspekte des Berufsbildes sowie der beruflichen Rahmenbedingungen und ihr Einfluss auf Studien- und Berufswahlmotive.....	216
7.2.1	Arbeits- und sozioökonomische Rahmenbedingungen	219
7.2.2	Attraktivität, Ansehen und Karrierechancen	223
7.2.3	Strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems.....	228
7.2.4	Aufgabenspektrum von Lehrkräften	232
7.2.5	Beziehungsvariablen	236
7.2.6	Wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufs.....	240
7.2.7	Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation und Durchlässigkeit.....	242
7.2.8	Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung.....	244
7.2.9	Unterschiede in der Verteilung der Nennungen.....	246
8	Diskussion.....	247
8.1	Möglichkeiten und Grenzen länderübergreifender Motivmessungen.....	247
8.1.1	Allgemeine Modellkonstruktion.....	248
8.1.2	Motivkategorien.....	248
8.1.3	Länderübergreifende Skalenbildung mittels <i>measurement invariance</i>	249
8.1.4	Die quantitativ überprüfbaren Motive in der qualitativen Erhebung...	251
8.1.5	Grenzen der länderübergreifenden Skalenbildung I – Einzelitemanalysen.....	256
8.1.6	Zusätzliche Motive der qualitativen Erhebung	257
8.1.7	Grenzen der länderübergreifenden Skalenbildung II – Fehlende und unzutreffende Motive.....	259
8.1.8	Fazit: Leistung des quantitativen Instruments.....	262
8.2	Typische Motivkonstellationen unter Studierenden und ihr Zusammenhang mit weiteren personalen Merkmalen	265
8.2.1	Intrinsisch-extrinsisch, hoch intrinsisch und niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierte Studierende	265
8.2.2	Vergleich der Motivprofile hinsichtlich weiterer personaler Merkmale.....	268
8.3	Der Einfluss struktureller Unterschiede auf die Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden unterschiedlicher Länder	269
8.3.1	Bedeutsame Elemente des beruflichen Umfeldes von Lehrkräften	270
8.3.2	Der Person-Environment-Fit aus Sicht der Lehrkräfte.....	277
8.3.3	Der Einfluss struktureller Bedingungen auf die berufliche Umgebung von Lehrkräften	280
8.3.4	Quantitative Ergebnisse der deutschen Subgruppe	284
8.3.5	Geschlechts- und schulartspezifische Motivausprägungen im Ländervergleich.....	288
8.3.6	Der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf länderspezifische Motivausprägungen.....	291
8.4	Implikationen und Limitationen: Ein Resümee	301

Literaturverzeichnis	311
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	327
Anhang	333
Anhang I: Motivinventare der bisherigen Forschung	333
Anhang II: Leitfäden der qualitativen Interviews	349
Anhang III: Übersicht der Interviewpartner, geordnet nach Erhebungsland.....	352

1 Einleitung

Innerhalb der letzten Jahre haben Fragen nach dem Lehrerberuf und der Lehramtsausbildung unter dem Begriff der Professionalisierung endgültig Einzug in den Kern erziehungswissenschaftlicher Debatten gehalten (Terhart, 2001; Cramer, 2012; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Im Zentrum vieler Untersuchungen steht die Analyse von oder die Suche nach personalen Merkmalen von (zukünftigen) Lehrkräften¹, die sich als günstig, da funktional für die professionelle Entwicklung (Cramer, 2012), oder als problematisch, da beispielsweise mit beruflicher Belastung verknüpft, beschreiben lassen (Boeger, 2016; Weiß & Kiel, 2013a; Krause & Dorsemagen, 2014). Neben Prozessmerkmalen, die durch die universitäre Lehrerbildung direkt beeinflussbar sind, kommt hier personalen Merkmalen eine besondere Bedeutung zu, da davon auszugehen ist, „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“ (Neugebauer, 2013, S. 158). Innerhalb der Forschung zur Lehramtsausbildung äußert sich dies insbesondere auch in der Frage, welche Studierende sich warum für das Lehramt entscheiden (im Überblick Rothland, 2014b; Rothland, 2014a; zur Einordnung der Studien- und Berufswahlmotive in die personalen Merkmale von Lehramtsstudierenden siehe Cramer, 2015).

Die US-amerikanische Forschung hat hierzu das Schlagwort der ‚negativen Selektion‘ von Lehramtsstudierenden geprägt. Dahinter verbirgt sich die These, dass sich für ein Lehramtsstudium tendenziell Personen mit niedrigeren kognitiven Fähigkeiten oder anderen als problematisch identifizierten personalen Merkmalen entscheiden (vgl. z.B. Hanushek & Pace, 1995; Zumwalt & Craig, 2008). Doch anders als es Schlagzeilen wie „Wer ein schlechtes Abi hat, wird Lehrer“ (BILD-Zeitung, zit. nach Rothland, 2014b, S. 334) vermuten ließen, ist diese These in Deutschland gerade im Hinblick auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Studierenden wissenschaftlich umstritten (vgl. Giesen & Gold, 1994; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; demgegenüber Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005, zusammenfassend Rothland, 2014b).

Neben kognitiven Eingangsvoraussetzungen bilden hierzulande die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden einen wesentlichen Bestandteil der professionsbezogenen Forschung: Von intrinsischen Motiven wie dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, bis hin zu extrinsischen Motiven wie einem guten Gehalt gibt es viele Gründe, aus denen heraus sich Studierende für das Lehramtsstudium entscheiden können. Allerdings ist die Forschungslandschaft zu diesen Motivlagen sehr disparat (vgl. Rothland, 2014a). For-

¹ Im Rahmen dieser Arbeit finden aus Gründen der Lesbarkeit größtenteils geschlechtsneutrale Bezeichnungen Verwendung, etwa *Lehrkräfte* anstelle von *Lehrerinnen und Lehrern*. Wo, etwa im Rahmen feststehender Begriffe wie dem der *Lehrergesundheit*, auf das generische Maskulinum oder auf Pluralformen zurückgegriffen wird, sind stets alle Personen unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität in gleicher Weise angesprochen.

schungsdesigns und Kategorisierungen sind unterschiedlich, trotz oder vielleicht gerade wegen der langen Tradition der Motivforschung in Deutschland (vgl. etwa Horn, 1968; Thierack, 2002; Ulich, 2004; Rauin, 2007; Mayr, 2009; König & Rothland, 2013). Gemessen an der hohen Gesamtzahl an Studien in diesem Bereich fanden nur wenige Erhebungsinstrumente wiederholt Verwendung (Watt & Richardson, 2012; Weiß & Kiel, 2013b). Auch wenn sich in der öffentlichen Wahrnehmung die Annahme immer noch halten mag, dass Lehrkräfte ihren Beruf auf Grund der guten Bezahlung, der vielen Ferien oder des Lehramts als „Halbtagsjob“ (Blömeke, 2005, S. 35) ergreifen würden, ist die Forschungslage in diesen Punkten nicht eindeutig (s.a. Cramer, 2015): So kommt Rauin (2007) nach einer Studie mit 1100 Lehramtsstudierenden zwar zu dem Ergebnis, man könne „[e]twas überspitzt [...] formulieren, nicht nur ‚geborene Erzieher‘ (Eduard Spranger) drängen ins Lehramt, sondern oft auch Pragmatiker und Hedonisten“ (S. 62). Dem wurde allerdings auch mehrfach, etwa von Neugebauer (2013), widersprochen, da sich in der Mehrzahl der Studien intrinsische Motive als die bedeutsamsten erwiesen (im Überblick Cramer, 2015).

Während jedoch die Studien- und Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden als gut erforscht gelten können, ist über die Einflussfaktoren, die diese Motive bedingen und modifizieren, nur wenig bekannt. Fasst man die Studien- und Berufswahl als Herstellung einer größtmöglichen Passung zwischen den Kompetenzen und Motiven eines Individuums einerseits und den Anforderungen und Angeboten eines Berufs andererseits auf, ist zu erwarten, dass strukturelle Bedingungen über eine Beeinflussung der ‚Angebotsseite‘ auch auf die Studienwahlmotive wirken (siehe *person-environment-fit*-Modelle, etwa Holland, 1997). Insgesamt gibt es jedoch kaum Erkenntnisse dazu, inwiefern strukturelle Rahmenbedingungen, etwa die spezifischen sozioökonomischen Bedingungen innerhalb eines Landes, die Motivlage der Studierenden beeinflussen. Extrinsische Motive wie die Familienvereinbarkeit des Berufs scheinen maßgeblich von solchen Rahmenbedingungen beeinflusst zu sein. So ist in Deutschland, wo der Lehrerberuf eine hohe Familienfreundlichkeit aufweist, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein wichtiges Motiv (vgl. z.B. Kiel, Geider & Jünger, 2004; Ulich, 1998). In den Vereinigten Staaten gehören laut Kersaint, Lewis, Potter & Meisels (2007) familiäre Gründe hingegen zu den wichtigsten Kündigungsursachen. Auch im Bereich des Gehaltes und der beruflichen Sicherheit ist es naheliegend, die entsprechenden Motive als direkt von den sozioökonomischen Bedingungen, die ihnen zu Grunde liegen, determiniert anzusehen. Doch auch jenseits extrinsischer Bedingungen zeigt eine US-amerikanische Studie zu amerikanischen Studierenden, die ethnischen Minderheiten angehören, wie deutlich sich kulturelle Faktoren bereits innerhalb eines Landes unterscheiden können (Su, 1997):

„[T]he minority candidates were also motivated by their awareness of the inequalities in the existing educational and social establishments. Therefore, many minority candidates have clear and strong visions for social justice and for their own roles as change agents in the schools and society. Most of the white students, on the other hand, do not have these visions“ (S. 325).

Noch weiter gehen Dolton & Marcenaro Gutierrez (2011), die von einem linearen Zusammenhang zwischen dem Jahresgehalt von Lehrkräften und den PISA-Scores des jeweiligen Landes ausgehen und somit einen direkten Einfluss der strukturellen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes annehmen. Doch wie genau solche möglichen Zusammenhänge funktionieren und ob sie auch intrinsische Motive betreffen, ist noch weitgehend unbekannt. Zwar berücksichtigen vorliegende Modelle wie das *FIT-Choice*-Modell von Watt et al. (2012) Elemente wie die Arbeits-

platzsicherheit, das Gehalt oder das soziale Ansehen von Lehrkräften, allerdings werden diese Faktoren als subjektive Wertzuschreibungen behandelt, ohne mit korrespondierenden Motiven verbunden zu werden. Gerade in Bezug auf die Frage, inwiefern spezifisch deutsche Bedingungen wie das gute Gehalt oder das angeblich leichte Studium die Studien- und Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden beeinflussen, wären entsprechende Kenntnisse nützlich.

Dies verlangt nach vergleichender Forschung, wie sie entsprechend Rothlands Forderungen für Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer (z.B. Weiß, Braune, Kollmannsberger & Kiel, 2012; Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2013; Lößner, Glowacz, Lüdemann, Adamczewska & Smetkiewicz, 2010), unterschiedlicher Schulformen (Weiß, Braune & Kiel, 2010c; Retelsdorf & Möller, 2012; Weiß & Kiel, 2013b) und eingeschränkt auch im Vergleich mit Studierenden anderer Fachrichtungen (z.B. Neugebauer, 2013; Römer, Drews, Rauin & Fabricius, 2013) bereits vorliegt. Speziell die Untersuchungen zu Lehramtsstudierenden für unterschiedliche Schulformen weisen konsistent darauf hin, dass zukünftige Lehrkräfte an Grundschulen ein eher pädagogisches Interesse aufweisen, während angehende Gymnasiallehrkräfte eher fachlich motiviert sind. Während solche Muster bereits auf einen Einfluss schulartspezifischer Einflussbedingungen schließen lassen, ist der Fokus vergleichender Arbeiten insgesamt doch relativ eng: So erfasst die überwiegende Anzahl an Studien etwa nur Lehramtsstudierende, sodass ein Vergleich der Motivlage mit anderen Berufsgruppen nur in einem sehr begrenzten Rahmen möglich ist (Rothland, 2014a).

Diese Untersuchung geht einen anderen Weg, um den Einfluss struktureller Bedingungen auf die Studien- und Berufswahlmotive zu untersuchen: Sie hat das Ziel, die Studien- und Berufswahlmotive deutscher, schwedischer, rumänischer und US-amerikanischer Lehramtsstudierender zu vergleichen, mit anderen personalen Merkmalen in Bezug zu setzen und zu analysieren, inwiefern länderspezifische Unterschiede dazu beitragen können, unterschiedliche Motivausprägungen zwischen den einzelnen Untersuchungsländern zu erklären. Als der OECD zugehörige Staaten entstammen sie einerseits (mit Ausnahme Rumäniens) einer verhältnismäßig homogenen Gruppe von Ländern. Andererseits weisen sie hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen auch Unterschiede auf (vgl. Eurydice (Hrsg.), 2017; Eurydice (Hrsg.), 2017a; Eurydice (Hrsg.), 2012; OECD (Hrsg.), 2006; U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004):

- **Bezahlung:** Während eine Lehrkraft in Deutschland zwischen 128% und 209% des durchschnittlichen Bruttoinlandsproduktes (BIP) pro Kopf verdient und zusätzlich oft beamtenrechtliche Vorteile genießt, sind es in Schweden nur zwischen 66% und 100%, was aber immer noch einem Minimallohn von umgerechnet etwa 30.000 € jährlich entspricht. Darüber hinaus können Lehrkräfte ihr Gehalt frei verhandeln: Gute Lehrkräfte verdienen besser. In Rumänien liegt die untere Verdienstgrenze von Lehrkräften demgegenüber bei gerade einmal 44% des BIP/Einwohner, was weniger als 3.000 € pro Jahr entspricht und häufig einen Zweitjob notwendig macht. In den USA wiederum kann das Gehalt stark schwanken: Zwischen Privatschulen mit sechsstelligen Jahresgehältern und armen School Districts, in denen Lehrkräfte nicht einmal eine Krankenversicherung über ihren Arbeitgeber erhalten, klafft ein großes Spektrum an Entlohnungsmodellen – inklusive der Möglichkeit, als Lehrkraft jederzeit von einem Arbeitgeber zu einem anderen, besser bezahlenden, zu wechseln.
- **Arbeitsplatzsicherheit:** Deutsche und rumänische Lehrkräfte sind in der Regel unkündbar, schwedische Lehrer/-innen können entlassen werden, während es an amerikanischen

Schulen erneut von Schultyp und insb. von der gewerkschaftlichen Struktur der Schule abhängt, ob Lehrkräfte unkündbar sind oder nicht.

- Bildungspolitische Rahmenbedingungen: In Deutschland und eingeschränkt auch in den USA können sich Lehrkräfte einen Teil ihrer Arbeitszeit frei einteilen. In Schweden hingegen haben Lehrkräfte feste Arbeitszeiten, und in Rumänien geben sie nach der Schule häufig noch privat Nachhilfe.

Auch in einem anderen Bereich wurde die Frage nach einer negativen Selektion aufgeworfen: Im Bereich der Belastungsforschung hat die Behauptung der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005), dass ca. 60% der Lehrkräfte einem Risikomuster angehören, auch in der öffentlichen Debatte für Aufregung gesorgt (z.B. Spiewak, 2006) – die Werte sind höher als die von Polizisten oder Sozialarbeitern. Seither wurden vielfach Einwände erhoben, u.a. wegen der Kontingenz der Stichprobe, den Messinstrumenten und den statistischen Verfahren (vgl. z.B. Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2012; allgemeiner Köller et al., 2012), und laut Hillert et al. (2012) gibt es kaum belastbare Hinweise darauf, dass Lehrkräfte stärker gefährdet seien als andere Berufsgruppen. So ergibt etwa eine Untersuchung von Albrecht (2016) zum Belastungserleben von Lehrkräften und Ärztinnen bzw. Ärzten ähnlich Ergebnisse hinsichtlich der Depressivität beider Berufsgruppen. Dennoch bleibt die Frage nach der Belastung von Lehrkräften aktuell (vgl. etwa Hillert, 2013; Rothland, 2013b; DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), 2012; Albrecht, 2016; Braun, 2017). Dabei hat die Forschung gezeigt, dass einige Aspekte des Selbstkonzeptes positive bzw. negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften haben:

- Selbstwirksamkeit (vgl. grundlegend Jerusalem & Hopf, 2002): Eine hohe Selbstwirksamkeit geht mit einer höheren Zufriedenheit im Beruf und geringeren Belastungen einher (Mayr, 2011; Römer et al., 2013). Schmitz & Schwarzer (2000) konnten in einer Längsschnittstudie hohe negative Zusammenhänge mit beruflicher Belastung und Burnout nachweisen.
- Dysfunktionale Kognitionen: Unrealistische Ansprüche, wie sie in einem überhöhten Perfektionsstreben zum Ausdruck kommen, sind einer der besten Prädiktoren von Stress (Schmitz & Leidl, 1999; Sosnowsky-Waschek, 2013). Trageser (2010) konnte in einer Querschnittsstudie zeigen, dass dysfunktionale Kognitionen wie Perfektionismus, Abhängigkeit von Sympathie und Internalisierung von Misserfolg als signifikante Prädiktoren für Depressivität fungieren können. Lehrkräfte mit einem guten sozialen Netzwerk und Unterstützung durch das Kollegium sowie durch die Schulleitung erkranken hingegen deutlich seltener (Hillert, 2013).
- Es ist eine wesentliche Erkenntnis der Professionsforschung, dass die Lehrertätigkeit ein von Unsicherheit geprägter Beruf ist und Antinomien und Paradoxien zur Profession einer Lehrkraft gehören (Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer, 2014; Rothland, 2013c; Hellekamp & Musolff, 2014). Daher ist es essentiell für die psychische Gesundheit, dass eine Lehrkraft mit dieser Ungewissheit umgehen kann (Helsper, 2011). Eine hohe Ungewissheitstoleranz erhöht dementsprechend die pädagogische Handlungskompetenz und führt zu einer geringeren Belastung im Beruf (Mayr, 2011).

Es wäre naheliegend, Zusammenhänge zwischen der Motivlage von Lehramtsstudierenden und diesen personalen Merkmalen zu ziehen. So wäre es möglich, dass gerade die hohe berufliche Sicherheit, die mit einer Verbeamtung einhergeht, zugleich insbesondere solche Studierende anzieht, die über eine besonders geringe Unsicherheitstoleranz verfügen. Ebenso

wäre es denkbar, dass Studierende mit einer besonders hoch ausgeprägten tätigkeitsorientierten Motivation diese Tätigkeiten auch besonders gut erledigen wollen und daher erhöhte Perfektionismus-Werte aufweisen, oder dass Personen, die besonders gerne mit Kindern und Jugendlichen zusammen sein wollen, von diesen auch in besonderem Maße gemocht werden wollen. Es wäre ebenso möglich, dass bspw. eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung mit einer anderen Motivlage einhergeht als ein Gefühl hoher Selbstwirksamkeit, und gerade vor dem Hintergrund der These der negativen Selektion erscheint es sinnvoll, die Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten und den Studien- und Berufswahlmotiven zu überprüfen. Bisher gibt es allerdings nur wenige Informationen darüber, inwiefern es Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten des Selbstkonzeptes und der Motivlage von Lehramtsstudierenden gibt. So konnten bspw. Barker, Dowson & McInerney (2006) eine Korrelation zwischen dem Selbstkonzept und verschiedenen Motiven bei australischen Schülern finden, und Oberle et al. (2013) konnten entsprechende Zusammenhänge bei Politiklehrkräften nachweisen. Gerade vor dem Hintergrund der Frage, ob man einzelne Motive als positiv oder negativ, als adaptiv oder maladaptiv (Bruinsma & Jansen, 2010) bzw. als risikobehaftet (Rothland, 2013a) ansehen kann, wären weitere Informationen über solche Zusammenhänge wünschenswert.

Berücksichtigt man darüber hinaus, dass sich auf Grund der national unterschiedlichen Denk- und Forschungstraditionen der Katalog der als relevant betrachteten Motive ebenso wie ihre Bewertung deutlich unterscheidet (z.B. hinsichtlich idealistischer Motive: Schmitz & Leidl, 1999; Stiegelbauer, 1992) und Motivübertragungen von einem kulturellen Kontext in einen anderen stets mit der Gefahr einer Überbetonung des Nationalen (Dale & Robertson, 2009) sowie vielfältiger Formen von *cultural bias* einhergehen (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002; Drenth, 1983), ergeben sich für diese Untersuchung drei übergeordnete Fragestellungen:

- 1) Inwiefern lassen sich länderübergreifende Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden identifizieren? Ist es möglich, Skalen zu konstruieren, mit denen man Motivausprägungen länderübergreifend messen kann, oder sind die Motive hierfür zu länderspezifisch?
- 2) Unterscheiden sich Studierende mit spezifischen Motivprofilen auch hinsichtlich ihrer Ausprägungen in weiteren personalen Aspekten wie der Selbstwirksamkeit, der Ungewissheitstoleranz oder der dysfunktionalen Kognitionen?
- 3) Inwiefern ist es möglich, Unterschiede in den Studien- und Berufswahlmotiven von Studierenden aus verschiedenen Ländern mit Unterschieden in den strukturellen Bedingungen (z.B. Gehaltsstruktur, Aufgabenspektrum und Ansehen von Lehrkräften) zwischen diesen Ländern in Verbindung zu bringen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein bereits bestehendes und etabliertes, bisher weitgehend auf den deutschsprachigen Raum fokussiertes Forschungsprojekt der LMU München und der PH Zürich (*Student Teachers' Motives*, kurz *STeAM*) um Erhebungen an schwedischen, rumänischen und amerikanischen Lehramtsstudierenden erweitert und um eine qualitative Komponente ergänzt. Die qualitativen Analysen dienen nicht nur der Validierung der Studien- und Berufswahlmotive innerhalb der einzelnen Länder, sondern auch der Identifizierung relevanter Faktoren in der beruflichen Umgebung der Lehrkräfte, die aus Sicht der Befragten die Studien- und Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden beeinflussen, sowie länderspezifischer Einflussfaktoren, etwa auf bildungspolitischer oder gesellschaftlicher Ebene, die ihrerseits die berufliche Umgebung determinieren.

Um diese Ziele zu erreichen, ist die Untersuchung in acht Kapitel untergliedert. Im Anschluss an diese Einleitung folgen zwei Theoriekapitel. Kapitel 2 stellt zunächst die Forschung zu allgemeinen, berufsfeldübergreifenden Theorien der Studien- und Berufswahl, die spezifischen Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und den Forschungsstand zur Selbstwirksamkeit, der Ungewissheitstoleranz und den dysfunktionalen Kognitionen von Lehramtsstudierenden vor. Kapitel 3 enthält einen Überblick über verschiedene Aspekte der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Lehrkräfte in den Untersuchungsländern, die einen Einfluss auf die Ausprägung der Studien- und Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden der jeweiligen Länder haben könnten.

Im Anschluss definiert Kapitel 4 zunächst die übergeordneten Forschungsziele dieser Untersuchung und operationalisiert sie anschließend in Form quantitativer und qualitativer Forschungsfragen. Kapitel 5 erläutert die Methoden, die im Rahmen dieser Untersuchung zum Einsatz kommen, bevor in Kapitel 6 zuerst die Ergebnisse der quantitativen und anschließend in Kapitel 7 die Ergebnisse der qualitativen Analysen vorgestellt werden. Kapitel 8 diskutiert die Ergebnisse gegliedert nach den drei übergeordneten Forschungszielen, wie sie in Kapitel 4 vorgestellt werden: Kapitel 8.1 beschäftigt sich mit Fragen der länderübergreifenden Messbarkeit von Studien- und Berufswahlmotiven. Kapitel 8.2 behandelt die verschiedenen Motivprofile, die sich unter den Befragten identifizieren lassen, und ihren Zusammenhang mit den anderen untersuchten personalen Merkmalen. Kapitel 8.3 diskutiert den Einfluss struktureller Bedingungen auf die Motivausprägungen in den einzelnen Untersuchungsländern. Die Arbeit endet mit Kapitel 8.4, das als Resümee einen Überblick über die Limitationen und Implikationen dieser Untersuchung enthält.

2 Die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden

„The study of motivation has to do with analysis of the various factors which incite and direct an individual's action“ (Atkinson, 1965, S. 1): Die Definition, mit der Atkinson sein klassisches Werk zur Motivationsforschung einleitet, verweist auf die Breite eines Begriffes, der nicht nur bedeutende Forschungsfelder wie die Machtmotivation, die Lern- und die Leistungsmotivation (im Überblick Heckhausen & Heckhausen, 2010) hervorgebracht hat, sondern auch für die Studien- und Berufswahl von grundlegender Relevanz ist. Als Aktion im Sinne der Atkinson'schen Definition erscheint hierbei die Berufswahl bzw. die Wahl des beruflichen Lebensweges,² wobei die Art der Betrachtung – ob etwa feste, zeitlich weitgehend unveränderliche Motive als *traits* oder eine fluide, wechselnden externen Einflüssen ausgesetzte Motivation als *state* im Fokus der Untersuchung stehen – zu einer vielfältigen und hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung sehr heterogenen, insbesondere im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie verorteten Forschungslandschaft geführt hat:

„In many ways the career development process and the literature devoted to its understanding resemble a giant jigsaw puzzle. [...] The greatest challenge, as with all jigsaw puzzles, lies in fitting the many different pieces together to form a coherent picture“ (Lent, 2005, S. 101).

Daher sollen im Folgenden zuerst allgemeine Theorien zur Studien- und Berufswahl vorgestellt werden, bevor spezifische, professionstheoretische Erkenntnisse zu den Studien- und Berufswahlmotiven zukünftiger Lehrer vorgestellt werden.

2.1 Allgemeine Theorien zur Studien- und Berufswahl

Während für viele Berufszweige spezifische Theorien zur Studien- und Berufswahl existieren, die berufsfeldspezifische Motive berücksichtigen und ein isoliertes Berufsfeld sehr genau abbilden (z.B. für den Lehrerberuf Schutz, Crowder & White, 2001), bilden allgemeine Studien- und Berufswahltheorien die Entscheidung bzw. den Prozess der Entscheidung für eine Vielzahl möglicher Karrieren ab. Bereits die Frage, ob eine Entscheidung oder ein Prozess im Vordergrund der jeweiligen Analyse steht, verweist auf eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Arten von Studien- und Berufswahltheorien. Bevor zwei Unterkapiteln jeweils eine statische und eine dynamische Theorie genauer vorstellen, sollen im Folgenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Theoriekonzeptionen sowie wesentliche Bezugskonzepte, insb. aus dem Bereich der Erwartung-x-Wert-Theorien, vorgestellt werden.

2 Die Unterscheidung in Studien- und Berufswahl ist weitgehend eine deutsche Differenzierung, da im englischen beide Begriffe im Ausdruck des *career choice* zusammenfallen – so bezieht sich etwa bei Holland (1997) der *environment*-Begriff, der das berufliche bzw. das Studienumfeld bezeichnet, sowohl auf *educational* als auch auf *occupational environments*. Analog zur amerikanischen Terminologie werden die Begriffe der *Studienwahl* und der *Berufswahl* im Rahmen dieser Untersuchung, soweit nicht anders vermerkt, nicht distinkt voneinander verwendet.

Neben einer ersten Gruppe von Theorien, die eine statische Berufswahlentscheidung beschreiben und Studien- und Berufswahlmotive tendenziell als *traits*, d.h. als zeitlich stabil anzusehende Persönlichkeitsmerkmale, behandeln (z.B. Holland, 1985; Dawis, 2005), gibt es eine zweite Gruppe von Theorien, die die Studien- und Berufswahl als einen dynamisch-prozeduralen Prozess auffassen, den es in seiner Variabilität abzubilden gilt (z.B. Gottfredson, 2005). Innerhalb derartiger Theorien können nicht nur die Studien- oder Berufswahlentscheidung selbst, sondern auch die Prozesse, die zu der Entscheidung geführt haben, sowie die weitere Karriereentwicklung im Anschluss an die initiale Entscheidung in den Fokus der Untersuchung rücken.

So analysiert etwa Savickas (2005) die Karriere als einen lebenslangen Konstruktionsprozess. Im Zentrum der *career construction* steht die Bedeutsamkeit der Karriere für das eigene Leben der Befragten. *Career stories* dienen der Rekonstruktion von Zielen und Wünschen, die eine Antwort auf die Frage nach dem *Warum* der Studien- bzw. Berufswahl ermöglichen. Als wesentlicher Bestandteil eines Lebens kann die berufliche Karriere im Rückgriff auf die *life themes*, zentrale Lebensziele des jeweiligen Individuums (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979), mit Bedeutung aufgeladen und die berufliche Entwicklung legitimiert werden: „[T]he theme matters to individuals in that it gives meaning and purpose to their work. It makes them care about what they do“ (Savickas, 2005, S. 59).

Einen dritten Rahmen bilden integrative Theorien wie die sozial-kognitive Laufbahntheorie (*social cognitive career theory*, SCCT), die über den Fokus dieser Untersuchung weit hinausreichen und daher hier nur ausschnittsweise besprochen werden. Sie haben als *unifying framework* den Anspruch, Elemente aus einer Vielzahl an Partikulartheorien zu vereinheitlichen und dementsprechend sowohl statische als auch dynamische Elemente der Studien- und Berufswahl zu berücksichtigen, wobei im Gegensatz zu den dynamischen Entwicklungstheorien deutlich weniger Gewicht auf spezifische Altersstufen oder *career stages* gelegt wird (z.B. Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, 2005). Als personale Merkmale stehen hier neben der auf Bandura zurückgehenden Selbstwirksamkeits- und der Ergebniserwartung personale Ziele im Vordergrund, die sich wiederum in Inhalts- und Performance-Ziele unterscheiden lassen (Bandura, 1986; Bandura, 1997). Auf Grundlage dieser drei Bausteine beschreiben drei Modelle die Ausbildung von Interessen (*interest model*), die eigentliche Berufswahl (*choice model*) und die berufliche Entwicklung (*performance model*), wobei die Berufswahl sowohl von statischen als auch von dynamischen Komponenten beeinflusst wird: Subprozesse, etwa die Entwicklung bzw. Nicht-Entwicklung bestimmter Fähigkeiten oder Interessen, schränken die Wahlmöglichkeiten einerseits ein, andererseits können Veränderungen dieser Variablen, etwa neue Interessen, auch zu einer späteren Modifikation der Berufswahl beitragen. So erscheint die Berufswahl als Prozess mit vielfältigen Einflussmöglichkeiten und Interdependenzen:

„Throughout the choice process, it is well to keep in mind that people do not choose careers unilaterally; environments also choose people. Thus, career choice (and career stability) is a two-way-street“ (Lent, 2005, S. 109).

Die Selbstwirksamkeits- und die Ergebniserwartung, die zusammen mit den persönlichen Zielen die Grundlage des SCCT-Modells bilden, stehen in direkter Wechselwirkung zueinander. Während die Selbstwirksamkeit im Rahmen der SCCT die Überzeugung einer Person beschreibt, mit einer Aktion eine Wirkung hervorzurufen, beschreibt die Ergebniserwartung die erwarteten Konsequenzen, die sich aus einer bestimmten Handlung ergeben: Die Selbstwirksamkeitserwartung gibt eine Antwort auf die Frage „Kann ich das schaffen?“, während

die Ergebniserwartung die Frage „Wenn ich das versuche, was wird danach passieren?“ beantwortet (Lent, 2005). So ergibt sich ein Trade-Off, in dem ein sicher zu erreichender, aber geringer *outcome* genauso wenig erstrebenswert ist wie ein sehr positives, aber nur unwahrscheinlich zu erreichendes Ergebnis:

„Self-efficacy may be the more influential determinant in many situations that call for complex skills or potentially costly or difficult courses of action (e.g., whether to pursue a medical career). In such situations, people may hold positive outcome expectations (e.g. ‚A medical career can lead to attractive payoffs‘), but avoid a choice or action if they doubt they have the capabilities required to succeed at it“ (Lent, 2005, S. 105).

In seiner multiplikativen Verknüpfung gleicht dieser Mechanismus Erwartung-x-Wert-Theorien (Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000), die insbesondere im Bereich der lehramtsspezifischen Modellbildung der Studien- und Berufswahlmotive Einfluss erlangt haben (Watt & Richardson, 2012). Erwartung-x-Wert-Theorien sind dem konstruktivistisch-konsequentialistischen Paradigma zuzuordnen, nach dem der Wert einer Handlung durch den Wert ihrer subjektiv wahrgenommenen Folgen bestimmt ist (Reisenzein, 2013). Erwartung-x-Wert-Theorien besagen, dass von mehreren Handlungsalternativen diejenige gewählt wird, die den höchsten Erwartungswert aufweist. Dieser Erwartungswert wiederum ist bei einer einzigen Handlungsfolge das Produkt des subjektiven Wertes, den die Person einer bestimmten Handlungsfolge zumisst, und der Wahrscheinlichkeit, mit der diese Folge eintritt. Da die meisten Handlungen mehrere Folgen aufweisen, denen unterschiedliche subjektive Wertigkeiten zugemessen werden können und die unterschiedliche Eintrittswahrscheinlichkeiten aufweisen, ist der Erwartungswert einer Handlungsalternative in diesem Fall die Summe aller Werte, die sich für die Einzelfolgen ergeben:

$$W(H_i) = \sum_{j=1}^n SW(H_i \rightarrow F_j) \times W(F_j)$$

mit $W(H_i)$ als Erwartungswert der Handlungsalternative H_i und F_j als den Einzelfolgen der Handlungsalternative, denen jeweils ein Wert W und eine subjektive Wahrscheinlichkeit SW zugewiesen wird (Reisenzein, 2013).

Da der zentrale Algorithmus des Schemas, ebenso wie bei der oben beschriebenen SCCT, ein Produkt enthält, ist weder eine hohe subjektive Eintrittswahrscheinlichkeit noch ein hoher subjektiv zugeschriebener Wert alleine für die Entscheidung für eine Handlungsalternative ausreichend – vielmehr ist die Abwägung beider Elemente gegeneinander entscheidend für die Ausprägung des finalen Wertes, der einer Entscheidung zugemessen wird.

Erwartung-x-Wert-Theorien haben sich in verschiedenen Forschungsfeldern, auch im Bereich der Studien- und Berufswahltheorien (Watt & Richardson, 2012), als sehr produktiv erwiesen (Heckhausen & Heckhausen, 2010; Wigfield & Eccles, 2000). Dies kann auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden. Zum einen sind Erwartung-x-Wert-Theorien leicht adaptierbar. Ihr Kernmechanismus ist beispielsweise gut geeignet, um verschiedenartige motivationale Faktoren in Form von Wertzuweisungen in ein Modell einzubinden. Derartige Modelle zeichnen sich dementsprechend dadurch aus, dass der Wert, den eine Person bspw. einem spezifischen Studien- oder Berufswahlmotiv zuweist, sowohl von dem subjektiven Wert abhängig ist, die sie diesem Motiv zumisst, als auch davon, für wie wahrscheinlich sie es hält, dass sie den erwarteten Wert tatsächlich erhält.

Zugleich kann die oben dargestellte, basale Form des Modells um weitere Differenzierungen erweitert werden. So unterteilen bspw. Wigfield & Eccles (2000) die Erwartungskomponente des Modells in *ability beliefs*, die sich auf die gegenwärtigen Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung einer Handlungsalternative beziehen, sowie in die eigentlichen *expectancies*, die sich demgegenüber auf einen zukünftigen Erfolg beziehen (S. 70). Darüber hinaus sind Erwartung-x-Wert-Ansätze sowohl an Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit als auch an Decis und Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie, in der das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt, anschlussfähig (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Zuletzt kann der Wertbestandteil des Erwartung-x-Wert-Modells auf sehr unterschiedliche Arten von Werten fokussiert sein, etwa auf einen intrinsischen Wert, der einer Tätigkeit innewohnt, oder auf einen instrumentellen Wert einer Tätigkeit, die somit primär einem anderen Ziel dient.

In dieser Hinsicht verweisen die Erwartungen des Erwartung-x-Wert-Schemas ebenso wie die *personal goals* der SCCT und die *life goals* der karrierebezogenen Theorien auf eine weitere Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Studien- und Berufswahltheorien: Sie alle beziehen sich auf unterschiedlich konzeptualisierte Ziele bzw. inhaltlich aufgeladene Werte, die als das Ergebnis komplexer Prozesse der Interessensbildung beschrieben werden (SCCT, Lent, 2005), mit subjektiver Bedeutsamkeit aufgeladen (*career construction*, Savickas, 2005) und in unterschiedliche Kategoriensysteme eingeordnet sein können. In allen Fällen stellen sie einen – wenngleich sehr unterschiedlich ausfallenden – Bezug her zu Eigenschaften des späteren Berufes bzw. der subjektiven Wahrnehmung des jeweiligen Berufsbildes, das sehr allgemein als „Darstellung aller wichtigen Merkmale eines bestimmten Berufs sowie aller ihn betreffenden wissenswerten Tatsachen, wie Eignungsanforderungen, Ausbildungsgang, Aufstiegsmöglichkeiten, Lage am Arbeitsmarkt, rechtlicher Stellung, Geschichte u.a.m.“ (Wirtz, 2013, S. 267) definiert werden kann: Inwiefern ein Beruf den individuellen Erwartungen genügt bzw. inwiefern er geeignet ist, ein *personal goal* zu erfüllen, hängt stets von den wahrgenommenen Eigenschaften eines Berufes sowie den damit verknüpften Tätigkeiten ab. Die Beschreibung derartiger Zusammenhänge spielt insbesondere im Bereich der Person-Environment-Fit-Modelle (z.B. Holland, 1985; Holland, 1997), bei denen die Passung zwischen einer Person und einem Beruf im Zentrum steht, eine zentrale Rolle. Dabei können sich die Ziele bzw. Interessen auf sehr unterschiedliche Komponenten des Berufsbildes, etwa auf Tätigkeiten, Eignungsanforderungen oder die mit einem Beruf einhergehende Vergütung, beziehen, was zu weiteren Untergliederungen führen kann.

Hier zeigt sich zugleich ein Bezug zu weiteren grundlegenden Konzepten aus dem Bereich der Motivationsforschung, insb. der Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motive (z.B. Rheinberg, 1989; Deci & Ryan, 1993), die mit Rheinbergs Unterscheidung zwischen Tätigkeits- von Zweckanreizen verknüpft ist und von Deci & Ryan (2000) im Rahmen ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation weiter ausdifferenziert wird. Die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motive hat sich insb. im Bereich der berufsspezifischen Motivforschung als sehr produktiv erwiesen (vgl. Kap. 2.2.3). Bei den tätigkeitsbezogenen bzw. intrinsischen Motiven geht die Motivation auf Anreize zurück, die in der Ausführung der Tätigkeit selbst liegen. Bei extrinsischen bzw. zweckbezogenen Motiven wird die Tätigkeit demgegenüber instrumentell betrachtet, sie dient als Mittel für einen nicht in ihr selbst liegenden Zweck (Deci & Ryan, 1993). Dabei ist Tätigkeit insofern austauschbar, als dass andere Tätigkeiten, die den gleichen Zweck erfüllen, diese Motive in ähnlicher Weise befriedigen würden.

Betrachtet man etwa die berufliche Tätigkeit als ein Mittel, um ein möglichst hohes Gehalt zu erreichen, ist allein durch dieses Motiv keine Distinktion zwischen Berufen mit einer ähnlichen Gehaltsstruktur möglich. Erst im Rekurs auf intrinsische, also in der Tätigkeit selbst liegende Motive kann eine Berufswahlentscheidung getroffen werden: Wem also ein hohes Gehalt wichtig ist, könnte gleichermaßen über eine ärztliche wie eine Ingenieurstätigkeit nachdenken. Wer jedoch zugleich eine helfende Tätigkeit als eines seiner *life goals* begreift und wer über die dafür notwendigen Voraussetzungen verfügt, könnte tatsächlich den Beruf eines Arztes in Erwägung ziehen, während für eine Person, die beispielsweise eher technisch interessiert ist, ein ingenieursbezogener Beruf attraktiver sein könnte.

Deci und Ryan (2000) erweitern die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation, indem sie das Spektrum extrinsischer, d.h. instrumentell motivierter Handlungen an Hand des Grades an Selbstbestimmung, die mit diesen Handlungen verbunden ist, weiter auffächern: von der externalen Regulation, die rein extrinsisch motiviert ist, nimmt der Grad der Selbstbestimmung über die introjizierte und die identifizierte bis hin zur integrierten Regulation beständig zu. Auch diese Auffächerung wurde insb. im Bereich der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden auf einzelne Motivgruppen übertragen (Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellstén & Kiel, 2017), wobei in der Breite der Forschung die Aufteilung in intrinsische und extrinsische Motive weiterhin vorherrschend ist (vgl. Kap. 2.2.3).

Zu Berufswahlentscheidungen, die nicht intrinsisch motiviert sind, kann es u.a. dann kommen, wenn die primären Berufswünsche nicht zugänglich sind, da Zugangsvoraussetzungen fehlen, oder – in SCCT-Terminologie – die Erfolgserwartung der entsprechend der *personal goals* anzustrebenden Berufe zu gering ausfällt. In diesem Fall kann von der Ergebniserwartung ein direkter Einfluss auf die Ziele und Aktionen ausgehen, der unabhängig von den intrinsischen Interessen einer Person ist: So ist bspw. die Arbeit an einem Fließband in den meisten Fällen nicht von einem intrinsischen Interesse geprägt, kann jedoch ein Effekt eines Trade-Off zwischen Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung sein: Es ist, gerade für Niedrigqualifizierte, ein Beruf, der auch bei als gering wahrgenommenen persönlichen Fähigkeiten noch erreichbar ist (Lent, 2005).

Gerade im Bereich der berufsspezifischen Studien- und Berufswahl der Lehramtsstudierenden liegt der Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motive eine große Zahl an nicht immer eindeutig benennbaren und zuzuordnenden Einzelmotiven zu Grunde (vgl. Kap. 2.2), die sich allerdings nicht mehr an eine spezifische allgemeine Theorie der Studien- und Berufswahl rückkoppeln lassen. Bevor auf diese Einzelmotive eingegangen wird, sollen zwei allgemeine Berufswahltheorien ausführlicher vorgestellt werden, die zugleich die beiden wesentlichen Strömungen innerhalb der psychologischen Theoriebildung in diesem Bereich abbilden. Daher wird im Folgenden mit Gottfredsons *Theory of Circumscription and Compromise* (2005) zuerst eine dynamische Berufswahltheorie vorgestellt, bevor mit Hollands Theorie des *Vocational Choice* (1997) einer der einflussreichsten Ansätze aus dem Bereich der Person-Environment-Fit-Theorien vorgestellt wird.

2.1.1 Gottfredsons Theory of Circumscription and Compromise

Gottfredson, eine US-amerikanische Psychologin, deren Hauptarbeiten auf dem Gebiet der Intelligenzforschung liegen, hat mit der *Theory of Circumscription and Compromise* (Gottfredson, 1981; Gottfredson, 1986; Gottfredson, 2003; Gottfredson, 2005) eine dynamische Theorie der Berufswahl entwickelt, die die Entwicklung von Berufswahlentscheidungen, genauer von Berufsbildern, Berufswünschen und beruflichen Ambitionen, ausgehend von der frühen

Kindheit beschreibt: „The theory [...] focuses on how young people gradually come to recognize and deal with, or fail to deal with, the array of vocational choices their society provides“ (Gottfredson, 2005, S. 71). Die Theorie beschreibt die Ausbildung von kognitiven Karten der beruflichen Landschaft, die mit der zunehmenden Entwicklung des Selbstkonzeptes und den kognitiven Fortschritten der Kinder bzw. Jugendlichen immer mehr und immer differenziertere Berufe enthalten, von diesen auf Grund von Selektionsprozessen jedoch zugleich auf immer weniger Berufsgruppen beschränkt werden.

Die Berufswahl selbst ist als Passung zwischen den Interessen und Zielen des Individuums einerseits und den für einen Beruf benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits definiert. Diese Passung ist laut Gottfredson jedoch an komplexe Vorbedingungen geknüpft: Damit sie gelingt, müssen Jugendliche zum einen etwas über ihre eigenen, sich noch entwickelnden Interessen und Fähigkeiten lernen, zum anderen verschiedene Berufe und die damit verbundenen Tätigkeiten kennenlernen und drittens in der Lage sein, zu erkennen, welche Berufe in ihren Anforderungsprofilen zu ihren noch in der Entwicklung befindlichen Fähigkeiten, Interessen, Wertorientierungen und Zielen passen. Jede einzelne dieser Aufgaben ist kognitiv anspruchsvoll, mit Anstrengung verbunden und anfällig für Reproduktionen sozialer Muster – etwa geschlechtsspezifischer Stereotype, mit denen Kinder bzw. Jugendliche aufwachsen und die die Wahrnehmung ihres Selbst, aber auch ihrer Handlungsalternativen beeinflussen: Wie angemessen einzelne Berufe von einzelnen Kindern bzw. Jugendlichen eingestuft werden, ist u.a. von geschlechtsspezifischen Stereotypen, aber auch von der wahrgenommenen sozialen Stellung einzelner Berufe im Vergleich zur eigenen wahrgenommenen sozialen Herkunft abhängig.

Problematisch ist insbesondere, dass Kinder und Jugendliche das Spektrum möglicher Berufe bereits früh einzuschränken beginnen und einmal getroffene Einschränkungen auch in späteren Reflexionsphasen nur noch selten erneut reflektiert werden. Gottfredson unterscheidet vier Subprozesse, die den Möglichkeitsraum der späteren Studien- bzw. Berufswahlentscheidung beeinflussen – die Prozesse des *cognitive growth* und der *self-creation*, die zu seiner Ausdehnung führen, sowie den Prozess der *circumscription* und den des *compromise*, die ihn anschließend in einer dialektischen Bewegung schärfen, aber auch wieder einschränken. Diese größtenteils unreflektiert stattfindende Elimination beruflicher Alternativen noch vor Beginn der eigentlichen Wahl einer beruflichen Karriere ist das wesentliche Alleinstellungsmerkmal von Gottfredsons Theorie.

Das *cognitive growth* führt dazu, dass Kinder eine zunehmende Fülle an Informationen über verschiedene Berufe wahrnehmen und ihre mentale Landkarte unterschiedlicher Berufe nach einer immer größeren Anzahl an Dimensionen gliedern können. Diese dimensionale Aufgliederung des Berufsspektrums geht bei allen Kindern in ähnlicher Form, wenn auch in unterschiedlichem Detailgrad und in unterschiedlicher Geschwindigkeit vonstatten – „This progression is so natural and universal that it is seldom perceived as vocationally relevant, if noticed at all“ (Gottfredson, 2005, S. 74). Unterschiede gibt es zwischen einzelnen Personen vor allem in der Ausbildung ihres Selbst, der *self-creation*, die ihre individuelle Verortung innerhalb dieser beruflichen Landschaft bedingt.

Vor allem unterscheiden sich Kinder jedoch dadurch, wie sie beginnen, die kognitive Landschaft der ihnen bekannten Berufe im Rahmen der *circumscription* einzuschränken. In diesem Prozess eliminieren Kinder diejenigen Berufe, die ihnen entsprechend der sozialen Einflüsse, denen sie ausgesetzt sind, als für sie unpassend erscheinen: „Early in life, children begin to rule out whole sets of occupations as socially unacceptable for someone like themselves as they start

to recognize the more obvious distinctions among jobs“ (Gottfredson, 2005, S. 77). Ein erster Schritt kennzeichnet den Übergang vom magischen Denken zu der konkreten Vorstellung, dass ein Beruf etwas ist, das zu einem Erwachsenen gehört, und dass man selbst später einmal erwachsen sein und demnach einen Beruf haben wird. In dieser Phase, die Gottfredson auf das dritte bis fünfte Lebensjahr festlegt, hören Kinder auf, Feen, Zauberer oder Prinzen werden zu wollen, und schränken ihre Wünsche auf konkret existierende Berufe ein.

In einem zweiten Schritt zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr lernen Kinder weitere Berufe kennen. Dies betrifft insbesondere solche Tätigkeiten, die über eine hohe Sichtbarkeit verfügen – beispielsweise, weil die Kinder mit ihnen in häufigen Kontakt kommen (z.B. Lehrerinnen und Lehrer). Zugleich nehmen sie erste Einschränkungen des beruflichen Spektrums vor, die sich entsprechend ihres kognitiven Entwicklungsstandes vor allem an konkret sichtbaren Attribuierungen orientieren – etwa der von den Kindern wahrgenommenen geschlechtsspezifischen Konnotierung einzelner Berufe:

„Being dichotomous thinkers, children see particular behaviors and roles (including jobs) as belonging to one sex but not the other. Rigid thinking confers a moral status on the dichotomies it creates, and children of both sexes tend to perceive their own sex as superior“ (Gottfredson, 2005, S. 77)

In der Folge differenziert sich das Feld erreichbarer Berufe nach geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen auf: Jungen beginnen, sich eher als Feuerwehrleute zu sehen, Mädchen eher als Krankenschwestern (vgl. Abb. 1). Selbst wenn sich ihre Vorstellungen von Berufen später ausdifferenzieren und an Komplexität gewinnen, führen diese frühen Distinktionen doch dazu, dass sich die späteren Erwachsenen zu einigen Berufen stärker hinwenden, während sie sich von anderen beruflichen Alternativen eher abwenden.

In einem dritten Schritt findet eine soziale Ausdifferenzierung des Berufsfeldes statt, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche beginnen, sich an Berufsvorstellungen zu orientieren, die nicht nur zu ihrem Geschlecht, sondern auch zu ihrem eigenen sozialen Status passen: Ein Arztsohn wird tendenziell aufhören, Feuerwehrmann, Müllmann oder Busfahrer sein zu wollen, sondern sich sozial höherstehenden Berufswünschen zuwenden. Zugleich beginnen die Kinder bzw. Jugendlichen, ebenfalls beeinflusst durch soziale Stereotype, aber auch durch die Wahrnehmung ihrer eigenen schulischen Leistungen, Berufe, die sie für zu hochstehend oder für zu schwierig zu erreichend halten, als unerreichbar auszuschließen: Ein Mittelschüler wird in den meisten Fällen aufhören, den Arztberuf als realistischen Berufswunsch zu verfolgen, da dieser auf Basis eines Mittelschulabschlusses nur unter großen Anstrengungen zu erreichen ist.

Am Ende dieses Prozesses haben die meisten Kinder und Jugendlichen bereits weite Teile der beruflichen Landkarte für sich ausgeschlossen, weil sie nicht gut genug zu ihrer sozialen Stellung, ihrem schulischen Leistungsspektrum oder ihrem Geschlecht passen. Übrig bleibt ein *social space*, der einen oder wenige gewünschte sowie einige weitere akzeptable Berufsoptionen beinhaltet. Abbildung 2 zeigt zwei solche *social spaces*, einmal für ein Mädchen aus der Mittelklasse und einmal für einen Jungen, dessen Familie der Arbeiterklasse zuzuordnen ist (Beispiele aus dem amerikanischen Original übersetzt; Berufe und Schichtzugehörigkeiten nach Gottfredson): Beide Jugendliche haben Berufe ausgeschlossen, die ihnen zu maskulin – Bergarbeiterin bzw. Bergarbeiter – bzw. zu feminin – Zahnarzthelferin bzw. Zahnarzthelfer – erscheinen. Zusätzlich sind beide Bereiche dadurch begrenzt, was als zu schwer erreichbar oder als zu gering im sozialen Ansehen bewertet wird. Innerhalb des Raumes liegt eine idealistische Erwartung, die den primären Berufswunsch der beiden Jugendlichen wiedergibt. Allerdings muss diese idealistische Erwartung noch nicht dem real angestrebten Beruf entsprechen.

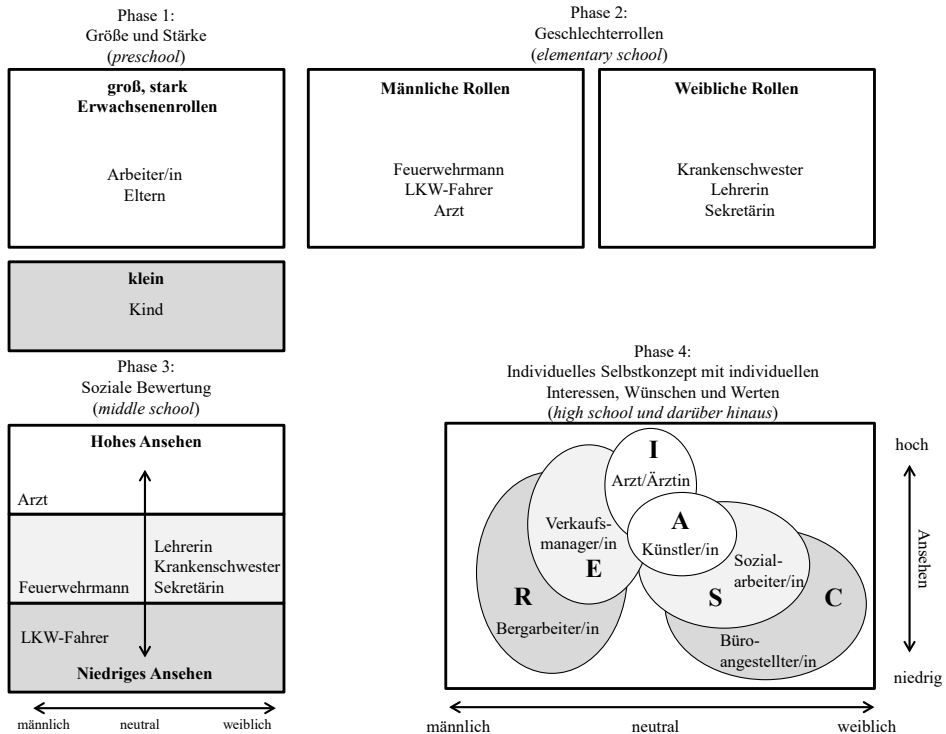


Abb. 1: Phasen der circumscription (eigene Darstellung nach Gottfredson, 2005)

Die ersten drei Phasen der *circumscription* beschreiben die Elimination von als nicht passend empfundenen Berufen. In der vierten und letzten Phase der *circumscription* wandelt sich der Prozess hin zu einer aktiven Suche nach beruflichen Karrieren, die von den Jugendlichen als kompatibel mit ihren individuellen Interessen, Wünschen und Werten wahrgenommen werden. Diese bewusste Suche beschränkt sich vornehmlich auf den *social space* und fächert ihn dadurch auf – nach Gottfredson ist dies u.a. die Phase, in der Hollands Persönlichkeitstypen zum Tragen kommen (vgl. die vierte Phase in Abb. 1) und sich bspw. sozial eingestellte Personen sozialen Berufen zuwenden. Zugleich verkompliziert dies die Suche: Die Auswahl interessanter Berufe erfordert Detailwissen über die Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen innerhalb verschiedener Berufe. Dies führt zu zwei Problemen. Zum einen wirken vorherige Ausschlüsse von Berufen weiter nach: „The job sectors that children no longer see as appropriate for themselves become paths closed to them, at least psychologically, even when those occupations might be more congruent with their personal interests“ (Gottfredson, 2005, S. 81). Zum anderen kann es sein, dass manche Kinder oder Jugendliche nicht in der Lage sind, sich genügend Erfahrungen oder Informationen darüber zu verschaffen, welche Berufe ihnen offenstehen oder welche Tätigkeiten zu ihren Interessen passen, und daher eine vorschnelle oder uniformierte Berufswahl treffen. Zugleich werden zu diesem Zeitpunkt die meisten Berufswahloptionen, die jenseits des eigenen *social space* liegen, nur noch eingeschränkt wahrgenommen.

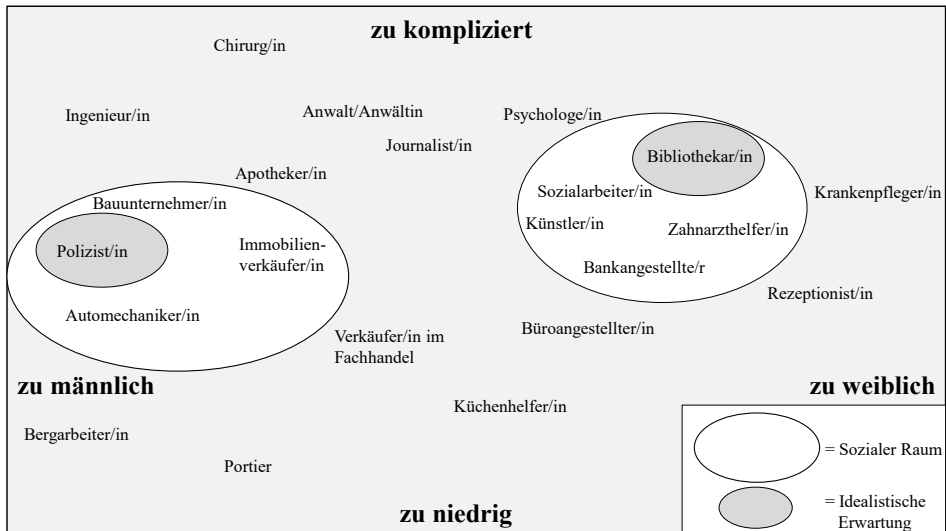


Abb. 2: Die sozialen Räume zweier Jugendlicher auf einer kognitiven Landkarte verschiedener Berufe (adaptiert nach Gottfredson, 2005)

An diesem Punkt setzt Gottfredsons *compromise* an: Im Gegensatz zur *circumscription* beschreibt der *compromise* keine Eliminationsprozesse, die zu einer Einschränkung des *social space* führen, sondern Eliminationen, die dazu führen, dass Jugendliche nicht ihren Traumberuf, sondern eine weniger geschätzte, aber dafür leichter zugängliche Alternative ergreifen. Der Grund hierfür kann u.a. in unzureichenden Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung oder einer als limitiert wahrgenommenen Zugänglichkeit (etwa der Notwendigkeit eines Studiums bei unsicheren Finanzierungsmöglichkeiten) liegen. Die Kompromissprozesse führen also dementsprechend zu einer Abkehr von der idealistischen Erwartung hin zu einer als realistischer wahrgenommenen Alternative im *social space* oder, falls eine solche nicht zur Verfügung steht, in möglichst großer Nähe zu den als akzeptabel wahrgenommenen Berufen. Dabei ist davon auszugehen, dass eine Elimination umso stabiler ist, je älter sie ist: Dementsprechend sollten Berufe, die aus Gründen geschlechtsspezifischer Stereotype bereits früh eliminiert wurden, resistenter gegenüber *compromise*-Prozessen sein als solche, die lediglich auf Grund persönlicher Interessen und damit relativ spät ausgeschlossen wurden. Auf jeden Fall führt die Kompromissbildung bei denjenigen Jugendlichen, die diesen Prozess durchlaufen, dazu, dass der als ideal betrachtete Berufswunsch aufgegeben und durch andere berufliche Optionen ersetzt wird, die als *good enough or not too bad* eingestuft werden.

Verglichen mit differentialpsychologisch-typologischen Modellen gibt es zu Gottfredsons Theorie verhältnismäßig wenig empirische Forschung, die über ihre eigenen Arbeiten, die zur Formulierung der Theorie geführt haben, hinausgeht (Gottfredson, 1981). So benutzte eine Studie von Cochran, Wang, Stevenson, Johnson & Crews (2011) Gottfredsons Annahmen, um im Rahmen einer seit den 1970er Jahren laufenden Längsschnittstudie die Berufsvorstellungen von Jugendlichen mit ihrem späteren beruflichen Erfolg in Beziehung zu setzen. Dabei zeigte sich, dass sowohl der sozioökonomische Status als auch das Geschlecht und die kognitiven Fähigkeiten der Befragten die Berufsvorstellungen der Jugendlichen sowie ihren

späteren beruflichen Erfolg in Übereinstimmung mit Gottfredsons Vorannahmen beeinflussen. Deemer, Lin, Graham & Soto (2015) beziehen sich auf Gottfredsons Grundannahmen, um den Einfluss negativer Genderstereotype auf die berufliche Entwicklung von Frauen in den Naturwissenschaften zu untersuchen. Demgegenüber erwiesen sich im Rahmen einer weiteren Studie mit allerdings nur 37 Befragten, die jeweils die Attraktivität von 27 Berufen bewerten sollten, wesentliche Elemente der Theorie, insb. im Bereich ihrer geschlechtsbezogenen Vorhersagen, als nicht reproduzierbar (Hesketh, Durant & Pryor, 1990). Eine einjährige Längsschnittstudie mit insgesamt 2884 College-Studierenden, die die Stabilität der Karrierevorstellungen während der einjährigen Studiendauer untersuchte, wies ebenfalls darauf hin, dass im Gegensatz zu Gottfredsons Annahmen nicht die geschlechts-, sondern die prestigeespezifische Stabilität der angestrebten Berufe höher ausfällt (Junk & Armstrong, 2010): Nach Gottfredsons Theorie sollten im Rahmen der Kompromissbildung jedoch zuerst persönliche Interessen, danach prestigebezogene und erst zuletzt geschlechtsspezifische Festlegungen aufgegeben werden. Allerdings fällt der Untersuchungszeitraum von einem Jahr im Verhältnis zur zeitlichen Ausdehnung der Theorie verhältnismäßig knapp aus. Insgesamt ist die bisherige Forschungslandschaft hinsichtlich der Frage, ob im Rahmen der *compromise*-Prozesse eher geschlechts- oder eher prestigebezogene Kompromisse eingegangen werden, damit als uneindeutig zu bezeichnen (Junk & Armstrong, 2010).

Da Gottfredsons Theorie keine Typologie oder differentialpsychologische Einordnung von Personen erlaubt, hat sie auch nicht zur Entwicklung von Testinstrumenten geführt. Ihr Mehrwert und ihre große Bedeutung liegen vielmehr in ihrer Anwendbarkeit für die praktische Berufsberatung und in den Strategien bzw. Hinweisen, die sich aus den beschriebenen Prozessen und den mit ihnen einhergehenden Problemen ableiten lassen. So lassen sich aus der Theorie u.a. Wege ableiten, die Komplexität der Berufswahl zu reduzieren, die Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit verschiedener Jugendlicher stärker zu berücksichtigen oder mehr berufsbezogene Erfahrungsmöglichkeiten gerade für benachteiligte Jugendliche zu ermöglichen (Gottfredson, 2005).

Tatsächlich besteht ein wesentliches Element von Gottfredsons Theorie in der Erkenntnis, dass die Suche nach dem bestmöglichen Beruf sehr aufwändig, kostspielig und nicht immer problemlos möglich ist. All dies kann dazu führen, im Rahmen von *compromise*-Prozessen eine Tendenz zum Naheliegenden, zu bereits interessanten, in Familie und Freundeskreis verbreiteten Berufen, hervorzurufen bzw. zu bestärken: Auf Grund des mit einer fortschreitenden Ausdehnung des Suchraumes verbundenen Aufwands begnügen sich viele Jugendliche mit einem Beruf, der als *good enough or not too bad* eingestuft wird, anstatt nach dem für sie bestmöglichen Beruf zu suchen. Gottfredson unterscheidet in dieser Hinsicht aktiv suchende und passive Jugendliche, wobei gerade letztere berufliche Möglichkeiten seltener sehen und weniger darüber wissen, wie man sie nutzt. Dies führt zu vielen Fällen, in denen die Passung bzw. die Wahl eines geeigneten Berufes nicht oder zumindest nicht optimal funktioniert:

„As adolescents, perhaps all (...) will report wanting jobs in which they can perform the kinds of tasks that interest them, but many will not be able to articulate just what their interests are. Few will know what workers actually do on the job, even in the occupations to which they aspire. Some will be forced to take jobs that are not consistent with their interests, but many will do so by choice“ (Gottfredson, 2005, S. 72).

Jugendliche müssen sich erst über die relevanten Eigenschaften verschiedener Berufe informieren, sich über ihre eigenen Fähigkeiten bewusst werden und in der Lage und willens sein, den anstrengenden Prozess der Passung zu durchlaufen. Hinzu kommt, dass Jugendliche angesichts der vielfältigen beruflichen Möglichkeiten moderner, funktional ausdifferenzierter Gesellschaften und der massiv gestiegenen Zugänglichkeit vieler Berufsfelder viele Erfahrungen, die zur Auswahl passender Berufe führen könnten, gar nicht durchlaufen und von vielen Berufsmöglichkeiten nie hören werden. Die Landkarte der beruflichen Möglichkeiten ist schlichtweg zu ausdifferenziert, um komplett erfass- und erfahrbar zu sein:

„But this expanded choice is a challenge, even a burden, for young people. [...] It is no wonder that so many youngsters procrastinate or seem paralyzed by anxiety when required to make vocational decisions. Many just drift or settle for any job that comes their way“ (Gottfredson, 2005, S. 71).

In dieser Situation profitiert das Lehramt im Schema Gottfredsons von einer besonders hohen Sichtbarkeit, wie sie von wenig anderen Berufen erreicht wird: Es ist ein Berufsbild, mit dem beinahe jede Person bereits früh und über eine lange Zeit in Berührung kommt, sodass es auf beinahe jeder kognitiven Landkarte der möglichen Berufe zumindest eine Zeit lang vertreten ist (Gottfredson, 2005, S. 77): Man muss dafür keine gesonderten Erfahrungen machen, ihn nicht erst für sich entdecken oder aufwendig Informationen über ihn sammeln – er ist einer jener Berufe, der beinahe allen Jugendlichen, wie im obigen Zitat beschrieben, einfach über den Weg läuft. Eine ähnlich hohe Sichtbarkeit erreichen nur wenig andere Berufe – etwa der des Arztes, der des Feuerwehrmannes oder die Berufe der eigenen Eltern. So könnte er gerade für eher passive Jugendliche, die nicht aktiv daran arbeiten, berufliche Alternativen zu entdecken, eine plausible Berufswahlmöglichkeit darstellen.

2.1.2 Person-Environment-Fit-Ansätze am Beispiel Hollands

Im Gegensatz zu Gottfredsons Theorie, die die Entwicklung beruflicher Möglichkeiten durch dialektische Prozesse der Ausdifferenzierung, Erweiterung und Elimination von Bereichen der kognitiven beruflichen Landkarte beschreibt, konzentrieren sich klassische Person-Environment-Fit-Modelle auf den Moment der Berufswahl selbst. Die Grundlage derartiger Theorien bildet eine Passung zwischen den Merkmalen einer Person und den Merkmalen eines Berufs bzw. einer beruflichen Umgebung, wobei die Merkmale einer Person zumeist als globale, weitgehend stabile *traits* im differentiell-persönlichkeitspsychologischen Sinn verstanden werden (Üstünsöz-Beurer, 2009).

Einen sehr bekannten und auf Grund seiner Praktikabilität auch in der Beratungspraxis weit verbreiteten (Üstünsöz-Beurer, 2009; Spokane & Cruza-Guet, 2005) Ansatz aus dem Bereich der Person-Environment-Fit-Modelle bildet Hollands (Holland, 1985; Holland, 1997) *Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, die auf einer Typologie von Persönlichkeiten und beruflichen Umgebungen (*environments*) beruht (vgl. Abb. 3): Personen suchen sich tendenziell Arbeitsumgebungen, die zu ihren eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und ihrer dominierenden beruflichen Orientierung passen, wobei Holland davon ausgeht, dass die meisten Jugendlichen zum Zeitpunkt ihrer Berufswahlentscheidung einer bzw. einer Kombination aus mehreren *vocational personalities* zuzuordnen sind. Die Typologie dieser *vocational personalities* besteht aus sechs hexagonal angeordneten beruflichen Orientierungen, die Holland *realistic*, *investigative*, *artistic*, *social*, *enterprising* und *conventional* nennt (nach den Anfangsbuchstaben auch RIASEC-Typologie).

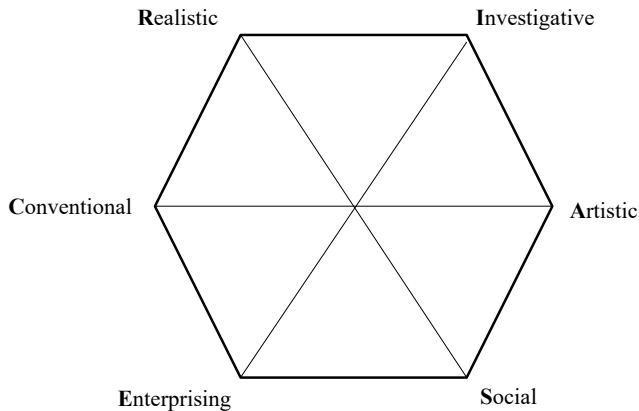


Abb. 3: Die sechs beruflichen Orientierungen nach Holland (eigene Darstellung nach Holland, 1997)

In den meisten Fällen werden untersuchte Personen in einem individuellen und einzigartigen Muster Eigenschaften mehrerer oder aller Orientierungen aufweisen. Dieser Heterogenität begegnet Hollands Modell mit der Bildung von Subtypen. Jeder Subtyp ist durch die jeweils drei am stärksten ausgeprägten Dimensionen in Reihenfolge ihrer Stärke definiert. Wenn eine Person also auf der sozialen Dimension (S) die höchsten Ausprägungen aufweist und ihre zweit- bzw. drittstärksten Dimensionen die künstlerische (A) und die wissenschaftliche (I) Dimension sind, wäre ihr Subtyp SAI. Personen des gleichen Subtyps weisen meistens ähnliche Muster in ihrem beruflichen Interesse auf und fühlen sich in ähnlichen Arbeitsumgebungen wohl (Spokane & Cruza-Guet, 2005). Dies führt dazu, dass sich innerhalb einer spezifischen Arbeitsumgebung Personen mit ähnlichen beruflichen Orientierungen ansammeln: Klar definierte Arbeitsumgebungen, in denen die Mehrzahl der Beschäftigten ähnlichen Aufgaben nachgeht, sind daher häufig durch Beschäftigte ähnlicher Orientierungsprofile gekennzeichnet.

Daher lassen sich neben einzelnen Personen auch die Arbeitsumgebungen selbst entsprechend der mit ihnen verbundenen Aktivitäten und an Hand der Personen, die von den jeweiligen Arbeitsumgebungen angezogen werden, in die entsprechenden Subgruppen kategorisieren. Als Folge davon sind Datenbanken wie das O*Net des U.S. Department of Labor, Employment & Training Administration entstanden (National Center for O*NET Development (Hrsg.), o.a.J.), in der sich mehrere tausend Berufe entsprechend ihrer RIASEC-Kategorisierung durchsuchen lassen.

Die eigentliche Berufswahl lässt sich mit Hilfe von vier diagnostischen Indikatoren untersuchen: Der erste Indikator ist die *consistency*. Sie beschreibt die interne Kohärenz der persönlichen beruflichen Orientierung und lässt sich an Hand der Nähe der ersten beiden Buchstaben der Subgruppe innerhalb des Hexagramms bestimmen: Personen, die durch zwei naheliegende Buchstaben (z.B. SE, sozial-unternehmerisch) bestimmt sind, verfügen über ein kohärenteres, widerspruchsfreieres Profil als Personen, die sehr unterschiedliche berufliche Orientierungen in sich vereinen (z.B. CE, konventionell-unternehmerisch): „Individuals with consistent interest types within their personal three-letter code should feel more at ease with their personality characteristics and encounter fewer choice-making difficulties as a result“ (Spokane & Cruza-Guet, 2005, S. 28).

Ein zweiter Indikator ist die *differentiation*. Sie beschreibt, wie eindeutig der Code einer Person ausfällt. Eine Person, die nur auf einer der sechs Skalen hohe Werte erreicht, hat einen distinkteren Code als eine Person, die auf allen sechs Skalen annähernd ähnliche Werte erzielt, wobei eine hohe *differentiation* zu einer klareren beruflichen Orientierung beiträgt. Gleiches gilt für berufliche Umgebungen, die entweder sehr konsistent ausfallen können – mit mehreren Berufen, die alle über ähnliche Profile verfügen, oder sehr divergent, wenn viele sehr unterschiedliche Berufsprofile miteinander in Kontakt stehen (Holland, 1997). Die *identity* als dritter Indikator beschreibt, inwiefern eine Person über ein „clear and stable picture of one's goals, interests, and talents“ verfügt, wobei dieser Indikator nicht nur für Personen, sondern auch für Arbeitsumgebungen gilt, die sich ebenfalls in der Explizitheit etwa ihrer Zielsetzungen und Wertvorstellungen unterscheiden können (Holland, 1997).

Zuletzt beschreibt die *congruence* den Grad der Passung zwischen der Persönlichkeit eines Individuums und den Charakteristika des gewählten bzw. in Erwägung gezogenen Berufes. So ist bspw. eine Lehrkraft der Sekundarstufe laut der US-amerikanischen Berufszuordnung des O*Nets mit der Subgruppe SAE assoziiert, was einem *social-artistic-enterprising*-Profil entspricht: Der Beruf ist also in erster Linie eine soziale Tätigkeit, die die Arbeit mit Menschen umfasst; sie hat künstlerische Bestandteile, die kreative Prozesse erfordern, und sie hat eine unternehmerische Komponente, die sich etwa darin äußern kann, dass das Überzeugen, Anleiten oder Führen von Menschen einen Teil des Aufgabenprofils darstellt. Personen, die es mögen, mit Menschen zusammenzuarbeiten und ihnen zu helfen, die eine kreative Ader aufweisen und gerne sprechen, leiten oder überzeugen, weisen ebenfalls ein SAE-Profil auf und verfügen daher über eine hohe Kongruenz mit diesem Berufsbild, während bspw. konventionell-wissenschaftlich-realistische Personen (CSR) nur eine sehr geringe Konvergenz mit dem Beruf der Lehrkraft aufweisen. Zu Passungen mit einer geringen Kongruenz kann es u.a. durch externe Effekte, etwa Diskriminierung bei der Berufsauswahl oder familiären Druck, aber auch auf Grund interner Faktoren wie einer Depression oder einer Angststörung kommen (Spokane & Cruza-Guet, 2005, Spokane, 1991).

Hollands Forschung zur Berufswahl begann bereits in den 1950er Jahren des letzten Jahrhunderts (Holland, 1959) und hat seither eine ganze Reihe von Erhebungsinstrumenten im englisch- (z.B. Self-Directed Search, SDS, Holland, Fritzsche & Powell, 1994 oder das Position Classification Inventory, PCI, zur Klassifizierung von Arbeitsumgebungen, Gottfredson & Holland, 1991), aber auch im deutschsprachigen Raum hervorgebracht (z.B. Explojob, Joerin Fux & Stoll, 2006, oder den Allgemeinen Interessens-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test – Revision, AIST-R/UST-R, Bergmann & Eder, 2005). Die Theorie wurde von Holland über die Jahrzehnte stetig weiterentwickelt und empirisch so häufig überprüft, dass in der vierten Auflage von Hollands Monographie *Making Vocational Choices* allein die Darstellung der Forschungsergebnisse zur Theorie etwa 100 Seiten einnimmt (Holland, 1997, S. 73-170): Die Mehrzahl der Studien konnte insbesondere die Existenz der Typisierungen und ihre hexagonale Struktur sowie die Validität der Instrumente zur Messung der beruflichen Orientierung von Personen bestätigen, während die Forschung zu den Instrumenten zur Messung der beruflichen Umgebung widersprüchlicher ausfällt (Spokane, Meir & Catalano, 2000; Spokane & Cruza-Guet, 2005).

Dabei steht insbesondere auch die kulturelle Übertragbarkeit der Theorie im Fokus, vor allem hinsichtlich der Fragen, ob sich die sechs beruflichen Orientierungen und ihre hexagonale Struktur als kulturübergreifend stabil erweisen und ob die Interaktionen zwischen einer Person und der beruflichen Umgebung, dem *environment*, kulturübergreifend formuliert

werden können. Dabei weist der aktuelle Forschungsstand (Spokane & Cruza-Guet, 2005) darauf hin, dass die sechs Persönlichkeitstypen und ihre hexagonale Struktur in europäischen Samples gut reproduzierbar sind. So kommen etwa Lent, Brown, Nota und Soresi (2003) in ihrer Untersuchung an 796 italienischen Schülerinnen und Schülern, bei der sie im Rahmen mehrerer SCCT-basierter Theoriebausteine auch Hollands RIASEC-Typen überprüfen, zu dem Ergebnis, dass sich alle sechs Skalen auch an einem italienischen Sample mit zufriedenstellender Testgüte messen lassen. Auch bei brasilianischen Befragten erweist sich eine Reproduktion der Sechs-Faktoren-Struktur als möglich (Meireles & Primi, 2015).

Im asiatischen Raum fallen die Testergebnisse demgegenüber heterogener aus. So ergibt etwa ein Vergleich der strukturellen Validität und der strukturellen Äquivalenz der Persönlichkeitstypen zwischen 180 Befragten aus Amerika und 184 Befragten aus Singapur zwar eine stabile, zirkular-hexagonale Sechs-Faktoren-Struktur zwischen beiden Samples, die Forschenden stellen jedoch auch fest: „As argued earlier, it should not be assumed that there is equivalence of meaning in RIASEC when a similar structure across two ethnic groups is found“ (Soh & Leong, 2001, S. 130). Eine kulturübergreifende Äquivalenz kann nur für den S- und den E-, sowie eingeschränkt für den I-Typ festgestellt werden, während die Ergebnisse zu den anderen Typen uneindeutig bleiben und nach Aussagen der Forschenden weiterer Forschung bedürften.

Zwei Studien an chinesischen Studierenden aus Hongkong (Leung & Hou, 2001; Leung & Hou, 2005) bestätigen ebenfalls grundsätzlich eine Sechs-Faktoren-Lösung, zeigen jedoch auch, dass diese sechs Faktoren zu einer Drei-Cluster-Lösung zusammengefasst werden können, wodurch sich der R- und der I- sowie der E- und der C-Typ einander annähern, während der A-Typ isoliert bleibt und S nicht eindeutig zuzuordnen ist. Leung & Hou (2005) empfehlen daher im chinesischen Kontext ein an der Drei-Cluster-Lösung orientiertes Vorgehen und konstatieren:

„Consequently, in the measurement and interpretation of career interest, one should use the structure that is fundamental to a client's social and cultural context, instead of structures that are derived from a different cultural context [...] For students who are still in an exploration stage of career development [...], using a three-cluster classification might help them develop a beginning schema about the educational and occupational world that is consistent with the general perceptions within their cultural context“ (S. 88).

Ein Problem allgemeiner Berufswahltheorien wie der von Holland besteht in ihrer Unspezifität. Selbst wenn man Berufe und Persönlichkeiten auf der detaillierten Ebene der dreistelligen Subgruppen betrachtet, ist der Beruf der Lehrkraft an Sekundarschulen bei weitem nicht der einzige Beruf, mit dem Personen des Typs SAE eine hohe Kongruenz aufweisen: Im Rahmen der Vorschläge des O*Net könnten sie genauso gut Nachrichtensprecher (ASE), PR-Spezialist (EAS) oder Priester (SEA) werden, als Nannies (SAE) oder Choreographen (ASE) arbeiten oder einen Beruf im musischen Bereich, etwa als Chor- oder Aufnahmeleiter ergreifen (ASE). Die Unterschiede zwischen dem Beruf eines Priesters und dem der Lehrkraft sind in der Realität komplexer und multidimensionaler, als sie mittels eines allgemeinen, auf sechs Dimensionen beschränkten Modells abgebildet werden können. Wieso jedoch entscheiden sich Personen für den Lehrberuf und nicht für den des Priesters? Welche spezifischen Motive gibt es, die über allgemeine Charakteristika wie den des Lehramtes als sozialen Beruf hinausgehen? Diesen Fragen widmet sich die berufsspezifische Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden.

2.2 Die Studien- und Berufswahlmotive zukünftiger Lehrkräfte

Die berufsspezifische Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden ist zumeist nur sehr lose an die psychologische Theoriebildung, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, angelehnt. Die hohe Generalisierung der berufsfeldübergreifenden Theorien ist nur bedingt dazu geeignet, spezifische Motive abzubilden, die an die konkreten Tätigkeitsfelder eines Berufes geknüpft sind (für eine direkte Anwendung von Hollands Schemata auf den Lehrerberuf siehe Mayr, 2011). Diese Problematik nimmt weiter zu, wenn nicht nur Lehrkräfte allgemein, sondern unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften miteinander verglichen werden sollen, etwa Grundschul- mit Gymnasial- (Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009; Weiß et al., 2010c) oder Latein- mit Geographielehrkräften (Weiß, Braune et al., 2012; Lößner et al., 2010).

Stattdessen hat sich in den letzten Jahren gerade in Deutschland ein professionstheoretischer Zugang zu dem Forschungsgegenstand herausgebildet (z.B. Cramer, 2012; Cramer, 2015), der jedoch auf einer breiten und überaus heterogenen Forschungslandschaft aufsetzt. Diese reicht bis in die 1940er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück (z.B. Caselmann, 1949) und kann im Rahmen aktueller professionstheoretischer Fragestellungen auf vielfältige Art und Weise aktualisiert werden. So kann etwa die alte Unterscheidung Caselmans in *paidotrope*, d.h. kindbezogene und *logotrope*, d.h. fachlich orientierte Lehrkräfte aus strukturfunktionalistischer Perspektive als ein Ausdruck der Antinomien bzw. Widersprüche erscheinen, die die Profession der Lehrkräfte auf vielfältige Weise durchziehen und als eines ihrer Wesensmerkmale gelten können (siehe Kap. 2.3.1).

Vor allem ist die Frage nach den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrkräften jedoch im Lichte des Bemühens zu sehen, personale (Eingangs-)Merkmale von (zukünftigen) Lehrkräften zu identifizieren, die sich als günstig bzw. problematisch für die spätere Berufsausübung erweisen. Verschiedene Studien untersuchen beispielsweise, inwiefern unterschiedliche personale Merkmale dazu geeignet sind, das Verbleiben von Lehrkräften in der Profession (Bruinsma & Jansen, 2010), ihre spätere berufliche Zufriedenheit bzw. Belastung (Kaub, Stoll, Biermann, Spinath & Brünken, 2014; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014; Steffgen & Martin, 2002), ihre Kompetenzentwicklung oder ihr berufsspezifisches Wissen (König & Rothland, 2012) vorherzusagen.

Unter den verschiedenen personalen Eingangsmerkmalen, die in dieser Hinsicht im Fokus des Interesses stehen (im Überblick Cramer & Binder, 2015; Cramer, 2015) nehmen motivationale Orientierungen und hier wiederum die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden eine prominente Rolle ein. Gerade im internationalen Diskurs wird die Frage nach den Studien- und Berufswahlmotiven darüber hinaus häufig vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an Lehrkräften, aber auch der fortschreitenden und z.T. kritisch gesehenen Feminisierung des Berufes (z.B. Richardson & Watt, 2016) diskutiert. So stellt sich etwa die Frage, mit welchen Anreizen man mehr männliche Lehrkräfte rekrutieren und die rekrutierten Lehrkräfte länger im Beruf halten kann (z.B. Harfitt, 2015; Kersaint et al., 2007; OECD (Hrsg.), 2006).

Die Heterogenität der bisherigen Forschung betrifft u.a. Fragen methodologischer, operationaler und auch normativer Natur. Dies beginnt bereits bei der Begrifflichkeit: Studien- und Berufswahlmotive werden zumeist, aber nicht immer (z.B. Cramer, 2012) synonym verwendet. Sie werden auf unterschiedlichste, zumeist jedoch explorative Art und Weise erfasst, was zu unterschiedlichen Operationalisierungen und ähnlichen, aber nicht direkt vergleichbaren

Motivbenennungen führt. Die gebildeten Motive werden anschließend in verschiedenen Motivkategorien zusammengefasst und Bewertungen unterworfen, die nur teilweise empirisch begründet (z.B. Bruinsma & Jansen, 2010), in vielen Fällen jedoch auch normativen Setzungen geschuldet sind.

Tatsächlich verhindert diese Heterogenität vergleichende Forschung bisher weitgehend. Dies ist nicht nur der Zersplitterung der Forschungslandschaft in Einzelstudien geschuldet, sondern gilt ebenfalls für Fälle, in denen sich Forschende auf das gleiche Ausgangsinstrument berufen, es jedoch jeweils individuell erweitern und mittels unterschiedlicher Methodik auswerten (z.B. Cramer, 2012 und Oberle et al., 2013 im Rückgriff auf Lipowsky, 2003). Es gilt für unterschiedliche explorative Auswertungen desselben Fragebogens (z.B. Weiß et al., 2012; Weiß & Kiel, 2013b) und es gilt selbst für das bisher verbreitetste Instrument zur Erfassung von Studien- und Berufswahlmotiven (*FIT-Choice*), das zwar konfirmatorisch bestätigt ist, dessen Skalen jedoch im Rahmen von Einzelerhebungen wiederholt modifiziert, eliminiert oder um weitere Motive ergänzt wurden (Watt & Richardson, 2012; Suryani, Watt & Richardson, 2016). Darüber hinaus gibt es bisher kaum Untersuchungen dazu, inwiefern strukturelle Rahmenbedingungen, bspw. die spezifischen Bedingungen innerhalb eines Landes, die Motivlage beeinflussen. Zwar werden in den Diskussionen der einzelnen Studien durchaus Umgebungsvariablen, etwa das Schulsystem oder kulturelle Eigenschaften der Untersuchungsländer, zur Erklärung herangezogen (Richardson & Watt, 2016, s.a. Kap. 2.2.1, Abschnitt d), doch Studien, in denen der Einfluss solcher Umgebungsvariablen aus Sicht der Befragten selbst untersucht wird, fehlen bisher weitgehend.

Vor diesem Hintergrund sind insbesondere auch nationale Beschränkungen der bisherigen Forschung augenscheinlich. Gerade bei einem Gegenstand, der wie die Lehrerbildung in großen Maße von staatlichen, räumlich verortbaren Bedingungen geprägt ist, wären ländervergleichende Studien zum Einfluss variierender struktureller Bedingungen zu erwarten. Tatsächlich variiert der Forschungsstand jedoch stark von Untersuchungsland zu Untersuchungsland. Während es in Deutschland eine vielfältige Forschung zu dem Thema gibt (im Überblick Rothland, 2014a; Cramer, 2016) und auch im englischen Sprachraum bzw. für die USA mehrere Studien vorliegen (im Überblick Hanushek & Pace, 1995; Heinz, 2015), gibt es bspw. für Schweden bisher nur zwei Untersuchungen, die die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden behandeln (Bertilsson, 2014; Jungert, Alm & Thornberg, 2014). In vielen Ländern ist die existierende Forschung an einzelne Forschende gebunden (z.B. Bastick, 1999a; Bastick, 1999b; Bastick, 2000a; Bastick, 2000b für Jamaica) und für andere Länder, etwa Rumänien, liegen bisher überhaupt keine entsprechenden Studien vor.

Darüber hinaus sind die einzelnen Forschungstraditionen national weitgehend isoliert. Die wenigen Studien, die direkte Ländervergleiche vornehmen (z.B. Bastick, 2000a; Kyriacou, Kunc, Stephens & Hultgren, 2003), sind in den meisten Fällen nicht in der Lage, Angaben zur Vergleichbarkeit des Gemessenen in den unterschiedlichen Ländern zu machen und haben keine weitere Verbreitung, etwa durch den Einsatz in Folgestudien, gefunden. Erst in den letzten Jahren sind mit *FIT-Choice* (im Überblick bei Richardson & Watt, 2016) und *STeaM* (z.B. Weiß & Kiel, 2013b; Syring et al., 2017) zwei Forschungsvorhaben entstanden, deren Erhebungs- bzw. Messinstrumente in verschiedenen Ländern durch verschiedene Forschende zur Anwendung gekommen sind. Auch bei diesen Programmen werden die Instrumente jedoch in einem solchen Maß modifiziert, dass direkte Vergleiche zwischen den einzelnen Studien nur sehr eingeschränkt möglich sind.

Dieser Heterogenität der Forschung steht eine erstaunliche Homogenität der erforschten Motive gegenüber: Betrachtet man etwa Rothlands Tabellen zu ausgewählten deutschsprachigen Einzeluntersuchungen auf dem Gebiet der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden (Rothland, 2014a, S. 356 ff.), fällt die Ähnlichkeit vieler Motivbenennungen sofort ins Auge. So schreibt etwa Ulich (2004) von *inhaltlichen bzw. fachbezogenen Interessen*, Eberle & Pollak (2006) vom *Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern*, Nieskens (2009) vom *Interesse am Beruf, am Fach* und Syring et al. (2017) von der *pädagogischen Arbeit mit Kindern*.

Vor diesem Hintergrund beschreibt dieses Kapitel zuerst die Heterogenität der bisherigen Forschung (Kap. 2.2.1). Hierzu stellt es exemplarisch fünf Studien bzw. Forschungskonzepte vor, die die Forschungslandschaft von frühen Untersuchungen in der Mitte des letzten Jahrhunderts bis hin zu den gegenwärtigen Standardisierungsbemühungen abbilden und in ihrer Vielfalt vertreten. Mit *STeaM* und *FIT-Choice* enthält es die beiden wesentlichen Projekte auf dem Gebiet der ländervergleichenden Motivmessung und bildet somit zugleich den Forschungsstand auf diesem Gebiet ab.

Daran anschließend beschreibt Kapitel 2.2.2 aufbauend auf einer Zusammenstellung von Rothland (2014a) regelmäßig wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive, während Kapitel 2.2.3 die vielfältigen Kategorisierungsbemühungen behandelt und einen Überblick über gängige Bezeichnungen einzelner Motivbündel bzw. -kategorien gibt. Im Rahmen der bisherigen Forschung haben sich insbesondere geschlechts- und schulartspezifische Muster als verhältnismäßig stabil erwiesen, weswegen Kapitel 2.2.4 einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu diesen Unterschieden gibt, bevor Kapitel 2.5 abschließend verschiedene Studien zur Bewertung von Studien- und Berufswahlmotiven darstellt.

2.2.1 Heterogenität der Forschungslandschaft

Im Folgenden sollen fünf Studien bzw. Forschungskonzepte vorgestellt werden, die exemplarisch für die Vielfalt und Heterogenität der Theorien, Methoden und Operationalisierungen der bisherigen Forschungslandschaft stehen. Es versteht sich dabei von selbst, dass die gewählten Beispiele die Forschungslandschaft nur schlaglichtartig beleuchten können. Weder ist die hier getroffene Auswahl endgültig, noch impliziert sie Aussagen über die Qualität der nicht ausgewählten Studien. Das Kapitel beginnt mit Caselmanns Studie *Wesensformen des Lehrers* aus dem Jahre 1949, die für den Beginn der Forschungstradition und ein methodisch noch relativ unkontrolliertes Vorgehen steht. Darauf folgt eine Studie Oesterreichs, die bereits mit einem Pretest arbeitet und verschiedene Motive über Einzelitems erfasst. Im Anschluss wird mit Ulichs *Ich will Lehrer/in werden* eine offene Befragung vorgestellt, bevor zum Abschluss dieses Kapitels zwei aktuelle, ländervergleichende Forschungskonzepte vorgestellt werden.

a) Caselmanns *Wesensformen des Lehrers*

Zu den ersten großen Veröffentlichungen im Bereich der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden gehören im deutschen Sprachraum die Untersuchungen von Christian Caselmann (Caselmann, 1949; im Folgenden zitiert in der 3. Auflage von 1964), einem Dozenten an einer Seminarschule für Studienreferendare, der 1952 an die Universität Heidelberg berufen wurde, sowie von Willi Schohaus (1954), dem Leiter eines Schweizer Lehrerseminars.

Die ersten Untersuchungen stammen somit von Praktikern der Lehramtsausbildung. Die Autoren untersuchen die Motive ihrer eigenen Studierenden und versuchen, Typologien zu

entwickeln, wobei sie „aus dem Leben gegriffene Beispiele“ sammeln, um „die Begriffe der Typologie [zu] veranschaulichen, so daß lebendiges Menschentum, nicht bloß ein Schema sichtbar wird“ (beide Zitate Caselmann, 1964, S. 6).

Bereits diese frühen Vertreter der Forschungsrichtung greifen in ihre Forschung Aspekte auf, die sich später als richtungsweisend erweisen werden. So beschreibt etwa Schohaus (1954) eine Art frühen *Person-Environment-Fit*, wenn er neben den Motiven der Studierenden auch die Eigenart der Berufsausbildung und die Eigenart der Berufsausübung als wesentliche Kategorien betrachtet. Überhaupt ist Schohaus' Vorgehen für die 1950er Jahre bemerkenswert – seiner Forschung liegen systematische Erhebungen an mehreren Lehrerbildungsanstalten zu Grunde, wobei er mehrere hundert damals noch 16-jährige Lehramtsstudierende zu Beginn ihrer Lehramtsausbildung Aufsätze dazu schreiben ließ, „Wie es zugeht, daß ich ans Seminar kam“ (Schohaus, 1954, S. 6).

Caselmann hingegen begründet seine Forschung bereits Ende der 1940er Jahre mit Argumenten, die an die heutige Professionalisierungsdebatte anschlussfähig sind. Er sieht eine Notwendigkeit zur Professionalisierung des Lehrerberufs und insbesondere der Lehramtsausbildung, die er als historisch marginalisiert und starken kirchlichen sowie hoheitlichen Zwängen unterworfen sieht. Analog zur Hinwendung zum Kinde im Rahmen der Reformpädagogik fordert er die Abkehr von einer Lehrerbildung, die es zum Ziel hat, die „sehr verschiedenen jungen Individualitäten zu einem einheitlichen Typus (Elementarwissen, Frömmigkeit und Gehorsam) umzuformen“ (Caselmann, 1964, S. 13). Stattdessen plädiert er für eine Hinwendung zur Lehrkraft und die Anerkennung, dass es „nicht *einen* mit Zwang herbeizuführenden Idealtypus eines Lehrers gibt, sondern *viele* mögliche Lehrertypen“ (Caselmann, 1964, S. 16). Diese möglichen Lehrertypen müssten jedoch beschrieben werden, da eine zwanghafte Normativierung der Persönlichkeiten zu Belastungen der Lehrkräfte führe und mit den unterschiedlichen Typen Unterschiede in der Unterrichtsmethodik und der Lehramtsausbildung selbst einhergingen.

Caselmanns Typologie stützt sich „auf die eigene Lebenserfahrung des Verfassers beim Unterricht und beim Ausbilden junger Lehrer“ (Caselmann, 1964, S. 16), auf eigene Erinnerungen, Gespräche mit Kollegen und biographische Literatur. Erst nachträglich, im Rahmen der 2. Auflage, hat er seine bereits bestehende Typologie um Beispiele angereichert, die er über 500 Aufsätzen zukünftiger Lehrkräfte entnommen hat.

Dass Caselmann heute noch regelmäßig zitiert wird (z.B. Cramer, 2012) liegt an seiner eingängigen Zentraltypologie, die Lehrkräfte in einen logotropen und einen paidotropen Typ einteilt. Logotrope Lehrkräfte zeichnen sich durch „Wissens- und Wissenschaftsdrang“ aus:

„Den logotropen Lehrern geht es in erster Linie um Bildungsideal und Bildungsziel, um positives Wissen und Können, um den Lehrstoff, um die Weckung der Begeisterung bei der Jugend für die Kulturwerte. [...] Diese Kulturwerte sind also Ausgangspunkt und Zielpunkt ihres Lehrertums“ (beide Zitate Caselmann, 1964, S. 35).

Caselmann unterscheidet zusätzlich einen philosophischen von einem fachwissenschaftlichen Subtyp, die hier jedoch nicht weiter vorgestellt werden. Auch der paidotrope Flügel kennt zwei Subtypen, die Caselmann als individuell- bzw. generell-psychologisch interessiert beschreibt.

„Paidotrop, d.h. dem Kinde zugewandt, sind diejenigen Lehrer, die in erster Linie nicht an den Stoff, sondern an das Kind denken. Von vornherein, anlagemäßig, lockte sie weniger die Wissenschaft als die Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens. Der Umgang mit jungen Menschen ist ihnen ebenso Herzensbedürfnis wie den Logotropen die Beschäftigung mit der Wissenschaft“ (Caselmann, 1964, S. 47).

Caselmanns Typologie bildet somit eine der zentralen Antinomien des Lehramtes ab, die sich auch in der provokanten Frage widerspiegelt, ob denn eine Lehrkraft nun Fächer oder Menschen unterrichte. Er trennt als erster das, was in modernen Studien zumeist als intrinsische Motivation bezeichnet wird, in zwei lehramtsspezifische Pole auf, von denen der eine primär fach-, der andere jedoch kind- bzw. auf den Jugendlichen bezogen ist – eine Aufteilung, die auch viele spätere Untersuchungen prägt bzw. von ihnen bestätigt wird. Seine Typologie ist wertneutral: Er berichtet gute wie schlechte Beispiele zu allen Typen und versucht, Begleitvariablen zu finden, die die Qualität der einzelnen Lehrkräfte innerhalb der einzelnen Typen zu erklären vermögen. Darüber hinaus sind Caselmanns Typen auf einem Kontinuum angesiedelt, auf dem „der paidotrope Einschlag“ (Caselmann, 1964, S. 42) auch bei einer fachwissenschaftlich-logotrophen Lehrkraft klar ersichtlich sein kann.

b) Oesterreichs Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern

Detlef Oesterreichs Untersuchung zur *Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern* (Oesterreich, 1987) wurde beinahe 40 Jahre nach Caselmanns Typenlehre veröffentlicht und hat mit der vorangehenden Arbeit – die er nicht zitiert – oberflächlich betrachtet nicht viel mehr als das Forschungsthema gemeinsam. Oesterreich, studierter Psychologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, nähert sich dem Thema mittels eines quantitativen Designs, das auf einem Pretest beruht und unterschiedliche Studien- und Berufswahlmotive operationalisiert. Die von ihm veröffentlichte, ursprünglich als Längsschnittstudie geplante Untersuchung beruht auf Daten von 257 Studierenden einer pädagogischen Hochschule in Berlin, die kurz vor Abschluss ihres Studiums mittels eines Fragebogens zu Erfahrungen während der eigenen Schulzeit, beruflichen Erfahrungen und ihren Motiven für den Lehrerberuf befragt wurden.

Dennoch gibt es eine zentrale Überschneidung zwischen Caselmann und Oesterreich: Beide nähern sich ihrem Thema in Zeiten von Umbrüchen im Professionsverständnis von Lehrkräften an, die mit Umbrüchen in der Lehramtsausbildung selbst einhergehen. Im Falle von Caselmann, der nach dem Ende der NS-Zeit auf den nach der Professur von Ernst Krieks neugegründeten pädagogischen Lehrstuhl der Universität Heidelberg berufen wurde (Universität Heidelberg (Hrsg.), 2015), war das die Abkehr der Lehrerausbildung von einem auf staatlichen Gehorsam beruhendem, aus dem 18. und 19. Jahrhundert herleitbaren Modell der kirchen- und obrigkeitstreuen Lehrkraft. Für Oesterreich sind es die Herausforderungen, die mit der Professionalisierung bzw. „Verwissenschaftlichung“ (Oesterreich, 1987, S. 8) gerade der Grundschullehrkräfteausbildung in den 1970er Jahren einhergehen:

„Die Reformen der sogenannten Volksschullehrerausbildung in den letzten zwei Jahrzehnten haben wissenschaftliche Ansprüche im Studium erweitert und verstärkt. Damit wurde eine zunehmende Angleichung an die Ausbildung der Gymnasiallehrer vollzogen. Eine veränderte Ausbildung aber schafft nicht nur veränderte Qualifikationen; sie bewirkt auch Veränderungen der Motivation für den Zugang zu einer Ausbildung, genauer, sie spricht Interessenten mit einer anderen Motivationsstruktur an“ (Oesterreich, 1987, S. 7).

Oesterreich erfasst die Studien- und Berufswahlmotive aufbauend auf zwei Pretests mittels 16 Items, die jeweils für ein spezifisches Motiv stehen – bspw. *Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin* oder *Weil ich als Lehrer viel Freizeit habe* (Oesterreich, 1987, S. 12). Ein weiteres Feld ermöglicht unter der Benennung „Sonstiges“ die Angabe weiterer, nicht genannter Motive durch die einzelnen Befragten. Es handelt sich bei den Items nicht um

Likert-Skalen, sondern um binär ankreuzbare Motive, wobei die Befragten im Durchschnitt vier der 16 Motive ankreuzten.

Die am häufigsten genannten Motive sind intrinsischer bzw. idealistischer Natur. Die meisten Nennungen erhält das *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen*, gefolgt vom *Lehramt als gesellschaftlich wichtiger Aufgabe*, dem *Lehramt als interessanter, vielseitiger und abwechslungsreicher Aufgabe* sowie der *Wissensvermittlung*. Selten genannt werden demgegenüber pragmatische Motive wie die *Kürze der Ausbildung* oder Items wie *Weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe*.

Dass im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (bspw. Horn, 1968) die Kürze der Ausbildung und auch das Gehalt der Lehrkräfte eine geringere Rolle spielen, wird wiederum mit der fortschreitenden Professionalisierung des Berufsbildes, die sich etwa in einer längeren und komplexeren Ausbildungsstruktur zeige, in Zusammenhang gebracht. Oesterreich sieht grundsätzlich eine enge Verknüpfung zwischen den einzelnen von ihm ausgewerteten Motivausprägungen und den strukturellen Veränderungen der Bedingungen für Lehrkräfte. So geht er davon aus, dass sich gesamtgesellschaftliche Prozesse auf die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden auswirken und schreibt zum Motiv der *politischen Dimension des Lehrerberufs*:

„Die politische Motivierung pädagogischer Arbeit ist als ein Zeichen gesellschaftlicher Veränderungen und aus ihr resultierender veränderter Einschätzungen des Lehrerberufes zu werten. Seit dem Ende der sechziger Jahre mit ihrer Politisierung der Studentenschaft ist das Motiv, durch den Lehrerberuf Aufklärungs- und politische Erziehungsarbeit leisten zu können, stärker in den Vordergrund getreten“ (Oesterreich, 1987, S. 15).

Darüber hinaus ermöglicht es das quantitative Vorgehen, Teilgruppenvergleiche der Befragten vorzunehmen. So zeigt sich, dass für männliche Befragte die *Wissensvermittlung im Fach* wichtiger ist als für weibliche Befragte, während sich bei den kind- bzw. auf Jugendlichen bezogenen Motiven keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen. Auch die soziale Herkunft hat kaum einen Einfluss auf die einzelnen Motivausprägungen, wohl allerdings Variablen wie das Alter, die Berufserfahrung sowie der Familienstand, wobei mit zunehmendem Alter und Berufserfahrung die *politische Relevanz* des Berufes steigt. Bereits verheiratete Personen schätzen die *Kürze der Ausbildung*, die *Verbindung beruflicher und familiärer Aufgaben* sowie die damit verbundene *Freizeit* mehr, während Abiturienten vor allem das *Zusammensein mit Kindern* und den *anspruchsvollen Beruf* als Motive angeben. Auch Erfahrungen während der eigenen Schulzeit bzw. im eigenen Elternhaus beeinflussen insb. die intrinsischen Motive, sodass der *Wissensvermittlung* und dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen*, aber auch der *Abwechslung des Berufs* ein größeres Gewicht beigemessen wird.

Zusätzlich diskutiert Oesterreich verschiedene Faktorenstrukturen der von ihm untersuchten Motive, wobei sich bei einer Zweifaktorenstruktur je ein als intrinsisch und ein als extrinsisch benennbarer Faktor herausbilden. Eine Erhöhung der Faktorenzahl führt zu einer Ausdifferenzierung des intrinsischen Faktors in einen Faktor, der die gesellschaftliche und politische Verantwortung der Lehrkräfte beschreibt und als altruistisch bezeichnet werden könnte, einen Faktor, der die Arbeit mit Kindern beschreibt, einen Faktor, der auf die Wissensvermittlung zentriert ist und einen Restfaktor, der ein „unspezifisch positives Berufsbild“ (Oesterreich, 1987, S. 21) enthält.

Der extrinsische Faktor – „Lehrer werden zu wollen, um einen sicheren und bequemen Beruf mit viel Freizeit zu haben“ (Oesterreich, 1987, S. 17) – bleibt währenddessen stabil; erst in

der Sechsfaktorenlösung spaltet sich mit der Kürze der Ausbildung ein Faktor ab, den man im weitesten Sinne als pragmatisch bezeichnen könnte:

„Interessant an diesem Ergebnis ist, daß das Motiv der kurzen Ausbildung nicht mit den gesellschaftlich negativ eingeschätzten Berufswahlmotiven, die den Faktor zwei bilden, zusammenhängt. Ein kurzes Studium zu wählen, scheint eher Ausdruck eines Sachzwanges zu sein [...] als ein Moment von Bequemlichkeit“ (Oesterreich, 1987, S. 19).

Das so erhaltene Ergebnis enthält implizit Motivklassen, die dem logotropen und paidotropen Typ Caselmanns vergleichbar sind. Es identifiziert darüber hinaus jedoch noch weitere Motivbündel, die beispielsweise extrinsische Bedingungen oder die gesellschaftlich-politische Bedeutung des Lehramtes betonen.

Die meisten gegenwärtigen Untersuchungen erheben im Gegensatz zu Oesterreich ihre Motive nicht mehr über Einzelitems, sondern über Skalen, bei denen jedes einzelne Motiv mittels mehrerer Items abgefragt wird. Allerdings ist auch Oesterreichs Vorgehen – das Erheben einzelner Motive über distinkte Items, die anschließend zu Motivbündeln zusammengefasst werden – insbesondere dort ein weiterhin gebräuchliches Verfahren, wo nicht die Einzelmotive, sondern Motivklassen im Fokus stehen. Es findet sich bspw. in der angloamerikanischen Forschung bei Sinclair, Dowson & McInerney (2006) und bei Bruinsma & Jansen (2010). In der deutschsprachigen Forschung hat bspw. Lipowsky (2003) ein Inventar an 19 Einzelitem-Motiven entwickelt, die sich mittels Faktorenanalyse in sechs Faktoren gliedern lassen, und das u.a. die analog aufgebauten Motivinventare von Cramer (2012) und Oberle et al. (2013) beeinflusst hat. Gerade vor dem Hintergrund moderner Item-Response-Analyseverfahren (Boeck & Wilson, 2004) wären Vorgehen mit binär zu beantwortenden Einzelitems, wie von Oesterreich verwendet, neu zu bewerten.

c) Ulichs *Ich will Lehrer/in werden*

Allerdings gibt es auch grundlegende Kritik an quantitativ vorgehender Motivforschung (im Überblick bei Rothland, 2014a, z.B. Ulich, 2004; Rauin & Römer, 2010). Diese beruht vornehmlich darauf, dass die zu erforschenden Motive bei dieser Art der Forschung immer schon vorgegeben sind: Ein Motiv, zu dem keine Items existieren, kann nicht oder nur als Messfehler gemessen werden, während zu einem Motiv, das einmal in den Motivatlas aufgenommen worden ist, auch dann ein Ergebnis geliefert wird, wenn es nur eine sehr geringe Rolle spielt. Gerade auf Grund der komplexen Adaptionstrukturen der quantitativen Motivinventare wäre es vorstellbar, dass an sich irrelevante Motive von Untersuchung zu Untersuchung reproduziert werden, da sie allein durch ihr Vorhandensein in vorgängiger Forschung eine gewisse Relevanz zu entfalten scheinen. Rauin & Römer (2010) ergänzen diese allgemeine Kritik um eine spezifische Problematik im Hinblick auf die häufig untersuchten Motivbündel: Wenn, so die beiden Autoren, gängige Instrumente deutlich mehr intrinsische als extrinsische und kaum pragmatische Motive enthalten, sei es nicht verwunderlich, wenn diese Motive auch regelmäßig als die in der Summe bedeutenderen wahrgenommen würden.

Eine Möglichkeit, dieser Kritik zu begegnen, sind qualitative Untersuchungen. Anstatt durch vordefinierte Kategorien oder Items eingeschränkt und somit dem Bias des Forschenden unterworfen zu sein (Lamnek, 2010), können Befragte hier die Struktur, die Ausführlichkeit und die Form ihrer Antwort weitgehend selbst bestimmen (Schnell & Kolbe, 2013; Drahmman, 2017). Schon Oesterreich bezieht sein Motivinventar aus einem Pretest, in dem Studierende ihre Motive in einem offenen Antwortformat angeben konnten, und bezieht sich auf Horn (1968), dessen Studie ebenfalls eine qualitative Komponente zu Grunde liegt.

Daneben gibt es jedoch auch eine Reihe rein qualitativer Studien (z.B. Nieskens, 2009), von denen im Folgenden Ulichs Studie *Ich will Lehrer/in werden* exemplarisch vorgestellt wird. Klaus Ulich hat um die Jahrtausendwende eine Reihe von Untersuchungen zu den Motiven und subjektiven Kompetenzzuschreibungen von Lehramtsstudierenden vorgelegt (Ulich, 1996; Ulich, 1998; Ulich, 2000; Ulich, 2003), die 2004 in der Monographie *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden* mündeten (Ulich, 2004). Seine Untersuchung beruht auf einer Erhebung an 785 Lehramtsstudierenden verschiedener Studiengänge. Die Befragten wurden gebeten, auf einer halben DIN-A4-Seite den Satzanfang *Ich will Lehrer/in werden, weil...* fortzuführen, was zu insgesamt 2472 Motivnennungen bei einer bis neun Motivangaben pro Zettel führte.

Ulich kategorisiert diese Motivnennungen in insgesamt zehn Kategorien (Ulich, 2004, S. 19):

- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Eigene Erfahrungen
- tätigkeitsbezogene Motive wie eine interessante Arbeit
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Antizipation positiver Folgen für die eigene Person (z.B. Lebensfreude durch die Kinder)
- Gesellschaftsbezogene Motive
- Inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen
- Subjektive Kompetenz bzw. Eignung für den Beruf
- Subjektive Berufung oder „Traumberuf“
- Sowie vier von ihm in einer Kategorie zusammengefasste extrinsische Motive:
 - Einteilung der Arbeitszeit
 - Lange Ferien
 - Beamtenstatus in Verbindung mit der Arbeitsplatzsicherheit
 - Gutes Gehalt

Die einzelnen Motive selbst werden im folgenden Kapitel, 2.2.2, genauer beschrieben. Im Vergleich zu den zuvor vorgestellten Studien fällt auf, dass auch hier das logotrope bzw. paidotrope Motiv erkennbar ist, sich zugleich jedoch auch viele der von Oesterreich untersuchten Motive wiederfinden lassen. Der hauptsächliche Unterschied zwischen Ulichs und Oesterreichs Motivkategorisierungen liegt darin, dass die *politische Aktivität der Lehrkräfte*, die Oesterreich als eine Folge der Politisierung der Studierendenschaft im Nachklang der 68er-Bewegung interpretiert hat, bei Ulich nicht mehr als eigene Kategorie genannt wird.

Die quantitativ größte Bedeutung kommt hierbei den intrinsischen Motiven und insbesondere der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, den *tätigkeitsbezogenen Motiven* und den *eigenen Erfahrungen* zu; diese drei Motive repräsentieren zusammen bereits etwa 2/3 der Motivnennungen. Auf die vier extrinsischen Motive zusammen entfallen demgegenüber nur sieben Prozent aller Motivnennungen, wobei der *selbstbestimmten Arbeitszeit* die größte und dem *Gehalt* die geringste Relevanz zukommt.

Auch Ulich analysiert geschlechts- und schulartspezifische Unterschiede zwischen den Befragten, wobei sich beide Effekte deutlich überlagern und daher zumeist nicht voneinander trennen lassen (vgl. Kap. 2.2.4). Zwar ist die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* bei allen Schularten sowohl das insgesamt am häufigsten als auch das am häufigsten als erstes genannte Motiv. Allerdings zeigen sich gerade bei der Erstnennung deutliche Unterschiede zwischen den Lehrämtern: Während annähernd drei Viertel aller Grundschulstudierenden dieses Motiv als erstes nennen, sind es bei den Gymnasialstudierenden nur die Hälfte. Bezogen auf

die Rangplätze der Gesamtnennungen zeigt sich darüber hinaus, dass das *Fachinteresse* nur bei Gymnasialstudierenden unter den sechs am häufigsten Motiven vertreten ist; zudem ist dort die *eigene Erfahrung* das am zweithäufigsten genannte Motiv, während *tätigkeitsbezogene Motive* (d.h. das Lehramt als *anspruchsvoller Beruf*) nur auf den vierten Platz kommen. Gymnasialstudierende sind dementsprechend stärker fachlich und aus eigenen Erfahrungen heraus motiviert, während ihre Schülerorientierung schwächer ausfällt als bei den Befragten der anderen Studiengänge.

Hinsichtlich des Geschlechts der Befragten zeigen sich mehr Unterschiede als bei Oesterreich: Die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* wird fast ausschließlich von weiblichen Befragten genannt, die zudem häufiger die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* nennen, während männliche Befragte verstärkt das *fachliche Interesse* und ein *Gefühl der Kompetenz* sowie doppelt so häufig extrinsische Motive für ihre Studien- bzw. Berufswahl angeben.

d) Watts und Richardsons *Factors Influencing Teaching Choice Framework (FIT-Choice)*

Während die ersten drei Kapitel Einzelstudien vorstellten, stellen die folgenden beiden Kapitel *Forschungsprojekte* vor, die sich aus einer Vielzahl an Einzelstudien zusammensetzen. Während zudem die ersten drei Einzelbeispiele der deutschsprachigen Forschung entnommen waren, folgt nun ein Modell zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden, das von zwei australischen Forschenden entwickelt und inzwischen auch an deutschen Befragten durchgeführt wurde. Daran schließt sich ein deutsches Projekt an, das ebenfalls international Anwendung gefunden hat und mit dessen Fragebogen bereits Schweizer, schwedische, ukrainische sowie chinesische Studierende befragt wurden. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie versuchen, die fragmentierte und national weitgehend isolierte Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven aufzubrechen und Instrumente zur Verfügung zu stellen, die durch wiederholten Einsatz in verschiedenen Kontexten vergleichbarere Ergebnisse liefern als die bisher vorliegenden Einzelstudien (z.B. Bastick, 2000a; Kyriacou et al., 2003).

FIT-Choice ist das Ergebnis der Untersuchungen, die Paul Richardson und Helen Watt seit 2005 an australischen Lehramtsstudierenden durchgeführt haben (Richardson & Watt, 2005; Richardson & Watt, 2006), wobei sie ursprünglich eine Methodik anwandten, wie sie bei Oesterreich beschrieben ist, und aus 20 Einzelitems eine Fünf-Faktoren-Lösung mit den Kategorien *social status*, *career fit*, *prior considerations*, *financial reward* und *time for family* extrahierten. Im Rahmen ihrer ursprünglich auf Australien beschränkten Studien begannen sie, sich auch mit der internationalen Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven zu beschäftigen:

„We were surprised to find that although many studies had been conducted on reasons for choosing teaching as a career, researchers had variously conceptualized motivations, drawn on different questionnaires and scales, and collected data from opportune samples, resulting in a profusion of studies characterised by definitional imprecision. Overlapping categorisations of motivations, unclear or absent theoretical and analytical frameworks, lack of reporting of reliability or construct validity, and an over-reliance on raw frequencies, make it difficult to compare findings from studies conducted in different contexts“ (Richardson & Watt, 2016, S. 284).

In der Folge entwickelten Watt und Richardson ein auf der Erwartung-x-Wert-Theorie nach Wigfield & Eccles (2000) aufbauendes Modell (zur Validierung siehe Watt & Richardson, 2007), das die Berufswahl als eine Folge von Fähigkeitseinschätzungen und subjektiv wahrgen-

nommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten einerseits und einer Reihe fest vorgegebener Werturteile zu den Aufgaben von Lehrkräften sowie erwarteter Kosten andererseits modelliert. *FIT-Choice* beschreibt die Berufswahl von Lehramtsstudierenden mittels vier Säulen, die zusätzlich sozialen Einflüssen ausgesetzt sind (vgl. Abb. 4). Bei den vier Säulen handelt es sich um eine Abwägung von Kosten und Nutzen der Tätigkeit (*task demand* und *task return*), um die Selbstwahrnehmung der Person bzw. ihre wahrgenommenen Fähigkeiten als Lehrkraft, um verschiedene Werturteile sowie um die Möglichkeit, das Lehramt als Notlösung (*fallback career*) zu betrachten. Neben dem intrinsischen Wert (*intrinsic value*), der beschreibt, wie sehr einer Person eine bestehende Tätigkeit zusagt, berücksichtigt das Modell auch den Wert persönlicher Vorteile (*personal utility value*) und den sozialen Wert des Berufes (*social utility value*). Über den sozialen Nützlichkeitswert enthält es altruistische Motive wie *make social contribution*, aber auch *work with children/adolescents*, über den *personal value* extrinsische Motive wie *Zeit für die Familie* und die *Sicherheit des Arbeitsplatzes* (Richardson & Watt, 2016; König & Rothland, 2012).

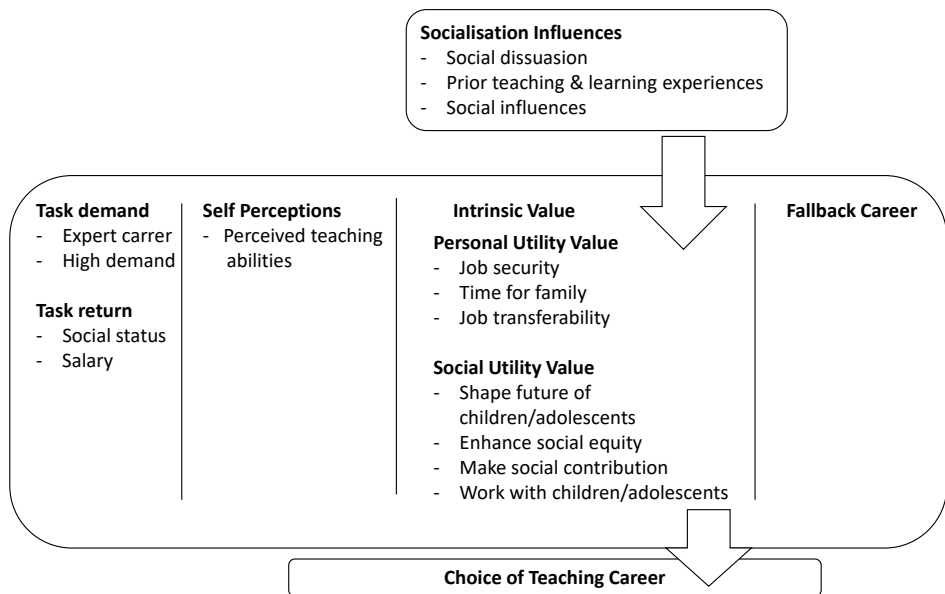


Abb. 4: Das FIT-Choice-Modell (eigene Darstellung nach Richardson & Watt, 2016)

Gemessen werden die Komponenten des Modells mittels eines aus 57 Items bestehenden Instrumentes, das zwölf motivationale Faktoren (die rechten drei Säulen des Modells sowie zwei der drei *socialisation influences*), fünf Einstellungsdimensionen über den Beruf (die linke Säule sowie *social dissuasion* aus den *socialisation influences*) sowie modellübergreifend die Zufriedenheit mit der Berufswahl misst. Jede Skala wird durch mehrere siebenstufige Likert-Items abgebildet. In der ursprünglichen Stichprobe mit 1651 australischen Lehramtsstudierenden erweisen sich die *perceived teaching abilities* sowie der intrinsische Wert der Studierenden als am höchsten ausgeprägt, gefolgt vom *social utility value*, während negative Gründe, insb. die

fallback career, die geringste Zustimmung erfahren (Richardson & Watt, 2016). Inzwischen liegen *FIT-Choice*-Daten und Fragebogenübersetzungen für eine Vielzahl von Ländern (in Übersicht siehe Richardson & Watt, 2016) vor, u.a. für die Vereinigten Staaten und China (Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012), die Türkei (Kılınç, Watt & Richardson, 2012) und Indonesien (Suryani et al., 2016). Für Deutschland liegt eine Auswertung von König & Rothland (2012) vor, wobei das Inventar hierzulande auch in weiteren Studien Verwendung gefunden hat (z.B. Drahmman, 2017; Drahmman & Scharfenberg, 2017) und u.a. für einen Vergleich der Motive deutscher, österreichischer und Schweizer Lehramtsstudierender eingesetzt wurde (König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013).

In den internationalen Folgestudien erweisen sich die einzelnen Skalen von annehmbarer Reliabilität, allerdings auch von nur eingeschränkter Robustheit. So können König & Rothland (2012) an einer deutschen Stichprobe von 1287 Lehramtsstudierenden das *FIT-Choice*-Modell mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse reproduzieren und erreichen dabei gute Global-Fit- sowie insgesamt zufriedenstellende Reliabilitätswerte, wobei jedoch nur 52 der 57 ursprünglichen Items Verwendung finden und nur elf der zwölf motivationalen Faktoren berücksichtigt werden. Auch in einer türkischen Studie werden Einzelitems ausgetauscht, um die Skalen an den nationalen Kontext anzupassen (Kılınç et al., 2012), wobei die modifizierten Skalen zufriedenstellende Reliabilitäts- und Validitätswerte aufwiesen. Eine Studie durch Watt et al. (2012), die einen direkten Vergleich von Lehramtsstudierenden aus Australien, Deutschland, Norwegen und den USA anstrebt, kann für diese drei Länder bei 15 der insgesamt 18 Faktoren starke Messinvarianz herstellen, wobei sich die Skalen zur *job transferability*, zur *fallback career* und zu *shape future of children/adolescents* als nicht länderübergreifend operationalisierbar erweisen.

Suryani et al. (2016), die 802 Lehramtsstudierende an vier indonesischen Universitäten zu ihren Studien- und Berufswahlmotiven befragt haben, betonen die Problematik länderübergreifender Verwendung von Instrumenten, die innerhalb eines nationalen Kontextes entwickelt wurden, wenn sie schreiben: „Researchers have to be cautious when applying Western constructs directly to other contexts without examining their meaning and main assumptions from the point of view of the researched cultural backgrounds“ (Suryani et al., 2016, S. 186). Um den indonesischen Bedingungen besser entsprechen zu können, ergänzen sie das Instrument um weitere Skalen, die u.a. *religiöse Einflüsse*, die *Vereinbarkeit mit einem Nebenjob* oder die *Rolle von Studiengebühren* erfassen, und nehmen auch in die bereits bestehenden Faktoren weitere, selbst entwickelte Fragebogenitems auf. In einem Schweizer Sample (Berger & D’Ascoli, 2012) werden schlussendlich der Faktor *job transferability* vollständig aufgegeben, die *fallback career* durch einen neuen Faktor, *choice by opportunity*, auf Grundlage von neuen Fragebogenitems ersetzt, zwei Skalen der *social utility* zu einer zusammengefasst und zwei weitere Skalen, *intrinsic value* und *dissuasion*, um je ein Item ergänzt.

Diese Vielzahl an Modifikationen ist einerseits durch die Berücksichtigung individueller struktureller Charakteristika der einzelnen Untersuchungsländer zu legitimieren, die in dem an einem australischen Sample entwickelte *FIT-Choice*-Modell sonst nur unzureichend repräsentiert würden. Dies ist als Forschungsansatz, der eine hohe Adaptivität des Modells mit einer zumindest grundlegenden Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse auf Grund einer ähnlichen Erhebungsstruktur und -methodik vereint, durchaus gerechtfertigt. Es führt jedoch andererseits auch dazu, dass die Ergebnisse einzelner *FIT-Choice*-Erhebungen nur eingeschränkt direkt miteinander vergleichbar sind (direkt ländervergleichende Erhebungen

z.B. König et al., 2013; Watt et al., 2012). Unabhängig davon, dass nur in den wenigsten Fällen tatsächlich Informationen zur Vergleichbarkeit des Gemessenen, etwa in Form von Measurement-Invariance-Analysen, vorliegen, wäre hierzu stets zu überprüfen, ob das Modell vollständig gerechnet wurde und ob gleichlautende Skalen modifiziert, gekürzt oder um weitere Items ergänzt wurden. Darüber hinaus wäre abzuschätzen, welchen Effekt Skalen haben, die nur in einem der verschiedenen Länder untersucht werden. All das führt dazu, dass selbst im besten Falle zumeist nur Teile des Modells direkt vergleichbar wären.

Es ist allerdings durchaus möglich, Tendenzen der Studien- und Berufswahl anzugeben. So fallen die altruistischen *social utility values* in den meisten Ländern hoch aus, wobei Befragte aus China und der Türkei hier niedrigere, dafür jedoch bei der *fallback career* verhältnismäßig hohe Werte erreichen. Watt und Richardson (im Überblick Richardson & Watt, 2016) bringen diese Unterschiede mit der kollektivistischen Kultur dieser Länder in Verbindung und betonen die größere Wichtigkeit eines beruflichen Notfallplans in einem erst kürzlich industrialisierten Land wie der Türkei, in dem Arbeitsplätze schwieriger zu finden sind als in anderen westlichen Staaten. Gerade die niedrigeren altruistischen Werte in China könnten darauf zurückzuführen sein, dass dortige Studierende die Anforderung, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, für selbstverständlicher ansehen als Studierende westlicher Gesellschaften. Dass deutsche Studierende gerade hinsichtlich des Wertes *soziale Benachteiligung aufheben* verhältnismäßig niedrige Werte erreichen, könnte laut der Forschenden mit dem dreigliedrigen Schulsystem in Verbindung gebracht werden, durch das Studierende ihre Fähigkeit, soziale Benachteiligungen aufzuheben, eventuell als weniger ausgeprägt wahrnehmen. Zugleich stuften deutsche Studierende das Gehalt als höher ein als Befragte aus anderen Ländern, die das Lehramt tendenziell als einen Beruf mit niedrigem sozialen Status und einem verhältnismäßig geringen Gehalt ansehen.

Somit wird zur Erklärung der Länderunterschiede eine Vielzahl an strukturellen Unterschieden zwischen den Ländern herangezogen, die kulturelle Rahmenbedingungen ebenso umfassen wie unterschiedliche sozioökonomische Bedingungen und Rahmenbedingungen, die an das Bildungssystem geknüpft sind. Dieser Katalog an Einflussfaktoren gleicht den Annahmen anderer ländervergleichender Studien: So führt etwa Bastick (2000a) ebenfalls kulturelle Einflüsse an, um unterschiedliche Motivstrukturen zwischen jamaikanischen Studierenden und denen westlicher Länder zu erklären, und Kyriacou et al. (2003) erklären in ihrer methodisch allerdings fragwürdigen Studie: „cultural, social and economic factors play an important part in shaping the attitudes and expectations about teaching as a career held in different countries“ (S. 260).

Hieran zeigt sich allerdings auch eine grundsätzliche Limitierung, der *FIT-Choice* ebenso unterliegt wie die restliche bisher durchgeführte ländervergleichende Forschung auf diesem Gebiet: Die Studien führen zwar verschiedene Einflussfaktoren als Erklärung für die festgestellten Länderunterschiede an und benennen verschiedene strukturelle Bedingungen, die die Studien- und Berufswahlmotive beeinflussen könnten. Gemessen bzw. untersucht werden dabei jedoch stets nur die Motive selbst, die weiteren Faktoren bleiben reine Erklärgrößen, deren subjektive Bedeutsamkeit etwa für die Studierenden stets angenommen werden muss, ohne dass dies selbst Gegenstand der Untersuchung wäre.

FIT-Choice ist das erste Modell, das nicht nur Motive von Studierenden, sondern auch ihre Wahrnehmung von Kontextfaktoren bzw. Elementen der beruflichen Umgebung erfasst. So gibt das Modell etwa nicht nur Auskunft darüber, wie wichtig die berufliche Sicherheit für

die Berufswahlentscheidung ist, sondern erfasst auch, als wie gut bezahlt oder hoch angesehen der Beruf wahrgenommen wird. Allerdings ist es nicht möglich, die persönliche Motivation und die erfassten Variablen des wahrgenommenen *environments* miteinander in Bezug zu setzen, da jeder Aspekt entweder ausschließlich über ein Motiv bzw. einen *value* oder ausschließlich als Kontextfaktor erfasst wird: Studierende werden gefragt, wie sie das Gehalt einschätzen, aber nicht, wie wichtig ihnen ein gutes Gehalt ist, und werden gefragt, wie wichtig ihnen ein sicherer Arbeitsplatz ist, aber nicht, ob sie das Lehramt als einen besonders sicheren Arbeitsplatz einschätzen. Eine Untersuchung, wie konkret sich einzelne Aspekte der beruflichen Umgebung aus Sicht der Studierenden auf die Studien- und Berufswahlmotive auswirken, findet nicht statt.

Analog zu Oesterreich, der vermutete, dass die Politisierung der Studierendenbewegung die ein Jahrzehnt später gemessenen Studien- und Berufswahlmotive seiner Studierenden beeinflusst hat, kann auch hier daher nur vermutet werden, welche Faktoren für Länderunterschiede bedeutsam sind, ohne dass diese Annahmen durch Daten aus den Untersuchungsländern bzw. Aussagen der Befragten gedeckt sind: Ob deutsche Studierende bspw. tatsächlich einen Bezug zwischen der Struktur des Bildungssystems und ihrer Möglichkeit, soziale Benachteiligung aufzuheben, herstellen, kann nicht überprüft werden.

e) *Student-Teacher's-Motives- (STeaM)-basierte Forschungsansätze*

Ein weiteres Erhebungsinstrument, das wiederholt und in verschiedenen Ländern Einsatz gefunden hat, ist der Fragebogen des *STeaM*-Projektes, der auch die Grundlage dieser Untersuchung bildet. *STeaM* ist eine Kooperation der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München (Ewald Kiel, Sabine Weiß) mit der pädagogischen Hochschule Zürich (Manuela Keller-Schneider) und besteht aus einem Erhebungsinstrument, das mittels 73 vierstufig skalierten Likert-Items die Studien- und Berufswahlmotive sowie mittels zusätzlicher Skalen die allgemeine Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1995), die Ungewissheitstoleranz (Dalbert, 1999a), die Sicherheit der Berufswahl (Weiß, Lerche & Kiel, 2011) sowie die dysfunktionalen Kognitionen der Befragten (Trageser, 2010) erhebt.

Der Ursprung des Projektes liegt in dem Projekt *Wirksamkeit in der Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung*, das von 2006 bis 2011 als Kooperation der LMU München und der Universität Passau durchgeführt wurde und in dessen Rahmen ein Instrument zur Ermittlung der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden entwickelt wurde (Lerche, Weiß & Kiel, 2013):

„Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (Kiel et al., 2004; Oesterreich, 1987; Steltmann, 1980; Ulich, 1998). In einem zweiten Schritt wurde dieses im Rahmen einer Expertenbefragung um weitere, bisher noch fehlende Aspekte erweitert. Als Experten fungierten einerseits Erziehungswissenschaftler aus der ersten Lehrerbildungsphase an der Hochschule, andererseits in der zweiten Phase der Lehrerbildung tätige Personen (z.B. aus Seminarschulen usw.), denen das Instrumentarium vorgelegt wurde. Diese ergänzen bestehende Motive aus den zuvor genannten Studien durch weitere Items, die sie für die Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender als bedeutend ansehen“ (Lerche et al., 2013, S. 769).

Eine erste Etablierung erfuhr das Erhebungsinstrument auf nationaler Ebene, wo es neben Überblicksanalysen (Kiel, Pollak & Eberle, 2007; Weiß & Kiel, 2010) in einer Vielzahl von Einzelstudien zur Identifizierung der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten und Fächer Verwendung fand. So wurden damit u.a. die

Studien- und Berufswahlmotive von zukünftigen Grundschul- (Weiß et al., 2009; Weiß & Kiel, 2013b) bzw. Grund-, Haupt- und Realschul- (Kiel et al., 2004) und Gymnasiallehrkräften (Weiß et al., 2010c) analysiert. Dabei messen zukünftige Grund- und Haupt- (inzwischen Mittel-) Schullehrkräfte der *finanziellen bzw. beruflichen Sicherheit* eine geringere und dem Motiv des *einfachen Weges*, also eines einfach und schnell zu durchlaufenden Studiums, eine höhere Bedeutung bei als Studierende anderer Lehrämter – im letzteren Fall verglichen mit Gymnasial- und Sonderpädagogikstudierenden (Weiß et al., 2009). Zudem weisen sie eine verstärkt pädagogisch ausgerichtete Motivstruktur auf, wohingegen das Motiv der *Förderung von Schülerinnen und Schülern* für Gymnasialstudierende von geringerer und dafür das *fachliche Interesse* – auch gegenüber zukünftigen Realschullehrkräften – von größerer Relevanz ist. Entsprechend des längeren Studiums ist auch das Motiv des *einfachen Weges* für sie von geringerer Bedeutung als für Studierende anderer Schularten (Weiß & Kiel, 2010). Zuletzt wurden mit dem Messinstrument insb. die Motive von angehenden Frühpädagoginnen bzw. Frühpädagogen und Grundschullehrkräften (Weiß, Keller-Schneider, Neuss, Albrecht & Kiel, 2016) bzw. von Studierenden der Studiengänge Grundschullehramt, Förderschule und Frühpädagogik (Weiß, Braun, Neuss & Kiel, 2016) sowie von Studierenden verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen (Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015; Scharfenberg, Braun, Weiß, Markowetz & Kiel, 2019) miteinander verglichen.

Auf Fachebene wurden u.a. die Motive von Latein- (Weiß et al., 2012) und Fremdsprachenlehrkräften (Weiß & Kiel, 2011), aber auch von Lehrkräften im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Weiß, Braune & Kiel, 2010b) sowie von Musik- (Weiß, Braune & Kiel, 2010a) und Religionslehrkräften (Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2010) untersucht. Die Ergebnisse zeigen dabei u.a., dass Fremdsprachenlehrkräfte sich in ihren Motiven vor allem dann von anderen Lehrkräften unterscheiden, wenn sie zwei Fremdsprachen studieren – in diesem Fall verliert das Motiv *niedriger mit dem Studium assoziierter Anforderungen* an Bedeutung, wohingegen die *fachbezogene Motivation* und die Rolle der *Polyvalenz* des Studiums ebenso wie der Wunsch, *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Voraussetzungen fördern* zu wollen, steigt. Bei zukünftigen Lateinlehrkräften spielen demgegenüber fachliche Motive keine bedeutendere und *niedrige mit dem Studium assoziierte Anforderungen* keine geringere Rolle als bei anderen Studierenden. Das Motiv der *Polyvalenz* wird als weniger relevant empfunden als von anderen Studierenden, was darauf verweist, dass dieses Unterrichtsfach – etwa im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern oder modernen Sprachen – fast ausschließlich den akademischen Arbeitsmarkt bedient. Im Gegensatz dazu spielen *eigene Erfahrungen*, z.B. mit Lehrkräften während der eigenen Schulzeit, für die Studien- bzw. Berufswahlentscheidung dieser Studierenden eine größere Rolle als für andere Befragte.

Allerdings führt das explorative Vorgehen zu uneinheitlichen Skalen, die eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Einzeluntersuchungen untereinander verhindern. So verwendet bspw. Weiß & Kiel (2013b) ein Auswertungsinstrument mit neun Motiven, während Lerche et al. (2013) und Syring et al. (2017) jeweils elf Motive verwenden (vgl. Tab. 1). Während einige der identifizierten Motive thematisch eng miteinander verknüpft sind (z.B. *pedagogical work with children and youths*, *pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und *pädagogische Arbeit mit Kindern*), sind einzelne Items jeweils nur in einer Untersuchung vorhanden (z.B. *Empfehlung der Eltern u. Freunde*) oder beinhalten erkennbar unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (z.B. *Berufliche/finanzielle Sicherheit* gegenüber *Bezahlung und Prestige*).

Tab. 1: Studien- und Berufswahlmotive ausgewählter *STeaM*-assoziierter Untersuchungen (in einer Zeile stehende Skalen stehen nicht notwendigerweise miteinander in Zusammenhang)

Weiß & Kiel (2013b)	Lerche et al. (2013)	Syring et al. (2017)
Pedagogical work with children and youths	Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	pädagogische Arbeit mit Kindern
Idealism	Idealismus	Idealismus
To foster pupils with special preconditions	Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern	Fördern bei besonderen Bedingungen
Interest in subject matter	Fachspezifisches Interesse	fachspezifisches Vermittlungsinteresse
Planning options	Eigene Erinnerungen an die Schulzeit	Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen
Low requirements associated with the course of study	Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	„leichtes“ Studium
Teaching as an emergency solution	Lehramt als Notlösung	Interesse an Studieninhalten und wiss. Arbeiten
Occupational/financial security	Berufliche/finanzielle Sicherheit	Bezahlung und Prestige
Compatibility with family	Familienverträglichkeit	keine andere berufliche Perspektive
	Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	Arbeitszeiteinteilung und berufliche Sicherheit
	Mangelnde Kenntnisse und Interessen	Empfehlung der Eltern und Freunde

In einem zweiten Schritt wurde der Untersuchungsfokus über den deutschen Projektkontext hinaus international ausgeweitet. Hierzu stellt *STeaM* seinen Kooperationspartnern ein festes Inventar an Items zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive zur Verfügung und gestattet ihnen darüber hinaus Zugriff auf den Datensatz der bisherigen Erhebungen, mit dessen Hilfe neue, vergleichende Untersuchungen durchgeführt werden können. Diese Offenheit hat u.a. dazu geführt, dass neben deutschen Daten inzwischen auch Datensätze von Schweizer, schwedischen, ukrainischen und chinesischen Studierenden (z.T. noch unveröffentlicht) vorliegen und neben schulart- und fachspezifischen Vergleichen auch erste länderübergreifende Motivvergleiche durchgeführt wurden, die bisher jedoch noch auf europäische Datensätze (u.a. Syring et al., 2017; Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018; Scharfenberg, Keller-Schneider, Weiß, Hellstén & Kiel, 2018; Weiß, Syring, Keller-Schneider, Hellstén & Kiel, 2018) und einzelne Subgruppen der Befragten (z.B. Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen bei Weiß et al., im Druck) beschränkt blieben.

Zugleich ermöglicht es die Offenheit des Instrumentes, *STeaM*-Messungen in verschiedene theoretische Konzeptionen einzubetten. So identifizieren Syring et al. (2017) in einer Un-

tersuchung an 416 Kindheitspädagogikstudierenden aus Deutschland, Schweden und der Schweiz elf Studien- und Berufswahlmotive, die sie mit Decis & Ryans (2000) Selbstbestimmungstheorie verknüpfen. So weicht die Trennung in intrinsische und extrinsische Motive einem Kontinuum aus selbst- und fremdbestimmten Studien- und Berufswahlmotiven, das sich von rein external regulierten Motiven wie der *Empfehlung von Eltern und Freunden* über introjezierte Motive wie *Bezahlung und Prestige* bis hin zu identifiziert regulierten Motiven wie den *Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen* und intrinsischen Motiven wie dem *fachbezogenen Vermittlungsinteresse* erstreckt.

Die elf Skalen wurden sowohl für die Gesamtpopulation aus Befragten aller Länder als auch in den drei Teilpopulationen getestet und weisen zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten auf. Im Ländervergleich zeigt sich, dass Studierende aus der Schweiz und Schweden höhere Ausprägungen intrinsischer Motive im Bereich des Klientelbezuges aufweisen, was sich mit der festen Integration vorschulischer Bildung in die Schulsysteme der jeweiligen Länder in Verbindung bringen lässt. Unter den deutschen Befragten sind demgegenüber extrinsische Motive bedeutsamer; darüber hinaus stehen im Bereich des Klientelbezugs im Vergleich zur Schweiz eher die pädagogische Interaktion und weniger fachliche Aspekte im Zentrum der Motivation, was von den Autorinnen und Autoren mit divergierenden akademischen Traditionen und unterschiedlichen Professionalisierungsprozessen in Zusammenhang gebracht wird, da eine akademisch verankerte Kindheitspädagogik in Deutschland eine geringere Tradition genießt als bspw. in der Schweiz.

Auch *STeaM* trägt durch das Angebot eines fixen, wiederholt einsetzbaren Erhebungsinstrumentes und durch den für Vergleiche zur Verfügung stehenden großen Datenpool mit Daten aus unterschiedlichen Untersuchungsländern zur Standardisierung der internationalen Forschung bei. Allerdings unterliegt auch das gegenwärtige *STeaM*-Design Limitationen. Die einzelnen auf Grundlage des *STeaM*-Fragebogens durchgeführten Analysen erlauben zwar innerhalb der jeweiligen Untersuchung einen direkten Vergleich einzelner Länder auf Grundlage (und innerhalb der Limitationen) der explorativen Skalenbildung, allerdings fehlt eine konfirmatorische Absicherung der gemessenen Konstrukte, wie sie durch *Fit-Choice* geliefert wird. Zugleich sind die Einzelanalysen auf Grund der unterschiedlichen Skalenbildung analog zu den *FIT-Choice*-Skalen nicht miteinander vergleichbar, wobei auf Grund des fehlenden konfirmatorischen Gerüsts, das den einzelnen Skalenbildungen zugrunde liegt, auch weiterführende Analysen, etwa zur länderübergreifenden Stabilität der Messung (vgl. Kap. 5.1.1, Abschnitt a) nicht möglich sind. Auch die bei *FIT-Choice* genannten Limitationen hinsichtlich der Erklärungsmuster gefundener Länderunterschiede betreffen die *STeaM*-bezogene Forschung im gleichen Maße.

2.2.2 Homogenität der Motive

Das Spektrum der in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Studien erstreckt sich über annähernd 70 Jahre und reicht von Analysen aus persönlicher Erfahrung heraus über verschiedene Arten von quantitativen Untersuchungen bis hin zu qualitativen Studien. Es beinhaltet größtenteils deutsche, z.T. jedoch auch internationale und ländervergleichende Studien, wobei selbst die einzelnen Untersuchungen innerhalb der beiden ländervergleichenden Forschungsprojekte zumindest teilweise von Studie zu Studie unterschiedliche Motivskalen einsetzen.

Auch wenn die hier beschriebenen Studien nur einen Bruchteil der umfangreichen Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden abbilden können, wird doch bereits an diesen Beispielen deutlich, wie ähnlich sich die Studien- und Berufswahlmo-

tive sind, die von den einzelnen Studien letztendlich identifiziert werden. So findet sich etwa Caselmanns Typisierung in paidotrope bzw. logotrope Lehrkräfte in Form von unterschiedlich benannten Motiven auch in allen anderen bisher besprochenen Studien. Auch die Tatsache, dass in allen vorgestellten Untersuchungen intrinsische und hier insbesondere kind- bzw. auf Jugendliche bezogene Motive die höchsten Ausprägungen erreichen, während das Feld und die Bedeutung der extrinsischen Motive heterogener ausfällt, ist symptomatisch für die Forschungslandschaft als Ganzes: „Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive. [...] Sie [Lehramtsstudierende, Anm. d. Verf.] sind altruistisch motiviert, verfolgen service-orientierte Ziele und weitere intrinsische Motive“ (Rothland, 2014a, S. 355). Ein derartiges Motivprofil findet sich in der Mehrzahl der bisherigen Untersuchungen, zumindest in Bezug auf Studierende aus den westlichen Industrieländern (anders z.B. eine Untersuchung aus Jamaica: Bastick, 1999a). Es entspricht den Ergebnissen der meisten US-amerikanischen Studien (siehe zusammenfassend Heinz, 2015) und findet sich auch in der einzigen quantitativen Untersuchung zu schwedischen Lehramtsstudierenden wieder, in der sich insbesondere intrinsische und altruistische Motive als bedeutsam erweisen (Jungert et al., 2014).

Was sich verändert, sind einerseits die genauen Benennungen der einzelnen Motive und andererseits ihre Kombination im Rahmen der Skalenoperationalisierung, etwa im bereits oben genannten Beispiel der Motive *Berufliche/finanzielle Sicherheit* bei Syring et al. (2017) und *Bezahlung u. Prestige* bei Lerche et al. (2013). Darüber hinaus unterscheiden sich die Motive hinsichtlich der Frage, in welchem Anteil der Studien sie sich tatsächlich wiederfinden – einige Motive, etwa die *Empfehlung durch Eltern oder Freunde*, findet sich nur einem Teil, andere, etwa die oben bereits genannte *Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, in beinahe allen Untersuchungen. Auf internationaler Ebene hat zuletzt Heinz (2015) 41 Studien bzw. Metastudien aus 23 Ländern hinsichtlich ihrer Motivinventare ausgewertet, um wiederkehrende Motive sowie Motivtendenzen herauszuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein Inventar regelmäßig vorkommender Studien- und Berufswahlmotive beschrieben werden. Als Grundlage dieser Zusammenstellung dient die Übersicht deutschsprachiger Einzeluntersuchungen, die Rothland (2014a) im Rahmen seines Überblicksartikels zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden vorgelegt hat. Diese Übersicht wurde vom Verfasser dieser Studie um die *STeaM*-Motive sowie um die internationalen Untersuchungen von Sinclair (2008) und Jungert et al. (2014) sowie um die von Heinz (2015) in ihrer internationalen Metaanalyse identifizierten Motive ergänzt (vgl. Anhang I). *FIT-Choice* bleibt unberücksichtigt, da es auf Grund seiner Operationalisierung einen Teil der Motivfaktoren in Form von *environment*-Variablen abfragt. *STeaM* fließt mit den von Syring et al. (2017) länderübergreifend identifizierten Studien- und Berufswahlmotiven ein, wobei die Motivpalette auf Grund der unterschiedlichen Skalenbildungen um weitere, bei Syring et al. (2017) nicht vorkommende Motive aus den Untersuchungen von Lerche et al. (2013) und Weiß & Kiel (2011) ergänzt wurde. Dabei ist in Anlehnung an Rauin & Römer (2010) darauf hinzuweisen, dass derartige Zusammenstellungen insofern problematisch sein könnten, als dass die darin enthaltenen geschlossenen Untersuchungen durch die Vorabauswahl der untersuchten Motive einem Bias unterliegen und solche Zusammenstellungen stets auch diesen Bias reproduzieren. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere auf die beiden in diesem Vergleich enthaltenen Studien mit offenem Design zu verweisen (Ulich, 2004; Nieskens, 2009), die derartigen Einschränkungen nicht unterliegen.

Beschrieben werden 22 Motive, die sich in mehr als einem Viertel bzw. in mindestens vier der insgesamt 14 analysierten Studien wiederfinden, wobei die genaue Zuordnung bzw. Abgrenzung der einzelnen Motive zueinander einer gewissen Unschärfe unterliegt. Wo eine Motivkategorie entsprechend ihrer Benennung oder Beschreibung (z.B. *Bezahlung u. Prestige*) auf mehrere Kategorien zutrifft, die in anderen Studien getrennt voneinander analysiert werden, wird die Kategorie für alle in Frage kommenden Kategorien berücksichtigt. Manchmal sind die Kategorien sehr allgemein gehalten, sodass der genaue Inhalt nur schwer nachzuvollziehen ist. In anderen Fällen umfasst eine Kategorie mehrere ansonsten getrennt aufgeführte Motive, ohne dass dies aus ihrer Benennung ersichtlich ist. So umfasst etwa Ulichs (2004) *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* entsprechend der Kategorienbeschreibung explizit auch den Aspekt der *Arbeit besonders hilfsbedürftigen Kindern*, der besonders für zukünftige Förderschullehrkräfte relevant ist. Wo immer möglich, wurden im Zweifelsfall die einzelnen Fragebogenitems bzw. Beispielaussagen aus den Interviews zur Abklärung der Zuordnung herangezogen. Diese Unschärfe betrifft auch die Benennung der einzelnen identifizierten Motive, die sich nicht nach einer spezifischen Studie richtet, sondern Motivbenennungen unterschiedlicher Untersuchungen aufgreift. Dabei werden die vom Autor dieser Untersuchung gewählten Bezeichnungen im Fettdruck wiedergegeben, während die den Tabellen in Anhang I zu entnehmenden Motivbenennungen anderer Untersuchungen grammatikalisch angepasst und im Kursivdruck erscheinen.

Eine erste wesentliche Gruppe von Motiven bezieht sich auf Kinder und Jugendliche. In 13 der 14 Untersuchungen – außer bei Oesterreich (1987) – wird die **Arbeit mit Kindern und Jugendlichen** als Motiv genannt. So sprechen etwa Eberle & Pollak (2006) von der *adressatenbezogenen und pädagogischen Motivation*, Nieskens (2009) davon, *mit Kindern zu arbeiten bzw. pädagogisch sinnvoll arbeiten* zu wollen und Sinclair (2008) von *working with children*. Einige der Untersuchungen fokussieren auf spezifische Elemente dieses Motivs – insbesondere auf das **Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen** und die **Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen**. Letzteres bezeichnet den Aspekt, insbesondere hilfsbedürftigen Kindern helfen zu wollen (*altruism*, Unterpunkt *helping others in need* Sinclair, 2008) – etwa solchen aus sozial schwachen Elternhäusern (*as a teacher I can help and support under-privileged young people*, Jungert et al., 2014) oder solchen mit einer Beeinträchtigung (etwa Ulich, 2004, S. 31, mit Aussagen wie *Ich will Lehrer/in werden, weil ich behinderten Menschen helfen kann*). Dem **Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen** (annähernd wortgleich Oesterreich, 1987, aber auch Foerster, 2008) fehlt im Vergleich zur **Arbeit mit Kindern und Jugendlichen** das pädagogische Moment, der aktive Impetus (s.a. Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018): Hier geht es vielmehr um die *Antizipation positiver Folgen für die eigene Person*, z.B. *eine Zunahme der Lebensfreude durch Kinder* (so Ulich, 2004). Wo es darüber hinaus den Wunsch nach Fürsorge bzw. nach Freundschaft mit den Kindern oder die Übernahme einer Mutterrolle (z.B. James, 2010) beinhaltet, kann es als durchaus problematisch erscheinen (vgl. Kap. 2.2.5).

Eine weitere Gruppe an Motiven ist fachbezogen. Hier ist insbesondere das **fachliche Interesse** zu nennen, das in zwölf der 14 Untersuchungen genannt wird – etwa bei Jungert et al. (2014; *I am very interested in the subjects I will become a teacher in*), bei Heinz (2015; *Interest in their subject*) oder bei Steltmann (1980; *Fachinteresse*). Davon abzugrenzen ist die **Freude am Unterrichten** bzw. an der Vermittlung dieses Wissens (*Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen*, Nieskens, 2009; *weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte*, Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). Ein weiteres Motiv zur Ergei-

fung des Lehramtes liegt darin, dass es sich dabei um einen **anspruchsvollen und abwechslungsreichen Beruf** handelt. Während die bisher beschriebenen Motivgruppen tendenziell den paido- bzw. logotropen Lehrkrafttypus ausdifferenzieren, bezieht sich dieses Motiv auf eine generelle, typenübergreifende Eigenschaft des Berufes – dass die Tätigkeit als Lehrer *interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist* (Oesterreich, 1987), *berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen enthält* (Eberle & Pollak, 2006), generell die *Vielseitigkeit des Lehrerberufs* (Foerster, 2008).

Als altruistisches Motiv wird darüber hinaus die **gesellschaftliche Relevanz** des Lehramtes als Motiv operationalisiert, wobei die Einzelbeschreibungen stärker streuen als bei den bisher beschriebenen Motiven: Sie reichen etwa von *Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat* (Terhart et al., 1994) über das stärker auf Aktivität ausgerichtete *etwas gesellschaftlich verändern wollen* bei Willer (1993) bis zu *have an impact on society* als Beschreibung des *altruism* bei Sinclair (2008).

Zwei weitere Motive liegen in den **biographischen Erfahrungen** bzw. dem **Lehramt als Traumberuf**. *Biographische Erfahrungen* spiegeln sich in Motivbeschreibungen wie *weil ich sympathische Lehrer kenne und es ähnlich machen möchte* (Oesterreich, 1987), *positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern* bzw. *positive Erfahrungen in der Begleitung von Lernprozessen* (Foerster, 2008) oder *Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen* (Syring et al., 2017). Das Lehramt als *Traumberuf* beschreibt demgegenüber das Motiv, Lehrkraft werden zu wollen, *weil ich schon immer gerne Lehrer werden wollte* (Oesterreich, 1987), *weil der Lehrerberuf schon immer mein Traumberuf gewesen ist* (Terhart et al., 1994) bzw. aus einem *Gefühl der subjektiven Berufung* heraus (Ulich, 2004; ähnlich: *self-evaluation* mit Beschreibungen wie *calling, always wanted* bei Sinclair, 2008). Dieses Motiv zeichnet sich durch eine gewisse Unspezifität aus – es ist mehr eine subjektive Überzeugung als ein auf eine konkrete Eigenschaft des Lehramtes beziehbare Motiv.

Die **selbstbestimmte Tätigkeit** eröffnet eine Reihe von Motiven, die in vielen Studien als extrinsische Motive zusammengefasst werden (z.B. bei Ulich, 2004 sowie bei Heinz, 2015, wo dieses Motiv unter *extrinsic reasons – hours* verzeichnet ist). Dieses Motiv umfasst *Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können* (Nieskens, 2009), *Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit* (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007) bzw. *günstige Arbeitszeitregelungen* (Foerster, 2008). Ebenfalls in diese Kategorie gehören die beiden häufig zusammen erfassten Motive des **Gehaltes** und der **beruflichen Sicherheit**. So erfasst Oesterreich (1987) das Motiv *weil mich die gute Bezahlung und die Sicherheit als Beamter anziehen*, Terhart et al. (1994) *weil mich die Vorteile des Beamtenstatus angezogen haben*, wohingegen Willer (1993) *guten Verdienst* und *sicheren Arbeitsplatz* trennt, Herzog et al. (2007) nur *guten Lohn* und Foerster (2008) nur die *Sicherheit des Arbeitsplatzes* erheben. Nieskens (2009) wiederum fasst beide Motive in ihrer qualitativen Erhebung mit einem dritten, der **Freizeit**, zusammen: *Beamtenstatus, Ferien, Verdienst*. Die Freizeit von Lehrkräften wird auch in anderen Untersuchungen als Motiv angeführt, u.a. bei Sinclair (2008) (*working conditions – vacation time*) oder bei Terhart et al. (1994): *Weil ich dachte, dass man als Lehrer bzw. Lehrerin viel Freizeit habe*.

Ein weiteres Motiv ist der **gesellschaftliche Status** der Lehrkräfte: Das *Ansehen des Lehrerberufs* (Foerster, 2008), sein *Prestige* (als Bestandteil von *Bezahlung u. Prestige* bei Syring et al., 2017) bzw. seine *angesehene Stellung in der Gesellschaft* (Willer, 1993). Die **Vereinbarkeit von Beruf und Familie** beschreibt demgegenüber, dass man *als Lehrer gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden kann* (Oesterreich, 1987) bzw. den *life-fit (compatibility with a home situation and the demands of work and family)*; Sinclair, 2008). Während bei den zuletzt

genannten Motiven die Bezeichnungen in den einzelnen Studien sehr homogen ausfallen, sind die Beschreibungen zweier weiterer Motive von einer größeren Heterogenität geprägt: Die **Karrieremöglichkeiten** verbinden *gute Aufstiegsmöglichkeiten* (Willer, 1993) und *gute Weiterbildungsmöglichkeiten* (Herzog et al., 2007) bzw. beschreiben das *personal and professional development – career advancement* (Sinclair, 2008) und die Rolle der *teacher education as a „springboard“* in andere Berufe (Heinz, 2015). Das Motiv der **Polyvalenz** des Studiums zeichnet sich durch Konzepte wie die *Nützlichkeit der Studieninhalte über den Lehrerberuf hinaus* (Foerster, 2008), eine *polyvalente Qualifikation* (Weiß & Kiel, 2011) oder den *Zugang zu weiteren Ausbildungen* (Eberle & Pollak, 2006) aus. Lediglich drei vorwiegend ältere Studien betonen darüber hinaus den *allgemeinen Wunsch nach akademischer Ausbildung* (Flach, Lück & Preuss, 1995) oder nach einer *guten Allgemeinbildung* (Herzog et al., 2007), den man, wenn man ihn auf Grund der geringen Anzahl an Nennungen nicht als eigenes Motiv etabliert, ebenfalls der Polyvalenz der Ausbildung zurechnen kann.

Zu den weiteren, für das Lehramtsstudium angeführten Motiven gehören die **Kürze des Studiums** (z.B. Terhart et al., 1994: *Weil ich glaubte, die Ausbildung sei relativ kurz*) sowie die **niedrigen Studienanforderungen** (*Studium nicht allzu schwierig*, Foerster, 2008; *im Lehrerstudium ist das Studienziel leichter zu erreichen*, Flach et al., 1995), aber auch eine generelle **Interesselosigkeit** an der Studien- bzw. Berufsentscheidung. Diese kommt z.B. in Aussagen wie *weil mir nichts anderes eingefallen ist* (Oesterreich, 1987) oder *fehlendes Interesse an anderen Studienrichtungen* (Foerster, 2008) zum Ausdruck. Im Gegensatz dazu beschreibt das Motiv des **Studiums als Notlösung** die Aufnahme des Lehramtsstudiums, *weil man die Prüfung für eine andere Ausbildung nicht geschafft hat* (Herzog et al., 2007), als *fallback (last resort) career* (Heinz, 2015) oder auf Grund eines *career change* (Sinclair, 2008). Zuletzt werden in mehreren Untersuchungen **externe Einflüsse** als Motive für die Studien- und Berufswahl angeführt, u.a. *Empfehlungen der Eltern und Freunde* (Syring et al., 2017), *influence of family members, of others* und generalisiert *socio-cultural influences* (Heinz, 2015) oder der *Einfluss von Vorbildern* (Willer, 1993).

Zu den nur in einzelnen (d.h. weniger als vier Studien) genannten Motiven gehören u.a. die *spezielle Eignung des Berufes für Frauen* (*nature of teaching work – suitable career for a woman*, Sinclair, 2008), das *Noten geben und die Disziplin* (Nieskens, 2009), die *Möglichkeit, weiter zur Schule zu gehen* (Herzog et al., 2007) sowie unspezifische Äußerungen, dass das Lehramt *Spaß mache* bzw. *Freude bereite* (Nieskens, 2009). Alle Einzelmotive der ausgewählten Studien sowie ihre Zuordnungen zu übergeordneten Motiven können mittels der Tabellen in Anhang I nachvollzogen werden.

2.2.3 Motivkategorisierungen

Einige der oben beschriebenen Studien verwenden Einzelitems, von denen viele in anderen Studien auch als eigenständiges Motiv beschrieben werden könnten, und fügen diese Einzelmotive dann zu Motivblöcken zusammen, die letztendlich den Kern der Untersuchung bilden (z.B. Cramer, 2012). Der Vorteil dieses Verfahrens liegt in einer überschaubaren Anzahl an Motivbündeln, wohingegen Studien, die Einzelmotive mittels Skalen erfassen (z.B. *STeaM*, vgl. Kap. 2.2.1, Abschnitt e) oder die ihre mittels Einzelitems erfassten Motive auch auf Einzelitemebene auswerten, mit einer deutlich größeren Anzahl an Studien- und Berufswahlmotiven operieren müssen.

Die je nach Studie sehr große Anzahl an Motiven führt jedoch dazu, dass auch viele weitere Untersuchungen ihre Motive zu Überkategorien bzw. Motivbündeln zusammenfassen,

um sie in ihren Analysen und Argumenten leichter vergleichbar zu machen. Dies kann auf Grundlage normativer Setzungen (z.B. bei Sinclair, 2008) geschehen oder auf Grundlage von statistischen Verfahren wie Faktoren- oder Clusteranalysen (z.B. Oesterreich, 1987; Eberle & Pollak, 2006). In beiden Fällen entstehen Motivbündel, die Einzelmotive (bzw. Items, die in anderen Studien als eigenständige Motive beschrieben werden) zu größeren Kategorien zusammenfassen. Im Folgenden sollen verschiedene Kategorien beschrieben werden, in denen Motive gängigerweise zusammengefasst werden.

Eine erste Kategorisierung betrifft die Frage, ob man die Studien- und die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden miteinander gleichsetzt oder ob man zwischen beiden Kategorien unterscheidet. Im englischen Sprachraum ist der Begriff der *career choice motives* verbreitet, der eine vergleichbare Differenzierung nicht zulässt. In Anlehnung an diesen Begriff und auf Grund der Annahme, dass die meisten Studierenden dank der geringen Polyvalenz vieler Lehramtsstudiengänge mit ihrer Studien- zugleich auch ihre Berufswahl treffen, unterscheidet die Mehrzahl der Untersuchungen nicht zwischen beiden Begriffen (z.B. Ulich, 2004) oder verwendet ausschließlich den Begriff der Berufswahl (z.B. Oesterreich, 1987; vgl. dazu auch Rothland, 2014a).

Allerdings gibt es auch Studien, die beide Bereiche voneinander abtrennen (z.B. Keller-Schneider et al., im Druck; Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012; Cramer, 2012): „Berufswahl- und Studienwahlmotive müssen nicht zusammenfallen. Berufswahlmotive erklären die Entscheidung für den Lehrerberuf im Allgemeinen, d.h. im Wesentlichen ohne Berücksichtigung von Studienwahlmotiven wie der Wahl eines bestimmten Lehramts oder der Studienfächer“ (Cramer, 2012, S. 325). Dabei fällt die Unterteilung ebenfalls uneinheitlich aus: So sind etwa bei Keller-Schneider et al. (im Druck) die fachbezogene Interessen Bestandteil der Berufswahlmotive, bei Cramer (2012) hingegen nicht.

Eine gängige Untergliederung der einzelnen Motive bedient sich der bereits in Kapitel 2.1 geschilderten Klassifizierung in intrinsische und extrinsische Motive, wobei diese Unterscheidung sowohl auf einer normativen Festlegung (z.B. Sinclair, 2008) als auch empirisch begründet (z.B. Cramer, 2012) sein kann. Wo Einzelitems mittels empirischer Methoden zu Motivbündeln zusammengefasst werden, entstehen häufig weitere, zwischen den einzelnen Studien sehr divergente Kategorisierungen, bei Cramer (2012) etwa *Motivation durch Erfolg* oder *vorbildorientierte Motivation*.

Weitere wiederholt vorkommende Motivkategorien sind bspw. idealistisch-altruistische Motive, die auf den Nutzen einer Tätigkeit für Dritte fokussieren. Wo sie nicht unter den intrinsischen Motiven subsumiert werden, finden sie sich bspw. bei Bastick (2000a), Kyriacou et al. (2003) oder Jungert et al. (2014) als eigene Kategorie (mit Items wie *As a teacher I can make a valuable contribution to society*, S. 178).

Ähnliches gilt für die pragmatischen Motive, die teilweise unter den extrinsischen Motiven subsumiert, teilweise jedoch auch gesondert ausgewiesen werden. Extrinsische Motive im engeren Sinne sind zweckbezogen und lassen ein instrumentelles Verhältnis zu einer Tätigkeit erkennen – man macht etwas, weil man sich davon einen Effekt verspricht, z.B. weil eine Tätigkeit gut bezahlt oder gut mit familiären Verpflichtungen vereinbar ist. Solche extrinsischen Motive lassen sich stets auf eine Eigenschaft der späteren Tätigkeit zurückführen und könnten somit tatsächlich als Berufswahlmotive bezeichnet werden. Pragmatische Motive lassen demgegenüber keinerlei Bezug zu einer Eigenschaft der späteren Tätigkeit erkennen, auch keinen instrumentellen, und stellen daher eher eine spezielle Klasse von Gründen für die Wahl des Lehramtstudiums als des Berufes selbst dar (z.B. Rauin & Römer, 2010). Dies

gilt etwa für Begründungen, bei denen das Lehramtstudium nur auf Anraten dritter oder mangels Alternativen gewählt wurde.

In manchen Fällen werden diese Kategorisierungen mit weiteren Unterscheidungskriterien zu einer zweidimensionalen Matrix verbunden. So kategorisieren etwa Syring et al. (2017) in ihrer bereits oben erwähnten Studie die Studien- und Berufswahlmotive nicht nur entsprechend ihrer Regulation nach Deci & Ryan (2000), sondern zusätzlich nach einer Topologie von Knauf (2009) auch nach inhaltlichen Kriterien, etwa nach dem Klientelbezug oder der Gesellschaftsorientierung der Motive. Auch Bruinsma & Jansen (2010) gliedern ihre Motive nicht nur faktoranalytisch in intrinsische und extrinsische Motive, sondern zugleich noch in adaptive und maladaptive Motive. Während adaptive Motive zu einer tiefen und langanhaltenden Auseinandersetzung mit einer Tätigkeit führen, sind maladaptive Motive nur mit einer oberflächlichen Auseinandersetzung in Verbindung zu bringen. So unterscheiden sie adaptive extrinsische Motive, „motives through which pre-service teachers receive external praise, external rewards or where they are acting at the behest of others“, von maladaptiven extrinsischen Motiven, etwa „could not get into my first choice of study“ (beide Zitate Bruinsma & Jansen, 2010, S. 190). Letztere Kategorie passt wiederum zur Verwendung des Begriffes der pragmatischen Motive, wie sie sich beispielsweise bei Rauin & Römer (2010) findet. Auch hier zeigt sich also eine gewisse Heterogenität in den Benennungen und Operationalisierungen der verwendeten Kategorien.

2.2.4 Geschlechts- und schulartspezifische Unterschiede

Einen weiteren Schwerpunkt vieler Studien bilden die Versuche, Studien- und Berufswahlmotive mit anderen personalen Merkmalen von Studierenden, etwa ihrem Alter (Sinclair et al., 2006), ihrer Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 2.3.3), pädagogischen Vorerfahrungen (Foerster, 2008) oder der Sicherheit ihrer Berufswahlentscheidung (z.B. Ulich, 2004; Bauer et al., 2011) in Verbindung zu bringen (im Überblick Cramer, 2015). Als besonders produktiv haben sich in dieser Hinsicht die Analysen geschlechts- und schulartspezifischer Unterschiede erwiesen.

Bereits die frühen Studien analysieren die unterschiedlichen Motive weiblicher und männlicher Studierender. So spricht Undeutsch (1964) davon, dass Frauen den Beruf ergriffen, da er *Gelegenheit zum Umgang mit Kindern* gäbe, und nach Horn (1968) sind bei ihnen die Motive *Möglichkeit, immer mit Kindern zusammen zu sein* bzw. *soziale Aufgaben erfüllen und Kindern helfen* stärker ausgeprägt. Für männliche Studierende seien demgegenüber eine *gesicherte Existenz*, *Zeit für Hobbys*, die *gesellschaftliche Relevanz* der Tätigkeit und *individuelle Vorbilder* relevanter.

Gerade hinsichtlich der höheren Ausprägungen pädagogisch geprägter Motive bei weiblichen Studierenden gab es trotz aller gesellschaftlichen Veränderungen seit den 1960er Jahren nur wenige Veränderungen. So zeigt sich die höhere Bedeutsamkeit pädagogischer Motive für weibliche Befragte in einer Untersuchung an zukünftigen Fremdsprachenlehrkräften (Weiß & Kiel, 2011) ebenso wie bei zukünftigen Religionslehrkräften (Weiß et al., 2010), bei denen weibliche Befragte zugleich auch dem Motiv der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* eine signifikant höhere Bedeutung beimessen. Außerhalb des deutschen Sprachraums zeigen niederländische Lehramtsstudierende in der Untersuchung von Bruinsma & Jansen (2010) ein vergleichbares Muster mit einer höheren, als adaptiv gekennzeichneten intrinsischen Motivation weiblicher Studierender. In der schwedischen Studie von Alm, Jungert & Thornberg (2014), die intrinsische, altruistische und extrinsische Motive betrachtet, erweisen sich in-

trinsische Motive zwar geschlechtsübergreifend als die bedeutendste Motivgruppe, allerdings weisen weibliche Studierende zusätzlich eine signifikant höhere altruistische Motivation auf. Die von Ulich (2004) in seiner oben dargestellten Untersuchung festgestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede deutscher Studierender zeigen ebenfalls ein vergleichbares Muster. Hier zeigen weibliche Studierende höhere Ausprägungen des Motivs der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, während männliche Befragte überdurchschnittlich häufig *fachliches Interesse*, ein Gefühl der *eigenen Kompetenz* und *extrinsische Motive* der Berufswahl angeben.

Während die stärker ausgeprägten pädagogischen Motive weiblicher Studierender ebenso wie ihre höhere Wertschätzung für die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* (Weiß et al., 2010; Ulich, 2004; Treptow, 2006) relativ konstant erscheinen, erweist sich das männliche Motivprofil als instabiler: Wo einige Untersuchungen (neben Ulich, 2004 z.B. auch Oesterreich, 1987) das höhere *fachliche Interesse* männlicher Studierender betonen, sind es in anderen Untersuchungen extrinsische Motive oder die *Karriereorientierung* (Abele & Candova, 2007).

Daneben gibt es weitere Unterschiede. Dies betrifft sowohl die zeitliche Differenz – so ist das geschlechtsspezifische Motiv der *guten Ausbildung*, von Oesterreich (1987) als das typische „Höhere-Töchter-Motiv“ (S. 22) bezeichnet, zumindest aus der deutschsprachigen Forschung weitgehend verschwunden. Zum anderen beruhen die dargestellten Unterschiede weitgehend auf Studien aus westlichen Untersuchungsländern. Demgegenüber beschreibt z.B. Bastick (2000a) an jamaikanischen Lehramtsstudierenden ein konträres Motivprofil:

„However, the motivational structure for males as a group was very different from that of females as a group. Jamaican females are primarily motivated by extrinsic reasons accounting for 23.4% of their variation, whereas, Jamaican males are mainly motivated by Intrinsic and Altruistic reasons, which together account for approximately 27.3% of their variance. These different within group structures may not be apparent from between group comparisons that have traditionally been made“ (Bastick, 2000a, S. 11).

Bastick führt die dargestellten Unterschiede u.a. auf Unterschiede in der jamaikanischen Kultur zurück, in der die Väter häufig abwesend und Mütter für die Versorgung der Kernfamilie zuständig sind, sowie auf eine bei Männern stärker auf den Moment und weniger auf zukünftige Verpflichtungen ausgerichteten Motivation.

Darüber hinaus sind geschlechtsspezifische Effekte häufig nur schwer von schulartspezifischen Effekten zu trennen, da die Geschlechterverteilung der Studierenden über die einzelnen Studiengängen hinweg ungleich ausfällt, wobei der Frauenanteil mit sinkendem Alter der zukünftig zu unterrichtenden Kinder tendenziell zunimmt (vgl. z.B. die Studienzusammensetzungen bei Ulich, 2004, Alm et al., 2014 u.a.). Dies führt zu Überschneidungen: So berichten etwa Alm et al. (2014) in einer der wenigen schwedischen Untersuchungen, dass sowohl für weibliche Studierende als auch für Studierende der Primarstufe altruistische Motive eine besonders große Rolle einnehmen, wobei es ungeklärt ist, in welchem Verhältnis beide Einflussfaktoren genau zueinander stehen (so auch Ulich, 2004).

Darüber hinaus kann es zu Sondereffekten kommen, etwa in der oben genannten Untersuchung von Alm et al. (2014), in der weibliche Studierende zwar insgesamt eine signifikant höhere altruistische Motivation aufweisen, die höchsten altruistischen Werte überhaupt jedoch bei den (wenigen) männlichen Grundschullehramtsstudierenden gemessen werden. Gerade im englischsprachigen Raum ist der Gruppe der männlichen Grundschullehrern besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden (Mulholland & Hansen, 2003; Cruickshank, 2012), wobei

ihre Studien- und Berufswahlmotive sowohl vor dem Hintergrund negativer (King, 1998; King, 2004) als auch positiver Diskriminierung analysiert werden (Cognard-Black, 2004). Unabhängig von Geschlecht der Studierenden wurden schulartspezifische Unterschiede bereits im Rahmen der *STeaM*-Studien und innerhalb von Ulichs Untersuchung in Kapitel 2.2.1 vorgestellt. Allerdings sind entsprechende Analysen auch darüber hinaus weit verbreitet. So kommt etwa Thierack (2002) in ihrer qualitativen Untersuchung an 24 Lehramtsstudierenden zu folgendem Ergebnis:

„Die Ergebnisse zeigen bezüglich der beruflichen Vorstellungen der Studierenden in den Lehrämtern einen breiten Konsens innerhalb der Gruppe der Befragten. Zwar treten schulstufenspezifische Besonderheiten und geschlechtsspezifische Merkmale auf, aber in einem geringeren Maße als durch die theoretischen Ausführungen [...] angenommen werden konnte“ (Thierack, 2002, S. 271 f).

Tatsächlich gibt es, ebenso wie bei den geschlechtsspezifischen Motiven, zumindest eine Tendenz der bisherigen Forschung. Im Einzelnen kann Thierack nachweisen, dass sich zukünftige gymnasiale Lehrkräfte insbesondere am Fachwissen der gewählten Unterrichtsfächer orientieren, was u.a. zu dem Ergebnis von Terhart et al. (1994) passt, bei denen *Wissen vermitteln* ebenfalls ein Motiv des gymnasialen Lehramtes darstellt. In der Untersuchung von Eberle & Pollak (2006) erscheint es sogar als dominantes Motiv dieser Studierendengruppe. Retelsdorf & Möller (2012) weisen in ihrer Untersuchung darüber hinaus darauf hin, dass auch die *finanzielle Nützlichkeit* der Berufs für gymnasiale Studierende eine größere Rolle spielt als für andere Lehramtsstudierende.

Gerade zukünftige Grundschullehrkräfte zeichnen sich nicht nur innerhalb der verschiedenen *STeaM*-Auswertungen, sondern auch bei Retelsdorf & Möller (2012) sowie innerhalb einer breiten Reihe von internationalen, bei Heinz (2015) zusammengefassten Studien, durch eine besonders hohe kindbezogene Motivation aus. Der Forschungsstand zu Lehrkräften anderer Schularten ist demgegenüber defizitär: Zukünftige Mittel- oder Realschullehrkräfte werden nur selten explizit in Studien berücksichtigt (z.B. Weiß, Schramm & Kiel, 2012) und auch zukünftige Förderschullehrkräfte stehen nur selten im Zentrum des Interesses (Kiel et al., 2015; Scharfenberg et al., 2019).

2.2.5 Bewertung und Bewertungsgrundlagen

Eine weitere Herausforderung besteht in der Einordnung bzw. Bewertung der identifizierten Motive. So schreibt etwa Rothland, dass „angenommen werden kann, dass bestimmte Konstellationen und Ausprägungen von berufswahlrelevanten Faktoren wie etwa eine hohe Ausprägung intrinsischer Motive eine bessere Voraussetzung für die Lehrerbildung [sic!] und die Berufstätigkeit sind als extrinsische Motive.“ (Rothland, 2014a, S. 349). Zugleich verweist er jedoch darauf, dass der Zusammenhang der einzelnen Motive mit Persönlichkeitsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften empirisch bisher kaum untersucht wurde. So bestünde etwa parallel zu der oben zitierten Annahme durchaus auch die Gefahr, dass einseitig intrinsische oder überhöht idealistische geprägte Motivprofile ebenfalls risikobehaftet sind, wenn die mit ihnen verbundenen Erwartungen an den Beruf und die eigene Wirksamkeit enttäuscht werden (siehe z.B. Ulich, 2004). Die Einschätzung einzelner Motive changiert darüber hinaus je nach ihrer genauen Ausgestaltung: Im Gegensatz zum Wunsch nach der pädagogischen *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, der weithin als als positiv angesehen wird, kann der Wunsch nach einem reinen *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* als Motiv problematisch sein, wenn damit falsche Vorstellungen, etwa von einer Mutterrolle,

einhergehen, oder wenn administrativ-organisatorische Komponenten zu stark ausgeblendet werden, was erneut die Gefahr späterer Frustrationen mit sich bringt (James, 2010).

Entscheidend ist dabei neben der Komplexität der Begründungszusammenhänge vor allem ihre Grundlage. Das betrifft insbesondere die Frage, ob die Bewertung einzelner Motive als gut oder als problematisch auf normativen Setzungen, auf angenommenen Folgen der Motive für die spätere Berufsausübung oder auf empirischen Untersuchungen beruht. Zu den Studienergebnissen, die für die Bewertung einzelner Studien- und Berufswahlmotive zur Verfügung stehen, gehört u.a. die längsschnittliche *FIT-Choice*-Auswertung durch Richardson und Watt (im Überblick 2016). Die Ergebnisse zeigen nicht nur, dass hohe Werte des *intrinsic value*, der *social utility values* sowie der *positive prior teaching and learning experiences* zu Studienbeginn dazu führen, dass Studierende am Studienende geneigter sind, tatsächlich Lehrkraft werden zu wollen, sondern weisen noch Jahre nach Berufsbeginn positive Effekte nach:

„The main motivations for entering teaching – intrinsic enjoyment and the desire to make a social contribution and work with youth – predicted to later professional engagement and plans to persist in the profession at the conclusion of their teaching degrees [...], positive self-reported teaching style, and professional engagement and commitment during early career teaching. Conversely, fallback career motivations predicted lower plans to persist in teaching, lower levels of planned effort, lower leadership aspirations, and more negative reported teaching behaviors during early career“ (Richardson & Watt, 2016, S. 288).

Auf allgemeiner Ebene berichten bspw. Baker (2004) davon, dass intrinsisch motivierte Studierende weniger Stress empfinden als amotivierte Studierende: „amotivated behaviors led to worse psychosocial adjustment to university, higher levels of perceived stress, and greater psychological distress while studying“ (Baker, 2004, S. 189). Bezogen auf Lehrkräfte zeigt Mayr (2009) in einer österreichischen Längsschnittstudie, dass Studierende mit einer höheren intrinsischen Motivation im Studium auch im Schuldienst intrinsischer motiviert sind. Dieses Motivprofil geht mit positiven Auswirkungen auf Erleben von Berufserfolgen einher, während eine Gruppe extrinsischer Motive, die entsprechend Mayrs Beschreibungen auch als pragmatisch bezeichnet werden könnten (z.B. ein kurzes Studium), sich als Risikofaktoren herausstellen.

Zuletzt zeigen sich in einer retrospektiven Untersuchung an 300 Lehrkräften zur Bedeutung erinnelter Berufswahlmotive für die Bewältigung beruflicher Anforderungen signifikante, aber schwache Zusammenhänge zwischen beiden Untersuchungsgegenständen (Keller-Schneider, 2011): Intrinsische Motive und solche, die die Arbeitstätigkeit betreffen, korrelieren mit der subjektiv eingeschätzten Kompetenz bei der Bewältigung von Berufsanforderungen, wohingegen altruistische Motive als beanspruchungssteigernd fungieren: Mit ihnen, so die Autorin, gingen höhere Ansprüche an die eigene Tätigkeit einher, was zu der subjektiv wahrgenommen stärkeren Beanspruchung beitrage.

All dies weist darauf hin, dass intrinsische Motive als tendenziell günstiger zu beschreiben sind, da sie mit einer geringeren beruflichen Belastung (s.a. Lipowsky, 2003), einem positiven Kompetenzzuwachs (s.a. Brouwer & Brinke, 1995) und weiteren positiven Auswirkungen, etwa in der Wahrnehmung von Berufserfolgen, in Verbindung gebracht werden können. Allerdings ist die Forschungslandschaft in diesem Punkt insgesamt noch als lückenhaft zu bezeichnen, sodass weitere Forschung auf diesem Gebiet zu begrüßen wäre. Eine weitere Möglichkeit, zu einer Bewertung von Studien- und Berufswahlmotiven zu gelangen, besteht darin, ihren Zusammenhang mit anderen, bereits als problematisch identifizierten personalen Merkmalen zu überprüfen.

2.3 Studien- und Berufswahlmotive und berufliche Belastung

Im Folgenden sollen daher weitere personale Merkmale von Lehrkräften besprochen werden, die mit dem Belastungserleben von Lehrkräften in Verbindung stehen. Die Belastung von Lehrkräften ist bereits seit langem ein Schwerpunkt der berufsbezogenen Forschung (z.B. Ulich, 1996; Pithers & Soden, 1999), doch insbesondere seit Anfang des neuen Jahrtausends hat die Debatte um die psychische Gesundheit von Lehrkräften, um Belastung und Burnout, einen neuen Höhepunkt und insb. in Folge von Schaarschmidts Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) auch die breite Öffentlichkeit erreicht (z.B. Spiewak, 2006). Auch wenn Schaarschmidts Forschung inzwischen relativiert wurde (Köller et al., 2012; Kunter et al., 2011; Rothland & Tirre, 2011) und vergleichende Untersuchungen festgestellt haben, dass Lehrkräfte nicht unbedingt stärker belastet sind als andere Berufsgruppen (siehe z.B. Albrecht, 2016), hat die Aufmerksamkeit, die dem Thema zuteil wurde, doch zu einer reichhaltigen Forschungslandschaft (Hillert, 2013; Rothland, 2013b; DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), 2012; Albrecht, 2016; Braun, 2017) und zur Entwicklung spezieller Trainings (z.B. Hillert et al., 2012; Lüdtke, 2019) geführt. Inzwischen wird die Belastung von Lehrkräften unter Rückgriff auf unterschiedlichste theoretische Konzepte diskutiert, wobei im Rahmen dieser Arbeit ein professionstheoretischer Zugang gewählt wird, um die Verknüpfung der ausgewählten personalen Merkmale mit berufsspezifischen Belastungsfaktoren des Lehramtes zu begründen.

Die drei nachfolgend dargestellten personalen Merkmale – die Unsicherheitsorientierung, die dysfunktionalen Kognitionen und die Selbstwirksamkeit – zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits über Merkmale des Berufes und auf Grundlage empirischer Studien mit dem Belastungserleben von Lehrkräften in Beziehung gebracht werden können und andererseits auch einen Bezug zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden aufweisen könnten. Zugleich ist es bisher jedoch weitgehend ungeklärt, inwiefern sie tatsächlich mit den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden in Zusammenhang stehen, weswegen sie Bestandteile dieser Untersuchung sind.

2.3.1 Unsicherheits- bzw. Ungewissheitstoleranz

Die Erkenntnis, dass Unsicherheit einen wesentlichen Bestandteil des Lehrerberufs ausmacht, ist keineswegs neu. So schrieben Floden & Clark (1991) bereits Anfang der 1990er Jahre über *Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit* und beklagten: „Möglicherweise ist die Vorbereitung auf Unsicherheit ein implizites Element innerhalb der Praxis der Lehrerausbildung, oder aber sie wird institutionsintern diskutiert; diesbezügliche Veröffentlichungen sind jedoch selten“ (S. 191).

Seither hat sich die Veröffentlichungslage gründlich geändert – im Umfeld professionstheoretischer Forschung bildet die Charakterisierung des Lehramts als eines mit Unsicherheit konfrontierten Berufes inzwischen ein zentrales Element gerade strukturfunktionalistischer Kategorisierungen. So nennt etwa Rothland (2013c) in seinen *Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation* gleich mehrere Eigenschaften des Lehrerberufs, die Unsicherheit erzeugen können: Die unvollständig geregelten Arbeitszeiten, die prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung, die Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit, aber auch die geringe Kontrolle über die mit der eigenen Arbeit erzielten Effekte sowie die doppelte Kontingenz, unter der Lehrkräfte ihrer

Tätigkeit nachgehen – letzteres ein Begriff, der bereits von Baumert & Kunter (2006) geprägt wurde.

Diese Charakteristika zeigen Anknüpfungspunkte zu Antinomien, die Helsper (Helsper, 1996, s.a. Helsper, 2011) als „Handlungsdilemmata“ und als Ausdruck „professioneller pädagogischer Handlungsprobleme“ der Lehrkräfte (beide Zitate Helsper, 1996, S. 529 f.) – und damit als wesentlich für den Lehrerberuf definiert hat. Ausgehend von den reformpädagogischen Debatten in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts unterscheidet er insgesamt fünf solcher Antinomien bzw. Widersprüche und aktualisiert sie. Dabei ist den meisten dieser Antinomien gemein, dass sie Widersprüchlichkeiten beschreiben, die aus der Differenz zwischen der Zuwendung zum Individuum, dem einzelnen Schüler, und der institutionellen Rolle der Lehrkraft hervorgehen. Er unterscheidet dabei (Helsper, 1996, S. 530):

- „Distanz versus Nähe;
- Subsumption versus Rekonstruktion;
- Einheit versus Differenz;
- Organisation versus Interaktion/Kommunikation;
- Heteronomie versus Autonomie“

Die erste Antinomie ist für Helsper zwischen der – auch affektiven – Nähe der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern und der Distanz, die die professionelle Rolle und das Bewertungshandeln von ihr verlangen, angesiedelt. Eine weitere Antinomie besteht zwischen dem Wunsch nach einheitlichen, standardisierten Vorgehensweisen und Wissensbeständen einerseits und der Individualität der einzelnen Fälle andererseits, denen sich eine Lehrkraft gegenüber sieht, und die sich „keiner abstrakten Regel und keinem technologisierbaren Procedere unterwerfen [lässt], sondern [...] stets einer fallrekonstruktiven Komponente [bedarf], in der verallgemeinerte Erklärungsmuster und theoretische Wissensbestände auf ihre Fallangemessenheit hin überprüft, revidiert und ausgelegt werden müssen“ (Helsper, 1996, S. 532).

Die dritte Antinomie beschreibt das Verhältnis zwischen der Sehnsucht nach einer letztgültigen Einheit, nach zeitlosen Werten und geschlossenen, dauerhaften Grundsätzen, die Helsper auf Reformpädagogen wie Kerschensteiner und Nohl zurückführt, und der unhintergehbaren Ambivalenz und Pluralität moderner Gesellschaften, die mit derartigen Einheitlichkeitsfantasien als nicht kompatibel angesehen werden. Eine weitere Antinomie behandelt den Widerspruch zwischen den Anforderungen der Schule als Organisation, die beispielsweise den Schultag in feste Schulstunden unterteilt, und der individuellen Interaktion zwischen der Lehrkraft und ihren Schülern.

Eine letzte Antinomie besteht zwischen der Autonomie und der Heteronomie schulischen Handelns. Sie beschreibt das Paradox, Schülerinnen und Schüler mittels fester Strukturen und Regeln und im Zweifelsfalle unter Zwang zu freien, autonomen Persönlichkeiten erziehen zu wollen – ein Widerspruch, der in der praktischen Umsetzung u.a. von Schneewind & Böhmert (2016) bearbeitet wurde, sich letztendlich jedoch bis zu Kants Vorlesungen über die Pädagogik zurückverfolgen lässt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange“ (Kant, 1803, S. 27)?

Soltau & Mienert (2013) nennen demgegenüber aufbauend auf Lortie (1975) sechs endemische Unsicherheitsfaktoren für Lehrkräfte:

- 1) Mangel an standardisiertem Wissen
- 2) Ungenaue Ziele und Evaluationskriterien
- 3) Widersprüchliche Rollen des Lehrerberufs
- 4) Mangelnde Verlässlichkeit der Leistungsstanderfassung
- 5) Multiple Einflüsse auf Lernerfolg der Schüler
- 6) Seltenheit von systematischem Feedback

Gemeinsam ist diesen Untergliederungen, dass sie die Unsicherheit als eine inhärente, unhintergehbare und nicht zu beseitigende Eigenschaft des Lehrerberufs begreifen. Sie ist multidimensional und zeigt sich in Bezug auf die Kerntätigkeiten des Unterrichtens und Erziehens. Sie spiegelt sich aber auch in der Vielfalt pädagogischer Handlungsalternativen und in den dadurch entstehenden pädagogischen Möglichkeitsräumen, in denen es keine klar definierbaren, eindeutigen Lösungen gibt (Kiel & Pollak, 2011). Sie zeigt sich in der Frage nach dem Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern – etwa in Helspers Antinomien der Einheit versus Differenz oder der von Heteronomie versus Autonomie. Sie umfasst jedoch auch andere Tätigkeiten von Lehrkräften, etwa das Diagnostizieren, das nach Soltau & Mienert (2013) durch die mangelnde Verlässlichkeit der Leistungsstanderfassung gekennzeichnet ist, oder in der Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung, die von Rothland (2013c) als ein wesentliches Charakteristikum des Berufes genannt wird. Gerade der letzte Punkt verweist darauf, dass die Unsicherheit auch Bestandteile der Arbeitsbedingungen umfassen kann: So können auch die unvollständig geregelten Arbeitszeiten Unsicherheit erzeugen.

Zugleich zählt die Toleranz gegenüber Unsicherheit (von einigen Forschenden auch als Ambiguitäts- oder Ungewissheitstoleranz bezeichnet) als wesentliche selbstregulative Kompetenz (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013). Personen unterscheiden sich in der Wahrnehmung der von ihnen erfahrenen Ungewissheit: Während ungewissheitstolerante Personen unsichere Situationen als eine Herausforderung begreifen, interpretieren ungewissheitsintolerante Menschen derartige Situationen als Bedrohung (Dalbert, 1999b). Dies beeinflusst nicht nur, inwiefern unsichere Situationen aufgesucht oder gemieden werden, sondern hat auch Auswirkungen auf die Informationsverarbeitung, das Leistungsergebnis, die Fähigkeit zur positiven Umdeutung und das subjektive Wohlbefinden in ungewissen Situationen (Dalbert, 1999a):

„Je ausgeprägter die Ungewissheitstoleranz ist, desto eher suchen Menschen ungewisse Situationen auf, desto bessere Leistungen erbringen sie in solchen Situationen, desto eher verarbeiten sie in solchen Situationen Informationen systematisch, desto wahrscheinlicher nehmen sie positive Umdeutungen von Belastungen vor und desto positiver ist ihr psychisches Empfinden“ (Dalbert, 1999b, S. 95 f.).

Demensprechend weisen Personen mit einer niedrigen Ungewissheitstoleranz ein schlechteres psychisches Empfinden auf: Sie wollen unsichere Situationen so schnell wie möglich beenden (Schmidt, 1997; Dalbert, 1999a). Analog dazu lässt sich eine niedrige Unsicherheits- bzw. Ambiguitätstoleranz unabhängig vom Lehrerberuf mit Depression in Verbindung bringen (Andersen & Schwartz, 1992). Gerade im Lehramt, das von multidimensionaler und unausweichlicher Ungewissheit geprägt ist, kann eine solche Einstellung daher fatal sein.

Dabei wirkt sich die Ungewissheitstoleranz nach Dalbert (1999a) vor allem auf die Wahrnehmung einer Situation, nicht jedoch auf die Reaktion selbst aus. In Bezug auf Lehrkräfte finden

sich demgegenüber durchaus Untersuchungen, die zumindest einen allgemeinen Zusammenhang zwischen der Unsicherheit des Berufsbildes und dem Handeln von Lehrkräften herstellen. So gehört es beispielsweise zu den Folgen dieser Unsicherheit, dass Lehrkräfte seltener zusammenarbeiten bzw. weniger miteinander kooperieren, da sie ihre eigene berufliche Kompetenz nicht sicher im Vergleich zu anderen einschätzen können (Soltau & Mienert, 2013). Daher stellen Trainings für den Umgang mit Unsicherheit weiterhin eine große Herausforderung für die Lehrerbildung dar (vgl. u.a. Gröschner, 2011; Lehr, Koch & Hillert, 2013). Eine Möglichkeit, die Ambiguitätstoleranz zu messen, besteht in der *Ungewissheitstoleranzskala* nach Dalbert (1999a; andere z.B. Reis, 1997 oder der *risk avoidance index* nach Hofstede, 2001). Dalberts Skala ist homogen, stabil, korreliert negativ mit dem Alter und kovariiert mit dem Geschlecht der Befragten (männliche Befragte sind tendenziell ungewissheitstoleranter), ist dafür jedoch unabhängig von Tendenzen sozialer Erwünschtheit. Sie basiert auf einem an 200 Personen getesteten Katalog von ursprünglich 22 Items, wobei die endgültige Form der Skala bis zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung an insgesamt 1793 Personen getestet wurde. Seit der Veröffentlichung wurde die Skala bereits mehrfach im Zusammenhang mit Lehrkräften (Friedel & Dalbert, 2003; König & Dalbert, 2004; König & Dalbert, 2007) und darüber hinaus (Kirschkamp, 2008) eingesetzt.

So konnten Friedel & Dalbert (2003) in einer Studie mit Grundschullehrkräften, die an die Förderstufe einer Sekundarschule versetzt wurden, zeigen, dass es eine positive Beziehung zwischen der Ungewissheitstoleranz und dem Befinden von Grundschullehrkräften gibt: „Je ungewissheitstoleranter die versetzten Lehrerinnen waren, desto weniger versuchten sie die Versetzung durch Vermeiden, Resignation und Ablenkung zu bewältigen und desto eher neigten sie zu positiven Umdeutungen“ (Friedel & Dalbert, 2003, S. 55). 2004 haben König und Dalbert den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von als belastend bewerteten Situationen und der Ungewissheitstoleranz in einer Längsschnittstudie mit 122 Berufsschullehrkräften untersucht. Dabei zeigt sich, dass die Ungewissheitstoleranz eine personale Ressource für Lehrkräfte im Umgang mit Belastung darstellt, die unabhängig von anderen Faktoren, etwa der Selbstwirksamkeitserwartung oder dem Ängstlichkeitsempfinden, besteht: „Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto weniger Leistungseinbußen hatten sie zu beklagen, desto zufriedener waren sie mit ihrer Arbeit, desto weniger Zynismus zeigten sie tendenziell gegenüber ihren SchülerInnen und desto mehr positive Gefühle erlebten sie“ (König & Dalbert, 2004, S. 196).

Im Rahmen einer weiteren Studie konnten König und Dalbert darüber hinaus nachweisen, dass eine hohe Ungewissheitstoleranz mit einer höheren Anzahl an Fortbildungsstunden, einer positiveren Bewertung der ersten Unterrichtsstunde durch neue Schülerinnen und Schüler sowie einem offeneren Unterricht einhergeht (König & Dalbert, 2007). Auch wenn sich der letzte Effekt nicht gegenüber dem Dienstalter der untersuchten Lehrkräfte absichern ließ, lassen die Ergebnisse doch insgesamt darauf schließen, dass die Tendenz ungewissheitstoleranter Personen, ungewisse Situationen als Herausforderung zu sehen und sie aktiv zu suchen, sich auch im schulischen Kontext in positiv zu bewertenden Handlungsmustern niederschlägt.

Vor diesem Hintergrund wäre es daher wesentlich, die Unsicherheitstoleranz von zukünftigen Lehrkräften bereits während des Studiums besser erfassen zu können, um dysfunktionale Passungen besser identifizieren und betroffenen Studierenden bereits während des Studiums mit Beratungs- oder Reflexionsangeboten begegnen zu können. Eine Verknüpfung der Ungewissheitstoleranz mit den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden könnte sich daher als produktiv erweisen, wurde bisher jedoch noch nicht untersucht.

2.3.2 Dysfunktionale Kognitionen

Neben der Ambiguitätstoleranz lassen sich aus den oben beschriebenen Merkmalen des Lehrberufs noch weitere potentiell dysfunktionale Eigenschaften ableiten. So könnte die potentielle Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung zusammen mit den unvollständig geregelten Arbeitszeiten dazu führen, dass sich perfektionistische Personen einer besonders hohen Arbeitsbelastung aussetzen. Die Antinomie zwischen Distanz und Nähe impliziert, dass eine Lehrkraft eine besondere – auch affektive – Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen muss, während sie zugleich jedoch auch eine gewisse Distanz gegenüber den Kindern und Jugendlichen bewahren, sie beurteilen und disziplinieren muss. Dies mag für Personen, die in besonderem Maße von der Sympathie anderer Personen abhängig sind, eine ungünstige Situation sein. Einige dieser dysfunktionalen Einstellungen haben, etwa im Fall des Perfektionismus, eine Vielfalt an eigenständiger Forschung hervorgebracht (Flett & Hewitt, 2002; Sherry, Hewitt, Flett & Harvey, 2003; Flett & Hewitt, 2014). Zugleich hat das Konzept fehlangepasster Denkmuster insgesamt unter dem Begriff der dysfunktionalen Kognitionen weitergehende Beachtung erfahren.

Das Konzept dysfunktionaler Kognitionen geht auf die irrationalen Überzeugungen nach Ellis (1962) sowie das kognitive Modell der Depression von Beck (Beck, 1979; Beck & Shaw, 1979; Beck & Hautzinger, 1981) zurück (Trageser, 2010):

„Im Laufe seiner Entwicklung lernt jeder Mensch Regeln oder Formeln, nach denen er die Welt ‚interpretiert‘. Von diesen Formeln hängt es ab, wie das Individuum seine Wahrnehmungen und Kognitionen organisiert, welche Ziele es sich setzt, wie es sein Verhalten bewertet und modifiziert und wie es die Ereignisse in seinem Leben deutet bzw. mit diesen umgeht. Im wesentlichen ist es so, daß diese Grundannahmen ein Wertesystem bilden, den Hintergrund, vor dem die täglichen Ereignisse ihre Relevanz, Bedeutung und Signifikanz erlangen. Fehlangepasste Grundannahmen unterscheiden sich von anderen insofern, als sie unangemessen, rigide und übertrieben sind“ (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1992, S. 277).

Für Beck sind fehlangepasste Grundannahmen bzw. kognitive Verzerrungen ein wesentlicher Bestandteil depressiver Systematiken. Sie können mit einem erhöhten Risiko für die Entwicklung einer Depression in Verbindung gebracht werden, ohne allerdings direkt zur Diagnose einer Depression geeignet zu sein. Die Verzerrungen richten sich gegen die eigene Person (Beck & Shaw, 1979), sind stabil und führen zu einseitigen, unrealistischen und negativ konnotierten Sichtweisen: Eine depressive Person wird dazu neigen, ein negatives Selbstbild aufzuweisen und daher Misserfolge zu internalisieren, sie wird wenig Unterstützung durch Personen aus der eigenen Umwelt wahrnehmen und sie wird tendenziell nur eine geringe Zuversicht aufweisen, die Umwelt in einer für sie bzw. ihn günstigen Art verändern zu können – ein Zustand, den Beck als kognitive Triade bezeichnet.

Dysfunktionale Kognitionen zeichnen sich durch charakteristische Denkanomalien wie Übertreibung, Übergeneralisierung und Verabsolutierung aus (Beck et al., 1992). Seine Beispiele können u.a. mit einem übersteigerten Perfektionismus („Um glücklich zu sein, muß ich bei allem, was ich unternehme, Erfolg haben“, diese und alle folgenden Beispiele Beck et al., 1992, S. 279), dem Wertverlust bei Versagen („Wenn ich einen Fehler mache, bedeutet das, daß ich unfähig bin“) oder der Abhängigkeit von der Sympathie Dritter („Um glücklich zu sein, muß ich immer von allen Menschen akzeptiert werden“) in Zusammenhang gebracht werden.

Dysfunktionale Kognitionen werden für die verschiedensten Zusammenhänge und Kontexte untersucht. Etablierte Instrumente sind u.a. der Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE,

Klages, 1989), der auf Arbeiten von Ellis (1962) beruht. Auf Beck geht der *Dysfunctional-Attitude-Scale*-Fragebogen zurück (DAS, Weissman & Beck, 1978; Weissman, 1979), der entsprechend der kognitiven Triade Items zur negativen Sicht der eigenen Person, der Umwelt und der Zukunft enthält (Trageser, 2010). DAS wurde in zwei Parallelförmen – A und B – veröffentlicht, wobei im deutschen Sprachraum v.a. die Form A in der Übertragung von Hautzinger, Luka & Trautmann (1985) verbreitet ist. Inzwischen gibt es eine Revision der Form A (Graaf, Roelofs & Huibers, 2009); daneben wurden mehrere Spezialformen entwickelt, etwa zur Erhebung an Kindern (Children's dysfunctional cognition scale, CDC, Wasserman, 2008). Untersucht wurden neben dem Zusammenhang mit Depressionen u.a. auch die Auswirkungen dysfunktionaler Kognitionen auf das Reizdarmsymptom (Thijssen et al., 2010) oder auf Zwangsstörungen (Norberg, Wetterneck, Woods & Conelea, 2007).

Für Lehrkräfte hat Trageser (2010) den Zusammenhang zwischen dysfunktionalen Kognitionen und Depressivität untersucht. Auf Basis etablierter Instrumente (der Skala dysfunktionaler Einstellungen in der Übersetzung nach Hautzinger et al. (1985), dem Fragebogen irrationaler Einstellungen, Klages, 1989, sowie der Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch, FMPS-D, Stöber, 1995 und Arbeiten von Beck, 1979; Brown & Beck, 2002; Stöber, 1995 und Plutchik, 1976) sowie auf Grundlage weiterer, selbstentwickelter Items zur Mobilisierung sozialer Unterstützung hat sie mittels explorativer Faktorenanalyse ein Instrument entwickelt und validiert, mit dem sich die dysfunktionale Kognitionen von Lehrkräften als mehrdimensionales Konstrukt mit sechs Faktoren messen lassen:

- Meidung von Unterstützung
- Abhängigkeit
- Internalisierung von Misserfolg
- Persönliche Standards
- Wertverlust und Versagen
- Absicherung und Risikovermeidung

Die erste, auf selbstentwickelten Items beruhende Skala beschreibt „eine Grundhaltung, die durch die *Meidung von Unterstützung* im Sinne von sozialer Unterstützungsblockierung geprägt ist“ (Trageser, 2010, S. 69): Die Suche nach Unterstützung wird im Rahmen dieser dysfunktionalen Kognition als Zeichen von Schwäche oder Inkompetenz gewertet. Der aus dem FIE übernommene Faktor der *Abhängigkeit* bezieht sich auf die Abhängigkeit von der Sympathie Dritter, die sich etwa in dem Wunsch, von anderen Personen gemocht zu werden, und in der „Abhängigkeit der eigenen Wertschätzung von der Beurteilung durch andere“ (Trageser, 2010, S. 70) zeigt.

Die *Internalisierung von Misserfolg* beschreibt den Umgang der Befragten mit Misserfolgen und ist ebenfalls aus dem FIE übernommen. Die *persönlichen Standards* bzw. der Perfektionismus einer Person sind aus dem FMPS-D entnommen. Sie beschreiben die Einstellung, sich höhere Ziele zu setzen als andere Personen, und sich selbst und seinen Selbstwert an der Erreichung dieser höheren Ziele zu messen.

Die Skala *Wertverlust und Versagen* besteht z.T. aus Items der DAS-Übertragung von Hautzinger et al. (1985), die Einstellungen bezüglich der Bewertung der eigenen Leistung durch Dritte abfragen. Diese dysfunktionale Kognition zeichnet sich dadurch aus, dass Fehlschläge als ein persönliches Versagen wahrgenommen werden und mit einem subjektiven Wertverlust einhergehen. Die Skala *Absicherung und Risikovermeidung* besteht ebenfalls z.T. aus Items des FIE und aus Hautzingers Skala dysfunktionaler Einstellungen. Sie beschreibt die Tendenz,

Neues auszuprobieren oder unsichere Situationen aufzusuchen, und den Umgang mit dem damit verbundenen Risiko, einen Fehler zu machen.

Trageser entwickelte ihre Skalen an einer Stichprobe von 582 Lehrkräften, wobei sich die Skalen als reliabel erweisen und signifikant mit der mittels der allgemeinen Depressions-Skala (Hautzinger & Bailer, 1993) gemessenen Depressivität der Befragten korrelieren. Ihre regressionsanalytischen Berechnungen zeigen, dass zwei der sechs Skalen, die *persönlichen Standards* und die *Abhängigkeit von Sympathie*, keine inkrementelle Vorhersagekraft der Depressivität der Befragten besitzen, während sich die restlichen vier Skalen als „signifikante Prädiktoren depressiver Symptome“ erweisen (Trageser, 2010, S. 92). Insbesondere die Dimensionen *Wertverlust und Versagen* sowie *Internalisierung von Misserfolg* verfügen über hohe Prädiktionsstärken, ohne allerdings Aussagen hinsichtlich des Kausalzusammenhangs zwischen Depressivität und dysfunktionalen Kognitionen zuzulassen.

Auch über Tragesers Forschung hinaus sind die negativen Folgen einzelner dysfunktionaler Kognitionen gut dokumentiert: So sind maladaptive Bewältigungsstrategien mit erhöhtem Stresserleben und vermehrt auftretenden psychischen Symptomen in Zusammenhang zu bringen (Christ, Wagner & van Dick, 2004; Trageser, 2010). Hinds, Jones, Gau, Forrester & Biglan (2015) konnten in einer Studie mit 529 US-amerikanischen Grund- und Mittelschullehrkräften die Tendenz, unangenehme Gedanken, Gefühle oder Erinnerungen zu vermeiden, mit erhöhter Depressivität sowie mit erhöhten Werten auf Maslachs *Burnout Inventory* in Verbindung bringen. Allerdings gibt es auch Forschungsergebnisse, die die Bedeutung dysfunktionaler Kognitionen relativieren: So konnte Braun (2017) in einer Untersuchung zum Belastungserleben von Lehrkräften und Referendaren keinen Einfluss der dysfunktionalen Kognitionen auf die Vorhersage der Depressivität feststellen. In einer Untersuchung zum Belastungserleben von Lehrkräften und Ärzten von Albrecht (2016) besitzen die dysfunktionalen Kognitionen mit Ausnahme des Perfektionstrebens ebenfalls kaum einen prädikativen Einfluss auf das Auftreten von Depressivität bei Lehrkräften:

„Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die meisten Menschen dysfunktionale Kognitionen aufweisen, wie beispielsweise, dass es ihnen wichtig ist, was andere Leute über sie denken. Einfluss auf Depressivität hat nicht, ob Personen diesen Kognitionen generell zustimmen, sondern wie häufig und in welcher Absolutheit [...] sie sich mit diesen dysfunktionalen Kognitionen beschäftigen.“ (Albrecht, 2016, S. 114).

Andere Untersuchungen stützen demgegenüber die Annahmen Tragesers zur Relevanz dysfunktionaler Kognitionen, sodass die Forschungslandschaft insgesamt als ambivalent betrachtet werden muss. So wird die Entscheidung Tragesers, die Meidung sozialer Unterstützung als zusätzliche dysfunktionale Kognition für Lehrkräfte zu definieren, durch Untersuchungen gestützt, die die Abwesenheit sozialer Unterstützung mit Depression und Burnout in Verbindung bringen (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; s.a. Rothland, 2011). Schmitz, Hillert, Lehr, Pecho & Deibl (2002) konnten in einer Untersuchung an 96 berufstätigen und 79 wegen Dienstunfähigkeit in klinischer Behandlung befindlichen Lehrkräften einen erhöhten Perfektionismus bzw. unrealistische persönliche Standards hinsichtlich der eigenen Leistung als Risikofaktoren für eine spätere Dienstunfähigkeit identifizieren. Unrealistische Ansprüche zu Berufsbeginn können darüber hinaus auch mit dem späteren Auftreten von Überforderungssymptomen in Verbindung gebracht werden (Hillert et al., 1999; Schmitz & Leidl, 1999; Schmitz, 1998).

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die Relevanz einer frühzeitigen Erkennung dysfunktionaler Kognitionen, um so evtl. schon während des Studiums zielgerichtete Beratungs- oder Kursangebote anbieten zu können. Auch hier könnte es sich als produktiv erweisen, die dysfunktionalen Kognitionen mit anderen Eingangsmerkmalen von Studierenden, etwa ihren Studien- und Berufswahlmotiven, in Verbindung zu bringen, um so evtl. Gruppen von Studierenden mit spezifischem Beratungsbedarf identifizieren zu können. Studien zum Zusammenhang von Studien- und Berufswahlmotiven und dysfunktionalen Kognitionen fehlen jedoch bisher.

2.3.3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) geht auf Bandura (1997) zurück und wurde von ihm erstmals 1977 publiziert. Die Selbstwirksamkeit ist ein wesentlicher Bestandteil seiner sozial-kognitiven Theorie (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und bezeichnet den subjektiv wahrgenommenen Grad an Handlungsfähigkeit bzw. Wirkmächtigkeit in Bezug auf einen antizipierten Handlungsablauf auf Grund der eigenen Kompetenz. Unabhängig vom letztendlichen Wert einer Handlungsfolge beschreibt sie, in welchem Maße man davon überzeugt ist, mit einer Handlung einen Effekt erreichen zu können oder nicht:

„[P]erceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances. [...] Hence, different people with similar skills, or the same person under different circumstances, may perform poorly, adequately, or extraordinarily, depending on fluctuations in their beliefs or personal efficacy“ (Bandura, 1997, S. 37).

Eine positive Selbstwirksamkeitserwartung ist wesentlich für die Fähigkeit einer Person, ihre Umgebung zu modifizieren:

„A person who believes in being able to produce a desired effect can lead a more active and self-determined life. This ‚can do‘-cognition mirrors a sense of control over one’s environment. It reflects the belief of being able to control challenging environmental demands by taking adaptive action. It can be regarded as an optimistic and self-confident view of one’s capability to deal with certain life stressors“ (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud & Schwarzer, 2002, S. 242).

Dementsprechend wird eine hohe Selbstwirksamkeit auch im Umgang mit Beanspruchungen als wesentliche Ressource gesehen (Rothland, 2013b): Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit setzen sich anspruchsvollere Ziele, die sie mit Ausdauer verfolgen, erholen sich schneller von Rückschlägen und wählen tendenziell anspruchsvollere Aufgaben. Eine niedrige Selbstwirksamkeit kann demgegenüber mit Depression, Ängstlichkeit und Hilfslosigkeit in Verbindung gebracht werden. Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit verfügen zu meist auch nur über ein niedriges Selbstbewusstsein; sie sehen ihre persönliche Entwicklung sowohl in der Vergangenheit als auch in Bezug auf ihre Zukunft tendenziell als pessimistisch an (Scholz et al., 2002).

Die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst u.a. den Schwierigkeitsgrad der von einer Person ausgewählten Handlungen, die von ihr investierte Anstrengung, die von ihr investierte Ausdauer und somit indirekt auch den Handlungserfolg (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Selbst speist sie sich wiederum aus vier Quellen (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1999): Der körperlich-emotionalen Erregung (*emotional arousal*, etwa ein schnellerer Herzschlag vor einer anspruchsvollen Aufgabe), symbolischer Erfahrungen (etwa durch verbale Mitteilungen anderer Personen über die eigenen Fähigkeiten), stellvertretender, d.h. beob-

achteter, und direkter Erfahrung. Je nach Reichweite der einbezogenen Erfahrungen können bereichs- oder domänenspezifische Selbstwirksamkeiten, die die Selbstwirksamkeitserwartung in einem spezifischen Kontext oder in Bezug auf eine konkrete Handlung bezeichnen, von einer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung abgegrenzt werden, die bereichsübergreifend eine generalisierte Tendenz der Selbstwirksamkeit abbildet.

Die verbreitetste Skala zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung ist die inzwischen in 30 Sprachen übersetzte Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Schwarzer & Jerusalem (1999). Sie besteht aus zehn Items, kann bei Erwachsenen und Jugendlichen ab 12 Jahren eingesetzt werden und „misst die optimistische Kompetenzerwartung, also das Vertrauen darauf, eine schwierige Lage zu meistern, wobei der Erfolg der eigenen Kompetenz zugeschrieben wird“ bzw. „die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (beide Schwarzer & Jerusalem, 1999). Sie bildet demnach keine situationsspezifische, sondern eine generalisierte Messung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Reliabilität der Skala wurde vielfach bestätigt, wobei deutsche Studien zumeist Alpha-Werte zwischen 0,8 und 0,9 aufweisen (Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999; Scholz et al., 2002; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005). Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung gibt es auch bereichsspezifische Skalen, etwa zur Messung der schulbezogenen (Jerusalem & Satow, 1999) oder der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften liegt bereits eine Vielfalt an Befunden vor, die hier nur ausschnitthaft dargestellt werden kann (zusammenfassend Schwarzer & Warner, 2014). Durch mehrere Studien kann die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung negativ mit Ängstlichkeit, Depressivität, Burnout und Stress (im Überblick Schwarzer & Jerusalem, 1999), aber bspw. auch mit dem Genesungsverlauf nach Herzoperationen (Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed & Knoll, 2005) in Verbindung gebracht werden. Eine Studie mit 3514 Schülerinnen und Schülern und 302 Lehrkräften konnte eine hohe Selbstwirksamkeit auf Schülerseite mit einem erhöhten Optimismus und der Tendenz, stressbehaftete Situationen als Herausforderungen zu sehen, in Verbindung bringen. Auf Seite der Lehrkräfte zeigten sich hohe Korrelationen einer gesteigerten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mit proaktiven Copingstrategien, einer gesteigerten Selbstregulation, einer geringeren Tendenz zur Prokrastination und niedrigeren Ausprägungen auf verschiedenen Skalen zum Burnout von Lehrkräften (nach Scholz et al., 2002, ähnlich Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000).

Abele & Candova (2007) konnten in einer vielbeachteten Längsschnittstudie mit 266 Mathematiklehrkräften, die nach dem Examen über vier Jahre hinweg begleitet wurden, nachweisen, dass Lehrkräfte ihre Arbeitstätigkeit zwar als zunehmend belastend empfinden, eine hoch ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeit jedoch dazu beiträgt, das Belastungserlebens von Lehrkräften zu reduzieren. Brouwers & Tomic (2000) konnten in einem Längsschnitt-design ebenfalls einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Burnout-Variablen bei Lehrkräften und deren Selbstwirksamkeit herstellen und in einer Untersuchung von Cascio et al. (2014) an 222 italienischen Lehrkräften erwies sich die Selbstwirksamkeit als „one of the most important ‚protective‘ factors in response to psychological stress“ (Cascio et al., 2014, S. 149). Auch wenn in Brouwers' und Tomics Untersuchung der Zusammenhang zwischen Burnoutvariablen und Selbstkonzept nicht so eindeutig ausfällt wie bei Abele und Candova, kann der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und ihrem Belastungserleben doch insgesamt als gut dokumentiert angesehen werden (s.a. Schwarzer & Hallum, 2008).

Christ et al. (2004) konnten bereits bei Referendarinnen und Referendaren einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und einem hohen Ausmaß von Stresserleben feststellen. Nach Bruinsma & Jansen (2010) zeigt sich darüber hinaus bereits während des Studiums ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit der Befragten und der Erwartung, wie lange man in der Profession bleiben will: Verglichen mit Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung gingen Studierende mit einer niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen einer Untersuchung mit 198 niederländischen Lehramtsstudierenden tendenziell davon aus, nur kürzer im Beruf zu verbleiben.

Von den drei hier vorgestellten Merkmalen ist die Selbstwirksamkeit zugleich die einzige, die bereits mehrfach mit den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden in Verbindung gebracht wurde. So berichtet etwa Bruinsma & Jansen (2010), dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeit mit einer höheren Wahrscheinlichkeit intrinsisch motiviert sind. Im Rahmen von SCCT wird eine hohe Selbstwirksamkeit als ein Prädiktor für karrierebezogene Interessen angesehen (Lent, 2005) und Cramer (2012) weist ebenfalls einen Zusammenhang zwischen erfolgsorientierten Studierenden und einer höheren Selbstwirksamkeit einerseits sowie extrinsischen Motiven und einer geringer ausgeprägten Selbstwirksamkeit andererseits nach. Auf Grundlage der oben dargestellten Forschung zur Problematik einer niedrigen Selbstwirksamkeit bietet die Verknüpfung der Studien- und Berufswahlmotive mit der Selbstwirksamkeit eine Möglichkeit, einzelne Motive oder Motivklassen als tendenziell eher günstig bzw. ungünstig zu bewerten.

Nachdem nun einerseits allgemeine Theorien der Studien- und Berufswahl, spezifische Motive von Lehramtsstudierenden und weitere personale Merkmale aus der Belastungsforschung, die mit Studien- und Berufswahlmotiven in Verbindung stehen könnten, vorgestellt wurden, rücken im zweiten Teil des Forschungsüberblicks das *environment*, die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften, in den Fokus.

3 Ausbildungs- und Arbeitskontexte von Lehrkräften in den Untersuchungsländern

Die Lehrerbildung wird in besonderem Maße von nationalen und kulturellen Rahmenbedingungen beeinflusst (vgl. Larcher & Oelkers, 2004). In vielen Fachbereichen bereiten verhältnismäßig flexible Studiengänge ihre zukünftigen Absolventinnen und Absolventen auf einen offenen Arbeitsmarkt mit vielfältigen Anstellungsmöglichkeiten vor. Demgegenüber handelt es sich bei Lehramtsstudiengängen häufig um staatlich kontrollierte oder zumindest staatlich beeinflusste Ausbildungsprogramme an vorwiegend staatlichen Institutionen, die ihre Absolventen für einen wiederum größtenteils staatlich reglementierten Arbeitsmarkt ausbilden. Die nationale Fixierung zeigt sich nicht nur im unterschiedlichen Aufbau der jeweiligen Bildungs- und Lehrerbildungssysteme entsprechend der ihnen zu Grunde liegenden nationalen Traditionen, sondern auch in der Tatsache, dass die nationalen Ausbildungssysteme immer noch national segregierte, kaum miteinander in Kontakt stehende Arbeitsmärkte bedienen, zwischen denen eine Mobilität von Lehrkräften jenseits temporärer Austauschprogramme kaum gegeben ist (OECD (Hrsg.), 2006).

Dass diese heterogenen Ausbildungs- und Arbeitskontexte die Berufswahlprozesse der Personen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, beeinflussen, ist in Ansätzen bereits untersucht worden. So ist etwa in Deutschland, wo der Lehrerberuf eine hohe Familienfreundlichkeit aufweist, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein wichtiges Motiv (vgl. z.B. Kiel et al., 2004; Ulich, 1998). In den Vereinigten Staaten, wo es nicht überall einen staatlich garantierten Mutterschutz gibt, gehören hingegen laut Kersaint et al. (2007) familiäre Gründe zu den wichtigsten Kündigungsursachen. Noch weiter gehen Dolton & Marcenaro Gutierrez (2011), die einen linearen Zusammenhang zwischen dem Jahresgehalt von Lehrkräften und den PISA-Scores des jeweiligen Landes annehmen und somit von einem direkten Einfluss der strukturellen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes ausgehen.

Problematisch an solchen Vergleichen ist die Operationalisierung der jeweiligen strukturellen Bedingungen: Die Arbeits- und Ausbildungskontexte von Lehrkräften sind vielfältig und in ein dichtes Netz jeweils unterschiedlicher nationaler und regionaler Kontexte eingebettet. Dazu kommen unterschiedliche Begrifflichkeiten, die nicht einfach naiv von einer Sprache in eine andere zu übersetzen sind, da etwa das Konzept einer „Grundschule“ in unterschiedlichen Ländern sehr verschieden ausfallen kann. So kommt es, dass bisher kein etabliertes, tragfähiges Modell existiert, um die Struktur der Lehramtsausbildung international vergleichen zu können (Blömeke, 2006).

Diesen Problemen steht ein genereller Trend zur Internationalisierung der Bildungslandschaft gegenüber, der durch die europäische Bologna-Reform, die großen Schulvergleichsstudien der letzten Jahre und den global gestiegenen Problemdruck auf die Lehrerbildung ausgelöst wird (vgl. Larcher & Oelkers, 2004). Im Rahmen dieser Entwicklung haben in den letzten Jahren mehrere transnationale Organisationen Ressourcen zur Verfügung gestellt, die Informationen zu verschiedenen Bildungssystemen bündeln und in einem einheitlichen For-

mat anbieten. So unterhält die europäische Union mit Eurydice eine Datenbank, in der die nationalen Bildungsministerien aller europäischen Mitgliedsländer Informationen über ihre Bildungssysteme sowie die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen ihrer Lehrkräfte in einer einheitlichen Struktur bereitstellen (siehe z.B. Eurydice (Hrsg.), 2017a; Eurydice (Hrsg.), 2017b; Eurydice (Hrsg.), 2017c; Eurydice (Hrsg.), 2016; Eurydice (Hrsg.), 2012; Eurydice (Hrsg.), o.a.J.). Darüber hinaus veröffentlicht Eurydice Sonderberichte, etwa zur Attraktivität des Lehrerberufs (Eurydice (Hrsg.), 2004) oder zur Gehaltsentwicklung von Lehrkräften in Europa (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016). Die OECD wiederum hat 2006 in einer groß angelegten Untersuchung internationale Trends und Herausforderungen in der Professionalisierung des Lehrerberufs untersucht, für die jedes Teilnehmerland einen bis zu 100 Seiten umfassenden, standardisierten Hintergrundbericht erstellt hat (OECD (Hrsg.), 2006; U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). In ihrem Bericht nennt die OECD neben intrinsischen Motiven fünf Bestimmungsfaktoren für die Attraktivität des Lehrerberufs:

- Das Gehalt im Vergleich zu alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten
- Die Arbeitsflexibilität
- Die Arbeitsplatzsicherheit
- Das Ansehen der Lehrkräfte und des Lehrerberufs
- Die Struktur der Lehrerbildung

Entsprechend der Terminologie von *Person-Environment-Fit*-Modellen (z.B. Holland, 1997; Spokane & Cruza-Guet, 2005) können diese Einflussfaktoren als Bestandteile der jeweils national bzw. regional unterschiedlich ausdifferenzierten Angebotsseite des Lehrerberufs verstanden werden, die für die Passung mit den Motiven der Studierenden wesentlich sind. Tatsächlich passt die obige Einteilung zu den extrinsischen Motiven, die in der bisherigen Forschung regelmäßig genannt werden (vgl. Kap. 2.2.2), ohne allerdings vergleichbare Gegenstücke zu intrinsischen oder pragmatischen Motiven zu liefern. Dieses Kapitel baut daher auf der obigen OECD-Untergliederung auf und erweitert sie mit Informationen aus der Eurydice-Datenbank, den OECD-Hintergrundberichten und weiteren nationalen Quellen zu sechs Unterkapiteln, die Informationen zu strukturellen Bedingungen in den einzelnen Untersuchungsländern enthalten. Kapitel 3.1 gibt einen kurzen Abriss über die Bildungssysteme der einzelnen Länder und die daraus resultierenden unterschiedlichen Arten von Lehrkräften, die in den jeweiligen Ländern ausgebildet werden. Kapitel 3.2 enthält Informationen zur formalen Organisation und Struktur der Lehramtsausbildungsgänge; Kapitel 3.3 beschäftigt sich mit den Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf. Kapitel 3.4 beschreibt darauf aufbauend die Arbeitsbedingungen, das Gehalt und die berufliche Sicherheit von Lehrkräften, während Kapitel 3.5 ihr Ansehen und ihre Karrieremöglichkeiten behandelt. Kapitel 3.6 wirft abschließend einen Blick auf weitere kulturelle Rahmenbedingungen.

Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung das Nationale bzw. der Nationalstaat als primäre Vergleichskategorie zwischen den einzelnen Untersuchungsgruppen dient, ergibt sich bereits aus den unterschiedlichen Strukturen innerhalb der einzelnen Untersuchungsländer, dass diese Vergleichskategorie nicht übermäßig im Sinne eines *methodological nationalism* bzw. *methodological statism* (Dale & Robertson, 2009; Bartlett, 2016) generalisiert werden darf. Hier verdienen insbesondere die heterogenen inneren Strukturen innerhalb der Untersuchungsländer Beachtung (European Commission (Hrsg.), 2017). So kommt in Deutschland und den USA auf Grund der föderalen Struktur der Bildungssysteme der regionalen Ebene eine besondere Bedeutung zu. Da in beiden Fällen nur Studierende eines Bundeslandes (Bayern) bzw. eines

Bundesstaates (Kalifornien) an der Befragung beteiligt sind, sind hier neben gesamtstaatlichen Bedingungen und Traditionen in besonderem Maße auch regionale Faktoren zu berücksichtigen. Daher finden sich je nach Verortung der Einflussfaktoren bzw. Aggregationsniveau der zur Verfügung stehenden Daten sowohl Aussagen zu den amerikanischen als auch zu den kalifornischen Ausbildungs- oder Arbeitsbedingungen. Gleiches gilt für die Beschreibung der deutschen bzw. bayerischen Bedingungen. Im rumänischen Schulsystem, das sich durch stark ausgeprägte Schulsysteme für die im Land lebende Minderheitsethniken auszeichnet, wird neben dem rumänischen exemplarisch auch das Schulsystem der deutschen Minderheit betrachtet. Auch hier ist zwischen allgemeinumänischen Bedingungen und solchen, die spezifisch das Schulsystem der deutschen Minderheit betreffen, zu unterscheiden.

Auf Grund der strukturellen Heterogenität der untersuchten Systeme kann diese Gegenüberstellung nicht zur Generierung konkreter Thesen für die quantitative Untersuchung dienen. Darüber hinaus sagen objektive Unterschiede zwischen Ländern noch nichts über die subjektiven Wahrnehmungen der Akteure innerhalb dieser Länder aus: So könnte etwa die Attraktivität eines objektiv vergleichbaren Gehalts in verschiedenen Untersuchungsländern subjektiv dennoch sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Kapitel können allerdings durchaus erste Hinweise auf Unterschiede geben, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalysen auf ihre subjektive Bedeutsamkeit hin geprüft und anschließend zur Erklärung möglicher Ergebnisse der quantitativen Analysen herangezogen werden.

3.1 Struktur des Bildungssystems in den untersuchten Ländern

Im Folgenden werden die Bildungssysteme der Untersuchungsländer kurz beschrieben. Dabei liegt der Fokus auf der schulischen Bildung. Die berufliche Bildung, die Erwachsenenbildung und für die Lehramtsausbildung irrelevante Aspekte der Bildungssysteme werden nicht berücksichtigt. Um Vergleichbarkeit herzustellen, orientiert sich die Einordnung der jeweiligen Schularten an den ISCED-Stufen, mit denen die UNESCO Schultypen und Schulsysteme klassifiziert (UNESCO Institute for Statistics (Hrsg.), 2012). Zudem wird für jedes Land angegeben, ob die Lehrkräfte als Klassen- oder Fachlehrkraft arbeiten (zur Übersicht vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über die Kategorisierung der Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen bzw. *Credentials* als Klassen- bzw. Fachlehrkräfte, sortiert nach Land

Land	Klassenlehrkräfte: Eine Lehrkraft unterrichtet tendenziell eine Klasse in vielen Fächern	Fachlehrkräfte: Eine Lehrkraft unterrichtet tendenziell viele Klassen in einem oder wenigen Fächern
Schweden	Vorschule, Klassenstufen 0-3 und 4-6 der Grundschule	Klassenstufen 7-9 der Grundschule, Gymnasium
Rumänien	Kindergarten, Grundschule	Gymnasium, Lyceum
USA/ Kalifornien	Lehrkräfte mit <i>Multiple Subject Credential</i> (befähigt normalerweise zum Unterricht an <i>Primary Schools</i>)	Lehrkräfte mit <i>Single Subject Credential</i> (befähigt normalerweise zum Unterricht an <i>Middle</i> bzw. <i>Junior High Schools</i>)
Deutschland/ Bayern	Grund- und Mittelschule	Realschule, Gymnasium

Im Rahmen dieser Untersuchung gelten Lehrkräfte als Klassenlehrkräfte, wenn sie tendenziell den kompletten Unterricht einer Klasse abdecken und dabei viele verschiedene Fächer unterrichten, und als Fachlehrkräfte, wenn sie eher in nur einem oder zwei Fächern, dafür aber in vielen verschiedenen Klassen tätig sind. Diese sehr allgemeine Untergliederung dient dem länderübergreifenden Vergleich der schulartbezogenen Motive der Lehrkräfte im quantitativen Teil dieser Untersuchung. Soweit nicht anders angegeben, entstammen die Angaben zu den Ländern den jeweiligen, oben zitierten, Eurydicekapiteln bzw. dem US-amerikanischen OECD-Hintergrundbericht (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). **Schweden** hat ein sehr dezentralisiertes Bildungssystem, dessen Grundstruktur allerdings national einheitlich ist (vgl. Abb. 5).

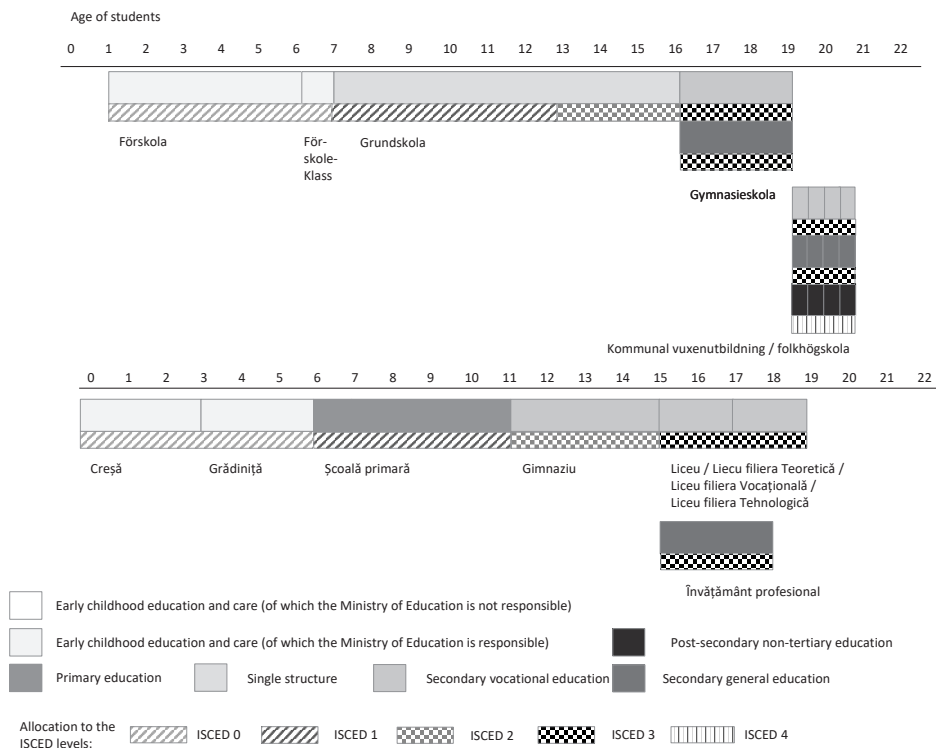


Abb. 5: Das schwedische (oben) und das rumänische Schulsystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach Eurydice (Hrsg.), 2017c; Eurydice (Hrsg.), 2016)

Die erste Stufe bildet die Vorschule, deren Besuch zwar freiwillig ist, die aber von über 90% der Kinder besucht wird, und eine Vorschulklasse (0. Klasse), die von über 95% aller Kinder besucht wird (Eurydice (Hrsg.), 2017c). Daran schließt sich eine obligatorisch zu besuchende Grundschule an. Sie dauert 9 Jahre und schließt sowohl die Primarstufe bzw. ISCED 1 (1.-6. Klasse) als auch die Sekundarstufe I bzw. ISCED 2 (7.-9. Klasse) ein. Das Gymnasium beinhaltet die Sekundarstufe 2 bzw. ISCED 3 und bietet die Auswahl zwischen 18 Spezialisierungen, von denen 12 auf verschiedene Berufsbilder und sechs auf den Besuch

tertiärer Bildungseinrichtungen vorbereiten. Zusätzlich gibt es fünf Einführungsprogramme für Schülerinnen und Schüler, die den Übertritt auf das reguläre Gymnasium nicht erreichen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden weitgehend inklusiv unterrichtet, auch wenn Schweden weiterhin über spezielle Förderschulen verfügt. Darüber hinaus existieren weitere Schularten, die Schülerinnen und Schülern, die das Gymnasium auf regulärem Weg nicht erfolgreich abschließen, als Bindeglied zu einer Universitätsausbildung dienen können. Sie spielen in dieser Untersuchung nur insofern eine Rolle, als dass der fakultative Besuch dieser Schulformen zu einem höheren Durchschnittsalter schwedischer Studierender beitragen kann.

Lehrkräfte werden als Vorschullehrkräfte, Grundschullehrkräfte, Fach- bzw. Gymnasiallehrkräfte und Berufsschullehrkräfte ausgebildet. Da die Grundschule neun Schuljahre umfasst, ist die Lehramtsausbildung der Grundschullehrkräfte weiter untergliedert. Es werden Spezialisierungen für die Klassenstufen null bis drei, vier bis sechs oder sieben bis neun der Grundschule oder für das Gymnasium angeboten (letzteres auch als Kurzausbildung bei bereits bestehendem universitären Abschluss). Da Gymnasiallehrkräfte auch die oberen Grundschulklassen unterrichten dürfen, wählen die meisten Studierenden direkt das gymnasiale Lehramt, sodass viele Universitäten ihre spezifischen Programme für die oberen Grundschulklassen auf Grund mangelnden Interesses eingestellt haben. Bis zur sechsten Klassenstufe unterrichten Klassenlehrkräfte, die ein breites pädagogisches Studium mit eher geringen fachlichen Anteilen durchlaufen (wobei die Studierenden für die Jahre vier bis sechs bereits grobe Fachrichtungen studieren). Ab der siebten Klasse werden die Schülerinnen und Schüler von Fachlehrkräften unterrichtet, die in ihrem stärker fachzentrierten Studium drei (für die oberen Grundschulklassen) bzw. zwei Fächer (für das Gymnasium) studieren. Sonderschullehrkräfte arbeiten entweder inklusiv im Rahmen des Regelschulsystems oder an speziellen Förderschulen. Berufsschullehrkräfte und Lehrkräfte, die sich auf die Arbeit in der außerschulischen Bildung fokussieren, werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt. Die Sonderschulausbildung ist ein Aufbaustudium für Lehrkräfte, die bereits einen Lehramtsabschluss haben, und dauert etwa eineinhalb Jahre (Eurydice (Hrsg.), 2017b).

Rumänien verfügt über ein weitgehend eingliedriges Schulsystem, das mit Krippe und Kindergarten beginnt (vgl. Eurydice (Hrsg.), 2016, Abb. 5). Der Besuch beider Einrichtungen ist freiwillig und zumeist kostenlos. Ab dem sechsten Lebensjahr besuchen die Schülerinnen und Schüler zuerst eine Grundschule, die dem ISCED-Level 1 entspricht, mit einer Vorbereitungsstufe beginnt und bis zur 4. Jahrgangsstufe reicht. Ab der 5. Klasse beginnt die Sekundarstufe 1 (ISCED 2), die aus einem vierjährigen Gymnasium besteht. Daran anschließend besteht die Möglichkeit, an einem Lyzeum oder einer Berufsschule (*professional education*) die Sekundarstufe 2 (ISCED 3) zu besuchen (Eurydice (Hrsg.), 2016). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen größtenteils Förderschulen. Allerdings ist es erklärtes Ziel der rumänischen Bildungspolitik, Kooperationen zwischen Förderschulen und Regelschulen auszubauen sowie zusätzliche Inklusionsmöglichkeiten an Regelschulen zu schaffen (Eurydice (Hrsg.), 2013). Lehrkräfte werden entweder kombiniert für Kindergarten und Grundschule oder für Gymnasium und Lyzeum ausgebildet. Dementsprechend unterrichten in Kindergarten und Grundschule Klassenlehrkräfte, an den weiterführenden Schulen Fachlehrkräfte. Sonderschullehrkräfte werden gesondert ausgebildet.

Eine Besonderheit bilden die rumänischen Minderheitenschulsysteme. Da die deutschsprachige Minderheit in Rumänien nach dem 2. Weltkrieg nicht vertrieben wurde, stellte sie bis zur Wende einen signifikanten Anteil der Bevölkerung. Das berechtigte sie, analog zu den weite-

ren Minderheiten ein Schulsystem zu unterhalten, das vom Kindergarten bis zur Universität komplett in ihrer Muttersprache organisiert war und auch eine eigene Lehramtsausbildung beinhaltet. Seit der massiven Auswanderung in den 1990er Jahren ziehen die deutschsprachigen Schulen vor allem rumänischsprachige Kinder und Jugendliche an. Rumänischsprachige Eltern schicken ihre Kinder vom Kindergarten an ins deutschsprachige Muttersprachlersystem, um ihnen vom Kleinkindalter an eine bilinguale Erziehung zu ermöglichen, die später zu besseren Karrierechancen in den zahlreichen Niederlassungen deutscher Firmen in Siebenbürgen führen mag. Heute sind es diese Kinder und Jugendlichen, die einen Großteil der Schülerinnen und Schüler der deutschen Minderheitsschulen stellen und das Überleben des deutschsprachigen Schulsystems garantieren. Insgesamt umfasste das gesamte deutschsprachige System 2007-2008 knapp 20.000 Schülerinnen und Schüler (Crețulescu & Hermann, 2009). Auch die deutschsprachige Lehramtsausbildung besteht an insgesamt drei Standorten fort.

Das Bildungssystem der **Vereinigten Staaten** ist, ausgehend von deren föderalen Tradition, stark dezentralisiert (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004): Die Schulen werden auf lokaler Ebene durch etwa 15.000 Schuldistrikte verwaltet, die wiederum an bundesstaatliche Regeln gebunden sind. Gesamtstaatliche Regelungen gibt es nur in geringem Maße. Dadurch entstehen große Freiräume und eine große Diversität an Schulen und Schulsystemen innerhalb der USA, insbesondere, da die *school districts* unabhängige, nicht direkt mit der sonstigen Verwaltung verbundene Behörden sind.

Die privaten Schulen nehmen eine wichtigere Rolle ein als in den anderen untersuchten Ländern – 2001 waren 24% der amerikanischen Schulen Privatschulen, davon 79% mit einer religiösen Ausrichtung. An diesen Schulen wurden 10% aller Schülerinnen und Schüler des Landes unterrichtet (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Die meisten dieser Privatschulen unterstehen traditionell keinerlei Schulaufsicht; auch die staatlichen Mindestanforderungen an Lehrkräfte gelten für sie nicht. Eine weitere Besonderheit sind die weit verbreiteten *charter schools*, die zwar öffentlich gefördert werden, aber weitgehend wie Privatschulen agieren können. Im Gegensatz zu reinen Privatschulen sind sie allerdings an einen Teil der staatlichen Regularien, auch im Bereich der Qualifikation ihrer Lehrkräfte, gebunden. Mit immerhin ca. 6.500 Schulen im Schuljahr 2013/2014 machen sie einen relevanten Teil der Schullandschaft aus (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.), 2015): In Washington D.C. besuchten im gleichen Schuljahr 44% aller Schülerinnen und Schüler, die auf öffentliche Schulen waren, eine *charter school* (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.), 2016). Für angehende Lehrkräfte führen diese alternativen Schultypen zu einem deutlich diverseren Arbeitsmarkt als in den anderen Untersuchungsländern, in denen hauptsächlich staatliche Schulen als Arbeitgeber in Frage kommen.

Die Dezentralisierung setzt sich bis zu den Schularten durch, die von Schuldistrikt zu Schuldistrikt abweichen können (vgl. Abb. 6). Die Schülerinnen und Schüler besuchen überall ein eingliedriges Schulsystem, das jedoch je nach Schuldistrikt unterschiedlich aufgebaut sein kann. Insgesamt ist das System im Gegensatz zu den Systemen der drei anderen Länder, die eher auf einem festen Fächerkanon aufbauen, auf eine zunehmende Spezialisierung und Individualisierung des Bildungsweges ausgerichtet, die beinahe alle Fächer umfasst (Blömeke, 2006). Auf eine mindestens vierjährige Grundschule kann eine *middle school* sowie eine *high school* folgen. Alternativ kann die *middle school* komplett in der Grundschule aufgehen oder durch ein System mit *junior high school* und *senior high school* ersetzt werden, die ihrerseits wiederum zusammengefasst sein können.

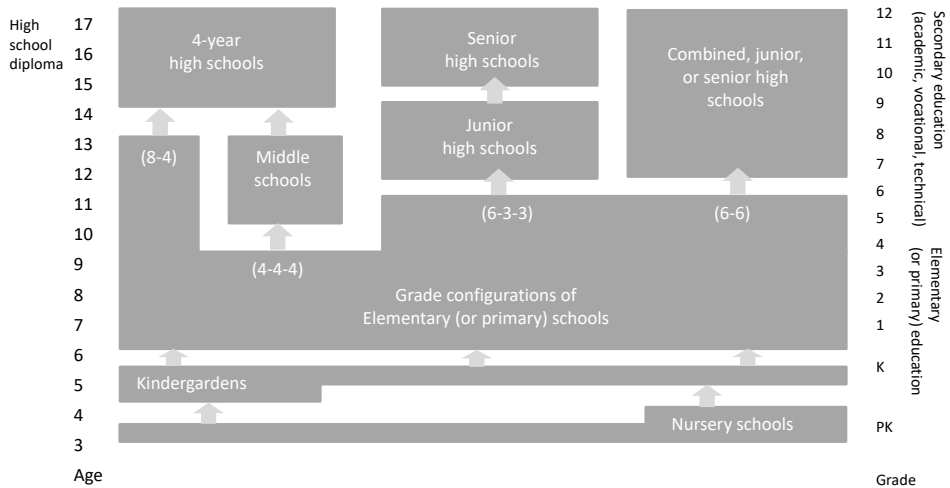


Abb. 6: Das amerikanische Bildungssystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach National Center for Education Statistics (Hrsg.), 2007)

Im Gegensatz zur Art der angebotenen Schultypen ist die Lehramtsausbildung auf Ebene der Bundesstaaten geregelt. Dementsprechend unterscheidet das kalifornische Bildungsministerium die kalifornischen Lehramtstypen weder nach Alter der unterrichteten Kinder und Jugendlichen noch nach Schulart, sondern kennt lediglich drei Lehramtszulassungen (*credentials*): Ein *Multiple Subject Credential*, das zum Klassenunterricht in Grundschulumgebungen, d.h. normalerweise in der *primary school*, befähigt, ein *Single Subject Credential*, das es ermöglicht, ein Fach in den weiterführenden Schulen (ab *middle school*) als Fachlehrkraft zu unterrichten, sowie ein *Credential* für Sonderpädagogiklehrkräfte.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf werden seit 1975 weitgehend inklusiv unterrichtet, es gibt allerdings weiterhin Förderschulen; 2002 wurden diese von 0,4% der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen besucht (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004).

Das **deutsche** System ist, vergleichbar mit dem amerikanischen, dezentralisiert, sodass es keine einheitliche Abfolge von Schularten in ganz Deutschland gibt. Eine Gemeinsamkeit zwischen den Systemen der verschiedenen Bundesländer liegt in der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems (vgl. Eurydice (Hrsg.), o.a.J., Abb. 7): Auf einen Kindergarten, dessen Erzieherinnen und Erzieher im Normalfall nicht an Universitäten ausgebildet werden und daher hier keine Berücksichtigung finden, und eine Grundschule (ISCED 1), die in den meisten Bundesländern von Klasse eins bis Klasse vier reicht, folgen mehrere Typen von weiterführenden Schulen. In Bayern, das den Schwerpunkt dieser Untersuchung bildet, sind das hauptsächlich die Mittelschule, die Realschule sowie das Gymnasium. Während die ersten beiden Schultypen nur die Sekundarstufe 1 bzw. ISCED-Level 2 abdecken, beinhaltet das Gymnasium über die gymnasiale Oberstufe auch ISCED 3. Insgesamt ist das System eher auf eine breite Allgemeinbildung als auf Spezialisierung ausgerichtet, was sich u.a. an einem weitgehend festen Fächerkanon zeigt, der trotz Wahlmöglichkeiten bis zum Ende der Schulzeit insgesamt relativ konstant bleibt (Blömeke, 2006). Zu diesen Schultypen kommen zusätzliche weiterführende

Schulen, die der beruflichen Bildung oder einer nachträglichen Erlangung der Hochschulreife dienen, etwa die Fachoberschulen oder die Berufsfachschulen.

Im Gegensatz zu Schweden, wo Lehrkräfte altersspezifisch ausgebildet werden, bildet Bayern die Lehrkräfte schulartspezifisch aus. Dabei unterrichten Grund- und Mittelschullehrkräfte normalerweise als Klassenlehrkräfte, während Realschul- und Gymnasiallehrkräfte als Fachlehrkräfte unterrichten, was mit einer entsprechenden Schwerpunktbildung auf den pädagogisch-didaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Komponenten innerhalb der jeweiligen Studiengänge korrespondiert.

Sonderschullehrkräfte werden in speziellen Studiengängen ausgebildet und unterrichten zu- meist in separierten sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen. Allerdings führt die zu- nehmende Inklusion dazu, dass vermehrt Sonderschullehrkräfte auch in Regelschulen un- terrichten. Das gilt v.a. für Bundesländer mit stark fortgeschrittener Inklusion, etwa Berlin.

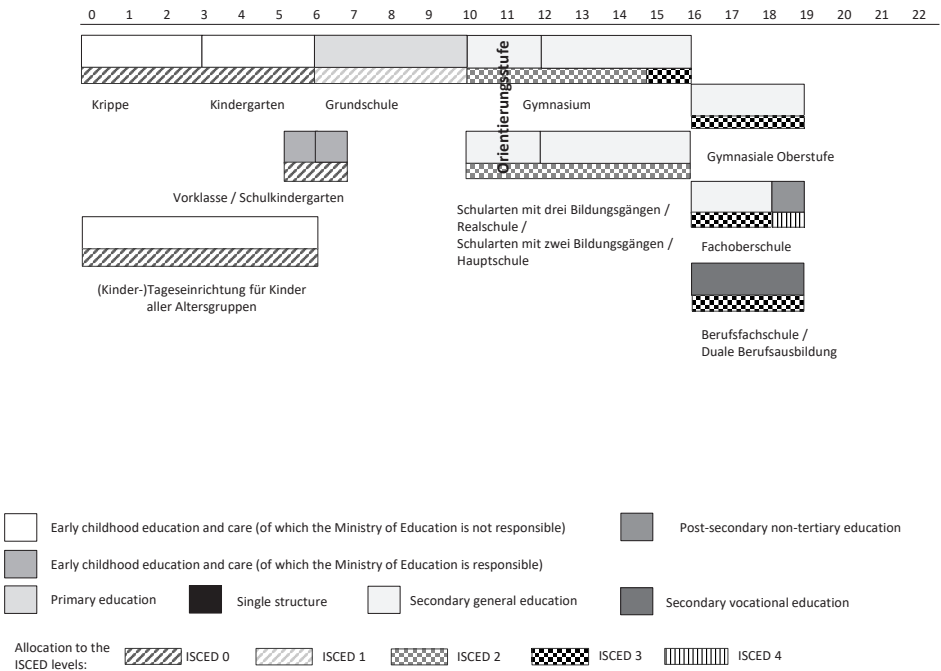


Abb. 7: Das deutsche Schulsystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach Eurydice (Hrsg.), o.a.J.)

3.2 Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung innerhalb der tertiären Bildungslandschaft

Die Lehramtsausbildungen der Untersuchungsländer spiegeln in ihrer Heterogenität die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen wider. Neben unterschiedlichen Zielen, Steuerungsmechanismen und Institutionalisierungen der Ausbildungsstrukturen verkomplizieren informelle Regeln die Situation. In Deutschland und den USA ist darüber hinaus der Bil-

dungsföderalismus zu berücksichtigen, sodass anstelle von einer deutschen bzw. amerikanischen hier nur von einer bundeslandspezifischen, also einer bayerischen bzw. kalifornischen Lehramtsausbildung gesprochen werden kann. In den folgenden Unterkapiteln werden daher bei diesen beiden Ländern vor allem bundeslandspezifische Informationen besprochen.

Eurydice teilt Lehramtsprogramme in zwei Großgruppen auf (Blömeke, 2006): Grundständige Programme, wie das bayerische Staatsexamen, bei denen fächer- und berufsspezifische Anteile parallel studiert und mit einem gemeinsamen Examen abgeprüft werden, sowie konsekutive Programme, in denen das eigentliche Lehramtsstudium z.B. einem Master entspricht, der auf einem lehramtsunabhängigen Bachelor aufsetzt. Während Deutschland und Rumänien grundständige Lehramtsprogramme besitzen, ist die kalifornische Lehramtsausbildung konsekutiv geregelt. Schweden nimmt eine Zwischenstellung ein, da es sich zwar um ein grundständiges Programm handelt, innerhalb dessen die einzelnen Komponenten jedoch konsekutiv studiert werden.

Das folgende Kapitel orientiert sich an einer von Blömeke (2006) vorgeschlagenen Struktur zum Vergleich von Lehramtsausbildungssystemen in verschiedenen Ländern und ergänzt sie, wo nötig, um weitere Aspekte. Blömeke nennt sieben Vergleichskriterien:

- die Ziele der Ausbildung (werden Fach- oder Klassenlehrkräfte ausgebildet? Welche Aufgaben sollen sie später an Schulen wahrnehmen?)
- die Komponenten der Lehrerausbildung (etwa Erziehungs- und fachwissenschaftliche Komponenten)
- die Form der Institutionalisierung (z.B. Ausbildung an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen)
- die Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung (etwa die Trennung in Studium und Referendariat)
- die Eingangsselektivität
- die Steuerung bzw. Marktorientierung der Ausbildungsinstitutionen
- die Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Systeme

Die Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Systeme ist für diese Untersuchung nicht von zentralem Interesse und die Ziele der Ausbildung wurden bereits in Kapitel 3.1 genannt. Daher werden diese beiden Aspekte im Folgenden nur noch kurz aufgeführt.

In **Schweden** war die Lehrkräfteausbildung in den letzten Jahren immer wieder umfangreichen Reformen unterworfen: Bis 2001 gab es acht unterschiedliche Studienprogramme. Danach wurden die Studiengänge zu einem einzigen Studienprogramm mit einer gemeinsamen Basiskomponente und verschiedenen Spezialisierungen zusammengelegt, was den Studierenden mehr Freiheiten bringen sollte, aber heftig kritisiert wurde (siehe u.a. Hultqvist & Palme, 2009). So beanstandet eine Auswertung der Reform aus dem Jahr 2005 den niedrigen Anspruch der neuen Studienrichtung, v.a. im allgemeinen Bereich, und den niedrigen Arbeitseinsatz der Studierenden, die gleichsam „durch das Studium gleiten“ (*glida igenom*) können (Hultqvist & Palme, 2009, S. 78). 2011 kam es daher zu einer erneuten Abkehr vom gemeinsamen Bachelor- und Mastersystem und der Hinwendung zu einem System, das in vollständig getrennten Studiengängen zu vier verschiedenen Lehramtsbefähigungen führt: Der Lehramtsbefähigung für Vorschule, Grundschule, als Fachlehrkraft in den oberen Klassen der Grundschule bzw. dem Gymnasium und als Berufsschullehrkraft.

Die Studiengänge bestehen aus fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Komponenten und dauern zwischen drei (für Vorschule und untere Grundschule) und fünf ein und ein halbes Jahren (für obere Grundschule, Gymnasium). Der erziehungswis-

senschaftliche Block, der allen Studiengängen gemeinsam ist, dauert mindestens eineinhalb Jahre. Gymnasiallehrkräfte studieren zusätzlich beide Fächer nacheinander für jeweils mindestens eineinhalb Jahre. Für Studierende, die bereits über einen einschlägigen universitären Abschluss verfügen, gibt es ein eineinhalbjähriges Kurzprogramm (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Sonderpädagogiklehrkräfte studieren einen zusätzlichen sonderpädagogischen Block von eineinhalb Jahren. Allerdings sind grundlegende sonderpädagogische Inhalte im erziehungswissenschaftlichen Teil aller Studiengänge enthalten.

Institutionell ist die Lehramtsausbildung an staatlichen Universitäten oder Hochschulen (die meistens ein geringeres, mehr auf einzelne Berufe ausgerichtetes Fächerangebot besitzen) verortet. Schweden unterhält eine zentrale Datenbank aller lehrberechtigten Personen. Mit dem bestandenen Examen erhält man das Recht, sich dort als vollwertige Lehrkraft zu registrieren und sich daraufhin auf unbefristete Lehrstellen zu bewerben. Seit 2014 gibt es keine verpflichtende Praxisphase (Referendariat) mehr; allerdings haben junge Lehrkräfte beim Berufseinstieg weiterhin Anspruch auf eine einjährige Begleitung durch eine Mentorin oder einen Mentor, wenn sie dies wünschen. Etwa die Hälfte aller neuen Lehrerinnen und Lehrer nimmt dieses Angebot an (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Allerdings sind bereits im Studium Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft, u.a. durch vorgeschriebene Praxisanteile, die in allen Studiengängen von Universitäten und Schulen gemeinsam durchgeführt werden.

Die Selektivität der Zulassung zum Lehramtsstudium ist aktuell als niedrig zu betrachten. Das Ministerium berechnet zwar jeweils in Vierjahreszyklen den Lehrerbedarf und passt die Studienplätze bedarfsorientiert an – da allerdings bereits seit Jahren Lehrermangel herrscht, können die zur Verfügung stehenden Plätze häufig nicht besetzt werden, sodass die Studienbefähigung durch den erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums ausreicht, um ein Studium zu beginnen (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Studiengebühren fallen über reine Verwaltungsgebühren hinaus nicht an. Auch die eigentliche Lehrerausbildung ist staatlich gesteuert: Der Staat gibt in Form einer Input-Steuerung die Inhalte bzw. Lernziele vor, die innerhalb der einzelnen Programme erfüllt werden müssen; wie diese durch Kurse abgedeckt werden und ob zusätzliche Inhalte implementiert werden, kann jedoch jede Hochschule autonom für sich entscheiden. Gerade bei den Studiengängen für Grundschullehrkräfte haben die einzelnen Hochschulen große Freiheiten, die sich auch auf die Studiendauer auswirken können. Insofern fällt die staatliche Kontrolle deutlich geringer aus als etwa in Deutschland oder Rumänien, allerdings höher als in den USA.

Auch in **Rumänien** gab es in den letzten Jahren Veränderungen in der Art, wie Lehrkräfte ausgebildet werden. Bis vor wenigen Jahren konnte man eine Lehrberechtigung für Kindergarten und Grundschule auch auf Grundlage einer Berufsausbildung im Rahmen einer weiterführenden Schule erwerben, ohne an einer Universität studieren zu müssen. Im Rahmen der gegenwärtigen Professionalisierungsbemühungen wurde diese Möglichkeit abgeschafft, sodass sich ein Teil der Lehrkräfte gegenwärtig an den Universitäten nachqualifiziert. Das führt zu einem erhöhten Anteil bereits berufstätiger Studierender und erklärt, warum etwa in der deutschsprachigen Abteilung das Studium ausschließlich an Wochenenden stattfindet.

Rumänien bildet in drei Programmen Erzieherinnen bzw. Erzieher und Grundschullehrkräfte, Gymnasial- und Lyzeumslehrkräfte und Sonderpädagogiklehrkräfte aus. Das Studium besteht aus pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Komponenten, die zum Teil konsekutiv unterrichtet werden (Eurydice (Hrsg.), 2012). Während Erzieherinnen bzw. Erzieher und Grundschullehrkräfte spezielle Lehramtsstudiengänge besuchen, die den Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftliche und didaktische Anteile legen, besteht die Ausbildung zur

Gymnasial- bzw. Lyzeumslehrkraft aus Zusatzkomponenten, die parallel zu einem Fachstudium mitstudiert werden und zwei bis drei Veranstaltungen pro Semester ausmachen. Das Pädagogikstudium weist somit analog zur Bachelor- und Masterstruktur des Fachstudiengangs zwei Stufen auf. Der erste, sechssemestrige Teil berechtigt zur Lehre in den Klassen 1 bis 10; ein viersemestriger Master befähigt zum Unterrichten in den Oberstufenklassen 11 und 12 (Velica & Regman, 2009).

Seit dem Wegfall der pädagogischen Lyzeen im Rahmen der Angleichung an das Bologna-System ist das Lehramtsstudium institutionell ausschließlich an den Universitäten verankert. Allerdings geht die Lehramtsausbildung darüber hinaus. Nach dem Examen findet eine zweijährige Übergangszeit statt, an deren Ende ein weiteres Examen steht, das zur Erlangung der endgültigen Lehrbefähigung führt (Eurydice (Hrsg.), 2012), mit der man sich auf entfristete Stellen bewerben kann. Danach sind im Abschluss von ebenfalls zwei Jahren zwei weitere Prüfungen zu absolvieren, die Grad-2-Prüfung sowie die Grad-1-Prüfung, die die Entwicklung der Lehrkraft dokumentieren und die Bewerbung auf schulische Führungsämter ermöglichen (Crasovana & Ungureanu, 2010; Velica & Regman, 2009).

Für die Zulassung zum Studium ist die Hochschulzugangsberechtigung notwendig, die mit dem Schulabschlusszeugnis erworben wird. Mit dieser Berechtigung kann man einen Studiengang absolvieren, dessen Ergebnis die Studienmöglichkeiten der Bewerberin bzw. des Bewerbers bestimmt. Gesteuert wird die Ausbildung über ein landesweit einheitliches Curriculum, das von den jeweiligen Departments für Lehrerausbildung vor Ort umgesetzt wird (Velica & Regman, 2009). Allerdings haben die einzelnen Hochschulen dabei weniger Freiheiten als etwa in Schweden. Damit ist die Lehramtsausbildung weitgehend staatszentriert: Auch die spätere Einstellung durch Tests an einzelnen Schulen bzw. Schuldistrikten unter Mitwirkung der Gewerkschaften und Bildungsbehörden sowie die Zuteilung der einzelnen Lehrkräfte an die Schulen durch die Bildungsbehörde sind staatlich gesteuert (Eurydice (Hrsg.), 2012). Studiengebühren fallen über reine Verwaltungsgebühren hinaus nicht an.

Die deutschsprachige Minderheit hat in Rumänien ihr eigenes Bildungssystem und damit auch eine eigene, deutschsprachige Lehramtsausbildung für alle Fächer und Schularten (mit Ausnahme der Sonderpädagogik). Die Ausbildung an den entsprechenden Instituten unterteilt sich in Deutsch als Fremdsprache – für die rumänischsprachigen Schulen – und Deutsch als Muttersprache, wie es die Lehrkräfte für die deutschsprachigen Schulen studieren. Gesteuert wird die Ausbildung über ein spezielles Curriculum, das minderheitsspezifische Themen wie die Geschichte der Minderheiten abdeckt (Velica & Regman, 2009). Insgesamt bilden vier rumänische Universitäten in Klausenburg, Hermannstadt, Kronstadt und Bukarest deutsche Lehrkräfte aus; für Erzieherinnen bzw. Erzieher bzw. Grundschullehrkräfte besteht ein gesondertes Ausbildungsprogramm in Hermannstadt (Velica & Regman, 2009).

Allein in Kalifornien arbeiteten im Schuljahr 2014/2015 knapp 300.000 Lehrkräfte – eine Zahl, die in den nächsten Jahren auf Grund des Bevölkerungswachstums noch zunehmen wird (California Department of Education (Hrsg.), 2016b). Für die gesamten **Vereinigten Staaten** wurde die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer bereits 2001 auf etwa 3,4 Millionen geschätzt (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Dementsprechend groß und vielfältig sind die Ausbildungsprogramme, für die es, ebenso wie für die Schulen selbst, kaum nationale Vorgaben gibt. Es gibt keine Gesamtstatistik, aber man schätzt, dass USA-weit über 1000 private und staatliche Institutionen Lehrkräfte ausbilden (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Diese Untersuchung berücksichtigt allerdings nur Studierende in staatlichen, regulären Trainingsprogrammen.

Von den drei großen nationalen Reformen der letzten 15 Jahre (*No Child Left Behind Act*, 2001; *Common Core*, 2010; *Every Student Succeeds Act*, 2015) hat vor allem der *No Child Left Behind Act* von George W. Bush die Lehrerbildung nachhaltig beeinflusst. Seit diesem Gesetz ist bundesweit der Einsatz ‚hochqualifizierter‘ Lehrkräfte vorgeschrieben. Eine hochqualifizierte Lehrkraft zeichnet sich mindestens durch einen Bachelorabschluss sowie eine Lehrlizenz eines Bundesstaates aus und muss fachliche Kompetenz nachweisen können (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). In Kalifornien spiegelt sich das etwa darin wider, dass inzwischen jede Lehrkraft ein *State Credential* für ihr Fach bzw. ihre Schulform benötigt, für das sie u.a. wiederum ein akkreditiertes Studium sowie ein *Basic Skill Requirement* vorweisen muss. Im Jahr 2000 haben in einigen Bereichen, etwa dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe, weniger als zwei Drittel der Lehrkräfte diese Bedingungen erfüllen können (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Nach Umsetzung der Reform verfügten 96,5% aller kalifornischen Lehrkräfte über ein vollständiges *Credential* (California Department of Education, Educational Demographics Office (Hrsg.), 2009). Inwiefern die aktuelle Regierung diese Regelungen im Rahmen der zeitweise gestoppten Implementierung des *Every Student Succeeds Acts* und des von Präsident Trump angekündigten *School Choice and Education Opportunity Acts* aufrecht erhält, ist derzeit noch nicht abzusehen.

Kalifornien vergibt drei *credentials* an Lehramtsstudierende: Ein *Multiple Subject Credential*, das v.a. zum Unterrichten an Grundschulen benötigt wird, ein *Single Subject Credential*, das v.a. zum Unterrichten an weiterführenden Schulen benötigt wird, und ein *credential* für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Da es sich bei der Lehrerausbildung um ein in höchstem Grade dezentralisiertes System handelt, können keine einheitlichen Komponenten benannt werden. Tendenziell gehören im Bereich der Primarstufenausbildung fachliche Inhalte nicht zu den Pflichtgebieten. Erst ab *high school*-Level studieren Lehramtsstudierende tatsächlich ein Fach bzw. einen Fächerkorb.

In Kalifornien darf das *credential* von Ausbildungsorganisationen vergeben werden, die eine staatliche Akkreditierung erhalten haben. Meistens handelt es sich dabei um staatliche oder private Universitäten, die die Lehramtsausbildung im Rahmen eines einjährigen Masterprogramms anbieten, das auf einem (beliebigen) Fachbachelor aufsetzt und am Ende zu einem Masterabschluss und dem *State Credential* für die jeweilige Schulart bzw. das jeweilige Fach führt. Allerdings gibt es auch hier große Abweichungen: Jenseits der ‚traditionellen‘, d.h. universitätsgebundenen Ausbildung erkennen einige Staaten auch private, gewinnorientierte Lehrerausbildungseinrichtungen an, deren Kurse teilweise deutlich kürzer dauern (z.B. Texas: Berthold, 2007). Staatliche Verordnungen regeln dabei die verschiedenen Arten, auf denen ein *credential* erlangt werden kann (z.B. State of California, Commission on Teacher Credentialing (Hrsg.), 2016) und ob vor Erlangung der Lehrerlaubnis neben der universitären Ausbildung noch weitere Kenntnisse nachzuweisen sind (z.B. State of California, Commission on Teacher Credentialing (Hrsg.), 2017). Innerhalb der Universitäten sind die Ausbildungseinrichtungen meistens in einer *school* zusammengefasst, in der sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Inhalte unterrichtet werden. Fachspezifische Kurse spielen häufig eine geringere Rolle als in den anderen Untersuchungsländern, da das Studium ja auf einem Bachelor aufbaut, der bereits fach- und lehramtsspezifische Inhalte enthalten haben kann (etwa über ein Nebenfach), aber nicht muss.

Eine zweite Praxisphase ist nicht vorgesehen, allerdings können nur Programme akkreditiert werden, die in den Master integrierte Praxisanteile beinhalten. Während also die genaue Form

der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studiengang zu Studiengang wechseln kann, ist doch insgesamt von einer Verschränkung beider Bestandteile auszugehen. So sieht etwa die Grundschullehrerausbildung Berkeleys in drei ihrer vier Semester *supervised teaching* vor, bei denen der Studierende z.T. sämtliche Tätigkeiten im Klassenzimmer übernimmt, d.h. eigenverantwortlich unterrichtet (vgl. Graduate School of Education, UC Berkeley (Hrsg.), 2016; so auch Blömeke, 2006). Viele Staaten verlangen eine nicht weiter spezifizierte Einführung von Neulehrerinnen und Neulehrern, deren Form allerdings den einzelnen Schulen überlassen bleibt und deren Dauer von einigen Tagen bis hin zur langfristigen Begleitung durch eine Mentorin oder einen Mentor reichen kann (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Die Selektivität sowie die Selektionskriterien der Lehramtsausbildung können von jeder Ausbildungseinrichtung eigenständig festgesetzt werden. Während auf Grund des Lehrermangels und der Vielzahl (auch privater) Anbieter davon auszugehen ist, dass die meisten Interessenten eine Lehramtsausbildung absolvieren können, sind einzelne, zumeist kleine und eher renommierte Programme wie die der UC Berkeley im Gegensatz zu Breitenausbildungsprogrammen an anderen Hochschulen hoch selektiv und berücksichtigen Testergebnisse, Vorerfahrungen und subjektive Einstellungen ihrer Bewerberinnen und Bewerber. Das Ausmaß an Selektivität zwischen den Programmen ist Ausdruck der hochgradig marktorientierten Steuerung der amerikanischen Lehramtsausbildung. Da sämtliche tertiäre Bildungseinrichtungen Studiengebühren verlangen, ist die Aufnahme einer Ausbildung für amerikanische Studierende immer mit einer finanziellen Investition verbunden. Die Höhe der Studiengebühren sowie das Prestige der Hochschule, das die späteren Einstellungs- und Gehaltschancen bzw. Möglichkeiten bei der Schulwahl beeinflusst (Schulen bzw. Schuldistrikte stellen autonom und zu sehr unterschiedlichen Konditionen ein), steuern somit als marktorientierte Komponenten die Verteilung der unterschiedlichen Studierenden auf die einzelnen Ausbildungsprogramme.

In Deutschland ist die Lehramtsausbildung auf Grund der föderalen Struktur der Bundesrepublik auf der Ebene der Länder angesiedelt. In **Bayern** werden für Grund- und Mittelschulen Klassenlehrkräfte ausgebildet, für Realschulen und Gymnasien Fachlehrkräfte. Das Studium besteht aus einer erziehungswissenschaftlichen Komponente, die bei den Fachlehrkräften um zwei fachwissenschaftliche, bei den Klassenlehrkräften um eine fachliche und verschiedene pädagogisch-didaktische Komponenten ergänzt wird. Bei fachwissenschaftlichen Studierenden überwiegen die fachspezifischen Komponenten die erziehungswissenschaftliche Komponente deutlich. Darüber hinaus sind fachwissenschaftliche Ausbildungsprogramme länger. Die Regelstudienzeiten bewegen sich zwischen dreieinhalb Jahren, z.B. für Grundschul-, und viereinhalb Jahren, etwa für Gymnasiallehrkräfte. Nach dem Studium muss jede Lehrkraft ein zweijähriges Referendariat durchlaufen.

In ihrer Institutionalisierung ist die Lehramtsausbildung horizontal und vertikal getrennt. Horizontal trennt sie sich in ein Universitätsstudium und ein Referendariat, vertikal teilt sich das Studium in getrennte fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Teile, die kaum miteinander verknüpft sind. Die Form des Theorie-Praxis-Verhältnisses spiegelt diese Trennung wider: Das Studium enthält zwar Praxisanteile in Form verschiedener Praktika, während das Referendariat über den Seminarunterricht auch theoretische Anteile enthält, aber insgesamt sind beide Sphären doch weitgehend voneinander getrennt (Blömeke, 2006; Eurydice (Hrsg.), 2017a).

Die Selektivität des Lehramtsstudiums hängt von der gewählten Schulart und Fächerverbindung ab. Während einzelne Fächerverbindungen allen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife offen stehen, können für bestimmte Fächerverbindungen oder Schularten

Zugangsbeschränkungen eingeführt werden. Diese Zugangsbeschränkungen orientieren sich allerdings nur teilweise an Bedarfsanalysen für Lehrkräfte.

In Bayern sind die Ausbildungssysteme für Lehramtsstudierende fast vollständig staatszentriert: Sie finden an staatlichen Universitäten statt, werden durch staatliche Verordnungen geregelt, die auch Fächerkombinationen und Fachinhalte vorschreiben und enden mit einer zentralen staatlichen Prüfung, die je nach Universität noch durch einen akademischen Bachelor bzw. Master ergänzt werden kann. Weder können Universitäten über hohe bzw. niedrige Studiengebühren Studienanreize setzen, noch erhalten Studierende einen Imagevorteil durch den Besuch einer bestimmten Hochschule, der für die späteren Einstellungschancen relevant wäre. Auch auf Angebotsseite – d.h. in Bezug auf das später zu erreichende Gehalt – gibt es keine marktorientierten Anreize für Studierende. Zwar hängt die Einstellung selbst von der Studienabschlussnote ab, doch darüber hinaus gibt es keine weiteren Anreize, z.B. in Form einer leistungsabhängigen Bezahlung oder einem höheren Einstiegsgehalt bei gutem Studienabschluss (Blömeke, 2006; Eurydice (Hrsg.), 2017a).

Die Kontrolle der Lehramtsausbildung erfolgt über Input-Vorgaben im Rahmen staatlicher Verordnungen sowie eine universitätsexterne, zentrale staatliche Prüfung am Ende des Studiums. Eine weitergehende Evaluation findet nicht statt.

3.3 Einstiegsmöglichkeiten und Durchlässigkeit des Berufsbildes

Die **Einstiegsmöglichkeiten** für Lehrkräfte sind in den einzelnen Untersuchungsländern sehr unterschiedlich. Die OECD unterscheidet in einer Analyse der Lehrerbildung in 25 Mitgliedsstaaten grundsätzlich zwischen laufbahn- und positionsorientierten Systemen im öffentlichen Dienst (OECD (Hrsg.), 2006), wobei Lehrkräfte in positionsorientierten Systemen für eine bestimmte Position eingestellt werden und ein Positions- zumeist auch mit einem Stellenwechsel einhergeht. Lehrkräfte in laufbahnorientierten Systemen haben demgegenüber einen übergeordneten Dienstherrn, bei dem sie auch dann angestellt bleiben, wenn sie innerhalb ihrer Berufslaufbahn bspw. auf eine Führungsposition wechseln. Im OECD-Vergleich sind es in zwei Dritteln der Fälle lokale oder kommunale Behörden, die die Lehrkräfte einstellen (wozu allerdings bspw. auch Deutschland mit seinen Landesbehörden zählt). In drei Viertel der Länder sind sie als Beamte bzw. zu den Bedingungen des öffentlichen Dienstes und damit normalerweise auf Lebenszeit beschäftigt. In dieser Untersuchung betrifft das v.a. die Lehrkräfte aus Deutschland, Rumänien und, in eingeschränktem Maße, aus den USA.

Mit Ausnahme der laufbahnorientierten Länder – etwa Deutschland und Rumänien – und stark positionsorientierten Ländern wie Schweden wird das Gehalt normalerweise über Tarifverträge ausgehandelt. In über der Hälfte der OECD-Untersuchungsländer könnten Lehrkräfte wegen Überkapazitäten, in zwei Drittel der Länder wegen mangelnder Leistung entlassen werden – zumindest theoretisch. Praktisch scheinen Entlassungen von Lehrkräften den Erkenntnissen des OECD-Berichtes zufolge länderübergreifend quasi nicht vorzukommen (OECD (Hrsg.), 2006). Bei den Einstiegsmöglichkeiten sind in einer Mehrzahl der Länder Einstellungsgespräche und Noten, aber nur in etwa der Hälfte pädagogische Fähigkeiten entscheidend. Lediglich Bayern stellt seine Lehrkräfte ausschließlich nach den Abschlussnoten ein. In allen anderen Ländern dieser Untersuchung werden weitere Komponenten, etwa Bewerbungsgespräche, bei der Auswahl berücksichtigt. Gerade in Schweden und Kalifornien, wo die Einstellung ausschließlich durch lokale Akteure durchgeführt wird, kann die Gewichtung von Abschlussnoten und anderen Faktoren individuell sehr unterschiedlich ausfallen.

Alle Untersuchungsländer überprüfen vor der Einstellung, dass keiner der Bewerberinnen und Bewerber bereits durch bestimmte kriminelle Handlungen, insb. im Zusammenhang mit Gewalt- und Sexualverbrechen sowie Kinderpornographie, auffällig geworden ist.

Für die Evaluation der Einstiegsmöglichkeiten ist neben den formalen Bedingungen das Verhältnis zwischen Nachfrage und Lehrangebot entscheidend. Hier herrschen zum Zeitpunkt der Datenerhebung in Schweden und den USA Lehrermangel (siehe z.B. Skolverket (Hrsg.), 2015; Lundin, 2016; U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004), in Bayern hingegen ein weitgehender Lehrerüberschuss, zumindest für Gymnasium und Realschule, während Sonderpädagogiklehrkräfte gesucht sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), 2017). In Rumänien herrscht nach Aussagen der Kooperationspartner, die diese im Rahmen der quantitativen Erhebung getätigt haben, ein Mangel an deutschsprachigen, aber nicht an rumänischsprachigen Lehrkräften.³ Dabei stellt ein Lehrerüberschuss nicht unbedingt ein Problem dar, solange er die Attraktivität der Ausbildung nicht beeinträchtigt: So wurden in Japan 2001 im Primarschulbereich nur 6% der qualifizierten Bewerber übernommen, in Frankreich nur 21%; beides kann als Ausdruck einer hohen Attraktivität des Berufsbildes gedeutet werden (OECD (Hrsg.), 2006). Inwiefern ein Lehrermangel durch Effekte auf der Nachfrageseite (z.B. durch Pensionierungen oder steigende Schülerzahlen) oder auf der Angebotsseite (durch zu geringe Studienzahlen wegen geringer Attraktivität des Berufsbildes) hervorgerufen wird, ist für jedes Untersuchungsland individuell und unter Rückgriff auf die qualitativen Interviews zu klären. Die **Durchlässigkeit** des Lehramtsberufs für Quereinsteiger ohne jegliche Art von lehramtspezifischer Qualifikation ist in der Mehrzahl der Untersuchungsländer stark begrenzt. Allerdings gibt es in allen Ländern Regeln, die es Quereinsteigern zumindest unter gewissen Voraussetzungen ermöglichen, eine Lehramtsqualifikation unter verkürzten bzw. vereinfachten Bedingungen nachzuholen. Laut dem bereits oben zitierten OECD-Bericht (OECD (Hrsg.), 2006) sind derartige Optionen in den meisten Ländern die Regel – sei es über berufsbegleitende Nachqualifizierungen, Fernstudiengänge oder Kurzprogramme.

In Schweden muss man sich nach dem Studium zur Aufnahme einer unbefristeten Stelle unter Angabe der unterrichteten Fächerverbindung und Altersstufe bei einer zentralen Behörde registrieren. Ohne diese Registrierung ist nur eine eingeschränkte, zeitlich befristete Beschäftigung möglich (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Allerdings gibt es Möglichkeiten, die Lehramtsqualifikation im Rahmen von Kurz- oder Fernstudiengängen nachzuholen, wenn man bereits über eine fachliche Qualifikation verfügt.

In Rumänien werden Stellen ebenfalls unter Mitwirkung zentraler Behörden besetzt, die die Qualifikation der Bewerberinnen und Bewerber sicherstellen. Allerdings können Stellen, für die keine qualifizierten Lehrkräfte zur Verfügung stehen, mit Sondergenehmigungen auch an andere Bewerberinnen und Bewerber gegeben werden; so kann es vorkommen, dass Studierende bereits während des Lehramtsstudiums nebenberuflich unterrichten. In der deutschsprachigen Erzieherinnen- bzw. Erzieher- und Grundschullehrkräfteausbildung, die vollständig an Wochenenden stattfindet, ist diese Praxis nach Informationen aus Begleitgesprächen zur quantitativen Erhebung weiterhin verbreitet, während sie in anderen Bereichen stark rückläufig ist (Eurydice (Hrsg.), 2012).

3 Auf Grund des vergleichsweise geringen Anteils an international zugänglicher Forschungsliteratur, die sich mit Rumänien befasst, wird an einigen Stellen auf Aussagen zurückgegriffen, die von den rumänischen Kooperationspartnern im Rahmen von Begleitgesprächen zu den quantitativen Erhebungen getätigt wurden. Diese Aussagen sind unabhängig von den qualitativen Erhebungen, die in Kapitel 7 analysiert werden.

In Amerika hat der *No Child Left Behind Act* die Durchlässigkeit des Lehrerberufs stark eingeschränkt – allerdings sehen die *credential*-Bestimmungen durchaus Ausnahmen vor, die Quereinsteigern ohne reguläres Studium zumindest den Erwerb einer auf fünf Jahre begrenzten Lehrerlaubnis ermöglichen. Darüber hinaus gibt es bereits seit längerem eine Debatte über alternative Zugangswege zum Lehrerberuf, zu der auch regelmäßige Berichte von Studien beitragen, nach denen keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen regulär und irregulär ausgebildeten Lehrkräften feststellbar sind (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004).

In Bayern ist ein direkter Quereinstieg hingegen unter normalen Umständen nicht möglich. Im Fall eines Lehrermangels kann das Ministerium bedarfsgerichtet Interessierte mit einer rein fachlichen Qualifikation zum Referendariat als zweitem Teil der Lehramtsausbildung zulassen; dies geschieht gegenwärtig allerdings nur im Berufsschulbereich (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), o.a.J.b).

3.4 Arbeitsbedingungen, Gehalt und berufliche Sicherheit von Lehrkräften

Zu vielen Aspekten der **Arbeitsbedingungen** bzw. der späteren Arbeitsaufgaben der Lehrkräfte lassen sich nur schwer empirische Daten finden. Während die Kerntätigkeit des Unterrichtens in allen Ländern eine wesentliche Rolle einnimmt, lassen sich abseits davon Unterschiede finden. So definiert die Kultusministerkonferenz für Deutschland etwa vier Kompetenzbereiche für zukünftige Lehrkräfte: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK (Hrsg.), 2004). Allerdings lassen sich diese Kompetenzbereiche nicht global verallgemeinern. In den USA, wo standardisiertes Testen eine große Rolle spielt (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004), ist das individuelle Entwickeln von Leistungskontrollen wohl weniger relevant als in Ländern wie Deutschland oder Rumänien, wo die meisten Tests von den individuellen Lehrpersonen entwickelt und durchgeführt werden.

Auch die Rolle des Erziehungsauftrags unterscheidet sich zwischen den Ländern: Hier verweist etwa Blömeke (2006) darauf, dass das Erziehungsverständnis, das dem US-amerikanischen Bildungssystem zu Grunde liegt, von vornherein enger gesteckt ist als das deutsche, wo Erziehungsaufgaben bis weit in die Sekundarstufe I eine wesentliche Rolle spielen. Die Art der Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern mag die Arbeitsbedingungen ebenfalls beeinflussen: Während etwa schwedische Kooperationspartner im Umkreis der quantitativen Erhebungen von einem sehr informellen Umgang an schwedischen Schulen berichten, der u.a. in der Verwendung des Vornamens Niederschlag findet, findet sich in Rumänien weiterhin eine ausgeprägte Hierarchie in den sozialen Beziehungen – so adressieren rumänische Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte immer noch unter Verwendung des traditionellen Titels „Professor“. Gerade in diesen Bereichen, die kulturelle Praktiken adressieren, erscheint ein generalisierender Vergleich auf Grund der anfangs adressierten Problemlagen nur begrenzt sinnvoll. Stattdessen soll an dieser Stelle auf die qualitativen Interviews verwiesen werden, die auch daraufhin analysiert werden, inwiefern derartige Motive die Berufswahl beeinflussen.

Zu den quantifizierbaren Arbeitsbedingungen gehören insbesondere die Arbeitszeit, Urlaubszeitenregelungen sowie Pensions- bzw. Rentenbestimmungen. Während sich das Pensionsalter in keinem der Untersuchungsländer wesentlich von dem in anderen Berufen unterscheidet, zeigen sich bei Arbeitszeit und Urlaubszeitenregelungen deutliche Unterschiede (vgl. Tab. 3): Schwedische Grundschul- und Gymnasiallehrkräfte haben eine 45,5-Stunden-Woche, wobei

die Arbeitstätigkeiten bei 35 Stunden reguliert sind und 10,5 Stunden der Lehrkraft zur freien Verfügung stehen. Vorschullehrkräfte arbeiten in einer regulären 40-Stunden-Woche. Das hohe Wochenpensum dient als Ausgleich für die langen Ferienzeiten – in Jahresarbeitsstunden gemessen arbeiten schwedische Lehrkräfte mit 1767 Stunden ähnlich viel wie durchschnittliche Arbeitnehmer (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Dennoch klagen schwedische Lehrkräfte über zunehmenden Stress und zunehmende soziale Spannungen. Als Gründe gelten die hohe Arbeitsbelastung während der Schulzeit sowie eine administrative Belastung, die durch die Schulreformen der letzten Jahre stark angestiegen ist. Zusammen mit der oft als unattraktiv empfundenen Bezahlung und der mangelnden Professionalisierung der Berufsgruppe ergibt sich ein Bild, in dem die Bedingungen für Lehrkräfte als weitgehend negativ wahrgenommen werden, was zu einer hohen Turnover-Rate und Rekrutierungsproblemen führt (Bertilsson, 2014).

Tab. 3: Übersicht über die Arbeitszeiten von Lehrkräften in den Untersuchungsländern

Land	Arbeitszeit
Schweden	45,5-Stunden-Woche, davon 10,5 Stunden zur freien Verfügung (Lehrkräfte für Grundschule und Gymnasium) 40 Stunden/Woche (Lehrkräfte in der Vorschule)
Rumänien	40 Stunden/Woche, Lehrverpflichtung zwischen 16 Stunden (Sonderpädagogiklehrkräfte) und 24 Stunden (Lehrkräfte in praktischen Fächern) pro Woche, Lehrtätigkeit meist vormittags
USA/ Kalifornien	Meist 40 Stunden/Woche, Lehrtätigkeit durchschnittlich 30 Stunden/Woche
Deutschland/ Bayern	Keine fest definierte Wochenarbeitszeit, Lehrdeputat zwischen 21 Stunden (einige Gymnasiallehrkräfte) und 32 Stunden (einige Sonderpädagogiklehrkräfte)

Rumänien nimmt für sich in Anspruch, national einheitliche Arbeitsbedingungen zu schaffen: „The teaching profession in Romania is a profession regulated by law. Consequently, for a given level of education, teachers work under similar conditions across the country“ (Eurydice (Hrsg.), 2012), wobei die spezifischen Arbeitsbedingungen nationalen, regionalen und individuellen Regelungen sowie Verträgen zwischen den staatlichen Behörden und der individuellen Lehrkraft unterliegen. Die Arbeitszeit beträgt 40 Stunden pro Woche bei 62 Tagen Urlaub pro Jahr, die während der Schulferien zu nehmen sind. Die reale Lehrverpflichtung, die nur einen Teil der 40 Stunden abdeckt, beträgt zwischen 16 Stunden (für Sonderpädagogiklehrkräfte) und 24 Stunden (für Lehrkräfte in praktischen Fächern). Die Übernahme schulischer Funktionen sowie Seniorität können zu einem Absenken der Stundenzahlen führen. Die Unterrichtszeit konzentriert sich größtenteils auf die Vormittage.

In den Vereinigten Staaten arbeiten Lehrkräfte an etwas mehr als 180 Tagen im Jahr, meist in 40-Stunden-Wochen, wobei sie durchschnittlich sechs Stunden pro Tag bzw. 30 Stunden pro Woche unterrichten (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Damit weist die Beschäftigung in den USA zwar eine verhältnismäßig geringe Jahresstundenzahl, aber ein hohes Lehrdeputat auf. Die weiteren Arbeitsbedingungen unterscheiden sich von *school district* zu *school district*. Ein Indikator für die schlechten Arbeitsbedingungen

in einigen Distrikten sind die hohen Turnover-Raten. So berichtet das U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.) (2004) u.a. von Schulen in Philadelphia, in denen innerhalb von drei Jahren mehr als die Hälfte des Lehrpersonals wechselte. Allerdings kehren viele der Lehrkräfte später wieder an Schulen zurück – etwa jede vierte Neueinstellung hat bereits zuvor einmal an einer Schule gearbeitet, und auf Grund des vielfach fehlenden Kündigungs- und Mutterschutzes zählen auch Frauen, denen auf Grund einer Geburt vorerst gekündigt wird, nach ihrer Rückkehr in den Beruf als neu eingestellte Lehrkräfte.

In Deutschland bzw. Bayern wird Lehrkräften normalerweise ein Stundendeputat vorgeschrieben, ohne dass es eine fest definierte Wochenarbeitszeit gäbe, die sie im Schulgebäude abzuleisten hätten. Über alle Bundesländer hinweg variiert die Anzahl an Unterrichtsstunden, die Lehrkräfte zu unterrichten haben, zwischen 21 (für einige Gymnasiallehrkräfte) und 32 (für einige Sonderpädagogiklehrkräfte), wobei Lehrkräfte für jüngere Schülerinnen und Schüler tendenziell mehr Stunden zu unterrichten haben. Im Rahmen von Funktionsstellen und Altersreduzierungen kann diese Stundenzahl sinken. Als Urlaub stehen den Lehrkräften die Schulferien zur Verfügung, wobei der Anteil der Schulferien, der den Urlaubsanspruch regulärer Angestellter im öffentlichen Dienst übersteigt, „for in-service training, for preparing and reviewing lessons, for other professional duties such as organisational preparations for the new school year and for compensation for extra work during teaching time extending beyond the standard working time in civil service“ zu nutzen ist (Eurydice (Hrsg.), 2017a).

Die Flexibilität des Lehrerberufs ist eine weitere Arbeitsbedingung, die länderübergreifend Bedeutung besitzt – auch wenn die Privatwirtschaft in den letzten Jahren ebenfalls vermehrt die Vorteile flexibler Arbeitszeitmodelle erkannt hat. Allerdings ist das Wissen, auf jeden Fall in den Schuldienst zurückkehren zu können, weiterhin in vielen Ländern ein wichtiges Element der Angebotsseite des Lehramtsberufs, das meist durch die besonderen Konditionen durch Anstellung im öffentlichen Dienst garantiert ist. In Deutschland und Schweden haben Lehrkräfte Anspruch auf Teilzeitbeschäftigung und unbezahlten Urlaub, z.T. auch auf ein Sabbatjahr, in den USA besteht ein ähnlicher Anspruch in vielen, aber nicht allen Fällen (vgl. OECD (Hrsg.), 2006; Eurydice (Hrsg.), 2017a; Eurydice (Hrsg.), 2017b). In Rumänien scheinen nach Aussagen der dortigen Kooperationspartner Teilzeitmodelle kaum verbreitet zu sein, Quellen hierzu fehlen allerdings.

Es ist bekannt, dass das **Gehalt** sowohl in seiner absoluten Höhe als auch in seiner Entwicklung die Entscheidung für den Lehrerberuf nach Abschluss der Hochschulausbildung, den Verbleib im Lehrerberuf sowie die Entscheidung für eine Rückkehr in den Lehrerberuf nach einer Karriereunterbrechung beeinflusst (OECD (Hrsg.), 2006). Auch die Europäische Union erkennt die wichtige Rolle des Gehalts von Lehrkräften an:

„Remuneration is a key element in making teaching an attractive profession. Along with other factors such as working conditions, career prospects, professional development opportunities and recognition, it plays an important role in drawing people into the profession as well as ensuring that serving teachers are satisfied and sufficiently motivated to continue to provide high quality teaching“ (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016, S. 7).

Es zeigen sich insbesondere Zusammenhänge zwischen Gehaltshöhe und Frauenanteil sowie – geschlechtsübergreifend – zwischen Gehalt und dem durchschnittlichen Qualifikationsniveau der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter: Je niedriger das Gehalt, umso weniger männliche Bewerber und umso geringer der Anteil hochqualifizierter (weiblicher und männlicher) Bewerberinnen bzw. Bewerber (s.a. Corcoran, Evans & Schwab, 2002). Vor diesem Hintergrund ist das Gehalt als eine der wesentlichen Umgebungsvariablen der Berufswahl

besonders zu betrachten, auch wenn einzelne Studien zur subjektiven Bedeutung des Gehaltes bei der Berufswahl ein gemischtes Bild hinterlassen (vgl. Kap. 2).

In Bezug auf die Lehrergehälter sind insbesondere der absolute Verdienst, das Verhältnis dieses Verdienstes zur Wirtschaftskraft des Landes sowie die Gehaltsentwicklung von Interesse (vgl. Tab. 4). In absoluten Zahlen verdienten deutsche, staatlich beschäftigte Lehrkräfte laut einem Bericht der europäischen Kommission 2015/2016 Bruttojahresgehälter zwischen 44.860 € und 73.709 €, schwedische Lehrkräfte zwischen 30.791 € und 49.778 € sowie rumänische Lehrerinnen und Lehrer zwischen 3.583 € und 10.124 € (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016) brutto pro Jahr. Das Bruttogehalt kalifornischer Lehrkräfte lag im gleichen Jahr zwischen 41.085 \$ und 96.196 \$ (California Department of Education (Hrsg.), 2016a). Dabei sind diese Zahlen nur eingeschränkt direkt vergleichbar, da auf Grund der unterschiedlichen Steuer- und Abgabensätze sowie möglicher Sonderregelungen für Staatsbedienstete die Relation der Brutto- zu den Nettojahresgehältern in den einzelnen Untersuchungsländern (und im Falle der USA von *school district* zu *school district*) durchaus unterschiedlich ausfallen kann. So ist das Nettogehalt verbeamteter deutscher Lehrkräfte auf Grund der Befreiung von Renten- und Arbeitslosenversicherung sowie des Beihilfesystems tendenziell näher an den Bruttogehältern als bei schwedischen Angestellten. In den USA hingegen erklärt sich ein Teil der massiven Gehaltsstreuung daher, dass einige *school districts* mehr bezahlen, dafür aber keine zentrale Absicherung über eine arbeitgeberfinanzierte Kranken- bzw. Rentenversicherung zur Verfügung stellen, während andere *school districts* weniger zahlen, aber dafür diese Versicherungen als zusätzliche Arbeitgeberleistung übernehmen.

Seit 2010 stiegen die Gehälter in allen drei untersuchten EU-Ländern an. Berücksichtigt man zusätzlich die Kaufkraftentwicklung, stiegen sie in Deutschland nur moderat, in Schweden hingegen deutlich. In Rumänien fielen sie auf Grund der Wirtschafts- und Finanzkrise in den letzten Jahren um bis zu 25% ab, um inzwischen wieder das Vorkrisenlevel zu erreichen. Neben den absoluten Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern sind auch die großen Unterschiede in den Gehaltsspannen bemerkenswert: So verdienten die Lehrkräfte der höchsten Gehaltsklasse in Schweden das 1,61-fache, in Deutschland das 1,64-fache, in Kalifornien das 2,23-fache und in Rumänien das 2,82-fache ihrer Kolleginnen und Kollegen in der niedrigsten Gehaltsklasse (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016).

Tab. 4: Übersicht über die Gehaltsstruktur von Lehrkräften in den Untersuchungsländern

Land	Spanne zwischen Minimal- und Maximalgehalt innerhalb einer Schultart	Gehalt im Vergleich zum jeweiligen nationalen Durchschnittseinkommen	Durchschnittsgehalt absolut im Jahr 2015/2016
Schweden	41,1% - 50%	67,8% - 109,6%	30.791 € - 49.778 €
Rumänien	165,7% - 182,5%	44,2% - 125%	3.583 € - 10.124 €
USA/ Kalifornien	220% - 226%	keine Daten vorhanden	41.085 \$ - 96.196 \$
Deutschland/ Bayern	33,2% - 45,2%	120,9% - 198,7%	44.860 € - 73.709 €

In Deutschland liegen die Minimal- und Maximalgehälter, die Lehrkräfte innerhalb einer Schulart erreichen können, 33,2% bis 45,2% auseinander. Eine erfahrene Lehrkraft verdient also bis zu 45% mehr als eine Neueinsteigerin bzw. ein Neueinsteiger. In Schweden liegt diese Spanne bei 41,1% – 50%, in Rumänien bei 165,7% bis 182,5% und in Kalifornien bei 220% bis 226% (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016; California Department of Education (Hrsg.), 2016a) – allerdings braucht eine rumänische Lehrkraft auch 40 Jahre, um diese Spanne zu durchlaufen. Die große Spanne der kalifornischen Gehälter ist demgegenüber vermutlich eher vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Finanzausstattung und Attraktivität der einzelnen *school districts* zu sehen. Somit können sowohl laubbahn- als auch positionsorientierte Systeme eine beträchtliche Gehaltsvariabilität aufweisen. Die Europäische Kommission verweist auf die unterschiedlichen Wirkweisen der Minimal- und Maximalgehälter hin:

„The level of the minimum and maximum statutory salaries may play a role in attracting and retaining quality teachers. High starting salaries can contribute to attracting young people to the profession, whereas the prospect of salary rises throughout their career may contribute to teacher retention. Nonetheless, the rate of increase and the number of years necessary to achieve the maximum statutory salary are elements that must be factored into the equation. If teachers need many years in service to get relatively low pay increases, this might have a detrimental effect, i.e. teachers may leave the profession“ (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016, S. 21).

In Bezug auf das absolute Gehalt unterscheiden sich die Untersuchungsländer deutlich: So beträgt das Minimalgehalt einer rumänischen Lehrkraft nur etwa 12% des Einstiegsgehalts einer schwedischen und weniger als 8% des Einstiegsgehalts einer deutschen Lehrkraft. Setzt man die Gehälter zur Wirtschaftskraft des jeweiligen Landes in Beziehung, ergibt sich ein anderes Bild. Die europäische Kommission veröffentlicht jährlich für alle Mitgliedsländer eine Analyse der Gehälter im Vergleich zum jeweiligen nationalen Durchschnittseinkommen (*annual gross statutory salary*). Nach diesen Zahlen verdienen deutsche Lehrkräfte zwischen 120,9% und 198,7%, schwedische Lehrkräfte zwischen 67,8% und 109,6% und rumänische Lehrkräfte zwischen 44,2% und 125,0% des jeweiligen nationalen Durchschnittseinkommens. Für die USA bzw. Kalifornien liegen keine entsprechenden Werte vor. Die besondere Höhe der deutschen Gehälter bestätigt sich in dieser Darstellungsweise. Allerdings relativiert sich der Unterschied zwischen Rumänien und Schweden: Während die Einstiegsgehälter rumänischer Lehrkräfte bei weniger als 50% der nationalen Kaufkraft liegen, können die Lehrkräfte potentiell eine deutlich überdurchschnittliche Kaufkraft erreichen. Die schwedischen Gehälter beginnen im Vergleich dazu höher, doch selbst die Höchstgehälter enden bei unter 110% der durchschnittlichen nationalen Kaufkraft, sodass schwedische Lehrkräfte nie eine – auch im Vergleich zu anderen Berufen – wirklich hohe Kaufkraft erreichen können. Es gilt allerdings zu berücksichtigen, dass hier im deutschen Spektrum Erzieherinnen und Erzieher nicht berücksichtigt werden, da diese in Deutschland nicht den Status einer Lehrkraft besitzen (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016).

Das Durchschnittsgehalt ist in allen Untersuchungsländern schulartabhängig, wobei Lehrkräfte der weiterführenden Schulen tendenziell mehr verdienen als Lehrkräfte in den unteren Jahrgangsstufen oder im Vorschulsystem. Unterschiede gibt es hingegen in der Art, wie das Gehalt zustande kommt: In Deutschland werden die Gehälter zentral durch die Bundesländer über die Tarifverträge bzw. die Beamtenbesoldung der Länder festgelegt. Ein Aufstieg erfolgt in Stufen je nach Dienstzeit sowie in Gruppen je nach Schulart und durch Übernah-

me von Funktionsstellen; ein Durchschnittsgehalt wird von der Europäischen Kommission nicht angegeben.

In Schweden wird das Gehalt nicht zentral festgelegt, sondern auf kommunaler Ebene zwischen der Kommune und der Lehrgewerkschaft verhandelt; daraus ergibt sich eine Gehaltsspanne, innerhalb derer der Schulleiter bzw. die Schulleiterin das endgültige Gehalt festlegt, meist unter Berücksichtigung der individuellen Leistungen der Lehrkraft. Die oben angegebenen Minimal- und Maximalwerte entsprechen daher in Schweden den 10%- und 90%-Perzentilen der Lehrkraftgehälter. Das tatsächliche Durchschnittsgehalt entspricht je nach Schulart 35.666 € bis 42.081 €. Das Gehalt ist nicht an ein Dienstalter gekoppelt. Stattdessen kann jede Schule autonom entscheiden, wie sie den jährlichen Anstieg der Lehrergehälter auf die individuellen Lehrkräfte verteilt. So kann sie z.B. bei einer durchschnittlichen Gehaltssteigerung von zwei Prozent bei gleichem Grundgehalt einer Lehrkraft eine Gehaltssteigerung von drei, einer anderen hingegen nur eine Steigerung von einem Prozent zukommen lassen und somit z.B. besonders leistungsstarke Lehrkräfte belohnen, gesuchte Positionen mit höheren Gehältern verknüpfen oder Lehrkräfte mit besonderen Verantwortungen finanziell entschädigen. Inwiefern solche Gehaltsanreize auch tatsächlich wahrgenommen werden, liegt jedoch an der Einzelschule (vgl. OECD (Hrsg.), 2006). Auch hier zeigt sich, wie sehr die schwedischen Arbeitsbedingungen im Zuge der Kommunalisierung an den privaten Sektor angepasst wurden. Insgesamt werden jedoch sowohl die Bezahlung als auch die Lohnentwicklung gerade im Vergleich zum privaten Sektor als schlecht empfunden (Bertilsson, 2014).

In Rumänien wird die Höhe des Gehalts ebenfalls zentral geregelt. Das tatsächliche Durchschnittsgehalt liegt bei 6.853 € bis 6.967 € (je nach Schulart); neben dem Grundgehalt gibt es Zusatzzahlungen für Lehrkräfte in ländlichen Gebieten (bis zu 20%), für Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Tätigkeit (bis zu 15%), für besonders ausgezeichnete Lehrkräfte (25%) sowie Zusatzzahlungen für weitere Tätigkeiten. Insgesamt errechnen sich alle Lehramtsgehälter auf Grundlage eines einzigen Basisgehaltes, das periodisch angepasst werden kann, und der entsprechenden Multiplikatoren. Während die rumänischen Einstiegsgehälter in Bezug auf das nationale Durchschnittseinkommen generell zu den niedrigsten im Untersuchungsfeld zählen, ist in der deutschsprachigen Abteilung das Lohngefälle zur freien Wirtschaft besonders hoch, was die Attraktivität des Berufsbilds massiv negativ beeinflusst. Auf Grund der attraktiven Berufschancen in rumänischen Dependancen deutscher Firmen konnte ein deutschsprachiger Lehramtsabsolvent bzw. eine deutschsprachige Lehramtsabsolventin bereits 2009 in der freien Wirtschaft in etwa das Doppelte des grundständigen Lehrergehalts verdienen (Crețulescu & Hermann, 2009) – eine Differenz, die sich seitdem eher noch verstärkt hat. Zwar gibt es laut Aussagen der Kooperationspartner in der deutschsprachigen Lehrerausbildung inzwischen ein Ausgleichsprogramm, das Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern ein zusätzliches Gehalt zahlt, doch auch dieses Programm kann die Gehaltslücke nur verringern, nicht aber schließen.

Kalifornien gibt als Durchschnittsgehalt aller staatlich beschäftigten Lehrkräfte 72.535 \$ an und bezahlt damit nach New York, Washington D.C. und Massachusetts das vierthöchste Durchschnittsgehalt der gesamten Vereinigten Staaten (California Department of Education (Hrsg.), 2016a). Dennoch gilt das Gehalt gemeinhin als schlecht und zumindest aufs Jahr bezogen als schlechter als in vergleichbaren Professionen. Der OECD-Hintergrundbericht des amerikanischen Bildungsministeriums gab für 2002 ein bundesweites Durchschnittsgehalt von 44.604 \$ an, das deutlich unter dem vergleichbarer Berufe wie etwa dem von

Accountants (54.503 \$) oder Ingenieuren (76.298 \$) lag (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Allerdings sind aus US-amerikanischer Sicht die Regeln für derartige berufsgruppenübergreifende Vergleiche nicht unumstritten. Während bisher Jahresgehälter verglichen wurden, nehmen einige US-amerikanische Akteure die Jahresarbeitszeit von Lehrkräften als Grundlage für Gehaltsvergleiche. Wegen der sehr langen Sommerferien (Juni-August) gehören Lehrkräfte in solchen Untersuchungen mit zu den best-bezahlten Professionen überhaupt, vor allem, wenn man als Arbeitszeit nur das tatsächliche Stundendeputat zu Grunde legt (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Allerdings entsprechen solche Berechnungen nur begrenzt der Lebensrealität der Lehrkräfte, die ebenfalls wiederum stark von lokalen Begebenheiten beeinflusst wird. Das Gehalt kann vom jeweiligen *school districts* frei mit den Lehrern bzw. der Lehrergewerkschaft ausgehandelt werden. Da sich *school districts* v.a. über die Grundsteuer auf Wohnimmobilien finanzieren, ist die Finanzkraft der einzelnen Distrikte sehr unterschiedlich, was zu massiven Gehaltsunterschieden führt. Neben der Lage, die über die Grundstückspreise auch die Grundsteuer beeinflusst, unterscheiden sich die Distrikte auch stark in ihrer Größe: Der Schuldistrikt von L.A. umfasst beispielsweise ca. 640.000 Schülerinnen und Schüler, aber es gibt auch 10 Distrikte in Kalifornien, die weniger als 10 schulpflichtige Personen umfassen (California Department of Education (Hrsg.), o.a.J.).

Neben der Höhe des Gehalts ist die **berufliche Sicherheit** eine der wesentlichen Kenngrößen, die laut der OECD die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflusst (OECD (Hrsg.), 2006). Bereits Adorno (1965) weist für den deutschen Raum auf einen diesbezüglichen Unterschied zwischen den freien akademischen Berufen, etwa dem des Arztes oder dem des Anwalts, und dem der verbeamteten Lehrkraft hin: Erstere sind nicht im Beamtentum „vermauert“ (Adorno, 1965, S. 490), unterliegen somit der Konkurrenz, haben bessere materielle Chancen und eine gewisse Unbeengtheit in ihrer Berufsausübung. Lehrkräfte hingegen arbeiten in einer stärker regulierten Umgebung mit begrenzten finanziellen Entwicklungsmöglichkeiten. Im Gegenzug sind ihre Anstellung und ihr Gehalt durch die Verbeamtung gesichert.

Diese hohe Arbeitsplatz- und Gehaltsicherheit ist nicht nur in Deutschland bzw. Bayern, wo Lehrkräfte weiterhin regulär verbeamtet werden, sondern auch in vielen anderen Ländern ein wesentliches Element des Lehrerberufs. In Deutschland kann eine verbeamtete Lehrkraft nur entlassen werden, wenn sie ihre Staatsbürgerschaft verliert, den Amtseid verweigert, durch ein Disziplinarverfahren entlassen wird oder durch ein Gericht bestimmter Verbrechen für schuldig befunden wird, die mit einer längeren Gefängnisstrafe einhergehen (Eurydice (Hrsg.), 2017b). In Rumänien gibt es vergleichbare Regeln, die eine Entlassung bei geistiger oder körperlicher Unfähigkeit, dem Lehrerberuf weiter nachzugehen, sowie bei Verhalten, das mit dem Lehrerberuf unvereinbar ist (Verkauf oder Produktion pornographischer Materialien, öffentliches Zur-Schau-Stellen von Sexualität), erlaubt. Insgesamt stellt Eurydice jedoch fest:

„Disciplinary cancellation of the labour contract (disciplinary dismissal) is an extremely rare situation and may occur only after extremely serious misconduct – such as physical injury of pupils by purpose or by serious negligence, actions falling under the criminal law, illegal benefits from students, etc.“ (Eurydice (Hrsg.), 2012).

In den Vereinigten Staaten bieten Gewerkschaften zumindest Lehrkräften an öffentlichen Schulen einen gewissen Schutz vor Kündigungen. Viele Lehrkräfte wechseln nach einigen Jahren auf eine „Tenure“-Stelle, die eine unbefristete Anstellung garantiert. Allerdings sind auch hier die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Schuldistrikten zu berücksichti-

gen. Die geringste Arbeitsplatzsicherheit haben schwedische Lehrkräfte: Für sie gelten keine einheitlichen Regeln und in vielen Fällen können neben kriminellen Aktivitäten auch schlechte Arbeit oder Veränderungen in der Nachfrage an Lehrkräften, ebenso wie auf dem privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt, zu Kündigungen führen. Im Falle schwerer Disziplinarverstöße oder krimineller Aktivitäten kann darüber hinaus ihre Registrierung in der Zentralstelle für Lehrkräfte, die eine Bewerbung auf unbefristete Stellen erlaubt, widerrufen werden.

Allerdings sind die berufliche Sicherheit und das Gehalt nicht nur innerhalb der Lehramtsausbildung zu vergleichen. So hat offensichtlich auch die Wirtschaftslage einen Einfluss auf die Wahl des Lehramts: Sowohl in Schweden als auch in Großbritannien und den USA führten schwierige Arbeitsmarktbedingungen zu einer Entschärfung des Lehrermangels, während sich andererseits zeigt, dass gerade wohlhabende Länder ein Problem damit haben, beispielsweise ausreichend vollausgebildete Mathematiklehrkräfte anzustellen – eventuell, weil es dort mehr berufliche Alternativen gibt (OECD (Hrsg.), 2006).

3.5 Ansehen und Karrieremöglichkeiten von Lehrkräften

Neben den Arbeitsbedingungen, dem Gehalt und der beruflichen Sicherheit bilden das Ansehen und die Karrieremöglichkeiten weitere wesentliche strukturelle Faktoren der ‚Angebotsseite‘ eines Berufsbildes ab. Gerade das **Ansehen** eines Berufes kann dabei nie nur als Momentaufnahme betrachtet, sondern muss in seiner historischen Entwicklung gesehen werden. Insbesondere im deutschsprachigen Raum ist diese Entwicklung gut dokumentiert (als Überblick vgl. etwa die geschichtlichen Abrisse im Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Kintzinger, 2014; Hellekamps & Musolff, 2014; Kemnitz, 2014 oder Enzelberger, 2007). Historisch ist das Bild der Lehrkraft als eher schlecht einzuschätzen. So schreibt Schohaus (1954), der Leiter einer Schweizer Ausbildungseinrichtung, in den 1950er Jahren vom Lehrerberuf als dem

„Berufsstand, der von den satten Bauern und Bürgern so vielfach verachtet und gehaßt, manchmal heimlich beneidet, fast immer aber in seiner Bedeutung unterschätzt und verkannt wurde. Der Lehrer (...) hatte einen Anflug von Bildung, der man aber im Grunde nicht viel traute, einen Abstand zu den andern, der im Ganzen mehr Unerquickliches als Vorteile brachte. Und weiter galt der Lehrer vielfach als der leiblich und seelisch irgendwie Schwächliche, als der Narr der Kinder, als ein nicht vollwertiger Erwachsener, als so etwas wie ein Ritter von der traurigen Gestalt mit Tinte und Stift in einer papierenen Welt, mit welcher letzterer möglichst rasch fertig zu werden den andern selbstverständliches Ziel war.“

Diese Zuspitzung ähnelt frappierend den Aussagen Adornos in seinem 10 Jahre später verfasstem Text zu den Tabus über den Lehrerberuf, in dem er schreibt: „Unverkennbar besitzt der Lehrerberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen (...) ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen. (...) Der Lehrer wäre demnach, gängiger Anschauung zufolge, zwar Akademiker, aber nicht recht gesellschaftsfähig“ (Adorno, 1965, S. 488).

Zwar betont Schohaus, dass sich das Bild des Lehrers zumindest in den Städten langsam bessere, aber wenn man weitere literarische Topoi wie den des pedantischen, unsportlichen, weltfremden Paukers (vgl. Rothland, 2013b, man denke an Max und Moritz), berücksichtigt, kann man insgesamt durchaus davon sprechen, dass das negative Lehrerbild im deutschsprachigen Raum eine lange und konstante Tradition hat, die nur partiell, etwa in den Texten der Romantik, von positiven Elementen aufgebrochen wurde.

Heute ergibt sich in der Forschungslandschaft ein gemischtes Bild. Unabhängig von ihrer quantitativen Ausprägung haben sich insbesondere die Gründe für die Geringschätzung des Lehrberufs seit Adorno gewandelt. Sie beziehen sich weniger auf Gewalt- und Machtaspekte, auf die Lehrkraft als „prügelnde[n] Schwächling“ (Kaube, 2007, S. 187), sondern mehr auf ein Gefälle zwischen Erwartung und Schulwirklichkeit, in dem die Lehrkräfte als „desengagiert, mehr oder weniger zynisch, sich bequemerweise in starren Bahnen haltend, [...] als Opfer von Strukturzwängen“ dargestellt werden (Kaube, 2007, S. 188):

„Auf der einen Seite werden Lehrer und Lehrerinnen zu ‚Hoffnungsträgern der Gesellschaft‘ stilisiert, ohne eine Chance auf Einlösung dieser Hoffnung zu haben, auf der anderen Seite werden sie als ‚pädagogische Versager‘ angegriffen, wenn sie die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen“ (Bastian & Combe, 2007, S. 235).

In der Forschungslandschaft tonangebend ist eine Untersuchung von Blömeke (2005), die unter dem Titel „Das Lehrerbild in Printmedien“ Spiegel- und Focusberichte von 1990 bis 2004 auswertete. Von 41 ausgewerteten Artikeln, in denen Lehrkräfte im Mittelpunkt der Berichterstattung stehen, war in 32 Fällen der Grundtenor negativ. In den negativen Reportagen werden ihnen v.a. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abgesprochen, sie also z.B. als überfordert, unmotiviert, intrigant oder nicht auf der Höhe der Zeit dargestellt: Sie seien laut Focus-Schlagzeilen „Verlierer im Klassenkampf“, gefangen in einem „Höllensjob“, „Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile, kurz gesagt [...] Doofe, Faule und Kranke“ (zitiert nach Blömeke, 2005, S. 28). In Bezug auf die Arbeitsbelastung dominieren Berichte über Lehrkräfte, die krankgeschrieben oder frühpensioniert sind bzw. auf Fortbildungen und Zusatz Tätigkeiten setzen, um ihre – generell bereits als gering betrachtete – Arbeitszeit weiter zu senken. Dabei spielt auch die Vorstellung freier Nachmittage und langer Ferien eine große Rolle. Ein weiterer Schwerpunkt sind Lehrerproteste gegen Verschlechterungen von Arbeitsbedingungen, die jedoch als ungerechtfertigt abgelehnt werden. So kann Blömeke am Ende nur konstatieren: „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Spiegel und Focus den Eindruck erwecken, Lehrpersonen seien unfähig und unwillig, sich den Anforderungen ihres Berufes zu stellen – und tun sie es doch, werden sie krank“ (S. 32).

In den letzten Jahren mehren sich jedoch die Zeichen für eine Trendwende. 2013 wurde der Lehrerberuf in einer Allensbach-Umfrage von 41% der Befragten zu den fünf am meisten geschätzten Berufen gezählt – geschlagen nur von Ärzten, Krankenschwestern und Polizisten. Damit liegen die Ansehenswerte für Lehrkräfte inzwischen über denen von anderen Professionen wie bspw. Pfarrern (29%) und Rechtsanwälten (24%). Mitte der 1990er Jahre erhielten Pfarrer demgegenüber noch Werte von über 40%, Rechtsanwälte Anfang der 1990er Jahre noch Werte von 38% (Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), 2013). Auch die von FORSA im Auftrag des dbb durchgeführte Studie „Bürgerbefragung öffentlicher Dienst“ (Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion (Hrsg.), 2016) zeigt, dass sich das öffentliche Bild der Beamten seit 2007 generell deutlich gebessert hat: Positive Eigenschaften wie Flexibilität, Unbestechlichkeit, Hilfsbereitschaft und Kompetenz werden tendenziell häufiger, negative wie Sturheit, Arroganz oder Überflüssigkeit tendenziell seltener genannt. Auf die Frage, ob sie von einer Berufsgruppe ein hohes oder eher ein nicht so hohes Ansehen haben, erreichten Lehrkräfte mit Zustimmungswerte von 70% den neunten Platz unter 32 Berufen – verglichen mit 63% Zustimmung 2007. Auffällig ist, dass „Studienräte“ mit 53% eine deutlich geringere Zustimmung erfahren – offenbar sind die Framingeffekte der genauen Berufsbezeichnung in dieser Hinsicht nicht zu unterschätzen.

Insgesamt bleiben die Aussagen zur Attraktivität des Lehrerberufs uneindeutig. So nennt etwa eine Umfrage des Hochschul-Bildungsreports (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, McKinsey & Company (Hrsg.), 2014) das Lehramt zwar ebenfalls unter den fünf angesehensten Berufen, betont allerdings auch: „Dennoch wollen (sehr) gute Schüler seltener Lehrer werden als die Schüler mit mittelmäßigen Noten. Gute Schüler vermissen vor allem attraktive Aufstiegsmöglichkeiten und gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ (S. 27). Daneben scheint eine generelle Diskrepanz zwischen abstrakten Zustimmungswerten (die auch in den letzten Jahrzehnten positiver ausfielen, als es der öffentliche Diskurs erwarten ließe, vgl. Bastian & Combe, 2007), und dem öffentlichen Diskurs, etwa in den Medien, vorzuliegen. Rothland (2013b) empfiehlt daher, auch vor dem Hintergrund der Allensbach-Erhebung, Lehrperson, Lehrerberuf und Lehrerhandeln getrennt zu betrachten. Während Lehrerberuf und Lehrerhandeln durchaus als schwierig, anspruchsvoll und damit bedeutsam wahrgenommen würden, sei das Bild der einzelnen Lehrperson weiterhin negativ geprägt.

Studien über das Ansehen von Lehrkräften in anderen Ländern kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. Eine Übersicht über Forschungsergebnisse aus verschiedenen OECD-Ländern ergab 2006, dass Studien den Lehrkräften in den meisten Ländern ein hohes gesellschaftliches Ansehen bescheinigen, während Medienberichte über Schulen häufig negative Aspekte behandeln (OECD (Hrsg.), 2006). Zugleich zeigt der Bericht, dass Lehrkräfte selbst das Ansehen ihres Berufes häufig wesentlich niedriger einschätzen, als es den Studien nach gerechtfertigt wäre. So berichtet die OECD etwa (ohne weitere Quellenangabe) von einer Erhebung in Korea, bei der der soziale Status von Lehrkräften von 75% der befragten Eltern als durchschnittlich oder besonders hoch, von 60% der befragten Lehrkräfte jedoch als gering oder sehr gering eingeschätzt wurde. Vergleichbare Ergebnisse werden auch für Österreich und England genannt. Zugleich verweist diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung erneut darauf, welche Wichtigkeit interviewbasierten Erhebungen subjektiver Wahrnehmungen zukommt, wenn es um die Beurteilung länderspezifischer Kontextfaktoren geht.

In Schweden genoss der Lehrerberuf bis in die erste Hälfte des letzten Jahrhunderts hinein großes Ansehen. Als Staatsbedienstete mit langer, fachbezogener Ausbildung waren insb. Gymnasiallehrkräfte Bestandteil der ‚akademischen Elite‘ des Landes (Bertilsson, 2014). Lange Zeit rekrutierten sich Gymnasiallehrkräfte zu einem wesentlichen Anteil aus Priesterfamilien – 1868 erreichte der Anteil an Lehrkräften mit Universitätsausbildung, die aus einem Priesterhaushalt stammten, 30% (Skog-Östlin, 1984). Zugleich bildete das Lehramt eine akademische Berufsmöglichkeit für Frauen der höheren Schichten. Allerdings hat sich das Bild spätestens seit den 1950er Jahren gewandelt – in der nach den Reformen der letzten Jahrzehnte durch Dezentralisierung, Kommunalisierung und Öffnung für Marktkonzepte geprägten gegenwärtigen Bildungslandschaft Schwedens hat der soziale Status der Lehrkräfte und die Stellung des Lehramtsstudiums im Vergleich zu anderen Studienfächern abgenommen (Calander, Jonsson, Lindblad, Steensen & Wikström, 2003; Bertilsson, 2014). Entsprechend zieht das Lehramtsstudium zunehmend Studierende aus Haushalten der Arbeiter- bzw. der unteren Mittelklasse an, die nur über begrenztes kulturelles und soziales Kapital verfügen (Calander et al., 2003).

Ihr Berufsbild wird in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend mit hoher Arbeitsbelastung, hohem bürokratischen Aufwand, zu schlechter Bezahlung und hohen Kündigungsraten verbunden (Bertilsson, 2014). Es wird über zunehmende soziale Spannungen im Klassenzimmer berichtet, wobei in der Presse das Bild der Lehrkraft gespalten ist: Zwar wird die große Bedeutung anerkannt, die Lehrkräften für eine erfolgreiche Schule zukommt, zugleich werden sie jedoch gerade deswegen für die in den letzten Jahren sinkenden Leistungen Schwe-

dens in internationalen Vergleichsstudien wie PISA mitverantwortlich gemacht. Bertilsson schlussfolgert, dass sich der Beruf der Lehrkraft in Schweden momentan einer komplexen Gemengelage an Einflussfaktoren gegenübersteht, die von den einzelnen Interessensgruppen oft sehr einseitig betrachtet werden und z.T. auch das Selbstbild der Lehrkräfte bedrohen.

In den USA verfügen Lehrkräfte, verglichen mit anderen akademischen Berufen, nur über ein geringes soziales Ansehen (Blömeke, 2006). Dies zeigt sich nicht nur in hohen Fluktuationsraten, sondern auch daran, dass ein relevanter Anteil der Absolventen von Lehramtsstudiengängen keine Stelle als Lehrkraft annimmt; dies betrifft insbesondere diejenigen Studierenden, die in den Studieneingangstests überdurchschnittlich abgeschnitten haben (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004).

Die Abnahme des sozialen Ansehens, die sich im Verlauf des letzten Jahrhunderts in Schweden nachweisen lässt, lässt sich auch in den USA an Hand der Attraktivität der Studiengänge nachweisen. Bei Befragungen zu den Berufswünschen von Collegestudierenden gaben etwa in den 1960er Jahren noch 26% der Studierenden in ihrem ersten Collegejahr an, sich für den Lehrerberuf zu interessieren. In den 80ern sank dieser Anteil auf bis zu 6%, um seitdem bei etwa 10% zu stagnieren. Für diesen Verlust wird u.a. die Liberalisierung der Arbeitswelt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verantwortlich gemacht, die durch die Ausweitung der beruflichen Möglichkeiten für Frauen zu einem massiven Bedeutungsverlust der „traditionellen“ Frauenberufe wie des Lehramts beigetragen hat.

Zum Ansehen des Lehrerberufs in Rumänien liegen nur wenig international publizierte Daten vor, da das Land in internationalen Vergleichsstudien nur selten Berücksichtigung findet (vgl. etwa Varkey GEMS Foundation (Hrsg.), 2014; Cohen, 2017) und sich rumänische Autoren, die zu dem Thema publizieren, zumeist ebenfalls auf internationale Tendenzen berufen (etwa Frunzaru & Dumitriu, 2015). Allerdings kommt ein Report der Europäischen Kommission, der u.a. die Attraktivität des Lehramtsstudiums in den EU-Ländern untersucht, zu dem Ergebnis, dass sich 60% aller rumänischen Studierenden der Naturwissenschaften und Sprachen vorstellen könnten, später einmal als Lehrkraft zu arbeiten (European Commission (Hrsg.), 2013, S. 48). Demgegenüber berichten Frunzaru & Dumitriu (2015), dass nur 38,7% der 2146 von ihnen befragten Lehrkräfte mit dem Ansehen ihres Berufs zufrieden waren. Allerdings weisen auch sie auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten bei Definition und Operationalisierung von beruflichem Prestige sowie auf die Unterschiede zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung des beruflichen Ansehens hin, sodass beide Zahlen nicht unbedingt im Widerspruch zueinander gesehen werden müssen.

Befragt man Lehrkräfte, Schulleiter und Lehramtsstudierende, wie man die Attraktivität des Berufsbildes erhöhen könnte, wird neben einem höheren Gehalt insbesondere auch die Erhöhung des Ansehens des Berufsbildes gefordert (European Commission (Hrsg.), 2013, S. 64 ff.). Frunzaru & Dumitriu (2015) weisen darüber hinaus darauf hin, dass gerade bei der Eigenbewertung des beruflichen Ansehens durch die Lehrkräfte nicht nur Elemente des Makro-Kontextes, etwa die mediale Berichterstattung, eine Rolle spielen, sondern auch Elemente des sozialen Nahbereichs: So haben etwa die Arbeitsaufgaben, die an sie herangetragen werden, die bürokratische Belastung sowie die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu deren Eltern einen Einfluss darauf, wie Lehrkräfte das Ansehen ihres Berufes einschätzen. Dies lässt Rückschlüsse darauf zu, dass insbesondere im Bereich des beruflichen Ansehens neben länderspezifischen Aspekten auch regionale und lokale Elemente eine Rolle spielen, die bis in die Mikro-Ebene der einzelnen Schule hinein das perzipierte Ansehen des Berufes beeinflussen können.

Hinsichtlich der **Karriere** zeigen die Untersuchungsländer vergleichbare Profile. Der hauptsächliche Karriereweg bezieht sich auf Positionen innerhalb der Schulverwaltung. So können sich Lehrkräfte in allen untersuchten Ländern auf Schulleitungspositionen sowie auf weitere Leitungspositionen bewerben, die entweder auf nationaler, föderaler (etwa in Bayern mit dem Kultusministerium, vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), o.a.J.a) oder auf lokaler Ebene (etwa in den kalifornischen *school districts*, vgl. Los Angeles Unified School District (Hrsg.), o.a.J.) organisiert sein können. Teilweise, etwa in Rumänien, bildet der Wechsel von der regionalen auf die nationale Ebene eine weitere Karrieremöglichkeit (Eurydice (Hrsg.), 2012). Diese Positionen sind normalerweise mit Gehaltssteigerungen verbunden, deren Höhe jedoch zumeist moderat ausfällt (vgl. Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016). Bei einer Befragung europäischer Schulleiterinnen und Schulleiter gaben 2013 weniger als 1% der befragten Personen das Gehalt als wesentlichen Grund für ihre Karriereentscheidung an (European Commission (Hrsg.), 2013, S. 64), wobei der Anteil der deutschen Befragten mit 3,4% eine Ausnahme bildete.

Gemeinsam ist diesen Karriereschritten, dass sie mit massiven Veränderungen im Berufsbild der sich verändernden Lehrkraft einhergehen, die von diesen nicht in jedem Fall als erstrebenswert angesehen werden. So gaben schwedische Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in einer Befragung zu ihren Karriereaussichten an, dass sie den Kern ihrer Profession im Klassenzimmer sähen und ihre subjektive Karriere eher darin, besser in dem zu werden, was sie tun, als eine Karriere zu verfolgen, die sie von ihren Kerntätigkeiten entfremdet (Bertilsson, 2014, S. 212 ff.). Dementsprechend gäbe es für sie selbst kaum Karrieremöglichkeiten, was jedoch nicht schlimm sei, da man darum wisse, wenn man sich für den Beruf entscheide.

Darin knüpfen sie an einen zweiten Karriereweg für Lehrkräfte an, der jedoch von informeller Natur ist und nicht in gleichem Maße mit Status- und Gehaltssteigerungen einhergeht wie die formal-hierarchische Karriere innerhalb der Schulverwaltung. In Schulsystemen, die eine individuelle Auswahl der Lehrkräfte durch die Einzelschule erlauben, wie das etwa in Schweden oder den USA der Fall ist, kann der Wechsel einer Schule als Karriereschritt empfunden werden. So betont Bertilsson (2014) in seiner Untersuchung, dass Schulen unterschiedliche Schulmilieus aufweisen können, die sowohl bestimmte Lehrkräfte als auch bestimmte Schülerinnen und Schüler anziehen. So könne ein Wechsel an eine andere Schule, die ein anderes Programm (z.B. einen internationalen Bachelor), einen anderen Schwerpunkt oder eine andere Schülerschaft aufweise, von Lehrkräften als subjektiver Karriereschritt gesehen werden, auch wenn er nicht mit einer formalen Lohnsteigerung einhergeht. In den USA verwenden einige Schulen leistungsbezogene Gehälter, sodass ein Wechsel des Schulträgers auch mit Gehaltssteigerungen verbunden sein kann. Die meisten staatlichen Schulen sind dort jedoch durch Verträge mit den Gewerkschaften gebunden. Da ein Wechsel von einem Schulträger zu einem anderen regelmäßig mit einem Verlust der bisherigen Gehaltsstufen einhergeht, lohnt sich hier ein Wechsel zumeist nur zu Beginn der Karriere (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004).

In Bayern wiederum existieren weitere Karrieremöglichkeiten über ein Netz von fachnahen Funktionsstellen, etwa in Form von Fachbetreuungen, die mit erweiterten Kompetenzen einhergehen, teilweise beförderungsrelevant sind und somit zu moderaten Gehaltssteigerungen führen, ohne zwangsweise mit Weisungsbefugnis einherzugehen (für eine Übersicht siehe Bpv (Hrsg.), 2014). In den letzten Jahren haben auch mehrere der anderen Untersuchungsländer versucht, Lehrkräften weitere Karrieremöglichkeiten zu ermöglichen, die näher am Kern des Berufsbildes liegen und zugleich mit Lohnsteigerungen einhergehen können. So bietet etwa

in den Vereinigten Staaten das National Board for Professional Teaching Standards (Hrsg.) (o.a.J.) Zusatzqualifizierungen an, die mit Gehaltssteigerungen einhergehen können, während in Schweden 2013 die Lektoratsstellen wiedereingeführt wurden. Das Lektorat bietet Lehrkräften mit Lizentiats- oder Dokortitel, hervorragenden Leistungen und mit mindestens vierjähriger Lehrerfahrung eine Aufstiegsmöglichkeit, die mit einer Gehaltssteigerung von 10.000 Kronen (knapp 1.000 €) pro Monat einhergeht (Eurydice (Hrsg.), 2017b).

3.6 Die Problematik generalisiert-kultureller Rahmenbedingungen

Alle bisher genannten Phänomene können in gewisser Weise als Ausprägungen bestimmter bildungspolitischer bzw. kultureller Rahmenbedingungen verstanden werden. So sind etwa das Gehalt oder die Arbeitszeitregelungen von Lehrkräften politisch-administrative Vorgaben, während das Ansehen der Lehrkräfte als kultureller Einflussfaktor aufgefasst werden kann. Allerdings stellt sich die grundlegende Frage, ob man jenseits davon generalisierte Faktoren beschreiben kann, die etwas über die kulturellen Räume aussagen, in denen Lehrkräfte ihrer Arbeit nachgehen.

Dabei ist gerade der Begriff der Kultur in den letzten Jahrzehnten vermehrt in die Kritik geraten, da er mit Nostrifizierung, Altrifizierung und Essentialisierung (Parreira do Amaral, 2015) in Verbindung gebracht wird und seine Gleichsetzung mit dem Nationalen gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung problematisiert wird (Dale & Robertson, 2009). Daher erscheinen konventionelle Vorstellungen, die Kultur beispielsweise als „human activities that indicate commonality among a group of people in terms of their sense of a shared history or common rules governing social life that distinguish them more or less rigidly from other people“ (Bartlett, 2016, S. 9) auffassen, als nicht mehr opportun. Stattdessen dominiert die Operationalisierung von Kultur als einem „ever-changing, active, productive process of sense-making in concert with others“ (ebd., S. 10), der nicht unbedingt mit Ländergrenzen übereinstimmen und innerhalb dieser Grenzen nicht zwangsweise homogen sein muss.

Dass die Berücksichtigung kultureller Rahmenbedingungen trotz dieser methodischen Probleme gerade dann relevant sein kann, wenn man kulturelle Faktoren als diskursiv-kommunikative Sinnstiftungen begreift, zeigt sich vor allem daran, welchem Wandel diese Sinnzuschreibungen in den letzten Jahrzehnten im Bezug auf den Lehrerberuf ausgesetzt waren. So schreibt etwa Schohaus noch 1954: „Der Lehrer ist im Schulzimmer, seiner engeren Berufssphäre, stets der Maßgebende, der Führer, der souveräne Herrscher. Das Verhältnis der Schüler zu ihm ist naturgemäß auf Unterordnung und Gehorsam begründet“ (S. 27). Entscheidend erscheint in diesem Sinne das „naturgemäß“: Was in den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum noch als naturgemäß galt (und es in anderen Kulturräumen entsprechend auch heute noch sein könnte), wird heute wohl kaum noch Zustimmung finden. Entsprechend ist der Machttrieb, bei Schohaus noch ein wesentliches Berufswahlmotiv, heute aus deutschsprachigen Untersuchungen beinahe verschwunden (zuletzt etwa bei Baus, Jacoby & Uhl, 1977).

Vergleichbares gilt im Bereich der Geschlechtereffekte, zu denen Schohaus mit der Selbstverständlichkeit der 1950er Jahre schreibt:

„Es gibt hier noch eine Ermüdungsgefahr genereller Natur: ein allgemeines Übersättigtsein vom Umgang mit Kindern. Das ist zu verstehen: Es ist für einen Mann doch ein wenig gegen die Natur, sein Lebens täglich mit Kindern zubringen zu müssen. (...) Bei den Lehrerinnen ist das im Allgemeinen anders. Die weibliche Lehrkraft wird vom Umgang mit Kindern kaum übersättigt. Sie vermag eben ein ganz zentrales weibliches Interesse, nämlich die Aktivierung dessen, was wir Mütterlichkeit

nennen, für ihren Beruf auszuwerten. Eine Frau ist unter Kindern stets in natürlicher Situation“ (S. 33 f.).

Es gab im Laufe der letzten Jahrzehnte immer wieder Versuche, derartige Wandel der kulturellen Wahrnehmung ebenso wie Unterschiede zwischen unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturkreisen mittels generalisierter Faktoren beschreibbar zu machen (zusammenfassend Berry et al., 2002). Einer der bekanntesten Ansätze auf diesem Gebiet ist Geert Hofstedes Theorie der *Culture's Consequences*, die Ende der 1960er Jahre aus weltweiten, kulturvergleichenden Untersuchungen an über 110.000 IBM-Angestellten hervorgegangen ist und die er seither beständig fortentwickelt hat (Hofstede, 2001; Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a). Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Kapitel die generellen kulturellen Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern an Hand der Kulturdimensionen nach Hofstede (2001) dargestellt werden (vgl. Abb. 8). Dass Hofstedes Ansatz neben diversen methodischen Kritikpunkten (z.B. McSweeney, 2002) von einem nicht mehr zeitgemäßen national homogenen Kulturbegriff ausgeht, unterstreicht, dass seine Skalen im Kontext dieser Untersuchung als ergänzende Hinweise, keinesfalls jedoch als dominierende Faktoren der Analyse zu verstehen sind.

Aktuell liegen zu Hofstedes Ansatz Daten für 93 Länder vor, die er an Hand von ursprünglich vier, später fünf und inzwischen sechs Dimensionen (Hofstede, 2001; Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.b; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) unterscheidet:

- *Power Distance*: Die *power distance* „expresses the degree to which the less powerful members of a society accept and expect that power is distributed unequally. The fundamental issue here is how a society handles inequalities among people“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.b). Eine hohe *power distance* geht mit einer hierarchischen Strukturierung einer Gesellschaft einher, während Länder mit einer niedrigeren *power distance* egalitärer aufgebaut sind.
- *Individualism versus Collectivism*: Diese Dimension beschreibt, ob eine Kultur eher individualistisch oder kollektivistisch ausgerichtet ist. Kollektivistische Kulturen zeichnen sich laut Hofstede dadurch aus, dass sie über ein dicht geknüpfted soziales Netz verfügen, das dem Einzelnen Sicherheit verspricht, im Gegenzug von ihm jedoch auch Loyalität gegenüber dem Kollektiv verlangt. In individualistischen Kulturen ist das soziale Netz loser. Individuen sind in stärkerem Maße für sich selbst verantwortlich und das soziale Netz erstreckt sich meist ausschließlich auf die unmittelbaren Familienangehörigen. Der Unterschied zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen lässt sich in der Frage zusammenfassen, ob eher das *ich* oder das *wir* im Zentrum stehen.
- *Masculinity versus Femininity*: Maskuline Gesellschaften sind laut Hofstede kompetitiver, legen größeren Wert auf Erfolge, Durchsetzungsvermögen und Heroismus und belohnen Erfolge auf materielle Art und Weise. Feminine Gesellschaften sind demgegenüber kooperativer, konsensorientierter und fürsorglicher gegenüber den schwachen Mitgliedern einer Gesellschaft: „The fundamental issue here is what motivates people, wanting to be the best (Masculine) or liking what you do (Feminine)“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a).
- *Uncertainty Avoidance*: Diese Skala misst analog zu den in Kapitel 2.3.1 besprochenen Konzepten „the degree to which the members of a society feel uncomfortable with uncertainty and ambiguity. The fundamental issue here is how a society deals with the fact that the future can never be known: should we try to control the future or just let it happen“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.b)? Eine hohe Unsicherheitsvermeidungstendenz resultiert in einem starren Verhaltenskodex und einer höheren Intoleranz gegenüber neuen

Ideen oder Verhaltensweisen, während Gesellschaften mit einer niedrigen Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung in diesen Punkten offener sind.

- *Long Term versus Short Term Normative Orientation*: Diese Dimension, die Hofstede erst nachträglich eingeführt hat und die teilweise auch als *Monumentalism versus Flexhumility* bezeichnet wird, misst, ob sich Kulturen eher an der Vergangenheit oder an den Anforderungen der Gegenwart orientieren. Kulturen mit einer ausgeprägten *long term orientation* schätzen Traditionen sowie traditionelle Normen. Sie sind kulturellen Veränderungen gegenüber eher abgeneigt, während Kulturen mit einer *short time orientation* Veränderungen eher bejahen und als Weg in eine bessere Zukunft betrachten.
- *Indulgence versus Restraint*: Bei der zuletzt von Hofstede hinzugefügten Dimension handelt es sich um den Unterschied zwischen genussorientierten Kulturen und solchen, die den Genuss einschränken: *Indulgence* „stands for a society that allows relatively free gratification of basic and natural human drives related to enjoying life and having fun. Restraint stands for a society that suppresses gratification of needs and regulates it by means of strict social norms“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.b). Hofstede sieht die Art und Weise, wie die Fähigkeit zur Impulskontrolle innerhalb einer Kultur durch Erziehung und Sozialisation vermittelt wird, als entscheidend für diese Dimension an: „This dimension is defined as the extent to which people try to control their desires and impulses, based on the way they were raised“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a).

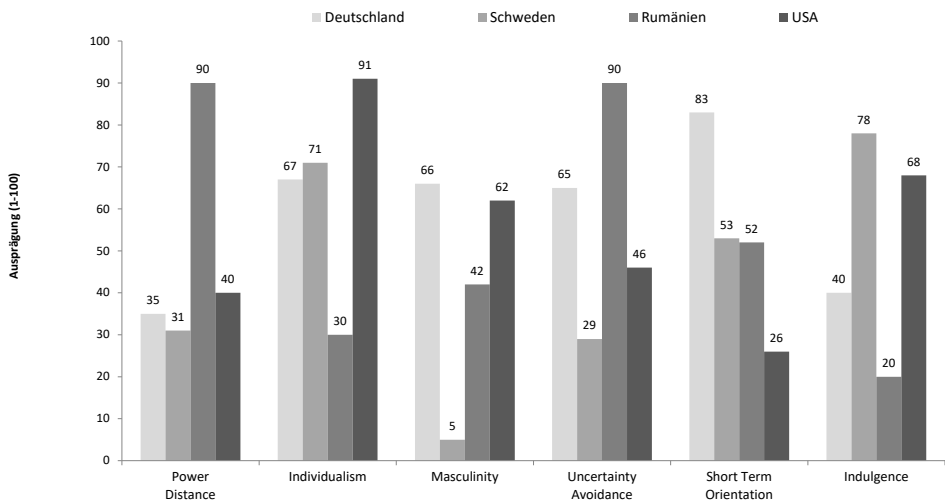


Abb. 8: Die Ausprägung der sechs kulturvergleichenden Dimensionen in Deutschland, Schweden, Rumänien und den USA (eigene Darstellung nach Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a)

Abbildung 8 zeigt die Werte, die die Untersuchungsländer auf den jeweiligen Dimensionen erreichen (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a; normative Wertungen wie *hoch* oder *niedrig* analog zu den dortigen Angaben). **Schweden** zeichnet sich durch einen hohen Grad an Individualismus und eine eher gering ausgeprägte *Power Distance* aus, was für eine wenig hierarchische Gesellschaft spricht und u.a. in der Verwendung von Vornamen in der Kom-

munikation zu Vorgesetzten zum Ausdruck kommt. Die Unsicherheitsvermeidung ist mit 29 Punkten sehr gering ausgeprägt, was für einen eher pragmatischen Umgang mit Veränderungen, das Bejahren von Innovationen und für eine Gesellschaft spricht, in der Abweichungen von der gesellschaftlichen Norm weitgehend toleriert werden. Hinsichtlich der *long* bzw. *short time orientation* zeigt sich für Schweden keine klare Differenz, während die *indulgence*-Dimension klar für eine genussorientierte, wenig restringierte Gesellschaft spricht. In solchen Gesellschaften spielt die Vorstellung, dass man sein Leben genießen und Spaß haben solle, eine große Rolle, sie zeichnen sich darüber hinaus durch eine Tendenz zum Optimismus und eine größere Wichtigkeit von Freizeit aus.

Darüber hinaus ist die schwedische Gesellschaft als sehr feminin zu bezeichnen – sie weist die niedrigsten Maskulinitätswerte aller Länder dieser Untersuchung auf. Dies äußert sich in einem supportiven, von Solidarität und der Vorstellung von Gleichheit geprägten Umgang der Menschen untereinander. Entscheidungen werden im Konsens und Konflikte durch Kompromisse gelöst:

„Swedes are known for their long discussions until consensus has been reached. Incentives such as free time and flexible work hours and place are favoured. The whole culture is based around ‚lagom‘, which means something like not too much, not too little, not too noticeable, everything in moderation. Lagom ensures that everybody has enough and nobody goes without“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a).

Im Länderprofil von **Rumänien** fällt demgegenüber die *power distance* hoch und der Individualismus niedrig aus. Die rumänische Gesellschaft kann als kollektivistisch angesehen werden, sodass die Menschen dazu neigen, hierarchische Strukturen als gegeben und als Ausdruck natürlicher Ungleichheit zu akzeptieren: „Hierarchy in an organization is seen as reflecting inherent inequalities, centralization is popular, subordinates expect to be told what to do and the ideal boss is a benevolent autocrat“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a). Von allen Untersuchungsländern zeigt Rumänien die höchste *power distance*.

Die Maskulinität fällt höher aus als in Schweden, bleibt jedoch mit 42 Punkten immer noch auf der femininen Seite der Skala, was für eine eher konsensorientierte Gesellschaft spricht. Die Unsicherheitsvermeidung ist sehr hoch ausgeprägt, was sich in einer großen Bedeutung kultureller Normen wie Pünktlichkeit und Genauigkeit, aber auch in einer Abneigung gegenüber Veränderungen, Innovationen und normabweichendem Verhalten zeigt. Hinsichtlich der Langzeitorientierung lässt sich auch hier keine klare Präferenz erkennen, doch die Indulgence-Skala zeigt im Gegensatz zu Schweden einen sehr niedrigen Wert: Dies spricht für eine Gesellschaft, in der der Kontrolle der eigenen Wünsche ein hoher Stellenwert beigemessen wird, während Freizeit und Genuss eine geringere Rolle einnehmen und durch soziale Normen beschränkt sind.

Die Kultur der **USA** weist ähnlich wie die schwedische eine tendenziell niedrige *power distance* auf, erreicht jedoch beim Individualismus den höchsten Wert nicht nur aller Untersuchungsländer, sondern einen der höchsten Werte überhaupt (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a):

„[It's the] American premise of ‚liberty and justice for all.‘ This is evidenced by an explicit emphasis on equal rights in all aspects of American society and government. [...] At the same time, communication is informal, direct and participative to a degree. The society is loosely-knit in which the expectation is that people look after themselves and their immediate families only and should not rely (too much) on authorities for support.“

Die amerikanische Kultur ist eher maskulin als feminin, was sich u.a. in einem ausgeprägten Konkurrenzdenken und Gedankenschemata wie *the winner takes it all* zeigt: Über Erfolge wird offen gesprochen, Reichtum wird ausgestellt und das Vorankommen im Beruf, wenn möglich, auch an Hand von Messwerten oder Rankings darstellbar gemacht. Zugleich führt die erhöhte Maskulinität jedoch auch zur Polarisierung der Gesellschaft und zunehmender Ungleichheit.

Hinsichtlich der Unsicherheitstoleranz zeigen die USA eine mittlere Ausprägung, während sie auf der Skala der *long vs. short time orientation* nur einen niedrigen Wert aufweisen. Dies geht mit einer eher praktischen Einstellung und einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber Neuem einher, die allerdings nicht alle Lebensbereiche gleichermaßen beeinflusst: So weist Hofstede darauf hin, dass einige Debatten, etwa um die Abtreibung oder den Besitz von Waffen, einer pragmatischen Herangehensweise verschlossen bleiben. Auf der letzten Skala, der *indulgence*, weisen die USA verhältnismäßig hohe Werte auf, die jedoch unter den schwedischen Werten in diesem Bereich zurückbleiben. Dies verweist auf eine Gesellschaft, in der Genuss zwar grundsätzlich akzeptiert ist, die jedoch gerade in ihren evangelikalischen Elementen auch prüde, genussfeindliche Aspekte beinhaltet.

Deutschland zuletzt weist hinsichtlich der *power distance* und der Individualität ein Profil auf, das mit Schweden vergleichbar ist, verfügt jedoch im Gegensatz zu Schweden nicht über die niedrigste, sondern die höchste Maskulinität der hier betrachteten Länder:

„Performance is highly valued and early required as the school system separates children into different types of schools at the age of ten. People rather ‚live in order to work‘ and draw a lot of self-esteem from their tasks. Managers are expected to be decisive and assertive. Status is often shown, especially by cars, watches and technical devices“ (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a).

Die Unsicherheitsvermeidung ist in Deutschland ebenfalls eher stark ausgeprägt, auch wenn die Werte hierzulande niedriger ausfallen als in Rumänien. Laut Hofstede äußert sich das u.a. in der Wertschätzung systematischen, deduktiven Vorgehens, systemischer Ansätze sowie in einer besonderen Wertschätzung von Expertise, um sich bestmöglich gegen ungewisse Ausgänge von Veränderungen abzusichern. Hinsichtlich der *long vs. short time orientation* weist Deutschland die höchsten Werte aller Untersuchungsländer auf, was auf einen pragmatischen, unideologischen Umgang mit neuen Herausforderungen schließen lässt.

Auf der letzten Skala, die Genuss gegenüber Beschränkung des Genusses abbildet, erreicht Deutschland einen mittel- bis niedrig ausgeprägten Wert, der auf Beschränkungen hedonistischer Tendenzen hinweist: Derartige Kulturen legen weniger Wert auf eine freie Verfügbarkeit über ihre Freizeit und sind, wie bereits bei Rumänien beschrieben, in ihrem Genuss stärker durch soziale Normen eingeschränkt als offenere Gesellschaften.

Somit ergibt sich für jedes Land ein spezifisches kulturelles Profil, das jenseits der spezifischen Bedingungen für Lehrkräfte in diesen Ländern – unter Berücksichtigung der oben genannten Einschränkungen – Hinweise auf länderspezifische kulturelle Besonderheiten erlaubt. Damit endet der theoretische Abriss dieser Untersuchung. Das folgende Kapitel widmet sich den Zielen und den dazugehörigen Forschungsfragen dieser Untersuchung.

4 Forschungsgegenstand und Forschungsziele

Das folgende Kapitel führt in die Forschungsfragen der Untersuchung ein. Hierzu werden die Ziele der quantitativen und qualitativen Analysen festgelegt und in konkreten Fragestellungen operationalisiert.

4.1 Forschungsgegenstand

Die Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes in den bisherigen Kapiteln zeigt, dass trotz der großen Rolle, die den Studien- und Berufswahlmotiven im Kontext der Professionalisierungsdebatte zuteilwird (Cramer, 2012; Cramer, 2016; Rothland, 2014a) weiterhin bedeutende Desiderate der Forschung bestehen, die verstärkt berücksichtigt werden sollten. Dazu zählt,

- dass es zwar eine reiche Forschungslandschaft innerhalb einzelner Untersuchungsländer gibt, doch kaum Instrumente, die mehrfach oder in mehreren Untersuchungsländern zum Einsatz kommen – und dass selbst im Fall von Instrumenten, die länderübergreifend eingesetzt werden (z.B. Watt & Richardson, 2007), direkte Vergleiche nur eingeschränkt möglich sind, da immer wieder Items oder Skalen eliminiert, modifiziert oder zusätzlich eingefügt worden sind (Suryani et al., 2016, Kılınç et al., 2012, Watt & Richardson, 2012).
- dass die Debatte um die einzelnen Studien- und Berufswahlmotive und ihre Bewertung weitgehend von normativen Positionen geprägt ist, jedoch kaum Studien existieren, die Studien- und Berufswahlmotive mit anderen personalen Merkmalen von Studierenden in Verbindung bringen (vgl. Kap. 2.3) und
- dass es nur wenige über das Modell von Watt & Richardson (2012) hinausgehende Erkenntnisse dazu gibt, welche Faktoren die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden beeinflussen, wie stabil bzw. volatil diese Faktoren gegenüber unterschiedlichen Bedingungen sind und welche Faktoren zu einer Veränderung des Motivprofils von Studierenden führen können. Zwar ziehen die Autorinnen und Autoren der (wenigen) ländervergleichenden Studien strukturelle Unterschiede zwischen Untersuchungsländern heran, um die von ihnen gemessenen Motivunterschiede zu erklären. Doch insbesondere Analysen, die auch aus Sicht der Befragten untersuchen, welche Elemente der beruflichen Umgebung als relevant für die Studien- und Berufswahl angesehen werden, fehlen bislang.

Ausgehend von diesen Desideraten ergeben sich drei Forschungsziele als Gegenstand dieser Untersuchung, die mittels verschiedener Forschungsfragen operationalisiert werden.

Das *erste Forschungsziel* besteht in einer länderübergreifenden Messung der Studien- und Berufswahlmotive, die es ermöglicht, länderspezifische Unterschiede in den Motivausprägungen zu analysieren und zu interpretieren. Hierzu bedarf es eines Messinstrumentes, das länderübergreifend stabile Messungen ermöglicht. In einem ersten Schritt ist daher zu untersuchen, inwiefern der im deutschsprachigen Raum bereits etablierte *STeaM*-Fragebogen (u.a. Weiß &

Kiel, 2013b) jenseits erster explorativer Übertragungen (Syring et al., 2017) dazu geeignet ist, stabile, ländervergleichende Messskalen abzubilden (Forschungsfrage 1). Allerdings ist die Übertragung eines Instrumentes in einen anderen Untersuchungskontext ein komplexer Vorgang, der mit einem potentiellen Wechsel von einer Insider- zu einer Outsider-Position einhergeht, somit die Gefahr eines möglichen *cultural bias* beinhaltet (Berry et al., 2002) und zur Nostri- bzw. Altrifizierung der anderen Untersuchungskontexte durch den Forschenden führen kann (Parreira do Amaral, 2015).

Neben anderen Formen des *cultural bias* ergibt sich bei Anwendung des weitgehend an deutscher Forschung und deutschen Daten entwickelten *STeaM*-Fragebogens auf andere Länder insbesondere ein doppeltes Validierungsproblem. So kann es einerseits sein, dass Motive fehlen, die spezifische Charakteristika eines einzelnen Landes abbilden. Während für Deutschland eine umfangreiche Forschung zur Motivstruktur von Lehramtsstudierenden vorliegt, an der eine Fragebogenvalidierung möglich wäre, ist das für die anderen untersuchten Länder nicht der Fall. Hier bieten die qualitativen Interviews ein Gegengewicht zu den unterschiedlich umfangreichen Forschungslandschaften der Teilnahmeländer.

Andererseits kann der Fragebogen Aussagen zu Motiven enthalten, denen auf Grund unterschiedlicher struktureller Bedingungen in anderen Ländern keine Bedeutung zukommt. Daher ist ohne weitere Informationen nicht zu erkennen, ob die Zuordnung, die Aussage X „trifft nicht zu“, daher rührt, dass das betroffene Motiv für die Befragten individuell nicht bedeutsam ist, oder ob es strukturell irrelevant ist. In der quantitativen Auswertung mag diese Unschärfe zunächst vernachlässigbar sein, da das Ergebnis – eine geringere Relevanz dieses Motivs im Vergleich zu anderen Ländern – in beiden Fällen das gleiche ist. Doch gerade bei der Frage nach strukturellen Einflussfaktoren ist es entscheidend zu wissen, warum ein bestimmtes Motiv anders bewertet wird.

Unabhängig von den Problemen bei der transnationalen Übertragbarkeit von Instrumenten ist die Erhebung von Studien- und Berufswahlmotiven mittels quantitativer Instrumente zuletzt kritisiert worden (Rauin & Römer, 2010; s.a. Rothland, 2014a), da mit der Fragebogengenerstellung immer zugleich auch eine Vorauswahl und Vorabgewichtung der untersuchten Motive einhergeht: Enthält ein Fragebogen etwa deutlich mehr intrinsische als extrinsische Motive, werden die intrinsischen Motive auch bei der Analyse beinahe zwangsläufig einen breiteren Raum einnehmen. Sollte eine relevante Motivkategorie, etwa der Einfluss dritter Personen, ganz fehlen, können hierzu auch keine Ergebnisse geliefert werden, während Motive, die eventuell keine Rolle spielen, einfach deswegen immer wieder erhoben und berichtet werden könnten, weil sie seit jeher in quantitativen Studien untersucht werden.

Qualitative Interviews besitzen hier einen Mehrwert gegenüber der quantitativen Analyse: Sie können ein ganzheitlicheres Bild entstehen lassen (vgl. Lamnek, 2010), das länderspezifische Informationen dazu enthält, warum einzelne Motive wichtig oder unwichtig sind, wie eine Motivbewertung zustande kommt, welche Faktoren die einzelnen Motive beeinflussen und wie die einzelnen Motive zueinander genau gewichtet sind. So ermöglichen es die Interviews, Hinweise auf die Gründe der Unterschiede zwischen den Motivstrukturen der einzelnen Länder herauszuarbeiten. Zugleich können die mittels Clusteranalyse der quantitativen Daten gebildeten Motivtypen mit qualitativen Daten verglichen werden, was deren Validität ebenfalls erhöht.

Die qualitativen Interviews sollen also einerseits zur Validität der quantitativen Analysen beitragen, indem sie die quantitativ erhobenen Motive exemplifizieren, fehlende und strukturell anders gewichtete Motive identifizieren und Hinweise auf die Ursachen der länderspezifischen

Unterschiede geben. Andererseits ermöglichen sie es, vertiefte Informationen zur Bedeutsamkeit der Motive und zur Abhängigkeit der Motive von Kontextfaktoren, etwa von Arbeitsbedingungen, zu erheben und diese Beschreibungen länderübergreifend zu vergleichen.

Daher ist das Instrument auf quantitativer wie auf qualitativer Ebene zu validieren (Forschungsfrage 6), bevor der eigentliche Ländervergleich (Forschungsfrage 3) bzw. die Bildung länderübergreifender Gruppen von Studierenden mit ähnlicher Motivlage (Forschungsfrage 4) möglich ist. Davor soll jedoch in einem ersten Schritt die deutsche Subgruppe der Befragten analysiert werden, um die Anschlussfähigkeit der Untersuchungsergebnisse der neuen Skalen an die deutsche Forschungslandschaft zu untersuchen (Forschungsfrage 2).

Die Persistenz, mit der die bisherige deutschsprachige Forschung geschlechts- und schulartspezifische Einflüsse auf die Berufswahlmotive von Lehrenden festgestellt hat, lässt es sinnvoll erscheinen, diese beiden Einflussfaktoren auf die Studien- und Berufswahl auch in dieser Untersuchung gesondert zu berücksichtigen. Allerdings fällt hier das Ungleichgewicht der Forschungslandschaft noch stärker ins Gewicht, sodass es auch hier geboten erscheint, von den Ergebnissen der deutschen Teilgruppe auszugehen und darauf aufbauend zu analysieren, inwiefern sich die Einflussstrukturen in den anderen Untersuchungsländern unterscheiden. Daher werden die Berufswahlmotive auf geschlechts- bzw. schulartspezifische Einflüsse untersucht, indem ebenso wie bei den Motiven selbst in einem ersten Schritt der deutsche Teildatensatz analysiert wird. Darauf aufbauend wird im internationalen Vergleich für jedes Motiv einzeln überprüft, ob die Länderzugehörigkeit einen Einfluss auf die an den deutschen Daten festgestellten Interaktionen zwischen Geschlecht bzw. studierter Schulart und Studien- bzw. Berufswahlmotiv besitzt.

Das *zweite Forschungsziel* besteht darin, mögliche Beziehungen zwischen der Motivlage der Studierenden und anderen personalen Merkmalen zu untersuchen, die ihrerseits wiederum mit einem erhöhten Depressivitätsrisiko bei Lehrkräften in Beziehung gebracht werden (vgl. Kap. 2.3 sowie Abb. 9). Dies könnte es zum einen ermöglichen, jenseits normativer Setzungen Motivlagen zu identifizieren, die im Hinblick auf ihre Verknüpfung mit bestimmten Risikofaktoren für das spätere Belastungserleben der Lehrkräfte als problematisch gelten können. Zum anderen könnten solche Kenntnisse als Grundlage zur Entwicklung von Reflexions- oder Präventionsangeboten dienen, die in Zukunft bereits während des Studiums Studierende zielgerichteter erreichen könnten. Da innerhalb dieses Forschungsziels die Studierenden im Fokus des Interesses stehen, dienen die Studierendengruppen mit ähnlicher Motivlage, die im Rahmen der Forschungsfrage 4 identifiziert werden, als Grundlage für die Verknüpfung (Forschungsfrage 5).

Das *dritte Forschungsziel* besteht vor dem Hintergrund der *Person-Environment-Fit*-Theorie (Holland, 1997) in der Verknüpfung von Studienwahlmotiven (als *Person*-Variablen) mit verschiedenen Aspekten des Berufsbildes, Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als Elementen des *Environments* sowie der Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf diese Bedingungen. Hieraus sollen Hinweise zur Erklärung der länderspezifischen Unterschiede in den Studien- und Berufswahlmotiven abgeleitet werden, die eventuell zugleich einen ersten Schritt hin zum Aufbau eines Steuerungswissens darstellen können, also Hinweise darauf liefern könnten, welchen Einfluss Veränderungen in den strukturellen Bedingungen auf die Studien- und Berufswahlmotive nehmen. Zudem soll hieraus ein Modell der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden entstehen, das über einen isolierten Motivkatalog hinausgeht, sondern die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden mit konkreten *Environment*-Variablen und konkreten Einflussfaktoren auf diese Variablen in Beziehung

setzt. Im Gegensatz zu den berufsübergreifenden Modellen der Studien- und Berufswahl, an die dieses Vorgehen angelehnt ist, sollen dabei jedoch spezifischere Motive und spezifischere Elemente der beruflichen Umgebung abgebildet werden, als das in allgemeinen Studien- und Berufswahltheorien möglich ist.

Als Grundlage dafür dienen nicht nur die in Kapitel 3 beschriebenen Unterschiede in den Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den unterschiedlichen Ländern: Vielmehr werden die Validierungsgespräche für das erste Forschungsziel um einen weiteren Interviewteil erweitert, in dem erfragt wird, welche Eigenschaften die Befragten als für den Lehrerberuf relevant erachten (Fragestellung 7). So entsteht ein Katalog von Aspekten des Berufsbildes, der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen als Abbild der beruflichen Umgebung bzw. des *environments* von Lehrkräften in der Form, wie es von zukünftigen Lehrkräften bzw. in der Lehrerbildung tätigen Personen wahrgenommen wird. Innerhalb der Interviews können einzelne Passungsprozesse abgebildet werden, sofern die einzelnen Aspekte des *environments* von den Befragten mit Studien- und Berufswahlmotiven verknüpft werden (Fragestellung 7.2). Zugleich wird untersucht, ob die Befragten übergeordnete strukturelle Bedingungen nennen, die ihrerseits die genannten Aspekte beeinflussen und über diese ebenfalls mit den Studien- und Berufswahlmotiven in Verbindung zu bringen sind (Fragestellung 7.3). So entsteht eine aus den Interviews rekonstruierte, dreigliedrige Struktur übergeordneter Einflussfaktoren (z.B. die staatlich festgelegte Gehaltsstruktur von Lehrkräften), die konkrete Aspekte des *environments* des Lehrerberufs beeinflussen (z.B. die sozioökonomischen Möglichkeiten, die Lehrkräften offenstehen), welche wiederum einzelne Studien- oder Berufswahlmotive (wie die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*) beeinflussen könnten (vgl. Abb. 9). Diese rekonstruierten Zusammenhänge bilden abschließend zusammen mit den in Kapitel 3 herausgearbeiteten Unterschieden die Basis für eine Interpretation der im Rahmen der quantitativen Analyse festgestellten länderspezifischen Unterschiede.

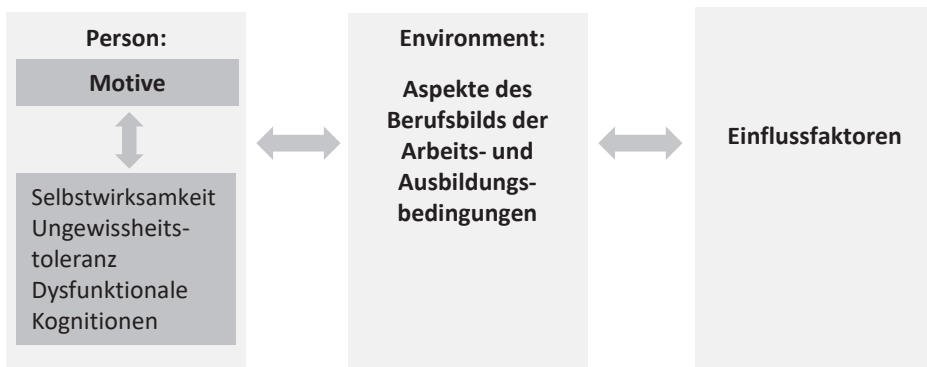


Abb. 9: Visualisierung des 2. und 3. Forschungszieles (eigene Darstellung)

Auf Grundlage der heterogenen und z.T. lückenhaften Befundlage zu den Studien- und Berufswahlmotiven in den einzelnen Untersuchungsländern, der Diversität der angewandten Methoden, der unterschiedlichen Motivoperationalisierungen und letztendlich auch der Ergebnisse der bisherigen Forschung erscheint eine gerichtete Hypothesengenerierung für

einzelne Motive bzw. Aspekte des Ausbildungs- und Arbeitskontextes in den meisten Fällen als nicht opportun. Daher wird im Folgenden auf die Formulierung spezifischer, gerichteter Hypothesen verzichtet und stattdessen ein konservativer Untersuchungsansatz gewählt, der mit ungerichteten Hypothesen arbeitet. Ein Abgleich mit den Ergebnissen der bisherigen Forschungslandschaft findet somit erst im Diskussionsteil statt (vgl. Kap. 8). Dementsprechend werden im Folgenden offene Forschungsfragen formuliert, die im Fall der quantitativen Analyseanteile mit Hilfe ungerichteter Hypothesen überprüft werden.

4.2 Forschungsfragen der quantitativen Untersuchung

Im Folgenden werden die Forschungsfragen beschrieben, die den empirischen Teil dieser Untersuchung gliedern, beginnend mit den Fragen zum quantitativen Teil. Dabei behandelt die erste Fragestellung das Auswertungsinstrument, die zweite die Daten der deutschen Studierenden, die dritte den Motivvergleich zwischen den Ländern, die vierte die Clusterung der Studierenden in Gruppen mit ähnlicher Motivlage und die fünfte mögliche Zusammenhänge zwischen den erhobenen Selbstkonzeptaspekten und den Studien- und Berufswahlmotiven der Studierenden.

Fragestellung 1: Inwiefern lassen sich die Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden mit Hilfe eines quantitativen Modells länderübergreifend analysieren?

Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand lässt sich feststellen, dass Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden prinzipiell gut zu erfassen sind. Auf Grund der mangelhaften Anknüpfbarkeit spezifischer Berufswahlmotive an allgemeine Theorien zur Berufswahl existiert jedoch kein theoretisches Fundament, das zu allgemein akzeptierten, deduktiven Forschungsansätzen geführt hätte und länderübergreifende Vergleiche ermöglicht. So führen explorative Ansätze zu immer neuen Operationalisierungen und Kategorisierungen. Diese sind zwar in ihren Ergebnissen ähnlich und damit zu einem Kanon häufig beobachteter Berufswahlmotive abstrahierbar (vgl. Kap. 2.2.2), erlauben allerdings keine direkte Vergleichbarkeit der ihnen zu Grunde liegenden Daten.

Gerade diese Vergleichbarkeit, basierend auf einem deduktiven Ansatz, ist jedoch unerlässlich, wenn Studierende verschiedener Länder miteinander verglichen werden sollen. Daher überprüft diese Forschungsfrage, ob sich auf Grundlage der bisherigen Forschungslage und auf Grundlage der Items des *STeaM*-Fragebogens ein Strukturgleichungsmodell entwerfen lässt, das für länderübergreifende konfirmatorische Faktorenanalysen geeignet ist. Der *STeaM*-Fragebogen enthält 73 Items zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden, die auf Grundlage der bisherigen Forschungsliteratur und Expertenbefragungen ursprünglich für die Analyse der Studien- und Berufswahlmotive deutscher Studierender konstruiert wurden. Der Fragebogen ist im deutschsprachigen Bereich bereits etabliert (z.B. Weiß et al., 2009; Weiß & Kiel, 2010; Weiß & Kiel, 2011; Weiß, Schramm et al., 2012) und wurde auf Grundlage explorativer Analysen bereits für internationale Vergleiche herangezogen (z.B. Weiß & Kiel, 2013b; Syring et al., 2017).

In dieser Untersuchung bilden die abstrahierten Ergebnisse der bisherigen Forschungsbefunde (vgl. Kap. 2.2.2) die Grundlage für einen iterativen Optimierungsprozess, wie er von Jöreskog für Fälle beschrieben wurde, in denen Forschende zwar Hinweise auf mögliche Faktorenstrukturen, allerdings kein gesichertes Wissen über die exakten Faktorenzusammenset-

zungen besitzen (Jöreskog, 1969): So wird überprüft, welche der in der bisherigen Forschung regelmäßig untersuchten Studien- und Berufswahlmotive sich auch mittels des *STeaM*-Fragebogens abbilden und länderübergreifend messen lassen. Da die Ergebnisse aus Kapitel 2.2.2 auf eine hohe Faktorenzahl schließen lassen, wird ein zweistufiges Verfahren gewählt.

Fragestellung 1.1: Inwiefern lassen sich die Items des Fragebogens zu Motivskalen zusammenfassen, die in Übereinstimmung mit den bisherigen Forschungsergebnissen stehen?

Diese Fragestellung dient zur Konstruktion eines Auswertungsinstruments auf Grundlage der Daten, die mit dem bereits vorliegenden *STeaM*-Fragebogen erhoben wurden. Die resultierenden Skalen sollen zufriedenstellende Reliabilität und Validität aufweisen und über die Länder hinweg messinvariant sein, um so direkte Vergleiche der Motivausprägungen innerhalb der Untersuchungsländer und zwischen den verschiedenen Ländern ermöglichen.

Das zu entwickelnde Modell erfüllt diese Voraussetzungen, wenn die Motivskalen im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (a) signifikante Ladungen aller Einzelitems auf ihre jeweiligen Skalen, (b) eine zufriedenstellende Konstruktreliabilität der Einzelskalen, (c) eine gruppeninvariante Messung zwischen den verschiedenen Ländern und (d) gute globale Fit Indices aufweisen (Backhaus, Erichson & Weiber, 2015; Cheung & Rensvold, 2002).

Sollten sich zu einzelnen angenommenen Motiven keine Skalen bilden lassen, die diese Voraussetzungen erfüllen, werden für diese Motive bei ausgewählten Fragestellungen deskriptive Daten auf Einzelitemebene angegeben. Da sich für Einzelitemanalysen keinerlei Angaben zu Reliabilität, Validität und länderübergreifender Vergleichbarkeit der Messung machen lassen, wird in diesen Fällen auf alle weiterführenden Tests verzichtet. Die Angaben sind dementsprechend als ausschließlich exemplarische Illustrationen zu verstehen und dienen als Anknüpfungspunkt für den qualitativen Teil, in dem überprüft werden kann, ob die entsprechenden Motive in den qualitativen Interviews präsent sind oder nicht.

Fragestellung 1.2: Inwiefern lassen sich die Motivskalen zu übergreifenden Motivblöcken zusammenfassen?

Um die Faktoren zu bündeln und die Stringenz der folgenden Analysen zu erhöhen, wird in einem zweiten Schritt untersucht, inwiefern sich die Motivskalen zu übergeordneten Motivblöcken zusammenfassen lassen. Im Gegensatz zur vorherigen Fragestellung 1.1, deren Ziel in der Bildung von Skalen liegt, geht es im zweiten Schritt nur noch um eine Bündelung bzw. Ordnung der Faktoren – die übergreifenden Blöcke dienen der Anschaulichkeit und Ordnung der Motive. Daher wird für die Beantwortung dieser Forschungsfrage ein exploratives Vorgehen mittels Clusteranalyse gewählt. Die Clusterung der Motivskalen zu übergreifenden Motivkomplexen erfolgt an Hand der Skalenwerte der einzelnen Befragten.

Fragestellung 2: Wie bedeutsam sind die einzelnen Motive für die Berufswahl der deutschen Lehramtsstudierenden?

Nachdem in der ersten Fragestellung ein neues Modell vorgeschlagen wurde, das länderübergreifende Vergleiche der Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden erlaubt, dient diese Fragestellung der Motivanalyse der deutschen Befragten mit dem neuen Instrument. Für die Einordnung der Ergebnisse des Ländervergleichs in den deutschsprachigen Forschungskontext und die mit ihm verbundene Diskussion in Kapitel 8 ist es wesentlich zu wissen, ob mit dem hier verwendeten Instrument die generellen Tendenzen der deutschsprachigen Forschung innerhalb der deutschen Stichprobe reproduzierbar sind.

Entsprechend der oben genannten Prämissen findet kein direkter Abgleich der einzelnen Motive mit bisherigen Forschungsergebnissen durch gerichtete Hypothesen statt. Stattdessen werden die Ergebnisse der deutschen Teilstichprobe deskriptiv analysiert, um zu Beginn der Diskussion darauf zurückzukommen, inwiefern sie sich mit Tendenzen der bisherigen Forschungslandschaft decken. Im Rahmen dieser Untersuchung dienen die Ergebnisse der deutschen Teilstichprobe vorrangig als Folie für den Ländervergleich sowie als Ausgangsbasis für eine Untersuchung der geschlechts- und schulartbezogenen Einflüsse in den anderen Ländern.

Fragestellung 2.1: Inwiefern beeinflusst das Geschlecht der Befragten die Ausprägung der Motive?

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht nur die generelle Ausprägung der Motive analysiert, sondern auch untersucht, inwiefern sich geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb der deutschen Stichprobe nachweisen lassen. Dies findet mit Hilfe eines Satzes ungerichteter Hypothesen statt, durch den jedes Motiv i einzeln auf Geschlechterunterschiede untersucht wird. Es ergibt sich ein Hypothesensatz 2.1;

H 2.1; Männliche und weibliche deutsche Studierende unterscheiden sich signifikant bezüglich des Studien- und Berufswahlmotivs i .

Fragestellung 2.2: Inwiefern beeinflusst die Schulart der Befragten die Ausprägung der Motive?

Analog zu Fragestellung 2.1 wird die deutschsprachige Stichprobe auch auf schulartspezifische Unterschiede untersucht. Entsprechend dem obigen Vorgehen ergibt sich ein Hypothesensatz 2.2;

H 2.2; Studierende des Lehramts für unterschiedliche Schularten unterscheiden sich signifikant bezüglich des Studien- und Berufswahlmotivs i .

Falls signifikante Unterschiede festzustellen sind, erfolgen Post-Hoc-Tests, um zu analysieren, inwiefern sich die einzelnen Gruppen voneinander unterscheiden.

Fragestellung 3: Inwiefern unterscheiden sich die Motive zwischen den Untersuchungsländern?

Fragestellung 3 bildet mit ihrer transnationalen Ausrichtung den ländervergleichenden Kern dieser Arbeit. Die Untersuchung der in Fragestellung 1 etablierten Motivskalen erfolgt dabei mittels ungerichteter Hypothesen, die analog zum Vorgehen in Fragestellung 2 für jedes Motiv einzeln formuliert werden:

H 3; Die Studierenden der unterschiedlichen Länder unterscheiden sich signifikant bezüglich des Studien- und Berufswahlmotivs i .

Da bisher noch keine Daten aus direkt ländervergleichenden Studien vorliegen, ist eine Formulierung gerichteter Hypothesen nicht möglich. Durch Formulierung der Hypothesen auf Ebene der einzelnen Motive wird einer Alpha-Fehler-Kumulierung entgegengewirkt. Wenn signifikante Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen sind, erfolgen Post-Hoc-Tests nach Games & Howell (1976), um zu analysieren, inwiefern sich die einzelnen Gruppen voneinander unterscheiden.

Fragestellung 3.1: Inwiefern gibt es Interaktionseffekte zwischen Länderzugehörigkeit und dem Einfluss des Geschlechts auf die Studien- und Berufswahlmotive?

Der Forschungsstand zu den Studien- und Berufswahlmotiven deutschsprachiger Studierenden lässt darauf schließen, dass das Geschlecht der Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf ihre Studien- und Berufswahlmotive ausübt. Aufbauend auf den Ergebnissen der Fragestel-

lung 2.1 soll daher untersucht werden, ob die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Berufswahl in den anderen Untersuchungsländern signifikant anders sind als in Deutschland. Um diese Frage zu beantworten, sind insbesondere die Interaktionseffekte zwischen dem Einfluss des Geschlechts und dem Einfluss der Länderzugehörigkeit auf die Berufswahlmotive der Studierenden von Interesse. Daher werden in zweifaktoriellen Varianzanalysen (ANOVAs) für jedes Motiv getrennt Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht und der Länderzugehörigkeit der Teilnehmenden untersucht.

H 3.1; Es besteht ein Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und der Länderzugehörigkeit der Studierenden bezüglich Motiv *i*.

Wenn der geschlechtsspezifische Einfluss die Studien- und Berufswahlmotive in allen Untersuchungsländern vergleichbar beeinflusst, sollte das zu einer Ablehnung der entsprechenden Hypothesen führen. Wenn signifikante Interaktionseffekte festgestellt werden, erfolgen Bonferroni-Holms-korrigierte Post-Hoc-Tests, um die Signifikanz der Effekte in den einzelnen Ländern zu testen. Fragestellung 3.1 wird nicht als gesondertes Kapitel, sondern direkt im Anschluss an die Analyse der einzelnen Motive aus Fragestellung 3 untersucht.

Fragestellung 3.2: Inwiefern gibt es Interaktionseffekte zwischen Länderzugehörigkeit und dem Einfluss der Schulartwahl auf die Studien- und Berufswahlmotive?

Analog zum Vorgehen bei Fragestellung 3.1 werden die Daten auf Interaktionseffekte zwischen Länderzugehörigkeit und studierter Schulart überprüft:

H 3.2; Es besteht ein Interaktionseffekt zwischen der studierten Schulart und der Länderzugehörigkeit der Studierenden bezüglich Motiv *i*.

Die Ausbildung der zukünftigen Förderschullehrkräfte ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich geregelt (vgl. Kap. 3.2), weswegen die entsprechenden Studierenden nicht in allen Untersuchungsländern als eigene Kategorie erhoben werden können. Um die Qualität der quantitativen Analysen nicht zu beeinträchtigen und keine Zufallsfaktoren einführen zu müssen, werden die Hypothesen 3.2_i auf Grundlage des gesamten zur Verfügung stehenden Datensatzes getestet. Für die anschließenden Bonferroni-Holms-korrigierten Post-Hoc-Tests in Form der direkten Ländervergleiche kann jedoch nur der Unterschied zwischen zukünftigen Klassenlehrkräften und Fachlehrkräften berücksichtigt werden. Analog zum Vorgehen in Kapitel 3.1 gelten als zukünftige Klassenlehrkräfte Studierende, ein fächerübergreifendes, auf pädagogische Inhalte zentriertes Studium durchlaufen und später tendenziell eine Klasse in mehreren Fächern unterrichten, während angehende Fachlehrkräfte ein fachzentriertes Studium absolvieren und später tendenziell mehrere Klassen in diesen Fächern unterrichten.

Auch Fragestellung 3.2 wird nicht als gesondertes Kapitel, sondern direkt im Anschluss an die Analyse der einzelnen Motive in Fragestellung 3 untersucht.

Fragestellung 4: Welche Gruppen von Studierenden mit gleicher Motivlage lassen sich identifizieren?

Nachdem in den Fragestellungen 2 und 3 die Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern im Vordergrund stehen, rücken mit Fragestellung 4 die Studierenden in den Fokus. Neben der motivbasierten Analyse von länderspezifischen Differenzen stellt sich die Frage, ob es länderübergreifend Gruppen von Studierenden gibt, die eine ähnliche Motivlage aufweisen und wie diese Gruppen über die Untersuchungsländer verteilt sind. Zur Beantwortung dieser Fragen ist zuerst eine Clusterung der Studierenden nötig, auf deren Grundlage dann weitere Untersuchungen, auch zum Zusammenhang der Motive mit Selbstkonzept und dysfunktionalen Kognitionen in Forschungsfrage 5, möglich sind.

Daher werden die Studierenden in Cluster aufgeteilt. Die Clusteraufteilung gilt als zufriedenstellend, wenn eine Diskriminanzanalyse vergleichbare Zuordnungen hervorbringt und die gewählte Clusterlösung eine hohe Homogenität aufweist. Hierzu wird die Innergruppenvarianz der gefundenen Gruppen mittels F-Werte mit der Varianz der Gesamtgruppe verglichen (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011).

Wenn eine geeignete Clusteraufteilung gefunden ist, sind die gefundenen Gruppen zuerst zu charakterisieren. Anschließend ist die Rolle der Cluster in den einzelnen Untersuchungsländern zu analysieren:

Fragestellung 4.1: Wie lassen sich die einzelnen Gruppen charakterisieren?

Die Charakterisierung der einzelnen Gruppen erfolgt an Hand derjenigen Motive, in denen sich die Gruppen signifikant unterscheiden, und berücksichtigt neben den Effektstärken der Unterschiede auch t-Werte, die anzeigen, welche Variablen in den jeweiligen Gruppen unter bzw. überrepräsentiert sind (Backhaus et al., 2011).

Fragestellung 4.2: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich der Verteilung der Befragten aus unterschiedlichen Untersuchungsländern auf die einzelnen Cluster?

Falls sich zwischen den einzelnen Untersuchungsländern Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Motivausprägungen finden, sollten sich auch hinsichtlich der Clusterverteilung Unterschiede zwischen den Ländern zeigen. Daher wird folgende Hypothese mittels χ^2 -Tests überprüft:

H 4.2: Die Studierenden aus unterschiedlichen Untersuchungsländern verteilen sich ungleich auf die einzelnen Cluster.

Fragestellung 4.3: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Verteilung der Befragten auf die einzelnen Cluster?

Ebenso soll überprüft werden, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Clusterzuordnung gibt. Hierzu dient die folgende Hypothese:

H 4.3: Männliche und weibliche Studierende verteilen sich ungleich auf die einzelnen Cluster.

Fragestellung 4.4: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich der schulartspezifischen Verteilung der Befragten auf die einzelnen Cluster?

Im Anschluss daran sind auch schulartspezifische Unterschiede zu überprüfen, wobei hier ebenso wie in Fragestellung 3.2 nur angehende Klassen- und Fachlehrkräfte berücksichtigt werden.

H 4.4: Zukünftige Klassen- und Fachlehrkräfte verteilen sich ungleich auf die einzelnen Cluster.

Fragestellung 5: In welchem Zusammenhang stehen die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden zu den anderen erhobenen Bestandteilen des Selbstkonzepts?

Die letzte Fragestellung des quantitativen Teils untersucht die Verbindung der Studien- und Berufswahlmotive mit anderen Elementen des Selbstkonzeptes, insbesondere mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999), den dysfunktionalen Kognitionen (Trageser, 2010) und der Ungewissheitstoleranz (Dalbert, 1999a). Im Zentrum steht die Frage, ob Studierende mit einer bestimmten Motivausprägung auch ein spezifisches Profil hinsichtlich anderer personaler Merkmale haben – etwa erhöhte Werte im Bereich der dysfunktionalen Kognitionen.

Forschungsfrage 5.1: Welche Unterschiede weisen Studierende aus den in Forschungsfrage 4 erarbeiteten Clustern hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes, ihrer dysfunktionalen Kognitionen und ihrer Ungewissheitstoleranz auf?

Da diese Fragestellung auf die Studierenden fokussiert ist, dienen die Studierendencluster aus Forschungsfrage 4 als Grundlage für den Vergleich, für den die folgenden drei Hypothesen mittels ANOVAs überprüft werden:

H 5.1.1: Zwischen den Studierenden der einzelnen Cluster gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeit.

H 5.1.2: Zwischen den Studierenden der einzelnen Cluster gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich der dysfunktionalen Kognitionen.

H 5.1.3: Zwischen den Studierenden der einzelnen Cluster gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ungewissheitstoleranz.

4.3 Forschungsfragen der qualitativen Untersuchung

Dieser Abschnitt beschreibt diejenigen Forschungsfragen, die den qualitativen Teil dieser Untersuchung gliedern. Dabei beschäftigt sich die sechste Fragestellung mit den Studien- und Berufswahlmotiven, die sich im Rahmen der qualitativen Analysen nachweisen lassen, und die siebte Fragestellung mit möglichen Einflussfaktoren auf diese Motive.

Fragestellung 6: Welche Studien- und Berufswahlmotive werden von den Befragten genannt?

Wie bereits unter Fragestellung 1 beschrieben, wurden die Items des *STeaM*-Fragebogens auf Grundlage der bisherigen deutsch- und englischsprachigen Forschung und auf Grundlage von Interviews mit deutschen Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Lehrerbildung erstellt; auch die Skalen, die in der ersten Forschungsfrage validiert werden, wurden aus einem Forschungsüberblick erstellt, der einen genuin deutschsprachigen Bias aufweist. Dies ist notwendigerweise der Fall, da einer umfangreichen deutschsprachigen Befundlage eine sehr knappe schwedische gegenübersteht, während aus dem rumänischsprachigen Bereich bisher überhaupt keine internationalen Publikationen zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden vorliegen. Somit stellen sich in besonderem Maße Fragen nach der Validität der zugrundeliegenden Items und Skalen, die sich nicht auf Grundlage der bisherigen Forschungsliteratur beantworten lassen. Daher wird im Rahmen dieser Forschungsfrage untersucht, inwiefern sich die Aussagen der Befragten aus den anderen Untersuchungsländern mit den Motiven decken, die, ausgehend von der Literaturrecherche, als Grundlage für die Skalenbildung im quantitativen Teil dieser Untersuchung dienen (vgl. Fragestellung 1).

In einem ersten Schritt wird dafür untersucht, inwiefern die für die quantitative Untersuchung identifizierten Motive auch im Rahmen der qualitativen Interviewanalysen auftreten. Anschließend wird in drei weiteren Unterfragestellungen überprüft, ob einzelne Motive, die aus der überwiegend deutschsprachigen Forschungslandschaft extrahiert wurden, in den Interviews der anderen Länder keine Erwähnung finden und ob weitere Motive genannt werden, die sich aus der Literaturrecherche so nicht ergeben.

Fragestellung 6.1: Welche Studien- und Berufswahlmotive, die im Rahmen der Literaturrecherche als häufig auftretende Motive identifiziert und zur Fragebogenanalyse herangezogen wurden, werden auch in den qualitativen Interviews genannt?

Fragestellung 6.2: Welche Studien- und Berufswahlmotive, die im Rahmen der Literaturrecherche als häufig auftretende Motive identifiziert und zur Fragebogenanalyse herangezogen wurden, werden in der qualitativen Untersuchung nicht genannt?

Fragestellung 6.3: Welche Studien- und Berufswahlmotive werden genannt, die über den bisher erhobenen Katalog an Studien- und Berufswahlmotiven hinausgehen?

Neben den offenen Fragen zu den Studien- und Berufswahlmotiven wird in einem weiteren Interviewteil der Fragebogen selbst durch die Befragten kommentiert. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, ob sich die Interviewten zu einzelnen Items erneut äußern wollen, ob sie Motive vermissen oder ob sie Items für nicht zutreffend halten – etwa, weil sie auf Grund von Übersetzungsfehlern unverständlich sind oder weil sie den lokalen Bedingungen der beruflichen Tätigkeit widersprechen. Während die zusätzlichen Bemerkungen zu einzelnen Motiven bereits in den obigen Forschungsfragen als „sekundäre Nennungen“ Berücksichtigung finden, ergeben sich aus den vermissten bzw. als unzutreffend eingestuften Items zwei weitere Forschungsfragen, die der Validierung des neu entwickelten Messinstruments dienen:

Fragestellung 6.4: Welche Motive werden von den Befragten nach Durchsicht des Fragebogens genannt, die sie im quantitativen Instrument vermissen?

Fragestellung 6.5: Welche Items werden von den Interviewten als nicht zutreffend bezeichnet?

Im Anschluss an die Analyse der qualitativ erhobenen Motive und den Abgleich mit dem Motivinventar der quantitativen Untersuchung schließen sich zwei Forschungsfragen an, die sich mit der Verteilung der Motivnennungen im qualitativen Teil befassen und diese mit quantitativen Methoden analysieren. Die erste Frage behandelt die Verteilung der Motivnennungen auf die unterschiedlichen Aussagekategorien, die im Rahmen von Motivaussagen erfasst werden: Wird ein Motiv von einem bzw. einer Studierenden als sein bzw. ihr eigenes Motiv, von einem bzw. einer Studierenden als ein Motiv anderer Studierender oder von einem bzw. einer Dozierenden genannt? Mit Hilfe dieser Unterteilung soll der Frage nachgegangen werden, ob es in der Debatte um die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden Motive gibt, die zwar in Bezug auf andere regelmäßig genannt werden, für die sich jedoch keine Studierenden finden lassen, die diese Motive auch in Bezug auf sich selbst äußern.

Fragestellung 6.6: Welche Unterschiede gibt es bei den einzelnen Motiven hinsichtlich der Verteilung von Eigennennungen, Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden, je nach Anzahl der Nennungen, χ^2 -Tests in R (R Core Team, 2016) bzw. exakte Verteilungstests in SPSS 24 angewendet, um für die gefundenen Motive i folgenden Satz an Hypothesen zu testen:

H6.6; Die Verteilung von Eigennennungen, Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende unterscheidet sich für Motiv i signifikant von der für alle Motive festgestellten Gesamtverteilung.

Ebenso wäre es möglich, dass es Unterschiede in den Motivnennungen zwischen den Befragten aus unterschiedlichen Untersuchungsländern gibt, die quantitativ feststellbar sind. So mag es etwa sein, dass es Motive gibt, die größtenteils oder ausschließlich von Befragten aus einem der beteiligten Ländern genannt werden, während sie in Interviews mit Angehörigen anderer Länder nicht oder kaum vorkommen. Daher untersucht eine zweite Forschungsfrage die Verteilung der Motivnennungen nach Länderzugehörigkeit der befragten Personen.

Fragestellung 6.7: Welche Unterschiede gibt es bei den einzelnen Motiven hinsichtlich der Verteilung der Nennungen auf Befragte der unterschiedlichen Untersuchungsländer?

Auch für diese Frage werden, je nach Anzahl der Nennungen, χ^2 -Tests in R bzw. exakte Verteilungstests in SPSS angewendet, um für die gefundenen Motive i folgenden Satz an Hypothesen zu testen:

H6.7: Die Verteilung der Nennungen von Motiv i auf die Befragten aus den unterschiedlichen Untersuchungsländern unterscheidet sich signifikant von der für alle Motive festgestellten Gesamtverteilung.

An die Analyse der Motivaussagen schließt sich die Analyse des Einflusses von Aspekten des Berufsbildes auf die Studien- und Berufswahlmotive an. Die Grundlage dafür bietet der zweite Teil des Interviews, in dem die Befragten Aspekte des Berufsbildes von Lehrkräften nennen und dazu befragt werden, inwiefern sie denken, dass diese Aspekte die Wahl des Lehrberufs beeinflussen könnten.

Fragestellung 7: Welchen Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive sprechen die Befragten einzelnen Aspekten des Berufsbildes für Lehrkräfte in ihren jeweiligen Ländern zu?

Diese Forschungsfrage gliedert sich in drei Unterfragen, von denen die erste untersucht, welche Aspekte des Berufsbildes überhaupt genannt werden, die zweite, ob diesen Aspekten ein Einfluss auf die Motive zugestanden wird und die dritte, ob es eventuell weitere Faktoren gibt, die ihrerseits die genannten Aspekte beeinflussen. Die drei Fragestellungen werden nicht nacheinander, sondern für jeden einzelnen Aspekt gemeinsam bearbeitet.

Fragestellung 7.1: Welche Aspekte des Berufsbildes werden von den Befragten genannt?

Fragestellung 7.2: Inwiefern werden die genannten Aspekte von den Befragten als Einflussfaktoren auf Studien- und Berufswahlmotive betrachtet?

Fragestellung 7.3: Inwiefern nennen die Befragten weitere Faktoren, die ihrerseits die zuvor genannten Aspekte des Berufsbildes beeinflussen?

Ebenso wie hinsichtlich der Motive soll auch für die Aspekte der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen die Verteilung der Nennungen untersucht werden. Hierzu dienen zwei weitere Forschungsfragen, die, analog zum Vorgehen bei den entsprechenden Fragen zu den genannten Motiven, jeweils einen Hypothesensatz zu den einzelnen Aspekten testen.

Fragestellung 7.4: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich der Verteilung der Nennungen auf Studierende und Dozierende bei den einzelnen Aspekten der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen?

H7.4: Die Verteilung der Nennungen auf Studierende und Dozierende unterscheidet sich für Aspekt j signifikant von der für alle Aspekte festgestellten Gesamtverteilung.

Fragestellung 7.5: Welche Unterschiede gibt es hinsichtlich der Verteilung der Nennungen auf Befragte der unterschiedlichen Untersuchungsländer bei den einzelnen Aspekten der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen?

H7.5: Die Verteilung der Nennungen von Aspekt j auf die Befragten aus den unterschiedlichen Untersuchungsländern unterscheidet sich signifikant von der für alle Aspekte festgestellten Gesamtverteilung.

5 Forschungsdesign und Methodik

Im Anschluss an die Fragestellungen führt dieses Kapitel in die Erhebungs- und Auswertungsmethodik der Untersuchung ein. Hierzu erfolgt zuerst eine Beschreibung des Studiendesigns der quantitativen Analysen, die eine Vorstellung der Erhebungsinstrumente, Auswertungsmethoden und der Stichprobe umfasst, bevor im zweiten Unterkapitel das qualitative Forschungsdesign und der Mixed-Methods-Ansatz vorgestellt werden.

5.1 Forschungsdesign der quantitativen Untersuchung

5.1.1 Erhebungsinstrumente

Die quantitativen Daten der vorliegenden Studie wurden mit Hilfe des Fragebogens zur Studien- und Berufswahl des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der LMU München erhoben, der bereits in einer Vielzahl deutscher Studien Verwendung fand (z.B. Weiß & Kiel, 2011, Weiß, Schramm et al., 2012), international bereits etabliert ist (u.a. Weiß & Kiel, 2013b, Syring et al., 2017) und in mehreren Sprachen vorliegt. Der Fragebogen erhebt als demographische Merkmale Geschlecht, Alter, Hochschul- und Fachsemester, Studiengang und Fachrichtung der Studierenden sowie eine eventuell vorhandene, dem Studium vorangehende Berufsausbildung. Der erste Teil des Instruments erfragt mit 73 Items Motive für die Berufswahl der Lehramtsstudierenden, der zweite Teil befasst sich in 57 Items mit der Sicherheit der Berufsentscheidung, dem Informationsprozess bei der Studienwahl, der Selbstwirksamkeit, der Ungewissheitstoleranz und den dysfunktionalen Kognitionen der Studierenden. Im Folgenden werden zuerst die theoretischen Grundlagen beschrieben, auf deren Grundlage im Rahmen der ersten Forschungsfrage ein Modell zur länderübergreifenden Messung der Studien- und Berufswahlmotive konstruiert wird. Anschließend werden die weiteren Skalen vorgestellt, die im Rahmen dieser Untersuchung Verwendung finden.

a) Grundlagen zur Konstruktion eines länderübergreifenden Erhebungsinstrumentes für Studien- und Berufswahlmotive

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, wurde der *STeaM*-Fragebogen, der die Grundlage dieser Untersuchung bildet, bisher nur mittels induktiver Methoden ausgewertet. Um jedoch verschiedene Länder mittels eines feststehenden Motivinventars direkt vergleichen zu können, wird für diese Untersuchung ein deduktives Vorgehen gewählt, das auf den Ergebnissen der bisherigen Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven aufbaut. Hierzu wurden in einem ersten Schritt wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden aus der deutschsprachigen und internationalen Forschung abgeleitet (vgl. Kap. 2.2.2), deren Messbarkeit mittels des *STeaM*-Fragebogens im Rahmen der ersten Forschungsfrage überprüft wird. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse kann auf dieser Grundlage im Rahmen eines *model generating approach* nach Jöreskog (1993) herausarbeiten, für welche der herausgearbeiteten Motive eine länderübergreifende Messung möglich ist. Im Gegensatz zum

strictly confirmatory approach, bei dem die Passung zwischen einem vorgängig feststehenden Modell und einem speziell zur Messung dieses Modells entwickelten Instrumentes geprüft wird, handelt es sich hierbei um ein Vorgehen, das auch explorative Komponenten enthält, „an exploratory way to determine a solution that is reasonable from the point of view of both goodness of fit and [...] interpretation“ (Jöreskog, 1969, S. 199; s.a. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Bei konfirmatorischen Faktorenanalysen handelt es sich um strukturprüfende Verfahren, die den Zusammenhang zwischen manifesten Variablen x_i , z.B. Fragen eines Fragebogens, und latenten, nicht direkt messbaren Variablen ξ_j , z.B. den angenommenen Studien- und Berufswahlmotiven, analysieren. Dabei wird angenommen, dass mehrere manifeste Variablen einer latenten Variable, die als Faktor bezeichnet wird, zugeordnet werden können. Mit Maximum-Likelihood- (ML-) und Weighted-Last-Square- (WLS-)Schätzern gibt es im Wesentlichen zwei Gruppen von Schätzmethoden für konfirmatorische Faktorenanalysen, über deren Anwendungsgebiete allerdings noch kein endgültiger Konsens erreicht wurde. Während ML-Schätzer an die Annahme multinormalverteilter, kontinuierlicher Daten gebunden sind, dafür aber auch effiziente Schätzungen bei geringen Stichprobenumfängen von z.T. 150 Fällen oder weniger erlauben, benötigen WLS-Schätzer höhere Fallzahlen und sind weniger effizient, stellen dafür jedoch geringere Anforderungen an die Verteilung der zu Grunde liegenden Daten.

In der Praxis performen robuste ML-Varianten jedoch auch ohne Multinormalverteilung der zugrundeliegenden Daten zumeist besser als WLS-Schätzer und werden daher zur Anwendung empfohlen: „[S]imulation studies suggest that ML estimation with or without a correction for nonnormality seems to perform better than ADF and should be preferred“ (Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 27; ADF ist ein Überbegriff für *asymptotically distribution free methods* wie z.B. WLS). Die Modellberechnung der Motivskalen wird deswegen vorrangig mit dem robusten ML-Standardschätzer des R-Packages *lavaan*, MLMV, durchgeführt, doch der praktische Unterschied zwischen beiden Methoden bleibt zumindest bei dieser Modellierung gering: Eine zusätzlich mit WLSMV, dem auf DWLS aufbauenden robusten Standard-WLS-Schätzer *lavaans*, durchgeführte Modellierung zeigt eine leichte Verbesserung der Gütekriterien.

Wie belastbar die Verbindungen der manifesten zu den latenten Variablen sind, lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen des Modells prüfen und mit Hilfe verschiedener Kennzahlen ausdrücken. Auf Ebene der einzelnen Items ist zur Sicherstellung der Modellgüte für jede Ladung einer Variablen auf einen Faktor die Signifikanz dieses Zusammenhanges zu überprüfen, um sicherzustellen, dass keine manifesten Variablen, d.h. Fragebogenitems, zu Faktoren zugeordnet werden, denen sie nicht zugehörig sind (Backhaus et al., 2015). Auf Ebene der Einzelfaktoren ist die Faktorreliabilität zu bestimmen, die als der Quotient aus der quadrierten Summe ihrer Faktorladungen multipliziert mit ihrer Varianz einerseits und der quadrierten Summe ihrer Faktorladungen plus den aufsummierten Varianzen der zugehörigen Fehlervariablen andererseits definiert ist:

$$Rel(\xi_j) = \frac{(\sum \lambda_{ij})^2 \varphi_{jj}}{(\sum \lambda_{ij})^2 + \sum \theta_{ii}}$$

mit ξ_j als latenter Variable, λ_{ij} gleich den geschätzten Faktorladungen der Items i auf die Variable j , φ_{jj} gleich der geschätzten Varianz der latenten Variable und θ_{ii} gleich der geschätzten Varianz der zugehörigen Fehlervariablen bzw. $1 - \lambda_{ij}$ (Backhaus et al., 2015, S. 146).

Zum Testen der Güte des Gesamtmodells kommen schlussendlich Global-Fit-Indizes (GFI) zum Einsatz. Im Rahmen dieser Untersuchung werden χ^2/df , CFI, RMSEA und SRMR als Indizes berechnet (vgl. Schermelleh-Engel et al., 2003). Somit kommen sowohl Goodness-of-Fit-Parameter zur Einschätzung der Modellgüte zum Einsatz. Der CFI-Index ist zwar weit verbreitet, benachteiligt im Gegensatz zum RMSEA und SRMR jedoch komplexe Modelle. Daher wird in dieser Untersuchung der RMSEA als der wesentliche Modellparameter angesehen:

„Although the formulas for many GFIs (e.g., CFI and TLI) involve terms that adjust for degrees of freedom, this study shows that number of items per factor and number of factors in the model affect most of the GFIs (except for RMSEA). When overall fit is examined, models with more items and more factors can be expected to yield smaller values of these GFIs. [...] This should serve as a warning to researchers who judge model fit in accordance with some generally accepted criterion (e.g., CFI = .90) while ignoring the effects of model complexity. RMSEA was not affected by any of the model parameters examined in this study, but its standard error was affected“ (Cheung & Rensvold, 2002, S. 250).

Mit den bisher beschriebenen Tests lässt sich überprüfen, inwiefern das Modell auf den Gesamtdatensatz anwendbar ist. Um Daten aus verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen, reicht ein solches Vorgehen jedoch noch nicht aus, denn mit den bisherigen Tests lässt sich noch nichts über die länderspezifische Passung des Modells aussagen – sie ermöglichen insbesondere keine Aussagen darüber, ob das Gemessene in allen Untersuchungsländern vergleichbar ist und ob die gleiche Ausprägung eines Motivs in allen Untersuchungsländern auch mit einem identischen Skalenwert einhergehen würde. So könnten etwa unterschiedliche Skaleninterpretationen dazu führen, dass Befragte aus einem Untersuchungskontext grundsätzlich positiver antworten als Befragte aus einem anderen Untersuchungskontext, was sich als Achsenabschnittsverschiebung der Faktorladungs-Regressionsgeraden zeigen würde (Brown, 2015).

Insbesondere bei nachträglichen Übertragungen eines Instrumentes in andere Untersuchungskontexte besteht stets die Gefahr eines *cultural bias*, der nicht nur die obige Form eines *methodical bias* einnehmen kann, sondern der auch auf der Ebene einzelner Items in Form von Übersetzungsfehlern oder auf der Ebene der einzelnen Motive bzw. Konstrukte in Form länderspezifischer unvollständiger Operationalisierungen auftreten kann (Berry et al., 2002; Byrne & Watkins, 2003). So kann es etwa sein, dass ein Konstrukt in einem der Untersuchungsländer gar nicht existent ist. Ebenso wäre es möglich, dass ein Konstrukt in einem Untersuchungskontext enger oder breiter gefasst ist als in einem anderen Untersuchungskontext. Dies kann dazu führen, dass ein Konstrukt, z.B. ein Studien- oder Berufswahlmotiv, in einem der Untersuchungsländer nur noch von einem Teil der zugeordneten Fragen erfasst wird.

Allerdings gehen derartige Formen des Cultural Bias mit spezifischen Veränderungen in der Datenstruktur einher, die sich mittels zusätzlicher Analyseverfahren messen lassen. Daher wird in dieser Untersuchung die Übertragbarkeit des Modells auf alle Ländergruppen zusätzlich durch einen Measurement-Invariance-Test überprüft (Brown, 2015, Beaujean, 2014). Dieses Verfahren ermöglicht es, zu testen, inwiefern sich die Messmodelle zwischen unterschiedlichen Gruppen innerhalb eines Datensatzes unterscheiden (Meredith, 1993). So erhalten konfirmatorische Faktorenanalysen die „capability to examine the equivalence of all measurement and structural parameters of the factor model across multiple groups“ (Brown, 2015, S. 241). Durch iterative Analysetechniken kann festgestellt werden, welche Modell-

restriktionen zu den gruppenspezifischen Abweichungen führen, und ob es das Lösen dieser Restriktionen zu einem zwischen den Untersuchungsgruppen konvergenten Messmodell führt.

Eine solche Untersuchung beginnt mit einem Modell, dessen Form, d.h. Faktorenuordnung, zwar in allen Ländern gleich ist, dessen Parameter allerdings in allen Ländern unabhängig voneinander geschätzt werden (Beaujean, 2014; Brown, 2015). Daraufhin werden in einem ersten Schritt die Faktorladungen zwischen den Ländern vereinheitlicht (*weak measurement invariance*), bevor in einem zweiten Schritt auch die Intercepts der Modelle gleichgesetzt werden (*strong measurement invariance*). Wenn sich die Messmodelle zwischen den Untersuchungsländern ähneln, werden diese zunehmenden Restriktionen nur zu geringen Veränderungen in den Global-Fit-Indices der einzelnen Modelle führen. Sollten jedoch die Konstrukte zwischen den Ländern zu unterschiedlich sein oder gleiche Konstruktausprägungen zu länderspezifisch unterschiedlichen Skalenwerten führen, wird das zu einer Abnahme des Fit auf Ebene der schwachen bzw. starken *measurement invariance* führen. Falls dieses Vorgehen zu keinen deutlichen Veränderungen der globalen Fit-Indices führt, ist das dementsprechend ein starkes Indiz dafür, dass die gemessenen Unterschiede in realen Unterschieden zwischen den Gruppen liegen und nicht nur darin, wie die latenten Variablen vom Messinstrument gemessen werden (Brown, 2015):

„Scalar, or intercept, invariance is required to compare (latent) means. Establishing scalar invariance indicates that observed scores are related to the latent scores; that is, individuals who have the same score on the latent construct would obtain the same score on the observed variable regardless of their group membership“ (Milfont & Fischer, 2010, S. 115).

So kann mit diesem Verfahren parallel zum Vergleich der Länder auch die Vergleichbarkeit der Messwerte zwischen den Ländern sichergestellt werden: „If there are group differences on strongly-invariant LVs, it likely indicates that there are real differences in these variables, as opposed to the difference being in how the LVs are measured“ (Beaujean, 2014, S. 59). Im Rahmen dieser Untersuchung gilt die *measurement invariance* des Modells und seine länderübergreifende Einsatzfähigkeit als bestätigt, wenn sich der RMSEA bei der Annahme starker *measurement invariance* um nicht mehr als 0,01 verändert.

b) Weitere personale Merkmale:

Selbstwirksamkeit, Ungewissheitstoleranz, dysfunktionale Kognitionen

Zur Erhebung der Persönlichkeitsmerkmale, die in Forschungsfrage 5 analysiert werden, sind im *STeaM*-Fragebogen drei weitere Erhebungsinstrumente enthalten. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird mittels der Skalen nach Schwarzer & Jerusalem (1999) erhoben. Im Fragebogen findet die allgemeine und nicht die lehrerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz & Schwarzer, 2000) Verwendung, da es sich bei den Befragten um Studierende mit einem unterschiedlichen Maß an Praxiserfahrung und nicht um fertig ausgebildete Lehrkräfte handelt. Die Ungewissheitstoleranz wird mit Hilfe eines Instrumentes von Dalbert (1999a) erhoben und für die dysfunktionalen Kognitionen (Beck, 1979; Hautzinger et al., 1985; Brown & Beck, 2002) kommen in leicht abgewandelter Benennung sechs Skalen zum Einsatz, deren Eignung zur Befragung von Lehrkräften Trageser (2010) untersucht hat. Somit ergeben sich insgesamt acht Skalen zur Messung weiterer personaler Merkmale (vgl. Tab. 5), die bis auf die Skala zur Ungewissheitstoleranz durchgehend gute Reliabilitäten von $\alpha \geq 0,7$ aufweisen.

Tab. 5: Skalen zur Erfassung weiterer personaler Merkmale im *STeaM*-Fragebogen (die Skalen unter der gestrichelten Linie messen dysfunktionale Kognitionen)

Skala	Item- anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha
Allgemeine Selbstwirksamkeit	10	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	0,83
Ungewissheits-toleranz	8	Ich freue mich auf Situationen, die mich herausfordern.	0,61
Abhängigkeit von Sympathie	4	Es ist für mich sehr wichtig, dass andere Leute das, was ich tue, mögen.	0,82
Risikovermeidung	4	Ich vermeide es lieber, Dinge auszuprobieren, wenn ich mir über das Ergebnis nicht ziemlich sicher bin.	0,75
Meidung sozialer Unterstützung	4	Wenn ich Kollegen oder Eltern um Unterstützung bitte, dann ist das ein Zeichen von Schwäche.	0,78
Internalisierung von Misserfolg	4	Ich gebe mir gewöhnlich selbst die Schuld, wenn sich die Dinge nicht gut entwickeln.	0,84
Wertverlust bei Versagen	4	Wenn ich nicht ständig gut arbeite, dann werden die anderen mich nicht achten.	0,75
Perfektionsstreben	4	Ich erwarte von mir höhere Leistungen bei meinen täglichen Aufgaben als die meisten anderen es von sich verlangen.	0,81

5.1.2 Auswertungsmethoden

Zur Beantwortung der länderübergreifenden Forschungsfragen werden die Einzelskalen des ersten und zweiten Fragebogenteils mittels Varianzanalysen hinsichtlich ihrer Ausprägung in den einzelnen Untersuchungsländern verglichen, wobei jede Skala im Rahmen einer unabhängigen Hypothese gegen die Nullhypothese einer Gleichausprägung in allen Untersuchungsländern getestet wird. Im Falle signifikanter Unterschiede in der Gesamtgruppe werden die einzelnen Untersuchungsländer anschließend mit robusten Post-Hoc-Tests nach Games und Howell (vgl. Games & Howell, 1976; Shingala & Rajyaguru, 2015) paarweise auf signifikante Abweichungen hin untersucht, bevor die Geschlechterverteilung sowie die Schularten der Befragten über eine zweifaktorielle Varianzanalyse in die Untersuchung einbezogen werden.

Varianzanalysen gelten gerade bei großen Stichproben als sehr robuste statistische Verfahren (Bortz & Schuster, 2010). Allerdings kommt im Falle nonorthogonaler Varianzanalysen der Heteroskedastizität der Daten besondere Bedeutung zu, da eine erhöhte Varianz einer kleineren Stichprobe zu einer Unterschätzung des α -Fehlers führen kann (Tabachnick & Fidell, 2014). Daher werden die Daten vor Durchführung der Varianzanalyse durch Levene-Tests auf Varianzhomogenität getestet. Für das Vorgehen bei verletzter Heteroskedastizität-Annahme existieren „[v]arious strategies [...], none of them completely satisfactory“ (Tabachnick & Fidell, 2014, S. 80). Während einige Autoren die Eliminierung überzähliger Fälle besprechen (Tabachnick & Fidell, 2014) oder zum direkten Übergang zu nonparametrischen Verfahren

wie dem Kruskal-Wallis-Test raten (z.B. Bortz & Schuster, 2010), empfehlen andere Autoren robuste Testverfahren oder Verfahren zum Anpassen des Signifikanzniveaus (z.B. Bühner & Ziegler, 2009).

Da eine Eliminierung von Fällen nur bei geringen Fallzahlunterschieden sinnvoll erscheint und nonparametrische Verfahren nur für einfaktorielle Varianzanalysen problemlos zur Verfügung stehen, werden in dieser Arbeit bei allen Berechnungen, in denen die Annahme der Varianzhomogenität verletzt ist, ANOVAs mit robusten Berechnungsverfahren nach Brown und Forsythe und Games-Howell als robuster Post-Hoc-Test verwendet (Field, 2000, vgl. Tab. 12).

Da für zweifaktorielle Varianzanalysen keine robusten Verfahren zur Verfügung stehen, kommt hier ein an Bühner & Ziegler (2009) angelehntes Vorgehen mit F_{\max} -Tests zur Anwendung. Dabei wird die beobachtete größte Gruppenvarianz durch die beobachtete kleinste Gruppenvarianz geteilt und der so entstandene F_{\max} -Wert abhängig vom Verhältnis der Gruppengrößen zueinander interpretiert. Abhängig von den F_{\max} -Werten der einzelnen Skalen und der Größe der Unterschiede im Stichprobenumfang kann entschieden werden, die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen auf dem konservativen α -Niveau von 0,01 zu prüfen, um eine mögliche Inflation des α -Fehlers auszugleichen (vgl. Bühner & Ziegler, 2009; Zöfel, 2001). Soweit nicht anders angegeben, werden *sums of squares* vom Typ III für die Berechnungen verwendet. Angaben zu Effektstärken richten sich, soweit nicht anders angegeben, nach den Konventionen bei Cohen (2009) bzw. Bühner & Ziegler (2009).

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage kommen darüber hinaus Clusteranalysen zum Einsatz. Da die zu Grunde liegenden Variablen – die Motive – miteinander korrelieren können, scheidet eine Clusteranalyse nach Ward, die von unkorrelierten Variablen ausgeht, aus (Backhaus et al., 2011). Stattdessen kommt mit k-means ein partitionierendes Verfahren zum Einsatz. Hierzu wird zuerst die optimale Clusteranzahl mittels Screeplot graphisch bestimmt (Backhaus et al., 2011) oder mit Hilfe des Dunn-Index mathematisch errechnet (Dunn, 1974; Brock, Pihur, Datta & Datta, 2008). Anschließend wird die Clusterzuordnung der Studierenden in R mittels k-means-Analyse solange optimiert, bis sich stabile Cluster gebildet haben, wobei der kmeans-Befehl des stats-Packages in R verwendet wird (R Core Team, 2016). Zur Überprüfung der Clusterzuordnung dienen auf Ebene der Einzelskalen F-Werte, die für jedes Motiv und jeden Cluster untersuchen, ob die Innergruppenvarianz der Motive kleiner oder größer als die Varianz in der Gesamtgruppe ausfällt, und die möglichst unter 1 bleiben sollen. Um die Gesamtclusterzuordnung zu überprüfen, ist zusätzlich mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse zu untersuchen, in welchem Maße sich die Gruppenzuordnungen beider Verfahren gleichen (Backhaus et al., 2011). Zur Charakterisierung der einzelnen Cluster finden darüber hinaus t-Werte nach Backhaus et al. (2011) Verwendung, mit deren Hilfe sich für jeden Cluster beschreiben lässt, welche Variablen dort im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit über- oder unterrepräsentiert sind.

Darüber hinaus finden Chi-Quadrat-Tests und t-Tests Anwendung, letztere bei signifikantem Levene-Test in robuster Form nach Welch. Bei Angaben im Fließtext wird nicht gesondert auf die robuste Berechnung hingewiesen – sie ist daran erkenntlich, dass im Rahmen der robusten Berechnung nicht ganzzahligen Freiheitsgrade entstehen, während unkorrigierte t-Tests stets ganzzahlige Freiheitsgrade aufweisen. Die t-Tests, Levene-Tests, Chi-Quadrat-Tests, ANOVAs und Post-Hoc-Tests werden mit SPSS durchgeführt, da R für ANOVAs standardmäßig Sums of Squares vom Typ I ausgibt. Als Effektstärken finden Cohen's f sowie Cohen's d (Cohen, 1988) Verwendung, wobei letzteres zum Teil unter Verwendung der

gepoolten Varianz berechnet wird (vgl. Hartung, Knapp & Sinha, 2008). Dokumentierte ANOVA-Effektstärken (Cohen's f) werden mit Hilfe von G*Power (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007; Rasch, Fries, Hofmann & Naumann, o.a.J.) aus dem SPSS-Output errechnet. Alle weiteren Analysen werden mit R (R Core Team, 2016) durchgeführt.

5.1.3 Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden soll die Stichprobe, die die Grundlage der Fragebogenanalyse bildet, genauer beschrieben werden. Dabei wird zuerst auf Umfang und Erhebungszeiträume eingegangen, danach die Bereinigung des Datensatzes beschrieben und anschließend der bereinigte Datensatz hinsichtlich Geschlecht, Schulart, Alter und weiterer personaler Merkmale der Studierenden charakterisiert.

a) Umfang des Datensatzes und Erhebungszeiträume

Die ursprüngliche Datengrundlage besteht aus 1957 Datensätzen. Davon entfallen entsprechend der Herkunft des Fragebogens 1354 Datensätze auf deutsche Studierende, während 373 Datensätze von schwedischen, 106 Datensätze von rumänischen und 124 Datensätze von US-amerikanischen Studierenden aus Kalifornien stammen. Die deutschen Daten wurden zwischen dem Wintersemester 2012/2013 und dem Sommersemester 2015 an der LMU München in einer Vorlesung erhoben, die von Studienanfängern aller Lehrämter zu Beginn des erziehungswissenschaftlichen Studiums verpflichtend zu besuchen ist. Die Datensätze enthalten Fragebögen von Studierenden des Grund-, Mittel-, Real-, Sonderschul- sowie des gymnasialen Lehramts.

Die schwedischen Befragungen wurden im Mai und November 2015 an der Södertörn-Hochschule sowie an der Universität Uppsala im Rahmen mehrerer Vorlesungen und Seminare durchgeführt. Sie enthalten Daten von Studierenden für das Lehramt an Vorschulen, Grundschulen sowie am Gymnasium, wobei die Grundschullehrerausbildung getrennt für die Klassenstufen eins bis drei, vier bis sechs und sieben bis neun stattfindet. In Södertörn gibt es keine studienübergreifenden Veranstaltungen, die von allen Studierenden der Fachlehrerausbildung durchlaufen werden müssen, sodass die Erhebungen in fachspezifischen Seminaren stattfinden mussten. Da die einzelnen Fächer jedoch nicht parallel, sondern nacheinander studiert werden, hätten bei einer Beschränkung der Erhebung auf das erste Studienjahr einige Fachlehrerstudiengänge nicht erhoben werden können. Daher enthalten die Daten sowohl Datensätze von Studierenden im ersten Ausbildungsjahr (und in der ersten Fachausbildung) als auch Daten von Studierenden im zweiten Ausbildungsjahr (und der zweiten Fachausbildung).

Die rumänischen Daten wurden im Juni und September 2015 an den Hochschulen in Timișoara, Cluj (Klausenburg) sowie in der Außenstelle der Universität Cluj in Sibiu (Hermannstadt) im Rahmen mehrerer Vorlesungen gesammelt und enthalten Daten von Studierenden im ersten Studienjahr, die sich auf die kombinierten Studiengänge Kindergarten/Grundschule (bis 4. Klasse) sowie Gymnasium/Lyzeum (5. bis 8. sowie 9. bis 12. Klasse) verteilen. Zu diesem Datensatz gehören sowohl Studierende für rumänischsprachige Schulen als auch Studierende für das deutschsprachige Minderheitssystem. Daher unterteilen sie sich neben den Schularten auch nach ihrer Unterrichtssprache.

Die Daten der US-amerikanischen Studierenden wurden im Mai 2016 an der University of California, Berkeley, sowie der California State University, Sacramento, im Rahmen mehrerer Vorlesungen und Seminare erhoben und umfassen Daten von Studierenden des Grund-

schul- sowie des kombinierten *Middle-* und *High-School*-Lehramts. Bei der kalifornischen Lehramtsausbildung an staatlichen Universitäten handelt es sich um ein ein- bis zweijähriges berufspraktisches Masterprogramm, das z.T. in Trisemestern unterrichtet wird und nach einer staatlichen Prüfung zu einer formalen Lehrbefähigung führt. Die Studierenden können bereits während ihrer College- oder Bachelorzeit Lehramtskurse, etwa im Rahmen eines formalen Nebenfachstudiums, besucht und Praxiserfahrungen erworben haben, allerdings ist dies keine Voraussetzung für den Besuch des Master-Studiums. Daher ist die Gruppe der kalifornischen Lehramtsstudierenden in ihrer pädagogischen Vorerfahrung sehr heterogen und in ihrer Universitätsausbildung bereits weit fortgeschritten (siehe Vergleich hinsichtlich Alter und Semesterzahl).

Die Konzeption der Erhebungen war in allen Untersuchungsländern darauf ausgerichtet, Studierendenkohorten möglichst vollständig zu erfassen: So wurde der Fragebogen z.B. in Uppsala sowie in Timișoara in Vorlesungen erhoben, die an diesen Universitäten von allen Studierenden sämtlicher Lehrämter eines Ausbildungsjahres verpflichtend zu besuchen sind. So hatten alle Studierenden der untersuchten Ausbildungsjahrgänge die Möglichkeit, an der Erhebung teilzunehmen, sofern sie am Erhebungstag anwesend waren. In Hermannstadt, Berkeley und Sacramento wurde der Fragebogen Studierenden sämtlicher an diesen Universitäten angebotenen Lehramtsausrichtungen im Rahmen jeweils einer ihrer Pflichtveranstaltungen vorgelegt, sodass auch hier alle anwesende Studierende des erhobenen Ausbildungsjahres die Möglichkeit hatten, sich an der Befragung zu beteiligen, solange sie an den Erhebungstagen anwesend waren. An der LMU München fand die Erhebung im Rahmen einer Vorlesung statt, die verpflichtend zu besuchen ist, die jedoch nicht mit einem bestimmten Ausbildungsjahrgang in Verbindung gebracht werden kann, da sie von Studierenden in unterschiedlichen Semestern besucht werden kann. In Södertörn fehlen etwa 15 Studierende des untersuchten Erhebungsjahrganges, da zwei gymnasiale Fachrichtungen nicht erhoben werden konnten, und in Cluj beschränkt sich die Datenerhebung auf das deutschsprachige Lehramtsprogramm. Allerdings kann auch bei den anderen Universitäten nicht von einer Vollerhebung gesprochen werden, da nicht abzuschätzen ist, wie hoch der Anteil an Studierenden ist, die wegen Krankheit, Abwesenheit am Erhebungstag oder wegen Ablehnung der freiwilligen Teilnahme an der Befragung nicht an der Befragung teilgenommen haben.

b) Bereinigung des Datensatzes

Um die Qualität der Datengrundlage zu erhöhen, werden sämtliche Datensätze auf den Anteil fehlender Werte im ersten und zweiten Fragebogenteil hin analysiert. Dabei zeigt sich, dass bei 283 Fragebögen eine Antwort im ersten bzw. bei 294 Fragebögen eine Antwort im zweiten Teil fehlt; zwei Antworten fehlen in 92 bzw. 86 Fällen und drei in 32 bzw. 33 Fällen. Einzelne fehlende Werte lassen sich angesichts der Länge des Erhebungsinstrumentes durch Bearbeitungs- und Flüchtigkeitsfehler plausibel erklären. Allerdings finden sich auch Fragebögen, bei denen ein größerer Anteil der Fragen nicht beantwortet wurde. Das ist etwa dann der Fall, wenn die Beantwortung des Fragebogens abgebrochen oder einzelne Fragebogenteile komplett übersprungen wurden – so wurde etwa in 10 Fällen der zweite Fragebogenteil gar nicht beantwortet. Daher werden zur Erhöhung der Datenqualität alle Fragebögen, bei denen entweder im ersten Teil mindestens vier oder im zweiten Teil mindestens drei Antworten fehlen, von der weiteren Bearbeitung ausgeschlossen (siehe Tab. 6). Das entspricht einem Ausschluss bei mehr als 5% fehlenden Werten in einem der beiden Fragebogenteile. Das nach Fragebogenteilen getrennte Vorgehen verhindert, dass ein Fragebogen, der punktuell große Lücken aufweist, die diesem Teil zugehörigen Analysen übermäßig verfälschen kann.

Tab. 6: Ausschluss auf Grund der 5%-Obergrenze für fehlende Werte (Datensätze, die bereits auf Grund des 1. Teils ausgeschlossen wurden, wurden für den Ausschluss auf Grund des 2. Teils nicht mehr berücksichtigt; der Gesamtanteil fehlender Werte zeigt den Anteil fehlender Werte am bereinigten Datensatz)

Land	Datensätze erhoben	Ausschluss 1. Teil	Ausschluss 2. Teil	Ausschluss Gesamt	Datensätze bereinigt	Gesamtanteil fehlender Werte (%)
Deutschland	1354	19	36	55	1299	0,35
Rumänien	106	2	6	8	98	0,69
Schweden	373	29	25	54	319	0,89
USA	124	1	2	3	121	0,46

Durch diese Maßnahme verringert der deutsche Datensatz um 55 Fälle bzw. 4,0% auf 1299 Fälle, der rumänische Datensatz um acht Fälle bzw. 7,5% auf 98 Fälle, der schwedische Datensatz um 54 Fälle bzw. 14,5% auf 319 Fälle und der kalifornische Datensatz um drei Fälle bzw. 2,4% auf 121 Fälle (siehe Tab. 6).

Der bereinigte Datensatz enthält in den deutschen Daten noch 0,35%, in den rumänischen Daten 0,69%, in den schwedischen Daten 0,89% und in den kalifornischen Daten 0,46% fehlende Werte. Dabei finden sich im ersten Teil des bereinigten Datensatzes zwei Ausreißer in der schwedischen Erhebung (vgl. Abb. 10): Frage 3 wurde von 6% der Befragten nicht beantwortet, während Frage 65 in 14,4% der Fälle unbeantwortet blieb. Beide Fragen beziehen sich auf die Unterrichtsfächer der Studierenden. Frage 65 steht zusätzlich auf Grund des Layouts der schwedischen Fragebogenversion abgesetzt von den anderen Fragen und mag daher in manchen Fällen übersehen worden sein. Ähnliches gilt für die erste Frage des zweiten Fragebogenteils, die als Einzelfrage zwischen zwei großen Frageblöcken steht und in allen vier Ländern einen Ausreißer darstellt. Sie wird im Rahmen der restlichen Berechnungen dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Die hohen Ausschussraten der schwedischen Erhebung hängen direkt mit diesen beiden Ausreißern zusammen: Entfernt man sie aus dem Datensatz, werden (bei gleichbleibendem Cut-off-Wert von vier fehlenden Antworten) nur noch 6,7% bzw. 25 der 373 Fälle ausgesondert.

Auf Grund der sehr geringen Anzahl verbleibender fehlender Werte und der – mit obigen Ausnahmen – gleichmäßigen Verteilung der fehlenden Werte auf die verschiedenen Skalen erfolgt kein weiterer Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten bei der Skalenberechnung. Zugleich erscheint die Gefahr einer Verzerrung bei Imputation mit dem Skalenmittelwert geringer als die statistischen Unsicherheiten, die mit der Verwendung komplexerer statistischer Verfahren wie Maximum-Likelihood-basierter Imputationen im Zusammenhang mit den ebenfalls Maximum-Likelihood-basierten Berechnungen der Modellgüte der Strukturgleichungsmodelle einhergeht. Daher erfolgen Skalenberechnungen bei fehlenden Werten durch Imputation des aus den vorhandenen Werten berechneten Skalenmittelwerts (zu möglichen Verzerrungen bei fallweisem Ausschluss oder Mittelwertsimputation sowie den grundsätzlichen Vorteilen Maximum-Likelihood-basierter Verfahren siehe u.a. Schafer & Graham, 2002).

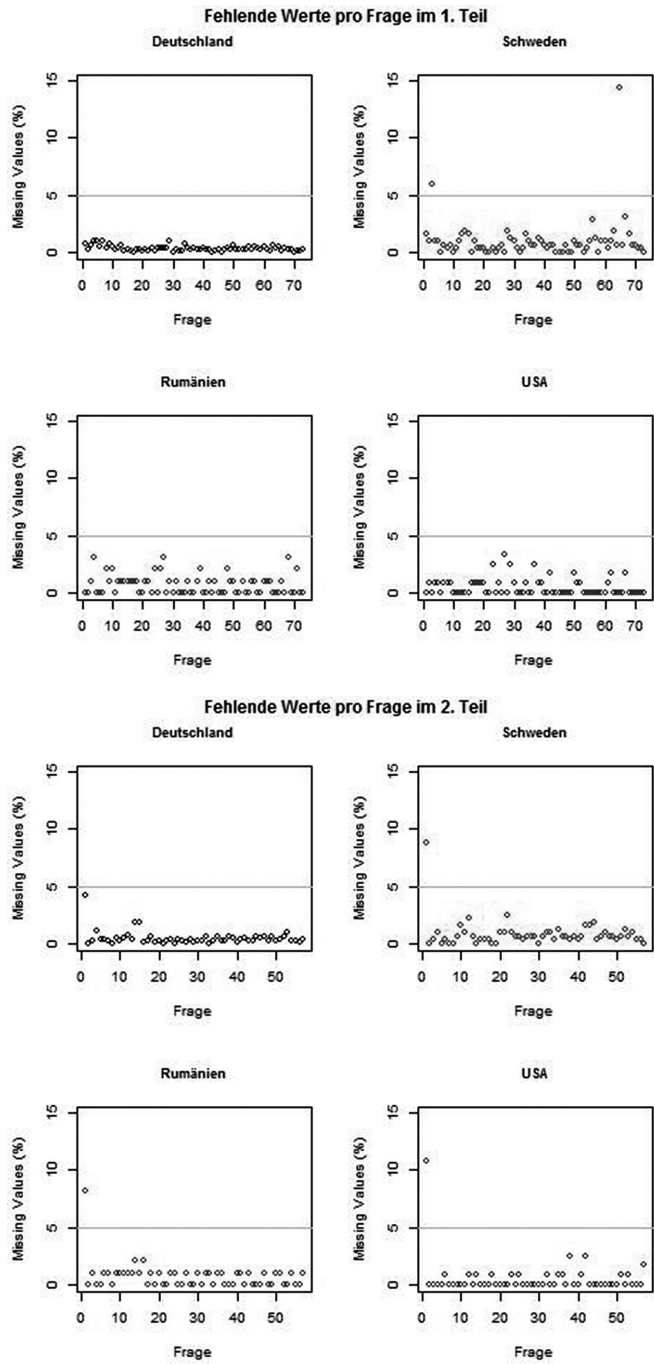


Abb. 10: Fehlende Antworten aufgeschlüsselt nach Frage, 1. und 2. Fragebogenteil des bereinigten Datensatzes (eigene Darstellung)

c) Charakterisierung der Erhebungen hinsichtlich weiterer Merkmale

Vergleich hinsichtlich Geschlecht: Eine Mehrheit von 76,7% bzw. 1374 der 1791 Studienteilnehmenden ist weiblich. 323 Studierende sind männlich, sechs haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht.

Tab. 7: Geschlechterverteilung nach Land (NA=6)

Geschlecht	DE	SE	RO	US	Gesamt
Weiblich	947	258	90	79	1374
Männlich	323	48	4	36	411

Zwischen den einzelnen Erhebungsländern zeigen sich signifikante (χ^2 (3, n = 1785) = 36.59, $p < 0.001$) Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung (vgl. Tab. 7), wobei der Anteil weiblicher Studierender in der rumänischen Erhebung mit 95,7% am höchsten und in der amerikanischen Erhebung mit 68,7% am niedrigsten ist (vgl. Abb. 11).

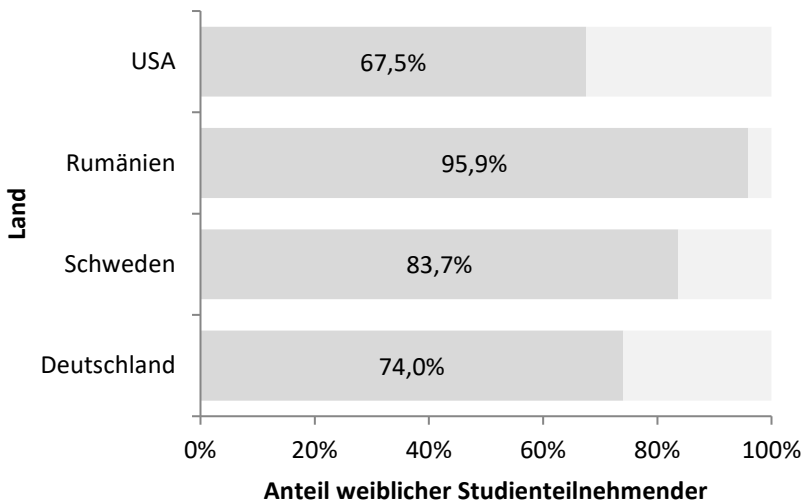


Abb. 11: Anteil weiblicher Befragter pro Land (eigene Darstellung)

Vergleich hinsichtlich Schulart: Die Schullandschaften der verschiedenen Untersuchungsländer sind vielfältig und nur schwer miteinander zu vergleichen (vgl. Kap. 3.1). Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass der Schultyp der Lehramtsstudierenden u.a. die tätigkeitsbezogenen Berufswahlmotive beeinflusst (vgl. Kap. 2.2.4). Um diese Unterschiede berücksichtigen zu können und Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern herzustellen, werden die zukünftigen Lehrkräfte im Rahmen dieser Studie angelehnt an das kalifornische *credential*-System in drei Gruppen aufgeteilt (vgl. Tab. 2 in Kap. 3.1). Diese Arbeit unterscheidet daher länderübergreifend angehende Klassen-, Fach- und Förderschullehrkräfte: Klassenlehrkräfte

zeichnen sich dadurch aus, dass sie tendenziell eine Klasse in vielen Fächern unterrichten und der Schwerpunkt ihres Studiums eher in Pädagogik und Didaktik als in den Fachwissenschaften liegt. In Kalifornien sind das die Studierenden, die ein *Multiple Subject Credential* anstreben, in Deutschland fallen Studierende für Grund- und Mittelschullehramt in diese Kategorie, in Schweden alle Studierenden für Schülerinnen und Schüler bis zur Jahrgangsstufe sechs und in Rumänien die Befragten aus kombinierten Kindergarten- und Grundschullehramtsausbildungsprogrammen.

Fachlehrkräfte unterrichten hingegen tendenziell ein Fach oder wenige Fächer in vielen Klassen und konzentrieren sich in ihrem Studium eher auf die Fachwissenschaften. In Kalifornien entspricht das Studierenden, die ein *Single Subject Credential* anstreben, in Deutschland Studierenden für Realschule und Gymnasium, in Rumänien der Gymnasium-/Lyceum-Ausbildung und in Schweden der Ausbildung für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe sieben. Förderschullehrkräfte sind Lehrkräfte, die sich später um Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf kümmern, entweder in segregierten Schulen oder als zusätzliche Lehrkräfte im regulären Schulsystem. Während Förderschullehrkräfte in einigen Untersuchungsländern, etwa Rumänien oder Deutschland, ein eigenes Studium durchlaufen und somit als eigene Untergruppe innerhalb der Lehramtsstudierenden erfassbar sind, ist die Ausbildung zur Förderschullehrkraft in anderen Ländern wie bspw. Schweden ein Aufbaumodul, das im späteren Verlauf des Studiums studiert wird (vgl. Kap. 3.2). Dadurch ist es in diesen Ländern bei Erhebungen in niedrigeren Semestern nicht möglich, zukünftige Förderschullehrkräfte eindeutig als eigene Studierendengruppe zu erheben. Auf Grund dieser Unterschiede werden die angehenden Förderschullehrkräfte im Rahmen dieser Arbeit zwar dort, wo es möglich ist, ausgewiesen, bei Schulartvergleichen jedoch nicht als gesonderte Gruppe betrachtet.

Nach dieser Einteilung sind 732 bzw. 39,8% der Studierenden den angehenden Klassenlehrkräften und 876 bzw. 47,7% der Studierenden den zukünftigen Fachlehrkräften zuzuordnen. 198 bzw. 10,8% sind zukünftige Förderschullehrkräfte. Neun Lehrkräfte gaben mehrere Kategorien an, bei 22 fehlt die Angabe komplett (vgl. Abb. 12).

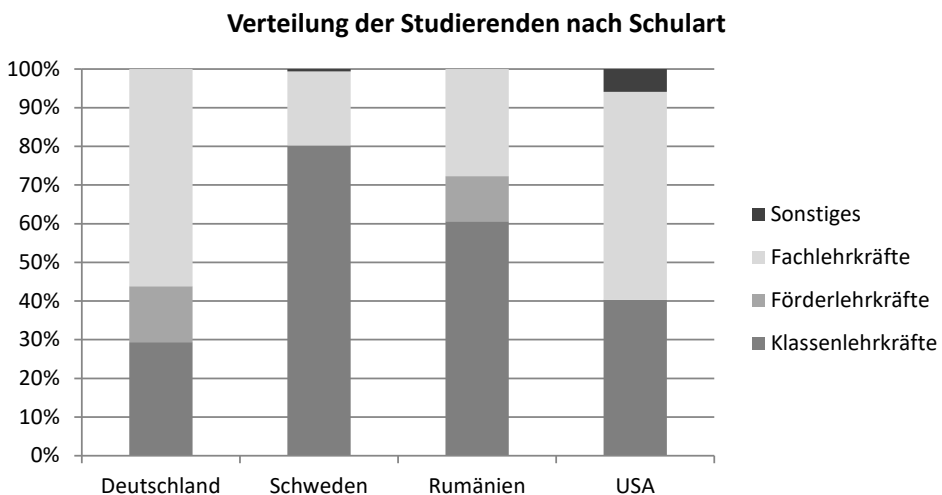


Abb. 12: Verteilung der Studierenden nach Schularten (eigene Darstellung)

Die Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Gruppen an zukünftigen Lehrkräften ist zwischen den Untersuchungsländern uneinheitlich: Der Anteil angehender Fachlehrkräfte beträgt in Deutschland 56%, in Kalifornien 54%, in Rumänien 28% und in Schweden nur 19%. Aussagen über die Signifikanz dieser Ungleichverteilung lassen sich nicht fällen, da der Anteil an Fachlehrkräften an der benötigten Gesamtlehrerzahl innerhalb der Länder nicht vergleichbar ist: So unterrichten etwa in Schweden Klassenlehrkräfte in sieben der 13 Schuljahre. Setzt man in Rumänien den Kindergarten, dessen Erzieherinnen und Erzieher zusammen mit den Grundschullehrkräften ausgebildet werden, mit drei Jahren Länge an, arbeiten Klassenlehrkräfte hier in sieben von 15 Schuljahren, während sie in Deutschland (beim Besuch eines Gymnasiums) nur in vier von zwölf Schuljahren benötigt werden. Auf Grund dieser uneinheitlichen Verteilung, der heterogenen Schullandschaft der einzelnen Länder und der Notwendigkeit zur Abstraktion auf wenige vergleichbare Niveaus sind die Ergebnisse des Schulartvergleiches nur sehr vorsichtig zu interpretieren.

Vergleich hinsichtlich Minderheitenstatus bzw. Ethnie: Die Erhebung in Rumänien umfasst sowohl Studenten der rumänischsprachigen als auch Studierende der deutschsprachigen Lehramtsausbildung, wobei die Sprachgrenzen nicht immer den ethnischen Minderheiten entsprechen (vgl. Kap. 3.1). 66,3% bzw. 65 der 98 Studierenden entstammen dem rumänischsprachigen Lehramtsprogramm, 33,7% bzw. 33 dem deutschsprachigen.

In der kalifornischen Erhebung wird zusätzlich der ethnische Hintergrund abgefragt. Entsprechend dem Vorgehen des US Census Bureau (Population Reference Bureau (Hrsg.), 2009) wird primär der *racial background* erhoben; eine weitere Frage nach dem *ethnic background* ermöglicht die zusätzliche Identifizierung hispanischer Befragter. Im Gegensatz zu den 19 Kategorien des Census finden auf Grund der begrenzten Teilnehmerzahl zwei offene Fragen Verwendung, die nach der subjektiv wahrgenommenen Zugehörigkeit fragen, kodiert und zu den Kategorien weiß, hispanisch, asiatisch, sonstiger Hintergrund und sonstige Angabe zusammengefasst werden.

Insgesamt fühlen sich 63 der 121 Studierenden einer weißen, aber keiner hispanischen Ethnie zugehörig; 30 Studierende verweisen auf einen hispanischen und 14 auf einen asiatischen Hintergrund. Elf Befragte weisen sonstige Hintergründe auf, darunter u.a. ein schwarzer Studierender, ein *Native American*, zwei Befragte von Pazifikinseln und sieben Studierende mit gemischtem Hintergrund. Drei Befragte gaben sonstige Antworten, z.B. *human*. Auf Grund der geringen Fallzahlen in beiden Untersuchungsländern werden ethnische Hintergründe im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter berücksichtigt.

Vergleich hinsichtlich Alter und Semesterzahl: Das Durchschnittsalter aller Teilnehmenden beträgt 22,5 Jahre bei einer Altersspanne von 17 bis 53 Jahren und einer Standardabweichung von $SD = 5,1$. Dabei zeigt die Altersverteilung zwischen den Ländern signifikante Unterschiede sowohl hinsichtlich ihrer Varianz (Levene-Test: $F(3,1833) = 57.99, p < 0,001$) als auch hinsichtlich ihrer Mittelwerte (Kruskal-Wallis-Rangsummentest: $\chi^2(3) = 461.09, p < 0,001$). Auf der einen Seite stehen Deutschland und Rumänien mit niedrigen Altersdurchschnitten und geringem Interquartilsabstand ($M_{DE} = 21,2, SD_{DE} = 3,4; M_{RO} = 21,0, SD_{RO} = 5,6$), auf der anderen Seite Schweden und die USA mit deutlich höheren Mittelwerten und größerem Interquartilsabstand ($M_{SE} = 26,5, SD_{SE} = 7,0; M_{US} = 27,5, SD_{US} = 5,5$; vgl. Abb. 13).

Allerdings sind die Gründe für das höhere Durchschnittsalter in beiden Ländern unterschiedlich: Da Studierende aus Schweden trotz ihres höheren Alters im Durchschnitt erst 3,3 Semester an einer Hochschule ($SD = 3,0$) studieren, müssen sie durchschnittlich später mit

dem Studium begonnen haben als Studierende in Deutschland oder Rumänien. Die Gruppe aus den USA hingegen studiert im Durchschnitt bereits 12,5 Semester ($SD = 3,8$). Ihr höheres Alter resultiert zumindest zum Teil daraus, dass sie im Gegensatz zu Studierenden anderer Länder bereits Collegejahre und Bachelorstudiengänge absolvieren mussten, da sie sich erst auf dem Masterlevel zum eigentlichen Lehramtsstudium einschreiben konnten.

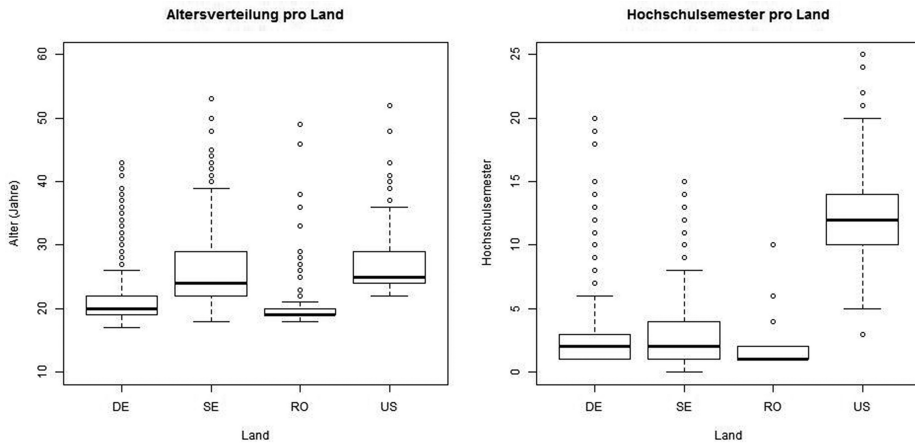


Abb. 13: Altersverteilung und Hochschulsemester im Ländervergleich (eigene Darstellung)

5.2 Forschungsdesign der qualitativen Untersuchung

Diese Untersuchung basiert neben den quantitativen Analysen auf problemzentrierten Interviews mit Studierenden sowie Dozierenden aus Schweden, den Vereinigten Staaten und aus der deutsch- bzw. rumänischsprachigen Lehramtsausbildung Rumäniens. Der folgende Abschnitt erläutert das methodische Vorgehen im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes, die Fragebogenkonstruktion und die Teilnehmerauswahl. Daneben enthält er Informationen zur Interviewdurchführung und Transkription.

5.2.1 Mixed Methods

Wenn Interviews im Rahmen eines Mixed-Method-Ansatzes zur Ergänzung und Vertiefung quantitativ orientierter Forschungsobjekte verwendet werden, erfordert das eine besonders sorgfältige Methodenpassung. Sie soll Lamneks Prinzip der Methodenwahl berücksichtigen, nach dem der Forschungsgegenstand die Methode bestimmen soll – und nicht umgekehrt (Lamnek, 2010). Dazu gehört entsprechend der Fragestellungen dieser Arbeit, dass die qualitative Forschung, auch in Anlehnung an die Ansätze vergleichbarer Arbeiten (etwa Gröschner, 2011), der quantitativen sequenziell nachgeordnet ist: Die qualitativen Forschungsteile validieren die vorgängigen quantitativen Ergebnisse, ordnen sie ein und führen sie weiter. Gerade deshalb muss die Methodenpassung die qualitative Erhebung in ihren spezifischen Eigenheiten ernst nehmen und auch in der Verschaltung zentrale Kategorien wie Offenheit und Kommunikativität berücksichtigen, um einer „anything goes“-Grundhaltung (Mayring, 2014, S. 9) so weit wie möglich entgegenzuwirken. Auch für Mixed Methods gilt, was May-

ring (2015) über qualitative Sozialforschung schreibt: „Die Verfahrensweisen sollen nicht als Techniken verstanden werden, die blind von einem Gegenstand auf den anderen übertragen werden können. Die Adäquatheit muss jeweils am Material erwiesen werden.“ (S. 52).

Vor diesem Hintergrund liegt der Methodenwahl dieser Untersuchung weniger die Übernahme eines fest definierten Forschungsparadigmas quantitativer oder qualitativer Natur zu Grunde – vielmehr wählt sie aus den möglichen Methoden diejenigen Vorgehensweisen zur Datenerhebung und -auswertung aus, die als adäquat zur Beantwortung der Forschungsfragen gesehen werden (Drahmann, 2017) und die am ehesten dazu beitragen, die „Ausschnitte der Realität, die in einer Untersuchung interessieren, möglichst genau zu beschreiben oder abzubilden“ (Bortz & Döring, 2006, S. 138).

Innerhalb dieser Untersuchung sollen die qualitativen Interviews erstens zur Validität der quantitativen Analysen beitragen, indem sie die quantitativ erhobenen Motive exemplifizieren, fehlende und strukturell anders gewichtete Motive identifizieren und Hinweise auf die Ursachen der länderspezifischen Unterschiede geben. Zugleich sollen diese Exemplifizierungen eine genauere Definition der Studien- und Berufswahlmotive ermöglichen, als das im Rahmen der quantitativen Erhebung möglich ist, und somit dazu beitragen, sie in ihren einzelnen Bestandteilen, ihren Beziehungen zueinander und in ihren Abgrenzungen voneinander besser zu verstehen. Zum anderen dienen die qualitativen Befragungen der Erhebung von Aspekten der wahrgenommenen beruflichen Rahmenbedingungen, Ausbildungsbedingungen und des wahrgenommenen Berufsbildes von Lehramtsstudierenden und ihrer Verknüpfung mit den zuvor genannten Studien- und Berufswahlmotiven.

Somit dienen die qualitativen Erhebungen mehreren der von Mayring (2015) als Aufgaben qualitativer Analysen bezeichneter Zwecke: Im Rahmen der Untersuchungen zu den Studien- und Berufswahlmotiven dienen sie der „Überprüfung der Plausibilität interpretierter (statistisch gesicherter) Zusammenhänge“, der „Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen bzw. unklar gebliebenen Themenkreisen“ (S. 23), der parallelen Klassifizierung der gefundenen Motive sowie der Theorie- und Hypothesenprüfung. Im Bereich der Einflussfaktoren auf diese Motive dienen sie zugleich der Hypothesenfindung und Theoriebildung, sollen sie doch hier mögliche Einflussfaktoren auf die Berufswahlmotive überhaupt erst identifizieren und deren Verbindung zu den einzelnen Motiven darstellen (S. 22 ff.). Dieses breite Anforderungsspektrum stellt spezifische Anforderungen an die Interviewteilnehmer und das Interviewdesign.

5.2.2 Das problemzentrierte Interview

Im Rahmen von Mixed-Methods-Ansätzen, in denen qualitative Erhebungen eine quantitative Erhebung begleiten und auf einer breiten theoretischen Grundlage aufbauen, scheiden Forschungsstrategien von vornherein aus, die wie Grounded-Theory-Ansätze oder narrative Interviews von einem möglichst neutralen, von Theorien unbeeinflussten Forscher ausgehen. Daher erfolgt die Datenerhebung mit einem an das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) angelehnten, leitfadenorientierten Vorgehen, das robust gegenüber dem Vorwissen des Forschers ist und eine enge Verschränkung der Interviews mit vorgängigen Informationen ermöglicht.

Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um ein „induktiv-deduktives Wechselspiel“, bei dem das „unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen [...] in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ dient und so Eingang in die Erhebung findet, „ohne die originäre

Sichtweise der Befragten zu überdecken“ (Witzel, 2000, S. 1 f., S. 6). Die Methode kann flexibel an die Anforderungen des Gegenstandes angepasst werden (Witzel selbst erwähnt die Kombination mit einem Fragebogen) und ermöglicht es, relevante Rahmenbedingungen aufzugreifen und für problemorientierte Nachfragen zu nutzen. In dieser Hinsicht zeichnet sie sich durch eine höhere, allerdings je nach den Voraussetzungen der einzelnen Interviewpartner flexibel zu handhabende Dialogizität aus, die dem Setting dieser Untersuchung entgegenkommt.

Das eigentliche problemzentrierte Interview (Witzel, 2000) besteht aus einer Einleitung, in der die Rahmenbedingungen des Interviews geklärt werden, auf die Besonderheiten der Interviewsituation eingegangen und strenge Vertraulichkeit zugesichert wird, einem leitfadenorientierten Hauptteil und einem schriftlich fixierten Postskript mit Notizen zu Interviewsituation und -verlauf. Ein Kurzfragebogen erfasst die Rahmendaten der Interviewpartner und erleichtert durch Bezugnahmen den Gesprächseinstieg. Der Leitfaden dient als Hintergrundfolie für den Gesprächsverlauf und enthält eine festgelegte, erzählungsgenerierend-offene Anfangsfrage sowie optional ansprechbare Unterthemen. Entsprechend des Prinzips der Offenheit steht die Konstruktion des Themas durch den Interviewpartner, die durch die offene Frage eingeleitet wird, im Vordergrund. Der Forschende geht auf dessen Meinungen und Ideen mit Hilfe allgemeiner Sondierungen ein, die der sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht dienen, indem thematische Aspekte aufgegriffen, weitergeführt und detailliert werden. Spezifische Sondierungen, etwa Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen, wie sie Loichinger (2015) fordert, dienen der Verständniserzeugung, indem sie den Teilnehmenden zur Selbstreflexion anregen, Alltagsverständlichkeiten aufbrechen und über Paraphrasen zur Kontrolle des Verstehensprozesses beitragen (kommunikative Validierung).

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse und zur besseren Handhabbarkeit (vgl. auch Loichinger, 2015) gliedert sich der Leitfaden in drei Hauptteile (vgl. Anhang II). Er ist teilstandardisiert, weist allerdings eine Tendenz hin zu offenen Interviewformen auf – in Übereinstimmung mit Witzel besteht jeder der drei Teile aus einer offenen, erzählungsgenerierenden Einleitungsfrage sowie mehreren optionalen Nachfragemöglichkeiten, die, je nach Gesprächsverlauf, im Rahmen der allgemeinen Sondierungen behandelt, im Anschluss als Ad-hoc-Fragen gestellt oder komplett gestrichen werden können. Dabei wird auf fest formulierte Fragen verzichtet – zum einen auf Grund der unterschiedlichen Interviewsprachen, zum anderen, um flexibler auf die Erzählung der Teilnehmenden reagieren und die Themenblöcke wo immer möglich im Rahmen ihrer eigenen Erzählung behandeln zu können. Dieses Vorgehen kommt den Qualitätsanforderungen an einen Leitfaden von Loichinger (2015) entgegen, da es Ablesen vermeidet, die Fragen an den natürlichen Erinnerungs- und Argumentationsfluss anpasst und insbesondere stets die spontane Erzählung der Teilnehmenden priorisiert. Insbesondere die interkulturelle Ausrichtung stellt in dieser Hinsicht hohe Ansprüche, da auf ähnliche Fragen kontextabhängig ganz unterschiedliche Bedeutungsräume möglich sind (vgl. auch das Prinzip der Explikation bei Lamnek, 2010). Die hier angegebenen Fragen verstehen sich daher ausdrücklich als Beispielfragen, die insbesondere im Grad ihrer Konkretisierung stark variabel sind: Gerade im zweiten Teil erhalten Interviewteilnehmende, die sehr konkret antworten, andere Nachfragen als Teilnehmende, die in ihren Antworten von Anfang an auf breite gesamtgesellschaftliche Muster verweisen.

Der erste Teil des Leitfadens (vgl. Anhang II) fragt mögliche Motive für den Lehrerberuf mitsamt den entsprechenden Begründungen ab und bietet Nachfragemöglichkeiten entsprechend der aus der deutschen Forschung bekannten motivwirksamen Kategorien Geschlecht,

Schulart und Fach sowie zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit. Der zweite Teil zentriert sich auf die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs in den jeweiligen Ländern und auf mögliche Einflussfaktoren. Auch hier stehen optionale Nachfragen unterschiedlicher Tiefe zu bestimmten als wichtig erachteten Punkten zur Verfügung.

Für Witzel ist es wesentlich, dass das Interview zwar auf dem Vorwissen des Forschers aufbaut, der Interviewprozess selbst und die Aussagen der Interviewpartner davon jedoch unbeeinflusst bleiben. Der Leitfragen spiegelt das wider, indem jeweils eine offene, erzählungsgenerierende Frage die beiden Blöcke eröffnet. So können die Befragten ihre eigenen Ansichten darstellen und, vom Vorwissen des Forschenden unbeeinflusst, eigene Schwerpunkte setzen. Allgemeine und spezifische Sondierungen vertiefen diese Aussagen. Erst im Anschluss erfragt der Interviewende die Meinung des Interviewpartners zu Aspekten, die für den Forscher interessant wären, bisher aber noch nicht angesprochen wurden. Dieses Vorgehen minimiert die Gefahr einer Überbetonung bestimmter Themen (vgl. GATE-Germany (Hrsg.), 2014); gerade dieses Wechselspiel aus Fragen, die dem Prinzip der Offenheit Rechnung tragen (vgl. u.a. Lamnek, 2010), und der Möglichkeit zu gesteigerter Dialogizität und Kommunikativität ist ein großer Vorteil dieser Methode.

Der dritte Teil des Leitfadens weicht von diesem Vorgehen ab. Anstelle einer offenen Frage tritt die Präsentation einer externen Information, des Fragebogenteils zu den Berufswahlmotiven. Durch seine Kombination mit verschiedenen Erzähloptionen wirkt er ebenfalls erzählungsgenerierend: So wird gefragt, ob zu einzelnen Motiven weiterer Erzählbedarf besteht, ob Motive unzutreffend sind oder fehlen. Falls die Interviewteilnehmenden selbst auch den Fragebogen ausgefüllt und einem Vergleich zugestimmt haben (s.u.), erfolgt die zusätzliche Bitte, ihre Antworten zu erklären, falls Sie eine Frage mit „trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet haben. So lassen sich strukturelle von individuellen Faktoren trennen, was die Validität der Auswertung erhöht.

Der Fragebogen konfrontiert die Teilnehmenden direkt mit Vorwissen des Forschenden (zu verschiedenen möglichen Motiven), was dem Prinzip der Offenheit zuwiderläuft. Allerdings bietet diese Konfrontation nicht nur einen zusätzlichen starken Erzählanreiz und die Möglichkeit einer Kontrolle des Gesagten, sondern ist auch wichtig zur Validierung des Fragebogens (fehlende, nicht zutreffende Fragen). Da dieser Teil darüber hinaus erst nach dem offenen Frageblock zu den Berufswahlmotiven zum Einsatz kommt, beeinträchtigt dieses Vorgehen die Offenheit des eigentlichen Interviewteils nicht.

5.2.3 Auswahl und Vorstellung der Interviewpartner

Auf Grund der Fragestellungen dieser Arbeit sind sowohl einzelne Motive und Motivbegründungen als auch deutlich komplexere, strukturelle Einflussfaktoren von Interesse. Daher bietet es sich an, in den Vergleichsländern sowohl Lehramtsstudierende zu befragen, die über ihre eigenen Berufswahlmotive und ihr eigenes Berufsbild Auskunft geben können, als auch Universitätsdozentinnen und -dozenten, die professionell in der Lehramtsausbildung beschäftigt sind. Letztere konnten auf Grund ihrer langjährigen Tätigkeit einen umfassenderen Überblick über die Entwicklungen der Studiengänge und ihrer Studierenden, aber auch über das Bild der Lehrkraft selbst entwickeln als die befragten Studierenden. So erweitern diese Interviews den Blickwinkel der qualitativen Analyse um eine zeitlich umfassendere und eher gesamtgesellschaftlich orientierte Perspektive.

Die Dozierenden verfügen „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443) und werden

in einem organisatorischen bzw. institutionellen Zusammenhang befragt, „der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (ebd., S. 442). Das macht sie zu Experten, die – gerade bei einem biographischen Hintergrund als Lehrkraft – jedoch neben ihrem Expertenwissen wie in klassisch-analytischen Interviews auch über ihre Erfahrungen, Einstellungen und Alltagstheorien berichten.

Die ausgewählten neun Studierenden stellen entsprechend den Grundgedanken des *theoretical sampling* (vgl. Lamnek, 2010) ein exemplarisches Abbild der an den Universitäten vertretenen Studierenden bezüglich der Studiengänge und Studienfächer dar und entstammen, soweit möglich, unteren Semestern. Die Rekrutierung erfolgte im Rahmen der quantitativen Erhebungen an den Partneruniversitäten, sodass die Interviewten zum größten Teil den Fragebogen ebenfalls ausgefüllt haben. Die Teilnahme an den qualitativen Interviews war freiwillig, bei mehreren Studierenden mit ähnlichen Merkmalen entschied das Los. Ungleiche Verteilungen entstehen durch den starken weiblichen Überhang in vielen Studiengängen – gerade in Rumänien sind einige Studiengänge rein weiblich besetzt. In Schweden und den USA fällt die Wahl für Fachspezialisierungen erst zu einem späteren Studienzeitpunkt, sodass gerade bei den Studierenden der Sekundarstufe II z.T. höhere Semester befragt werden mussten. In den USA entstammen alle Teilnehmenden den Masterstudiengängen, da in Kalifornien das Lehramtsstudium ein berufsbezogenes Masterprogramm und als solches weniger ausdifferenziert als in den anderen Ländern ist. In Rumänien nahmen, entsprechend der ausgeprägten Minderheitsschulsysteme in diesem Land, sowohl Studierende aus der deutsch- wie auch aus der rumänischsprachigen Lehrerbildung teil. Darüber hinaus fand in Schweden und den USA der Migrationshintergrund bei der Auswahl der Studierenden Beachtung (siehe Anhang III).

Bei den neun Dozentinnen und Dozenten handelt es sich um langjährig in der Lehramtsausbildung tätige Personen, meist mit Professorenstatus, die als Programmleiter eines Lehramtsstudienganges, Leiter von Lehramtsbildungsabteilungen oder von Fachdidaktiken einen umfangreichen Einblick in die jeweiligen Ausbildungsgänge besitzen und jedes Jahr eine mittlere zwei- bis dreistellige Zahl an Studierenden unterrichten. In Schweden fanden die Interviews mit folgenden Vertretern und Vertreterinnen der Lehramtsausbildung statt: Ein Bildungssoziologe, der in sämtlichen Lehramtsstudiengängen unterrichtet, eine Fachdidaktikerin, die Lehramtsstudierende für weiterführende Schulen ausbildet, sowie eine Dozentin, die neben der Lehramts- auch in die staatlich-universitäre Polizeiausbildung involviert ist und daher die beiden Studierendengruppen vergleichen kann. Die rumänischen Interviews umfassen die aktuelle Leiterin der deutschsprachigen Lehramtsausbildung Rumäniens, die Studierende aller Schularten unterrichtet, einen Fachdidaktiker der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Programmleiterin eines Lehramt-Masterstudiengangs. Das kalifornische Interviewsample umfasst Interviews mit den lehramtsbezogenen *program directors* einer Partnerhochschule. Ein Programmleiter verantwortet die Grundschullehrerbildung, während die beiden anderen Lehramtsstudiengängen für Lehrkräfte weiterführender Schulen vorstehen.

Um ein kohärentes Bild zu erhalten, verwendet der Interviewende für beide Interviewgruppen einen nur geringfügig angepassten Leitfaden, allerdings bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Im ersten Teil geben die Studenten Auskunft über ihre eigene Studien- und Berufswahlmotive sowie, falls bekannt, über die ihrer Mits Studierenden. Die Dozenten werden im ersten Teil befragt, wie sie die Motive ihrer Studierenden wahrnehmen, inwiefern

sich die Studierenden unterschiedlicher Studiengänge voneinander unterscheiden und wodurch diese Motive beeinflusst werden. Der zweite Teil vertieft die Einflussfaktoren auf den Lehrerberuf, wobei die offene Frage eine freie Fokussierung auf verschiedene Aspekte, je nach Erfahrungshorizont des Interviewteilnehmers, ermöglicht. Während die Studenten erläutern, wie sie sich den Lehrerberuf vorstellen und was für sie das Lehrersein im jeweiligen Land ausmacht, geben die Dozenten auch hier ein breiteres Bild, das z.T. auch längerfristige Entwicklungen im Lehrerberuf berücksichtigt. Der dritte Teil unterscheidet sich stärker und ist in beiden Gruppen nur optional. Sofern die teilnehmenden Studierenden auch an der quantitativen Untersuchung teilgenommen haben, können sie – nach ihrer Einwilligung – zusammen mit dem Forschenden ihr Interview mit dem entsprechenden Fragebogen verknüpfen und direkte Erläuterungen zu ihren Antworten geben. Bei Teilnehmern, die am Fragebogen nicht teilgenommen haben, der Verknüpfung nicht zustimmen sowie bei Dozenten ist das nicht möglich; sie erhalten bei Einwilligung in den Zusatzteil einen leeren Fragebogen, an dem sie die allgemeinen Fragen beantworten.

5.2.4 Durchführung und Transkription der Interviews

Die Grundhaltung des Interviewenden ist weich-neutral und permissiv (vgl. Lamnek, 2010); provokative Nachfragen im Rahmen spezifischer Sondierungen werden als solche kenntlich gemacht (vgl. Witzel, 2000; Loichinger, 2015). Die Interviewdurchführung erfolgt soweit möglich *face to face* und in einer vertrauten Umgebung – bei den Dozenteninterviews meist in den entsprechenden Büros, bei den Studierenden in universitären Besprechungszimmern. Da die Studie in einem universitären Kontext durchgeführt wurde, ist die universitäre Umgebung den Teilnehmenden vertraut und erscheint trotz berechtigter Einwände gegen derartige Intervieworte etwa bei Loichinger (2015) für diese Untersuchung gerechtfertigt. Einige Interviews fanden auf Vorschlag der Interviewten in Cafes oder Cafeterien statt, einzelne Gespräche mussten aus organisatorischen Gründen als Skypeinterview durchgeführt werden (was viele Nachteile klassischer Telefoninterviews vermeidet, vgl. Lamnek, 2010). Die anvisierte Dauer der Befragungen lag bei ca. 30-60 Minuten. Der Interviewende hatte keine persönliche Beziehung zu den befragten Studierenden, während er mit einem Großteil der befragten Dozierenden im Rahmen der quantitativen Datenerhebung bereits in Kontakt gekommen war. Die Dozierenden der Partnerhochschulen hatten keinen Einblick in die Liste der Studierenden, die sich zu Interviews bereit erklärt hatten, bzw. in die Liste der endgültig ausgewählten Studierenden.

Die Interviews wurden, soweit möglich, in der Mutter- bzw. Studiensprache der Gesprächsteilnehmer geführt, also in Deutsch, Englisch und Schwedisch. Lediglich die Interviews der rumänischsprachigen Teilnehmenden mussten in einer Fremdsprache interviewt werden, während schwedischsprachige Teilnehmende zwischen einem englischen und einem schwedischen Interview wählen konnten. Vier der sechs Befragten wählten englisch, zwei schwedisch als Interviewsprache. Zwar führen die schwedischsprachigen Interviews auf Grund der geringeren Sprachkompetenz des Interviewenden zu einem höheren Maß an Rechtschreib-, Grammatik- und Verständnisfehlern bei der Transkription, andererseits handelt es sich nach der Maxime der Kommunikativität beim qualitativen Interview um eine „Kommunikation (...), die durch die Sprache des Befragten bestimmt wird“ (Lamnek, 2010, S. 318). Dementsprechend sollte der Interviewer die befragte Person – so weit wie möglich – in ihrer eigenen Sprache erzählen lassen, auch wenn das auf Seiten des Forschenden zu einer erhöhten Fehlerzahl bei der Transkription führt.

Die Aufzeichnung der Gespräche erfolgte, nach Zustimmung der Interviewpartner, in den meisten Fällen sowohl per Videokamera als auch mit einem Backup-Voicerecorder. Da der Fokus der Analyse nicht auf sprachlichen Charakteristika, sondern auf dem Inhalt und den Sichtweisen der Gesprächspartner liegt, wird jedes Gespräch in ein geglättetes „smooth verbatim transcript“ (Mayring, 2014, S. 45) überführt. Ein solches Transkript erhält zwar weitestgehend den Wortlaut, bereinigt ihn allerdings um Füllwörter (z.B. „sozusagen“, „also“), Interjektionen wie „äh“ und nicht explizierende Wortwiederholungen und Satzabbrüche. Wiederholungen von Worten oder Wortgruppen sind ebenso getilgt wie bestätigende Redegesten des Interviewenden. Spricht mehr als eine Person gleichzeitig oder fällt eine Person der anderen ins Wort, verweisen Einschübe in eckigen Klammern auf kurze Redebeiträge des zweiten Sprechers; drei Punkte am Anfang und Ende der Redebeiträge markieren einen Übergang ohne wahrnehmbare Pause.

Tab. 8: Transkriptionsregeln (eigene Zusammenstellung in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2013; Mayring, 2014)

Transkriptionsregeln	
1	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dialekte werden nicht transkribiert.
2	Sprache und Interpunktion wird in den deutschsprachigen Interviews zu Gunsten der Lesbarkeit leicht geglättet und an das Schriftdeutsche angenähert. In den fremdsprachigen Interviews werden nur offensichtliche Fehler behoben. Die Satzform wird auch bei syntaktischen Unregelmäßigkeiten beibehalten.
3	Interjektionen und Füllwörter werden nicht transkribiert und einfache Wiederholungen, Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern geglättet, solange sie nicht bedeutungstragend sind. Das gilt auch, wenn sich die Wiederholungen geringfügig unterscheiden.
4	Alle personenbezogenen Angaben werden anonymisiert. Der Interviewer wird mit „I“, der Interviewpartner mit seinem jeweiligen Kürzel gekennzeichnet.
5	Deutliches Lachen der Interviewpartner werden durch (lacht) bzw. (lachend), sehr lange Gesprächspausen werden durch (.) bzw. (...) gekennzeichnet, sofern sie bedeutungstragend sind.
6	Zustimmende Äußerungen, Murmeln, bestätigende Redegesten und Lachen des Interviewenden werden nicht transkribiert, sofern sie nicht bedeutungstragend sind.
7	Kurze Einwürfe der jeweils anderen Person (z.B. Nachfragen zum Wortverständnis) werden in eckige Klammern gesetzt. Bejahungs- oder Verneinungsgesten wie „Mmh“ oder „ok“ werden grundsätzlich als [Mhm (bejahend)] bzw. [Mhm (verneinend)] transkribiert.
8	Spricht mehr als eine Person gleichzeitig, werden die Redebeiträge entweder satzweise getrennt oder Übergänge durch „...“ am Ende und Anfang der Redebeiträge gekennzeichnet.
9	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) markiert, unsichere Transkriptionen in Klammern mit anschließendem Fragezeichen. Bei längeren unverständlichen Passagen wird der Grund der Störung mit angegeben (z.B. Hintergrundlärm).
10	Auf Unterbrechungen oder Störungen wird mit eckigen Klammern summarisch hingewiesen. Gleiches gilt für Gesprächsabschnitte ohne Informationsgehalt, z.B. Erläuterungen zur Aufnahmetechnik.

In Anlehnung an die Vorschläge von Dresing & Pehl (2013) werden unverständliche Gesprächsbausteine sowie bejahende und verneinende einsilbige Lautäußerungen und deutliches Lachen der Interviewten als bedeutungstragende Einheiten gekennzeichnet; Gesprächspausen werden nur in Ausnahmefällen markiert. Die Einleitung und die Verabschiedung sind keine Bestandteile der Transkription, ebenso wenig Unterbrechungen (z.B. durch eintretende Personen), die im Transkript allerdings durch eckige Klammern sichtbar bleiben. Der Fließtext enthält aus Gründen der Einheitlichkeit alle Interviewpassagen in deutscher bzw. englischer Sprache. Bei Übersetzungen aus dem Schwedischen findet sich die Originalstelle in einer Fußnote. Sämtliche Transkriptionsregeln sind in Tabelle 8 zusammengefasst.

5.2.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse der qualitativen Daten folgt den Ideen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Andermann, Dippelhofer-Stiem & Kahle (1996), die von ihnen selbst als „a mixed methods approach (containing qualitative and quantitative steps of analysis)“ (S. 6) verstanden wird. Im Gegensatz zu Ansätzen aus dem Bereich der Grounded Theory ist dieses Vorgehen robust gegenüber dem Vorwissen des Forschenden. Diese Voraussetzung ist wesentlich, da die quantitativen Analysen und die Literaturrecherche im Rahmen dieser Arbeit in hohem Maße Vorwissen generierend wirken. Analog zur Interviewform des problemzentrierten Interviews ist auch bei Mayrings Ansatz das Verknüpfen von Forschungsfragen und Theorie ein wesentlicher Ausgangspunkt der qualitativen Forschung, was der Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Forschungsfragen zu Gute kommt. So erlaubt diese Methodik in besonderem Maße eine Engführung qualitativer und quantitativer inhaltsanalytischer Vorgehensweisen, die durch ihren Gegenstandsbezug, genau gefasste Verfahrensregeln und ein konkretes Ablaufmodell miteinander verbunden sind (Mayring, 2015).

Die Inhaltsanalyse selbst und insbesondere die Zuweisung von Kategorien zu Textpassagen sind ein qualitativer und interpretativer Prozess, „not an automatic technique, but a reflective act of interpreting meanings in the text“ (Andermann et al., 1996, S. 30), und damit durchaus auch in einer hermeneutischen Tradition stehend. Anstatt durch enge Vorgaben, etwa den Itemkatalogen eines Fragebogens, eingeschränkt oder einem Bias des Forschenden unterworfen zu werden (Lamnek, 2010; speziell im Kontext der Studien- und Berufswahlmotive bspw. von Rauin & Römer, 2010 kritisiert), können Befragte hier die Struktur, die Ausführlichkeit und die Form ihrer Antwort weitgehend selbst bestimmen (Schnell & Kolbe, 2013; Drahmann, 2017). Zugleich ergänzt die Frequenzanalyse der induktiv aus dem Interviewmaterial gebildeten Kategorien im Rahmen der Forschungsfragen 6.6, 6.7, 7.4 und 7.5 dieses Vorgehen um quantitative Elemente, die an die Auswertungen der Fragebogendaten anschlussfähig sind.

Die wesentliche Eigenschaft qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring ist die Regelgeleitetheit der damit verbundenen Forschungsschritte: Sie verlangt nach einer kommunikationswissenschaftlichen Verankerung der Abläufe, einem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen und klaren Regeln für die Bildung ihrer zentralen Elemente, der Kategorisierungen des qualitativen Datenmaterials. Der Ablauf der Befragungen, die formalen Charakteristika der Interviews sowie die Regeln für ihre Transkription wurden bereits beschrieben. Dabei ist der transkribierte Text in doppelter Hinsicht als kommunikativer Akt ernst zu nehmen. Das betrifft zum einen seine Eigenschaft als Verstetigung einer ursprünglich mündlichen Kommunikation zwischen Interviewendem und Befragtem. Die Spontanität der mündlichen Interviewsituation mag dazu führen, dass trotz des neutralen Grundtons (Witzel, 2000)

vereinzelt Fragen gestellt werden, die die Antwort des Befragten lenken, bestimmte Antwortalternativen nahelegen oder eher das Vorverständnis des Interviewenden als die Weltsicht der Befragten transportieren. Die Gefahr derartiger kommunikativer Muster ist während der Kodierung der Ergebnisse, aber auch während ihrer Diskussion zu reflektieren und dort, wo entsprechende Muster sichtbar werden, als Einschränkung festzuhalten.

Zum anderen ermöglicht die Interviewsituation jedoch auch eine Bewertung der Informationen, die zu einem Gegenstand mitgeteilt werden, entsprechend ihres Auftretens während des Interviews. Auf Grund der Möglichkeit der Befragten, ihre Antworten selbst zu strukturieren, ist insbesondere davon auszugehen, dass den ersten Antworten auf die offenen Fragen, die die ersten beiden Interviewteile einleiten, ein besonderes Gewicht zukommt: Dass also beispielsweise diejenigen Studien- und Berufswahlmotive, die Befragte zuerst nennen, für sie selbst bedeutender sind als jene, die sie erst auf eventuelle Nachfragen hin nennen. Daher sind diese Nennungen während der Kodierung besonders zu kennzeichnen.

Zuletzt stellt der verschriftlichte Text auch eine Kommunikation zwischen den Antworten des Befragten, dem Rezipienten und dem Gegenstand dar. Adaptiert man Bühlers semiotisches Modell zur Beschreibung von Zeichensemantiken (Bühler, 1934) und verwendet es als Grundlage zur Analyse von Kommunikationssituationen, kann man eine Fokussierung der Analyse auf die Seite des Senders, des Empfängers oder des Gegenstandes vornehmen. Im Gegensatz zu Forschungsprojekten, in denen eine Rekonstruktion von Fällen, etwa von Personen mit exemplarischen Motivkonstellationen, und damit der Sender im Zentrum steht, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den ausgetauschten Gegenstandsinformationen, die aggregiert und weitgehend unabhängig vom jeweils individuellen Sender analysiert werden.

Diese Gegenstandsinformationen werden mit einer Analysetechnik aus dem Bereich der strukturierenden Inhaltsanalyse verarbeitet, die – ausgehend vom Mixed-Methods-Ansatz der Gesamtuntersuchung – deduktive und induktive Elemente vereint (Mayring, 2015; vgl. Abb. 14). Im Bereich der Studien- und Berufswahlmotive dienen die im Rahmen der quantitativen Modellbildung entwickelten Motive als grundlegende Kategorien. Soweit im Textmaterial Studien- oder Berufswahlmotive auftreten, die einer bereits bestehenden Motivatmosphäre zugeordnet werden können, ist eine entsprechende Zuordnung vorzunehmen. Falls ein Motiv keiner bereits bestehenden Kategorie zugeordnet werden kann, ist induktiv eine neue Kategorie zu bilden. Hinsichtlich der Aspekte des Berufsbilds sowie der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften, die in der zweiten Forschungsfrage im Zentrum stehen, ist hingegen ein kategoriebildendes Verfahren zu wählen, das induktiv, d.h. ohne Vorannahmen hinsichtlich einzelner Kategorien, zur Erstellung einer neuen Systematik führt. Hier wird erst im Rahmen der Ergebnisdarstellung überprüft, inwiefern die gebildeten Kategorien mit den Gliederungspunkten der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen in Kapitel drei übereinstimmen.

Insgesamt werden zur Beantwortung der Forschungsfragen vier Kategoriensysteme unterschieden:

- Im ersten Interviewteil, der mit der offenen Frage nach den Studien- und Berufswahlmotiven beginnt, werden in einem ersten Kategoriensystem Studien- und Berufswahlmotive kodiert.
- Im zweiten Interviewteil erfasst ein weiteres Kategoriensystem Aspekte der Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen.

- Im dritten Interviewteil, der der direkten Fragebogenvalidierung dient, wird kodiert, welche Studien- und Berufswahlmotive als fehlend bzw. als unzutreffend charakterisiert oder mit ergänzenden Informationen versehen werden.
- Die vierte Kategorisierungsebene überspannt alle drei Interviewteile. Für jede Nennung innerhalb der obigen Systeme ist zusätzlich festzuhalten, ob sie durch einen Studierenden oder einen Dozierenden getroffen wurde, ob ein Studierender über sich selbst oder über andere gesprochen hat und ob es sich um die erste Nennung der entsprechenden Kategorie innerhalb des jeweiligen Interviews handelt. Zusätzlich werden Nennungen, die innerhalb der ersten Antwort auf eine der beiden offenen Fragen zu Beginn der beiden ersten Interviewteile auftreten, als *primäre* Nennungen gekennzeichnet.

Gekennzeichnet, aber in den Frequenzanalysen nicht berücksichtigt werden sogenannte *sekundäre Nennungen* von Studien- oder Berufswahlmotiven im zweiten Interviewteil bzw. im Validierungsteil des Interviews. Sie entstehen, wenn Befragte beispielsweise im Anschluss an Aussagen zu den beruflichen Rahmenbedingungen weitere Anmerkungen zu ihrer eigenen Motivation machen oder wenn im Rahmen der Fragebogenvalidierung ergänzende Erläuterungen zu zutreffenden Motiven gegeben werden. Zu sekundären Nennungen von Aspekten des Berufsbildes, der Arbeits- oder Ausbildungsbedingungen kann es dementsprechend kommen, wenn sie während der Fragebogenvalidierung zur Sprache kommen oder Befragte im ersten Teil der Befragung im Anschluss an ein Motiv in der Begründung für ihre jeweilige Ausprägung dieses Motivs berufsfeldbezogene Aspekte nennen. Auch Nachfragen des Interviewenden können im Rahmen der Interviewtechniken des problemzentrierten Interviews in manchen Fällen zu sekundären Nennungen führen (siehe Katalog möglicher Nachfragen in Anhang II). Diese Fälle werden gesondert gezählt, da es sich dabei nicht um direkte, unbeeinflusste Antworten auf eine der Fragen des jeweiligen Interviewteiles handelt, sondern die entsprechenden Nennungen sekundär, etwa durch den Kontakt mit Items des Fragebogens, zustande kamen. Schlussendlich können Nennungen von Studien- und Berufswahlmotiven als *negierende Nennung* gekennzeichnet werden, wenn ein Motiv explizit als unwichtig oder als der Studien- bzw. Berufswahl entgegenstehend bezeichnet wird.

Die Kategorien aus allen vier Kategorisierungen werden mit Definition, Ankerbeispielen und Kodierregeln in einem Kategorienschema festgehalten, das laufend aktualisiert und in Grenzfällen um weitere Ankerbeispiele bzw. Kodierregeln ergänzt wird (Mayring, 2015). Der Umfang der Kodiereinheiten ist variabel. Die kleinste Kodier- bzw. Analyseeinheit ist ein bedeutungstragendes Wort, das eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden kann. Als Kontexteinheit dient der gesamte Antworttext eines Interviews. Es ist demnach möglich, dass sich eine kodierte Stelle nur über einen Satzteil erstreckt, falls Befragte innerhalb eines Satzes mehrere Antwortkategorien (z.B. verschiedene Studien- und Berufswahlmotive) erwähnen. Eine Kodierung kann sich allerdings auch über mehrere Antworten des Befragten und Nachfragen durch den Interviewenden erstrecken. Da hierdurch die Gesamtzahl der Nennungen an Aussagekraft verliert, ist parallel zur Anzahl der Gesamtnennungen auch die Gesamtzahl der Interviews anzugeben, in denen eine Kategorie Erwähnung findet. Die Auswertungseinheit besteht aus allen Kontexteinheiten. Nur dort, wo die Forschungsfrage verschiedene Gruppen von Befragten unterscheidet, besteht die Auswertungseinheit ausschließlich aus jenen Kontexteinheiten, die die jeweiligen Bedingungen für die entsprechende Forschungsfrage erfüllen. Werden z.B. ausschließlich die Motive der Studierenden untersucht, besteht die Auswertungseinheit aus allen Kontexteinheiten, die mit der Variable „Studierende“ gekennzeichnet sind.

5.2.6 Gütekriterien der qualitativen Untersuchung

Eine weitere wesentliche Eigenschaft qualitativer Inhaltsanalysen liegt in den Anforderungen an die Sicherstellung ihrer Objektivität, Reliabilität und Validität (Mayring, 2015; Krippendorff, 2013). Während jedoch die Tatsache, dass Verfahren aus der quantitativen Sozialforschung gerade im Bereich der Reliabilitätsmessung für qualitative Daten unangemessen sind, weitgehend unumstritten ist (Mayring, 2015), gibt es in der Frage nach den angemessenen Verfahren widerstreitende Forschungspositionen. Dabei gilt es insbesondere zwischen Positionen zu unterscheiden, die analog zum Vorgehen der quantitativen Sozialforschung Maßzahlen fordern, mit denen die Reliabilität eines Vorgehens quantitativ nachprüfbar wird (z.B. Krippendorff, 2013; Wirtz & Caspar, 2002; Wirtz & Kutschmann, 2007) und solchen, die eine Quantifizierung qualitativer Forschung als nicht zielführend erachten (z.B. Lisch & Kriz, 1978; Kuckartz, 2016).

Während für eine Quantifizierung die intersubjektive Nachprüfbarkeit der Indices und das analoge Vorgehen zu den Gütemaßstäben quantitativer Forschung sprechen, gibt es auch Einwände dagegen (für eine Übersicht siehe Mayring, 2015): So kann aus einer konstruktivistischen Sichtweise heraus die Forderung eines intersubjektiv einheitlichen Verstehens sprachlicher Äußerungen ebenso wie der normative Charakter einer Festlegung ‚richtigen‘ Verständnisses durch Forschende problematisiert werden.

In Bezug auf diese Untersuchung sind es jedoch weniger derartig grundlegende und zum Teil „etwas überzogene“ (Mayring, 2015, S. 125) Kritikpunkte, sondern gegenstandsbezogene und forschungspraktische Überlegungen, die gegen die Verwendung quantifizierbarer Reliabilitätsmaße für den qualitativen Teil dieser Untersuchung sprechen: So hat sich etwa eine komplette Doppelkodierung eines wesentlichen Anteils der Interviews auf Grund der großen Textmenge als nicht durchführbar erwiesen – nicht zuletzt, da ein Teil der Interviews auf Schwedisch geführt wurde und kein zweiter schwedisch sprechender Kodierer zur Verfügung steht. Angesichts der Eigenschaften des Kodiersystems wäre jedoch die Rekodierung eines großen Anteils der Interviews nötig gewesen, um überhaupt belastbare Zahlen zu erhalten: Indices wie etwa Cohen's κ betrachten stets die beobachtete Kodierungsverteilung gegenüber einer zufällig zu erwartenden Verteilung der Kodierungen, was derartige Verfahren anfällig gegenüber stark ungleich gewichteten Kodierverteilungen macht: „Je differenzierter und umfangreicher das Kategoriensystem, desto schwieriger ist es, eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen“ (Ritsert, 1972, S. 70, s.a. Mayring, 2015).

Im Rahmen dieser Untersuchung ist jedoch von einem sehr umfangreichen Kategoriensystem auszugehen, das auf Grund der deduktiven Übernahmen aus dem Theorieteil eine sehr ungleiche Verteilung aufweisen kann. Es mag sein, dass einzelne angenommene Motive gar nicht genannt werden, da sie in den Interviews keine Rolle spielen, während zentrale Studien- und Berufswahlmotive auf eine hohe Anzahl an Nennungen kommen. Dies hätte, um auch in den selten genannten Kategorien eine zumindest annehmbare Fallzahl an Kodierungen sicherzustellen, die Doppelkodierung weiter Teile der Interviews erfordert und hätte auch dann bei einem sehr umfangreichen Kategoriensystem mit sehr vielen Kategorien, die nur mit einer oder zwei Nennungen besetzt sind, nur zu einer sehr limitierten Aussagekraft quantifizierbarer Indices geführt.

Stattdessen setzt diese Untersuchung auf ein Vorgehen, das in Anlehnung an die Empfehlungen von Mayring (2015) aus einem nachvollziehbaren, regelgeleiteten Analyseschema (vgl. Abb. 14) mit mehreren Revisionsschleifen inklusive einer materialinhärenten Pilotstudie, zwei Stufen kommunikativer Validierung und einer Reliabilitätsbestimmung besteht.

Während bereits die Fragetechniken des problemzentrierten Interviews mit ihren Zurückspiegelungen und Verständnisfragen der kommunikativen Validierung innerhalb der Befragung dienen (Witzel, 2000), wird mit Hilfe dieser Korrekturschleifen eine weitere Ebene kommunikativer Validierung (Mayring, 2015; Heinze & Thiemann, 1982) unter Beteiligung weiterer Forschender eingezo-gen, um die Subjektivität des Zuordnungsprozesses kontrollieren und die interindividuelle Gültigkeit der gebildeten Kategorien und der entsprechenden Kategoriensystemen sicherzustellen zu können.

Hierzu fand in einem ersten Schritt im Anschluss an die Festlegung und Definition der vier Kategoriensysteme eine Probekodierung von vier Interviews als materialinhärente Pilotstudie mittels des Programms MAXQDA (*MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse, 1989-2018*) statt. Die ausgewählten Interviews umfassen Befragte aus allen drei Untersuchungsländern und beinhalten je zwei Gespräche mit Studierenden und Dozierenden.

Im Rahmen der Pilotstudie wurden die deduktiv festgelegten Kategorien mit Ankerbeispielen und Kodierregeln versehen und weitere Kategorien induktiv hinzugefügt. Im Anschluss fand eine erste kommunikative Validierung der gebildeten Kategorien mit einer Kollegin statt. Im Rahmen dieses Validierungsprozesses wurden die Definitionen und Kodierregeln der bereits bestehenden Kategorien geschärft, u.a. im Bereich der sekundären Nennungen und der einzelnen tätigkeitsbezogenen Motivkategorien. Im Bereich des ersten und zweiten Kategoriensystems wurde die Benennung einzelner Kategorien angepasst, im Bereich des vierten Kategoriensystems wurden verschiedene Kategorien zur weiteren Untergliederung der Nennungstypen dort gestrichen bzw. zusammengelegt, wo die alten Kategorien nicht ausreichend trennscharf waren und zu interindividuell unterschiedlichen Kategorisierungen führten.

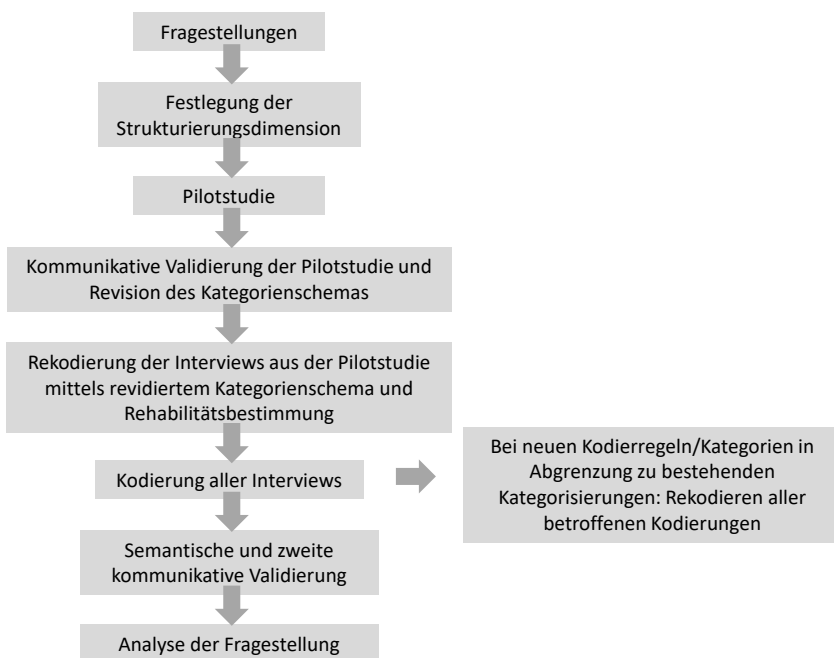


Abb. 14: Ablauf der qualitativen Datenanalyse (eigene Darstellung)

Mit Hilfe des revidierten Kategorienschemas fand daraufhin eine Rekodierung aller Interviews aus der Pilotstudie statt. Im Rahmen einer zweiten Validierungsphase erhielt ein weiterer Kollege anschließend sämtliche neu kodierten Textstellen (64 Kodierungen von Motiven, 63 Kodierungen von Aspekten des Berufsbildes, der Arbeits- bzw. Ausbildungsbedingungen sowie 18 Validierungskodierungen) zusammen mit dem Kategorienschema und überprüfte die Zuordnung der Textstellen zu den einzelnen Analysekatégorien. Im Rahmen dieser Überprüfung wurden eine weitere Kategorienbezeichnung angepasst und zwei Kategorisierungen verändert. Dieses hohe Maß an Übereinstimmung wird als Hinweis auf eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Reliabilität des Kategorienschemas gewertet, sodass mit der Kodierung der restlichen Interviews fortgefahren wurde, wobei das Kategorienschema beständig präzisiert und um weitere Kodierregeln erweitert wurde. Im Falle von neuen Kodierregeln bzw. Neuformulierung von Kategorien in Abgrenzung zu bisherigen Kategorien fand eine erneute Überprüfung sämtlicher Kategorisierungen innerhalb der betroffenen Kategorien auf ihre korrekte Zuordnung und, falls nötig, ihre Rekodierung statt.

Nach Abschluss der Kodierung wurden zur Sicherung der semantischen Validität alle kodierten Textstellen innerhalb der ersten beiden Kategoriensysteme im Rahmen der Vorbereitungen für die Ergebnisdarstellung erneut gesichtet und auf Homogenität überprüft (Krippendorff, 1980; Mayring, 2015). Heterogene, nicht trennscharf oder mehrdeutig erscheinende Kategorien wurden in einer weiteren kommunikativen Validierungsrunde mit der Kollegin, die bereits an der Überarbeitung des Kategorienschemas nach der Pilotphase beteiligt war, erneut besprochen und, wo nötig, abgeändert.

Weitere Maßnahmen zur Sicherstellung der Validität der Messung umfassen das in Kapitel 5.2.3 beschriebene Sampling, das zur Sicherstellung der *sampling validity* beiträgt (Krippendorff, 1980), eine genaue Verfahrensdokumentation im Rahmen dieses Methodenkaptels sowie trennscharfe, mit Kodierregeln, Definitionen und Ankerbeispielen versehene Kategoriendefinitionen, die in einem gesonderten Kategorienschema festgehalten sind (Mayring, 2015). Auf ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung weisen Schnell & Kolbe (2013) hin, wenn sie die Notwendigkeit zur „Sichtbarmachung der sozialen Umstände, unter denen der Forscher geforscht hat“, betonen. Da ein Forschender seinem Untersuchungsgegenstand nie unabhängig gegenübersteht, sondern mit ihm aktiv in Interaktion tritt, ist eine andauernde Selbstreflexion des Forschenden über das Verhältnis zu seinem Untersuchungsgegenstand ebenfalls ein Kriterium, das zur Kontrolle der Subjektivität und damit zur Validität qualitativer Forschung beitragen kann (siehe zum Vorgehen auch Drahmman, 2017). Im Kontext dieser Untersuchung betrifft dies v.a. die Tatsache, dass der Forschende selbst Lehramt studiert hat, was das Forschungsinteresse beeinflussen und einen Einfluss auf den Zugang zum Forschungsgegenstand haben kann. So könnten individuelle Überzeugungen oder Vorerfahrungen etwa die Bildung der induktiven Kategorien beeinflussen oder dazu führen, dass die Bedeutung einzelner Studien- und Berufswahlmotive auf Grund individueller Überzeugungen über- oder unterschätzt wird. Auch wenn die Person des Forschenden selbst stets Teil des Forschungsprozesses bleibt, wurde mit Hilfe der Revisionsschleifen sowie der damit verbundenen kommunikativen Austauschprozesse versucht, für diese Arbeit ein Höchstmaß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit zu schaffen.

6 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Die Darstellung der quantitativen Ergebnisse beginnt mit der Konstruktion des Messmodells zum länderübergreifenden Motivvergleich. Darauf folgen die Befunde, die aus der Analyse des deutschen Datensatzes mit Hilfe dieses Modells gewonnen wurden, und der transnationale Vergleich der Studien- und Berufswahlmotive als Kernstück der quantitativen Analyse. In den Kapiteln 6.4 bzw. 6.5 schließt sich zuerst die Clusterung der Studierenden zu Gruppen mit ähnlichen Motivlagen und zuletzt die Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen diesen Gruppen und weiteren personalen Merkmalen, etwa dem Selbstkonzept oder den dysfunktionalen Kognitionen, an.

6.1 Das *STeaM/I*-Modell zum länderübergreifenden Motivvergleich

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an die erste Forschungsfrage die Erstellung des Messmodells beschrieben, das die Grundlage für die Analysen der weiteren Kapitel bildet. Es beginnt mit der Beschreibung der Skalenerstellung, beschreibt darauf aufbauend die Zusammenfassung dieser Skalen zu Motivgruppen und geht anschließend auf Motive ein, zu denen keine stabilen Skalen gebildet werden konnten.

6.1.1 Skalenmodellierung

Zur Erstellung eines stabilen Messinstrumentes sind, aufbauend auf den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 5.1.1, Abschnitt a, mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse Skalen zu bilden, die die Fragebogenitems als manifeste Variablen den unterschiedlichen Motiven in Form latenter Variablen zuordnen. Die Modellierung erfolgt mit Hilfe der Statistiksoftware *R* (R Core Team, 2016), des R-Packages *lavaan* in der Version 0.5-21 (Rosseel, 2012) sowie der Erweiterung *semTools* (semTools Contributors, 2016) unter Berücksichtigung des Gesamtdatensatzes.

Nach iterativen Optimierungsprozessen (vgl. Jöreskog, 1969) zur Verbesserung der Modellgüte auf Ebene der Einzelitems, der Einzelskalen, des Gesamtmodells und der Gruppeninvarianz ergibt sich das folgende Faktorenmodell mit insgesamt 16 Faktoren. Auf Grund der hohen Anzahl latenter und manifester Variablen wird auf eine grafische Darstellung verzichtet. Stattdessen sind die Faktorenstruktur und der Ausführungsbefehl in *lavaan*-Schreibweise wiedergegeben. Hierbei besteht jede Zeile aus einem Motivkürzel (siehe Tab. 9) sowie den diesem Motiv zugeordneten Fragebogenitems (aus dem ersten (sbw) und zweiten (sich) Fragebogenteil, jeweils in fortlaufender Nummerierung).

```
Test.model <- ,
arb =~ sbw_02 + sbw_22 + sbw_16 + sbw_43 + sbw_64
zus =~ sbw_18 + sbw_55 + sbw_71
hil =~ sbw_14 + sbw_50 + sbw_51 + sbw_62
unt =~ sbw_32 + sbw_33 + sbw_45
fach =~ sbw_03 + sbw_56 + sbw_63 + sbw_65
rel =~ sbw_29 + sbw_73
abw =~ sbw_08 + sbw_44 + sbw_70
selbst =~ sbw_41 + sbw_60 + sbw_69
bea =~ sbw_01 + sbw_19 + sbw_38
fam =~ sbw_24 + sbw_42 + sbw_58
pol =~ sbw_11 + sbw_52
intl =~ sbw_13 + sbw_36 + sbw_54
nl =~ sbw_09 + sbw_46 + sbw_49
bio =~ sbw_12 + sich_05 + sich_06
tra =~ sich_07 + sich_08 + sich_11
einfl =~ sbw_17 + sbw_34 + sbw_40 + sbw_68
,
```

Die Modellierung erfolgt auf Grundlage des bereinigten Gesamtdatensatzes mittels des robusten Maximum-Likelihood-Schätzers *lavaans*. Zur Identifizierung des Modells werden die Varianzen aller Faktoren auf eins fixiert. Weitere Restriktionen, etwa eine Beschränkung der Korrelationen der Faktoren untereinander, bestehen nicht, da nicht von einer Orthogonalität der Faktoren auszugehen ist: Es ist beispielsweise wahrscheinlich, dass ein Studierender, der vor allem benachteiligten Schülern helfen will, auch generell gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeitet und daher auf beiden Skalen hohe Werte erzielt. Daher werden alle Kovarianzen frei geschätzt. Tabelle 9 gibt eine Übersicht über die einzelnen Skalen.

Der Vergleich mit den aus der bisherigen Forschung extrahierten Studien- und Berufswahlmotiven (vgl. Kap. 2.2.2) zeigt, dass für 16 der insgesamt 22 bzw. 21 Motive länderübergreifend stabile Faktoren auf Grundlage des *STeaM*-Fragebogens gebildet werden, wobei das *Gehalt* und die *berufliche Sicherheit* auch in diesem Modell nur in Form einer gemeinsamen Skala länderübergreifend stabil messbar sind (wodurch die Gesamtzahl der Motive auf 21 sinkt). Das aus diesen 16 Skalen gebildete Modell zur länderübergreifenden Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden wird im Folgenden als *STeaM/I* (*Student Teachers' Motive/International*) bezeichnet:

Tab. 9: Motive der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden im *STeaM/I*-Modell

Motivskala	Kürzel	Item-anzahl	Beispielitem: Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden...	Motiv-gruppe	Faktor-reliabilität (> 0,60)
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	arb	5	... weil mich die soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen reizt.	Intrinsisch	0,75
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	zus	3	... weil ich Kinder gerne mag.	Intrinsisch	0,71

Motivskala	Kürzel	Item- anzahl	Beispielitem: Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden...	Motiv- gruppe	Faktor- reliabilität (> 0,60)
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvor- aussetzungen	hil	4	... um lernschwache Kinder/ Jugendliche zu fördern	Intrinsisch	0,76
Freude am Unterrichten	unt	3	... weil es Spaß macht, anderen etwas beizubringen.	Intrinsisch	0,69
Fachliches Interesse	fach	4	... weil ich mein Unterrichtsfach/ meine Unterrichtsfächer für wichtig halte.	Intrinsisch	0,80
Gesellschaftliche Relevanz	ges	2	... um die Gesellschaft zu verändern.	Intrinsisch	0,66
Anspruchsvoller Beruf	abw	3	... um später einen heraus- fordernden Beruf zu haben.	Intrinsisch	0,61
Traumberuf	tra	3	Ich kann mir gar nichts anderes vorstellen als Lehrer/in zu werden.	Intrinsisch	0,79
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	selbst	3	... weil ich mir meine Arbeit selbst einteilen kann.	Extrinsisch	0,74
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	bea	3	... um später ein sicheres Einkommen zu haben.	Extrinsisch	0,74
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	fam	3	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.	Extrinsisch	0,63
Polyvalenz des Studiums	pol	2	... weil die Studieninhalte nützlich sind, auch wenn man später nicht als Lehrer/in arbeitet.	Extrinsisch	0,63
Interesselosigkeit	intl	3	... weil es keine Berufe gibt, die mich reizen.	Pragmatisch	0,64
Studium als Notlösung	nl	3	... obwohl ich etwas ganz anderes studieren wollte.	Pragmatisch	0,73
Biographische Erfahrungen	bio	3	... weil ich überwiegend positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit habe.	Intrinsisch	0,77
Externe Einflüsse	einfl	4	... weil mir meine Mutter dazu geraten hat.	Pragmatisch	0,74

Es erfüllt alle Modellgüteansprüche auf Item-, Faktoren- und Gesamtmodellebene: Die Ladungen aller Einzelitems auf ihre jeweiligen Faktoren sind auf dem Niveau $p < 0,001$ signifikant, die Faktorreliabilitäten der Skalen liegen durchweg über dem Grenzwert von 0,6 (vgl. Backhaus et al., 2015) und die globalen Fit-Indices deuten mit Ausnahme des CFI auf einen sehr guten Fit hin (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Globale Fit-Indices der Faktorenanalyse im Vergleich
(Vergleichswerte nach Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52)

Fit-Index	Guter Fit	Akzeptabler Fit	Erreichter Wert
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,08$	0,03
p-Wert für $\text{RMSEA} < 0,05$	$0,10 < p \leq 1,00$	$0,05 < p \leq 0,10$	1,00
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0,05$	$0,05 < \text{SRMR} \leq 0,10$	0,04
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{CFI} < 0,97$	0,93
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/\text{df} \leq 2$	$2 \leq \chi^2/\text{df} \leq 3$	2,05

Da bekannt ist, dass der CFI-Index komplexe Modelle benachteiligt (vgl. Cheung & Rensvold, 2002) und die vorgelegte Faktorenanalyse mit 16 Faktoren und 51 manifesten Variablen als solches einzuschätzen ist, erscheint der CFI-Wert unter Berücksichtigung des sehr guten Fits der anderen Indices vernachlässigbar – gerade, da die untere Grenze für den CFI-Wert uneinheitlich und z.T. auch mit 0,90 angegeben wird (Cheung & Rensvold, 2002; Hu & Bentler, 1999). Rechnet man mit einem robusten Schätzer auf WLS-Basis, verbessert sich der CFI-Wert darüber hinaus auf 0,97, was einem akzeptablen Fit entspricht. χ^2/df sinkt auf 2,49, bleibt aber im akzeptablen Bereich. RMSEA und SRMR ändern sich nicht.

Um zu überprüfen, ob das somit länderunabhängig validierte Modell innerhalb der einzelnen Länder messinvariant ist, ist zusätzlich eine Measurement-Invariance-Untersuchung zwischen den unterschiedlichen Gruppen bzw. Ländern durchzuführen. So lässt sich sicherstellen, dass Messunterschiede (etwa Mittelwertdifferenzen) tatsächlich auf Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. Ländern zurückgeführt werden können.

Das verwendete R-Package prüft die *measurement invariance* mittels einer Reihe automatisierter Berechnungen und gibt als Ergebnis aus, wie sehr sich der CFI- bzw. der RMSEA-Wert des Modells verändert, wenn schwache bzw. starke Messinvarianz angenommen wird (siehe Kap. 5.1.1, Abschnitt a), wobei die Veränderung der Werte unter 0,01 bleiben sollte (Chen, 2007). Eine so geringe Verringerung der Modellgüte wäre bei unterschiedlichen Motivstrukturen in den einzelnen Untersuchungsländern so unwahrscheinlich, dass man mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer länderübergreifenden Vergleichbarkeit der Messergebnisse ausgehen kann.

Auch hier wird auf Grund der Modellkomplexität die Veränderung des RMSEA-Fit-Index als maßgeblich angesehen (siehe Cheung & Rensvold, 2002), dessen Veränderungsdelta für schwache *measurement invariance* bei 0,001, für starke *measurement invariance* bei 0,005 und damit in beiden Fällen unter dem Grenzwert von 0,01 liegt. Allerdings führt die nach Ländern getrennte Berechnung bei robustem Schätzer zu Warnhinweisen, die im Zusammenhang mit der geringen Fallzahl in einigen Ländern und der Satorra-Bentler-Korrektur stehen

und die Messergebnisse verzerren könnten. Deswegen wird die Schätzung ohne Korrektur bzw. mit größeren Gruppen (deutsche vs. ausländische Studierende) wiederholt. Dies führt zu einem vergleichbaren RMSEA-Delta von 0,001 bei Annahme schwacher und von 0,003 bzw. 0,004 bei Annahme starker *measurement invariance*. Daher wird angenommen, dass die Messwerte länderübergreifend vergleichbar sind (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Measurement-Invariance-Werte (RMSEA-Delta) der drei Messvarianten
(1 = alle Länder einzeln, Satorra-Bentler-korrigiert, 2 = alle Länder einzeln ohne Korrektur, 3 = deutsche vs. ausländische Studierende)

Messvariante	Schwache Invarianz (RMSEA-Delta)	Starke Invarianz (RMSEA-Delta)	Grenzwert
1	0,001	0,005	0,01
2	0,001	0,003	0,01
3	0,001	0,004	0,01

Tabelle 12 weist darauf hin, dass bei der Mehrzahl der gebildeten Skalen nicht von einer varianzhomogenen Messung auszugehen ist, sodass die einfaktoriellen ANOVAS unter Verwendung der robusten Berechnungsverfahren nach Brown und Forsythe und mittels Verwendung von robusten Post-Hoc-Tests nach Games & Howell (1976) zu rechnen sind. Da für zweifaktorielle Varianzanalysen keine robusten Verfahren zur Verfügung stehen, kommt hier ein an Bühner & Ziegler (2009) angelehntes Vorgehen mit F_{\max} -Tests zur Anwendung (vgl. Tab. 12). Auch wenn die F_{\max} -Werte aller Skalen mit Ausnahme der Ungewissheitstoleranz-Skala ($F_{\max} = 5,2$) gering ausfallen, werden diese Berechnungen auf Grund der großen Unterschiede im Stichprobenumfang auf dem konservativ abgesenkten α -Niveau von 0,01 geprüft, um einer möglichen Inflation des α -Fehlers vorzubeugen (vgl. Bühner & Ziegler, 2009; Zöfel, 2001).

Tab. 12: Levene-Tests der Fragebogenskalen und Länderzugehörigkeiten sowie F_{\max} -Werte für Skalen ohne Varianzhomogenität (vorangestelltes „D“ kennzeichnet die Subskalen der dysfunktionalen Kognitionen; df = Freiheitsgrade, F = F-Statistik, p = Signifikanzwert)

Skala	Levene-Test (Skala ~Land)			F _{max}
	df	F	p	
1. Teil				
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	3,1833	4,132	0,006	1,65
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	3,1833	7,383	< 0,001	1,55
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	3,1833	2,564	0,053	
Freude am Unterrichten	3,1833	2,471	0,060	

Skala	Levene-Test (Skala -Land)			
	df	F	p	F _{max}
Fachliches Interesse	3,1833	26,947	< 0,001	2,10
Gesellschaftliche Relevanz	3,1833	3,333	0,019	1,53
Anspruchsvoller Beruf	3,1833	8,382	< 0,001	1,56
Traumberuf	3,1833	5,321	0,001	1,45
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	3,1833	13,794	< 0,001	1,56
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	3,1833	2,384	0,068	
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	3,1833	10,268	< 0,001	1,70
Polyvalenz des Studiums	3,1833	10,315	< 0,001	1,70
Interesselosigkeit	3,1833	4,007	0,007	1,35
Studium als Notlösung	3,1833	8,297	< 0,001	1,45
Biographische Erfahrungen	3,1833	12,151	< 0,001	1,60
Externe Einflüsse	3,1833	2,375	0,068	
2. Teil				
Allgemeine Selbstwirksamkeit	3,1833	12,165	< 0,001	1,67
Ungewissheitstoleranz	3,1833	21,878	< 0,001	5,20
D: Abhängigkeit von Sympathie	3,1833	11,478	< 0,001	1,70
D: Risikovermeidung	3,1833	5,351	0,001	1,41
D: Meiden sozialer Unterstützung	3,1833	8,370	< 0,001	1,51
D: Internalisierung von Misserfolg	3,1833	5,235	0,001	1,53
D: Wertverlust bei Versagen	3,1833	8,201	< 0,001	1,41
D: Perfektionsstreben	3,1833	1,738	0,157	

6.1.2 Motivbündel

Die Faktor-Korrelationsmatrix der Faktorenanalyse bestätigt die theoretische Annahme, dass sich die Motive zu Motivbündeln zusammenfassen lassen (vgl. Tab. 13), ohne allerdings konsistente Faktoren zu bilden. So korrelieren etwa die als intrinsisch bezeichneten Motive (Bündel 1) miteinander, bilden jedoch zugleich auch die Unterscheidung in fach- und adressatenbezogene Motive ab: Die drei direkt adressatenbezogenen Motive, die Freude an der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und *Schülern mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* zu helfen, korrelieren erwartungsgemäß auf mittlerem Niveau miteinander ($r = 0,40 - 0,59$). Das reine Interesse am eigenen Unterrichtsfach korreliert mit diesen Motiven hingegen kaum ($r = 0,04 - 0,15$). Verbunden werden beide Bereiche der intrinsischen Motivation durch die *Freude am Unterrichten*, die einerseits mit dem *fachlichen Interesse* ($r = 0,34$) und andererseits sowohl mit der Freude an der Arbeit ($r = 0,50$) als auch mit dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* korreliert

($r = 0,41$). Die Korrelation mit dem Motiv, *Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen helfen zu wollen*, fällt im Vergleich dazu auf $r = 0,33$ ab.

Während drei der vertretenen extrinsischen Motive (Bündel 2), die *selbstbestimmte Arbeitseinteilung*, das sichere Gehalt und die Familienfreundlichkeit, auf mittlerem Niveau miteinander korrelieren ($r = 0,36 - 0,49$), zeigt die *Polyvalenz des Studiums* keine Korrelationen größer $r = 0,19$ und steht somit ebenso zwischen den großen Motivgruppen wie das biographische Motiv, das mittelstarke Korrelationen zur *Freude am Unterrichten* ($r = 0,22$), dem Interesse am Fach ($r = 0,25$) und dem Lehramt als *Traumberuf* ($r = 0,28$) aufweist. Das dritte Motivbündel, die pragmatischen Motive der *Interessenlosigkeit*, *Notlösung* und *externen Einflüsse*, zeigen untereinander schwache bis mittlere Korrelationen von $r = 0,23 - 0,27$.

Eine Clusteranalyse bestätigt dieses Ergebnis: Fasst man die Motive selbst statt der Befragten zu Clustern zusammen, können ebenfalls die oben genannten drei Motivgruppen beschrieben werden (vgl. Abb. 15). Die isolierte pragmatische Motivgruppe besteht aus den drei oben genannten Motiven, der extrinsischen Motivgruppe wird die *Polyvalenz* zugeordnet und die große Gruppe der intrinsischen Motive umfasst als Untergruppe die *biographischen Erfahrungen*, das Lehramt als *Traumberuf* und die *gesellschaftliche Relevanz*.

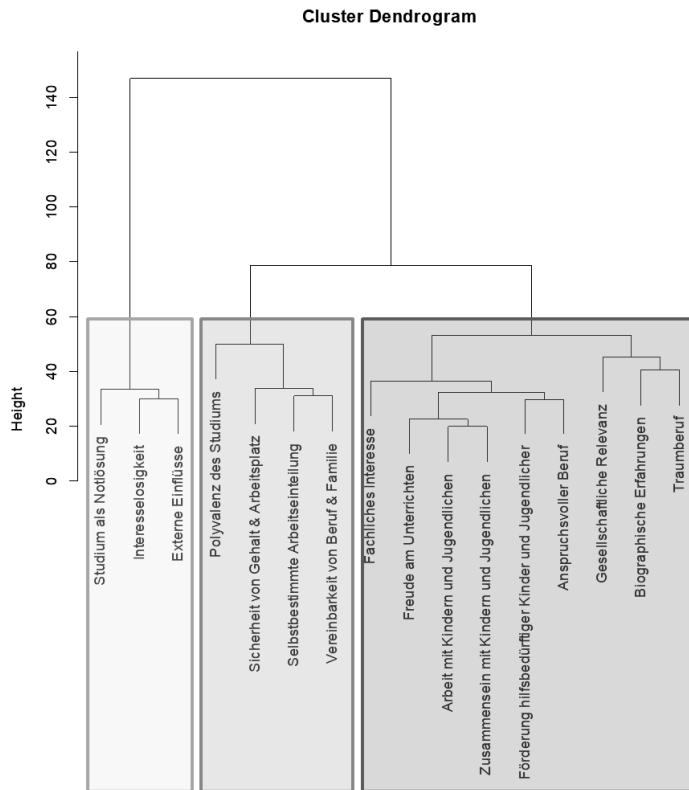


Abb. 15: Strukturierung der Motivstruktur mittels Motivcluster zu einem intrinsischen (dunkelgrau), extrinsischen (mittelgrau) und pragmatischen (hellgrau) Motivbündel (Dendrogrammerstellung mittels Ward-Verfahren; eine Clusterung nach k-means führt für die beschriebenen drei Gruppen zu einer identischen Motivaufteilung; eigene Darstellung)

Tab. 13: Korrelationsmatrix der Motivfaktoren (positive Korrelationen von mehr als 0,2 sind hervorgehoben; Motivabkürzungen siehe Tab. 9)

Korrelationsmatrix der Motivfaktoren																
	arb	zus	hil	unt	fach	rel	abw	tra	selbst	bea	fam	pol	intl	nl	einfl	bio
arb	1	0,54	0,59	0,5	0,15	0,37	0,45	0,31	0,12	-0,05	0,1	0,04	-0,1	-0,24	0,02	0,14
zus	0,54	1	0,4	0,41	0,1	0,16	0,32	0,31	0,08	0	0,12	-0,04	-0,08	-0,27	0	0,16
hil	0,59	0,4	1	0,33	0,04	0,42	0,3	0,17	0,08	-0,04	0,06	0,05	0,01	-0,1	0,02	0
unt	0,5	0,41	0,33	1	0,34	0,26	0,45	0,43	0,18	0,01	0,09	0,03	-0,13	-0,33	-0,02	0,22
fach	0,15	0,1	0,04	0,34	1	0,14	0,23	0,17	0,18	0,12	0,09	0,19	-0,07	-0,1	0	0,25
rel	0,37	0,16	0,42	0,26	0,14	1	0,26	0,11	0,03	-0,08	-0,08	0,1	-0,04	-0,04	0,04	0,06
abw	0,45	0,32	0,3	0,45	0,23	0,26	1	0,23	0,27	0,11	0,14	0,13	-0,12	-0,18	0,05	0,16
tra	0,31	0,31	0,17	0,43	0,17	0,11	0,23	1	0,12	0,03	0,07	-0,07	0,01	-0,49	-0,01	0,28
selbst	0,12	0,08	0,08	0,18	0,18	0,03	0,27	0,12	1	0,36	0,49	0,17	0,12	0,04	0,18	0,16
bea	-0,05	0	-0,04	0,01	0,12	-0,08	0,11	0,03	0,36	1	0,44	0,1	0,19	0,09	0,18	0,08
fam	0,1	0,12	0,06	0,09	0,09	-0,08	0,14	0,07	0,49	0,44	1	0,14	0,18	0,07	0,21	0,15
pol	0,04	-0,04	0,05	0,03	0,19	0,1	0,13	-0,07	0,17	0,1	0,14	1	0,12	0,17	0,18	0,05
intl	-0,1	-0,08	0,01	-0,13	-0,07	-0,04	-0,12	0,01	0,12	0,19	0,18	0,12	1	0,27	0,25	0,03
nl	-0,24	-0,27	-0,1	-0,33	-0,1	-0,04	-0,18	-0,49	0,04	0,09	0,07	0,17	0,27	1	0,23	-0,11
einfl	0,02	0	0,02	-0,02	0	0,04	0,05	-0,01	0,18	0,18	0,21	0,18	0,25	0,23	1	0,1
bio	0,14	0,16	0	0,22	0,25	0,06	0,16	0,28	0,16	0,08	0,15	0,05	0,03	-0,11	0,1	1

6.1.3 Nicht zuzuordnende Einzelitems

Jede der 16 identifizierten Skalen des *STeaM/I*-Modells besteht aus mindestens zwei manifesten Variablen. Zu den fehlenden fünf Motiven lassen sich demgegenüber keine stabilen Skalen bilden (siehe Tab. 14): Hier laden die einzelnen Items in den unterschiedlichen Ländern so unterschiedlich auf die einzelnen Skalen bzw. korrelieren nur so gering miteinander, sodass entweder die Modellgüte bzw. die Faktorreliabilität leidet oder der Faktor in einigen Ländern instabil wird.

Da in den qualitativen Interviews jedoch auch Motive, für die keine einheitliche Skala gebildet werden kann, eine Rolle zukommen könnte, werden diese fünf Motive an dieser Stelle mit einem repräsentativen Item und ihrer Einordnung in die Motivbündel (vgl. Tab. 14) genannt, ohne in das Modell selbst aufgenommen zu werden:

Tab. 14: Einzelitems zu Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (uneindeutige Zuordnungen sind in Klammern gesetzt)

Motiv	Kürzel	Item: Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden,...	Motivgruppe
Gesellschaftlicher Status	sta	... weil dieser in der Gesellschaft sehr angesehen ist.	(Extrinsisch)
Karrieremöglichkeit	karr	... weil der Lehrerberuf gute Aufstiegschancen bietet.	(Extrinsisch)
Kurzes Studium	kurz	... weil das Lehramtsstudium angenehm kurz ist.	(Pragmatisch)
Freizeit	fer	... um viel Freizeit zu haben	Extrinsisch
Niedrige Studienanforderungen	nied	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.	Pragmatisch

Tab. 15: Faktorkorrelationen der Einzelitems (positive Korrelationen von mehr als 0,2 sind fett hervorgehoben; Motivabkürzungen siehe Tab. 9)

Faktorkorrelationen der Einzelitems					
	sta	nied	kurz	fer	karr
arb	0,07	0	-0,02	-0,07	0,09
zus	0,04	-0,02	-0,08	-0,08	-0,01
hil	0,06	0,03	0	-0,04	0,1
unt	0,06	-0,09	-0,07	-0,07	0,12
fach	0,08	-0,06	-0,04	0	0,09
rel	0,04	0,08	0,01	-0,04	0,19
abw	0,09	-0,04	-0,05	-0,06	0,11
selbst	0,28	0,13	0,1	0,37	0,11
bea	0,28	0,1	0,1	0,35	0,19
fam	0,27	0,15	0,15	0,41	0,09
pol	0,18	0,13	0,12	0,14	0,2
intl	0,25	0,27	0,18	0,27	0,1
nl	0,09	0,23	0,2	0,22	0,06
bio	0,13	-0,01	0,01	0,04	0,04
tra	0,15	-0,1	-0,04	-0,11	0,11
einfl	0,25	0,22	0,18	0,24	0,12

Die Zuordnung der Motive zu den Motivbündeln ergibt sich analog zur Bildung der Motivbündel in Kapitel 6.1.2 aus den Faktor-Faktor-Korrelationen der einzelnen Items zueinander, wobei hier auf eine unterstützende Clusteranalyse verzichtet wird (vgl. Tab. 15). Allerdings bleiben die Zuordnungen in mehreren Fällen ambivalent, da einzelne Items kaum mit anderen Skalen (etwa die *Karrieremöglichkeit*) oder mit Skalen unterschiedlicher Motivbündel (etwa die *Freizeit*) korrelieren. In diesen Fällen wird eine tendenzielle Einordnung angegeben, wobei die Unsicherheit der Zuordnung durch Klammern um das Motivbündel kenntlich gemacht wird.

6.2 Studien- und Berufswahlmotive deutscher Studierender

Bevor die Ausprägung der Studien- und Berufswahlmotive in Kapitel 6.3 im Ländervergleich analysiert wird, sollen im Folgenden die Skalenwerte des deutschen Datensatzes deskriptiv analysiert und auf geschlechts- und schulartspezifische Einflussfaktoren untersucht werden.

6.2.1 Motivüberblick

Den einzelnen Motiven kommt in der deutschen Stichprobe eine sehr unterschiedliche Bedeutsamkeit zu (vgl. Abb. 16).

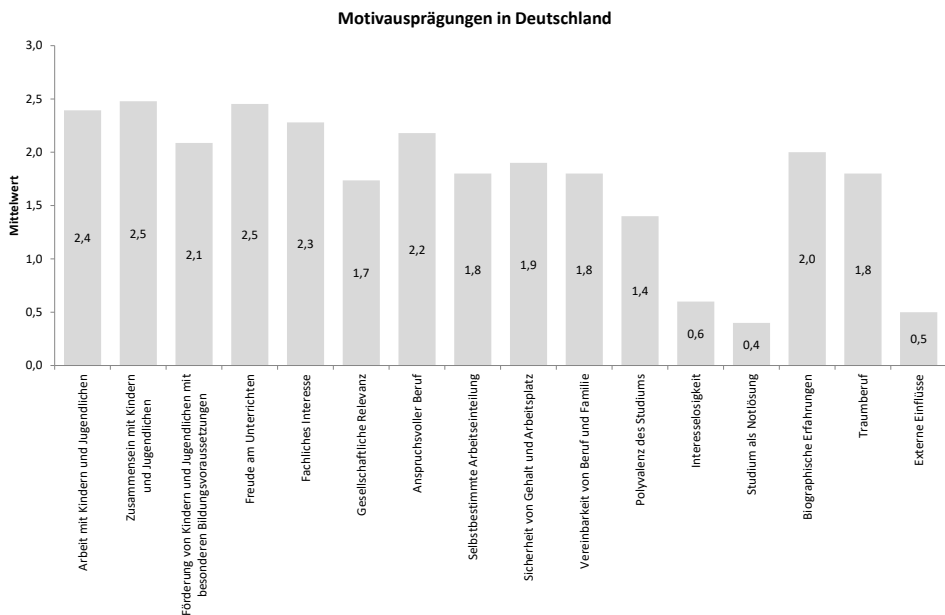


Abb. 16: Die Motivausprägungen der deutschen Lehramtsstudierenden. Höhere Werte entsprechen größerer subjektiver Bedeutsamkeit (eigene Darstellung)

Die höchsten Werte zeigen intrinsische Motive, insbesondere das *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* ($M_{\text{zus}} = 2,48$, $SD_{\text{zus}} = 0,50$), die *Freude am Unterrichten* ($M_{\text{unt}} = 2,45$, $SD_{\text{unt}} = 2,45$) und die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* ($M_{\text{arb}} = 2,39$, $SD_{\text{arb}} = 0,47$). Mit Ausnahme

der *gesellschaftlichen Relevanz* und dem Lehramt als *Traumberuf* liegen die Mittelwerte aller intrinsischen Skalen über 2,0. Eine Sonderstellung nimmt das Motiv der *gesellschaftlichen Relevanz* ein: Sein Mittelwert ist mit 1,74 niedriger, seine Standardabweichung mit 0,70 höher als die der anderen intrinsischen Motive. Das Motiv des *Traumberufs* erreicht mit $M_{tra} = 1,76$ ($SD_{tra} = 0,55$) ähnliche Werte.

Die Mittelwerte der extrinsischen Motive fallen mit $M_{selbst} = 1,79$ ($SD_{selbst} = 0,66$) für die *selbstbestimmte Arbeitseinteilung*, $M_{sich} = 1,86$ ($SD_{sich} = 0,65$) für die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* und $M_{fam} = 1,80$ ($SD_{fam} = 0,68$) für die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* geringer aus. Unter den extrinsischen Motiven fällt das Motiv der *Polyvalenz* heraus; sein Mittelwert liegt mit 1,37 niedriger ($SD_{pol} = 0,77$) als die der anderen extrinsischen Motive und befindet sich bereits in der unteren Hälfte der Skala.

Den drei pragmatischen Motiven kommt in der deutschen Erhebung die im Vergleich geringste Bedeutung zu: Ihre Mittelwerte liegen mit $M_{intl} = 0,57$ ($SD_{intl} = 0,56$) für die *Interesselosigkeit*, $M_{nl} = 0,44$ ($SD_{nl} = 0,63$) für das Motiv der *Notlösung* und $M_{einfl} = 0,48$ ($SD_{einfl} = 0,55$) für das Motiv des *Einflusses anderer auf die Berufswahl* im untersten Skalenbereich. 415 bzw. 32% der Studierenden erreichen bei *Interesselosigkeit* den Minimum-Score von 0; für das Motiv der *Notlösung* trifft das auf 689 bzw. 53% der Studierenden zu, bei *externen Einflüssen* auf 495 bzw. 38%.

6.2.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Auf Grund der bisherigen Forschung ist zu erwarten, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Berufswahlmotiven der Studierenden gibt (siehe Kap. 2.2.4). Entsprechende Unterschiede finden sich auch innerhalb dieser Untersuchung (siehe Abb. 17).

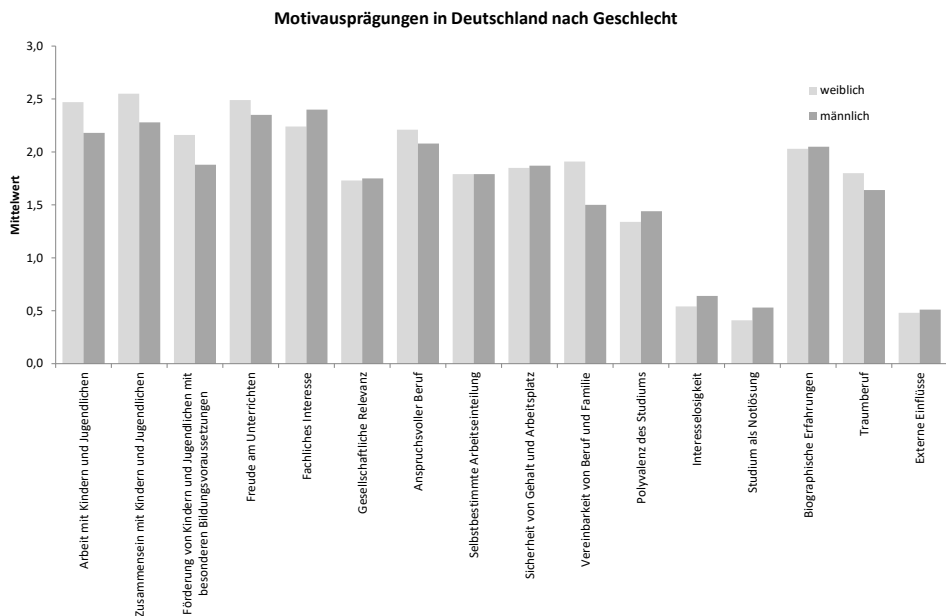


Abb. 17: Motivausprägungen in Deutschland nach Geschlecht (eigene Darstellung)

Tabelle 16 enthält eine Zusammenfassung der Tests auf geschlechtsspezifische Differenzen innerhalb der deutschen Studierendengruppe. Für 10 der 16 Motive zeigen sich signifikante Unterschiede, wobei sich nur die Motive der *gesellschaftlichen Relevanz*, der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung*, der *beruflichen Sicherheit*, der *Polyvalenz*, der *biographischen Erfahrungen* und der *externen Einflüsse* nicht signifikant unterscheiden.

Grundsätzlich weisen weibliche Studierende eine stärkere intrinsische Motivation und ein höheres Interesse an der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* auf, während männliche Studierende etwas höher ausgeprägte pragmatische Motive zeigen (vgl. Tab. 16). Während die höheren Werte der männlichen Befragten auf den pragmatischen Skalen der *Interesselosigkeit* und *Notlösung* zwar messbar sind, aber nur sehr geringe Effektstärken ($d_{intl} = 0,16$ bzw. $d_{nl} = 0,19$) aufweisen, ist der Effekt bei den intrinsischen Motiven stärker: Weibliche Studierende erreichen hier höhere Mittelwerte als männliche Befragte, wobei die jeweilige Mittelwertdifferenz bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* $\Delta M = 0,28$ ($d_{arb} = 0,63$), beim *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* $\Delta M = 0,27$ ($d_{zus} = 0,46$) und bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* $\Delta M = 0,28$ ($d_{hil} = 0,49$) beträgt. Auch bei der *Freude am Unterrichten* ($\Delta M = 0,14$, $d_{unt} = 0,28$) und dem *anspruchsvollen Beruf* ($\Delta M = 0,13$, $d_{abw} = 0,24$) weisen Teilnehmerinnen einen signifikant höheren Mittelwert auf, wobei die Effektstärken hier nur schwach ausfallen. Lediglich bei einem intrinsischen Motiv, dem *fachlichen Interesse*, ist der Mittelwert der männlichen Studierenden um $\Delta M = 0,16$ Einheiten höher als der der Studentinnen ($d_{fach} = 0,30$).

Der höchste Effekt außerhalb der intrinsischen Motive zeigt sich mit einer Effektstärke von $d_{fam} = 0,63$ und einer Mittelwertsdifferenz von $\Delta M = 0,41$ bei der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, zugleich dem einzigen nicht-intrinsischen Motiv, bei dem weibliche Studierende höhere Werte erreichen als männliche. Bei den anderen extrinsischen Motiven, der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung*, der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* und der *Polyvalenz*, lässt sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen.

Tab. 16: Motivunterschiede deutscher Studierender nach Geschlecht
(M = Mittelwert, ΔM = Mittelwertsdifferenz, SD = Standardabweichung,
 t = t-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur,
 p = Signifikanzwert, d = Cohen's d – gepoolt)

Skala	Männer (n = 336)		Frauen (n = 958)		ΔM	<i>t-Test</i>				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	2,18	0,53	2,47	0,42	-0,28	8,89	494,50	< 0,001	0,63	
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	2,28	0,58	2,55	0,45	-0,27	7,73	482,27	< 0,001	0,46	
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	1,88	0,59	2,16	0,57	-0,28	7,73	1292	< 0,001	0,49	

Skala	Männer (n = 336)		Frauen (n = 958)		t-Test					
	M	SD	M	SD	ΔM	t	df	p	d	
Freude am Unterrichten	2,35	0,51	2,49	0,47	-0,14	4,55	1292	< 0,001	0,28	
Fachliches Interesse	2,40	0,52	2,24	0,55	0,16	-4,64	1292	< 0,001	0,30	
Gesellschaftliche Relevanz	1,75	0,75	1,73	0,69	0,02	-0,42	1292	0,675	0,03	
Anspruchsvoller Beruf	2,08	0,60	2,21	0,52	-0,13	3,65	518,72	< 0,001	0,24	
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	1,79	0,67	1,79	0,65	0,00	0,03	1292	0,979	0,00	
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	1,87	0,68	1,85	0,64	0,02	-0,47	1292	0,637	0,03	
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	1,50	0,65	1,91	0,65	-0,41	9,98	1292	< 0,001	0,63	
Polyvalenz des Studiums	1,44	0,80	1,34	0,76	0,10	-1,94	1292	0,053	0,12	
Interesselosigkeit	0,64	0,58	0,54	0,56	0,09	-2,56	1292	0,011	0,16	
Studium als Notlösung	0,53	0,62	0,41	0,63	0,12	-3,05	1292	0,002	0,19	
Biographische Erfahrungen	2,05	0,69	2,03	0,67	0,02	-0,47	1292	0,639	0,03	
Traumberuf	1,64	0,73	1,80	0,77	-0,16	3,36	1292	0,001	0,22	
Externe Einflüsse	0,51	0,57	0,48	0,55	0,03	-0,88	1292	0,379	0,06	

6.2.3 Schulartspezifische Unterschiede

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung lassen sich schulartspezifische Unterschiede in den Berufswahlmotiven der Lehramtsstudierenden erwarten (siehe Kap. 2.2.4). Auch innerhalb dieser Untersuchung lassen sich Unterschiede in den Motivausprägungen von Studierenden unterschiedlicher Schularten nachweisen (siehe Abb. 18).

Tabelle 17 fasst die Tests auf signifikante Unterschiede hinsichtlich der gewählten Schulart deutscher Studierender zusammen. Bis auf die Motive *der gesellschaftlichen Relevanz*, der *Interesselosigkeit* und *der externen Einflüsse* zeigen sich bei allen Berufswahlmotiven signifikante Unterschiede hinsichtlich der Schulart der Studierenden. Das Motiv des *anspruchsvollen Berufs* zeigt zwar einen signifikanten Unterschied ($p_{abw} < 0,001$), seine Effektstärke bleibt mit $f_{abw} = 0,08$ allerdings unter der Schwelle von $f = 0,10$, ab der von einem schwachen Effekt gesprochen werden kann.

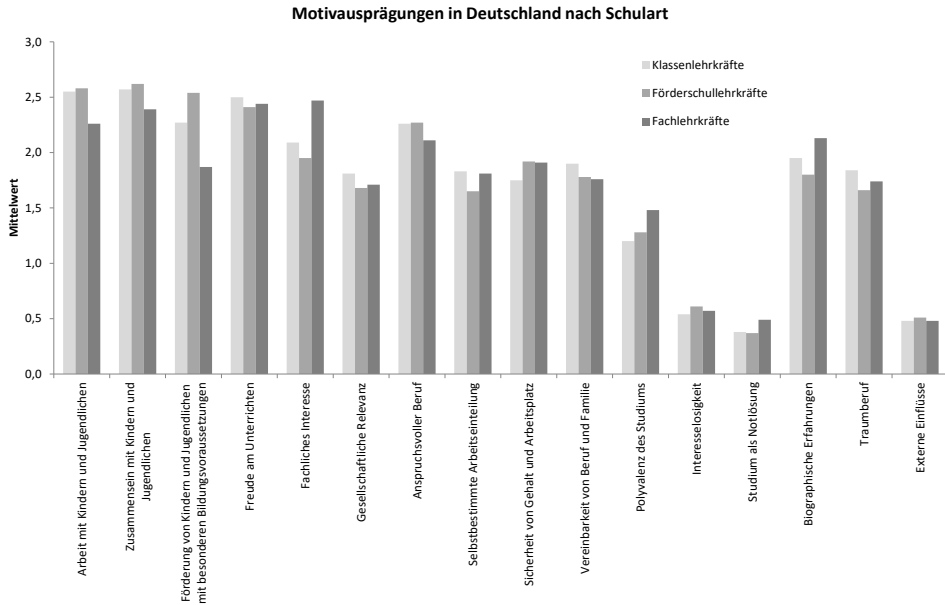


Abb. 18: Motivausprägungen in Deutschland nach Schulart (eigene Darstellung)

Die meisten Unterschiede weisen nur schwache Effektstärken auf; lediglich bei vier Motiven zeigen sich mittlere bis starke Effekte: So erreichen zukünftige Klassen- und Förderschullehrkräfte höhere Werte auf den Skalen *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* ($f_{arb} = 0,25$) und *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* ($f_{hil} = 0,34$), während angehende Fachlehrkräfte deutlich höhere Werte auf den Skalen *fachliches Interesse* ($f_{fach} = 0,44$) sowie *Studium als Notlösung* ($f_{nl} = 0,25$) aufweisen. Letzteres ist das einzige der pragmatischen Motive, für das sich überhaupt signifikante Unterschiede nachweisen lassen. Insbesondere bei den paarweisen Vergleichen zeigen sich starke Effekte, die die Gruppe der zukünftigen Fachlehrkräfte gegenüber den anderen beiden Gruppen abgrenzen: Bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* unterscheiden sich ihre niedrigeren Werte mit mittlerer bzw. hoher Effektstärke sowohl von den Werten der angehenden Klassenlehrkräfte ($p < 0,001$, $d = 0,74$) als auch von denen der zukünftigen Förderschullehrkräfte ($p < 0,001$, $d = 1,22$). Beim *fachlichen Interesse* ist die Situation gegenläufig: Hier grenzen sich ihre hohen Werte signifikant von den Ergebnissen der angehenden Elementarlehrkräfte mit mittlerer ($p < 0,001$, $d = 0,76$), von denen der zukünftigen Förderschullehrkräfte mit hoher Effektstärke ab ($p < 0,001$, $d = 1,10$). Noch vor dem Motiv der *Freude am Unterrichten* erreichen angehende Fachlehrkräfte hier ihren höchsten Skalenmittelwert ($M_{fach} = 2,47$, $SD = 0,46$).

Im Gegensatz zum *fachlichen Interesse* zeigen sich beim Motiv der *Freude am Unterrichten* keine paarweisen Signifikanzen. Zwar unterscheiden sich die Gruppen insgesamt signifikant ($p_{unt} = 0,047$) voneinander, aber keiner der Einzelgruppenvergleiche wird für sich alleine signifikant. Beim Motiv des *Zusammenseins mit Kindern und Jugendlichen*, das deutlich allgemeiner als die beiden anderen adressatenbezogenen intrinsischen Motive ist, zeigen sich

signifikante, aber nur schwache Unterschiede ($p_{zus} < 0,001$, $f_{zus} = 0,16$). Sie gehen laut den paarweisen Vergleichen auf signifikant niedrigere Werte der zukünftigen Fachlehrkräfte gegenüber sowohl den angehenden Elementarschullehrkräften ($p < 0,001$, $d = 0,36$) als auch den zukünftigen Förderschullehrkräften ($p < 0,001$, $d = 0,44$) zurück, während diese beiden Gruppen sich – ebenso wie bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* – selbst nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tab. 17: Motivunterschiede deutscher Studierender nach Schulart

(1 = Klassenlehrkräfte, 2 = Förderschullehrkräfte, 3 = Fachlehrkräfte; n = Anzahl Studierender, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Motive mit Asterisk wurden auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur gerechnet; paarweise Vergleiche sind nur angegeben, wenn signifikant; p = Signifikanzwert, d = Cohen's d – gepoolt)

Skala	n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe (df1 = 3)				Paarweise Vergleiche
				F	df2	p	f	
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1	380	2,55	0,40				
	2	187	2,58	0,37	55,1	34,6	< 0,001	0,25
	3	727	2,26	0,48				3 < 1 (p < 0,001, d = 0,63) 3 < 2 (p < 0,001, d = 0,67)
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	1	380	2,57	0,42				
	2	187	2,62	0,39	21,9	37,0	< 0,001	0,16
	3	727	2,39	0,55				3 < 1 (p < 0,001, d = 0,36) 3 < 2 (p < 0,001, d = 0,44)
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraus- setzungen	1	380	2,27	0,49				
	2	187	2,54	0,42	120,6	34,7	< 0,001	0,34
	3	727	1,87	0,57				1 < 2 (p < 0,001, d = 0,56) 3 < 2 (p < 0,001, d = 1,22) 3 < 1 (p < 0,001, d = 0,74)
Freude am Unterrichten	1	380	2,50	0,47				
	2	187	2,41	0,50	2,7	165,4	0,047	0,03
	3	727	2,44	0,49				keine paarweisen Signifikanzen
Fachliches Interesse	1	380	2,09	0,58				
	2	187	1,95	0,51	53,8	15,7	< 0,001	0,44
	3	727	2,47	0,46				1 < 3 (p < 0,001, d = 0,76) 2 < 1 (p < 0,026, d = 0,24) 2 < 3 (p < 0,001, d = 1,10)
Gesellschaftliche Relevanz	1	380	1,81	0,68				
	2	187	1,68	0,68	2,2	23,0	0,113	0,12
	3	727	1,71	0,72				keine paarweisen Signifikanzen

Skala		n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe (<i>df</i> 1 = 3)				Paarweise Vergleiche
					F	df2	p	f	
Anspruchsvoller Beruf	1	380	2,26	0,54	11,6	83,2	< 0,001	0,08	3 < 1 (p < 0,001, d = 0,27) 3 < 2 (p = 0,001, d = 0,30)
	2	187	2,27	0,48					
	3	727	2,11	0,56					
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	1	380	1,83	0,63	3,8	49,2	0,015	0,14	2 < 1 (p < 0,001, d = 0,28) 2 < 3 (p < 0,001, d = 0,24)
	2	187	1,65	0,67					
	3	727	1,81	0,67					
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	1	380	1,75	0,62	6,9	39,3	0,001	0,17	1 < 2 (p = 0,013, d = 0,27) 1 < 3 (p = 0,001, d = 0,24)
	2	187	1,92	0,59					
	3	727	1,91	0,67					
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	1	380	1,90	0,64	3,5	31,3	0,026	0,10	3 < 1 (p = 0,005, d = 0,21)
	2	187	1,78	0,69					
	3	727	1,76	0,69					
Polyvalenz des Studiums	1	380	1,20	0,74	21,2	619,1	< 0,001	0,18	1 < 3 (p < 0,001, d = 0,36) 2 < 3 (p = 0,004, d = 0,26)
	2	187	1,28	0,70					
	3	727	1,48	0,79					
Interesselosigkeit	1	380	0,54	0,57	2,3	1295	0,077	0,14	keine paarweisen Signifikanzen
	2	187	0,61	0,57					
	3	727	0,57	0,56					
Studium als Notlösung	1	380	0,38	0,60	5,2	423,1	0,002	0,25	1 < 3 (p = 0,038, d = 0,16)
	2	187	0,37	0,53					
	3	727	0,49	0,66					
Biographische Erfahrungen	1	380	1,95	0,68	17,6	79,2	< 0,001	0,18	1 < 3 (p < 0,001, d = 0,27) 2 < 3 (p < 0,001, d = 0,49)
	2	187	1,80	0,64					
	3	727	2,13	0,67					
Traumberuf	1	380	1,84	0,76	4,3	457,8	0,005	0,14	2 < 1 (p = 0,033, d = 0,24)
	2	187	1,66	0,75					
	3	727	1,74	0,77					
Externe Einflüsse	1	380	0,48	0,54	0,2	62,1	0,926	0,14	keine paarweisen Signifikanzen
	2	187	0,51	0,55					
	3	727	0,48	0,56					

Im Bereich der extrinsischen Motive zeigen sich sowohl in den ANOVAs als auch in den paarweisen Post-Hoc-Vergleichen nur schwache Effekte, die kein einheitliches Bild zulassen. So unterscheiden sich bei der *selbstbestimmten Arbeitsteilung* angehende Elementar- und Fachlehrkräfte von zukünftigen Förderschullehrkräften, die geringere Werte erreichen, mit jeweils $p < 0,001$, aber nicht untereinander ($p = 0,948$). Bei *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* hingegen zeigen zukünftige Förderschul- und Fachlehrkräfte signifikant höhere Werte als zukünftige Elementarschullehrkräfte ($p = 0,013$ bzw. $p = 0,001$), ebenfalls ohne sich selbst signifikant voneinander zu unterscheiden. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, wo angehende Elementarlehrkräfte mit $M = 1,90$ zwar den höchsten Mittelwert aufweisen, allerdings nur der direkte Vergleich von zukünftigen Elementarschullehrkräften und Fachlehrkräften signifikant wird ($p = 0,005$). Zuletzt erreichen bei der *Polyvalenz* des Studiums wiederum angehende Fachlehrkräfte mit $M_{pol} = 1,48$ die höchsten Werte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bedeutendsten schulartspezifischen Unterschiede im Bereich der intrinsischen Motive verortet sind. Hier erreichen zukünftige Fachlehrkräfte v.a. im Bereich des *fachlichen Interesses* deutlich höhere Werte als alle anderen Studierenden, während bei zukünftigen Förderschullehrkräften das Motiv der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* stärker ausgeprägt ist. Bei den anderen beiden adressatenbezogenen Motiven, der *Arbeit* und dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen*, zeigen jeweils angehende Elementarschul- und Förderschullehrkräfte signifikant höhere Werte als angehende Fachlehrkräfte. Bei der *Freude am Unterrichten*, dem zweiten fachbezogenen intrinsischen Motiv neben dem *fachlichen Interesse*, gibt es hingegen kaum Unterschiede.

Im Gegensatz zu den intrinsischen Motiven finden sich zwischen den extrinsischen Motiven nur schwache Effekte, die darüber hinaus kein klares Bild ergeben. Während Elementarschullehrkräfte beim Motiv der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* die höchsten Werte erzielen, sind es bei zukünftigen Förder- und Fachlehrkräften die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*. *Polyvalenz* spielt für angehende Fachlehrkräfte eine deutlich größere Rolle als für die Studierenden anderer Schularten. Im Bereich der pragmatischen Motive wird nur im Bereich des *Studiums als Notlösung* der Unterschied zwischen den verschiedenen Schularten signifikant. Darüber hinaus erzielen die pragmatischen Motive durchgängig die geringsten Skalenmittelwerten aller gemessenen Motive.

6.3 Ergebnisse der internationalen Untersuchung

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern die Motivausprägungen zwischen den Untersuchungsländern variieren. Die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVAs in Tabelle 18 zeigen bereits, dass man für jede Skala unabhängig voneinander die Nullhypothese einer Gleichausprägung der Motive über alle Länder hinweg ablehnen kann ($p \leq 0,038$): Demnach wird angenommen, dass sich alle Motive länderspezifisch unterscheiden.

Bereits ein Vergleich der Motivverlaufslinien zwischen den Ländern lässt deskriptiv einen allgemeinen länderspezifischen Trend erkennen (vgl. Abb. 19): Amerikanische Studierende erreichen bei der Mehrzahl der intrinsischen Motivskalen die höchsten Werte, deutsche Studierende bei allen extrinsischen Skalen mit Ausnahme der *Polyvalenz* und rumänische Studierende bei der *Polyvalenz* sowie allen pragmatischen Motiven. Schwedische Studierende erreichen bei keinem Motiv die höchsten und im Bereich der intrinsischen Motive häufig die geringsten Ausprägungen aller untersuchten Personengruppen.

Tab. 18: ANOVA-Tests für einfaktorielle Vergleiche der Fragebogenskalen mit der Länderzugehörigkeit der Befragten (df = Freiheitsgrade, F = F-Statistik, p = Signifikanzwert)

Skala	ANOVA (Skala ~ Land) mit Brown-Forsythe-Korrektur der Freiheitsgrade			
	$df1$	$df2$	F	p
1. Teil				
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	3	520,617	19,378	< 0,001
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	3	502,49	4,716	0,003
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	3	541,328	8,968	< 0,001
Freude am Unterrichten	3	419,775	6,396	< 0,001
Fachliches Interesse	3	538,55	42,769	< 0,001
Gesellschaftliche Relevanz	3	434,044	44,892	< 0,001
Anspruchsvoller Beruf	3	489,379	13,908	< 0,001
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	3	532,491	65,71	< 0,001
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	3	535,845	57,174	< 0,001
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	3	576,187	99,248	< 0,001
Polyvalenz des Studiums	3	457,416	4,203	0,006
Interesselosigkeit	3	455,195	2,829	0,038
Studium als Notlösung	3	533,991	5,974	0,001
Biographische Erfahrungen	3	508,238	34,186	< 0,001
Traumberuf	3	434,146	11,79	< 0,001
Externe Einflüsse	3	406,917	5,316	0,001
2. Teil				
Allgemeine Selbstwirksamkeit	3	442,73	43,331	< 0,001
Ungewissheitstoleranz	3	470,892	7,696	< 0,001
D: Abhängigkeit von Sympathie	3	454,086	37,43	< 0,001
D: Risikovermeidung	3	479,181	7,807	< 0,001
D: Meiden sozialer Unterstützung	3	479,731	10,783	< 0,001
D: Internalisierung von Misserfolg	3	484,629	3,073	0,027
D: Wertverlust bei Versagen	3	505,306	14,492	< 0,001
D: Perfektionsstreben	3	496,653	6,469	< 0,001

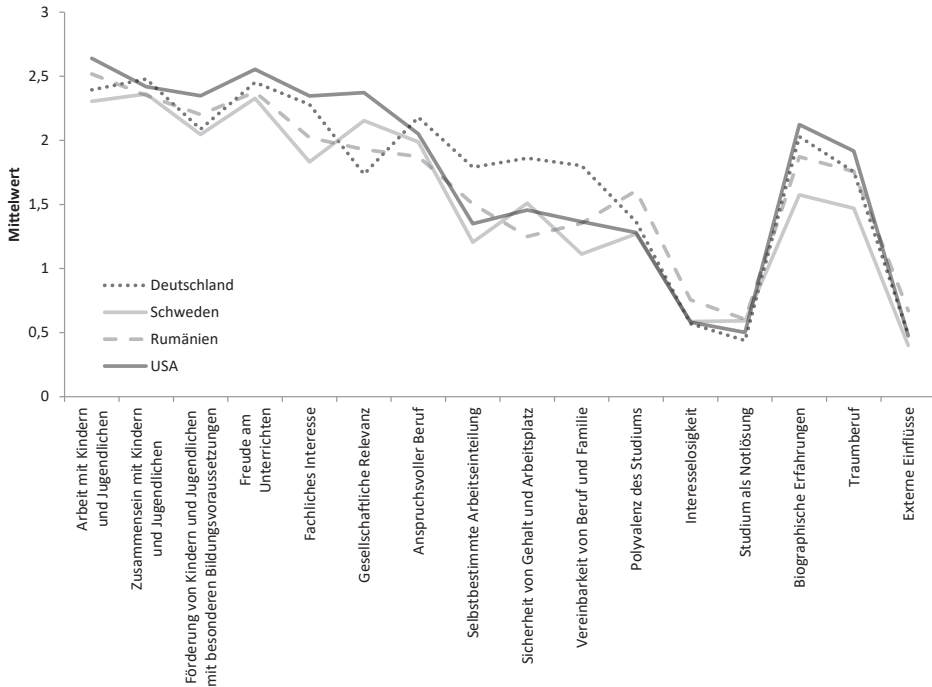


Abb. 19: Übersicht über die Studien- und Berufswahlmotive im Ländervergleich (eigene Darstellung)

Allerdings trifft dieser Trend nicht auf alle Motive in gleichem Maße zu und fällt auch nicht in allen Fällen im Einzelländervergleich signifikant aus. Daher werden im Folgenden mit Post-Hoc-Tests die Abweichungen zwischen den Ländern in Einzelvergleichen genauer analysiert, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit p-Werte, soweit nicht anders angegeben, nur für signifikante Ergebnisse berichtet werden.

6.3.1 Intrinsische Motive

Um die Übersichtlichkeit der Ländervergleiche zu erhöhen, werden im Folgenden zuerst die intrinsischen Motive über die verschiedenen Ländergruppen hinweg analysiert (vgl. Abb. 20).

Zu den intrinsischen Motiven zählt die Freude an der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (arb), am *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* (zus), die *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* (hil), die *Freude am Unterrichten* (unt), das *fachliche Interesse* (fach), die *gesellschaftliche Relevanz* (rel) und der *anspruchsvolle Beruf* (abw). Außerdem werden dieser Kategorie die *biographischen Erfahrungen* (bio) und das Lehramt als *Traumberuf* (tra) zugeordnet. Im Folgenden werden die länderspezifischen Unterschiede zwischen diesen Motiven einzeln analysiert.

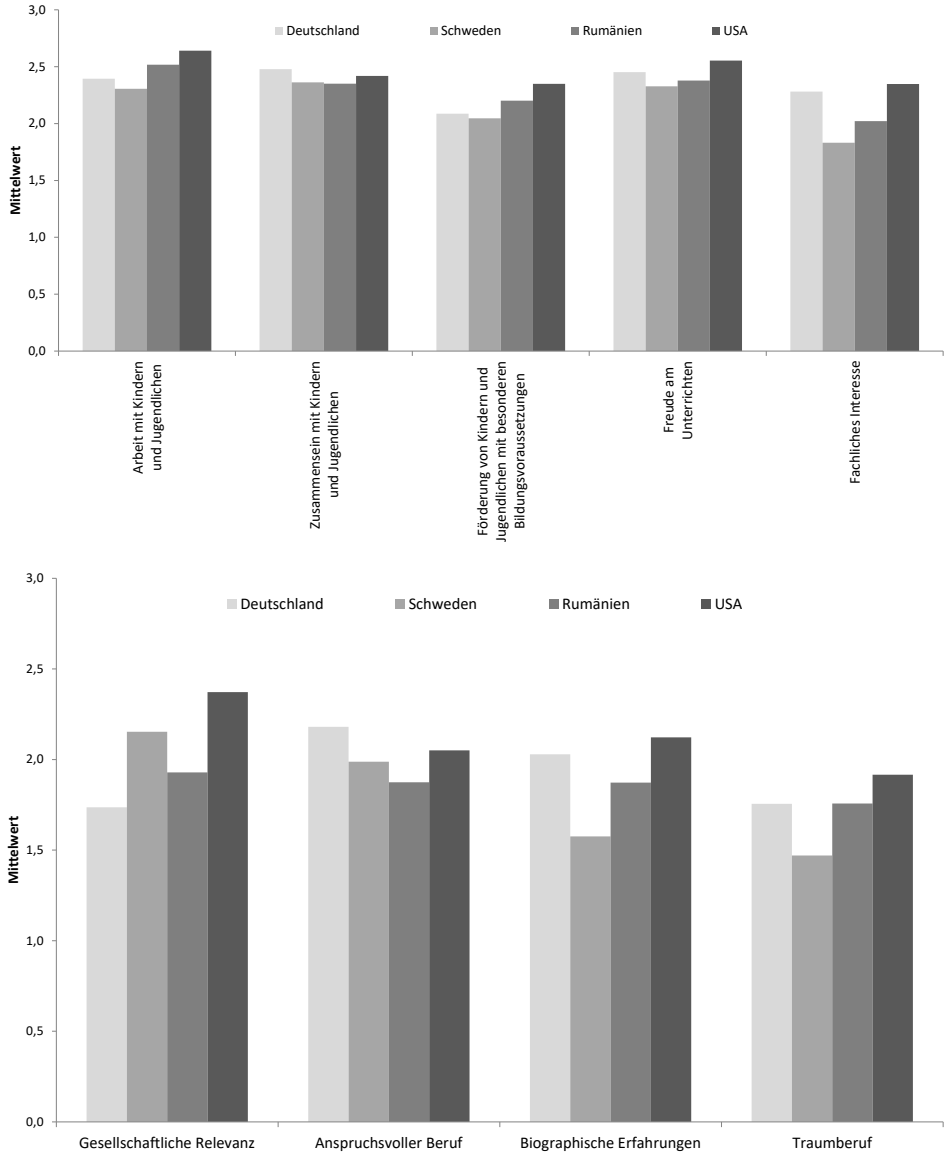


Abb. 20: Intrinsische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)

a) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Für das Motiv *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* erreicht die amerikanische Stichprobe den höchsten Mittelwert ($M_{US} = 2,64$, $SD_{US} = 0,37$), gefolgt von der rumänischen ($M_{RO} = 2,52$, $SD_{RO} = 0,45$), deutschen ($M_{DE} = 2,39$, $SD_{DE} = 0,47$) und schwedischen ($M_{SE} = 2,31$, $SD_{SE} = 0,48$) Teilstichprobe.

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA weist auf einen signifikanten ($F(3, 520,716) = 19,378, p < 0,001$), aber nur schwachen Effekt ($f = 0,17$) der Länderzugehörigkeit hin. Die Post-Hoc-Tests nach Games-Howell zeigen, dass mit Ausnahme des Vergleichs USA – Rumänien auch sämtliche paarweisen Mittelwertsvergleiche signifikant sind ($p_{DE-SE} = 0,017, p_{DE-US} < 0,001, p_{SE-RO} = 0,001, p_{SE-US} < 0,001$), Deutschland – Rumänien allerdings mit exakt $p_{DE-RO} = 0,05$. Zwischen Deutschland und Schweden sowie Deutschland und Rumänien sind nur schwache Effekte nachweisbar ($d_{DE-SE} = 0,19, d_{DE-RO} = 0,27$). Der Effekt zwischen den deutschen Befragten und der Gruppe aus den USA, die höhere Werte aufweist, erreicht hingegen mittlere Stärke ($d_{DE-US} = 0,58$), ebenso die Effekte zwischen Schweden und Rumänien ($d_{SE-RO} = 0,46$) und zwischen Schweden und den USA ($d_{SE-US} = 0,78$). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Motiv der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* in der amerikanischen und rumänischen Stichprobe am stärksten ausgeprägt ist; Deutschland nimmt einen mittleren Rang ein, wohingegen das Motiv in Schweden schwächer ausgeprägt ist als in den anderen Ländern. Die Effekte zwischen den Ländern sind schwach bis mittelstark ausgeprägt, wobei vor allem der im Vergleich mit den anderen Ländern erhöhte Wert der USA zu größeren Effektstärken führt.

Im deutschen Datensatz finden sich signifikante Einflüsse von Geschlecht und studierter Schulart auf die Motivausprägung der Befragten (vgl. Kap. 6.2.2, 6.2.3). Im Ländervergleich ergibt eine zweifaktorielle ANOVA einen signifikanten Interaktionseffekt von Landeszugehörigkeit und Geschlecht ($F(3,1823) = 5,534, p = 0,001$) bei schwacher Effektstärke ($f = 0,10$). Auf Grund des Interaktionseffektes sind in den anderen Untersuchungsländern andersgeartete Einflüsse des Geschlechts auf das Berufswahlmotiv zu erwarten; die Wechselwirkungsdiagramme weisen darauf hin, dass die Wirkungen der Geschlechtszugehörigkeit in Deutschland und den USA ($T_{US}(49,972) = 3,072, p = 0,003$) ähnlich sind, während sich in Schweden und Rumänien kein Effekt zeigt (vgl. Abb. 21). Die Wechselwirkung der gewählten Schulart mit dem Land wird nicht signifikant ($F(5,1803) = 1,565, p = 0,167$): Die These, dass die Schulart das Motiv in allen Ländern ähnlich beeinflusst, kann nicht widerlegt werden.

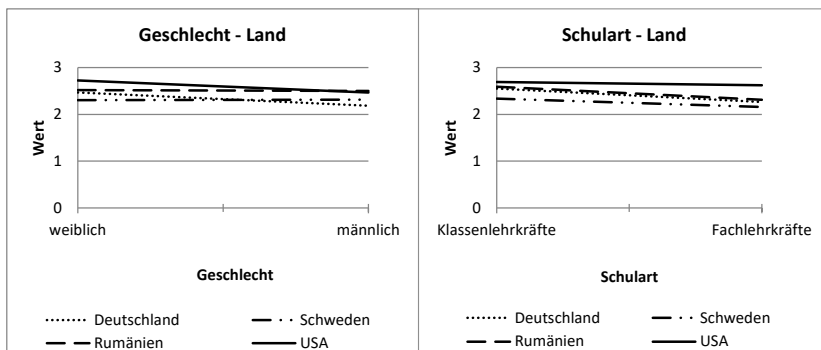


Abb. 21: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (eigene Darstellung)

b) Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen

Beim Motiv *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* erzielen die deutschen Studierenden den höchsten Wert ($M_{DE} = 2,48$, $SD_{DE} = 0,50$), wobei die absoluten Differenzen mit maximal $\Delta M_{DE-SE} = 0,12$ gering bleiben.

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA weist einen signifikanten Unterschied der Länderzugehörigkeit ($F(3, 502,490) = 4,716$, $p = 0,003$) mit schwacher Effektstärke ($f = 0,10$) nach. Die Post-Hoc-Tests zeigen, dass lediglich der Unterschied zwischen Deutschland und Schweden signifikant ist ($p_{DE-SE} = 0,01$). Auch hier ist der beobachtete Effekt nur schwach ($d_{DE-SE} = 0,22$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich insgesamt kaum Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern zeigen lassen.

In der deutschen Teilstichprobe haben sowohl Geschlecht als auch Schulart der Studierenden einen signifikanten Einfluss auf ihre Motivausprägungen. Die zweifaktoriellen ANOVAs ergeben weder unter Einbeziehung der Geschlechter-, noch der Schularteffekte einen Interaktionseffekt ($F_{Geschlecht}^{(3,1823)} = 2,418$, $p = 0,065$; $F_{Schulart}^{(5, 1803)} = 0,280$, $p = 0,924$), der die These vergleichbarer Einflüsse in allen Untersuchungsländern widerlegt. Somit können keine länderspezifischen Einflüsse auf die entsprechenden Zusammenhänge nachgewiesen werden (vgl. Abb. 22).

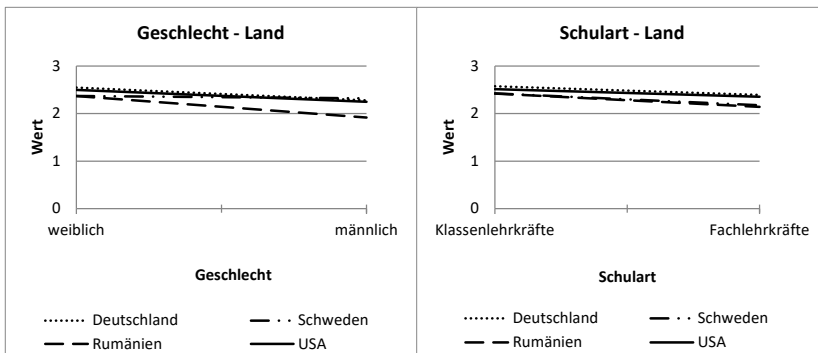


Abb. 22: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen“ (eigene Darstellung)

c) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen

Bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* erreichen die amerikanischen Studierenden den höchsten Skalenwert ($M_{US} = 2,35$, $SD_{US} = 0,59$), vor den rumänischen ($M_{RO} = 2,20$, $SD_{RO} = 0,56$), deutschen ($M_{DE} = 2,09$, $SD_{DE} = 0,59$) und schwedischen ($M_{SE} = 2,05$, $SD_{SE} = 0,67$) Befragten.

Die ANOVA zeigt einen signifikanten Effekt ($F(3, 1833) = 8,941$, $p < 0,001$) mit schwacher Effektstärke ($f = 0,12$). Die Post-Hoc-Tests zeigen, dass er sich ausschließlich auf die hohen Werte der US-amerikanischen Stichprobe zurückführen lässt, die sich signifikant sowohl von der deutschen ($p_{DE-US} < 0,001$, $d_{DE-US} = 0,45$) als auch von der schwedischen ($p_{SE-US} < 0,001$, $d_{SE-US} = 0,47$), nicht jedoch von der rumänischen Stichprobe unterscheidet. Insgesamt bleiben die länderspezifischen Unterschiede bezüglich dieses Faktors gering.

In der deutschen Teilstichprobe konnten für diesen Faktor sowohl geschlechts- als auch schulartabhängige Unterschiede in den Mittelwertausprägungen nachgewiesen werden. Im Ländervergleich zeigen zweifaktorielle ANOVAS für die Faktoren Geschlecht bzw. Schulart einen Interaktionseffekt zwischen Land und Geschlecht ($F(3, 1823) = 8,676, p < 0,001, f = 0,12$), der auf unterschiedliche Zusammenhänge in den Untersuchungsländern hinweist. Das Wechselwirkungsdiagramm (vgl. Abb. 23) illustriert, dass männliche Befragte neben Deutschland nur noch in den USA niedrigere Mittelwerte aufweisen, während in Schweden und Rumänien männliche Befragte höhere Werte als ihre Mitstudentinnen erreichen ($\Delta M_{SE} = 0,20, \Delta M_{RO} = 0,03$). Allerdings ist von diesen Vergleichen lediglich die geschlechts-spezifische Differenz in Schweden signifikant ($T_{SE}(98,182) = -2,583, p = 0,011$). Auch zwischen Land und Schulart besteht ein Interaktionseffekt ($F(5, 1803) = 3,239, p < 0,001, f = 0,17$). Es zeigt sich, dass nur unter deutschen Studierenden Fachlehrkräfte geringere Werte als Klassenlehrkräfte aufweisen; in allen anderen Ländern kehrt sich das Verhältnis um, allerdings ohne dass die entsprechenden Einzelvergleiche signifikant werden.

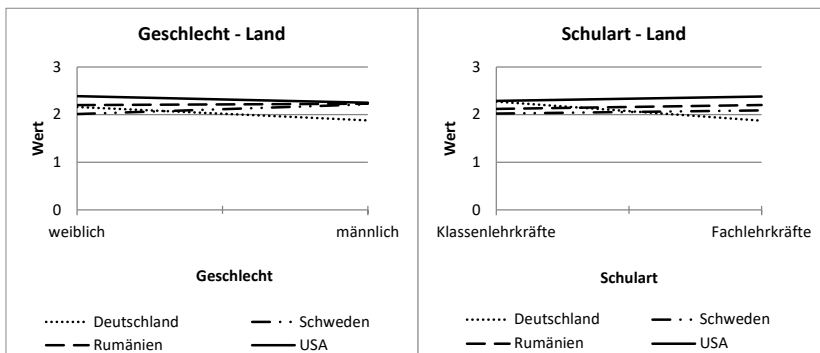


Abb. 23: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen“ (eigene Darstellung)

d) Freude am Unterrichten

Im Hinblick auf die *Freude am Unterrichten* weisen amerikanische Studierende die höchsten Skalenwerte auf ($M_{US} = 2,55, SD_{US} = 0,57$), gefolgt von den deutschen ($M_{DE} = 2,45, SD_{DE} = 0,48$), rumänischen ($M_{RO} = 2,38, SD_{RO} = 0,60$) und schwedischen ($M_{SE} = 2,33, SD_{SE} = 0,53$) Befragten.

Eine ANOVA weist erneut auf einen signifikanten ($F(3, 1833) = 7,922, p < 0,001$), aber schwachen ($f = 0,13$) Effekt hin, wobei lediglich die paarweisen Mittelwertvergleiche zwischen Amerika und Schweden bzw. Deutschland und Schweden signifikant ausfallen ($p_{US-SE} = 0,001, p_{DE-SE} = 0,001$). Beide Effekte fallen nur schwach aus ($d_{US-SE} = 0,41, d_{DE-SE} = 0,25$).

In der deutschen Teilstichprobe lässt sich für das Motiv *Freude am Unterrichten* eine geschlechts-, aber keine schulartspezifische Differenz der Motivausprägung nachweisen. In der Gesamtstichprobe zeigt sich bei den zweifaktoriellen ANOVAS unter dem konservativen Alpha von $\alpha = 0,01$ keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Länderzugehörigkeit. Allerdings deutet das Wechselwirkungsdiagramm in Abbildung 24 auf unterschiedliche Richtungen des Zusammenhangs hin. Die Interaktion zwischen Land und

Schulart wird demgegenüber signifikant ($F(5, 1803) = 3,487, p = 0,004, f = 0,10$). Während in Deutschland nur sehr geringe Mittelwertsunterschiede von $\Delta M = 0,09$ zwischen angehenden Klassen- und Fachlehrkräften bestehen und der direkte Vergleich beider Mittelwerte nicht signifikant wird, fällt die Mittelwertsdifferenz der rumänischen und amerikanischen Studierenden stärker aus (vgl. Abb. 24). Allerdings werden auch hier die Unterschiede nicht signifikant. In Schweden kehrt sich der Effekt um, hier haben zukünftige Fachlehrkräfte signifikant höhere Werte als zukünftige Klassenlehrkräfte ($T(304) = -2,427, p = 0,016$).

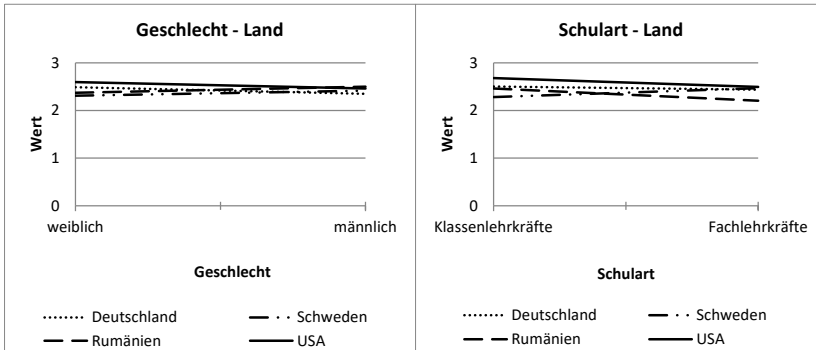


Abb. 24: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Freude am Unterrichten“ (eigene Darstellung)

e) Fachliches Interesse

Beim *fachlichen Interesse* erzielen amerikanische Studierende ($M_{US} = 2,35, SD_{US} = 0,66$) vor den deutschen ($M_{DE} = 2,28, SD_{DE} = 0,55$), rumänischen ($M_{RO} = 2,02, SD_{RO} = 0,59$) und schwedischen Befragten ($M_{SE} = 1,83, SD_{SE} = 0,79$) die höchsten Werte. Auf Grund der erhöhten Anzahl fehlender Werte bei zwei Items bei der schwedischen Teilnehmergruppe sind die schwedischen Werte jedoch nicht uneingeschränkt vergleichbar (siehe Kap. 5.1.3, Abschnitt b).

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA zeigt einen signifikanten ($F(3, 538,550) = 42,769, p < 0,001$) Effekt mit mittlerer Effektstärke ($f = 0,29$). Post-Hoc-Tests teilen die Länder in zwei Gruppen auf, von denen die erste von den USA und Deutschland gebildet wird und über hohe Skalenwerte verfügt, wohingegen sich die Gruppe mit niedrigeren Skalenwerten aus Schweden und Rumänien zusammensetzt. Während sich diese Gruppen in allen paarweisen Mittelwertsvergleichen signifikant und mit mittleren Effektstärken zwischen $d_{DE-RO} = 0,47$ und $d_{DE-SE} = 0,74$ voneinander unterscheiden ($p_{DE-SE} < 0,001, p_{DE-RO} < 0,001, p_{US-SE} < 0,001, p_{US-RO} < 0,001$), werden die Unterschiede innerhalb der Gruppen nicht signifikant. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass beim *fachlichen Interesse* deutliche Unterschiede mittlerer Effektstärken zwischen den Ländern sichtbar sind, wobei Deutschland und die USA eine Gruppe bilden, deren Studierende über ein hohes *fachliches Interesse* verfügen, während das Motiv für Studierende in Rumänien und Schweden weniger bedeutsam ist.

Unter deutschen Studierenden beeinflussen sowohl Geschlecht als auch studierte Schulart der Befragten ihre Motivausprägung. Im Ländervergleich weisen die zweifaktoriellen ANOVAS auf eine Interaktion zwischen Geschlecht und Land ($F(3, 1823) = 4,694, p = 0,003, f = 0,09$) und damit auf unterschiedliche Einflussstrukturen hin. Das Wechselwirkungsdiagramm (vgl.

Abb. 25) illustriert, dass der Effekt, der sich bei den deutschen Studierenden nachweisen lässt, in Schweden noch deutlicher auftritt ($T(74,185) = -3,970, p < 0,001$), während in den USA und Rumänien nur geringe ($\Delta M_{RO} = 0,11, \Delta M_{US} = 0,07$) und nicht signifikante Mittelwertsdifferenzen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden messbar sind. In Bezug auf die gewählte Schulart ergibt sich ebenfalls ein moderierender Interaktionseffekt ($F(5, 1803) = 7,522, p < 0,001, f = 0,14$); das Interaktionsdiagramm in Abbildung 25 verweist darauf, dass der Zusammenhang in Deutschland, Schweden und den USA signifikant ist und gleichgerichtet verläuft ($T_{SE}(99,038) = -7,989, p < 0,001; T_{US}(110) = -3,304, p = 0,001$), während sich die Mittelwertsdifferenz in Rumänien umkehrt, ohne allerdings signifikant zu werden ($T_{RO}(81) = 0,955, p = 0,342$).

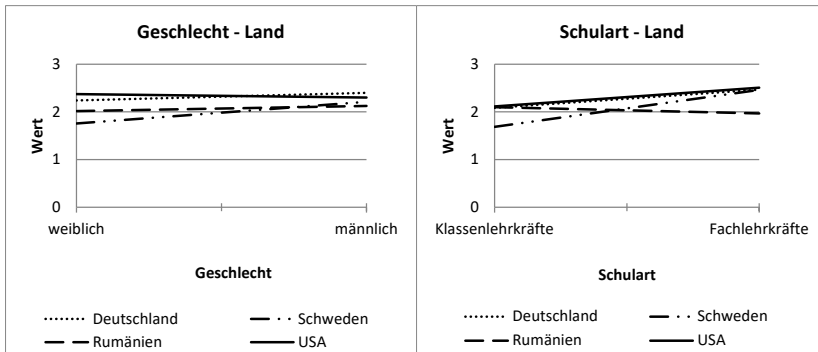


Abb. 25: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Fachliches Interesse“ (eigene Darstellung)

f) Gesellschaftliche Relevanz

Auch beim Motiv der *gesellschaftlichen Relevanz* erreichen amerikanische Studierende die höchsten Werte ($M_{US} = 2,37, SD_{US} = 0,69$), gefolgt von schwedischen ($M_{SE} = 2,15, SD_{SE} = 0,78$), rumänischen ($M_{RO} = 1,93, SD_{RO} = 0,85$) und deutschen Befragten ($M_{DE} = 1,74, SD_{DE} = 0,70$). Eine Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA zeigt signifikante Effekte mittlerer Effektstärke ($f = 0,29$) zwischen den Gruppen ($F(3, 434,044) = 44,892, p < 0,001$). Post-Hoc-Tests weisen auch hier auf eine Gruppenbildung hin, die jedoch nicht so klar abgegrenzt ist wie beim Motiv des *fachlichen Interesses*: Die amerikanischen und die schwedischen Studierenden (mit im Vergleich hohen Skalenwerten) unterscheiden sich signifikant und mit mittlerer bis hoher Effektstärke von den deutschen Befragten ($p_{DE-US} < 0,001, d_{DE-US} = 0,90, p_{DE-SE} < 0,001, d_{DE-SE} = 0,58$), wohingegen nur die amerikanischen Befragten auch von den rumänischen differieren ($p_{RO-US} < 0,001, d_{RO-US} = 0,58$). Die schwedischen Befragten hingegen unterscheiden sich nicht von den rumänischen, dafür aber ebenfalls von den amerikanischen Studierenden, wenn auch auf niedrigerem Signifikanz- und Effektstärkeniveau ($p_{SE-US} = 0,024, d_{SE-US} = 0,29$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beim Motiv der *gesellschaftlichen Relevanz* klare Länderunterschiede vorherrschen, wobei das Motiv in den USA am stärksten und in Deutschland am schwächsten ausgeprägt ist. Im direkten Vergleich erreicht die Differenz zwischen diesen beiden Ländern eine hohe Effektstärke; Schweden und Rumänien ordnen sich zwischen diesen beiden Extremen ein.

In Deutschland beeinflusst weder das Geschlecht noch die Schulart die Berufswahl der Befragten. Im Ländervergleich zeigen die zweifaktoriellen ANOVAS auf dem konservativen Alpha-Niveau von $\alpha = 0,01$ für das Geschlecht keine Interaktionseffekte mit dem Untersuchungsland ($F(3, 1823) = 2,833, p = 0,037$), auch wenn die Wechselwirkungsdiagramme in Abbildung 26 auf Grund der wechselnden Mittelwertsverhältnisse eine Interaktion nahelegen. Hinsichtlich der Schulart zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(5, 1803) = 3,055, p = 0,009, f = 0,09$), der auf unterschiedliche Einflussstrukturen in den verschiedenen Ländern hinweist. Entsprechend des Interaktionsdiagramms ist Deutschland das einzige Land, bei dem die Mittelwerte der angehenden Fachlehrkräfte für diesen Faktor niedriger sind als die der zukünftigen Klassenlehrkräfte; in allen anderen Ländern kehrt sich die Mittelwertsdifferenz um. Signifikanz erreichen die Unterschiede jedoch in keinem der Länder.

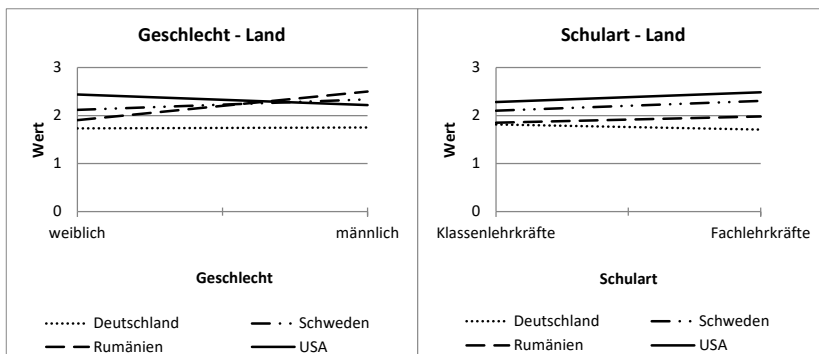


Abb. 26: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Gesellschaftliche Relevanz“ (eigene Darstellung)

g) Anspruchsvoller Beruf

Das Motiv des *anspruchsvollen Berufs* ist in der deutschen Stichprobe am stärksten ausgeprägt ($M_{DE} = 2,18, SD_{DE} = 0,54$), gefolgt von den USA ($M_{US} = 2,05, SD_{US} = 0,65$), Schweden ($M_{SE} = 1,99, SD_{SE} = 0,68$) und Rumänien ($M_{RO} = 1,87, SD_{RO} = 0,60$).

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA zeigt einen signifikanten Gruppenunterschied ($F(3, 489,379) = 13,908, p < 0,001$), der jedoch nur eine geringe Effektstärke erreicht ($f = 0,16$). Entsprechend den Post-Hoc-Tests ist der Effekt auf die Differenz zwischen den deutschen und schwedischen bzw. rumänischen Befragten zurückzuführen, die kleine bis mittlere Effektstärken aufweist ($p_{DE-SE} < 0,001, d_{DE-SE} = 0,34, p_{DE-RO} < 0,001, d_{DE-SE} = 0,56$). Weitere Signifikanzen liegen nicht vor.

Beim *anspruchsvollen Beruf* beeinflussen in der deutschen Stichprobe sowohl das Geschlecht wie auch die Schulart die Motivausprägung. Im Ländervergleich zeigen die zweifaktoriellen Varianzanalysen trotz der im Interaktionsdiagramm sichtbaren Veränderungen (vgl. Abb. 27) keine signifikante Interaktion zwischen Land und Geschlecht. Auch der Interaktionseffekt zwischen Land und Schulart wird nicht signifikant, sodass die Hypothese gleicher Einflussstrukturen in den Untersuchungsländern weder für die Schulart noch für das Geschlecht abgelehnt werden kann.

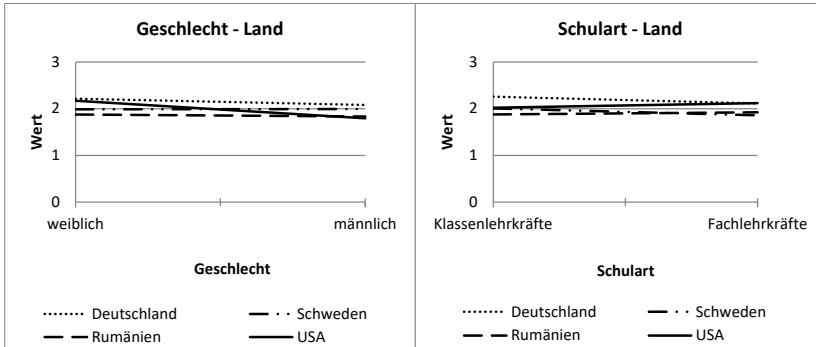


Abb. 27: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Anspruchsvoller Beruf“ (eigene Darstellung)

h) Biographische Erfahrungen

Bei den *biographischen Erfahrungen* erreichen amerikanische ($M_{US} = 2,12$, $SD_{US} = 0,80$) vor den deutschen ($M_{DE} = 2,03$, $SD_{DE} = 0,68$), rumänischen ($M_{RO} = 1,87$, $SD_{RO} = 0,64$) und schwedischen ($M_{SE} = 1,58$, $SD_{SE} = 0,81$) Studierenden die höchsten Werte.

Mit einer Brown-Forsythe-korrigierten ANOVA lässt sich ein signifikanter Gruppenunterschied nachweisen ($F(3, 508,238) = 34,186$, $p < 0,001$), der mittlere Effektstärke ($f = 0,25$) erreicht. Post-Hoc-Tests zeigen, dass die Effekte auf den niedrigen schwedischen Wert zurückzuführen sind, der sich signifikant von allen anderen Gruppen unterscheidet ($p_{US-SE} < 0,001$, $p_{DE-SE} < 0,001$, $p_{RO-SE} = 0,001$), wobei kleine bis mittlere Effekte vorliegen ($d_{RO-SE} = 0,38$, $d_{DE-SE} = 0,64$, $d_{US-SE} = 0,68$). Weitere signifikante Unterschiede liegen nicht vor.

In der deutschen Teilstichprobe beeinflusst die studierte Schulart, aber nicht das Geschlecht die Motivausprägung. Im Ländervergleich lassen die Interaktionsdiagramme aus Abbildung 28 einen Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Land vermuten, der auf dem konservativen Alpha-Niveau von $\alpha = 0,01$ jedoch nicht signifikant wird ($F(3, 1823) = 2,695$, $p = 0,045$). Auch die Interaktion zwischen Land und studierter Schulart ist nicht signifikant.

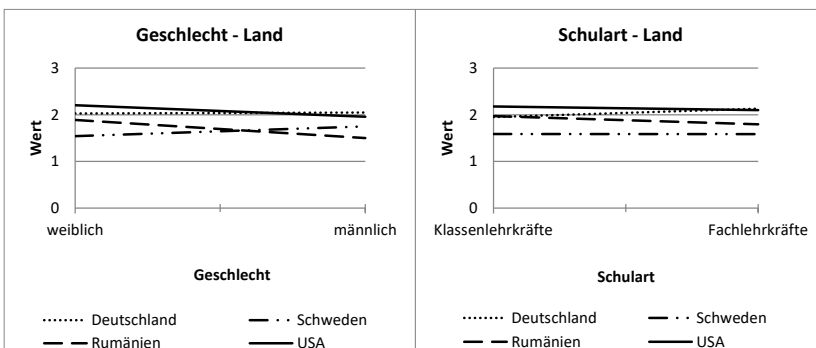


Abb. 28: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Biographische Erfahrungen“ (eigene Darstellung)

i) Lehramt als Traumberuf

In der Skala Lehramt als *Traumberuf* erreichen amerikanische Studierende die höchsten Werte ($M_{US} = 1,92$, $SD_{US} = 0,85$), gefolgt von den deutschen und rumänischen ($M_{DE,RO} = 1,76$, $SD_{DE} = 0,76$, $SD_{RO} = 0,92$) sowie den schwedischen Befragten ($M_{SE} = 1,47$, $SD_{SE} = 0,84$).

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA zeigt einen signifikanten Effekt geringer Stärke zwischen den einzelnen Ländern ($F(3, 434,146) = 11,790$, $p < 0,001$, $f = 0,15$). Wie bereits bei den *biographischen Erfahrungen* zeigen die Post-Hoc-Tests auch hier, dass es die niedrigen Werte der schwedischen Gruppe sind, die sich von denen aller anderen Gruppen signifikant und mit kleinen bis mittleren Effekten ($d_{RO-SE} = 0,33$, $d_{DE-SE} = 0,37$, $d_{US-SE} = 0,53$) unterscheiden ($p_{US-SE} < 0,001$, $p_{DE-SE} < 0,001$, $p_{RO-SE} = 0,033$). Weitere signifikante Unterschiede liegen nicht vor.

In Deutschland beeinflussen sowohl Geschlecht wie auch studierte Schulart der befragten Studierenden ihre Motivausprägungen (vgl. Abb. 29). Im Ländervergleich zeigen die zweifaktoriellen ANOVAs keine signifikante Wechselwirkung zwischen Land und Geschlechtseinfluss, wohingegen der Interaktionseffekt zwischen Land und Schulart signifikant ausfällt ($F(5, 1803) = 3,771$, $p = 0,002$, $f = 0,10$). Während sich in Schweden und den USA kein signifikanter Zusammenhang zwischen Motivausprägung und studierter Schulart nachweisen lässt, liegen in Rumänien die Werte zukünftiger Fachlehrkräfte signifikant unter denen zukünftiger Klassenlehrkräfte ($T_{RO}(81) = 4,117$, $p < 0,001$).

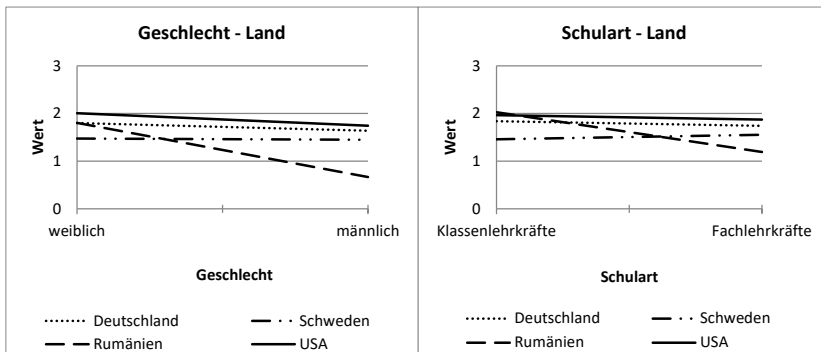


Abb. 29: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „*Traumberuf*“ (eigene Darstellung)

j) Zusammenfassung der intrinsischen Motive

Im Bereich der intrinsischen Motive ergibt sich ein inkonsistentes Bild. Zwar können für jeden Faktor signifikante Gruppenunterschiede gefunden werden, Effekte mittlerer Stärke finden sich jedoch nur bei drei Skalen, dem *fachlichen Interesse*, der *gesellschaftlichen Relevanz* (bei der ein Post-Hoc-Vergleich auch einen starken Einzeleffekt zeigt) und den *biographischen Erfahrungen*. Beim *fachlichen Interesse* steht eine Gruppe amerikanischer und deutscher Studierender mit hohen Werten einer Gruppe aus rumänischen und schwedischen Studierenden mit niedrigeren Werten gegenüber; bei der *gesellschaftlichen Relevanz* führen die sehr niedrigen Werte der deutschen Teilnehmenden zu mittleren bis starken Effekten gegenüber den anderen Studierendengruppen. Das gleiche gilt bei den *biographischen Erfahrungen* für die schwedische Teilnehmergruppe. Bei der Betrachtung der Post-Hoc-Test zeigt sich, dass

sich die internen Strukturen, auf die die Gruppenunterschiede zurückgehen, sehr stark unterscheiden: Bei maximal sechs Post-Hoc-Tests pro Motiv, die signifikant werden könnten, reicht die Spanne signifikanter paarweiser Mittelwertsunterschiede von lediglich einem bis hin zu fünf Fällen pro Motiv.

Auffallend ist, dass die amerikanischen Studierenden bei sieben der neun intrinsischen Motive die höchsten Werte erreichen, während die schwedischen Befragten bei sechs der neun Motive die niedrigsten Werte aufweisen. Die deutschen und rumänischen Studierenden rangieren meist in der Mitte zwischen den anderen beiden Ländern, wobei Deutschland tendenziell den zweiten, Rumänien den dritten Platz im Ländervergleich einnimmt. Insgesamt ist Deutschland bei sechs Motiven in der oberen, Rumänien bei sieben Motiven in der unteren Hälfte der Teilnehmerländer.

Deutsche Studierende erreichen lediglich bei zwei Motiven die höchsten Skalenwerte, wodurch dort die amerikanischen Teilnehmenden auf den zweiten Platz wechseln: bei der Freude am *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* und dem *anspruchsvollen Beruf*. Die einzige Skala, bei der die deutschen Studierenden die geringsten Werte aufweisen, ist die *gesellschaftliche Relevanz*: Dort ist der Effekt so bedeutend, dass er die stärksten Einzeleffekte aller Post-Hoc-Tests hervorruft. Zugleich ist dieser Faktor der einzige, bei dem die schwedischen Studierenden die zweithöchsten Skalenmittelwerte erreichen.

Der Einfluss von Geschlecht und gewählter Schulart auf die Berufswahlmotive erweist sich als volatil: Bei drei der betrachteten Motive – der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* und dem *fachlichen Interesse* – unterscheidet sich der Einfluss des Geschlechts auf die Studien- und Berufswahlmotive in den einzelnen Ländern: Bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* sind höhere Mittelwerte, wie sie die deutschen weiblichen Befragten erzielen, in den USA, nicht jedoch in Rumänien oder Schweden nachweisbar. Bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* sind die niedrigeren Werte deutscher männlicher Befragter in keinem der anderen Untersuchungsländer messbar. Während in Rumänien und den USA keine signifikanten Effekte zu verzeichnen sind, sind die Werte männlicher Studierender in Schweden höher. Beim *fachlichen Interesse* zuletzt findet sich der deutsche Effekt höherer Werte männlicher Studierender sonst nur in Schweden, während die Unterschiede bei rumänischen und amerikanischen Befragten nicht signifikant ausfallen.

Beim Einfluss der Schulart auf die intrinsischen Berufswahlmotive zeigen sich bei der Hälfte der Motive Interaktionseffekte. Da die Förderschullehrerausbildung in den Ländern zu unterschiedlich geregelt ist, können länderübergreifend nur Unterschiede in der Motivlage von angehenden Klassen- und Fachlehrkräften untersucht werden. Bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* erzielen zukünftige Fachlehrkräfte nur innerhalb der deutschen Stichprobe signifikant niedrigere Werte. In den anderen Untersuchungsländern gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrämtern. Bei der *Freude am Unterrichten* zeigen schwedische Fachlehramtssstudierende signifikant höhere Werte als zukünftige Klassenlehrkräfte, während in allen anderen Ländern der Unterschied nicht signifikant ausfällt. Das *fachliche Interesse* fällt bei deutschen, schwedischen und amerikanischen Studierenden höher aus als bei den angehenden Klassenlehrkräften, während sich bei rumänischen Studierenden kein signifikanter Unterschied feststellen lässt. Die Mittelwerte der *gesellschaftlichen Relevanz* zeigen im Interaktionsdiagramm unterschiedliche Verläufe, von denen jedoch keiner für sich allein signifikant wird. Beim Lehramt als *Traumberuf* unterscheiden sich lediglich die Motive rumänischer Studierender signifikant nach studierter Schulart,

wobei zukünftige Fachlehrkräfte signifikant höhere Werte erzielen als zukünftige Klassenlehrkräfte. Somit können gerade mit Blick auf den Einfluss der Schulart deutliche Unterschiede in den Wirkzusammenhängen zwischen den Ländern ausgemacht werden.

6.3.2 Extrinsische Motive

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Analyse der länderspezifischen extrinsischen Motive (vgl. Abb. 30).

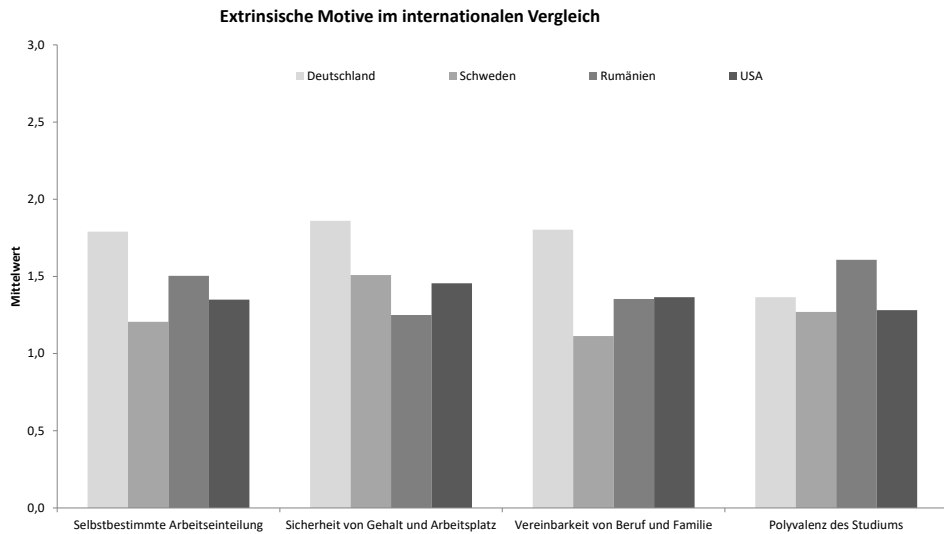


Abb. 30: Extrinsische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)

Zu den extrinsischen Motiven gehören die *selbstbestimmte Arbeitseinteilung* (selbst), die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* (bea), die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* (fam) sowie die *Polyvalenz* (pol). Im Folgenden werden die länderspezifischen Unterschiede zwischen diesen Motiven einzeln analysiert.

a) Selbstbestimmte Arbeitseinteilung

Bei dem Motiv der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung* erreichen deutsche Studierende die höchsten Werte ($M_{DE} = 1,79$, $SD_{DE} = 0,66$), gefolgt von den rumänischen ($M_{RO} = 1,50$, $SD_{RO} = 0,69$), amerikanischen ($M_{US} = 1,35$, $SD_{US} = 0,67$) und schwedischen Befragten ($M_{SE} = 1,21$, $SD_{SE} = 0,82$).

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA zeigt einen signifikanten Effekt ($F(3, 532,491) = 65,710$, $p < 0,001$) mittlerer Effektstärke ($f = 0,34$). Die Post-Hoc-Tests bestätigen, dass sich die hohen deutschen Werte von den Ergebnissen aus den anderen Ländern signifikant unterscheiden ($p_{DE-SE} < 0,001$, $p_{DE-RO} = 0,001$, $p_{DE-US} < 0,001$), wobei mittlere bis hohe Effektstärken erreicht werden ($d_{DE-SE} = 0,84$, $d_{DE-RO} = 0,44$, $d_{DE-US} = 0,67$). Rumänien als Land mit den zweithöchsten Werten unterscheidet sich signifikant von den schwedischen Ergebnissen ($p_{RO-SE} = 0,002$), wobei hier nur noch eine geringe Effektstärke von $d_{RO-SE} = 0,38$ erreicht wird. Alle anderen Post-Hoc-Tests fallen nicht signifikant aus.

Zweifaktorielle ANOVAS zeigen einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Land ($F(3, 1823) = 4,003, p = 0,007, f = 0,08$), der laut Wechselwirkungsdiagramm (vgl. Abb. 31) auf unterschiedliche Mittelwertsverläufe zurückzuführen ist: Während die Mittelwerte männlicher und weiblicher Studierender der deutschen Teilgruppe exakt gleich sind ($M_{DE} = 1,79$), sind in Schweden und Amerika die Werte der männlichen, in Rumänien die der weiblichen Studierenden höher. Für die schwedischen Studierenden ist der Mittelwertsunterschied signifikant ($T(317) = -3,117, p = 0,002$), für die rumänischen und amerikanischen Studierenden nicht. Die Interaktion mit der Schulart der Befragten wird ebenfalls nicht signifikant.

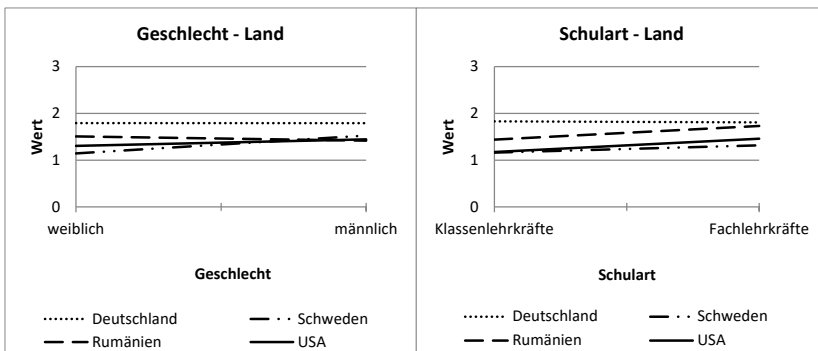


Abb. 31: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Selbstbestimmte Arbeitseinteilung“ (eigene Darstellung)

b) Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz

Bei der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* erreichen erneut die deutschen Studierenden die höchsten Skalenmittelwerte ($M_{DE} = 1,86, SD_{DE} = 0,65$), vor den Befragten aus Schweden ($M_{SE} = 1,51, SD_{SE} = 0,69$), den USA ($M_{US} = 1,46, SD_{US} = 0,62$) und Rumänien ($M_{RO} = 1,25, SD_{RO} = 0,59$, vgl. Abb. 32).

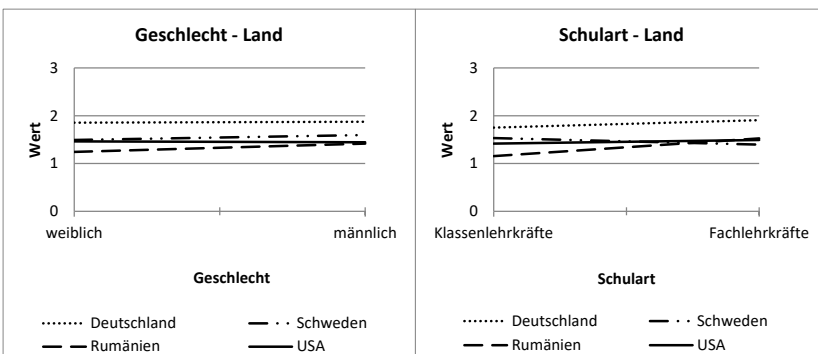


Abb. 32: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz“ (eigene Darstellung)

Eine ANOVA weist signifikante Gruppenunterschiede ($F(3, 1833) = 54,293, p < 0,001$) mittlerer Effektstärke nach ($f = 0,30$). Wie bereits beim *selbstbestimmten Arbeiten* sind es auch hier v.a. die Differenzen zwischen dem relativ hohen deutschen Mittelwert und den Skalennittelwerten der anderen Länder, die in den Post-Hoc-Tests signifikant werden: Die deutschen Befragten unterscheiden sich von allen drei anderen Gruppen signifikant ($p < 0,001$) mit mittleren bis hohen Effektstärken ($d_{DE-SE} = 0,53, d_{DE-RO} = 0,95, d_{DE-US} = 0,63$). Schweden als Land mit den zweithöchsten Werten unterscheidet sich signifikant von den rumänischen Ergebnissen ($p_{SE-RO} = 0,002$), wobei hier nur noch eine geringe Effektstärke von $d_{RO-SE} = 0,39$ erreicht wird. Die restlichen Post-Hoc-Tests fallen nicht signifikant aus.

Die zweifaktoriellen Varianzanalysen zeigen auf dem konservativen Alphaniveau von $\alpha = 0,01$ weder eine signifikante Interaktion zwischen der Länderzugehörigkeit und dem Geschlecht noch zwischen der Länderzugehörigkeit und der studierten Schulart ($F(5, 1803) = 2,465, p = 0,031$).

c) Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Auch bei der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* erreichen die deutschen Befragten ($M_{DE} = 1,80, SD_{DE} = 0,68$) vor den Studierenden aus den USA ($M_{US} = 1,37, SD_{US} = 0,63$), Rumänien ($M_{RO} = 1,35, SD_{RO} = 0,62$) und Schweden ($M_{SE} = 1,11, SD_{SE} = 0,81$) die höchsten Werte.

Die Brown-Forsythe-korrigierte ANOVA weist signifikante Gruppenunterschiede ($F(3, 576,187) = 99,248, p < 0,001$) hoher Effektstärke ($f = 0,40$) nach. Dabei unterscheidet sich zum einen Deutschland erneut signifikant mit $p < 0,001$ und mittleren bis hohen Effektstärken ($d_{DE-SE} = 0,98, d_{DE-RO} = 0,67, d_{DE-US} = 0,65$) von allen anderen Teilnehmerländern. Zugleich sind die schwedischen Werte ebenfalls signifikant niedriger als die Werte aller anderen Untersuchungsgruppen ($p_{SE-DE} < 0,001, p_{SE-RO} = 0,011, p_{SE-US} < 0,004$), wobei hier – mit Ausnahme zu Deutschland – nur noch niedrige Effektstärken von $d_{SE-RO} = 0,31$ und $d_{SE-US} = 0,33$ erzielt werden.

Signifikante Interaktionseffekte können mit Hilfe zweifaktorieller Varianzanalysen zwischen Land und Geschlechtzugehörigkeit ($F(3, 1823) = 6,899, p < 0,001, f = 0,11$), aber nicht zwischen Land und studierter Schulart festgestellt werden. Die Interaktionsdiagramme in Abbildung 33 weisen darauf hin, dass die geschlechtsspezifischen Differenzen in den anderen Untersuchungsländern geringer ausfallen als in Deutschland, wo männliche Studierende signifikant niedrigere Werte aufweisen: Der geschlechtsspezifische Einfluss auf das Motiv *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* lässt sich in den anderen Untersuchungsländern nicht nachweisen.

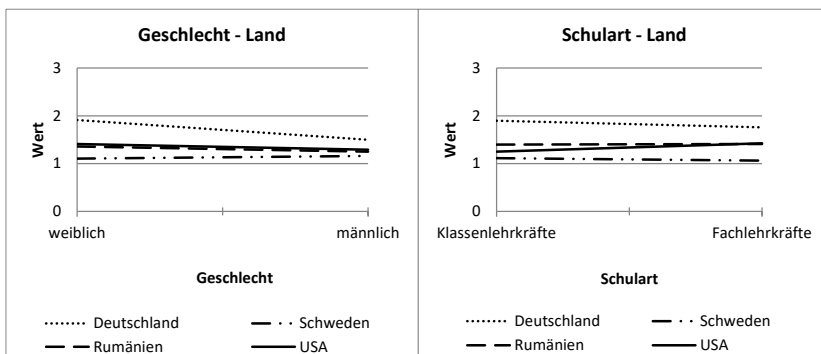


Abb. 33: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (eigene Darstellung)

d) Polyvalenz

Bei der *Polyvalenz* der Studien- und Berufswahl erreichen die rumänischen ($M_{RO} = 1,61$, $SD_{RO} = 0,75$) vor den deutschen ($M_{DE} = 1,37$, $SD_{DE} = 0,77$), amerikanischen ($M_{US} = 1,28$, $SD_{US} = 0,98$) und schwedischen ($M_{SE} = 1,27$, $SD_{SE} = 0,87$) Befragten die höchsten Werte.

Eine Brown-Forsythe-korrigierten ANOVA verweist auf signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern ($F(3, 457,416) = 4,203$, $p = 0,006$), die allerdings nur eine sehr geringe Effektstärke von $f = 0,09$ erreichen. Im Rahmen von Post-Hoc-Tests wird lediglich der hohe Wert Rumäniens gegenüber dem schwedischen ($p_{RO-SE} = 0,001$), deutschen ($p_{RO-DE} = 0,014$) bzw. amerikanischen Wert ($p_{RO-US} = 0,029$) signifikant; weitere Signifikanzen bestehen nicht. Damit unterscheidet sich dieses extrinsische Motiv deutlich weniger zwischen den Ländern als die anderen untersuchten Faktoren.

Innerhalb einer zweifaktoriellen ANOVA werden die Interaktionseffekte zwischen Land und Geschlecht nicht signifikant. Gleiches gilt für die Interaktionseffekte zwischen Land und studierter Schulart. Die Wechselwirkungsdiagramme in Abbildung 34 bestätigen die weitgehende Gleichgerichtetheit der Effekte für alle Länder mit Ausnahme von Rumänien.

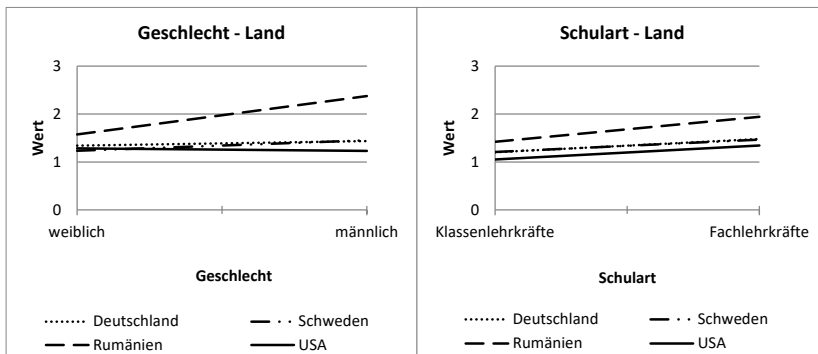


Abb. 34: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Polyvalenz“ (eigene Darstellung)

e) Zusammenfassung der extrinsischen Motive

Im Bereich der extrinsischen Motive zeigt sich ein anderes Bild als bei den intrinsischen Motiven: Signifikante Unterschiede weisen alle bisher untersuchten Motive auf, doch im extrinsischen Bereich erreichen drei der vier untersuchten Motivunterschiede zusätzlich mittlere bzw. hohe Effektstärken. Auch bei den Post-Hoc-Tests zeigen sich regelmäßig hohe Effektstärken, was auf deutlich höhere Effekte als im Bereich der intrinsischen Motive schließen lässt.

Die starken Effekte gehen v.a. auf die Differenz zwischen den Skalenmittelwerten der deutschen Befragten und denen der Befragten aus den anderen Untersuchungsländern zurück: Bei den drei Skalen, bei denen die deutsche Subgruppe die höchsten Mittelwerte erreicht, zeigen sich deutlich größere Differenzen zu den Skalenmittelwerten aus den anderen Untersuchungsländern, als sie bei den intrinsischen Motiven zu beobachten sind. Im Hinblick auf die anderen Länder zeigt sich kein einheitliches Bild: Jedes der vier Länder stellt bei einer der Skalen die zweithöchsten Mittelwerte und – mit Ausnahme Deutschlands – auch bei einer Skala die niedrigsten Werte.

Interaktionseffekte lassen sich bei den extrinsischen Motiven seltener nachweisen als bei den intrinsischen Motiven: So lässt sich in Bezug auf den Einfluss der Schulwahl auf die Berufswahlmotivation bei keinem der Motive ein Interaktionseffekt, d.h. eine wesentliche Abweichung von den Einflussstrukturen in der deutschen Stichprobe, nachweisen. Beim Einfluss des Geschlechts der Befragten auf ihre extrinsischen Berufswahlmotive lässt sich bei zwei Motiven ein signifikanter Interaktionseffekt nachweisen: Bei der *selbstbestimmten Arbeitsteilung*, bei der sich in der deutschen Stichprobe kein signifikanter direkter Effekt zwischen zukünftigen Klassen- und Fachlehrkräften finden lässt, ist der Wert männlicher Befragter in Schweden signifikant höher. Bei der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* lässt sich nur bei den deutschen Befragten ein geschlechtsspezifischer Effekt – zu Gunsten höherer Mittelwerte weiblicher Befragter – feststellen. Insgesamt betrachtet bleiben die Einflussstrukturen von Geschlecht und Schulart damit über die betrachteten Länder hinweg relativ stabil.

6.3.3 Pragmatische Motive

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Analyse der länderspezifischen pragmatischen Motive (vgl. Abb. 35).

Zu den pragmatischen Motiven gehören die *Interesselosigkeit* (intl), das *Studium als Notlösung* (nl) und die *externen Einflüsse* (einfl). Im Folgenden werden die länderspezifischen Unterschiede zwischen diesen Motiven einzeln analysiert.

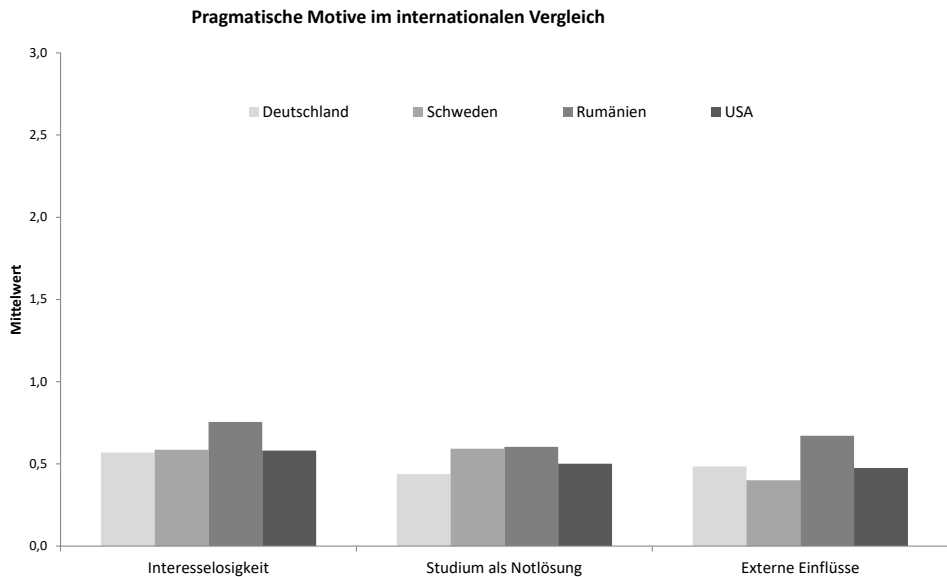


Abb. 35: Pragmatische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)

a) Interesselosigkeit

Bei dem Motiv der *Interesselosigkeit* erreichen die rumänischen Studierenden ($M_{RO} = 0,76$, $SD_{RO} = 0,65$) vor den Befragten aus Schweden ($M_{SE} = 0,59$, $SD_{SE} = 0,63$), Amerika ($M_{US} = 0,58$,

$SD_{US} = 0,56$) und Deutschland ($M_{DE} = 0,57$, $SD_{DE} = 0,56$) die höchsten Werte. Allerdings liegen die Mittelwerte der letztgenannten drei Länder sehr nah beieinander, die maximale Distanz beträgt lediglich $\Delta M_{SE-DE} = 0,02$.

Die Brown-Forsythe-korrigierten ANOVA zeigt signifikante Gruppenunterschiede ($F(3, 455,195) = 2,829$, $p = 0,038$), die allerdings nur eine sehr geringe Effektstärke von $f = 0,07$ erreichen. Auf Ebene der Post-Hoc-Tests ist lediglich der paarweise Vergleich zwischen Rumänien und Deutschland signifikant ($p_{DE-RO} = 0,035$), zeigt allerdings nur eine geringe Effektstärke von $d_{DE-RO} = 0,33$. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Länderunterschiede bei diesem Motiv sehr gering ausfallen. Die Wechselwirkungsdiagramme in Abbildung 36 zeigen ebenso wie zweifaktorielle Varianzanalysen einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Land ($F(3, 1823) = 5,480$, $p = 0,001$, $f = 0,10$), der in sehr unterschiedlichen Mittelwertsverläufen gerade der schwedischen Studierenden zum Ausdruck kommt. Während sich die rumänischen und die amerikanischen Mittelwerte nicht signifikant nach Geschlechtszugehörigkeit unterscheiden, ist bei den schwedischen Studierenden ein signifikanter Effekt ($T(317) = -4,512$, $p < 0,001$) feststellbar. Zwischen der studierten Schulart und dem Land besteht hingegen kein Interaktionseffekt.

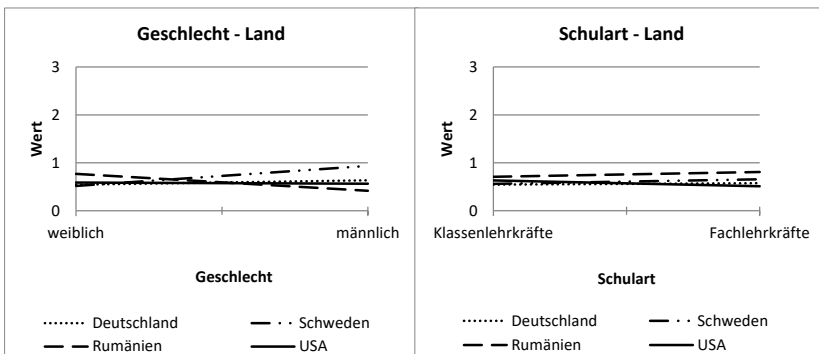


Abb. 36: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Interesselosigkeit“ (eigene Darstellung)

b) Studium als Notlösung

Beim Motiv des *Studiums als Notlösung* weisen ebenfalls die rumänischen Befragten die höchsten Werte ($M_{RO} = 0,60$, $SD_{RO} = 0,63$) vor den Studierenden aus Schweden ($M_{SE} = 0,59$, $SD_{SE} = 0,75$), den USA ($M_{US} = 0,50$, $SD_{US} = 0,62$) und Deutschland ($M_{DE} = 0,44$, $SD_{DE} = 0,63$) auf.

Die Brown-Forsythe-korrigierten ANOVA verweist auf signifikante Gruppenunterschiede ($F(3, 533,991) = 5,974$, $p = 0,001$) mit einer geringen Effektstärke von $f = 0,10$. Allerdings wird in den Post-Hoc-Tests lediglich der Gruppenunterschied zwischen Schweden und Deutschland ($p_{SE-DE} = 0,004$) mit geringer Effektstärke ($d_{SE-DE} = 0,24$) signifikant. Auch hier zeigen sich insgesamt nur sehr geringe Länderunterschiede.

Auch die Interaktionseffekte fallen, wie aus den Diagrammen in Abbildung 37 und den Ergebnissen der zweifaktoriellen ANOVAS ersichtlich, weder für Interaktionen des Geschlechts noch für Wechselwirkungen der studierten Schulart mit dem Land signifikant aus.

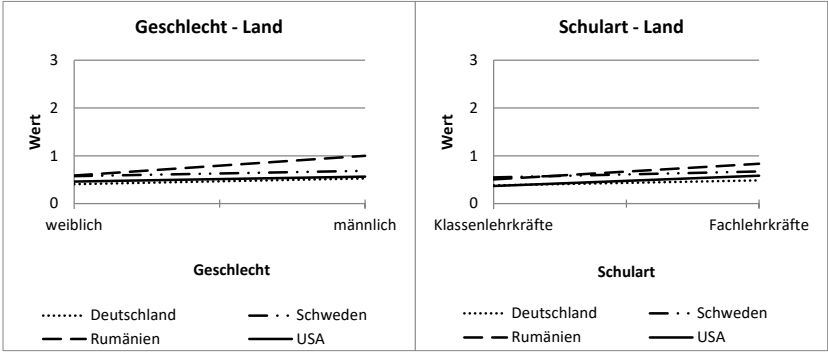


Abb. 37: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Studium als Notlösung“ (eigene Darstellung)

c) Externe Einflüsse

Bezüglich der *externen Einflüsse* auf die Studien- und Berufswahl weisen erneut die rumänischen Studierenden die höchsten Mittelwerte auf ($M_{RO} = 0,67$, $SD_{RO} = 0,65$), vor Deutschland, den USA ($M_{DE,US} = 0,48$, $SD_{DE} = 0,55$, $SD_{US} = 0,60$) sowie Schweden ($M_{SE} = 0,40$, $SD_{SE} = 0,53$).

Eine ANOVA zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Ländern ($F(3, 1833) = 6,052$, $p < 0,001$), die allerdings nur geringe Effekte erreichen ($f = 0,10$). In den Post-Hoc-Tests werden lediglich die Unterschiede zwischen den rumänischen und den deutschen ($p_{RO-DE} = 0,032$) sowie schwedischen Studierenden ($p_{RO-SE} = 0,001$) signifikant und erreichen geringe Effektstärken ($d_{RO-DE} = 0,33$, $d_{RO-SE} = 0,48$). Insgesamt bleiben die Effekte damit auch bei diesem Motiv gering, allerdings ausgeprägter als bei den anderen pragmatischen Motiven.

Zweifaktorielle Varianzanalysen zeigen unter dem konservativen Alpha-Niveau von $\alpha = 0,01$ keine signifikante Wechselwirkung zwischen Land und Geschlecht ($F(3, 1823) = 2,934$, $p = 0,032$). Auch zwischen Land und Schulart lässt sich – analog zu den ähnlich verlaufenden Länderlinien im Wechselwirkungsdiagramm in Abbildung 38 – kein Interaktionseffekt nachweisen.

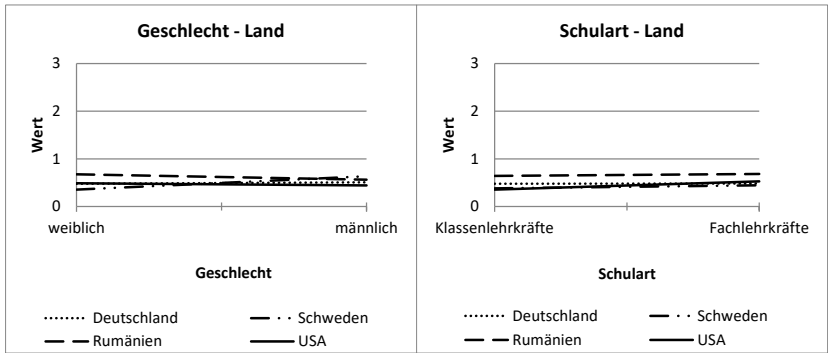


Abb. 38: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schulart und Land im Faktor „Externe Einflüsse“ (eigene Darstellung)

d) Zusammenfassung der pragmatischen Motive

Auch bei den pragmatischen Motiven weist jede Skala signifikante Unterschiede zwischen den Ländern auf. Allerdings bleiben die Werte nicht nur von ihren absoluten Ausprägungen her hinter denen der anderen Skalen zurück, die beobachteten Effekte sind bei den pragmatischen Motiven ebenfalls geringer. Nur zwei der der Skalen erreichen mit $f = 0,10$ überhaupt die Schwelle, ab der von schwachen Effekten gesprochen wird, und die wenigen Post-Hoc-Tests, die signifikant werden, bleiben ebenso im Bereich geringer Effektstärken.

Innerhalb dieser geringen Effekte erreichen rumänische Studierende in allen drei Skalen die höchsten Werte, in zwei Fällen – der *Interesselosigkeit* und der *Notlösung* – gefolgt von Schweden. Die deutschen Befragten weisen demgegenüber niedrigere Werte auf; bis auf die Skala der *externen Einflüsse*, bei der die schwedischen Befragten noch niedrigere Werte erreichen, bilden ihre Werte stets den unteren Abschluss der Vergleichsgruppen.

Interaktionseffekte lassen sich bei den pragmatischen Motiven kaum finden. Lediglich beim Motiv der *Interesselosigkeit* zeigt sich ein Interaktionseffekt zwischen Landes- und Geschlechtszugehörigkeit: Während sich die Mittelwerte männlicher und weiblicher Studierender in der deutschen, rumänischen und amerikanischen Stichprobe nicht signifikant unterscheiden, sind die Werte männlicher schwedischer Studierender signifikant höher als die ihrer weiblichen Mitstudierenden. Im Bereich der studierten Schulart lassen sich hingegen keinerlei Interaktionseffekte nachweisen.

6.3.4 Sonstige Motive

Bei einigen Motiven war es nicht möglich, über alle vier Untersuchungsländer hinweg stabile reliable und valide Skalen zu bilden (vgl. Kap. 6.1.3). Da jedoch auf Grund ihrer Stellung innerhalb der Forschungslandschaft zu erwarten ist, dass auch diesen Motiven eine gewisse Rolle zukommt, werden an dieser Stelle zumindest deskriptive Ausprägungen ausgewählter Items berichtet, die mit den entsprechenden Motiven in Zusammenhang stehen (vgl. Abb. 39).

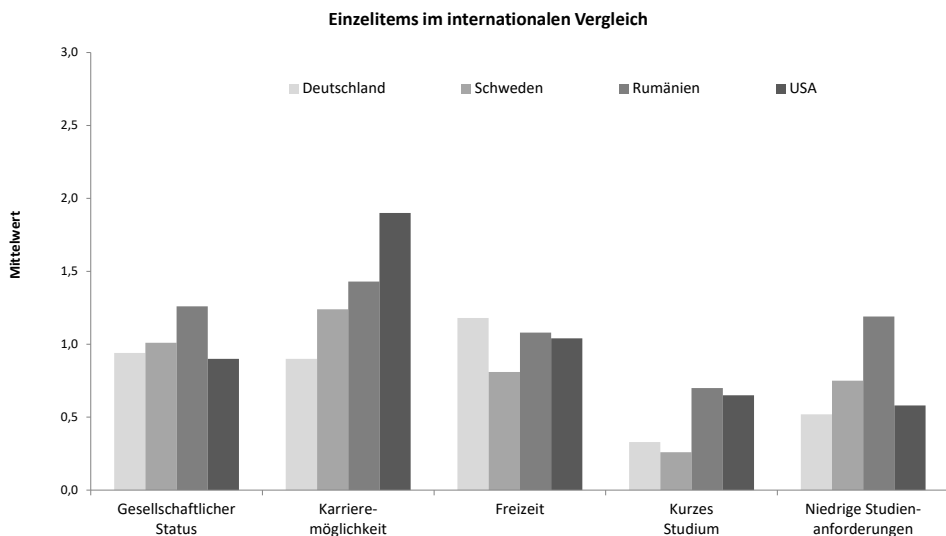


Abb. 39: Ausgewählte Einzelitems im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)

Da auf Grund testtheoretischer Einschränkungen keine Aussagen zu Reliabilität und Validität dieser Ergebnisse möglich sind, wird bei diesen Items auf tiefergehende Analysen verzichtet. Weil bei Einzelitems keine Measurement-Invariance-Analysen durchführbar sind, lässt sich insbesondere nicht ausschließen, dass Länderunterschiede auf reine Übersetzungs- oder Verständnisartefakte zurückzuführen sind. Allerdings steht mit den qualitativen Analysen der in den Interviews genannten Studien- und Berufswahlmotiven eine weitere Möglichkeit der methodenübergreifenden Validierung offen. Daher können die Ergebnisse als Referenz für die Analyse der qualitativen Interviews dienen und im Rahmen der Triangulation mit den Ergebnissen dieser Interviews Hinweise auf Motivunterschiede aus den qualitativen Daten stützen oder relativieren.

Die Einzelitems stehen stellvertretend für drei weitere extrinsische und zwei zusätzliche pragmatische Motive. Die extrinsischen Motive sind der *gesellschaftliche Status* (sta; „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, ... weil dieser in der Gesellschaft sehr angesehen ist“), die *Karrieremöglichkeit* (kar; „... weil der Lehrerberuf gute Aufstiegschancen bietet“) sowie die *Freizeit* (fer; „... um viel Freizeit zu haben“). Bei den pragmatischen Motiven handelt es sich um das *kurze Studium* (kurz; „... weil das Lehramtsstudium angenehm kurz ist“) sowie die *niedrigen Studienanforderungen* (nied; „... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist“).

Tab. 19: Einzelitems im Ländervergleich

Einzelitem	DE		SE		RO		US	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gesellschaftlicher Status	0,94	0,787	1,01	1,078	1,26	0,9	0,9	0,917
Karrieremöglichkeit	0,9	0,742	1,24	0,978	1,43	0,862	1,9	0,844
Freizeit	1,18	0,901	0,81	0,924	1,08	0,893	1,04	1,073
Kurzes Studium	0,33	0,572	0,26	0,548	0,7	0,749	0,65	0,854
Niedrige Studienanforderungen	0,52	0,668	0,75	0,82	1,19	0,893	0,58	0,834

Auf einer rein deskriptiven Ebene zeigen sich auch hier Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Ländern (vgl. Tab. 19). Während beim *gesellschaftlichen Status* Rumänien den höchsten Wert erreicht, erzielen Schweden, Deutschland, und die USA niedrigere Werte. Bei den *Karrieremöglichkeiten* zeigt sich ein anderes Bild: Hier erreichen die USA den höchsten Itemmittelwert, gefolgt von Rumänien und Schweden, während Deutschland die niedrigsten Werte erreicht. Mit $\Delta M = 1$ weist das Item zudem die höchsten Länderunterschiede aller Items auf. Beim *Freizeit*-Item erzielen schwedische Befragte niedrigere Mittelwerte als die der anderen Nationen, deren Mittelwerte mit $\Delta M = 0,14$ nahe beieinander liegen. Im Bereich der pragmatischen Items ist die Variation zwischen den Ländern höher: Während Deutschland und Schweden ähnlich niedrige Werte erzielen, liegen die Mittelwerte rumänischer und kalifornischer Studierender höher. Bei den *niedrigen Studienanforderungen* erreichen vor allem rumänische Studierende hohe Werte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die untersuchten Einzelitems teilweise in die Trends einfügen, die bei den entsprechenden Skalen festgestellt wurden. So fallen auch auf Ebene der Einzelitems die Mittelwerte der extrinsischen Items tendenziell höher aus als die der pragmatischen. Darüber hinaus erreichen bei den beiden pragmatischen Items rumänische Studierende die höchsten Mittelwerte – ebenso wie bei allen pragmatischen Skalen zuvor. Die deutschen Mittelwerte hingegen gehören ebenso wie bei den pragmatischen Skalen zu den niedrigsten Werten. Bei den extrinsischen Items setzt sich der uneindeutige Trend der extrinsischen Skalen fort. Bei zwei der drei Items sind sich alle Länder bis auf jeweils einen Ausreißer relativ nahe, beim *gesellschaftlichen Status* zeigt vor allem Rumänien höhere, bei der *Freizeit* Schweden niedrigere Werte als die anderen Länder. Allerdings bleibt die Interpretierbarkeit dieser Werte insgesamt stark eingeschränkt; die Signifikanz der genannten Unterschiede wurde nicht berechnet.

6.4 Länderübergreifende Motivcluster

In Forschungsfrage 4 soll untersucht werden, ob sich die Studierenden in Cluster mit ähnlicher Motivlage gruppieren lassen, durch welche Charakteristika sich die entsprechenden Cluster auszeichnen und ob Studierende der einzelnen Untersuchungsländer in einzelnen Clustern über- oder unterrepräsentiert sind.

6.4.1 Clusterung der Studierenden nach Motivlagen

Da die Motivskalen auf Grund des für die konfirmatorische Faktorenanalyse gewählten Vorgehens nicht orthogonal, d.h. nicht unkorreliert sind, scheidet eine Clusterung nach dem WARD-Verfahren aus (Backhaus et al., 2011). Stattdessen wird k-means als agglomerativ-partitionierendes Verfahren verwendet, was eine Vorabbestimmung der Clusterzahl notwendig macht.

Eine graphische Bestimmung analog zum Vorgehen bei explorativen Faktorenanalysen ergibt kein eindeutiges Ergebnis – denkbar wäre sowohl eine Lösung mit zwei als auch eine Lösung mit drei Clustern (vgl. Abb. 40). Eine Berechnung des Dunn-Index (Dunn, 1974; Brock et al., 2008) mittels des R-Packages *NbClust* (Charrad, Ghazzali, Boiteau & Niknafs, 2014), der zur internen Validierung von Clustern dient und die Kompaktheit von Clustern misst, indem er die kleinste Distanz zwischen zwei Punkten, die nicht Bestandteil eines Clusters sind, zu der größten Distanz zwischen zwei Punkten, die Bestandteil eines Clusters sind, in Beziehung setzt, ergibt eine empfohlene Clusteranzahl von drei, sodass im Folgenden eine Dreiclusterlösung anvisiert wird.

Eine Zuordnung der einzelnen Befragten zu drei Clustern mittels des k-means-Verfahrens führt zu den in Abbildung 41 gezeigten Clustern, von denen das erste $n = 457$, das zweite $n = 854$ und das dritte $n = 526$ Studierende repräsentiert. Zur Überprüfung der Clustergüte wird mit Hilfe des MASS-Packages für R (Venables & Ripley, 2002) eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, die insgesamt 91,9% der Fälle identisch zuordnet. Beide ermittelten Diskriminanzfunktionen tragen zur Varianzaufklärung bei ($LD1 = 0,55$; $LD2 = 0,45$). Mittels F -Werten wird für jedes Motiv und jeden Cluster untersucht, ob die Innergruppenvarianz der Motive kleiner oder größer als die Varianz in der Gesamtgruppe ausfällt. 75% aller F -Werte liegen unter dem Grenzwert von 1, was zwar einer vollkommenen Homogenität der Clusterlösung widerspricht, aber auf eine insgesamt noch homogene Variablenstruktur hinweist (Backhaus et al., 2011).

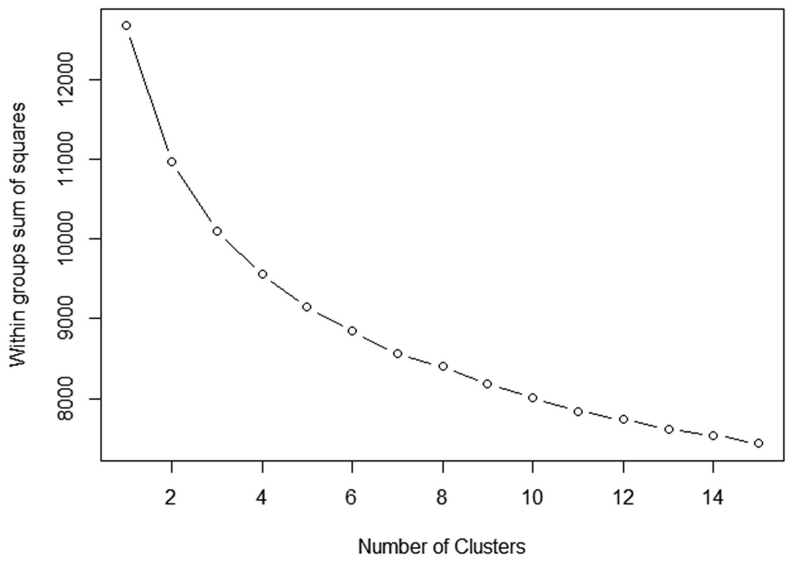


Abb. 40: Grafische Bestimmung der Clusteranzahl aus dem Verhältnis von Clusteranzahl und Within-Sum-of-Squares-Werten (Output des R-Packages NbClust, Charrad et al., 2014)

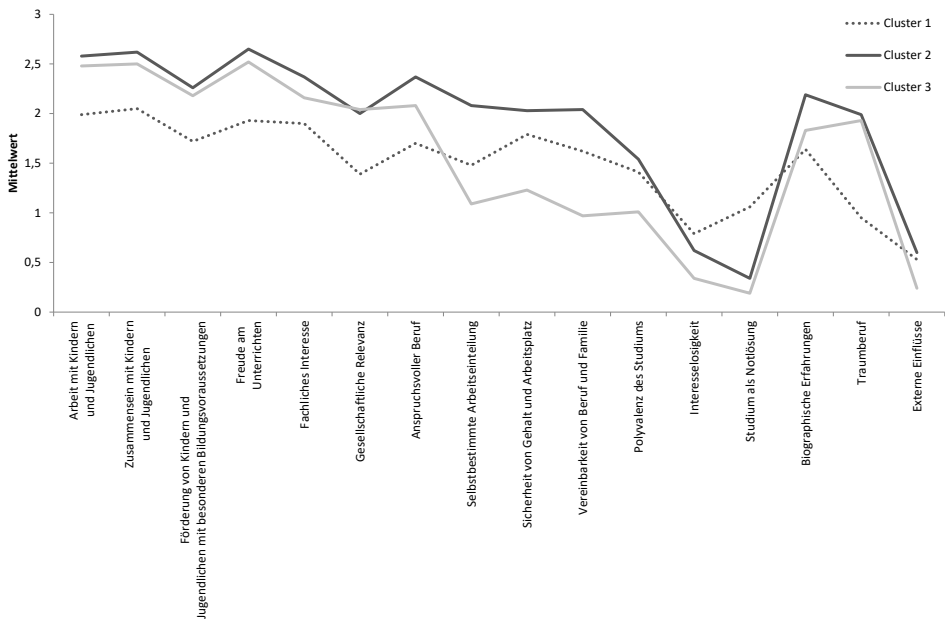


Abb. 41: Motivcluster der Gesamtgruppe (eigene Darstellung)

Eine Analyse der Werte nach Einzelcluster zeigt, dass insbesondere Cluster 1 Studierende mit unterschiedlichen Motivausprägungen enthält, was zu einer hohen Intragruppenvarianz führt, während die Cluster 2 und 3 deutlich homogener ausfallen (vgl. Tab. 20).

Tab. 20: F-Werte je Cluster (nach Backhaus et al., 2011)

Skala	F- Werte je Cluster		
	1	2	3
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1,04	0,78	0,80
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	1,01	0,75	0,91
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	1,01	0,88	0,92
Freude am Unterrichten	0,98	0,70	0,83
Fachliches Interesse	1,10	0,78	1,07
Gesellschaftliche Relevanz	0,97	0,89	0,97
Anspruchsvoller Beruf	0,95	0,77	1,01
Biographische Erfahrungen	0,99	0,86	1,05
Traumberuf	0,91	0,83	0,91
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	0,93	0,72	0,85
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	0,92	0,80	0,92
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	1,00	0,73	0,79
Polyvalenz des Studiums	1,00	0,95	0,94
Interesselosigkeit	1,12	0,97	0,77
Studium als Notlösung	1,17	0,79	0,55
Externe Einflüsse	1,04	1,07	0,65

Tabelle 21 zeigt, dass sich die Cluster in allen Motiven mit $p < 0,001$ und einer mittleren bis hohen Effektstärke voneinander unterscheiden. Selbst die paarweisen Post-Hoc-Tests nach Games & Howell (1976) sind bis auf drei Ausnahmen durchgehend mit $p < 0,02$ signifikant. Zwischen Cluster 1 und 2 lässt sich lediglich für das Motiv *externe Einflüsse* kein signifikanter Unterschied feststellen. Zwischen den Clustern 2 und 3 lassen sich für die Motive der *gesellschaftlichen Relevanz* und des *Traumberufs* keine signifikanten Unterschiede nachweisen; Cluster 1 und 3 sind in allen Post-Hoc-Vergleichen signifikant verschieden.

Tab. 21: Motivunterschiede nach Clustern (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f , d = Cohen's d – gepoolt; Motive mit Asterisk sind auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur errechnet; paarweise Vergleiche nach Games & Howell, 1976)

Skala	Cluster	n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe ($df1 = 3$)				Paarweise Vergleiche
					F	$df2$	p	f	
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1	457	1,99	0,49					
	2	854	2,58	0,37	302,5	1295,1	< 0,001	0,60	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	2,48	0,38					
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	1	457	2,05	0,59					
	2	854	2,62	0,40	191,5	1250,5	< 0,001	0,49	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	2,50	0,49					
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraus- setzungen	1	457	1,72	0,61					
	2	854	2,26	0,53	143	1457,4	< 0,001	0,40	Alle Vergleiche mit $p < 0,02$ signifikant
	3	526	2,18	0,56					
Freude am Unterrichten	1	457	1,93	0,50					
	2	854	2,65	0,36	413,5	1293,1	< 0,001	0,71	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	2,52	0,42					
Fachliches Interesse	1	457	1,90	0,70					
	2	854	2,37	0,49	81,5	1312,4	< 0,001	0,32	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	2,16	0,67					
Gesellschaftliche Relevanz	1	457	1,39	0,73					Vergleich Cluster 2 und 3 nicht signi- fikan (p = 0,527), sonst $p < 0,001$
	2	854	2,00	0,67	460	1834	< 0,001	0,38	
	3	526	2,04	0,73					
Anspruchsvoller Beruf	1	457	1,70	0,56					
	2	854	2,37	0,45	223,8	1390,9	< 0,001	0,52	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	2,08	0,59					
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	1	457	1,48	0,67					
	2	854	2,08	0,53	443,2	1383,6	< 0,001	0,71	Alle Vergleiche mit $p < 0,001$ signifikant
	3	526	1,09	0,62					

Skala	Cluster	n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe (<i>df</i> l = 3)				Paarweise Vergleiche
					F	df2	p	f	
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	1	457	1,79	0,63	283	1455,7	< 0,001	0,57	Alle Vergleiche mit p < 0,001 signifikant
	2	854	2,03	0,55					
	3	526	1,23	0,62					
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	1	457	1,62	0,69	488,2	1380,1	< 0,001	0,76	Alle Vergleiche mit p < 0,001 signifikant
	2	854	2,04	0,55					
	3	526	0,97	0,59					
Polyvalenz des Studiums	1	457	1,41	0,81	79,1	1531,7	< 0,001	0,30	Alle Vergleiche mit p < 0,02 signifikant
	2	854	1,54	0,77					
	3	526	1,01	0,76					
Interesselosigkeit	1	457	0,79	0,65	80,5	1352,8	< 0,001	0,30	Alle Vergleiche mit p < 0,001 signifikant
	2	854	0,62	0,56					
	3	526	0,34	0,45					
Studium als Notlösung	1	457	1,06	0,76	322,9	985,1	< 0,001	0,62	Alle Vergleiche mit p < 0,001 signifikant
	2	854	0,34	0,52					
	3	526	0,19	0,36					
Biographische Erfahrungen	1	457	1,64	0,73	98,1	1442,5	< 0,001	0,34	Alle Vergleiche mit p < 0,001 signifikant
	2	854	2,19	0,63					
	3	526	1,83	0,77					
Traumberuf	1	457	0,95	0,61	399	1566,7	< 0,001	0,66	Vergleich Cluster 2 und 3 nicht signi- fikan (p = 0,527), sonst p < 0,001
	2	854	1,99	0,66					
	3	526	1,93	0,73					
Externe Einflüsse	1	457	0,53	0,58	81,3	1457,5	< 0,001	0,29	Vergleich Cluster 1 und 2 nicht signi- fikan (p = 0,527), sonst p < 0,001
	2	854	0,6	0,6					
	3	526	0,24	0,37					

Die Effektstärken der Clusterunterschiede fallen so hoch aus, dass sich sowohl intrinsische als auch extrinsische und pragmatische Motive finden lassen, deren Effektstärken über der Grenze von $f = 0,45$ liegen. Die stärksten Effekte treten bei den Motiven *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ($f_{fam} = 0,76$), *selbstbestimmte Arbeitseinteilung* ($f_{selbst} = 0,71$), *Freude am Unterrichten* ($f_{unt} = 0,71$), Lehramt als *Traumberuf* ($f_{tra} = 0,66$) und *Studium als Notlösung* ($f_{nl} = 0,62$) auf.

6.4.2 Beschreibung der Studierendencluster

Im Folgenden sollen die drei Studierendencluster, die mittels des k-means-Verfahrens extrahiert wurden, genauer beschrieben werden. Hierzu dienen neben gepoolten Cohen's-d-Werten auch t-Werte nach Backhaus et al. (2011). Je höher der t-Wert eines Motivs in einem Cluster ausfällt, desto höher fällt auch der Mittelwert dieses Motivs in dem entsprechenden Cluster im Vergleich zum Gesamtmittelwert über alle Cluster hinweg aus – desto stärker ist dieses Motiv also in dem entsprechenden Cluster im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit überrepräsentiert. Negative t-Werte stehen dementsprechend für im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit niedrigere Mittelwerte. Mittels der t-Werte kann man somit die Charakteristika der jeweiligen Cluster herausarbeiten, indem man beschreibt, bei welchen Motiven sich die Mittelwerte eines Clusters am deutlichsten von der Gesamtgruppe der Studierenden unterscheiden (vgl. Backhaus et al., 2011, S. 446 f.).

Tab. 22: Cohen's d-Werte der Einzelclustervergleiche und t-Werte der Einzelcluster

Skala	Cohen's d zwischen Cluster			t-Werte für Cluster		
	1-2	1-3	2-3	1	2	3
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1,42	1,13	0,27	-0,88	0,37	0,16
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	1,20	0,84	0,28	-0,74	0,33	0,10
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	0,97	0,79	0,16	-0,64	0,27	0,12
Freude am Unterrichten	1,74	1,29	0,32	-0,99	0,42	0,18
Fachliches Interesse	0,82	0,37	0,38	-0,46	0,28	-0,06
Gesellschaftliche Relevanz	0,87	0,89	0,06	-0,62	0,18	0,24
Anspruchsvoller Beruf	1,36	0,65	0,56	-0,71	0,42	-0,07
Biographische Erfahrungen	0,83	0,26	0,52	-0,42	0,33	-0,16
Traumberuf	1,62	1,44	0,10	-0,95	0,35	0,26
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	1,04	0,60	1,75	-0,23	0,59	-0,76
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	0,41	0,89	1,38	0,07	0,42	-0,75
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	0,71	1,01	1,89	-0,02	0,55	-0,88
Polyvalenz des Studiums	0,17	0,52	0,70	0,07	0,23	-0,44
Interesselosigkeit	0,28	0,81	0,54	0,35	0,07	-0,41
Studium als Notlösung	1,17	1,51	0,34	0,90	-0,21	-0,45
Externe Einflüsse	0,12	0,61	0,69	0,09	0,22	-0,43

Cluster 1 kann als das Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten beschrieben werden. Mit 457 Studierenden ist es das kleinste und zugleich nach seinen F-Werten das heterogenste der drei Cluster. Es unterscheidet sich von den anderen insbesondere durch die im Vergleich niedrigeren Mittelwerte der intrinsischen Motive und die im Vergleich hohen Mittelwerte der pragmatischen Motive. So weisen die Studierenden dieses Clusters bei allen intrinsischen Motiven die niedrigsten Werte aller Cluster auf, wobei die Mittelwertsdifferenzen bei den Motiven *Freude am Unterrichten* ($t = -0,99$, $d_{1-2} = 1,74$, $d_{1-3} = 1,29$), Lehramt als *Traumberuf* ($t = -0,95$, $d_{1-2} = 1,62$, $d_{1-3} = 1,44$) und *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* ($t = -0,88$, $d_{1-2} = 1,42$, $d_{1-3} = 1,13$) am höchsten ausfallen (siehe Tab. 22). Zugleich sind bei diesen Motiven die höchsten Effektstärken zu verzeichnen. Von Cluster 2 unterscheidet sich Cluster 1 in allen intrinsischen Motiven mit hohen Effektstärken von mindestens $d_{\text{Fachliches Interesse}} = 0,82$. Gegenüber Cluster 3 ist der Effekt beim *fachlichen Interesse* nur schwach ($d = 0,37$), beim *anspruchsvollen Beruf* ($d = 0,65$) und der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* ($d = 0,79$) nur mittel ausgeprägt.

Im Bereich der extrinsischen Motive erreichen die Angehörigen von Cluster 1 mittlere Werte, die für alle Motive signifikant über denen aus Cluster 3, aber unter denen aus Cluster 2 liegen. Die t-Werte fallen daher niedriger aus. Werte zwischen $-0,23$ beim *selbstbestimmten Arbeiten* und $0,07$ bei der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* weisen darauf hin, dass die Skalenmittelwerte hier relativ nah bei den Gesamtmittelwerten aller Gruppen liegen und diese mal unter-, mal überschreiten. Bis auf zwei Ausnahmen im Bereich der *Polyvalenz* ($d_{1-2} = 0,17$) und der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* ($d_{1-2} = 0,41$) liegen jedoch auch hier alle Effekte gegenüber den beiden anderen Clustern im mittleren bis starken Bereich, wobei die stärksten Effekte beim *selbstbestimmten Arbeiten* ($d_{1-2} = 1,04$) und der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* ($d_{1-3} = 1,01$) zu verzeichnen sind.

Im Bereich der pragmatischen Motive weist dieser Cluster für zwei der drei Motive die höchsten Werte aller Vergleichsgruppen auf. Lediglich bei den *externen Einflüssen* erreicht Cluster 2 mit $M = 0,6$ einen höheren Mittelwert, allerdings fällt dieser Unterschied nicht signifikant aus. Vor allem im Bereich des *Studiums als Notlösung* unterscheidet sich dieser Cluster deutlich von den beiden anderen ($t = 0,90$, $d_{1-2} = 1,17$, $d_{1-3} = 1,51$), doch auch bei der *Interessenslosigkeit* ($d_{1-2} = 0,28$; $d_{1-3} = 0,81$) und den *externen Einflüssen* ($d_{1-3} = 0,81$) lassen sich gegenüber Cluster 3 mittlere bis starke Effekte verzeichnen. Der t-Wert des Motivs *Studium als Notlösung* gehört mit $t = 0,90$ zu den höchsten überhaupt innerhalb dieses Clusters.

Cluster 2 kann demgegenüber als Cluster der intrinsisch-extrinsischen Studierenden bezeichnet werden, da für diesen Cluster die Kombination hoher Mittelwerte im intrinsischen und extrinsischen Bereich charakteristisch ist. Mit 854 Studierenden ist es zugleich das größte der beschriebenen Cluster. Mit Ausnahme des Motivs der *gesellschaftlichen Relevanz* weist dieses Cluster dementsprechend bei allen intrinsischen und extrinsischen Motiven die höchsten Mittelwerte auf, wobei dieser Unterschied bei allen Motiven mit Ausnahme der *gesellschaftlichen Relevanz* und dem Lehramt als *Traumberuf* auch signifikant ausfällt (vgl. Tab. 22). Bei den intrinsischen Motiven bleiben die Effektstärken gegenüber Cluster 3, das hier ebenfalls hohe Motivausprägungen verzeichnet, mit Ausnahme des *anspruchsvollen Berufes* ($d_{2-3} = 0,56$) und den *biographischen Erfahrungen* ($d_{2-3} = 0,52$) im niedrigen bis sehr niedrigen Bereich. Die Abgrenzungen gegenüber Cluster 1 fallen demgegenüber, wie oben bereits beschrieben, sehr deutlich aus.

Bei den extrinsischen Motiven zeigt sich ein anderes Bild: Hier nehmen die Effektstärken gegenüber den beiden anderen Clustern zu und liegen durchgehend im mittleren bis sehr

starken Bereich. Dementsprechend steigen auch die t-Werte und erreichen für Cluster 2 ihre höchsten Werte bei den Motiven der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung* ($t = 0,59$) und der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* ($t = 0,55$). Während sich Cluster 2 von Cluster 1, das bei den extrinsischen Motiven mittlere Werte aufweist, mit Effektstärken von $d_{1-2} = 0,41$ bei *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* bis $d_{1-2} = 1,04$ bei der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung* abgrenzt, liegt der Effekt gegenüber Cluster 3, das hier die niedrigsten Werte aufweist, im Bereich zwischen $d_{2-3} = 0,70$ bei *Polyvalenz* und $d_{2-3} = 1,89$ bei *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*.

Im Bereich der pragmatischen Motive nimmt Cluster 2 eine mittlere Stellung ein. Von Cluster 3 grenzt es sich mit geringer bis mittlerer Effektstärke nach unten hin ab. Mit Cluster 1, das in diesem Bereich die höchsten Werte aufweist, fällt es bei den *externen Einflüssen* zusammen, grenzt sich beim Motiv der *Interesselosigkeit* ($d_{1-2} = 0,28$) schwach und beim Motiv des *Lehramtes als Notlösung* ($d_{1-2} = 1,17$) stark ab.

Cluster 3 kann schlussendlich als Cluster der rein intrinsisch motivierten Studierenden beschrieben werden, da es durch eine hohe Ausprägung der intrinsischen Motive bei gleichzeitig gering ausfallender extrinsischer und pragmatischer Motivation gekennzeichnet ist. Ihm gehören 526 Studierende an. Das Cluster weist im intrinsischen Bereich hohe Werte auf, die nur geringfügig und mit weitgehend niedrigen Effektstärken hinter denen des zweiten Clusters zurückbleiben (s.o.). Im Gegensatz dazu fallen die Mittelwerte im Bereich der extrinsischen und pragmatischen Motive ab. Hier zeigen die Angehörigen des dritten Clusters die niedrigsten Werte aller Gruppen, was mit sehr niedrigen t-Werten von $t = -0,88$ bei *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, $t = -0,76$ bei der *selbstbestimmten Arbeitszeit* und $t = -0,75$ bei der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* einhergeht. Die Effektstärken dieser Differenzen liegen fast ausnahmslos (*Studium als Notlösung*: $d_{2-3} = 0,34$) im mittleren bis sehr starken Bereich. Bei *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* erreicht der Unterschied zu Cluster 2 eine Effektstärke von $d = 1,89$, bei der *selbstbestimmten Arbeitszeit* von $d = 1,75$ und bei dem *Studium als Notlösung* gegenüber Cluster 1 von $d = 1,51$.

Im Anschluss an die Beschreibung der Motive sollen auch hier wieder deskriptive Werte für exemplarische Einzelitems zu Motiven aufgelistet werden, für die keine stabilen Skalen gebildet werden konnten (vgl. Tab. 23). Auf Grund der in Kapitel 6.1.3 erwähnten grundsätzlichen methodischen Bedenken wird auf weiterführende Tests verzichtet. Es ist insbesondere erneut darauf hinzuweisen, dass sich keine Aussagen zur Validität, Reliabilität und länderübergreifenden Vergleichbarkeit der im Folgenden beschriebenen Itemausprägungen machen lassen. Aus diesem Grund wird auch auf eine Überprüfung der Signifikanz der festgestellten Unterschiede verzichtet. Eine rein deskriptive Analyse der Mittelwerte zeigt jedoch, dass sich die Mittelwerte der Einzelitems in den Trend der oben beschriebenen Skalen einordnen lassen würden: Bei den Einzelitems zum *gesellschaftlichen Status* und den *Karrieremöglichkeiten*, die den extrinsischen Motiven zugeordnet werden, zeigen die Studierenden des intrinsisch-extrinsischen Clusters die höchsten Werte, gefolgt von denen des niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Clusters, wohingegen sich die Reihenfolge beim *kurzen Studium* und den *niedrigen Studienanforderungen*, die dem pragmatischen Bereich zuzuordnen sind, umdreht: Hier zeigen die Angehörigen des niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Clusters die höchsten Mittelwerte. Die Studierenden des rein intrinsischen Clusters weisen bei allen extrinsischen und pragmatischen Items die niedrigsten Werte auf.

Tab. 23: Mittelwerte und Standardabweichung exemplarischer Einzelitems im Clustervergleich

Einzelitem	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Gesamt	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gesellschaftlicher Status	0,94	0,82	1,19	0,84	0,92	0,84	1,05	0,85
Karrieremöglichkeit	0,94	0,85	1,19	0,86	0,64	0,77	0,97	0,86
Freizeit	1,36	0,95	1,29	0,89	0,58	0,74	1,10	0,93
Kurzes Studium	0,48	0,71	0,39	0,62	0,20	0,47	0,36	0,61
Niedrige Studienanforderungen	0,78	0,83	0,66	0,73	0,35	0,59	0,60	0,74

6.4.3 Länderspezifische Verteilung der Studierenden

Hinsichtlich der länderspezifischen Verteilung der Befragten auf die unterschiedlichen Cluster zeigt sich eine signifikante Ungleichverteilung (χ^2 (6, $n = 1837$) = 125,69, $p < 0,001$, siehe Tab. 24). Die standardisierten Residuen weisen darauf hin, dass deutsche Studierende überdurchschnittlich häufig in Cluster 2 (stand. Residuum = 3,5), dem Cluster der intrinsisch-extrinsisch motivierten Studierenden, vorkommen, und dafür seltener als zu erwarten in Cluster 3, das die rein intrinsisch motivierten Studierenden enthält (stand. Residuum = -4,2).

Tab. 24: Clusterzusammensetzung nach Land
(fehlende Prozentangaben auf 100% durch Rundungsfehler)

Land	Cluster		
	1	2	3
Deutschland	24%	53%	22%
Schweden	30%	24%	45%
Rumänien	30%	35%	36%
USA	12%	42%	46%
Gesamtverteilung	25%	47%	29%

Demgegenüber finden sich schwedische Studierende in Cluster 2 nur etwa halb so häufig, wie es zufällig zu erwarten wäre (stand. Residuum = -5,8), und dafür häufiger in den Clustern 1, dem Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten (stand. Residuum = 2,0), und insbesondere Cluster 3 (stand. Residuum = 5,5) – hier finden sich etwa eineinhalbmal so viele schwedische Studierende, wie zufällig zu erwarten wären. In Rumänien findet sich das gleiche Muster, ist jedoch schwächer ausgeprägt, während amerikanische Studierende unter-

durchschnittlich häufig Cluster 1 und 2 angehören (stand. Residuum = -2,9 bzw. -0,7), sich dafür jedoch häufiger als zufällig anzunehmen im Cluster der rein intrinsisch motivierten Studierenden finden – die Anzahl der gezählten Individuen übertrifft die der zufällig zu erwartenden in diesem Fall um etwa zwei Drittel (stand. Residuum = 3,6; vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Clusterzugehörigkeit nach Land unter Angabe der gezählten und der zufällig zu erwartenden Anzahl an Studierenden pro Cluster, der Residuen und der standardisierte Residuen

Land	Cluster											
	1				2				3			
	Anzahl	Erw. Anzahl	Residuen	Stand. Residuen	Anzahl	Erw. Anzahl	Residuen	Stand. Residuen	Anzahl	Erw. Anzahl	Residuen	Stand. Residuen
Deutschland	317	323	-6	-0,3	691	604	87	3,5	291	372	-81	-4,2
Schweden	97	79	18	2,0	78	148	-70	-5,8	144	91	53	5,5
Rumänien	29	24	5	0,9	34	46	-12	-1,7	35	28	7	1,3
USA	14	30	-16	-2,9	51	56	-5	-0,7	56	35	21	3,6

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass deutsche Studierende tendenziell häufiger dem intrinsisch-extrinsischen und seltener dem rein intrinsischen Cluster angehören, während schwedische und rumänisch Studierende häufiger rein intrinsisch oder niedrig intrinsisch-pragmatisch, aber seltener intrinsisch-extrinsisch motiviert sind. Unter den amerikanischen Studierenden finden sich demgegenüber mehr rein intrinsisch motivierte Studierende. Allerdings ist die Effektstärke dieser Unterschiede begrenzt (korrigierter Kontingenzkoeffizient $C_{Korr} = 0,309$) und die Interpretierbarkeit des ersten Clusters auf Grund seiner ausgeprägten Heterogenität eingeschränkt.

6.4.4 Geschlechts- und schulartspezifische Verteilung der Studierenden

Im Folgenden werden die geschlechts- und die schulartspezifische Verteilungen der Studierenden über die Cluster hinweg überprüft. Ein χ^2 -Test zeigt signifikante geschlechtsspezifische Abweichungen (χ^2 (2, $n = 1831$) = 8,801, $p = 0,012$), wobei sich weibliche Studierende geringfügig häufiger in den Clustern der intrinsisch-extrinsisch (stand. Residuum = 0,5) und der rein intrinsisch Motivierten finden (stand. Residuum = 0,6) und dafür im Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten unterrepräsentiert sind (stand. Residuum = -1,2). Allerdings fallen die Effekte dieser Ungleichverteilung nur sehr schwach aus ($C_{Korr} = 0,098$). Auch die Verteilung nach Schultart zeigt einen signifikanten Effekt (χ^2 (2, $n = 1608$) = 12,280, $p = 0,002$), wobei sich hier künftige Klassenlehrkräfte besonders häufig im Cluster der rein intrinsisch Motivierten finden (stand. Residuum = 2,2), während künftige Fachlehrkräfte

überdurchschnittlich häufig in den Clustern der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten (stand. Residuum = 1,0) und der intrinsisch-extrinsisch motivierten Studierenden (stand. Residuum = 0,8) zu finden sind. Allerdings fällt auch hier die Effektstärke dieser Unterschiede nur schwach aus ($C_{Korr} = 0,123$).

6.5 Selbstkonzept und dysfunktionale Kognitionen

Im Folgenden rückt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Motiven und anderen personalen Aspekten, insbesondere der allgemeinen Selbstwirksamkeit (nach Schwarzer & Jerusalem, 1999), der dysfunktionalen Kognitionen (in Anlehnung an Trageser, 2010) und der Ungewissheitstoleranz (nach Dalbert, 1999a), in den Fokus. Dabei soll untersucht werden, ob Studierende mit unterschiedlichen Motivlagen, wie sie die Clustern des vorhergehenden Kapitels abbilden, signifikante Unterschiede in den genannten Aspekten aufweisen. Zwischen den Studierenden der einzelnen Cluster zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, ihrer Ungewissheitstoleranz und hinsichtlich fünf der sechs dysfunktionalen Kognitionen (vgl. Tab. 26):

Tab. 26: Unterschiede in weiteren personalen Merkmalen nach Clustern (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f , d = Cohen's d – gepoolt; Motive mit Asterisk sind auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur errechnet; paarweise Vergleiche nach Games & Howell, 1976)

Skala	Cluster	n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe ($df1 = 2$)				Paarweise Vergleiche
					F	$df2$	p	f	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	1	457	1,99	0,49					Vergleich Cluster 2 und 3 nicht signifikant ($p = 0,859$), sonst $p < 0,001$
	2	854	2,58	0,37	41,6	1465,3	< 0,001	0,22	
	3	526	2,48	0,38					
Ungewissheitstoleranz	1	457	2,05	0,59					Nur Vergleich Cluster 1 und 3 signifikant ($p = 0,032$)
	2	854	2,62	0,40	3,39	1459,8	0,034	0,01	
	3	526	2,50	0,49					
Abhängigkeit von Sympathie	1	457	1,72	0,61					Alle Vergleiche mit $p < 0,01$ signifikant
	2	854	2,26	0,53	23,9	1440,9	< 0,001	0,17	
	3	526	2,18	0,56					
Risiko-vermeidung	1	457	1,93	0,50					Alle Vergleiche außer Cluster 1 und 2 ($p = 0,038$) mit $p < 0,001$ signifikant
	2	854	2,65	0,36	17,4	1512,9	< 0,001	0,14	
	3	526	2,52	0,42					

Skala	Cluster	n	M	SD	ANOVA nach Brown-Forsythe ($df1 = 2$)				Paarweise Vergleiche
					F	df2	p	f	
Meidung sozialer Unterstützung	1	457	1,90	0,70	20,8	1445,1	< 0,001	0,15	Vergleich Cluster 2 und 3 nicht signifikant ($p = 0,287$), sonst $p < 0,001$
	2	854	2,37	0,49					
	3	526	2,16	0,67					
Internalisierung von Misserfolg	1	457	1,39	0,73	1,34	1834	0,262	0,03	
	2	854	2,00	0,67					
	3	526	2,04	0,73					
Wertverlust bei Versagen	1	457	1,70	0,56	7,87	1834	< 0,001	0,10	Vergleich Cluster 1 und 2 nicht signifikant ($p = 0,240$), sonst $p < 0,02$
	2	854	2,37	0,45					
	3	526	2,08	0,59					
Perfektionsstreben	1	457	1,48	0,67	10,6	1508,4	< 0,001	0,11	Vergleich Cluster 2 und 3 nicht signifikant ($p = 0,706$), sonst $p < 0,01$
	2	854	2,08	0,53					
	3	526	1,09	0,62					

Lediglich bei der *Internalisierung von Misserfolg* lassen sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen nachweisen. Die Skala zur Ungewissheitstoleranz ist auf Grund ihrer niedrigen Reliabilität von $\alpha = 0,614$ (vgl. Kap. 5.1.1, Abschnitt b) nur sehr konservativ zu interpretieren. Da zugleich die Effektstärke dieser Skala mit $f = 0,01$ sehr gering ausfällt, wird sie im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Die Analysen weisen darauf hin, dass sich die Cluster zwar insgesamt bei sechs der verbleibenden sieben Untersuchungsskalen signifikant voneinander unterscheiden, diese Unterschiede jedoch nicht immer auch zwischen den einzelnen Clustern signifikant sind. Hinsichtlich ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit erreichen die Befragten aus Cluster 1 signifikant niedrigere Werte als die Angehörigen der anderen beiden Cluster ($d_{1-2} = 0,48$, $d_{1-3} = 0,50$), deren Unterschiede zueinander wiederum nicht signifikant ausfallen.

Bei den dysfunktionalen Kognitionen fällt das Bild differenzierter aus. Bei der Meidung sozialer Unterstützung erreicht Cluster 1 vor den Clustern 2 und 3 die signifikant höchsten Werte ($d_{1-2} = 0,30$, $d_{2-3} = 0,39$), bei der Abhängigkeit von Sympathie hingegen Cluster 2 vor den Clustern 1 und 3 ($d_{1-2} = 0,18$, $d_{1-3} = 0,20$, $d_{2-3} = 0,40$). Beim Wertverlust bei Versagen ($d_{1-3} = 0,24$, $d_{2-3} = 0,16$) und der Risikovermeidung ($d_{1-3} = 0,37$, $d_{2-3} = 0,23$) unterscheiden sich die Cluster 1 und 2 nicht signifikant voneinander, grenzen sich hingegen von Cluster 3 ab, der auch hier niedrigere Werte erzielt. Beim Perfektionsstreben zuletzt erreichen die Cluster 2 und 3 die höchsten Werte, während Cluster 1 signifikant niedrigere Werte erzielt ($d_{1-2} = 0,26$, $d_{2-3} = 0,22$).

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass Cluster 3, das Cluster der rein intrinsisch Motivierten, hinsichtlich der Selbstwirksamkeit mit die höchsten Werte aller Cluster erreicht, während es bei allen dysfunktionalen Kognitionen mit Ausnahme des Perfektionsstrebens die niedrigsten

Werte aufweist. Cluster 1, das Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten, zeigt demgegenüber hinsichtlich der Selbstwirksamkeit die niedrigsten Werte aller drei Cluster, während es bei allen dysfunktionalen Kognitionen außer dem Perfektionsstreben und der Abhängigkeit von Sympathie mit die höchsten Werte aufweist. Cluster 2, das Cluster der intrinsisch-extrinsisch Motivierten, zeigt abschließend ein Profil, das zwischen diesen beiden Extremen liegt: Im Bereich der Selbstwirksamkeit und des Perfektionsstrebens ähnelt es Cluster 3, dem der rein intrinsisch Motivierten, während es bei den restlichen dysfunktionalen Kognitionen ähnliche Werte wie Cluster 1 aufweist und bei Abhängigkeit von Sympathie sogar die signifikant höchsten Werte aller Cluster erzielt.

Allerdings bleiben die Effektstärken dieser Unterschiede gering – mit $f = 0,22$ erreicht der Unterschied der Selbstwirksamkeit den größten Effekt aller untersuchter Skalen. Auch die Einzelclustervergleiche bleiben im niedrigen Bereich, lediglich die Differenz zwischen Cluster 1 und 3 hinsichtlich ihrer Einschätzung der Selbstwirksamkeit erreicht eine mittlere Effektstärke ($d_{1,3} = 0,50$).

7 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Die Darstellung der qualitativen Ergebnisse gliedert sich in zwei Hauptteile. Kapitel 7.1 entspricht Forschungsfrage 6 und behandelt die in den qualitativen Interviews genannten Studien- und Berufswahlmotive. Dieses Unterkapitel enthält Beschreibungen und Analysen zu den in der qualitativen Analyse identifizierten Motiven sowie Unterkapitel zum Vergleich dieser Motive mit den im quantitativen Abschnitt verwendeten Motivkategorien, die Informationen zur Validierung des quantitativen Instrumentes bereitstellen. Kapitel 7.2 entspricht Forschungsfrage 7 und enthält Informationen über die Aspekte des Berufsbildes und der beruflichen Rahmenbedingungen, die von den Befragten im zweiten Interviewteil mit dem Lehrerberuf assoziiert werden. Die Aspekte werden beschrieben und auf ihre Rolle als mögliche Einflussfaktoren auf die Studien- und Berufswahlmotive hin untersucht. Zusätzlich wird überprüft, ob weitere Faktoren genannt werden, die ihrerseits einen Einfluss auf die assoziierten Aspekte des Berufsbildes und die beruflichen Rahmenbedingungen ausüben. Vor der Beschreibung der Einflussfaktoren sind jedoch zuerst die von den Befragten genannten Studien- und Berufswahlmotive zu analysieren.

7.1 Die Studien- und Berufswahlmotive aus qualitativer Perspektive

Die Grundlage dieses Kapitels bilden die 18 Interviews mit je sechs schwedischen, rumänischen und amerikanischen Befragten (vgl. Anhang III), deren erster Teil aus Fragen zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrkräften besteht (vgl. Kap. 5.2). Zusammen mit den Validierungsfragen im dritten Teil der Interviews bilden ihre Aussagen die Datengrundlage für die folgenden Beschreibungen und Analysen.

Insgesamt lassen sich in den 18 Interviews 377 Motivnennungen finden, was durchschnittlich 21 Nennungen pro Interview entspricht. Davon entfallen signifikant mehr Nennungen auf die Interviews mit Studierenden (233 Nennungen, \bar{x} 26) als auf die Interviews mit Dozentinnen und Dozenten (144 Nennungen, \bar{x} 16; χ^2 (1, $n = 377$) = 21,01, $p < 0,001$), was der Schwerpunktsetzung bei der Interviewführung entspricht. Bezogen auf die Länderzugehörigkeit der Befragten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (χ^2 (2, $n = 377$) = 1,02, $p = 0,60$) – es entfallen 134 Nennungen auf rumänische, 118 auf schwedische und 125 auf US-amerikanische Befragte.

In diesem Kapitel werden ebenfalls acht Motivnennungen berücksichtigt, die im zweiten Interviewteil getätigt werden (etwa, weil Befragte auf Grund von Aussagen zu den Rahmenbedingungen weitere Anmerkungen zu ihren Berufswahlmotiven machen wollen), sowie 46 Fälle, in denen Befragte im Rahmen der Fragebogenvalidierung auf einzelne Motive genauer eingehen. Diese Fälle werden gesondert gezählt und als *sekundäre Nennungen* bezeichnet, da es sich dabei nicht um unbeeinflusste Antworten auf eine der Fragen des ersten Interview-

teils handelt, sondern sie sekundär, etwa durch den Kontakt mit den Items des Fragebogens, zustande kommen.

Neben der *sekundären Nennung* werden weitere Begriffe verwendet, um die Zitate genauer zu spezifizieren. Eine *primäre Nennung* ist eine Nennung, die zu der ersten Antwort auf die Frage, warum der bzw. die Befragte Lehrkraft werden will, gehört, und damit eine herausgehobene Stellung einnimmt. Eine *Eigennennung* ist eine Nennung, bei der ein Studierender ein Motiv auf sich selbst bezogen berichtet; eine *Fremdnennung* ist eine Nennung, bei der ein Studierender von den Motiven anderer Personen, etwa denen seiner Mitstudierenden, berichtet. *Nennungen durch Dozierende* werden ebenfalls gesondert gezählt. Bei der Benennung der Personen zeigt der erste Buchstabe an, ob es sich um einen Studierenden (S) oder einen Dozierenden (P) handelt, der zweite Buchstabe, ob es eine rumänische (R), schwedische (S) oder US-amerikanische (U) Person ist. Die anschließenden Zahlen dienen der Unterscheidung der jeweils drei Interviewten jeder Kombination. SU2 ist dementsprechend der zweite Studierende aus den USA. Bei Zitaten folgt hinter der Interviewkennung der Absatz des Transkripts, aus dem das Zitat stammt. Die Angabe „SU2, #15“ bezieht sich demnach auf eine Stelle aus dem 15. Absatz des Transkriptes zum Interview mit dem Befragten SU2. Der Begriff *Befragte/r* bezieht sich im Kontext der Kapitel 7.1 und 7.2 stets auf die Befragten der Interviewbefragung, nicht auf die Befragten im Rahmen der Fragebogenerhebung aus Kapitel 6, solange nicht explizit von den Befragten im Rahmen der quantitativen Erhebung die Rede ist.

Neben der Anzahl der Gesamtnennungen wird stets auch die Anzahl der Interviews angegeben, in denen ein Motiv Erwähnung findet. Während es einerseits durchaus naheliegend ist, einem Motiv, das mehrmals innerhalb eines Interviews erwähnt wird, eine größere Bedeutung zuzuschreiben als einem Motiv, das nur einmal genannt wird, kann die Varianz im Umfang der Kodiereinheiten diese Messung auch verzerren. So ist etwa eine umfangreiche, zusammenhängende Aussage über ein Motiv nur eine Nennung, während ein Satz, der zuerst Motiv A, dann Motiv B und zuletzt wieder Motiv A enthält, bereits mit zwei Nennungen für Motiv A kodiert wird. Daher kommt der Zahl der Interviews, in denen ein Motiv vorkommt, als Korrektiv ebenfalls eine gewisse Bedeutung zu.

7.1.1 Wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive

Das folgende Kapitel beschreibt diejenigen Studien- und Berufswahlmotive, die sich mit Motiven decken, die bereits im quantitativen Teil dieser Untersuchung erhoben wurden (vgl. Tab. 27). Die Grobgliederung richtet sich dabei nach den Oberkategorien der intrinsischen, extrinsischen und pragmatischen Motive, die sich aus den quantitativen Daten ergeben. Innerhalb dieser Kategorien richtet sich die Reihenfolge der Motive nach der Anzahl der Interviews, in denen sie Erwähnung finden.

Tab. 27: Übersicht über die Kodierungen zu den wiederkehrenden Studien- und Berufswahlmotiven

Kodierungen	Interviews	Nennungen
Intrinsische Motive		
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	14	32
Fachliches Interesse	14	29
Biographische Erfahrungen	12	39
Freude am Unterrichten	12	30
Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	7	21
Gesellschaftliche Relevanz	7	14
Anspruchsvoller Beruf	7	10
Traumberuf	4	4
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen	4	5
Extrinsische Motive		
Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	15	39
Gesellschaftlicher Status	6	12
Polyvalenz des Studiums	5	12
Freizeit	5	10
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	3	8
Karrieremöglichkeiten	2	2
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	1	1
Pragmatische Motive		
Externe Einflüsse	9	17
Interesselosigkeit	9	10
Niedrige Studienanforderungen	6	12
Studium als Notlösung	4	8

a) Intrinsische Motive**► Arbeit mit Kindern und Jugendlichen**

Dieses Motiv, das im quantitativen Teil u.a. durch Fragebogenitems wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, weil mich die soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen reizt“ abgefragt wird, ist über vergleichbare Aussagen auch in den qualitativen Daten prominent vertreten. Den Kern des Motives bildet der Wunsch, aktiv mit Kindern und Jugendli-

chen zu arbeiten und sie so voranzubringen: „I have always loved to work with kids“ (SS1, #3). Das Motiv grenzt sich somit von dem reinen Wunsch ab, von Kindern und Jugendlichen umgeben zu sein (dem Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen), da hier eine aktive Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen im Fokus steht:

„[I]f you think about the class comes in and it's like 20 kids, (seven, eight girls?), they come in the morning // you can't just start ‚okay, sit down. Here's your books‘. Få [engl. take] your books. You have to talk to them and everyone wants to say something. You have to make them respect each other, listen to each other, you have to do all that. And that's part of school“ (SS1, #31).

Zugleich ist es auch klar von dem Motiv der *Freude am Unterrichten* abgegrenzt, bei dem es explizit um fachliche Inhalte geht.

Allerdings können die mit diesem Motiv benannten Arbeitsbereiche auch als Herausforderung verstanden werden. So spricht etwa ein amerikanischer Studierender von der *coaching perspective* (SU1, #34) seines Berufes und führt aus:

„I think that's an important part of being a teacher. It's something that, as a math teacher, I sometimes get intimidated by, because I feel more comfortable like talking like directly about the content than like about like life skills and things like that or like social skills, but it's something that I definitely want to help. And definitely you need a role model for students, because I'm with them for a lot of their time, so it's a good opportunity“ (SU1, #36).

Das Motiv kommt in 14 Interviews auf insgesamt 32 Nennungen. Unter diesen 32 Nennungen sind 14 Eigennennungen, 5 Fremdnennungen und 13 Nennungen durch Dozierende. Das Motiv findet sich in sechs Interviews unter den zuerst genannten Motiven, einmal wird es nur sekundär, viermal negierend erwähnt. Die Nennungen verteilen sich auf alle drei Untersuchungsländer – es wird in vier rumänischen, fünf schwedischen und fünf amerikanischen Interviews erwähnt.

► Fachliches Interesse

Ebenfalls in 14 Interviews findet das *fachliche Interesse* als Motivation zukünftiger Lehrkräfte Erwähnung, das im Fragebogen durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, weil ich Spaß an meinem Unterrichtsfach/meinen Unterrichtsfächern habe“ kodiert ist. So sagt z.B. eine Studentin der deutschsprachigen Lehrerausbildung Rumäniens: „Also ich liebe sehr stark Germanistik, Literatur und Sprache“ (SR3, #48). Bei diesem Motiv steht im Gegensatz zur *Freude am Unterrichten* weniger die Wissensvermittlung oder die Wissensweitergabe, sondern der eigene Umgang mit Wissen im Vordergrund:

„I think many of them really love the subject [closing of door], so I think they had a good experience, most of them had a good experience as students within the subject, so they have a sort of passion for the subject“ (PU3, #3).

Allerdings ist dieses *fachliche Interesse* deswegen von der späteren Tätigkeit nicht abgekoppelt – in vielen Fällen wird es als wesentliche Grundlage der Lehrertätigkeit verstanden: „As a teacher, I think, you have to like your subjects, otherwise it will be difficult, I think, to be a bridge“ (SS2, #57). Auch eine weitere schwedische Studierende betont: „[Y]ou have your subjects, like language, then you have to know a lot about it, be very, very interested about it“ (SS1, #29).

Allerdings kann wird das Motiv des *fachlichen Interesses* auch in der Negation genannt, etwa von folgender schwedischen Befragten, die Lehramt für Grundschulen studiert:

„I don't think that the subjects are as important in this. If you choose äk 1-3, I don't think that it's like // I, for example, I love to write and read and the Swedish, so I could see myself teach Swedish like in högstadiet and gymnasiet. But that's not // I think this, it's not like a motive to choose it“ (SS1, #25).

In den 14 Interviews wird an insgesamt 29 Stellen auf das Motiv Bezug genommen, davon neunmal als Eigennennung, achtmal als Fremdnennung und zwölfmal durch Dozierende. In fünf Interviews zählt es zu den zuerst genannten Motiven, fünfmal wird es negierend erwähnt. Die 14 Interviews verteilen sich auf alle Untersuchungsländer – vier von ihnen wurden mit rumänischen und je fünf mit schwedischen und amerikanischen Befragten geführt.

► Biographische Erfahrungen

Biographische Erfahrungen sind im Fragebogen durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil ich überwiegend positive Erfahrungen an die eigene Schulzeit habe“ vertreten. Im qualitativen Datenmaterial werden *biographische Erfahrungen* in insgesamt 12 Interviews angesprochen, wobei sich hier eine deutlich größere Bandbreite zeigt, als sie durch die Fragebogenitems abgebildet wird. Hinweise auf positive Erfahrungen während der eigenen Schulzeit, wie sie die Grundlage für die Erfassung dieses Motivs im Fragebogen bilden, finden sich auch in dieser Untersuchung. Eine rumänische Dozentin bemerkt zu den Motiven ihrer Studierenden, „they have the image of their own teachers, they appreciated and liked them very much“ (PR3, #5), und eine deutschsprachige, rumänische Studierende sagt: „und der Grund, weshalb ich Lehrerin sein will, ist, weil ich selbst sehr von meinen Lehrern beeinflusst wurde, also sehr im positiven Sinne, natürlich“ (SR3, #3).

Daneben gibt es allerdings auch noch andere Kategorien von persönlichen Erfahrungen. So spielen vor allem in Rumänien, aber auch in Schweden und den USA eigene praktische Erfahrungen eine Rolle („Und die meisten erteilen auch schon Privatunterricht und haben daran sehr viel Spaß und deswegen bemerken sie, dass sie auch Lehrer sein wollen“, SR3, #38, aber bspw. auch SS3, #35; SU2, #35). Weitere Quellen biographischer Erfahrung können die eigenen Eltern sein, falls diese Lehrkräfte waren („teaching is a career in their family. So their parents might have been teachers, or their aunts and uncles might have been teachers“, PU1, #7), wobei die familiären Einflüsse auch deutlich weiter gefasst sein können:

„[B]ut when I think about it from a more philosophical or intellectual perspective, I was raised in a family where everybody in my family works in some kind of helping profession. My dad is a doctor and my mom is a therapist and in my extended family as well both of my grandmothers were teachers, so there's a family culture of being helpful and being productive in society and being an active citizen that gives back to your community“ (SU2, #3).

Gerade in Ländern, in denen die Durchlässigkeit der Lehrberufbahn größer ist und eine Berufswahlentscheidung daher auch noch im höheren Alter getroffen werden kann, können darüber hinaus auch die eigenen Kinder zu einer Quelle biographischer Erfahrung werden. So führt etwa eine schwedische Befragte aus:

„Actually, it's kind of a new choice for me, for I recently made up my mind. I have kids, I have four kids [...] and I have always loved to work with kids and I always loved to spend time with them, but I have not seen myself as (.) a pedagog, like I have // sometimes I feel that I have // it's hard for me

⁴ In Ergänzung zu den Transkriptionsregeln ist darauf hinzuweisen, dass drei Punkte in eckigen Klammern eine Auslassung aus dem Transkript darstellen, die nur für die Wiedergabe des transkribierten Textes im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen wurde. Demgegenüber stehen Punkte in runden Klammern für Pausen (Transkriptionsregel 5), Punkte ohne Klammern für direkte Übergänge zwischen Sprecherinnen bzw. Sprechern (Transkriptionsregel 8) und Text in eckigen Klammern für Einwüfe, etwa durch den Interviewer (Transkriptionsregel 7). Um derartige

to explain things in a good way and that is why I never saw myself as a teacher. Because of that. But then when my oldest kids started school I just realized there's so much more. That's just a little part of (.) being a teacher. And everything else is something I think I am good at (lachend) and I can do and I want to do" (SS1, #3).

Insgesamt werden *biographische Erfahrungen* in 12 Interviews 39-mal genannt, wobei mit 25 Nennungen etwa zwei Drittel aller Fundstellen den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zugerechnet werden können. 20-mal findet das Motiv aus der eigenen Perspektive heraus, fünfmal als Fremdnennung und 14-mal durch Dozierende Erwähnung. Auch hier verteilen sich die Nennungen auf alle Untersuchungsländer: Es wird in vier rumänischen, drei schwedischen und fünf amerikanischen Interviews genannt. Siebenmal taucht es dabei als eines der erstgenannten Motive auf, einmal wird es negierend verwendet. Auffallend ist, dass es in weiteren fünf Interviews sekundär genannt wird, sodass es unter allen Befragungen nur eine einzige gibt, in der biographische Motive zu keiner Zeit eine Rolle spielen.

► Freude am Unterrichten

Ebenfalls in zwölf Interviews wird das Motiv der *Freude am Unterrichten* genannt, das im Fragebogen über Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil es mir Spaß macht, anderen etwas beizubringen“ abgefragt wird. Vergleichbare Aussagen finden sich auch in den Interviews:

„I love the lightbulb moment when a students understands. So a lot of math to me is kind of like when you see a math problem it's a puzzle and I love when people put together all the pieces of the puzzle. And see how it all fits together in a really beautifully way. I like that one“ (SU1, #26).

So bemerkt eine schwedische Studierende „we're supposed to make the kids feel that it's fun to learn, it's fun with education“ (SS1, #9) und eine schwedische Dozierende nennt als wesentliche Motivation ihrer Studierenden: „to give out your own knowledge“ (PS2, #12). Die wichtigste Abgrenzung dieses Motivs ist die zum *fachlichen Interesse*, die über den Fokus auf die Wissensweitergabe erreicht wird: „Of not only, like, academic confidence, but being able to share that knowledge“ (SU3, #9).

In den 12 Interviews finden sich insgesamt 30 Nennungen des Motivs, von denen 19 Eigen- und fünf Fremdnennungen sind; sechsmal erwähnen Dozierende das Motiv. In sieben der 12 Interviews gehört es zu den zuerst genannten Motiven. In einem weiteren Fall wird es sekundär und in zwei Fällen negierend verwendet. Von den 12 Interviews entfallen zwei auf rumänische, fünf auf schwedische und fünf auf amerikanische Befragte.

► Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen

Das *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* ist ein Motiv, das im quantitativen Instrument über Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil ich Kinder gerne mag“ abgefragt wird. Im Gegensatz zum Motiv der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, bei dem die aktive Interaktion mit Kindern und Jugendlichen im Fokus steht, nehmen die Befragten hier eine passivere Rolle ein, und über das reine Zusammensein hinaus wird kein Engagement bzw. keine Tätigkeit sichtbar. In den Interviews wird das durch Äußerungen wie die einer schwedischen Studierenden sichtbar: „I like children. So that's the big (unv.). I like children and I communicate with them very well. And all the children around me in the

Einwürfe durch den Interviewer von anderen Arten der Textmodifikation abzugrenzen, werden sie bei Wiedergabe innerhalb der Untersuchung durch ein „I“ eingeleitet: [I: ...].

family love me very much“ (SS3, #9). Studierende mit diesem Motiv mögen es, Zeit mit Kindern und Jugendlichen zu verbringen („I always loved to spend time with them“, SS1, #3) und manche Studierende betonen auch den Spaß, den sie erleben, wenn sie von Kindern und Jugendlichen umgeben sind:

„And then, you know, you can upplevar [English: experience] many stuff with children when you see their weird questions or how they act funny sometimes. So laughing some in for me is more important than earning money. So it depends on how people see their own life“ (SS3, #57).

Auffallend ist, dass in manchen Fällen, etwa dem obigen Zitat, das Gefühl im Vordergrund steht, das dieses Zusammensein bei den Befragten auslöst, während in anderen Fällen das Interesse auch den Kindern bzw. Jugendlichen selbst gilt. So sagt etwa eine amerikanische Studierende:

„And then other kids are just totally like puzzle, because they are changing and they are growing and their bodies are shifting and their hormones are like all over the place and then just like it's so interesting. And a kid I worked in the middle school for two years and one kid at the beginning and at the end of the year would be an entirely different person. It's just so much happening in their life, it's so accelerated. They're just fascinating to be around and to think through their eyes“ (SU2, #6).

Eine Studierende beschreibt darüber hinaus, dass das Lehramt für sie gerade im Umgang mit jüngeren Kindern in die Nähe der Mutterrolle rückt: „We become more like mothers or // I think it's very important for a kid to have many grown-ups around you which is naturally and the way it was a long time ago“ (SS1, #29). Dies kann so weit führen, dass dieses Motiv kompensatorische Züge annimmt, etwa in der Aussage einer rumänischen Studierenden, für die der Umgang mit den Schulkindern ein Ersatz für die Geschwister ist, die sie nie hatte: „I not have any brother and sister and I have // I (unv. rum.) am alone with the parents and when I go to voluntariat, I meet the children“ (SR1, #14).

Insgesamt wird dieses Motiv in sieben Interviews 21-mal genannt, davon 16-mal in Bezug auf eigene Motive, einmal in Bezug auf die Motive anderer und viermal durch Dozierende. Damit gehört es zu den Motiven, die tendenziell vor allem in Bezug auf die eigene Motivation genannt werden. Dreimal gehört es zu den erstgenannten Motiven, einmal wird es negierend verwendet. Es wird in einem rumänischen, vier schwedischen und zwei amerikanischen Interviews genannt.

► Gesellschaftliche Relevanz

Das Motiv der *gesellschaftlichen Relevanz* beschreibt den Wunsch, Lehrkraft zu werden, weil diesem Beruf eine besondere Relevanz für das Funktionieren einer Gesellschaft zugeschrieben wird und er als Möglichkeit gesehen wird, etwas in der Gesellschaft zu verändern. Es zielt daher auf eine Bedeutungsdimension der Tätigkeit, die nicht auf die eigene Person, sondern auf den Nutzen des Berufs für Dritte fokussiert – ein Kennzeichen altruistischer Motive, die von einigen Autoren als unabhängige Kategorie neben intrinsischen Motiven definiert werden (z.B. Kyriacou & Coulthard, 2000). Im Fragebogen wird das Motiv z.B. durch das folgende Item erfasst: „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil ich die Gesellschaft verändern will.“ Auch in den Interviews finden sich vergleichbare Aussagen. So sagt etwa ein schwedischer Dozierender:

„[A]ber man spricht manchmal von denjenigen, die damit auf eine Art will ich etwas Gutes tun (lacht). So dass man gleichsam etwas verändern will, man hat quasi, man hat (eine Triebkraft?), etwas zu bewirken (für die, bei denen?) man war und so weiter.“ (PS3, #53).⁵

Eine rumänische Dozierende sagt Vergleichbares über einen Teil ihrer Studierenden:

„Yeah. These are young people who are still idealistic enough to think that an individual can have an impact on society such. And being idealistic, they're [...] willing to do pretty much everything they can for them. They are not many, they are few, but there are people“ (PR1, #35).

Auch in den Aussagen einiger Studierender findet sich dieses Motiv. So sagt etwa eine deutschsprachige rumänische Studierende: „Und warum ich Lehrerin werde, selbst werde, ist weil ich selbst einige Änderungen im Schulsystem machen will (lacht), im rumänischen Schulsystem“ (SR3, #3). Neben Studierenden, die über größere systemische Veränderungen nachdenken, gibt es auch Befragte, die in ihrer Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit sehen, die Gesellschaft im Kleinen zu verändern:

„Yeah, but I think it's... I am of the idea that if people are somehow open and wish to develop, then I think it will in length create healthier societies. I think that's a good mindset to always be curious about others. [...] And I think it's important to... I'm thinking that all of the pupils don't have this kind of mindset in their environment, so maybe they need someone who has or can introduce it somehow and show them“ (SS2, #13).

Daneben gibt es jedoch auch Studierende, die die Möglichkeit, als Lehrkräfte die Gesellschaft zu verändern, explizit verneinen. So sagt etwa eine zukünftige Fachlehrkraft für Mathematik und Physik, dass in ihren Fächern gesellschaftliche Fragen eine geringere Rolle einnehmen als in anderen Fächern („I think especially in the math and science program where I // say we're less social justicly, I don't know if that makes sense“, SU1, #40) und eine rumänische Studierende begründet ihren Wunsch, nach dem Studium an der Universität zu bleiben und sich in der Lehramtsausbildung zu engagieren, gerade mit der limitierten Einflussphäre von Grundschullehrkräften:

„I don't think that teaching (tomorrow's?) first graders will make the kind of change that I want to make. I want to teach future teachers to be on the largest scale of the type of change that I want“ (SR2, #29).

Insgesamt wird die *gesellschaftliche Relevanz* in sieben Interviews 14-mal erwähnt, davon neunmal in Bezug auf die eigene Motivation, dreimal in Bezug auf die Motivation durch Mitstudierende und zweimal durch Dozierende. Zweimal tritt das Motiv als eines der erstgenannten auf, drei Nennungen sind negierend und in drei Fällen, darunter in einem weiteren Interview, wird es nur sekundär genannt. Die Nennungen verteilen sich auf alle drei Länder, wobei es in jeweils drei rumänischen und schwedischen, aber nur in einem amerikanischen Interview erwähnt wird.

► Anspruchsvoller Beruf

Ein weiteres Motiv für das Ergreifen des Lehrerberufs kann darin liegen, dass dieser Beruf als anspruchsvoll und abwechslungsreich erlebt wird und somit im Kontrast zu Verwaltungs- oder Büro Tätigkeiten steht, wie sie manche alternativen Berufslaufbahnen prägen. Im Fragebogen kommt das in Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, um später

⁵ Schwedisches Originaltranskript: „[M]en man pratar ibland om dethär med att en slags vill jag att göra gott (lacht). Så att man vill liksom förändra nånting, man har liksom, man (driv kraft?) att påverka (om de?) man var och så vidare.“

einen herausfordernden Beruf zu haben“ zum Ausdruck. Auch in den Interviews lassen sich vergleichbare Aussagen finden. So sagt etwa eine amerikanische Studierende: „I really missed how active and exciting and constantly changing your day is when you're working with kids. You can never really anticipate what's going to happen“ (SU2, #3). Eine andere Studierende beschreibt diese Motivation folgendermaßen:

„[W]orking with students you never know what they'll say or do, so it's a lot of adjusting to other people and learning a lot about other people and helping and working with them. And since not two people are the same, it's really, kind of it's always a learning process, no matter what // how long you've been doing it“ (SU1, #13).

Generell scheinen die Abwechslung und die Notwendigkeit, sein Leben lang zu lernen, wichtige Aspekte dieses Motives zu sein. So beschreibt etwa eine schwedische Studierende einen Teil ihrer Motivation folgendermaßen:

„Yeah, and also all the time I can keep learning. It's flexible. I think it's a role like... it's really what you make of it, because it can be like everything else. You can play it save somehow but you can also always reflect on what you're doing and do different things. And yeah, I like that dimension“ (SS2, #8).

Insgesamt wird dieses Motiv in sieben Interviews zehnmal erwähnt, davon siebenmal auf die Befragten selbst bezogen, einmal als Fremdnennung und zweimal durch Dozierende. Damit gehört es zu den Motiven, die hauptsächlich durch die Studierenden selbst genannt werden. Zweimal gehört es zu den erstgenannten Motiven, weitere viermal wird es nur sekundär genannt. Die Nennungen verteilen sich auf alle drei Länder – eine Nennung stammt aus Rumänien und je drei aus Schweden und den USA.

► Traumberuf

Das Lehramt als Traumberuf ist ein Motiv, das der Fragebogen durch Items wie „Ich kann mir gar nichts anderes vorstellen als Lehrer/in zu werden“ abfragt. Es beschreibt die Motivation, aus einer tiefen Überzeugung heraus Lehrkraft werden zu wollen, die man bereits seit langer Zeit besitzt. In den Interviews finden sich verhältnismäßig wenige Aussagen in diese Richtung. So beginnt etwa eine rumänische Studierende ihre Antwort auf die Frage, warum sie Lehrkraft werden will, mit der Bemerkung: „Ich möchte Lehrerin werden, seitdem ich mich selber kenne, seitdem ich selbstbewusst habe, ehrlich gesagt“ (SR3, #3). In den Nennungen von Dozierenden wird das Motiv eher abwertend, als „simplified“ („Sometimes you get really simplified answers - „I was born to be a teacher“, PU1, #9) oder als oberflächlich gekennzeichnet:

„Some believe that when they begin their university studies, they believe that they were made in a way or another, they have a calling for becoming teachers. I'm trying to persuade them this is not necessarily the case; becoming a teacher is not the question of motivation, it's question of skill“ (PR1, #7).

Insgesamt zählt das Motiv mit nur vier Nennungen in vier Interviews zu den am seltensten erwähnten Motiven. Es wird je zweimal von Studierenden und Dozierenden erwähnt. Von den Befragten stammen zwei aus Rumänien und zwei aus den Vereinigten Staaten; schwedische Studierende haben das Motiv nicht genannt.

► Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen

Die *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* ist ein Motiv, das den Wunsch beschreibt, insbesondere Kindern und Jugendlichen zu helfen, die einen besonderen Förderbedarf aufweisen – sei es auf Grund ihrer Herkunft, einer Beeinträchtigung oder anderen individuellen Bildungsvoraussetzungen. Im Fragebogen wird dieses

Motiv durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, um lernschwache Schüler/innen zu fördern“ erhoben. In den Interviews finden sich ebenfalls Nennungen, die sich diesem Motiv zuordnen lassen – allerdings ist es mit lediglich fünf Nennungen in drei Interviews unter jenen intrinsischen Motiven, die auch in der quantitativen Erhebung untersucht werden, eines der am schwächsten vertretenen. In den Fällen, in denen es – zumeist von Dozierenden – genannt wird, ist es teilweise negativ konnotiert:

„There's another kind of student that we tend to get applying, but we try not to necessarily accept them, who have a desire to save kids, especially, you know, kids in urban, low socioeconomic settings. So there's definitely a subset of people who go into teaching with this kind of saviour mentality“ (PU1, #3).

Eine schwedische Dozierende betont demgegenüber, dass gerade diese Art von Interessenten mit ihrem Programm angesprochen werden sollen:

„I think some, or quite many, think that they are gifted with a // being with people, and I think they also look at themselves as someone who can understand people who // young pupils who are a bit off track. So I met many students here who // they are driven by the idea that they can make a difference for the pupils that are not that gifted or, maybe, not coming from the families that have the support. So they think that // and many of them, and this, I think is a bit new, many of them are students from what we call (.) not the ordinary group, because they come themselves from non-academic homes. Because we recruit them. We recruit them there. We are here because we want to this kind of students. And many of them want to, sort of, help young pupils who are in the same situation they have had. A little bit hard coming into the Swedish society, or they have dyslexia, I don't know if that's the English word“ (PS1, #9).

Inwiefern dieses Motiv als positiv oder negativ gewertet wird, scheint dementsprechend von der Ausrichtung der Programme abzuhängen. Zu beachten ist hier ebenfalls, dass im qualitativen Teil keine Dozierenden oder Studierenden der Sonderpädagogik befragt werden, diese jedoch – je nach Zusammensetzung der befragten Studierendenkohorten – in einigen Ländern Bestandteil der quantitativen Untersuchung sind. Unter ihnen mag dieses Motiv eine höhere Bedeutung aufweisen.

Von den fünf Nennungen entfallen vier auf Dozierende und eine auf einen Studierenden, der über die Motive seiner Mitstudierenden berichtet. In dem oben zitierten Fall gehört das Motiv zu den zuerst genannten, in zwei weiteren Gesprächen wird es sekundär genannt. Von den vier Interviews entfallen zwei auf rumänische und zwei auf amerikanische Befragte.

b) Extrinsische Motive

► Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz

Das Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* ist mit 39 Nennungen in 15 Interviews nicht nur das insgesamt am häufigsten (und in den meisten Interviews) genannte, sondern zugleich auch das kontroverseste – 15 der 39 Nennungen sind negierend, also Hinweise darauf, dass dieses Motiv keine Rolle gespielt hat oder der Berufswahlentscheidung sogar entgegengewirkt hat. Es bezeichnet den Wunsch, einen Beruf zu ergreifen, der einen sicheren Arbeitsplatz und ein sicheres und zum Leben ausreichendes Gehalt verspricht. Im quantitativen Fragebogen wird es durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, um später ein sicheres Einkommen zu haben“ abgefragt.

Exemplarisch ist in dieser Hinsicht etwa die Aussage einer rumänischen Studierenden, die auf die Frage, warum ihre Mitstudierenden Lehrkräfte werden wollen, antwortet: „Weil es ein si-

cherer Platz ist und weil sie etliches Geld verdienen (lacht)“ (SR3, #36). Eine rumänische Dozierende beschreibt den Zusammenhang zwischen Gehalt und beruflicher Sicherheit genauer:

„Ich glaub das hat jetzt auch was mit der wirtschaftlichen Lage des Landes // vor acht Jahren gings uns, oder zumindest ein paar von den Rumänen doch recht gut und die wollten alle irgendwie in der Industrie arbeiten, wo man viel verdient hat und mittlerweile ist es so, dass sie eher, vielleicht Jobs haben wollen, die sicherer sind. Auch wenn sie nicht so gut bezahlt werden, aber zumindest sicherer als jetzt in der Industrie. Wo man auch schnell, ja, gefeuert werden kann, falls es nicht so richtig geht“ (PR2, #1, ähnlich auch #5).

Die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* wird hier als ein Trade-Off verstanden, in dem höhere Gehälter mit einer geringeren Sicherheit einhergehen – und die Sicherheit des Gehaltes im Lehramt gerade dann geschätzt ist, wenn das wirtschaftliche Umfeld rauer wird.

Dieses Wechselspiel findet sich auch in den US-amerikanischen Interviews, wo schnelle Wechsel zwischen sicheren Arbeitsplätzen und besser bezahlten, aber unsicheren Jobs auf Grund der geringeren Absicherung der Arbeitsplätze besonders leicht und schnell vonstattegehen können:

„[A]nd I’ve been told and I’ve seen this anecdotally a little bit, that the ebb and flow of teachers has changed a lot in the past few years and a lot of people during the recession in 2008 went into teaching thinking it would be a stable career and that they would have, like, a stable income and it’s a government job, and it’s reliable, and now that the economy is doing better, fewer people are going into teaching, so there are many fewer teachers available and people that went into teaching for security when the economy that doesn’t doing well are leaving. Because now they are like ,oh, I can make more money doing many other things’. So that’s good for me, (lachend) because there are lots of jobs“ (SU2, #23).

Die Sicherheit des Gehaltes ist insofern besonders relevant, als dass seine Höhe in vielen Ländern der Berufswahlentscheidung tendenziell eher entgegensteht: „[T]here are cases where people like to be teachers, but they don’t do that only because of the fact that they are not going to be decently paid, not well paid, decently paid“ (PR1, #33; ähnlich auch PR2, #5). Allerdings weist das Motiv neben der Sicherheit des Gehaltes auch noch andere Aspekte auf, etwa die Sicherheit, überhaupt eine Anstellung zu finden. Ein schwedischer Dozierender sagt dazu, „dass das eine sichere Wahl war. Sicher in der Hinsicht, als dass es relativ leicht ist, eine Anstellung zu finden, einen Job später“ (PS3, #3).⁶

Insgesamt wird dieses Motiv in 15 der 18 Interviews erwähnt. Von den 39 Nennungen entfallen sieben auf Eigennennungen, 14 auf Fremdnennungen und 18 auf Äußerungen von Dozierenden. Damit gehört auch dieses Motiv zu denjenigen, bei denen die Mehrzahl der Nennungen auf die Motive anderer Personen, nicht auf die Motive der Befragten selbst bezogen ist. In einem Interview gehört das Motiv zu den erstgenannten, eine weitere Nennung ist sekundär und insgesamt 15 Nennungen sind negierend. Das Motiv wird in allen rumänischen, in fünf der schwedischen und in vier der amerikanischen Interviews erwähnt.

► Gesellschaftlicher Status

Der *gesellschaftliche Status* kommt demgegenüber als zweithäufigstes extrinsisches Motiv auf nur noch zwölf Nennungen in sechs Interviews. Es gehört zu den Motiven, für die es nicht möglich war, eine länderübergreifend stabile Skala zu entwickeln, sodass es mit dem Fragebo-

6 Schwedisches Originaltranskript: „Att det var ett tryggt val. Tryggt i den mening att det är relativt lätt att få en anställning, att få jobb efteråt“

gen nur hilfsweise über das Item „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil dieser in der Gesellschaft sehr angesehen ist“ erfasst werden kann. Im qualitativen Datenmaterial findet es sich in Aussagen wie der Folgenden, in der sich eine rumänische Befragte über ihre Mits Studierenden äußert: „I think most of them like the job title. I think in Romania at least, to be a teacher, it's something great. It's a socially accepted and appreciated job that it's easy to get“ (SR2, #15). Eine amerikanische Studierende spricht davon, dass es für viele „a well respected career“ (PU2, #17) sei und auch eine schwedische Befragte äußert sich entsprechend: „it's a respected job“ (PS2, #6).

Allerdings taucht das Motiv auch in Negation auf. So berichtet etwa eine schwedische Studierende, dass sie es bei ihrem Bruder für möglich hält, dass der geringe soziale Status des Lehramtes ihn gerade davon abgehalten haben könnte, diese Laufbahn einzuschlagen:

„But all of my friends and people I know with very good grades, they do the educations where only they can get in. They don't, like, // for example, my brother is a doctor, and he is really good at it, but at first I was like // I couldn't see him. It's not for him, but it's like he had all the best grades and all in everything, so he could get in there where it's so hard to get in. So it's just - he didn't think ,oh, what do I want to do?' Maybe he would wanted to become a teacher, because he's really good at teaching and // now he does that anyway as a doctor, but no one chooses it. Because it's not // I think it's the status“ (SS1, #19).

Insgesamt findet sich dieses Motiv zwölfmal in sechs Interviews. Einmal gehört es zu den erstgenannten Motiven, zweimal wird es negierend erwähnt und ein weiteres Mal nur sekundär genannt. Es kommt in zwei rumänischen, drei schwedischen und einem amerikanischen Interview vor. Von den zwölf Nennungen entfallen drei auf Dozierende, zwei auf Eigennennungen und sieben auf Berichte über die Motive anderer. Damit gehört es zu den Motiven, die größtenteils über andere, aber nur selten in Bezug auf die Befragten selbst genannt werden.

► Polyvalenz des Studiums

Mit der *Polyvalenz des Studiums* wird der Wunsch beschrieben, ein Studium aufzunehmen, mit dem man eine Vielzahl von Berufen ergreifen kann. Im Falle des Lehramtes kann das bedeuten, dass man das Studium aufnimmt, weil man damit neben dem Lehramt auch noch andere als attraktiv empfundene berufliche Möglichkeiten wahrnehmen kann. Es ist somit kein Berufs-, sondern ein Studienwahlmotiv und wird im Fragebogen mittels Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil die Studieninhalte nützlich sind, auch wenn man später nicht als Lehrer/in arbeitet“ abgefragt.

In den Interviews spielt dieses Motiv ausschließlich in rumänischen Interviews eine Rolle – wird dort aber dafür in fünf der sechs Interviews genannt, darunter dreimal als eines der erstgenannten Motive. Eine Dozentin der deutschsprachigen Lehrkräfteausbildung erklärt die Rolle des Motives so:

„Das ist vom Studium bedingt. In Rumänien ist es so, dass die Lehrerausbildung parallel zu dem eigenen, zu dem Studium erfolgt, das heißt, sie studieren in unserem Fall Germanistik und können dann nach dem Studium alles, was ein Germanistikstudium erfordert, also sie können das auch werden. Sie können Übersetzer werden, sie können bestimmte Firmen arbeiten, sie können, also viel mehr machen, für Zeitungen arbeiten, für Zeitschriften arbeiten, für Verlage arbeiten, während in {{Ort der Grundschulausbildung}} wir die Leute exklusiv für diesen // für Erzieherinnen und Grundschullehrer ausbilden.“ (PR2, #11).

Das zeigt sich nach Aussagen der Dozierenden auch daran, dass viele das Lehramtsstudium mit anderen Berufswünschen ergreifen und erst später zum Lehrerberuf finden würden:

„Vor acht Jahren hatten sie wenig Interesse für Lehrerausbildung und mittlerweile haben sie verstanden, Lehrerausbildung bedeutet auch was anderes, es bedeutet bestimmte Kompetenzen zu haben. Und auch wenn nicht alle in den Schulen landen, kommen ein paar, ich weiß jetzt nicht, ob das für dein Interview wichtig ist oder nicht, in diese Sprachschulen, wo sie deutsch unterrichten, zum Beispiel. Es gibt mittlerweile recht viele, zumindest hier in Transilvanien recht viele Sprachschulen, und ganz viele wollen deutsch studieren. Die deutsche Sprache lernen. Weil jetzt viele auch nach Deutschland wollen“ (PR2, #5).

Doch auch in den Interviews der rumänischsprachigen Lehramtsausbildung spielt das Motiv der *Polyvalenz* eine große Rolle. So führt etwa einer der dortigen Dozierenden aus:

„For instance, there are philosophy students, most of the philosophy students are really interested in becoming teachers, are interested also in pursuing a career in the university, an academic career, and in Romania, it's a requirement in order to be able to teach at the university, you have to have a teaching degree and in order to be able to have a teaching degree, you have to take this courses“ (PR1, #5).

Die *Polyvalenz des Studiums* beschränkt sich also nicht nur auf die deutschsprachige Abteilung der Universitäten.

Das Motiv kommt in fünf Interviews auf zwölf Nennungen. Insgesamt entfallen von diesen zwölf Nennungen zehn auf Interviews mit Dozierenden; eine Nennung ist als Eigennennung anzusehen, eine als Fremdnennung. Damit ist es ein Motiv, das überwiegend von Dozierenden berichtet wird. In drei der fünf Interviews zählt das Motiv darüber hinaus zu den zuerst genannten Motiven.

► Freizeit

Das Motiv, den Lehrerberuf zu ergreifen, weil er mit viel Freizeit verbunden ist, gehört zu den Motiven, bei denen es nicht möglich war, eine transnational stabile Skala zu bilden. Es kann daher im quantitativen Teil nur über das Item „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, um viel Freizeit zu haben“ abgebildet werden. Allerdings ist in den Interviews durchaus ein vergleichbares Motiv nachweisbar: Dort finden sich v.a. Hinweise darauf, dass die langen Ferienzeiten ein relevantes Motiv für den Lehrerberuf sein könnten. Eine rumänische Dozierende sagt von ihren Studierenden, einige ergriffen den Beruf, „weil sie lange Ferien haben“ (PR2, #5), und eine amerikanische Dozierende vermutet: „I think in the, you know, maybe in the larger world you have folks who go into teaching because, you know, their summer's off“ (PU2, #11).

Das Motiv kommt in fünf Interviews auf insgesamt zehn Nennungen, von denen drei Fremdnennungen und sieben Nennungen durch Dozierende sind. Über sich selbst äußern die Befragten das Motiv nie. Einmal zählt es zu den erstgenannten Motiven, in einem weiteren Fall wird es nur sekundär genannt. Die fünf Interviews verteilen sich auf Rumänien (drei Nennungen) und die USA (zwei Nennungen).

► Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Falls mit dem Lehrerberuf besonders gute Möglichkeiten zur *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* einhergehen, kann auch das ein Motiv sein, diesen Beruf zu ergreifen. Im Fragebogen wird dieses Motiv durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können“ abgefragt. Auch in einigen Interviews

wird eine solche Motivation deutlich. So sagt etwa eine amerikanische Studierende über eine Kommilitonin: „She’s like ‚yeah, I want to live close to home, I’ve got a young kid, I want to have my afternoons open so I can take care of her and be a mom‘“ (SU2, #35). Eine schwedische Studierende für das Vorschullehramt bemerkt dazu:

„I noticed that the all, or most of them are parents. So I think that maybe being a teacher, you can have semesters, ledighet [Engl.: holidays], the same time as your kids. So in this job, being a teacher, you can be free the same time as your kids. That’s an advantage for them, if you’re a teacher“ (SS3, #37).

Die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* ist in den internationalen Interviews also weniger eine Frage von Elternzeitregelungen oder Rückkehrgarantien in den alten Beruf, sondern vielmehr eine von gleich getakteten Tages- und Ferienzeiten.

Allerdings gehört dieses Motiv nicht zu den meistgenannten im extrinsischen Bereich. Es wird in drei Interviews insgesamt achtmal erwähnt, wovon drei Nennungen auf die Befragten selbst und drei Nennungen auf andere Studierende bezogen sind; zwei Nennungen stammen von Dozierenden. Das Motiv wird in jedem der Untersuchungsländer in je einem Interview erwähnt. Allerdings wird es in zwei weiteren Interviews insgesamt fünfmal sekundär erwähnt, was die Gesamtzahl der Nennungen von acht auf 13 erhöht.

► **Karrieremöglichkeiten**

Die *Karrieremöglichkeiten* gehören zu jenen Motiven für den Lehrerberuf, für die sich keine länderübergreifend stabile Skala bilden ließ, sodass es quantitativ nur hilfswise mittels eines einzelnen Items erfasst werden kann. Auch im qualitativen Teil kommt dem Motiv nur eine geringe Relevanz zu, auch wenn es sich durchaus nachweisen lässt. So spricht eine rumänische Dozierende davon, dass die wenigen Männer, die sich für den Lehrerberuf entscheiden, auch diejenigen sind, die zumeist nach den Führungspositionen streben:

„And in pedagogy the ones being boys are the ones wanting to work at metalevel. [I: At what?...] ... at metalevel. So not at schooling level, but at metalevel, or in other educational organisation, where they can get more money“ (PR3, #23 ff.).

Die einzig weitere Nennung, die sich zu diesem Motiv findet, betont den Unterschied zwischen einer administrativen Karriere, die zu Positionen wie einer Schulleitung führen könne und den Studierenden durchaus offen stehe, und einer pädagogischen Karriere, die nicht vorhanden sei: „So any other things you can do it go on an administrative level, I don’t know, to become school director, to become a school something else. But on the teaching part, that’s basically it“ (SR2, #37).

Somit kommt das Motiv auf insgesamt zwei Nennungen in zwei Interviews. Eine der Nennungen ist eine Fremdnennung, eine kommt von einer Dozierenden, und beide entstammen rumänischen Interviews.

► **Selbstbestimmte Arbeitseinteilung**

Die *selbstbestimmte Arbeitseinteilung* ist ein Motiv, bei der der Wunsch nach einer Tätigkeit, bei der man Arbeitszeit und Arbeitsumfang z.T. selbst einteilen kann, im Vordergrund steht. Im Fragebogen wird dieses Motiv durch Items wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, weil ich mir meine Arbeit selbst einteilen kann“ beschrieben. In den Interviews findet sich nur eine Nennung in einem rumänischen Interview, die sich diesem Motiv zuordnen lässt: „ja, you don’t have to be there from 8 to 4 everyday. So, it’s a flexibility of having the schedule. Might be things like this“ (PR3, #27). Ergänzt wird diese Nennung durch drei sekundäre Nennungen in zwei weiteren Interviews.

c) Pragmatische Motive

► Externe Einflüsse

Dieses Motiv beschreibt den Einfluss Dritter auf die Entscheidung, den Lehrerberuf anzustreben. Im Fragebogen wird dieses Motiv über Items wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, weil mir meine Mutter dazu geraten hat“ abgebildet. Auch in den Interviews spielt der Einfluss Dritter, etwa von Eltern, Verwandten oder Freunden, eine große Rolle. Das kann sehr allgemein wahrgenommen werden, etwa von einer US-amerikanischen Studierenden, die vom „support of people that I talk to“ (SU3, #17) spricht, kann jedoch auch sehr konkrete Formen annehmen:

„So my whole family, they suggested that I should be a teacher. [...] Because when I tried to (.) söker [English: apply] to be a teacher, I didn't really know what to become. Or to study. Because I am the kind of person that gets tired of a thing really fast. So I didn't want to study and then get tired of the teaching business and then want to change. So I was a little bit confused what to choose and then I just talked to my family and it was about // try to be eye-doctor, because I studied the nature... [I: ...naturvetenskapliga...] ja. In the gymnasium. So that's why teacher wasn't really the subject that I have studied in the gymnasium. It was more like being a doctor or working at the pharmacy, things like that. But then my family said 'you should be a teacher', so I said 'ok, I can be a teacher'. And I like it, so...“ (SS3, #9 ff.)

In vielen der kodierten Fälle wird der Einfluss Dritter als bereichernd wahrgenommen, als Anstoß zu einer Entscheidung, die auch den betreffenden Studierenden zufrieden macht. Nur selten, und wenn dann tendenziell in der Außenperspektive, wird der Einfluss Dritter als negativer, von den eigenen Wünschen, Motiven und Interessen des Studierenden isolierter Faktor wahrgenommen: „[M]aybe there are some people who are affected by their parents like 'You have to choose something and this gives you a job withing a couple of years'“ (SS2, #53). Allerdings gibt es auch Fälle, in denen *externe Einflüsse* negativ wirken, d.h. in denen Dritte von der Berufswahl explizit abraten. So beschreibt etwa eine der US-amerikanischen Studierenden: „In my family, everybody in my family has some kind of master's degree or PhD or doctorate, so in my family my family was not happy that I chose to become a teacher“ (SU2, #25).

Insgesamt kommt dieses Motiv in neun Interviews auf 17 Nennungen bei zehn Eigen-, drei Fremdnennungen und vier Erwähnungen durch Dozierende. Zweimal gehört das Motiv zu den erstgenannten, dreimal wird es in Negation gebraucht, drei weitere Male nur sekundär erwähnt. Die Nennungen verteilen sich mit jeweils drei Interviews aus Schweden, Rumänien und den USA gleichmäßig über alle Untersuchungsländer.

► Interesselosigkeit

Das Motiv der *Interesselosigkeit* kennzeichnet Studien- und Berufswahlentscheidungen, die unter weitgehender Abwesenheit bestimmender Motive stattfinden und bei der das jeweilige Studium bzw. der jeweilige Beruf hauptsächlich deswegen gewählt wird, weil man nun einmal irgendein Studium bzw. irgendeinen Beruf wählen muss. Das kommt u.a. durch Fragebogennitems wie „Ich habe mich für den Lehrerberuf entschieden, weil es keine Berufe gibt, die mich reizen“ zum Ausdruck. In den qualitativen Interviews finden sich ebenfalls Äußerungen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, etwa folgende Aussage einer rumänischen Dozierenden: „If you feel when you finish your high school that you don't know what to do and I don't have any choice ok, yeah, I will go to university and train to be a teacher“ (SR2, #47).

Nicht in allen Fällen bleibt die Beschreibung auf diesem negativen Niveau stehen. So sagt etwa eine schwedische Studierende über eine Kommilitonin: „One of them just applied to everything and she came into the teacher subject. She was thinking about it very much if she wanted to teaching or not, but now she likes it“ (SS3, #39). Darüber hinaus findet sich das Motiv auch einmal als Eigennennung:

„Maybe. I don't think for another studies and another program for studies. I choose this. And (lacht) I don't know. It was a choose for the fast (unv. rum.)... [I: ... ah, it was a fast choice.] Mhm (bejahend)“ (SR1, #24 f.).

Insgesamt kommt das Motiv in neun Interviews insgesamt zehnmal vor. Damit gehört es zu den Motiven, die in den meisten Interviews nur einmal erwähnt werden. Von den zehn Nennungen entfallen zwei auf Eigennennungen, sechs auf Fremdnennungen und zwei auf Äußerungen durch Dozierende. Einmal tritt das Motiv negierend auf, drei weitere Male als sekundäre Nennung. Von den neun Interviews entfallen fünf auf Rumänien, zwei auf Schweden und zwei auf die USA.

► Niedrige Studienanforderungen

Das Motiv der *niedrigen Studienanforderungen* ist gegeben, wenn ein Studium vor allem deswegen gewählt wird, weil es als verhältnismäßig leicht wahrgenommen wird. Zu diesem Motiv konnte im quantitativen Teil keine länderübergreifend stabile Skala gebildet werden, weswegen es dort nur hilfsweise mittels des Items „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist“ erhoben wird. In den Interviews finden sich ebenfalls Äußerungen, die diesem Motiv zuzuordnen sind. So sagt etwa eine rumänische Studierende über einige Mitstudierende: „It's not a big effort though. You don't have to brilliant to be a teacher, so I think they like that. They like that it is an easy pathway to go on, to become a teacher“ (SR2, #15). Später ergänzt sie:

„If you're not good at (lacht) almost // or I don't know, nothing, okay, you can easily be accepted in university, or not university, to do train to become a teacher and you don't need something special. You don't have to be good in math or something that you have to teach in primary school, for example. So I think that could also be a motive“ (SR2, #47).

Ähnliche Äußerungen finden sich auch in Interviews aus anderen Ländern, etwa bei einer amerikanischen Dozierenden in Bezug auf ihre Mathematikstudierenden:

„I think people, you know, who get undergraduates degrees in math or science, but don't want to go on into graduate school in the subject. It's too challenging, you know, they reached the kind of limit of their own learning. So it's an appealing career because for, you know, K-12 teaching, it doesn't require sort of that advanced push and so if they feel and kind of the limit of their own capacity at some point, I think they // most people believe, well, you know, I can teach high school, right, I teach middle school even though I struggled in the latter years of university“ (PU3, #9).

Tatsächlich findet sich eine vergleichbare Argumentation bei einem ihrer Studierenden, bei dem die Schwierigkeit des Studiums eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung für ein Lehramts- anstelle eines Fachstudiums gespielt hat:

„I like, well, a) math is hard. I'm not going to lie and say that math isn't hard and I was a math major in college and I thought about maybe becoming mathematician, but that didn't really interest me so much as teaching and, like, working with people. So my interest wasn't there and if it was going to be that difficult and that hard to do it, I knew I had to be interested in it. And I was just more interested in being a teacher“ (SS1, #9).

Allerdings ist hier, vergleichbar mit den Eigenmotiven bei den *externen Einflüssen*, der Wunsch nach einem einfachen Studium keinesfalls isoliert: Er wird vielmehr als ein Einflussfaktor beschrieben, der einen Ausschlag für eine Studienwahl gegeben hat, die auch jenseits ihres Schwierigkeitsgrades attraktiv, wenn nicht sogar von vornherein die attraktivere, war. Die *niedrigen Studienanforderungen* sind hier nicht das Hauptmotiv. Vielmehr hat sich der Studierende unter mehreren attraktiven Studienoptionen für diejenige entschieden, die am leichtesten war.

Insgesamt findet sich das Motiv in sechs Interviews in zwölf Nennungen, darunter einmal als Eigen-, sechsmal als Fremdnennung und fünfmal als Aussage von Dozierenden. Einmal gehört es zu den zuerst genannten Motiven, in vier weiteren Fällen wird es nur sekundär genannt. Es findet sich in einem rumänischen, drei schwedischen und zwei amerikanischen Interviews.

► Studium als Notlösung

Wenn das Lehramtsstudium nur deswegen gewählt wurde, weil der eigentliche Studienwunsch nicht zu verwirklichen war, entspricht das dem Motiv des *Studiums als Notlösung*. Im Fragebogen findet sich dieses Motiv in Items wie „Ich habe mich für den Lehrberuf entschieden, obwohl ich etwas ganz anderes studieren wollte.“ In den Interviews spiegelt es sich ebenfalls wider, etwa in der folgenden Geschichte über die Studentin einer rumänischen Dozierenden:

„Denn sie hatte die Möglichkeit schon in der neunten Klasse in dieses so genannte pädagogische Lyzeum zu gehen, (das) auch Erzieherinnen ausbildet, und sie wollte das auf gar keinen Fall. Sie hat von Anfang an gesagt ‚um Gotteswillen, Lehrer sein, nie und nimmer und nimmer‘. Aber sie [...] wollte Wirtschaftswissenschaften studieren, sie hat die Prüfung nicht geschafft und sie wollte sich jetzt ein Jahr vorbereiten, aber in diesem Jahr soll sie auch was tun. Und dann hat sie diese Stelle als Lehrerin angenommen, als Grundschullehrerin. Und es hat ihr aber richtig gut Spaß gemacht. Das ist die Motivation der {{Grundschullehramtsstudierenden}} und das merkt man dann auch“ (PR2, #65).

Auch eine amerikanische Dozierende erwähnt die Attitüde des „oh yeah, I can always teach“, kind of as though teaching is an easy job and a kind of fallback“ (PU3, #35), während eine schwedische Studierende von ihren Mitstudierenden sagt:

„I think that // first of all there are few people who want to become a teacher. And I can see in my class here that a lot of women, because it's mostly women // the guys in my class, they want to be there, but a lot of the women are just there because they couldn't get into any other education. Or they couldn't get into the thing they really wanted to do“ (SS1, #17).

Auffallend ist, dass dieses Motiv ausschließlich über Dritte gesagt wird – eine Eigennennung findet sich nicht. Es wird in vier Interviews insgesamt achtmal erwähnt, davon viermal als Fremdnennung durch Studierende und viermal durch Dozierende. Zweimal gehört es zu den erstgenannten Motiven, in vier weiteren Fällen wird es nur sekundär und in einem Fall neugierig erwähnt. Von den Interviews sind zwei den rumänischen und zwei den schwedischen Befragten zuzuordnen.

7.1.2 Nicht wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive

Neben mehreren Motiven, die nur einmal (etwa *selbstbestimmtes Arbeiten*) oder ausschließlich in Aussagen über Dritte (etwa *Studium als Notlösung*) vorkommen, findet sich auch ein Motiv in der bisherigen Forschungslandschaft, das in den Interviews kein einziges Mal erwähnt

wurde – der Wunsch nach einem *kurzen Studium*. Bereits im quantitativen Datensatz konnte dieses Motiv nicht länderübergreifend konstruiert werden und auch in den Interviews findet es sich nicht. Lediglich sekundär wird dieses Motiv dreimal erwähnt – immer als direkte Reaktion auf das Lesen des entsprechenden Items im Fragebogen.

7.1.3 Zusätzliche Studien- und Berufswahlmotive

Insgesamt finden sich im qualitativen Datenmaterial zehn Motive, die über die in Kapitel 2.2.2 erarbeiteten Motive hinausgehen (vgl. Tab. 28). Von diesen zehn Motiven werden vier Motive über die 18 Interviews hinweg nur einmal, zwei Motive zweimal und vier Motive mehr als zweimal erwähnt. Das folgende Unterkapitel stellt die einzelnen Motive entsprechend der Anzahl der Interviews, in denen sie genannt werden, vor.

Tab. 28: Übersicht über die zusätzlich kodierten Studien- und Berufswahlmotive

Kodierungen	Interviews	Nennungen
Zusätzliche Studien- und Berufswahlmotive		
Bedeutung für das Leben des Kindes/Jugendlichen	12	26
Narzissmus/Machtempfinden	5	6
Definierte Rolle	5	13
Selbstwirksamkeit	4	4
Weitere Motive		
<i>Soziale Kontakte</i>	2	2
<i>Druck, ein Studium zu beginnen</i>	2	6
<i>Verbleiben in der Schule</i>	1	1
<i>Kostengünstige Ausbildung</i>	1	1
<i>Eingebundenheit von Lehrkräften in die lokale Gemeinschaft</i>	1	2
<i>Religiöse Motivation</i>	1	1

a) Bedeutung für das Leben des Kindes/Jugendlichen

Mehrere Befragte betonen die Rolle, die sie als Lehrkraft für das Leben ihrer Schülerinnen und Schüler spielen, und dass sie eine Rolle im Leben der Kinder und Jugendlichen spielen wollen: „Like make a difference, have an impact on people’s live“ (SS1, #25) – „I think the students that come to our program are ones that genuinely want to play deep roles in the lifes of kids“ (PU2, #3). Darin zeigt sich eine idealistisch-altruistische, auf Dritte ausgerichtete Motivation, die über den Wunsch, *mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten*, hinausgeht:

„[T]hat makes me feel like I can, even if they had bad parents, I can still affect them in some kind. So I can make a change in the students [...] // yeah, I hope to change the future to the better“ (SS3, #5).

Im Gegensatz zur *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, bei der eine Arbeitsaufgabe der Lehrkraft im Vordergrund steht, wird hier also die Schülerin bzw. der Schüler in den Fokus gesetzt.

Die *Bedeutung einer Lehrkraft für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen* wird in zwölf Interviews insgesamt 26-mal erwähnt, davon 14-mal als Eigennennung, viermal als Fremdnennung und achtmal durch Dozierende. Das Motiv tritt sechsmal direkt in der ersten Antwort des Befragten und einmal nur als sekundäre Nennung auf. Von den zwölf Interviews wurden zwei mit rumänischen, vier mit schwedischen und sechs mit amerikanischen Befragten geführt. Das Motiv spielt v.a. bei den US-amerikanischen Befragten eine Rolle: Dort wurde es von jedem der Befragten genannt.

b) Narzissmus/Machtempfinden

Das Motiv des *Narzissmus* bzw. des *Machtempfindens* wird v.a. in älteren Untersuchungen zu den Studien- und Berufswahlmotiven genannt (z.B. Schohaus, 1954), spielt in neueren Veröffentlichungen zu dem Thema jedoch kaum noch eine Rolle. Allerdings beziehen sich mehrere Befragte innerhalb dieser Untersuchung auf eine narzisstische Motivation, die sich aus der Position der Lehrkraft im Klassenzimmer bzw. gegenüber den Schülerinnen und Schülern speist. So sagte etwa eine schwedische Dozierende:

„Man kann bei manchen Studierenden sehen, dass es manchmal einen solchen, beinahe (lachend) narzisstischen Zug gibt, dass man als Lehrkraft sehr stark im Zentrum stehen kann. So dass das für manche ansprechend sein kann. Man darf stehen, unterrichten und erklären und berichten und darlegen und solche Sachen“ (PS3, #53).⁷

Eine der amerikanischen Dozierenden sagt dazu:

„Yes. There are some students who don't realize they want to be a teacher because they like the way it makes them feel. They don't necessarily want to do the work. You know, they like being in charge, they like kids needing them, they like // we have this thing about ‚do you love teaching or do you love the way teaching makes you feel‘, right? Two very different things“ (PU1, #52).

Insgesamt wird das Motiv in fünf Interviews sechsmal genannt, davon einmal als Eigennennung und fünfmal durch Dozierende. In keinem Interview gehört das Motiv zu den primär genannten, in einem weiteren Interview wird es nur sekundär erwähnt. Von den fünf Interviews sind zwei rumänisch, eines ist schwedisch und zwei sind amerikanisch. Während das Motiv also in allen Ländern berichtet wird, tritt es fast nur in der Außenbetrachtung, d.h. in Interviews mit Dozentinnen und Dozenten auf – nur ein Studierender berichtet über das Motiv, und auch das nur in einer abgemilderten Form:

„And I've made the joke many times that part of my motivation for becoming a teacher is that I have an audience of 30 people that has to be there everyday. Right? And even though my pedagogy is moved far beyond [...] there's something about that performative aspect which is true of any career“ (SU3, #37).

c) Definierte Rolle

Ebenfalls in fünf Interviews wird auf das Motiv der *definierten Rolle* Bezug genommen. Befragte betonten darin, dass der Beruf der Lehrkraft klar definiert sei, ein eindeutiges Aufgabenspektrum und Berufsbild aufweise und man als Studierender wisse, was auf einen zukomme: „As I said in the first, in the previous question, they know what to expect“ (SR2, #45). Das

⁷ Original: „Man kan bland vissa studenter ser att det finns vissa s  h  r, n  stan (lachend) narcissistiska drag i att som l  rare f  r man st   v  ldigt mycket i centrum. S   att det kan vara tilltalande f  r vissa. Man f  r st  , undervisa och f  rklara och ber  tta och l  gga till och s  .“

hebt den Lehrerberuf von anderen Berufsmöglichkeiten ab, bei denen die späteren Arbeitsmöglichkeiten weniger eindeutig definiert sind: „And also I think it can be that it is a very clear job. You can understand what you are studying to. Because many jobs in the society, you don't actually know that they exist“ (PS2, #6).

In den fünf Interviews wird das Motiv insgesamt 13-mal genannt, davon dreimal als Fremdnennung und zehnmal durch Dozierende. Auf sich selbst bezogen berichtet kein Studierender von diesem Motiv. In drei Interviews gehört dieses Motiv zu den primär genannten, in einem zusätzlichen Interview wird es nur sekundär erwähnt. Von den fünf Interviews sind zwei rumänisch, zwei schwedisch und eines amerikanisch. Damit wird das Motiv in allen Ländern berichtet, tritt allerdings ausschließlich in der Außenbetrachtung, insbesondere durch Dozierende, auf.

d) Selbstwirksamkeit

In vier Interviews beschreiben Befragte, dass das Lehramt ein Beruf sei, in dem man *Selbstwirksamkeit* erfahren, also die Folgen seiner eigenen Handlungen besonders gut erfahren könne. So betont etwa eine schwedische Studierende: „It means that I like seeing how they develop. I like seeing when a child learns something and I'm the reason for it to learn this thing“ (SS3, #21). Eine amerikanische Studierende äußert:

„[O]ne of the reasons I'm going into teaching is because I can see the results of what I'm doing pretty easily lots of times. Sometimes it takes a while or sometimes it's not as like clear cut, but I can see very directly [...] like, direct results of my work“ (SU1, #52 ff.)

Das Motiv der *Selbstwirksamkeit* kommt in den vier Interviews auf insgesamt vier Nennungen, von denen drei Eigennennungen sind, während einmal ein Dozierender darüber spricht. Damit gehört es zu denjenigen Motiven, die vor allem von den Befragten in Bezug auf sich selbst geäußert werden. Das Motiv gehört in keinem Interview zu den zuerst genannten, in einem wird es sekundär erwähnt. Es wird in allen Ländern berichtet – zweimal in Rumänien, einmal in Schweden und einmal in den USA.

e) Weitere Motive

Die weiteren Motive, die nur in ein bzw. zwei Interviews genannt werden, sollen an dieser Stelle nur kurz aufgeführt werden, da für eine ausführliche Beschreibung ihre Fallzahlen zu gering sind. Zwei Studierende, ein rumänischer und ein schwedischer, betonen die Vielzahl *sozialer Kontakte*, die man als Lehrkraft knüpfen kann, als Grund für ihre Berufswahl:

„Connecting with people. And when I was studying before, I was alone, in isolation, so I didn't meet a lot of people on a // maybe for a while or twice a week, for two hours, but I did study a lot alone and that was a lot alone. So I noticed how the contrast affects me a lot as well. To be there and meet a lot of people everyday and get to look a lot of people in the eyes is really giving me a lot of energy“ (SS2, #37).

Neben den beiden unabhängigen Nennungen wird dieses Motiv weitere zwei Male sekundär genannt, davon einmal in einem zusätzlichen Interview.

Eine schwedische Studierende berichtet in Bezug auf andere Studierende, dass das *Verbleiben in der Schule* ein weiteres Motiv für die Berufswahl sein könnte: „because they don't want to work, that could be, like they're comfortable in school, so they're not ready to go out and get a job and work there“ (SS1, #25). Sie berichtet weiterhin an mehreren Stellen von dem *Druck, ein Studium zu beginnen*, als zusätzlichem Motiv: „But I think a lot of them are there because they feel a pressure to get an education“ (SS1, #17). Ein rumänischer Dozierender betont demgegenüber, dass das Lehramtsstudium eine *kostengünstige Ausbildung* sei: „For example,

one of them // if you're becoming a teacher by accident. You've started your training, it is in this sense only because your university offered this for free" (PR1, #43).

Eine amerikanische Studierende betont die *Eingebundenheit von Lehrkräften in die lokale Gemeinschaft*:

„Like one of my classmates said she worked in tech for ten years and she really wanted to come back and be a teacher because she wanted to work in the community where she lives, which I also totally agree with. I think that's one of the great things about being a teacher is that you just super connect to the community where you live, so that was like one of her big motivations“ (SU2, #17).

Eine rumänische Dozierende benennt demgegenüber eine explizit *religiöse Motivation* als Grundlage der Berufswahl einiger ihrer Studierenden:

„You will be maybe surprised to find in the answers a certain type of students. They come, belonging to certain religion minorities. And there, they want to be professionals, to be able to work in their private network of schools, so religion schools“ (PR3, #13).

7.1.4 Fehlende Studien- und Berufswahlmotive

Während sich die bisherigen Unterkapitel weitgehend auf Daten aus dem ersten Interviewteil stützen, verwenden die Unterkapitel 7.1.4 und 7.1.5 Daten aus den Validierungsfragen, die einen gesonderten Interviewteil bilden. Bei der Analyse der folgenden beiden Unterkapitel ist daher zu beachten, dass die Datengrundlage für diese Forschungsfragen nicht aus allen 18 Interviews besteht, da die Beantwortung der Validierungsfragen einerseits eines gesonderten, freiwilligen Einverständnisses bedurfte und sie andererseits am Ende des Interviews lagen. Wegen fehlender Einwilligungen oder zeitlicher Probleme, zu denen es etwa auf Grund unangekündigter Nachbelegungen der Interviewräume in den Universitäten oder kurzfristig eintretender Terminkonflikte kommen konnte, liegen die Validierungsfragen nur bei 14 der 18 Interviews vor (fehlend: PS1, PS3, PU1, SU3).

Insgesamt merkt nur eine der 14 Befragten an, dass sie Fragen zu einzelnen Studien- und Berufswahlmotiven vermisst. Sie nennt zwei Fälle, in denen weitere persönliche Erfahrungsdimensionen aus dem Bereich der biographischen Motive die Berufswahlentscheidung beeinflussen könnten. Einmal geht es dabei um persönliche Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (PR3, #64), einmal um Erfahrungen mit den eigenen Eltern, die als Lehrkräfte tätig waren (PR3, #64). Letzteres ist ein Motiv, das sich auch in den Befragungen selbst mehrfach wiederfindet (vgl. Kap. 7.1.1, Abschnitt a, „Biografische Erfahrungen“).

7.1.5 Als unzutreffend bezeichnete Studien- und Berufswahlmotive

In den 14 Befragungen finden sich 56 Äußerungen zu unzutreffenden Items des Fragebogens. Davon betreffen 23 Aussagen Items, die aus rein subjektiven Gründen als unzutreffend beschrieben werden (z.B.: „Weil es eine Tradition in meiner Familie ist [...]“⁸ No, it's not a tradition in my family, so // my family, they study all the different kinds of stuff“). Weitere acht Aussagen betreffen Items, die zwar Bestandteil des Fragebogens, aber kein Bestandteil der im quantitativen Teil gebildeten Skalen sind. Die übrigen 25 Nennungen betreffen Items, die Bestandteil der Skalen des quantitativen Teils sind. Davon beziehen sich drei Aussagen auf Items, die einer der intrinsischen Skalen zugehörig sind, 14 Aussagen auf Items der extrinsischen Skalen und acht Aussagen auf Items der pragmatischen Skalen.

⁸ Original: „Eftersom det är en tradition i min familj“

Bei den intrinsischen Skalen wird jeweils ein Item der Skala *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen, fachliches Interesse und anspruchsvoller Beruf* als unzutreffend bezeichnet. Dabei bezieht sich die erste Aussage darauf, dass die entsprechende Dozentin das Motiv so noch nie gehört habe (PR2, #121). Die zweite Bemerkung rekurriert auf eine als unpassend empfundene Formulierung (SS2, #116), während sich die Kritik einer rumänischen Studierende an einem Item der Skala *anspruchsvoller Beruf* darauf bezieht, dass die Tätigkeit einer Lehrkraft ihrer Meinung nach in Rumänien nicht sonderlich komplex sei.

Bei den extrinsischen Skalen werden Items der Skala *selbstbestimmtes Arbeiten* zweimal, Items der Skala *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* siebenmal, Items der Skala *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* dreimal und Items der Skalen *Polyvalenz* und *Karrieremöglichkeit* jeweils einmal als unzutreffend genannt. Hinsichtlich der Items zur Skala *selbstbestimmtes Arbeiten* bezweifeln jeweils eine schwedische und eine rumänische Studierende, inwiefern man seine Arbeitszeit als Lehrkraft in ihrem jeweiligen Land selbstständig einteilen kann (SS3, #149; SR3, #49 ff.).

Hinsichtlich der Items zur Skala *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* sind die Kritikpunkte differenziert. Drei der sechs rumänischen Befragten betonen zu einem der Items, dass der Lehrerberuf in ihrem Land nicht gut bezahlt sei und dieses Motiv daher ausscheide. Das Gleiche gilt für zwei der insgesamt vier amerikanischen Befragten. Von den beiden schwedischen Befragten betont eine, dass Berufe in Schweden generell sehr sicher seien und daher die Sicherheit des Lehrerberufs keine hervorstechende Eigenschaft wäre, während die andere Befragte aussagt, dass ihrer Meinung nach die Sicherheit des Arbeitsplatzes bei der Berufswahlentscheidung in Schweden wichtiger sei als die Sicherheit des Gehalts.

Bezüglich der Items zur Skala *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* ist eine rumänische Befragte der Auffassung, dass die meisten Rumänen nahe an ihrem Herkunftsort arbeiten und diese Eigenschaft des Lehrerberufs daher nicht von besonderer Relevanz ist, während laut einer anderen Teilzeitarbeit nicht möglich sei (PR2, #125 ff.; PR1, 158 ff.). Auch eine amerikanische Befragte ist der Meinung, dass Teilzeit unter amerikanischen Lehrkräften eher untypisch sei (SU1, #170 ff.). Die eine Nennung hinsichtlich der *Polyvalenz* bezieht sich auf eine rumänische Studierende:

„If you decide to become a teacher, almost in, I don't know, 90% of the case you will become teacher. So the future teachers don't think ,ok, I will do this and maybe I will change my mind later because it's useful anyway.' It will not happen. In Romania, and not only with this domain. In general, if someone chooses one thing, it's a big change that they will do that for the rest of their life or something similar“ (SR2, #197).

Die Nennung zur Skala *Karrieremöglichkeiten* geht auf eine rumänische Studierende zurück, die die *Karrieremöglichkeiten* in Rumänien als zu gering einschätzt (SR3, #97 ff.).

Im Bereich der pragmatischen Skalen wird ein Item zur *Interesselosigkeit* jeweils von einer rumänischen und einer amerikanischen Dozierenden als unzutreffend erachtet (PR2, #117; PU2, #125), wobei die amerikanische Dozierende diese Meinung auch gegenüber zwei Items der Skala *Studium als Notlösung* äußert (PU2, #123, #129). Dem Item, das als Indikator für das *kurze Studium* herangezogen wurde, widersprechen zwei rumänische und zwei schwedische Befragte, da das Lehramtsstudium in ihrem Land jeweils nicht kürzer als vergleichbare Studiengänge sei (PR2, #117; PR3, #60; PS2, #62 ff.; SS2, #132 ff.).

7.1.6 Unterschiede in der Eigen- und Fremdwahrnehmung von Studien- und Berufswahlmotiven

Im Folgenden sollten die Studien- und Berufswahlmotive jeweils einzeln auf Unterschiede hinsichtlich der Struktur ihrer Nennungen untersucht werden: So sollte etwa geklärt werden, ob es Motive gibt, die überdurchschnittlich häufig von Studierenden über sich selbst, aber kaum über andere geäußert werden, oder andersherum Motive, die vor allem in Bezug auf Dritte genannt werden, die aber kaum Befragte über sich selbst äußern.

Allerdings sind die Fallzahlen vieler Studien- und Berufswahlmotive zu niedrig, um diesen Fragen auf Ebene der einzelnen Motive sinnvoll nachgehen zu können. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in der Ungleichverteilung der Nennungen über die einzelnen Kategorien: Da der Motivteil bei den Befragungen mit Studierenden eine größere Rolle spielt als bei denen mit Dozierenden und die Nennungen der Studierenden auf zwei Kategorien aufgeteilt werden, die der Dozierenden jedoch nur in eine, ist eine Gleichverteilung der Nennungen über alle drei Nennungskategorien (Eigennennungen, Fremdnennungen, Nennungen durch Dozierende) hinweg nicht zu erwarten. Tatsächlich entfallen 144 Nennungen (39%) auf Eigennennungen durch Studierende, 91 (24%) auf Fremdnennungen und 142 (37%) auf Nennungen durch Dozierende, was der These auf Gleichverteilung signifikant widerspricht ($\chi^2(2, n = 377) = 14,36, p < 0,001$).

Daher kann nicht direkt untersucht werden, ob sich die Motive ungleich verteilen, sondern es muss untersucht werden, ob sich die Verteilung der drei Nennungskategorien bei einem Motiv signifikant von der beobachteten Verteilung der Gesamtgruppe aller Motive unterscheidet. χ^2 -Tests gelten allerdings nur dann als zuverlässig, wenn nicht mehr als 20% aller erwarteten Häufigkeiten kleiner als fünf ausfallen (Bortz & Schuster, 2010, S. 150), was in diesem Test nur dann eingehalten werden kann, wenn alle erwarteten Häufigkeiten fünf übersteigen. Dies ist allerdings erst bei mindestens 21 Gesamtnennungen der Fall, da die erwartete Häufigkeit für Fremdnennungen durch Studierende bei nur 24% liegt und daher in diesem Fall die untere Grenze bildet. Eine so hohe Anzahl von Nennungen liegt jedoch nur für sieben der insgesamt 31 in dieser Untersuchung identifizierten Motive vor. Zwar ist es bei geringeren Fallzahlen auch möglich, die Tests mittels SPSS in einer exakten Variante auszuführen (IBM Knowledge Center (Hrsg.), o.a.J.), doch bei zu kleinen Fallzahlen im z.T. einstelligen Bereich sind die Möglichkeiten zur Signifikanzmessung auch bei exakten Tests begrenzt.

Eine Möglichkeit, um in solchen Fällen die Durchführbarkeit der Tests sicherzustellen, liegt in der Zusammenfassung von Kategorien, um so die zu vergleichenden Fallzahlen pro Kategorie zu erhöhen. Für die Untersuchungen dieses Kapitels wird daher erneut auf die Zusammenfassung der Motive in intrinsische, extrinsische und pragmatische Motivbündel zurückgegriffen. Diese Kategorisierung wurde zwar an den quantitativen, nicht an den qualitativen Daten vorgenommen und schließt die neu identifizierten Motive aus Kapitel 7.1.3 aus. Da sich allerdings bis auf eine Ausnahme (das *kurze Studium*) für alle Motive des quantitativen Teils korrespondierende Motive aus dem qualitativen Datenmaterial ergeben haben und somit von einer gewissen Vergleichbarkeit des Motivinventars auszugehen ist, die zusätzlichen Motive in so geringer Fallzahl vorliegen, dass nur eines von ihnen, die *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen*, die Mindestzahl von 21 Nennungen erreicht, und sich aus dem qualitativen Datenmaterial keine alternative, besser geeignete Zusammenfassung der Motive ergibt, erscheint die Verwendung der quantitativen Motivbündel in diesem Fall als das zweckmäßigste Vorgehen. Zusätzlich wird in SPSS die Verteilung sämtlicher Einzelmotive mittels exakten Testverfahrens überprüft. Zusätzliche Signifikanzwerte sind überall

dort angegeben, wo die Anzahl an Nennungen oder die Stärke des Effektes ausgereicht hat, um eine Abweichung von der Durchschnittsverteilung auch auf Einzelitemebene statistisch signifikant abzusichern. Bei Items ohne Signifikanzangabe ist demgegenüber keine Aussage darüber möglich, ob kein Effekt vorhanden ist oder ob der Effekt auf Grund der geringen Fallzahl lediglich nicht messbar ist.

Tatsächlich unterscheiden sich alle drei Motivbündel, intrinsische ($\chi^2(2, n = 184) = 14,60, p < 0,001$), extrinsische ($\chi^2(2, n = 84) = 19,63, p < 0,001$) und pragmatische Motive ($\chi^2(2, n = 47) = 7,16, p = 0,03$), im Hinblick auf ihr jeweiliges Verhältnis von Eigennennungen, Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende signifikant von der Gesamtverteilung (siehe Tab. 29). Insgesamt weisen intrinsische Motive den höchsten Anteil an Eigennennungen, pragmatische Motive den höchsten Anteil an Fremdnennungen und extrinsische Motive den höchsten Anteil an Nennungen durch Dozierende auf.

Tab. 29: Verteilung der Nennungen auf Eigennennungen, Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende, aufgeschlüsselt nach Motivkategorien

Motivbündel	Eigennennungen (%)	Fremdnennungen (%)	Nennungen durch Dozierende (%)
Intrinsisch	52%	16%	32%
Extrinsisch	15%	35%	50%
Pragmatisch	28%	40%	32%
Gesamtverteilung	39%	24%	37%

Bei den Nennungen intrinsischer Motive handelt es sich überdurchschnittlich häufig um Eigennennungen durch Studierende. Die höchsten Anteile an Eigennennungen erreichen die Motive *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* (76%), *anspruchsvoller Beruf* (70%), *gesellschaftliche Relevanz* (64%) sowie *Freude am Unterrichten* (63%). Beim *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* sowie bei der *Freude am Unterrichten* kann die Signifikanz des Effektes dank einer verhältnismäßig hohen Zahl an Gesamtnennungen mittels exakter Berechnung auch statistisch festgestellt werden (exakte Signifikanz: $p = 0,001$ bzw. $p = 0,015$).

Abgesehen von der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen*, die bei insgesamt nur fünf Nennungen gar keine Eigennennung aufweisen kann, gibt es nur ein intrinsisches Motiv, das eine unterdurchschnittliche Anzahl an Eigennennungen aufweist – das *fachliche Interesse*, das in 31% der Fälle als Eigennennung, in 28% der Fälle als Fremdnennung und in 41% der Fälle als Nennung durch Dozierende auftritt.

Extrinsische Motive hingegen werden am seltensten als Eigennennungen berichtet. Mit 50% fällt die Mehrzahl aller extrinsischen Nennungen in den Bereich der Nennungen durch Dozierende. Auch die Anzahl an Fremdnennungen fällt überdurchschnittlich aus. So zeichnet sich etwa das Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* durch eine unterdurchschnittliche Anzahl an Eigennennungen sowie eine überdurchschnittliche Zahl an Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende aus (18%, 36%, 46%).

Abgesehen von der *selbstbestimmten Tätigkeit*, die nur mit einer einzigen Nennung vertreten ist, erreichen Nennungen durch Dozierende den größten Anteil bei der *Polyvalenz* (83%)

sowie beim Motiv der *Freizeit* (70%), das, ebenso wie das Motiv der *Karriereorientierung*, grundsätzlich nur als Fremdnennung bzw. durch Dozierende genannt wird. Den höchsten Anteil an Fremdnennungen erreicht das Motiv des *gesellschaftlichen Status* mit 58% (17% Eigennennungen, 25% Dozierende). Von den genannten Werten können die Abweichungen bei den Motiven *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* (exaktes $p = 0,021$), *Polyvalenz* (exaktes $p = 0,006$) und *Freizeit* (exaktes $p = 0,047$) unter Verwendung exakter Testmethodik auch statistisch als signifikant gelten.

Der Bereich der pragmatischen Motive enthält mit durchschnittlich 40% den höchsten Anteil an Fremdnennungen. Zugleich bilden die Fremdnennungen auch innerhalb der pragmatischen Motive die größte Kategorie. Insbesondere die *Interesselosigkeit* und die *niedrigen Studienanforderungen* weisen mit 60% bzw. 50% Fremdnennungen hier hohe und auch statistisch signifikante Werte auf (exaktes $p = 0,01$ bzw. exaktes $p = 0,041$), ebenso wie das *Studium als Notlösung* (50%), wo die Verteilung allerdings nicht signifikant ist. Die *externen Einflüsse* hingegen zeigen eher die Verteilung eines intrinsischen Motives – 59% der Nennungen sind hier Eigennennungen, 18% Fremdnennungen und 24% Nennungen durch Dozierende.

7.1.7 Unterschiede in der Verteilung der Nennungen zwischen Befragten unterschiedlicher Länder

Eine weitere Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Verteilung der Motivnennungen auf die Befragten der unterschiedlichen Länder: Gibt es Motive, die überwiegend oder ausschließlich von Befragten aus einem Land genannt werden? Entsprechend dem Vorgehen in Kapitel 7.1.6 wird auch hier zuerst die Verteilung hinsichtlich der drei übergeordneten Motivbündel überprüft, um anschließend, wo möglich, einzelne Motive mittels χ^2 - bzw. exakter Testung zu vergleichen. Da es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Motiv-Gesamtnennungen über die drei Länder gibt (vgl. Kap. 7.1), wird für die Tests von einer Gleichverteilung der Motive über die Länder hinweg ausgegangen.

Signifikante Länderunterschiede gibt es für den Bereich der intrinsischen ($\chi^2 (2, n = 184) = 12,47, p = 0,002$) und der extrinsischen ($\chi^2 (2, n = 84) = 42,07, p < 0,001$), nicht jedoch der pragmatischen Motive ($\chi^2 (2, n = 47) = 5,66, p = 0,06$). Während der Anteil intrinsischer Motive an allen Motivnennungen bei amerikanischen und schwedischen Befragten 70% bzw. 76% beträgt, liegt er bei rumänischen Befragten mit 34% Anteil an den Gesamtnennungen bei weniger als der Hälfte (vgl. Tab. 30). Demgegenüber beträgt der Anteil extrinsischer Nennungen bei rumänischen Befragten 47%, während er bei schwedischen und amerikanischen Befragten jeweils bei 14% liegt. Die Anteile pragmatischer Motive liegen bei allen Befragten-gruppen zwischen 10 und 19%.

Tab. 30: Verteilung der Nennungen aufgeschlüsselt nach Motivbündeln und Herkunfts-land der Befragten (fehlende Prozentangaben auf 100% sind Rundungsfehler)

Motivbündel	Rumänische Befragte	Schwedische Befragte	Amerikanische Befragte	Gesamtverteilung
Intrinsisch (%)	34%	70%	76%	58%
Extrinsisch (%)	47%	14%	14%	27%
Pragmatisch (%)	19%	14%	10%	15%

Innerhalb der intrinsischen Motive sind vor allem zwei Motive für die signifikanten Länderunterschiede verantwortlich – die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, die signifikant überdurchschnittlich von amerikanischen Befragten genannt wird (59%, $\chi^2 (2, n = 32) = 10,04$, $p = 0,004$) und das *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen*, das vor allem bei schwedischen Befragten Erwähnung findet (71%, $\chi^2 (2, n = 21) = 14,86$, $p < 0,001$).

Bei den extrinsischen Motiven sind es vor allem das *Gehalt* ($\chi^2 (2, n = 39) = 11,54$, $p = 0,003$) und die *Polyvalenz* (exaktes $p = 0,001$), die bei rumänischen Befragten überdurchschnittlich häufig eine Rolle spielen – beim Gehalt stammen 59%, im Falle der *Polyvalenz* sogar alle sieben Nennungen aus Rumänien. Darüber hinaus stellen rumänische Befragte für jedes einzelne Motiv die Mehrzahl an Nennungen; die *selbstbestimmte Arbeitseinteilung* und die *Karrieremöglichkeit* werden ebenfalls nur in Rumänien genannt, wobei hier auf Grund der geringen Anzahl an Gesamtnennungen keine Aussagen zur Signifikanz dieser Beobachtung möglich sind.

Im Bereich der pragmatischen Motive schließlich entfällt bei allen Motiven außer den *niedrigen Studienanforderungen* die Mehrzahl der Nennungen ebenfalls auf rumänische Befragte, wobei zur Signifikanz dieser Verteilung auch auf Grund der niedrigen Gesamtzahl pragmatischer Motivnennungen keine Aussage möglich ist.

7.2 Wahrgenommene Aspekte des Berufsbildes sowie der beruflichen Rahmenbedingungen und ihr Einfluss auf Studien- und Berufswahlmotive

Dieses Kapitel dient dazu, die Antworten der Befragten auf die Leitfragen des zweiten Interviewteils zu analysieren, und so aus Sicht der Befragten heraus wesentliche Elemente der Angebotsseite des *Person-Environment-Fit*-Modells (Holland, 1997) zu rekonstruieren. Die Leitfragen – „Was bedeutet es, in {{Land}} Lehrkraft zu sein?“ bzw. „Denken Sie bitte erneut an Ihre Studierenden. Was glauben Sie, bedeutet es für sie, in {{Land}} Lehrkraft zu sein?“ – führen bei den Befragten zu einem breiten Spektrum von Assoziationen zum *environment* bzw. der beruflichen Umgebung von Lehrkräften, die über die in Kapitel 3 analysierten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften hinausgehen (vgl. Tab. 31). Sie beinhalten im weitesten Sinne Elemente des Berufsbildes (z.B. das Aufgabenspektrum, das mit dem Beruf verknüpft ist), berufliche Rahmenbedingungen (z.B. die Sicherheit des Arbeitsplatzes) und Ausbildungsbedingungen (z.B. die Durchlässigkeit der Studiengänge), wobei die Begriffe im folgenden Kapitel – ebenso wie in den Antworten der Befragten – nicht streng voneinander getrennt, sondern z.T. synonym verwendet und unter dem Begriff „Arbeits- und Ausbildungsbedingungen“ subsumiert werden. Die Grobgliederung ist an Kapitel 3 angelehnt, wobei die theoretisch erarbeiteten Aspekte des Ausbildungs- und Arbeitskontextes nicht in allen Fällen mit der z.T. sehr spezifischen Schwerpunktsetzung in den Nennungen der Befragten übereinstimmt.

Tab. 31: Überblick über die kodierten Eigenschaften des Lehrerberufs (die Gesamtzahl der Nennungen einer Oberkategorie kann von der Summe der Unterkategorien abweichen; siehe dazu Hinweise auf allgemeine Nennungen zu Beginn der jeweiligen Unterkapitel)

Kodierungen	Interviews	Nennungen
Arbeits- und Rahmenbedingungen		53
Gehalt	12	23
Fehlende Ressourcen	7	7
Berufliche Sicherheit	6	9
Arbeitszeit	4	5
Weitere Rahmenbedingungen		
Keine körperliche Arbeit im Lehrberuf	1	1
Räumliche Fragmentierung der Arbeitstätigkeit	1	1
Attraktivität, Ansehen und Karrierechancen		44
Attraktivität	7	11
Ansehen	13	32
Karrierechancen	1	1
Strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems		44
Varianz innerhalb des Landes	10	25
Stellung der Bildungspolitik	5	10
Schnelle Veränderung der politischen Landschaft	3	5
Aufgaben von Schule	2	2
Weitere Aspekte		
Große Anzahl an Schulfächern	1	1
Fehlen praktischer Schulfächer	1	1
Aufgaben von Lehrkräften	11	37
Beziehungsvariablen		26
Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern	9	13
Beziehung zu den Erziehungsberechtigten	6	8
Kooperation unter Lehrkräften	4	4
Lehrerberuf als Kontakte ermöglichender Beruf	1	1

Kodierungen	Interviews	Nennungen
Wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufs		22
Wichtigkeit für das Leben des Kindes	9	10
Rolle in der Gesellschaft	5	6
Teil der lokalen Gemeinschaft	3	6
Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation und Durchlässigkeit		15
Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation	8	13
Durchlässigkeit des Berufseinstiegs	2	2
Organisation und Struktur der Lehrerbildung		5
Strukturelle Eingebundenheit der Lehramtsausbildung	2	3
Lehramtsstudium als Sicherheitsnetz	2	2

Dies führt zu Abweichungen, die am Anfang der jeweiligen Unterkapitel beschrieben werden. Die Reihenfolge der Unterkapitel und die Reihenfolge der Aspekte innerhalb der Unterkapitel richten sich erneut nach der Anzahl der Nennungen bzw. der Anzahl der Interviews, in denen ein Aspekt genannt wird.

Im Rahmen der Interviews kann es auf mehrere Arten zu Bezügen zu den Studien- und Berufswahlmotiven kommen, die in dem vorangehenden Kapitel beschrieben sind. Teilweise bilden einzelne Aspekte des Ausbildungs- und Arbeitskontextes, die durch die Befragten erwähnt werden, direkte Gegenstücke zu entsprechenden Studien- und Berufswahlmotiven. Teilweise werden bestimmte Aspekte durch die Befragten selbst mit Studien- und Berufswahlmotiven in Verbindung gebracht und in einigen Fällen führen Nachfragen im Rahmen der Techniken des problemzentrierten Interviews zu einer weiteren Reflexion darüber, ob die Befragten der Meinung sind, dass spezifische Aspekte einen Einfluss auf die Studien- bzw. die Berufswahlmotive besitzen. In all diesen Fällen werden die Einflusststrukturen jeweils innerhalb der Unterkapitel zu den einzelnen Aspekten beschrieben. Um die Unterscheidbarkeit der Studien- und Berufswahlmotive von den teilweise sehr ähnlich lautenden Aspekten der beruflichen Umgebung, die in diesem Kapitel analysiert werden, zu erhöhen, werden Motive weiterhin kursiv gesetzt (z.B. das Motiv der *Karriereorientierung*), Aspekte der beruflichen Umgebung hingegen nicht (z.B. die Karrierechancen).

In einigen Fällen führen die Reflexionen der Befragten oder die Nachfragen des Interviewenden auch zur Beschreibung weiterer Faktoren, die ihrerseits wiederum Aspekte des Ausbildungs- und Arbeitskontextes der Lehrkräfte beeinflussen können – etwa politische Entscheidungen. Auch diese weitergehenden Einflusststrukturen werden im Rahmen der jeweiligen Aspekte aufgegriffen.

Insgesamt finden sich in den 18 Interviews 246 Nennungen zum Berufsbild und den beruflichen Rahmenbedingungen, was durchschnittlich 14 Nennungen pro Interview entspricht. Die Anzahl der Nennungen unterscheidet sich weder signifikant zwischen Interviews mit Studierenden und Dozierenden (Studierende: 111 Nennungen; Dozierende: 135 Nennungen; $\chi^2(1, n = 246) = 2,34, p = 0,13$) noch zwischen Interviews mit Befragten aus den un-

terschiedlichen Teilnehmerländern (Rumänien: 83 Nennungen; Schweden: 74 Nennungen; USA: 89 Nennungen; $\chi^2(2, n = 246) = 1,39, p = 0,50$).

In diesem Kapitel werden zusätzlich 13 Erwähnungen von Berufsbildbestandteilen während der Fragebogenvalidierung und 70 Erwähnungen im ersten Teil des Interviews als sekundäre Nennungen berücksichtigt. Zu letzteren kommt es vor allem dadurch, dass Befragte im Anschluss an ein Motiv als Begründung für die jeweilige Ausprägung des Motivs direkt berufsfeldbezogene Aspekte nennen. So könnten etwa Befragte als Begründung dafür, warum für sie das Gehalt kein relevantes Motiv ist, eine Beschreibung der Gehaltsstruktur von Lehrkräften in Rumänien vortragen. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel werden diese sekundären Nennungen nicht in der Gesamtzahl der Nennungen berücksichtigt, sondern gesondert ausgewiesen. Auch in diesem Kapitel wird unterschieden, ob die entsprechenden Aussagen von Dozierenden oder von Studierenden geäußert werden. Für alle weiteren Kategorien sei an dieser Stelle auf die Beschreibung zu Beginn von Kapitel 7.1 verwiesen.

7.2.1 Arbeits- und sozioökonomische Rahmenbedingungen

Der größte Anteil an Nennungen (insgesamt 53) entfällt auf Kategorien, die sich als die Arbeits- und Rahmenbedingungen der Lehrkräfte beschreiben lassen. In diesen Bereich fallen neben sieben allgemeinen Aussagen zu den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte („I: Would you say all over it's a good job? – SU1: Yes. Yep.“, SU1, #99 f.) Nennungen zum Gehalt, der Ressourcenausstattung der Schulen, der beruflichen Sicherheit, der Arbeitszeit der Lehrkräfte bzw. den Ferien als deren Nicht-Arbeitszeit sowie zwei Einzelnennungen zu weiteren Rahmenbedingungen. Das Kapitel bildet somit das Gegenstück zu einem Teil der Analysen in Kapitel 3.4, wobei die Aufgabenbereiche der Lehrkräfte, die in Kapitel 3.4 nur am Rande erwähnt werden, auf Grund ihrer großen Bedeutung in den Interviews in ein eigenes Unterkapitel ausgelagert sind (siehe Kap. 7.2.4).

a) Gehalt

Mit insgesamt 23 Nennungen in zwölf Interviews entfällt fast die Hälfte aller Nennungen im Bereich der Arbeits- und Rahmenbedingungen auf Beschreibungen des Gehalts. Auch wenn ein Teil dieser Nennungen auf direkte Nachfragen zurückzuführen ist, ist es damit als wesentlicher Aspekt der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften zu werten.

In vielen Fällen wird das Gehalt als schlecht und unzureichend beschrieben, insbesondere in den rumänischen Interviews, auf die knapp die Hälfte der Nennungen entfällt (11 Nennungen). So beginnt etwa PR3 ihre Antwort auf die Frage, was es bedeute, Lehrkraft zu sein, mit den Worten: „Ah, it means that // you have chosen a job that is not well paid“ (#29). Auch in anderen Interviews, etwa aus Schweden (PS3, #37 ff.) und den USA (SU1, #75), wird das Gehalt als gering und die Lohnfrage als problematisch angesehen, doch die deutlichsten Ausmaße nimmt das Problem in den rumänischen Interviews an. Hier wird das Gehalt in mehreren Fällen als unzureichend zum Leben beschrieben, was wiederum dazu führt, dass viele Lehrkräfte Zweitjobs haben oder privaten Nachmittagsunterricht geben (vgl. etwa PR2, #139). Zwar berichtet auch eine schwedische Studierende, dass das Gehalt einer Lehrkraft in manchen Fällen nicht ausreichend sei, um alleine eine Familie zu ernähren (SS3, #77), doch gerade in Rumänien kann das Gehalt so gering sein, dass teilweise Arbeitskräfte ohne Studium einen höheren Lohn erhalten als Lehrkräfte – während hier das Gehalt gleichzeitig eine besonders große Rolle in der gesellschaftlichen Wahrnehmung spielt:

„In Romania, as compared to for example as compared to other countries, people want money not because they want to have a safety net at their old age, not because they have to // they want to save money. They want money because this enables them to spend money. And to have better life. Again, Romania is a country who for somewhat around 40 or 50 years has been deprived of the possibility to have pretty much everything. There was a time in the 80s when every member of every family was entitled to only 200 grams of bread a day. You know, after that many years of restraint I think it's in a way normal for people to want stuff. [...] So I think that this marked the mentality of the people and they want that money these days just in order to be able to afford the stuff that they didn't had for so long“ (PR1, #27).

Allerdings sind die Aussagen zur Gehaltsstruktur der Lehrkräfte durchaus heterogen. Mehrere Befragte, darunter auch solche aus Rumänien (SR3, #36), bemerken, dass das Gehalt aus Ihrer Sicht gar nicht so schlecht sei (z.B. SS1, #45; PU3, #47). Eine amerikanische Studierende beurteilt das Gehalt etwa folgendermaßen:

„It's fairly average. And it's certainly not the highest pay and it's certainly not the lowest pay and there are teachers I know in nearby schools who have been around for many years and continued on the pay scale. And once you get past 10 or 15 years, it's possible to make over 100.000 \$ a year. And that's respectful. That's enough for a whole, you know, two people two kid family“ (SU3, #45).

Das Problem sei weniger die absolute Höhe, sondern vielmehr der Vergleich mit anderen Berufsgruppen:

„And I think that, actually that is just my opinion, but I think that teachers actually make quite a lot of money, but compared to other professions they don't and that's what the basic thing is. So you can get like a shorter education, you can have a job with less responsibilities, less, like // you don't have to do anything at home, if you're a teacher, you always have to plan and things and even have to take phone calls at late at night. You have to do so much more and you don't get paid for it at all, so I don't think that the teacher's pay is really bad, I just think that it's compared to other professions“ (SS1, #45).

So geht etwa ein schwedischer Studierender davon aus, dass man mit einem vergleichbaren akademischen Studium in Schweden auch ca. 30-50% mehr verdienen könnte (SS1, #44 ff.); ein kalifornischer Studierender für das Lehramt Physik geht davon aus, dass er im Silicon Valley etwa das Zwei- bis Dreifache seines Lehrkraftgehalts verdienen könnte (SU3, #17), während ein anderer berichtet, dass ein Freund von ihm bereits mit einem Bachelorabschluss mehr verdiene als er mit seinem masteräquivalenten Lehramtsabschluss (SU1, #88 ff.).

In vielen Fällen ist das Gehalt in Begründungszusammenhänge eingebunden: Es wird dazu herangezogen, um zu erklären, warum *externe Einflüsse* manchmal die Form eines negativen Motives annehmen und Dritte zum Teil eher vom Lehrerberuf abraten (PR2, #84 ff.), es dient zur Erklärung der geringen Attraktivität des Lehrerberufs (PR2, #87) und es wird mit dem gesunkenen Ansehen in Verbindung gebracht:

„Das Ansehen des Lehrers hat sich auch verändert. Zu unserer Zeit, und ich rede, als wäre ich jetzt über 100, hat man die Entscheidungen der Lehrer irgendwie nie in Frage gestellt. Die Lehrer waren halt diejenigen, auf die man heraufgesehen hat. Und jetzt sind die Lehrer, und ich bin sicher, das hat auch was mit dem Gehalt zu tun, mit dem Geld, das sie kriegen, schaut man auf Lehrer herunter“ (PR2, #87, ähnlich etwa auch bei PR3, #29).

Generell werden Gehalt und Ansehen als zwei wesentliche Einflussfaktoren auf die Berufswahl von Lehramtsstudierenden gesehen: „Also bestimmt hat das was mit dem Geld zu tun, bestimmt hat es was mit dem Ansehen zu tun, ja“ (PR2, #103).

Darüber hinaus besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem gezahlten Gehalt und dem Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*: „[I]f you want like a prosperous life and if you want, for example, material gains, most probably you're not going to choose the teaching profession because it does not // it's not going to offer you“ (PR1, #96) – eine Aussage, die auch Befragte aus anderen Ländern teilen (z.B. PS1, #35).

Andererseits ist das Gehalt selbst ebenfalls Einflussfaktoren ausgesetzt. Es ist einer der Faktoren, der als Paradebeispiel für den Einfluss politischer Rahmenbedingungen auf die Arbeitsbedingungen und damit auch auf die Attraktivität des Lehrerberufs genannt wird. So beziehen sich Befragte etwa auf die Auswirkungen öffentlicher Debatten um eine bessere Bezahlung von Lehrkräften, die in mehreren Ländern geführt werden (z.B. PR3, #29; PS3, #37 ff.) und zum Teil konkrete Verbesserungen gebracht haben (PS3, #43 ff.). Weitere Nennungen betreffen den Einfluss von Gewerkschaften (PU2, #55), aber auch die Bedeutung von Wahlen auf die Gehaltsentwicklung der Angestellten im öffentlichen Dienst:

„[T]he pay of the teachers increased only when the political party in power was on the verge of being re-elected or was trying to be re-elected. So the increase in salary was most of the time a sort of generalized political bribe. In order for me to vote you and to let it to be in power for four more years, you are going to give me more money“ (PR2, #20).

Insgesamt spielt das Gehalt der Lehrkräfte in zwölf Interviews eine Rolle, die sich zu gleichen Teilen auf alle drei Untersuchungsländer verteilen. Von den 23 Nennungen entfallen sechs auf Studierende und 17 auf Dozierende. Zweimal gehört es zu den zuerst genannten Bestandteilen der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, in drei weiteren Interviews wird es weitere 13-mal sekundär genannt.

b) Fehlende Ressourcen

An zweiter Stelle der Rahmenbedingungen treten die schulischen Ressourcen bzw. das Fehlen ausreichender Ressourcen in den Fokus. Dieser Aspekt kommt auf insgesamt sieben Nennungen in sieben Interviews, wobei er vor allem in rumänischen und amerikanischen (je drei Nennungen) Interviews auftritt, wohingegen nur ein schwedischer Befragter darauf Bezug nimmt. Der Aspekt wird von Studierenden wie auch von Dozierenden erwähnt (vier bzw. drei Nennungen).

Mit mangelnden Ressourcen umgehen zu müssen wird in mehreren Interviews als wesentlicher Teil der Antwort auf die Frage verstanden, was es bedeute, eine Lehrkraft zu sein:

„I think what's unique (lachend) about teachers, teachers in general in Romania, is that they learn to make the best out of nothing. Because you have little resources that are given to you. And I mean, I don't know, starting from books and going up to payment, you have little of everything. So you will // if you are passionate about your job, you will certainly make the best out of everything. [...] [I: How are the teachers doing this?] With passion (lacht). I think that's the things that drives them to do this“ (SR2, #133 ff.).

Die fehlenden Ressourcen betreffen nicht nur die Ausstattung der Schulen, etwa mit Büchern (z.B. auch PU1, #60), sondern z.B. auch fehlendes sonderpädagogisches Förderpersonal (SR3, #81) und fehlende professionelle Unterstützung der Lehrkräfte:

„So some teachers get into schools and jobs and just get overwhelmed. The resources aren't there, they have too many kids with too many needs and despite their motivations and sort of good intentions, it just becomes overbearing, you know, overwhelming, yeah“ (PU3, #53).

In den Interviews wird dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen nicht explizit mit einzelnen Motiven in Verbindung gebracht. Die einzige Ausnahme ist in dieser Hinsicht SR2, die im Anschluss an ihr obiges Zitat anmerkt, dass die fehlenden Ressourcen extrinsische Motive marginalisieren – und Personen, die sich trotz der schlechten Ausstattung für den Lehrerberuf entscheiden, intrinsisch motiviert sein müssten. Die Argumentation ist damit ähnlich der, die bereits in Bezug auf das Gehalt vorgebracht wurde: „If they think about, I don't know, social rewards and payments and something like that, they will not do this“ (SR2, #135). Als ein Grund für fehlende Ressourcen gelten den Befragten die geringe Stellung der Bildungspolitik bzw. die fehlenden Bereitschaft der Politik, den Bildungssektor finanziell adäquat auszustatten, und die damit einhergehenden geringen Mittelzuweisungen, über die sie an verschiedenen Stellen auch unabhängig von konkret fehlenden Ressourcen sprechen (z.B. SU2, #49). So sagt etwa SR3 auf die Frage, ob er glaube, dass es einen Unterschied mache, ob man in Rumänien oder in einem anderen Land Lehrkraft sei:

„Ja, es gibt viele Unterschiede, glaub ich. Also wenn ich zum Beispiel Rumänien mit Finnland vergleiche (lacht), dann gibt es einen so großen Unterschied. Warum? Weil Finnland erstens sehr viel finanziell das Erziehungssystem // finanziert wird, in Rumänien nicht unbedingt, ja also. Aber das ist ein allgemeines Problem in Rumänien ja mit der Finanzierung. Also ich glaube, dass wir Geld haben, aber nicht in den wichtigen Richtungen dieses Geld, leider, finanzieren“ (SR3, #79).

c) Berufliche Sicherheit

Die berufliche Sicherheit wird in sechs Interviews insgesamt neunmal als Bestandteil der beruflichen Rahmenbedingungen genannt; in weiteren zwei Interviews findet sie sich zusätzlich in sieben sekundären Nennungen. Die berufliche Sicherheit wird in allen Ländern (Rumänien: zwei Interviews, Schweden: ein Interview, USA: drei Interviews) und sowohl von Studierenden (drei Nennungen) als auch von Dozierenden (sechs Nennungen) aufgegriffen.

Dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen speist sich aus Sicht der Studierenden aus zwei Quellen – aus der Sicherheit, nach dem Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Stelle zu finden und der Sicherheit, diese Stelle danach nicht mehr zu verlieren: „Sicher, weil Lehrer immer gesucht werden, Deutschlehrer sowieso, und weil Du sehr schwer, also du musst wirklich gravierende Fehler machen, um, wie heißt das jetzt, entlassen zu werden [I: entlassen, ja], entlassen zu werden“ (PR2, #7). Zur Sicherheit, seine Stelle zu behalten, gehört in Rumänien ebenso wie in Deutschland der Schutz vor betriebsbedingten Kündigungen (PR1, #51). Selbst in den Vereinigten Staaten wird dieser Aspekt hervorgehoben, da hier in einigen Schulbezirken Gewerkschaften für eine starke Absicherung der Lehrkräfte sorgen (z.B. PU3, #49).

Der Aspekt der beruflichen Sicherheit ist v.a. mit dem Motiv der Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz in Verbindung zu setzen, da die berufliche Sicherheit eine wesentliche Grundlage dieses Motivs bildet. Sie hängt aus der Perspektive der Befragten stark von politischen Entscheidungen ab (z.B. PR1, #55), da es aus ihrer Sicht Gesetze und Verordnungen sind, die die Unkündbarkeit bzw. die Sicherheit des Berufes und das Angebot neuer Stellen beeinflussen. Darüber hinaus bestimmen staatliche Stellen über Zugangsbeschränkungen in Form von Studieneingangstests oder zentralen Abschlussprüfungen. Damit beeinflussen sie, wie einfach bzw. schwer es ist, in den Beruf zu gelangen – und damit, wie gut die Beschäftigungschancen für diejenigen Studierenden sind, die diese Hürden überwinden können (PR1, #130). Zusätzlich findet sich die Vermutung, dass die hohe berufliche Sicherheit selbst wiederum das Ansehen der Lehrkräfte beeinflusst (PR1, #130).

d) Arbeitszeit

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte spielt in fünf Nennungen eine Rolle, die sich auf vier Interviews verteilen – zwei aus Rumänien und jeweils eines aus Schweden und den USA. Hinzu kommen weitere fünf sekundäre Nennungen aus drei zusätzlichen Interviews. Von den fünf nicht-sekundären Nennungen stammen vier aus Interviews mit Dozierenden und eine aus der Befragung eines Studierenden.

Dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen nimmt auf zwei Eigenschaften des Lehrerberufs Bezug, zum einen auf die langen Ferien, die mit dem Lehrerberuf einhergehen (z.B. PR2, #87; SU1, #101), und zum anderen auf die in manchen Ländern mit dem Beruf einhergehende Freiheit, sich die Arbeitszeit teilweise frei einzuteilen (z.B. SR2, #113). Beide Punkte können zu der Vorstellung führen, dass Lehrkräften dadurch mehr Freizeit als Angehörigen anderer Berufe zur Verfügung steht (PU2, #127). Allerdings ist die Art der Arbeitszeiteinteilung länderspezifisch. So betonen etwa alle befragten schwedischen Dozierenden, dass für die schwedischen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte gerade die starke Gebundenheit ihrer Arbeitszeit und die damit einhergehende geringe Flexibilität typisch sei (PS1, #49 ff.; PS3, #5; s.a. Kap. 3.4), weshalb das Motiv der *selbstbestimmten Arbeitszeit* für Schweden nicht zutreffe (PS2, #90 ff.).

Dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen wird kaum mit Studien- und Berufswahlmotiven in Zusammenhang gebracht. Allerdings gibt es durchaus auch jenseits seiner Verbindung mit dem Motiv der *Freizeit*, in dem sich v.a. die langen Ferienzeiten als Berufswahlmotiv widerspiegeln, Berührungspunkte: So betont etwa SR2 (#113 ff.), dass die freie Zeiteinteilung in Rumänien für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wichtig ist, und SU1 ergänzt zum Fragebogenitem „...in order to have a good balance of family and career“ eine Begründung, die diesen Aspekt auch mit der selbstbestimmten Arbeitseinteilung verknüpft:

„[T]hat does play into it for me. I like the way you have these set work hours during the day and like you may have stuff that you need to take home, but in general, like, it's nice because it's not like all over being called to work at midnight or something like that“ (SU1, #162).

e) Weitere Rahmenbedingungen

Zwei weitere Rahmenbedingungen werden jeweils nur ein einziges Mal erwähnt. So betont eine rumänische Befragte, dass der Lehrerberuf eine Tätigkeit ohne körperliche Arbeit sei – eine Lehrkraft müsse nicht bei Sonne auf dem Feld oder einer Baustelle stehen (SR1, #133) – und in einem anderen rumänischen Interview findet sich eine Aussage zur räumlichen Fragmentierung der Arbeitstätigkeit, falls man in unterschiedlichen Schulen unterrichten müsse (PR3, #29).

7.2.2 Attraktivität, Ansehen und Karrierechancen

Insgesamt 44 Nennungen entfallen auf das Ansehen bzw. die Attraktivität des Lehrerberufes sowie auf die damit verbundenen Karrierechancen. Somit bildet dieses Kapitel das Gegenstück zu Kapitel 3.5, wobei die Attraktivität als zusätzliche Kategorie hinzugekommen ist. Sie umfasst Aussagen dazu, wie attraktiv der Beruf im Vergleich zu anderen empfunden wird und enthält einerseits die Meinungen der Befragten selbst sowie andererseits ihre Einschätzung der Meinungen von Bekannten bzw. der gesellschaftlich vorherrschenden Wahrnehmung. Auf Grund ihrer Stellung als neue Kategorie wird sie zuerst behandelt, auch wenn auf sie weniger Nennungen entfallen als auf das Ansehen.

a) Attraktivität

Häufig wird die Attraktivität gerade in der öffentlichen Wahrnehmung als eher gering eingeschätzt. So antwortet etwa eine schwedische Studierende auf die Frage, was es bedeute, in Schweden Lehrkraft zu sein:

„It doesn't mean so much, actually. I think it's looked upon as ‚oh, you can do anything else.‘ It's too bad, but I think // I don't see that it's like // when I tell people that I study to become a teacher, they're like ‚Really?‘ Oh, my friends are like ‚of course‘, like I said, but others are // it's more like if I said ‚Oh, I study to become a doctor‘ it's like ‚ooh, that's fantastic. Oh, you're doing so good‘, or like a lawyer, but a teacher is more like //“ (SS1, #39).

Auch eine amerikanische Studierende betont auf die konkrete Nachfrage hin, ob der Lehrerberuf attraktiv sei, dass der Lehrerberuf auf der Liste attraktiver Berufe ziemlich weit unten stehe:

„Not so much, no (lacht). I don't know why, but I don't think they are. I mean, [...] specifically for like math and science, like, there are so many other cool things you can do with a math and science degree rather than go into teaching that like the teaching credential and program may be like the last on your long list of options. They hit something way cooler before you get to the // unless you really, really want to be a teacher you probably are going to hit something cooler before you get to the option of teaching credential programs. Yeah“ (SU1, #126).

Ein Grund für die geringe Attraktivität wird in den geringen Studienanforderungen des Berufs gesehen: „I think it's looked upon as ‚oh, you can do anything else.‘“ (SS1, #39). Aus mehreren Zitaten wird darüber hinaus deutlich, dass die Attraktivität selbst wiederum als von den Rahmenbedingungen abhängig betrachtet wird. Das kann sich auf das Gehalt beziehen, etwa in der folgenden Bemerkung einer amerikanischen Dozierenden:

„Well, I think actually, you know, again it varies, but I've heard of many, many actually of our Asian candidates who come from kind of more traditional backgrounds, or their parents are immigrants here, and had hopes for their son or daughter to become a doctor or a lawyer or (lacht), you know, a profession that earns more money. So those are reasons why I hear, you know, ‚my parents aren't that thrilled that I'm doing this‘“ (PU2, #127).

Hier zeigt sich zugleich ein möglicher Einfluss dieses Aspektes auf das Motiv, einen Beruf zu ergreifen, weil Dritte dazu geraten haben – wenn ein Beruf als wenig attraktiv wahrgenommen wird, schmälert das die Wahrscheinlichkeit, dass andere dazu raten.

Daneben spielen jedoch auch die Arbeitsbedingungen und insbesondere die Art des Verhältnisses zu den Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Rolle:

„I think if it seems to be a very stressful, demanding job that is difficult to cope with in that time it's not so attractive, I think. I think the salary is, of course salary is important. I think it's more important to have (.) the time needed. [...] I think it's more important that you don't need to run around and you need to have the time. And if it's a job where you don't meet the young people because you need to fill papers, then it's not attractive if you chose the job to meet young people“ (PS2, #118).

Zu dieser Einschätzung, die sich auch in rumänischen Interviews (z.B. SR2, #161 ff.) findet, passt die Bemerkung einer Dozierenden, die davon berichtet, wie die Zusatzbeschäftigung in Form von privatem Nachmittagsunterricht, bei dem die Rahmenbedingungen in allen Punkten besser sind, auch die Attraktivität des Berufes erhöht:

„And this became attractive. So for this level the status is better, the professional is better, not because after school but because the fact that can work more with the class, with the pupil, and like this the professional esteem and respect, it's been stronger from the parent's side and so on“ (PR3, #29).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die wahrgenommene Attraktivität eines Berufsfeldes einzelne Motive, etwa die Rolle des *Einflusses Dritter*, durchaus beeinflusst. Eine weitere Einflussmöglichkeit könnte beispielsweise in einem selektiven Effekt liegen, der u.a. auch das Motiv des *Studiums als Notlösung* betrifft (PR3, #29).

b) Ansehen

Die Attraktivität des Berufes ist eng mit seinem Ansehen verknüpft. Viele der Argumentationsmuster, etwa hinsichtlich der Rolle des niedrigen Gehalts oder der einfachen Zugänglichkeit (z.B. PS1, #29), sind vergleichbar:

„Das Ansehen des Lehrers hat sich auch verändert. Zu unserer Zeit, und ich rede, als wäre ich jetzt über 100, hat man die Entscheidungen der Lehrer irgendwie nie in Frage gestellt. Die Lehrer waren halt diejenigen, auf die man heraufgesehen hat. Und jetzt sind die Lehrer, und ich bin sicher, das hat auch was mit dem Gehalt zu tun, mit dem Geld, das sie kriegen, schaut man auf Lehrer herunter. Bestimmt weil sie schlecht bezahlt werden, das sagen die Kindern auch, dass sie zu einem kommen und sagen ‚Frau Lehrerin, schau, aber ich hab schon // du hast immer dasselbe Handy und ich hab mittlerweile fünf Handys gehabt‘. Oder am Anfang des Schuljahres, wo, wenn die Schüler dann erzählen, wo sie halt waren in den Ferien, und sie erzählen sie waren in Griechenland und in Italien und manche jetzt in den letzten Jahren, das hab ich selbst erlebt, dann erzählt, sie waren zwei Monate in Amerika und dann fragen sie ‚und (wann?), wo warst du denn?‘“ (PR2, #87).

Auch der Hinweis, dass das Lehramt gerade gegenüber anderen Professionen, etwa dem Arzt oder dem Anwalt, an Boden verloren habe, findet sich in Bezug auf das Ansehen ebenso wie in Bezug auf die Attraktivität. So sagt etwa eine schwedische Studierende:

„I think it means // I feel like being a teacher when you say to someone ‚I'm becoming teacher‘ is not the same response as when you say ‚I'm becoming a doctor or I'm becoming an engineer. And I feel that's really sad, too, because a teacher you do much more job than an engineer or the same job as a doctor I feel like. So it's sad that people don't view teachers as something really big as doctors or engineers or“ (SS3, #65).

Aus Sicht der Befragten liegt hier u.a. ein Problem mit der öffentlichen Wahrnehmung der Arbeitsrätigkeiten vor. Während auch Lehrkräfte einer komplexen und zeitaufwändigen Beschäftigung nachgehen, werde dies nicht in gleichem Umfang gewürdigt wie etwa bei Ärzten oder Ingenieuren. So beklagt etwa eine amerikanische Studierende: „I think that people underassume how much work goes into teaching and I think people also undervalue or underestimate the amount of time teachers spend thinking about their students outside of work“ (SU2, #49). Das spiegle sich bereits in einem Unwissen über die Ausbildungsbedingungen wider. Während es beim Arztberuf etwa allgemein bekannt sei, dass er nur schwierig zu erreichen und das zu Grunde liegende Studium schwer sei, sei vom Lehrerberuf nicht das Gleiche zu erwarten:

„I mean I, for example, one of my friends started to study to become a teacher when we were like 20 and I did not know what kind of education it was. I didn't even know how long it was. It was three years when she did it, but I was like maybe you study a year to become a teacher for 1-3? Maybe you don't have to learn all this things, you just go there and sit there. So that was my opinion. And I think that's kind of common. You don't know“ (SS1, #53).

Ebenso wie die Attraktivität wird auch das Ansehen der Lehrkräfte von den Befragten gerade in ihrer Interpretation der öffentlichen Wahrnehmung als eher schlecht wahrgenommen (z.B. SS1, #39), was in manchen Fällen im Widerspruch zu der eigenen Wahrnehmung der Befragten stehen kann (z.B. SS2, #66 ff.). Das Ansehen von Lehrkräften wird darüber hinaus in mehreren Interviews als zeitlich variabel – und als früher besser – wahrgenommen (z.B. PU3, #70 ff.). Eine andere schwedische Befragte zieht auch hier den Vergleich mit anderen Professionen:

„I think about // today, it's like a job like any other, in a way. In the 19th century, in the villages, it was the teacher, the priest and the (lacht). It was much higher graded job in a way. But today, I don't think so. It's a job where you're respected as knowledgeable. But it's not that specific in a way“ (PS2, #146).

Generell ist die Variabilität, mit der gerade die rumänischen Befragten auf das Thema zu sprechen kommen, beachtlich. So bringt etwa ein Dozent das abnehmende Ansehen der Lehrkräfte nicht nur mit dem gesunkenen Gehalt, sondern mit den gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Fall des Kommunismus in Verbindung. Die Frage, über welches Ansehen eine Lehrkraft verfüge, sei auch davon abhängig, in welcher Schulart sie tätig sei, ob sie auf dem Land oder in der Stadt unterrichte (PR2, #11 ff.) – und sei natürlich von den individuellen Erfahrungen derjenigen Personen abhängig, die man frage (SS3, #71). Insgesamt bleibt die Einschätzung des Ansehens der Lehrkräfte uneindeutig, wie sich etwa an zwei Aussagen einer rumänischen Studierenden ablesen lässt, die zuerst das Wissen der Lehrkräfte als wesentlichen Bestandteil ihrer öffentlichen Wahrnehmung bezeichnet:

„[C]redibility is also a thing that's // you // in everything else you will do as a teacher, you will be trusted. [...] It's a good thing, as I said before, it's the man to be trusted, the man that knows, [...] you are supposed to be the one that makes through all the right things“ (SR2, #111).

Nur zwei Absätze später antwortet sie auf die Frage, was es bedeute, Lehrkraft zu sein, hingegen: „I would like to say that it means you're smart, but (lacht) it's not necessarily the first thing, the first thing you would think“ (SR2, #113).

Das direkte Gegenstück des Ansehens auf Motivseite bildet das Motiv des *gesellschaftlichen Status*, direkte Bezüge auf andere Studien- und Berufswahlmotive finden sich jedoch nicht. Dafür hat der soziale Status bzw. das Ansehen eines Berufes jedoch einen Einfluss darauf, ob Dritte, etwa Eltern und Verwandte, der Studienwahl tendenziell zustimmend oder ablehnend gegenüberstehen. Das verbindet Ansehen mit dem Motiv des *Einflusses Dritter*, und zwar sowohl als positiven wie auch als negativen Einflussfaktor:

„[E]verybody in my family has some kind of master's degree or phd or doctorate, so in my family my family was not happy that I chose to become a teacher. They thought that it's a hard job and I could do something different and that I can do better for myself if I didn't become a teacher, so in my family being a teacher does not have a lot of status, but in some of my classmate's families, like I have several classmates who are first generation college students and so for them and their families to get a graduate degree and become a professional in this country is like a very big deal. And it's very well-respected and highly regarded. So I think that that's just different from family culture and community“ (SU2, #25).

Davon abgesehen scheint auch dieser Aspekt weniger auf der Ebene einzelner Motive zu wirken, sondern eher auf globaler Ebene zu beeinflussen, wer sich für den Beruf entscheidet:

„I have, well an acquaintance, [...] my brother was talking to him about what I was doing and was like ,oh yeah, she's going to be a teacher in this math thing' and then this friend said ,oh, she's way

overqualified for that' which drove me nuts that he said that because there is a view like if you're someone who has like studied math, studied technology, studied computer science, then you should go, like, into industry, you should go into research or things like this, and really contribute to society as opposed to just being // being just a teacher. Which I think is wrong (lacht)" (SU1, #74).

Auf der anderen Seite wird in den Interviews mehrmals beschrieben, wie gesellschaftliche Umbrüche und Veränderungen in den kulturellen Normen das Ansehen des Lehrerberufs beeinflussen. Das kommt nicht nur in den historischen Veränderungen zum Ausdruck, die die oben zitierte Phalanx Arzt – Priester – Lehrer aufgebrochen haben, und in kulturellen Veränderungen, die etwa das Bild vom Lehramt als Beruf für unverheiratete Frauen aufgelöst haben (SS1, #41), sondern kann auch an Hand von Migrationsbewegungen nachvollzogen werden, die dazu führen, dass Befragte aus anderen kulturellen Kontexten ein anderes – höheres – Ansehen des Lehrerberufs aufweisen. Eine Befragte mit Migrationshintergrund beschreibt, wie bei ihren Eltern beide Berufsbilder, das schwedische und das ihrer Heimat, ineinandergreifen:

„Because my parents, they took the Swedish view of teaching. Or more of the Islamic view. Because in Islam, we think that a teacher is your second parent. You respect them as your parent. And so they took more the Islamic view and the Swedish view, too“ (SS3, #101).

Neben diesen globalen Faktoren wird die grundsätzliche Wertschätzung, die Bildung in einem Land entgegengebracht wird, als Einflussfaktor auf das Ansehen des Lehrerberufs genannt. So berichtet etwa eine rumänische Befragte davon, dass ein Bewerber auf das Präsidentenamt bei der letzten Wahl des Plagiiers verdächtigt wurde; das zeige die wahre Bedeutung, die diese politischen Kreise Bildungsfragen entgegenbrächten:

„So for the educational fans in Romania, this was the very, very big deal and especially for teachers training to be teachers and everyone involved in the system, that was proof that for them the true meaning of education and effort in education means nothing“ (SR2, #177).

Der Bewerber habe die Wahl dann gegen einen Bewerber verloren, bei dem Bildungspolitik ein zentraler Bestandteil des Wahlkampfes war, was von der Befragten als positives Signal gewertet wird.

Als weiterer wesentlicher Punkt gilt die Berichterstattung, etwa über schlechte PISA-Ergebnisse (SS2, #66 ff.; PU3, #65, #71 ff.). Auch wenn Ereignisse genannt werden (PU2, #85 ff.), die durchaus eine positive Wertschätzung Lehrkräften gegenüber widerspiegeln, bleibt die Gesamtwahrnehmung der Berichterstattung doch negativ geprägt (PU2, #129 ff.). Allerdings sieht zumindest die amerikanische Dozierende dieses negative Bild durchaus auch als Chance:

„People who are really ambitious about changing that and addressing the social problems through school [...] might be motivated to do it, people who feel like, you know, sort of teachers have knocked down in status, so it's something that I could actually access, you know, I'm not a high status person, I couldn't go get a job in, you know, I'm not an entrepreneur, I'm not a, you know, I don't have the kind of drive // but I don't want to drive busses, so it's accessible“ (PU3, #65).

Auch hier zeigt sich also die Vieldeutigkeit, die bereits im Hinblick auf die Wahrnehmung des Ansehens durch die Befragten festzustellen war.

c) Karrierechancen

Neben dem Ansehen des Lehrerberufs enthält Kapitel 3.5 Angaben zu den Karrieremöglichkeiten, die Lehrkräften offenstehen. In den Interviews ist dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen jedoch kaum vertreten – lediglich eine amerikanische Studierende nimmt

auf fehlende Karrieremöglichkeiten Bezug. Das ist insofern bemerkenswert, als dass es im amerikanischen, dezentralisierten System noch verhältnismäßig viele Möglichkeiten für eine administrative Karriere gibt. Allerdings führt die Studierende aus, dass das nur eingeschränkt als Karriere zu begreifen sei, da es zwar ein Aufstieg sei, allerdings einer, der den Aufsteigenden von den eigentlichen Tätigkeiten, wegen derer man den Beruf ergriffen habe, entfremde:

„I mean it's not really seen that, like, you become a classroom teacher like ,ok, what are like the promotion abilities', like once you become a classroom teacher, I mean, you could be like a principal or something, but then you're not doing the same career that you started out with anyway“ (SU1, #76).

Von den 44 Nennungen dieses Unterkapitels entfallen 32 auf das Ansehen, das in dreizehn Interviews genannt wird, darunter in allen sechs rumänischen, in vier schwedischen und in drei amerikanischen. Von diesen 32 Nennungen entfallen 19 auf Studierende und 13 auf Dozierende; viermal gehört dieser Aspekt der beruflichen Rahmenbedingungen zu den zuerst genannten, in zehn weiteren Fällen wird er sekundär genannt. Die Attraktivität des Lehrerberufs wird demgegenüber in sieben Interviews nur insgesamt elfmal erwähnt, die sich auf Schweden (drei Interviews) und Rumänien (vier Interviews) verteilen. Vier der elf Erwähnungen stammen von Studierenden, sieben von Dozierenden, einmal gehört sie zu den erstgenannten Aspekten, in sechs weiteren Fällen wird sie sekundär genannt. Die Karriere-möglichkeiten der Lehrkräfte schließlich sind lediglich in einem Interview einer amerikanischen Studierenden nachzuweisen.

7.2.3 Strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems

Ebenfalls 44 Nennungen beziehen sich im weitesten Sinne auf strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems sowie auf deren Variabilität, genauer gesagt auf die Varianz der strukturellen Bedingungen innerhalb eines Landes, die Stellung der Bildungspolitik im Vergleich zu anderen Politikfeldern, die Aufgaben von Schule und die schnelle Veränderung der politischen Landschaft. Das Kapitel ist nur bedingt als Gegenstück zu den Analysen in Kapitel 3.1 zu sehen, da Kapitel 3.1 statische Bedingungen beschreibt, während in der Wahrnehmung der Befragten vor allem die Veränderlichkeit dieser Bedingungen eine Rolle spielt.

Es handelt sich bei diesen Elementen, ebenso wie bei einigen Teilen der nachfolgenden Unterkapitel, nur bedingt um Bestandteile des Berufsbildes oder der beruflichen Rahmenbedingungen im engeren Sinne. Zum Teil bilden die entsprechenden Nennungen eher Metakategorien – etwa indem sie die Varianz oder die Instabilität der eigentlichen Kategorien betonen. Allerdings macht die große Anzahl der Nennungen zu einigen dieser Kategorien deutlich, dass sie aus Sicht der Befragten wesentliche Tiefenstrukturen der beruflichen Rahmenbedingungen bzw. des Berufsbildes darstellen. Im Rahmen des gewählten qualitativen Settings bestimmen die Befragten selbst, welche Themen sie ansprechen und welche Aspekte sie als relevant betrachten. Das Vorwissen des Forschenden kann im Rahmen des problemzentrierten Interviews zwar Eingang in die Befragung finden, darf jedoch nicht „die originäre Sichtweise der Befragten [...] überdecken“ (Witzel, 2000, S. 6). Da auch die induktive Kategorienbildung dementsprechend die Themensetzungen der Befragten und nicht die Vorerwartungen des Forschenden abzubilden hat, sind die entsprechenden Punkte gleichwertig in den Ergebnisteil integriert.

a) Varianz innerhalb des Landes

Diese Kategorie enthält mit 25 Nennungen mehr als die Hälfte aller Nennungen dieses Unterkapitels und ist in gewisser Weise zugleich als Metakategorie zu betrachten. Es ist insofern eine eigene Kategorie der beruflichen Rahmenbedingungen, als dass aus Sicht einiger Be-

fragter gerade für diesen Beruf die Varianz des Berufsbildes und der beruflichen Rahmenbedingungen wesentlich sei, wie sie etwa durch unterschiedliche Bedingungen in einzelnen Regionen oder an einzelnen Schulen hervorgerufen werde. Zugleich bildet die Kategorie ein Gegengewicht zu dem ländervergleichenden Hauptfokus dieser Untersuchung, indem sie Nennungen sammelt, in denen nicht länderübergreifende, sondern länderinterne Unterschiede thematisiert werden.

So macht es etwa einen Unterschied, ob man in ländlichen oder in städtischen Gebieten unterrichtet (PR2, #87; PR1, #49, #102), an welcher Schulform und in welchen Fächern man unterrichtet (PR3, #29), ob man an einer staatlichen Schule, einer Privatschule oder einer Mischform arbeitet (PU2, #55; PS3, #62; PS2, #122 ff.; SU1, #135 ff., #150) und wie die jeweilige Einzelschule aufgestellt ist, an der man eine Stelle antritt (SR1, #74 ff., SU1, #100 ff.). Das gilt insbesondere für Schweden mit seinem kommunalisierten Schulsystem, in dem sämtliche Rahmenbedingungen auf kommunaler Ebene bzw. auf Ebene der Einzelschule entschieden werden, was bspw. zu großen Gehaltsunterschieden führen kann (PS3, #43), sowie für die USA mit ihrem heterogenen System (SU3, #49).

Regionale Unterschiede werden hinsichtlich der Konkurrenz um offene Stellen und der Schwierigkeiten, eine Anstellung zu erhalten (PR1, #49), der Angemessenheit der Bezahlung und des Ansehens der Lehrkräfte (PR2, #87; PR1, #102) sowie hinsichtlich ihrer Einflussmöglichkeiten (PR1, #106) gesehen. Daneben hängt es in Rumänien von der Schulform und den unterrichteten Fächern ab, inwieweit Lehrer sich durch privaten Nachmittagsunterricht ein zusätzliches Einkommen verschaffen können, welches für viele Lehrkräfte die Haupteinkommensquelle darstellt (PR3, #29).

Darüber hinaus unterscheidet sich auch die Schülerschaft zwischen einzelnen Regionen bzw. Stadtvierteln und mit ihr der Respekt, der Lehrkräften entgegengebracht wird (SU2, #25), und die Erwartungen an und die von Lehrkräften zu erfüllenden Aufgaben (PS3, #37, #62 ff.). Diese Diversität kann – vor allem in den US-amerikanischen Interviews – als bereichernd wahrgenommen werden (etwa PU2, #106; SU3, #41), wird jedoch – vor allem in den schwedischen Interviews – auch problematisiert:

„Es gibt große soziale Unterschiede zwischen Schulen und das hat einen großen Einfluss (mit seinen Schulen) sodass wir Schulen haben, wo die Mehrheit von sozioökonomisch starken Familien kommt. Die sind, generell gesagt, eher motiviert, zu lernen, und haben bessere Noten. [...] Wenn man die mit anderen Schulen vergleicht, die es gibt, vielleicht in einem sozial mehr ausgesetzten Gebiet, wo man mehr soziale Probleme hat, vielleicht 60% Einwanderer oder mehr mit Migrationshintergrund [...]; an (so einer) Schule Lehrkraft zu sein, unterscheidet sich wirklich sehr. [...] Das werden beinahe zwei unterschiedliche Professionen, auf gewisse Weise, denn an der einen ist man Sozialarbeiter, bei der anderen ist man Lehrkraft in der eher traditionellen Bedeutung, würde ich sagen“ (PS3, #64).⁹

Hinzu käme, dass Neueinsteiger an den problematischsten Schulen anfangen müssten, da es dort die meisten Stellen gäbe, und die besseren Schulen sich ihre Lehrkräfte unter den erfahrenen, guten Bewerbern aussuchen könnten – das könne Studienanfänger abschrecken (PS3, #73; ähnlich PS2, #122 ff.). Insgesamt wird die daraus erwachsende Varianz, auch in der Schüler-

⁹ Schwedisches Originaltranskript: „det finns stora sociala skillnader mellan skolor och det finns stora resultat (med sina skolor) så att vi har skolor där majoriteten kommer från socioekonomisk starkare hem. De är, generellt sagt, mer studiemotiverade och har högre betyg. [...] Om man jämför dem med skolor som finns kanske i mer socialt utsatta områden där man har mer sociala problem kanske 60% invandrare eller med migrationsbakgrund [...]; att vara lärare på (en sådan) skola skiljer sig väldigt mycket. [...] Det blir nästan som två olika professioner på nåt sätt för att på den ena är man socialarbetare, på den andra är man lärare i en mer traditionell mening, så skulle jag säga.“

schaft und den allgemeinen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, in Schweden auch von der Politik zunehmend als problematisch wahrgenommen (PS2, #148 ff.).

Daneben gibt es weitere regionale Unterschiede. So betonen etwa mehrere rumänische Befragte (z.B. PR2, #97; PR1, #122), dass die drei Landesteile Rumäniens so unterschiedlich seien, dass es – trotz zentralistischer Bildungssteuerung – einen entscheidenden Einfluss habe, welche der drei Regionen man betrachte:

„The way of life in this three historical provinces is radically different. Their customs, their day-to-day customs, what they do, how they behave, how they speak, [...] their general manner of addressing one another, where speaking here means also implies the rules of politeness and stuff like that varies greatly and is radically different. So to be a teacher in one of those historical provinces can be one thing and to be in another can be something quite else“ (PR1, #122).

Während in den schwedischen Interviews die seit den 1980er Jahren zunehmende Varianz eher kritisch gesehen wird und sie in den USA, in denen sie von Anfang an eine wesentliche Eigenschaft des Schulsystems und des gesamten Staatenwesens darstellt, als etwas Gegebenes betrachtet und z.T. auch wertgeschätzt wird, wünscht sich eine rumänische Dozierende eine größere Autonomie. Sie beklagt, dass in Rumänien viele strukturelle Entscheidungen, etwa über den Fächerkanon, zentralistisch entschieden werden, obwohl die einzelnen Regionen des Landes kulturell sehr unterschiedlich seien, sodass sie sich in diesem Punkt mehr Varianz wünschen würde (PR2, #97).

Zentraler Einflussfaktor ist hier die Politik, die etwa in Schweden in den 1980er Jahren die Dezentralisierung des Bildungssystems eingeleitet hat und nun über eine Rezentralisierung nachdenkt (PS2, #148 ff.). Ein konkreter Einfluss der Varianz auf die Studien- und Berufswahlmotive wird nicht genannt; vielmehr ist die Kategorie als Metakategorie anzusehen, die viele der anderen Aspekte des Berufsbildes und der beruflichen Rahmenbedingungen modifizieren kann und durch diese Modifikationen einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive ausüben könnte.

Von den 25 Nennungen entfallen sechs auf Studierende und 19 auf Dozierende. Sie entfallen auf zehn Interviews, von denen je drei mit rumänischen und schwedischen und vier mit amerikanischen Befragten geführt wurden. In einem dieser Interviews zählt sie zu den zuerst genannten Aspekten, weitere siebenmal wird sie sekundär erwähnt.

Insgesamt sind die Hinweise zur Varianz der Bedingungen eher als Relativierung zur Hauptanalyseebene dieser Arbeit zu verstehen, die sich auf nationale Unterschiede konzentriert:

„Although unique to the American experience because of how fragmented and, like from the national down to the state down to the district down to the town down to the individual schools, at every level there are different level of autonomy and authority and people feeling like it's their right to do things differently in this American individualism spirit. So a National policy might have very little impact at the end of the day because it gets watered down by the time it gets to the classroom“ (SU3, #49).

b) Stellung der Bildungspolitik

Eine weitere Kategorie, die der strukturellen Ebene zuzurechnen ist, findet sich in der Stellung der Bildungspolitik in den jeweiligen Ländern. Sie enthält Aussagen der Befragten darüber, inwiefern Bildungsfragen einen hohen Stellenwert in Gesellschaft und Politik haben. In fünf Interviews, drei rumänischen und zwei amerikanischen, finden sich insgesamt zehn Nennungen, davon acht von Studierenden und zwei von Dozierenden. Zwei weitere Nennungen sind sekundär erfolgt; sämtliche Elemente dieser Kategorie sind negativ konnotiert.

So kann es etwa als ein Aspekt des Lehrerberufs gesehen werden, dass seine Anliegen in der öffentlichen Wahrnehmung keine besondere Rolle spielen („I would think that politicians don't give anything for education. And that's for starting with the financial part“, SR2, #175) oder Bildungsfragen generell als unwichtig wahrgenommen werden (SR1, #117). Ebenfalls in diese Kategorie fallen Bemerkungen darüber, in einem Bereich zuarbeiten, in dem Veränderungen nur halbherzig umgesetzt werden: „If you read the policy documents, a lot of policy documents look well on paper, but there is not a political will to implement“ (PR3, #48). Ebenso wie bei der Varianz der Bedingungen handelt es sich auch hier in gewisser Weise zugleich um eine Metakategorie, da die Stellung der Bildungspolitik direkt als Einflussfaktor auf die anderen Aspekte der beruflichen Rahmenbedingungen verstanden werden kann, etwa wenn ein rumänischer Dozierender auf die entsprechende Frage antwortet:

„Ja klar. As far as they do not put enough money in the educational system, of course it is a problem of attractivity of human resource in educational system. And so is the bad effects for the performance of educational system in the whole. Here, it's a struggle of really forcing them to put more of a season, more efforts into the educational system. Because they have one of the lowest percentage of GDP put into the educational system. Even the law asks them to put at least 6%, they have never, never reached this 6%.“ (PR3, #42 f.).

c) Schnelle Veränderung der politischen Landschaft

Nicht nur die räumliche, auch die zeitliche Varianz kann ein Bestandteil der beruflichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften werden, nämlich dann, wenn sich Rahmenbedingungen dadurch auszeichnen, dass sie in besonderem Maße zeitlichen Veränderungen unterworfen sind. Dieser Aspekt findet sich fünfmal in drei Interviews, davon in zwei schwedischen und einem rumänischen, bei einer primären Nennung und zwei weiteren sekundären Nennungen.

Dieser Aspekt wird, bei einer nur geringen Anzahl von fünf Gesamtnennungen, vor allem von schwedischen Dozierenden genannt. Schweden hat in den letzten Jahren mehrere Reformen des Schulsystems und der Lehrerbildung durchlaufen (vgl. Kap. 3.2), was sich auch in den Vorstellungen vom Lehrerberuf niederschlägt:

„Das beinhaltet doch in einem gewissen Maße, dass man sich in einen Beruf einkauft, wo es // wo wirklich viele große Veränderungen geschehen sind und die meisten zum Schlechten hin, würde ich sagen (lachend). [...] Sodass // ja, das ist ein Berufsbild, das sich gleichsam ganz schön verändert hat, würde ich sagen. Aber die Gründe sind gleichzeitig nicht immer so klar“ (PS3, #59).¹⁰

Eine andere Dozierende vermutet, dass diese Veränderungen Studierende verwirrt haben könnten, da sie dazu führen, dass sie als Lehrkräfte in ein anderes System zurückkehren als das, das sie als Schülerinnen und Schüler verlassen haben (und auf das sich ihre Berufswahlmotive bezogen; PS2, #128 ff., insb. #136).

Allerdings sind die vielen Veränderungen nicht nur in Schweden ein Problem. In Bezug auf die Arbeitsmarktsituation beschreibt eine amerikanische Studierende ähnliches (SU1, #19) und ein rumänischer Dozierender nennt als Beispiel dafür, wie die Politik die beruflichen Rahmenbedingungen von Lehrkräften beeinflusst, folgendes:

„Because there are ongoing reforms and demands, new demands to teachers, (unv.) so you get tired. They are so, how to put it, not systematic in the way they do the policy changes. Because when you

¹⁰ Schwedisches Originaltranskript: „Det innebär ju på ett sätt att man träder in i ett yrke där det är // där har skett väldigt många stora förändringar och de flesta till det negativa, skulle vill ja säga (lachend). Så att // ja, det är en yrkesroll som har liksom förändrats ganska mycket, skulle vill ja säga. Men grunderna är inte så klara om samma.“

talk about a policy circle, you talk about formulation of the policy, implementation, monitoring, evaluation. They don't close the circle. They don't do the right, to do a proper evaluation of the changes, of the impact of the changes, to propose another one. They just do changes and changes" (PR3, #45 f.).

d) Aufgaben von Schule

In zwei US-amerikanischen Interviews werden Aufgaben von Schulen als Bestandteile der Rahmenbedingungen genannt, die die Arbeit von Lehrkräften beeinflussen (PU2, #51; SU2, #57). Beide Befragten betonen, dass Schulen in den USA eine Reaktion auf die aufkommenden Fabriken waren und Personen zur Arbeit in diesen Fabriken befähigen sollten. Die Aufgaben von Schulen beeinflussen ihrer Meinung nach die Aufgaben der Lehrkräfte, die in ihnen unterrichten, und damit auch die Motive, aus denen heraus sich Personen für diese Aufgabe entscheiden würden.

e) Weitere Aspekte

Zwei weitere strukturelle Aspekte finden nur jeweils einmal Erwähnung – beide im gleichen Interview. Eine rumänische Befragte erwähnt, dass es im rumänischen Schulsystem viele Fächer gäbe, was dazu führe, dass es in besonders vielen akademischen Disziplinen Möglichkeiten gäbe, Lehrkraft zu werden (SR2, #123 ff.). Allerdings beschränke sich diese Fächervielfalt auf den akademischen Bereich, praktische Fächer im Sinne der Berufsschule gäbe es nicht mehr (SR2, #191 ff.).

7.2.4 Aufgabenspektrum von Lehrkräften

Das Aufgabenspektrum, das mit dem Lehrerberuf in Verbindung gebracht wird, ist ebenfalls ein wesentliches Element des Berufsbildes von Lehramtsstudierenden – insgesamt entfallen 37 Nennungen in elf Interviews auf diesen Bereich. Während das Aufgabenspektrum in den literaturbasierten Beschreibungen Kapitel 3.4 zu Arbeitsbedingungen, Gehalt und beruflicher Sicherheit von Lehrkräften zugeordnet ist, findet es hier auf Grund der hohen Anzahl an Nennungen als eigenes Unterkapitel Berücksichtigung.

Die Äußerungen zum Aufgabenspektrum der Lehrkräfte fallen sehr breit aus. Ein Aspekt, der in mehreren Interviews als Kern des Berufes genannt wird, ist die Verknüpfung des Lehrerberufs mit dem Element des Wissens:

„[What does it mean to be a teacher?] To be a teacher in Romania means that you know things. (lacht) It's a general understanding of the word teacher. You know how stuff happens. If someone close to you will have an issue, you will be the first or second person to go to because you're a teacher. You know [...] That's the, that's the, I think, main aspect on the definition of teacher in Romania, you know. You know stuff about many other stuffs" (SR2, #108 ff.).

Die Lehrkraft wird als Wissende betrachtet, als ihre Hauptaufgabe die Weitergabe dieses Wissens: „teaching is about turning kids on to learning, presenting content, presenting ways of thinking, helping students develop skills, both skills as learners, skills within the content area, skills for thinking“ (PU3, #41). Gerade dort, wo die Lehrkraft als Faciliator begriffen und dieser Prozess mit Blick auf den Output des Lehrerhandelns hin formuliert wird, rückt die Bedeutung der Wissensweitergabe für das Leben der Kinder in den Fokus, sodass beide Aspekte ineinanderfallen:

„Hah. What does it mean to be a teacher in Romania? In so far as the question is so generally put, the answer cannot be but absolutely general for. [...] In essence one could answer that to be a teacher

is to be a facilitator for the student to become what he or she can become. If what you teach is in essence a theoretical subject, as a teacher you're the facilitator for acquiring the knowledge supposed to be acquired. If the subject you teach is a rather practical one or applied one, your job in essence is to help the students develop the skills necessary required by the standards" (PR1, #92).

Damit ist diese Eigenschaft des Lehrerberufs die Grundlage für zwei der wesentlichsten Motive – das *fachliche Interesse* und die *Freude am Unterrichten*.

Ein weiteres Element, das mit dem Wissen und der Wissensweitergabe verknüpft ist, ist das eigene Lernen – für eine Reihe an Befragten gehört es auch zum Beruf einer Lehrkraft, lebenslang zu lernen, zu reflektieren und sich stets weiterzubilden:

„I think, I think teaching is sort of continual learning that you're always reflecting. They pick that up through teacher education, that there's a lot of reflecting in it that, you know, we don't expect them to, kind of, it's not as though you come in and then you learn something and then you can teach. It's a very, kind of, continuous learning curve that is steeper at parts, but it always goes up, there's always something to learn that teaching is about developing practice and adapting to (the way ?) students are, first and foremost. And since they always change every year, you're always changing, you're always adapting" (PU3, #41).

Dieser andauernde Prozess der Professionalisierung und des Expertiseerwerbs wird u.a. auch für die Herausforderungen und die Abwechslung des Lehrerberufs verantwortlich gemacht, die eine wesentliche Berufswahlmotivation darstellen:

„[Y]ou get a job that you always learn new things from the view of others. Questions from students or pupils, questions from parents. And you need to be updated and you learn things all your life in a way. So I think it's very // it's a choice // it's a very variable job, I think. That you also grow with. Yourself" (PS2, #106).

Auf der anderen Seite ist es jedoch auch eine Aufgabe, für die häufig nicht genügend Zeit zur Verfügung steht (PU1, #60).

Neben der Wissensweitergabe gibt es weitere Bereiche des Aufgabenspektrums, die wiederholt Erwähnung finden. So verweisen Befragte etwa auf staatliche Vorgaben, die positiv bewertet werden können (etwa die *Common Core Standards* (Common Core State Standards Initiative, o.a.J.) bei SU2, #78), die das Lehrerhandeln allerdings auch einschränken können: „they're like monitored in an extreme way and they have to teach to these really specific tests" (SU2, #10).

Generell beschreiben v.a. amerikanische Befragte, wie bürokratische Vorgaben des Staates, des Schuldistriktes oder der Kommune als Hindernisse betrachtet werden, die das eigentliche Lehrerhandeln einschränken – nämlich das Unterrichten und die Ermöglichung von Lernen. PU3 formuliert die entsprechende Kritik am Anfang ihrer Antwort auf die Frage, was es bedeute, Lehrkraft zu sein, folgendermaßen:

„I think becoming a teacher [...] is about balancing the requirements or the structures that are an limitation and expectations that are placed on you by the institution, by the school district, the standards that you have to teach, the bell schedule that you have to keep, the number of students in the class, so it's taking all of those things and then doing what you believe doing what I think motivates and which is helping students learn and a lot of those, sort of, bureaucratic structural kind of logistical things that have to be balanced are often, kind of, regarded as getting in the way obstacles to kind of improving teaching and learning. [...] So I think teaching is an ongoing, never-ending sort of reconciling kind of what I think I can do for students and what I'm asked to do or prevented from doing by the structure that I work in" (PU3, #39).

Gerade die amerikanischen Befragten nennen immer wieder die gemeinsamen Standards und die standardisierten Tests als negative Elemente ihres Aufgabenspektrums, die sie von den eigentlich gewünschten Aufgaben abhalten (ähnlich auch PU2, #35, #38 ff.). Doch auch schwedische Befragte beklagen, dass administrative Vorgaben die Lehrkräfte immer mehr von den eigentlichen Kerntätigkeiten ablenken würden. So wünscht sich etwa PS3 „mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und das, was der Berufskern hier sein soll. Unterrichten. Nichts anderes. Nicht mit Auswertungen und anderen administrativen Tätigkeiten aufhalten, die man inzwischen in wirklich großem Maße macht“¹¹ (#85; ähnlich auch PS1, #47).

Mit diesen Vorgaben geht eine starke Kontrolle einher, die die Freiheit der Lehrkräfte, ihre Arbeitszeit und ihren Unterricht so zu gestalten, wie sie es für richtig halten, gerade in den USA beschränkt:

„[T]he mandates could be everything from ‚you need to be on this page of the, you know, math textbook on this day and you need to move on to the next page on the next day whether or not your students are prepared to do that‘. [...] Bound to get, perhaps, an administrator that comes in with a clipboard to make sure that they’re, you know, on the right place at the right time. So I think, you know, it’s certainly the mandates and the institutional pressure certainly limits the freedom that teachers have. Which I don’t always think is a bad thing. I don’t think you should have all teachers teaching whatever they want whenever they want. But, and I don’t really have, I think there’s a lot of good that comes with, say, common core standards“ (PU2, #37).

Ähnliches berichten auch rumänische Befragte, die ebenfalls von der eingeschränkten Entscheidungsfreiheit (SR3, #79) und einer hohen Standardisierung der Inhalte berichten:

„I, before I start my teaching, I will receive almost all the documentation I need to follow to do my job properly. Which is regulated by the government. I’m sure it’s right (lacht) and I do to have to follow it through. The only point where I can make a difference or do something different is in the way that I teach. The methods, the organization of my schedule, I don’t know. Stuff like this“ (SR2, #25).

Hierin zeigt sich zugleich, wie bildungspolitische Vorgaben, etwa in Form von Vorgaben zu Rahmenlehrplänen oder den Aufgabenbereichen von Lehrkräften, diese Aufgabenbereiche modifizieren:

„Well, political things affect of course, since they decide the subjects and what should be taught. And what should be done in this time by the teacher. So if you should evaluate the (.) pupils or not. And if you should do it written or not. And when. If you should do it in first grade or third grade or sixth grade or so. Of course, society affects that“ (PS2, #112).

Zugleich können diese Vorgaben über Rückkopplungen zu den Motiven, mit denen sie verbunden sind (etwa der *Freude am Unterrichten*) die Berufswahl auch direkt beeinflussen, wie beispielsweise die folgende Anmerkung einer amerikanischen Studierenden zeigt:

„It feels really nerdy to say, but I really like the new common core standards. I did not like ‚no child left behind‘, I didn’t like what the expectations were of kids and how unfair it was and for teachers and for students and I just thought it was bad, bad learning. Bad thinking. Just stupid program. But the common core standards, in my opinion, are such a more effective way of teaching critical thinking skills and I was really inspired by them and really excited about them and really excited that, like, I didn’t want to go into a teacher program until I was going to learn about the common core stan-

11 Schwedisches Originaltranskript: „Mer tid för förberedelse av undervisning och det vad ska vara kärnan i yrket där. Undervisa. Inte något annat. Inte håller på med utvärdera och annan administration som man gör i väldigt hög utsträckning nu.“

dards instead of the no child left behind mess. I just don't like that. And so when common core was instated, I was like ,okay, now I can get down with being a teacher' because I can actually teach this way and I believe in these principles [... I: So if I understand you correctly you wouldn't have liked being a no teacher left behind act teacher [mhm (verneinend)] kind of way.] Exactly“ (SU2, #78 ff.).

Eine weitere Art, wie politische Faktoren auf die Aufgabenbereiche der Lehrkräfte wirken, sind bürokratische Vorgaben. Diese bestimmen beispielsweise, wie hoch der Anteil von Verwaltungstätigkeiten an der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ist. Darüber hinaus beeinflussen politische Vorgaben die Struktur der Lehramtsausbildung. Sie bestimmen wiederum, ob Lehrkräfte sich überwiegend als Fachlehrkräfte verstehen und isoliert in ihren Fächern unterrichten oder ob sie fachübergreifend tätig werden können. Während etwa rumänische Lehrkräfte immer noch sehr fachspezifisch ausgebildet werden (SR2, #193), ist es in Schweden kaum noch möglich, sich als Spezialist seines Faches zu verstehen, was wiederum mit der administrativen Belastung in Verbindung gebracht wird. So antwortet etwa PS3 auf die Frage, ob es funktioniert, dass man in Schweden in der Schule tatsächlich in seinem Fach arbeitet:

„Immer weniger, würde ich sagen. (Das war auch) wie ein Problem und ich glaube, dass wir ein ziemlich großes Problem haben. Weswegen so viele den Lehrerberuf verlassen, einfach aufhören, als Lehrkraft zu arbeiten. Aber auch, warum ziemlich viele Studierende die Lehramtsausbildung abbrechen. Und das ist so, weil man nicht im gleichen Maße, vielleicht für (unv.) interessieren oder dass man in größerem Maße (unv.) // Man muss mehr in der Verwaltung arbeiten. Als Lehrkraft ist man nicht nur // man arbeitet nicht nur durch Unterrichten. Man muss jede Menge anderer Sachen machen“¹² (PS3, #5).

Auch hier zeigt sich die Bedeutung der fachnahen Anteile des Aufgabenspektrums für das Motiv des *fachlichen Interesses* und, darüber vermittelt, ein direkter Einfluss bildungspolitischer Weichenstellungen auf die Berufswahlmotive bzw. die Berufswahlentscheidung von Lehramtsstudierenden:

„Und da (heben Lehrkräfte) in Schweden (hervor), dass man immer weniger Zeit für die Vorbereitungszeit hat. Und es wäre gerade da, wo man quasi, wo man neue Forschung nachschlagen könnte oder etwas in seinem Fach lesen könnte. Und das, denke ich, vermissen Lehrkräfte wirklich sehr heutzutage in Schweden. Also das, denke ich, das ist ein wirklich großes Problem für diejenigen, die dieses fachliche Interesse besitzen“¹³ (PS3, #5).

Allerdings beeinflusst die zunehmende bürokratische Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nicht nur Motive wie das *fachliche Interesse* oder die *Freude am Unterrichten* – es betrifft vielmehr die gesamte intrinsische Motivpalette, auch und insbesondere diejenigen Motive, die Kinder und Jugendliche betreffen:

„I think it's more important that you don't need to run around and you need to have the time. And if it's a job where you don't meet the young people because you need to fill papers, then it's not attractive if you chose the job to meet young people“ (PS2, #118).

12 Schwedisches Originaltranskript: „Allt mindre, skulle jag vilja säga. (Det var också) som ett problem och jag tror att där har vi ett ganska stort problem. Varför lämnar så många läraryrket, slutar jobba som lärare helt enkelt. Men också varför ganska många studenter hoppar av lärarutbildningen. Och det är för att man är inte på samma sätt, kanske för (unv.) intressena eller liksom att man i högre utsträcknings(unv.) // Man måste jobba mer i administration. Som lärare är man inte bara // man jobbar inte bara med undervisning. Man måste göra massa andra saker.“

13 Schwedisches Originaltranskript: „Och där (lärare lyfter) i Sverige att man allt mindre har tid för den här förberedelseiden. Och det är just där man få liksom, där få man titta upp ny forskning eller man få läsa i sina ämnen. Och det saknar lärare väldigt högre idag i Sverige, tror jag. Så där tror jag, det är ett väldigt stort problem för dem som har det här ämnesintresset.“

Diesen Einschränkungen durch Standardisierung und Bürokratisierung des Berufes steht die pädagogische Freiheit gegenüber, die damit einhergeht, dass Lehrkräfte vielen unterschiedlichen Situationen ausgesetzt sind und dass sie viele Freiräume darin haben, wie sie ihren Aufgaben nachkommen – auch in den USA und in Rumänien (PR1, #65):

„[W]hat it means // it means you have a very, a very great tolerance for, you know, (lacht) a lot of extremes. And there's a lot of extremes in teaching. And I don't know, one said to me about parenting [...] the parenting road is long, but it's very, very wide. So there's lot of space on that road to do things in a lot of different ways, you know, but you ultimately want to get to the end of the road. And I think teaching is somewhat like that, too, you know. It's a very wide road. There's room for a lot of different voices and styles, and you have to swerve around, you know, big road blocks, but you know, your role is ultimately to move your set of students along that road. (lacht)“ (PU2, #83).

Gerade schwedische Befragte betonen trotz aller bürokratischen Einschränkungen die Freiheit, in ihren Aussagen kaum politischen Vorgaben ausgesetzt zu sein (SS3, #105 ff.), den Unterricht frei gestalten und z.B. um Unterrichtsgänge ergänzen zu können (SS3, #109) sowie einen Fokus auf „reflection and critical thinking“ (SS2, #68, ähnlich und in Bezug auf die Lehrerrolle auch PS3, #68) legen zu können, anstelle ihren Unterricht streng auf Ergebnisse, etwa im Rahmen standardisierter Tests, ausrichten zu müssen. Dies verdeutlicht die Differenz zwischen den Aussagen der US-amerikanischen Befragten, die sich in ihrer Unterrichtsdurchführung durch bildungspolitische Vorgaben in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen, und den Aussagen der schwedischen Befragten, bei denen die Einschränkung eher eine zeitliche ist. Zwar müssen immer größere Anteile der Arbeitszeit für administrative Aufgaben aufgewendet werden, doch innerhalb des Kernbereichs der Tätigkeit nehmen sie im Gegensatz zu ihren US-amerikanischen Kolleginnen und Kollegen weiterhin eine größere Freiheit wahr.

7.2.5 Beziehungsvariablen

Ein weiterer Aspekt, der die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften beeinflusst, ist die Art und Weise, in der das professionelle Verhältnis zu den Personengruppen wahrgenommen wird, mit denen Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag in Berührung kommen – den Schülerinnen und Schülern, ihren Erziehungsberechtigten und den Kolleginnen und Kollegen. Insgesamt fallen in diese Kategorie 26 Nennungen, darunter eine dazu, dass der Beruf der Lehrkraft ein sehr sozialer sei, da man mit vielen Menschen in Kontakt komme („it means (.) that you get a job with contact with other humans and that you're meeting other persons, in a way. It's very social“, PS2, #106). Diese Einzelaussage kann als direktes Gegenstück zu dem in Kapitel 7.1.3, Abschnitt e mit ebenfalls nur zwei Nennungen vorkommenden Motiv des *Lehramtes als geselligen Berufes* gelten. Für die hier genannten Aspekte gibt es kein korrespondierendes Unterkapitel in Kapitel 3.

a) Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern

Quantitativ spielen die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern die größte Rolle – mit 13 Nennungen entfällt auf diese Kategorie die Hälfte der insgesamt 26 Aussagen, die den Beziehungsvariablen zugeordnet sind. Sie spielt sowohl in den Interviews mit Studierenden (sechs Nennungen) als auch in denen mit Dozierenden (sieben Nennungen) eine Rolle und ist in Befragungen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus allen Ländern nachweisbar – die 13 Nennungen verteilen sich auf neun Interviews, von denen drei rumänischen, zwei schwedischen und vier amerikanischen Befragten zugeordnet werden können. Dabei gehört sie in vier Interviews zu den primär genannten Aspekten, zweimal wird sie lediglich sekundär erwähnt.

Die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern einerseits und den Lehrkräften andererseits fällt vielfältig aus und ist starken individuellen Schwankungen unterworfen. Dennoch lassen sich gewisse Trends feststellen. So beschreiben rumänische Befragte die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zwar als einerseits als von klaren Hierarchien geprägt, was sich in der Ansprache als Professor, dem Beharren auf höflichen Anreden und einem klaren Machtgefälle äußert (PR3, #52 ff.), andererseits aber auch als „inniger und ist persönlicher als in vielen anderen Ländern. Das find ich super“ (PR2, #145, aber auch SR3, #87 ff.).

Dieses innige Verhältnis wird auch als Einflussfaktor auf die Berufswahlmotive verstanden, genauer gesagt auf die Möglichkeit *biographischer Erfahrungen*:

„[Denkst Du, das schlägt auch auf die Motive zurück?] Bestimmt. Bestimmt. Das ist dieses Motiv im Fragebogen gewesen, ‚weil ich gute Erinnerungen habe‘ [[#12#]]. Wenn man gute Erinnerungen hatte als Schüler, als Schülerin, wenn man gute Lehrer hatte und wenn diese Lehrer wirklich auch Einfluss auf deine Entwicklung hatten, dann ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Das gehört auf jeden Fall dazu. Das hab ich gemeint, das hab ich gar nicht gesagt. Das hab ich nämlich auch gehört: Ich werde Lehrerin, weil mir das meine Deutschlehrerin geraten hat und weil meine Deutschlehrerin so eine gute Lehrerin war“ (PR2, #146 f., vergleichbar auch SR3, #87 ff.).

In Schweden hingegen wird die Lehrer-Schüler-Beziehung anders beschrieben – eine Anrede mit Titeln wie „Professor“ oder „Professorin“ ist weit entfernt von dem offenen und kollegialen Verhältnis, das schwedische Befragte beschreiben:

„I think also this - that we want to have a dialogue with the pupils or // so it's less autoritet [authority], I think. And we also say // we don't raise when it's ‚good morning, mister‘, or madam, it's more (.) less prestige. I don't know how to express it in English, I don't know, but in Swedish it's // you are coworkers more, teacher and pupil, than being a teacher - being a pupil. You are working with the same goal in a way. And more democratic“ (PS2, #152, ähnlich #82).

Dieses andere Verständnis der Lehrerrolle geht einher mit Veränderungen im wahrgenommenen Aufgabenspektrum der Lehrkräfte, die mit Gruppen- und Projektarbeit, der Auflösung des Klassenraums als distinktem Lernort und der Klasse als distinkter Lerneinheit einhergehen und bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben sind (PS2, #152). Einen Kontrapunkt zu diesem innigen Verhältnis bilden Berichte über Disziplinschwierigkeiten, die gerade in den höheren Klassen zunehmen (SR3, #77; PS2, #77 ff.).

In den schwedischen Interviews kommt ein zusätzliches Element der Lehrer-Schüler-Beziehung zum Tragen – die große Heterogenität der Schülerschaft in einem Land wie Schweden, das durch eine nennenswerte Anzahl an Immigranten geprägt ist:

„[W]e have a standard teacher in Sweden, and it's, if it's not in science or math, it's woman, she comes from the middle class, she had a very nice school herself, she likes to be in this environment, so she want to go back and she copes very well with the people who are like she. And not that she's not a good teacher. But if you come from the Iraq (lachend), you know what they came through, you can see that this guy, he needs something else. He's not freaking out because he wants to freak out, he needs some understanding“ (PS1, #17).

Die Heterogenität der Schülerschaft wird als Herausforderung gesehen, allerdings als eine, der die Studierenden gewachsen sind: „I think they have it. I think they make it“ (ebd.). In den USA und insbesondere in Kalifornien, das ebenfalls durch z.T. sehr heterogene Schülerschaften und eine lange Zuwanderungsgeschichte geprägt ist, finden sich ähnliche Aussagen –

sowohl, was die Einschätzung der typischen Lehrkraft als „largely female, largely white, largely middle class“ (SU2, #52) angeht, als auch, was die Herausforderungen betrifft, wenn eine Lehrkraft auf heterogene Schülerschaften trifft:

„So I'll be working in a school next year which is well over 90% Latino students. And I'm not very fluent in Spanish yet, so that's something that I'm confronted with, like, 'oh'. [...] But it's interesting to grapple with those ideas of diversity and different cultural background, especially as it relates to, I don't know, something like a paradigm blindness where someone with my background who sees behavior from someone with a different background might interpret it totally different. As a quick example, there had been African American students who at first, I thought, were yelling at each other and fighting, and then quickly realized were just talking. And I was like, 'wow, that's kind of weird and racist that I thought just talking loud is fighting.' So that's a part of it, I think. Probably.“ (SU3, #39).

Zugleich fordert diese Heterogenität in besonderem Maße von Lehrkräften ein, ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern fair, neutral und frei von politischen oder religiösen Vorannahmen zu gestalten:

„To be fair to all the children. And not be racist and take out your politics, politician views on things or your religion to other kids who maybe don't have the same religion, the same ethnicity as the teacher. So you have to be really natural with children [...]. So you have to take care of every nationality and their culture and how they think and be aware of that these kids are // they grow up in different environments. So that's the biggest challenge here in Sweden, because we're not so many Swedes anymore“ (SS3, #63).

Daneben gibt es auch Aussagen dazu, wodurch die Beziehungen selbst beeinflusst werden. PR3 sieht breit gefasste kulturelle Faktoren als Determinanten der Art des Lehrer-Schüler-Verhältnisses:

„If I think at the cultural background beyond the relation teacher - student, teacher - pupil student, this things you can note as a cultural difference, in the ways that it was done some years ago, a large scale comparative research on the relation teacher-student relations in schools [...] and it was just about how the students, the pupils addressed to the teachers, and in south, France, yeah?, it was ‚monsieur le prof‘, the difference was clear in the way the pupils addressed the teachers. In north where it was directly addressing with the name of the teacher, so ‚Hanna, why you say this‘, Hanna being also the teacher. So if you look at this cultural differences, [...] yeah we are in that category of ‚monsieur le prof‘ [...] It is interesting how these are changing even in Romania. [...] this (western?) influences are coming more and more in Romania, even despite of the language differences, yeah. And you can see more and more that the young generations are asking the pupils to address them directly by name [instead of addressing them by their title]“ (PR3, #52).

In Schweden hingegen wird die informellere Art der Beziehungen mit der demokratischen Tradition und dem Demokratieverständnis des Landes in Zusammenhang gebracht, das auch an anderer Stelle als besonders für Schweden erwähnt wird (u.a. SS2, #86, #92; PS2, #104). Zuletzt ist zu erwähnen, dass sowohl die schwedischen als auch die rumänischen Befragten von den Folgen kultureller Diversifizierungsprozesse auf die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern berichten – Prozesse, die somit ebenfalls als Einflussfaktor auf das Berufsbild von Lehrkräften wahrgenommen werden. Während diese Diversifizierung von PR3 auf „westliche“ Einflüsse zurückgeführt wird, die das traditionelle Rollenbild und damit zusammenhängend traditionelle Höflichkeitsstrukturen verändern, sind sie in Schweden Folge einer kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft und einer Schülerschaft, die mehr und mehr von Zuwanderinnen und Zuwanderern aus unterschiedlichen Kulturkreisen geprägt ist.

b) Beziehung zu den Erziehungsberechtigten

Auch die Interaktion mit den Erziehungsberechtigten, d.h. in der Regel den Eltern der Schülerinnen und Schüler wird häufig als wesentlicher Bestandteil des Berufsbildes von Lehrkräften genannt. In sechs Interviews finden sich insgesamt acht Nennungen dieses Aspektes, darunter fünf durch Studierende und drei durch Dozierende, wobei der Aspekt zweimal zu den erstgenannten gehört und in zwei weiteren Fällen lediglich sekundär Erwähnung findet. Die sechs Interviews verteilen sich gleichmäßig über Befragte aus allen drei Ländern.

Die Beziehung zu den Erziehungsberechtigten findet sich im Wesentlichen in zwei Formen. Einerseits betonen Lehrkräfte ihre Nähe zu den Erziehungsberechtigten und das kooperative Element, das zwischen ihnen und den Eltern der Kinder herrscht. So nennt etwa PU2 auf die Frage, was es bedeute, eine Lehrkraft zu sein, neben institutionellen Bezügen und der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auch die Verbindung zu den Familien als wesentliches Element:

„You know, it means you're navigating a lot of often contradictory and competing and large forces. Institutional. [...] And then there is, again, the kind of community building and socio-emotional, and, you know, // teachers, when I was a teacher, I was also, you know, very connected with the families. I went to, you know, birthday parties, I went to first communions. You know, I taught kids and then I taught their cousins or siblings. So you become a part of a community“ (PU2, #35).

Andererseits kann die Beziehung zu den Erziehungsberechtigten auch von Konflikten geprägt sein. Gründe dafür können etwa unklare Erwartungshaltungen (SU2, #10), Konflikte im Umkreis der Notengebung (SR3, #26 ff.) oder falsche Erwartungen der Eltern auf Grundlage ihrer eigenen Schulzeit (SU2, #76) sein. Als Ursache werden jedoch auch Medienberichte genannt, die die Schuld für schulische Probleme entweder der Schule oder den Eltern (oder beiden) zuschieben und diese beiden Gruppen so in Konkurrenz zueinander bringen (PU2, #47). Einige Befragte empfinden das Verhalten der Erziehungsberechtigten als respektlos, was sie u.a. darauf zurückführen, dass das Aufgabenspektrum der Lehrkräfte nicht bekannt genug sei – ähnliche Begründungszusammenhänge finden sich auch in Bezug auf das Ansehen der Lehrkräfte:

„But I can also see how some parents speak to their teachers in a way that they don't have respect. They just don't see that there is so much planning behind every moment, or that there is so much responsibility. If you, like, take them out for // yeah, just everything. Of course it's a big responsibility, but I don't think that people see that. It's like ,oh, you did this wrong.' Or ,why is my kid crying? It's your fault.' And they don't have respect“ (SS1, #39; ähnlich auch #60 f.).

c) Kooperation unter Lehrkräften

Eine dritte Personengruppe, die den Arbeitsalltag einer Lehrkraft bestimmt, sind ihre Kolleginnen und Kollegen. Auf das Verhältnis zu bzw. die Kooperation mit anderen Lehrkräften beziehen sich vier Nennungen, je zwei durch Studierende und Dozierende, in insgesamt vier Interviews, drei amerikanischen und einem schwedischen, die durch eine sekundäre Nennung ergänzt werden.

Allerdings fallen die Aussagen zu diesem Unterpunkt sehr heterogen aus: So sagt etwa eine schwedische Befragte, aus ihrer Sicht seien schwedische Lehrkräfte Individualisten (PS1, #45), während eine andere schwedische Befragte auf Nachfrage betont, dass schwedische Lehrkräfte in Teams arbeiteten:

„[Do you think being a teacher is more about working in teams or about deciding yourself?] Working in teams. In Sweden, here we have them // we call it lag, arbetslag [workgroup], so you have a team

that you work in and you decide for the class what you would do, what you would go through and all that.“ (SS3, #145 f.).

Auch in den USA finden sich sowohl Aussagen von Befragten, die Lehrkräfte als eher isoliert wahrnehmen (SU3, #47) und von solchen, die von Kooperation unter Lehrkräften berichten (SU1, #106). Die große Varianz zwischen den einzelnen Befragten könnte somit als Hinweis darauf verstanden werden, dass dieser Aspekt der Arbeitsbedingungen in großem Maße von individuellen Einstellungen und Erfahrungen und weniger von externen Faktoren beeinflusst ist.

7.2.6 Wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufs

Ein weiterer Bereich des Berufsbildes von Lehramtsstudierenden, der in Kapitel 3 ohne Gegenstück bleibt, ist die wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufs für Dritte: Lehrkraft sein bedeutet für einige Befragte, eine wesentliche Rolle im Leben von Kindern, für die Gesellschaft im Allgemeinen und für die lokale Gemeinschaft im Besonderen zu spielen. Somit bildet dieser Bestandteil des Berufsbildes das Gegenstück zu den Motiven der *gesellschaftlichen Relevanz*, der *Bedeutung für das Leben der Kinder bzw. Jugendlichen* und die *Eingebundenheit in die lokale Gemeinschaft*. Auf dieses Kapitel entfallen 22 Nennungen.

a) Wichtigkeit für das Leben der Kinder und Jugendlichen

Mit zehn Nennungen entfallen die meisten Äußerungen innerhalb dieser Kategorie auf die Bedeutsamkeit, die den Lehrkräften im Leben der Kinder und Jugendlichen zukommt. So antwortet etwa SU1 auf die Frage, was es bedeute, Lehrkraft in Amerika zu sein:

„What does it mean to be a teacher in America? Lots of times you're, like, especially as a high school teacher, you are the one who prepares (unv.) folks for college or for later life. A lot of that burden falls on you, to like teach them or to like write recommendations or to, like, help students find resources to help some go further in life. You're a life preparer in a heavy sense.“ (#71 f.; ähnlich auch PR1, #92).

SR1 beginnt ihre Antwort auf die Leitfrage des zweiten Interviewteils ebenfalls mit einer Betonung der Bedeutsamkeit für das Leben der Kinder bzw. Jugendlichen: „It means to create a person. Your personality in // by the most of things, in the children“ (SR1, #54). Zur Arbeit der Lehrkräfte gehört es nach Ansicht der Befragten, mit Kindern zu arbeiten, ihnen bei ihrer Entwicklung zu helfen und ihnen ein Vorbild zu sein: „And I think, also teacher, they think // the society thinks that the teacher is an educated person that should know how to behave and what to say and (.) be a good role model for young people“ (PS2, #112).

Gerade im letzten Fall wird ein Bezug zu den Studien- und Berufswahlmotiven der Studierenden gezogen – denn die große Rolle biographischer Erfahrungen sei, so PS2, auch eine Folge der selbst wahrgenommenen Bedeutsamkeit von Lehrkräften für das eigene Leben:

„[Very interesting aspects. What do you think // the things, being a role model for young people. Does it influence who wants to become a teacher?] Yes. It does. I think most people can tell that they had one good teacher or two good teacher or ,this teacher made me understand this subject and love it or not'. I think absolutely affects interests“ (PS2, #113 f.).

Die zehn Nennungen dieser Unterkategorie entfallen auf neun Interviews, darunter zwei rumänische, drei schwedische und vier amerikanische. Jeweils fünf Nennungen kommen von Dozierenden und Studierenden, in drei Fällen handelt es sich um primäre Nennungen, in einem weiteren Fall um eine sekundäre Nennung.

b) Rolle in der Gesellschaft

In sechs Fällen berichten Befragte, dass die Rolle, die Lehrkräfte für die Gesellschaft spielen, für sie einen wesentlichen Bestandteil des Berufsbildes darstellt. Dabei gibt es durchaus Überschneidungen mit der wahrgenommenen Bedeutung von Lehrkräften für das Leben der unterrichteten Kinder und Jugendlichen. Allerdings fokussiert diese Unterkategorie stärker auf den Nutzen für die Gesellschaft, wie die folgende primäre Nennung von PS2 zeigt:

„Well, you (.) you're one of that (ones) meeting the young people and helping them into the society in a way. And also the society's way to see the // the, what do you say, citizens. That you have // the teacher can actually see if someone has actually a problem or not and // and also it's // to be a teacher, it's a task of being part of the democracy and to get (.) the citizens learn how to read and speak and be part of the society in a particular way“ (#104).

Auch hier geht es um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, doch der Fokus liegt auf der Bedeutung, die dieser Tätigkeit für das Funktionieren der Gesellschaft zukommt. Lehrkräfte formen „informed citizens like who make good decisions“ (SU1, #98) und haben dadurch Einflussmöglichkeiten auf die Gesellschaft:

„I think you can change individual students and family's life, especially like through relationships you develop with them, I think you can change a school, like a school culture, like if you can get other teachers to rally around a // rally around you can really be an advocate for changing your school and maybe even like your district or county. And with internet, I guess, like, further reaching. But, yeah.“ (SU1, #67).

Die sechs Nennungen dieser Kategorie entfallen auf fünf Interviews, davon zwei mit schwedischen und drei mit amerikanischen Befragten. Vier Nennungen kommen von Studierenden, zwei von Dozierenden. In zwei Fällen handelt es sich um primäre Nennungen, in einem weiteren Fall um eine sekundäre Nennung.

c) Teil der lokalen Gemeinschaft

Neben der Rolle für das Funktionieren der Gesellschaft als Ganzes betonen amerikanische Befragte auch die Eingebundenheit von Lehrkräften in die lokale Gemeinschaft: „So you become a part of a community“ (PU2, #35). SU1 sagt etwa auf die Frage, ob es etwas gäbe, was einzigartig daran sei, in Kalifornien Lehrkraft zu sein:

„I really like specifically more specifically like being a teacher in the {{region}} because it's a very diverse community and I feel like being a teacher I really get to be part of that community which is something I really enjoy“ (SU1, #132).

Allerdings sind auch hier die Abgrenzungen unscharf. Alle drei Unterkategorien der wahrgenommenen Bedeutsamkeit können direkt ineinander übergehen, sodass sie eher als Spielarten eines gemeinsamen Aspektes denn als distinkt getrennte Einheiten verstanden werden sollten:

„What does it mean to be a teacher in America? Oh my goodness, (lacht) I think it means partly that you are one piece in this network, this framework of society that has been set up, that like we have schools, we have public schools where children go and they start when they're six and they go all the way till they're 18 and like they have all these teachers and so being a teacher is a very integral part of that framework. I think society has come, like American society has come to rely on teachers for a lot of change and ways that teachers can't really deliver per se. Which is really unfortunate because teachers try really hard, but the system isn't perfect and we can't change everything“ (SU1, #59).

Die sechs Nennungen dieses Motivs stammen ausschließlich von amerikanischen Befragten. Die Nennungen stammen aus drei Interviews, wobei jeweils drei Aussagen von Studierenden und Dozierenden kommen. In zwei Fällen handelt es sich um primäre Nennungen, in einem schwedischen Interview findet sich eine zusätzliche sekundäre Nennung.

7.2.7 Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation und Durchlässigkeit

Wie leicht bzw. schwer es ist, die Eingangsqualifikationen zu erreichen bzw. wie durchlässig ein Beruf gegenüber alternativen Zugangswegen ist, sind ebenfalls Kategorien, die als relevante Aspekte der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften genannt werden. Die Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrerberuf werden von den Befragten im Wesentlichen durch zwei Elemente charakterisiert: Ob für den Einstieg überhaupt ein reguläres Studium erforderlich ist oder es auch andere Wege in den Beruf gibt und, falls ein reguläres Studium erforderlich ist, wie schwer bzw. wie lang dieses ist.

Die Analysen bilden das Gegenstück zu Kapitel 3.3, wobei die Bedeutung der beiden Bestandteile des Kapitels in den Interviews sehr ungleich ausfällt: Von den 15 Nennungen entfallen 13 auf das Erreichen der Eingangsqualifikation bzw. auf die Frage, ob der Beruf einfach oder schwer zu erreichen ist, und nur zwei auf die Durchlässigkeit des Berufseinstiegs für Quereinsteiger. Da die Frage nach der Schwierigkeit des Studiums eine der im Interviewleitfaden verankerten optionalen Nachfragemöglichkeiten im Rahmen des problemzentrierten Interviews ist, kann es bei diesen Zahlen allerdings zu interviewbedingten Verzerrungen kommen.

a) Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation

Ein wesentlicher Aspekt der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften liegt darin, ob der Beruf als einfach oder schwer zu erreichen empfunden wird. Er ist mit dem Aspekt der beruflichen Sicherheit verbunden, fokussiert jedoch anders: Die berufliche Sicherheit umfasst die Sicherheit, eine Stelle zu erhalten, sobald man seine Ausbildung abgeschlossen hat und die Sicherheit, diese Stelle anschließend auch zu behalten. Sie ist somit eine Rahmenbedingung, die ab dem Berufseintritt zu greifen beginnt. Der Aspekt, wie einfach oder schwer die Eingangsqualifikation für den Beruf zu erreichen ist, fokussiert demgegenüber auf die Zeit vor dem Berufseintritt und beschreibt, wie schwer es ist, die Qualifikationen überhaupt erst zu erhalten, die eine Stellenbewerbung ermöglichen.

Im Rahmen der Interviews finden sich wiederum zwei Kategorien, die auf diese Schwierigkeit Bezug nehmen – wie kurz bzw. lang eine Ausbildung ist und wie schwer die Ausbildungsinhalte sind. Die Länge der Ausbildung wird außer in einer sekundären Nennung nur durch eine Aussage einer schwedischen Befragten thematisiert, die das Studium mit fünf Jahren durchaus als lang empfindet und als Zugangshindernis beschreibt: „So I think if you make it a bit shorter, maybe people will, hey, I’m a teacher now for a while“ (SS2, #103).

Wie schwierig es ist, die Eingangsqualifikation zu erreichen, kann demgegenüber von mehreren Faktoren abhängen. So wird etwa thematisiert, ob es, wie in Kalifornien oder Rumänien, Studieneingangs- bzw. zentrale Abschlusstests gibt (PU2, #96; PR3, #17 f.; SR3, #77), ob es, wie in Rumänien, nachgelagerte Tests gibt, die in etwa dem deutschen 2. Staatsexamen vergleichbar sind (PR1, #65) und – und hier liegt der Berührungspunkt zum Aspekt der beruflichen Sicherheit – wie gut man in diesen Abschlussprüfungen sein muss, um eine Chance auf eine Anstellung zu besitzen (PR2, #53 ff.).

Bezüglich der Schwierigkeit des Studiums sind die Aussagen der Befragten gespalten – einigen Befragten kommt das Studium nicht als schwer vor (z.B. in der Außensicht SS3, #67; auf Nachfrage auch in Bezug auf sich selbst, #91), andere empfinden es hingegen nicht als leicht (PS2, #144). In Amerika finden sich vergleichbare Aussagen über die Abschlussprüfungen, die jeder Lehramtsstudierende, der an staatlichen Schulen unterrichten will, zu bestehen hat – sie werden einerseits als „quite a challenging exam“ (PU2, #96), andererseits aber auch als relativ einfach zu erreichen beschrieben (SU1, #109 ff.). Allerdings werden hier universitäts-spezifische Einflussfaktoren deutlich: So bewertet etwa PU2 die Lage ausgehend von ihrem Lehramtsstudiengang, für den es hohe Eingangsvoraussetzungen gibt, die eine zusätzliche Hürde darstellen, während SU1 als Studierender seine Schwierigkeitseinschätzung darauf aufbaut, dass es auch Möglichkeiten gäbe, die zentralen Abschlussprüfungen mittels Online-Vorbereitungskursen zu bestehen.

Darüber hinaus kann es zu Unterschieden in der Eigen- und Fremdwahrnehmung kommen. So antwortet etwa SS1 auf die Frage, ob das Lehramtsstudium leicht sei:

„(lacht) No, definitely not. [And do other people think it's an easy education?] The ones who don't go here think it's an easy education, like my husband is like // I study in the evenings [...] and he's like ,why do you have to know that to become a teacher in this ages?' And I'm like ,of course you have to know this', but I don't think other people know“ (SS1, #71 ff.).

Weiterhin berichtet sie davon, dass viele Personen davon ausgingen, sie würde Lehrkraft, weil ihre Noten zu schlecht für andere Studiengänge seien (SS1, #39) – was eine leichte Erreichbarkeit des Studiums mit dem Motiv des *Studiums als Notlösung* verbindet, denn eine *fallback career*, eine Alternative für ein zu schweres Studium, kann nur ein Studium sein, das leichter ist als die eigentlich angestrebte Alternative.

Bei den 13 Nennungen dieser Unterkategorie handelt es sich um sieben Nennungen durch Studierende und sechs durch Dozierende. Die acht Interviews, in denen die Nennungen vorkommen, verteilen sich auf vier rumänische, drei schwedische und eine amerikanische Befragte. In einem Fall gehört diese Unterkategorie zu den primär genannten, in sechs weiteren Fällen wird sie sekundär erwähnt.

b) Durchlässigkeit des Berufeinstiegs

Die Durchlässigkeit des Berufeinstiegs wird lediglich in zwei Interviews insgesamt zweimal thematisiert, einmal durch einen rumänischen Dozierenden und einmal durch einen amerikanischen Studierenden. Zusätzlich findet sich dieser Aspekt in einer sekundären Nennung. Zwei der drei Nennungen begründen die erhöhte Durchlässigkeit des Berufes mit der Studienstruktur. So erwähnt der rumänische Dozierende, dass man die Lehramtsqualifikation schon auf Bachelorlevel ablegen kann, wenn man entsprechende Zusatzmodule besucht. Man kann sie allerdings auch auf Masterlevel nachholen, indem man die Zusatzmodule später besucht (PR3, #33). Auch eine amerikanische Befragte berichtet von Begleitkursen während des Bachelors, die den Besuch eines spezifischen Lehramtsprogramms überflüssig machen (SU3, #15), während eine weitere amerikanische Befragte darauf hinweist, dass man an Privatschulen komplett ohne formale Lehramtsqualifikation unterrichten könne:

„I know some people who will get hired and then work on their credential and get it. That's the point like, they're hired on the premise that they get a credential, yeah. Basically. [I: I see. And so it's possible to work for people as teachers even though they don't have a credential yet] Yeah. Especially in, like, private school you don't have to have a credential to teach“ (SU1, #118 ff.).

7.2.8 Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung

Eine letzte Kategorie an Aspekten der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften beschreibt die Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung. Sie bildet das Gegenstück zu den Beschreibungen in Kapitel 3.2 und enthält zwei Unterkategorien, die jedoch auf insgesamt nur fünf Nennungen kommen.

a) Strukturelle Eingebundenheit der Lehramtsausbildung

Ein erster Aspekt der Ausbildungsbedingungen ist die Art und Weise, wie die Lehramtsausbildung strukturell verankert ist. Neben den drei eigentlichen Nennungen, eine durch einen rumänischen und zwei durch eine schwedische Dozierende, gibt es für diese Unterkategorie weitere acht sekundäre Nennungen. In den Aussagen der Befragten geht es etwa um das Vorhandensein praktischer Studieninhalte (auf Nachfrage PS3, #8 ff.), Fächeranzahl (PR2, #13), die Frage nach der Trennung bzw. Parallelisierung der Studiengänge für unterschiedliche Schularten und Schulfächer (PS3, #31) und die Frage nach der Verortung des Lehramtsstudiums im Vergleich zu den Fachstudiengängen. So bezeichnet PS2 etwa die Trennung der Lehramtsstudiengänge vom Fachstudium als einen der wesentlichen Gründe dafür, dass es so ein klares und definiertes Berufsbild ist – was wiederum ein Motiv für die Wahl dieses Berufes ist:

„[Let's get back once more to the point that you say it's a clear job, it's a clear study, that you know what you want to become. Can you tell me something about why it is the way it is, what makes it so clear? [...]] I think it's also a change in the higher education. A shift that happened when the teacher education became one program and not // I think the shift was in the beginning of the 90's. Before, you had your subject studies and then you could add pedagogic to the subject later. So you actually (were studying) just of the subject, and then afterwards you decided what to become. So you started your graduate studies or your higher education with an interest in a subject. But today the students choose programs. And if you choose the program of geography, many don't understand what they will become. But if you're choosing to be a teacher in history and geography, you know that you will become a teacher, if you understand what I mean“ (PS2, #21, ähnlich auch #138 ff.).

Diese strukturellen Bedingungen der Lehramtsausbildung sind dementsprechend wiederum bildungspolitischen Vorgaben und Reformen unterworfen, die etwa dazu führen können, dass Studierende für unterschiedliche Schularten gemeinsam oder isoliert voneinander studieren (PS2, #128; PS3, #31) oder Lehramtsstudiengänge mit Fachstudiengängen verzahnt oder von ihnen isoliert werden. Zugleich müssen diese Bedingungen nicht für alle Studierenden eines Landes identisch sein: So ist in Rumänien die Grundschullehramtsausbildung beispielsweise ein abgeschlossener Studiengang, der auf ein klares Berufsziel ausgerichtet ist, während die Gymnasial- bzw. Lyceumslehramtsausbildung an ein Fachstudium als Zusatzmodul angehängt ist (PR2, #13 ff.).

Derartige Unterschiede werden auch als Einflussfaktor auf die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden in den jeweiligen Studiengängen gesehen. So argumentiert PR1 (#132) ebenso wie PR3 (#15 ff.), dass die Fachzentriertheit der Studiengänge Studierende mit *fachlichem Interesse* anzieht. In Ländern wie Rumänien oder den USA, in denen nur Lehrkräfte der weiterführenden Schulen ein Fach intensiv studieren, kann dieser strukturelle Unterschied bei fachlich motivierten Studierenden auch die Wahl der Schulart beeinflussen – etwa bei SU1: „I think I want to be a math teacher and in the U.S., like, to specialize in a subject then you have to be a secondary“ (#42).

Auf der anderen Seite wird die klare Unterordnung der Lehramtsstudiengänge unter die Fachstudiengänge, die im rumänischen Ausbildungssystem für Gymnasiallehrkräfte dazu

führt, dass Lehrkräfte auch ein komplettes Fachstudium absolvieren, von den rumänischen Befragten als einer der Gründe dafür gesehen, warum dort das Motiv der *Polyvalenz* der Studiengänge von Relevanz ist:

„In Rumänien ist es so, dass die Lehrerausbildung parallel zu dem eigenen, zu dem Studium erfolgt, das heißt, sie studieren in unserem Fall Germanistik und können dann nach dem Studium alles, was ein Germanistikstudium erfordert, also sie können das auch werden. Sie können Übersetzer werden, sie können bestimmte Firmen arbeiten, sie können, also viel mehr machen, für Zeitungen arbeiten, für Zeitschriften arbeiten, für Verlage arbeiten, während in {{Ort der Grundschulausbildung}} wir die Leute exklusiv für diesen // für Erzieherinnen und Grundschullehrer ausbilden“ (PR2, #11).

Somit kann eine fachzentrierte Lehramtsausbildung sowohl das Motiv des *fachlichen Interesses* als auch das Motiv der *Polyvalenz* stützen. Dabei erstreckt sich die Bedeutung dieses Aspektes nicht nur auf diejenigen Studierenden, die tendenziell Lehrkräfte werden wollen – sie senkt auch die Zugangshürden für Studierende, die eigentlich keine Lehrkraft werden wollen, aus einem gewissen Interesse an pädagogischen Zusatzqualifikationen oder dem Wunsch nach einer zusätzlichen beruflichen Alternative heraus jedoch grundsätzlich Interesse an einer Ausbildung besitzen. Dies führt dazu, dass in den jeweiligen Kursen sowohl Studierende sitzen, die Lehrkraft werden wollen, sich aber fachliche Alternativen offenhalten möchten, als auch solche, die eigentlich keine Lehrkraft werden wollen, das Lehramtsmodul allerdings als Zusatzqualifikation schätzen: Die Polyvalenz steigt sowohl für Lehramts- als auch für Fachstudierende (PR2, #19; #27).

PR3 führt zusätzlich aus, dass die rumänische Struktur der Erziehenden- und Grundschullehrerausbildung, die die eine Arbeit als unqualifizierte Lehrkraft erlaubt, den Berufs- und Studieneintritt von Personen mit pragmatischen Motiven unterstützt:

„Es gibt Unterschiede, weil sie unterschiedliche Voraussetzungen haben. Die Studenten in {{Ort der Lyceumsausbildung}} sind Studenten, die jetzt // die vor eins, zwei, drei Jahren Abitur gemacht haben und dann direkt studiert haben. Und sie haben sich nicht für die Lehrerausbildung entschieden, sondern eben für Germanistik. Und studieren dann, weil ihnen das System ermöglicht, eben auch diese Lehrerausbildung. Wissen aber nicht von Anfang an, was sie werden wollen. [...] Während in {{Ort der Grundschulausbildung}} die Situation ganz anders aussieht. Die Studierenden sind nicht alle so jung [...]. Die in irgendeiner Art und Weise in diesen Job reingerutscht sind. Und ich sage bewusst ‚reingerutscht‘, weil es tatsächlich so vorgekommen ist. Nach dem Stud // also nach dem Abitur wollten sie jetzt was arbeiten und weil sie alle die deutschen Schulen absolviert haben, haben sie schnell eine Stelle als Erzieherin in einem deutschen Kindergarten gekriegt. Und man wird aber anders bezahlt als unqualifizierte Lehrkraft. Und dann haben sie entdeckt, dass es ihnen gut gefällt, dass es ihnen Spaß macht und dass sie weiterhin in diesem Bereich arbeiten würden und entscheiden sich nachher für das Studium.“ (PR3, #15 ff.).

b) Lehramtsstudium als Sicherheitsnetz

Zwei Befragte, ein rumänischer Studierender und eine schwedische Dozierende, betonen, dass sich das Lehramtsstudium auf Grund seiner strukturellen Eingebundenheit auch als Sicherheitsnetz eigne. Das treffe sowohl für Personen zu, die ein Studium beginnen wollen oder sollen, ohne konkrete Studienwünsche zu besitzen (SR2, #147 ff.), als auch für solche, die es als Zwischenlösung oder als ein Sicherheitsnetz betrachten, das sie aufgeben, sobald sie eine andere Anstellung gefunden haben (PS2, #128).

Auch dieser Aspekt der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wird insbesondere dadurch begünstigt, dass rumänische Gymnasial- und Lyceumslehramtsstudierende ein Fachstudium

absolvieren, das durch erziehungswissenschaftliche und didaktische Elemente ergänzt wird. So bietet das Lehramtsstudium ein Sicherheitsnetz für die Studierenden, „das sie dann auf-fängt, wenn sie“ – im Fach, das sie eigentlich studieren – „nichts anderes kriegen“ (PR2, #19). Somit begünstigt diese strukturelle Eigenschaft das Motiv, den Beruf als eine *Notlösung* zu sehen, falls der eigentliche Berufswunsch nicht zu verwirklichen sein sollte.

7.2.9 Unterschiede in der Verteilung der Nennungen

Im Folgenden wird, analog zum Vorgehen in Kapitel 7.1.6, untersucht, ob es Aspekte der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen gibt, die quantitative Unterschiede in ihrer Häufigkeitsverteilung aufweisen – die also bspw. häufiger von Studierenden als von Dozierenden oder besonders oft von Befragten eines Landes genannt werden.

Hierzu wird für jede Kategorie bzw. Unterkategorie die Verteilung der Nennungen zwischen Studierenden und Dozierenden sowie zwischen den Befragten der unterschiedlichen Länder statistisch mittels χ^2 -Tests überprüft. Da sich die Gesamtverteilung der Nennungen zu den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen hinsichtlich dieser Gruppen nicht signifikant unterscheidet, wird in beiden Fällen gegen die Annahme einer Gleichverteilung der Nennungen getestet.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Motivvergleiche zeigen sich im Bereich der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen nur wenige signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Hinsichtlich der Unterscheidung in Studierende und Dozierende zeigen sich lediglich in Bezug auf das Gehalt ($\chi^2 (1, n = 23) = 5,26, p = 0,02$) und die Varianz innerhalb des Landes ($\chi^2 (1, n = 25) = 6,76, p = 0,01$) signifikante Unterschiede – in beiden Fällen wird der Aspekt signifikant häufiger von Dozierenden als von Studierenden genannt.

Hinsichtlich der Länderzugehörigkeit gibt es nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Befragungen – die wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufs wird signifikant häufiger von Befragten aus den USA als von Befragten aus Schweden oder Rumänien angesprochen ($\chi^2 (2, n = 22) = 7,18, p = 0,03$) – mit 13 von 22 Nennungen entfällt mehr als die Hälfte aller Aussagen in diesem Bereich auf amerikanische Befragte. Zu dieser ungleichen Verteilung trägt u.a. bei, dass der Aspekt, Teil der lokalen Gemeinschaft zu sein, ausschließlich von amerikanischen Befragten genannt wird.

8 Diskussion

Die gewonnenen Ergebnisse zeigen für den Untersuchungsgegenstand Fortschritte an: Es war möglich, ein stabiles Modell für den länderübergreifenden Vergleich der Studien- und Berufswahlmotive konfirmatorisch zu bestätigen (Kap. 6.1). Dieses Modell liefert für die deutsche Befragung Ergebnisse, die in Übereinstimmung mit der bisherigen Forschungslandschaft stehen (Kap. 6.2), zeigt länderspezifische Differenzen in den Motivausprägungen auf (Kap. 6.3) und ermöglicht die Analyse geschlechts- und schulartspezifischer Effekte in den einzelnen Ländern sowie den Vergleich mit weiteren personalen Merkmalen (Kap. 6.5).

Die Ergebnisse der qualitativen Analysen validieren den Motivkatalog der quantitativen Analyse (Kap. 7.1). Sie erweitern ihn um zusätzliche Motive (Kap. 7.1.3) und vertiefen die Charakterisierung der bereits bestehenden Studien- und Berufswahlmotive (Kap. 7.1.3). Sie arbeiten wesentliche Aspekte des Berufsbildes und der beruflichen Rahmenbedingungen heraus (Kap. 7.2), die von den Befragten einerseits als Einflussfaktoren auf ihre Studien- und Berufswahlmotive benannt, andererseits jedoch auch als von umfassenderen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und universitären Rahmenbedingungen beeinflusst erlebt werden.

Die folgenden Unterkapitel dienen der Zusammenfassung und Diskussion dieser Ergebnisse und der Herausarbeitung von Implikationen im Hinblick auf das gegenwärtige Forschungsumfeld und zukünftige Forschungsprojekte. Dabei widmet sich das erste Unterkapitel der Frage, inwiefern es ein stabiles, vergleichbares Inventar an Studien- und Berufswahlmotiven zwischen den einzelnen Untersuchungsländern gibt und inwiefern das *STeaM/I*-Modell in der Lage ist, diese Unterschiede abzubilden. Das zweite Unterkapitel diskutiert die unterschiedlichen Motivprofile, die im Rahmen der Clusteranalyse (Kap. 6.4) herausgearbeitet wurden, und ihre Verbindung mit dem Selbstkonzept und den dysfunktionalen Kognitionen der Studierenden. Das dritte Unterkapitel analysiert die herausgearbeiteten Eigenschaften des Lehrerberufs (Kap. 7.2). Zugleich diskutiert es ausgewählte Länderunterschiede aus der quantitativen Untersuchung vor dem Hintergrund der Ergebnisse, die am deutschen Subsample erzielt werden konnten, sowie den in den Interviews herausgestellten Verbindungen zwischen den Studien- und Berufswahlmotiven, den Eigenschaften des Lehrerberufs und den strukturellen Einflussbedingungen.

8.1 Möglichkeiten und Grenzen länderübergreifender Motivmessungen

Im Folgenden wird zuerst die länderunspezifische Modellierung der Motivskalen diskutiert und ein Abgleich zwischen den Ergebnissen des *STeaM/I*-Modells für die deutschen Befragten und den Tendenzen der bisherigen Forschungslandschaft vorgenommen.

8.1.1 Allgemeine Modellkonstruktion

Das erste wesentliche Ziel dieser Untersuchung liegt in der Übertragung eines vornehmlich an Hand der deutschen Forschungslandschaft erstellten und in ihr etablierten Instrumentes auf andere Untersuchungskontexte mittels eines deduktiv-konfirmatorischen Vorgehens auf Basis der bereits existierenden Forschung im Bereich der Studien- und Berufswahlmotive. Dies ist als weitgehend gelungen anzusehen.

Ausgehend von der bisherigen Forschungslandschaft und den vorherigen, explorativen Analysen mithilfe des Erhebungsinstruments sind insgesamt 21 wiederkehrende Motive identifiziert worden, die als Grundlage für die konfirmatorische Skalenkonstruktion im Rahmen dieser Arbeit dienen. Insgesamt ist es möglich, im Rahmen dieser Untersuchung für 16 dieser 21 Motive stabile, länderübergreifende Skalen zu bilden. Hierbei wird bewusst auf eine orthogonale Formulierung der Faktoren verzichtet, wie sie etwa im Rahmen von explorativen Faktorenanalysen oder Hauptkomponentenanalysen gängig ist: Bereits die Vielfalt an Überschneidungen und sich teilweise überlappenden Motivformulierungen in der bisher vorliegenden Forschung (vgl. Kap. 2.2) kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich Studien- und Berufswahlmotive vielfach nicht distinkt abgrenzen lassen. So mag es beispielsweise Überschneidungsbereiche zwischen der *Freude am Unterrichten* und der Freude an der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* geben, denen voneinander unabhängige, mithin orthogonale Faktorenstrukturen nicht gerecht werden.

Die Auswertung der Interviews bestätigt diese Vorannahme – in den Antworten der Studierenden auf die Frage, warum sie Lehrkraft werden wollen, finden sich sowohl Fälle, in denen ein zentrales Motiv beschrieben wird, als auch Fälle, in denen mehrere Motive ineinander übergehen und sich gegenseitig bedingen. So gehen etwa in der ersten Antwort von US1 sein *fachliches Interesse*, ein Interesse an der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, seine *Freude am Unterrichten* sowie *biographische Erfahrungen* direkt ineinander über:

„I love math and I love working with people and helping them understand that. I’ve always like // I’m always been good at math and throughout school and I had a seventh grade math teacher who was just really amazing. She really was unique and she was really energetic and I just loved her class a lot. And ever since then I basically want to be a math teacher. So, yeah, that’s the short answer down here“ (SU1, #3).

Die Korrelationen zwischen den Motivskalen des quantitativen Modells sind aus dieser Perspektive nicht als Messfehler oder Ungenauigkeit des Messmodells zu bewerten, sondern als Abbild einer Wirklichkeit, in der die definierten Motive der quantitativen Erhebung als Prototypen fungieren, ineinander übergehen und sich auf vielfältige Weise gegenseitig bedingen können.

8.1.2 Motivkategorien

Auf Grundlage dieser Zusammenhänge ist es möglich, die Motive zu übergeordneten Motivbündeln zusammenzufassen. Dies entspricht der Tendenz der bisherigen Forschung, Motive zu übergreifenden Motivbündeln (z.B. Syring et al., 2017) zusammenzufassen, etwa zu intrinsischen, extrinsischen oder altruistischen Motiven. Die Motive dieser Untersuchung gliedern sich entsprechend ihrer Beziehungen zueinander in drei Bündel bzw. Cluster, von denen eines intrinsische Motive und eines extrinsische Motive enthält. Ein drittes, klar von den extrinsischen Motiven abgegrenztes Cluster enthält drei Motive, die sich in Anlehnung an Rauin & Römer (2010) als pragmatische Motive charakterisieren lassen, da sie eine rein

pragmatische Wahl auf Grund von Faktoren begründen, die unabhängig von den zukünftigen Tätigkeiten oder den Rahmenbedingungen des zukünftigen Berufes sind – etwa einer weitgehenden *Interesselosigkeit* gegenüber der Forderung, sich für eine weiterführende Ausbildung zu entscheiden. Somit zeigt sich in Anlehnung an Rauins und Römers Kritik an konventionellen Operationalisierungen von Studien- und Berufswahlmotiven, die u.a. von Rothland (2014a) aufgegriffen wird, dass pragmatische Studien- und Berufswahlmotive, wo sie denn in ein Untersuchungsdesign aufgenommen werden, eine distinkte und klar abgrenzbare Gruppe von Motiven bilden, die gesonderter Berücksichtigung bedarf.

Zugleich werden in anderen Untersuchungen z.T. weitere Untergliederungen verwendet, die sich in der für diese Studie vorgenommenen Dreigliederung der Motive nicht wiederfinden – etwa die der altruistischen Motive (z.B. Kyriacou et al., 2003). Allerdings weist die Struktur des intrinsischen Motivclusters Spuren dieser Subgruppen auf.

Den Kern des intrinsischen Motivclusters bildet eine Gruppe tätigkeitsbezogener Motive wie die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* oder die *Freude am Unterrichten*. Dabei kommt insbesondere der *Freude am Unterrichten* eine Scharnierfunktion zu, da das Motiv einerseits erwartbar mit dem *fachlichen Interesse* korreliert, andererseits jedoch ebenfalls mit der *Freude an der Arbeit mit* und dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* – was nachvollziehbar ist, da der fachliche Unterricht ja zugleich eine pädagogische Tätigkeit ist. Das altruistische Motiv im Rahmen des quantitativ überprüfbaren Motivkatalogs, die *gesellschaftliche Relevanz*, bildet demgegenüber zusammen mit den *biographischen Erfahrungen* und dem Lehramt als *Traumberuf* eine Untergruppe innerhalb des intrinsischen Motivbündels. Diese Subgruppe weist untereinander engere Bezüge auf als zu den restlichen intrinsischen Motiven und wird mit diesen erst in dem Schritt verbunden, der die motivbezogene Vier- von einer Dreicusterlösung trennt. Dies weist darauf hin, dass bei einer breiteren Berücksichtigung biographischer Motive, wie es die Ergebnisse der qualitativen Befragung nahelegen (vgl. Kap. 7.1.1), oder bei der Aufnahme von Items zu weiteren altruistischen Motiven – etwa der *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen* aus der qualitativen Befragung (vgl. Kap. 7.1.3) – bei einer Clusterung weitere Motivuntergruppen entstehen könnten, die sich von den intrinsischen Motiven abspalten ließen.

8.1.3 Länderübergreifende Skalenbildung mittels *measurement invariance*

Die Grundlage zur Sicherstellung der direkten länderübergreifenden Vergleichbarkeit der Messwerte bildet eine Analyse der gruppenübergreifenden Messinvarianz des zu Grunde liegenden Messmodells. Mit Hilfe solcher Untersuchungen kann einem Grundeinwand gegenüber quantitativ-länderübergreifender Forschung begegnet werden, nämlich dass Messinstrumente kulturell bzw. länderspezifisch unterschiedliche Konzepte und Bedeutungszuschreibungen nicht oder nur unzureichend reflektieren und in ihren Ergebnisdarstellungen nicht kenntlich machen würden (Cheung & Rensvold, 2002). So könne es etwa sein, dass ein Konzept, das in zwei Ländern mittels einer gemeinsamen Skala gemessen wird, in beiden Ländern unabhängig von der erzielten Skalenausprägung unterschiedlich konnotiert sei, was einen Vergleich der Skalenwerte unzulässig mache.

Hier bietet die doppelte Absicherung durch eine Skalenkonstruktion, die auf der Ähnlichkeitsbeantwortung mehrerer Fragen einerseits und einer länderübergreifenden Kontrolle dieser Ähnlichkeitsstrukturen andererseits fußt, eine gute Basis, dank der von einer grundsätzlichen Äquivalenz der untersuchten Konstrukte ausgegangen werden kann (Brown, 2015): Indem Measurement-Invariance-Analysen die Kriterien für die Akzeptanz eines Modells um eine

länderspezifische Komponente erweitern, ermöglichen sie es, Fragen der Messäquivalenz in den einzelnen Ländern innerhalb der statistischen Methode selbst zu verhandeln. Sie ermöglicht somit zwar keine Antwort auf die letztendlich hermeneutische Frage, was das Gemeinsame ist, das mit der Methode gemessen wird – aber sie führt dazu, dass man mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen kann, dass es ein Gemeinsames gibt, das gemessen wird. Sie plausibilisiert die Annahme, dass die im quantitativen Ergebnisteil berichteten Differenzen zwischen den Ländern an den Unterschieden zwischen den Befragtengruppen aus den einzelnen Ländern liegen und nicht am verwendeten Instrument (Brown, 2015), an unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen, modifizierten oder vollkommen fehlenden Konstrukten oder Übersetzungsfehlern. Somit trägt sie entscheidend zur Validität des verwendeten Instrumentes bei und ist die Grundlage dafür, dass im Folgenden davon ausgegangen wird, dass das Modell dazu geeignet ist, die Untersuchungsländer direkt und unmittelbar miteinander zu vergleichen (vgl. dazu auch Scharfenberg et al., 2018).

Dabei zeigt sich, dass gerade die intrinsischen Motive, die aus der vorliegenden Forschung extrahiert wurden, gut auf andere Länder übertragbar und länderübergreifend messbar sind: Alle neun angenommenen Motive sind länderübergreifend nachweisbar. Begünstigt wurde diese Übertragbarkeit durch eine intensive Kooperation mit den Erhebungspartnern in den einzelnen Untersuchungsländern, die u.a. in die Übersetzung der Fragebögen eingebunden waren und somit problematische Formulierungen, aber auch unübliche Konzeptionalisierungen von Anfang an in den Übertragungsprozess des vorliegenden Erhebungsinstrumentes einbringen konnten. Dies entspricht u.a. den Forderungen durch Blömeke (2011), für die die Validität quantitativ-vergleichender Forschung wesentlich vom intensiven Austausch der Projektpartner untereinander abhängig ist.

Zwar gelten Measurement-Invariance-Analysen insgesamt als der „most powerful and versatile approach for testing measurement invariance“ (Milfont & Fischer, 2010, S. 113), allerdings weisen sie auch Grenzen auf. So überprüfen etwa Measurement-Invariance-Analysen stets das Messmodell als Ganzes, was dazu führen kann, dass kleinere Abweichungen auf der Ebene einzelner Fragebogenitems unentdeckt bleiben, solange diese isoliert bleiben. Hier liefern spezialisierte varianzanalytische Methoden genauere Ergebnisse (Byrne & Watkins, 2003). Darüber hinaus ist es etwa innerhalb der Cross Cultural Psychology umstritten, inwiefern komplexere Formen von kulturellem Bias, die verschiedene Fragen in unterschiedlichem Maße betreffen, ohne externe Referenzrahmen erfasst werden können (Berry et al., 2002). Dies gilt insbesondere, da Simulationsstudien, die die Grundlage zur Einschätzung der Validität der hier besprochenen Analysen bilden (z.B. Gerbing & Anderson, 1992), zumeist unter idealen Bedingungen, etwa mittels multinormalverteilten Daten, durchgeführt werden, die so in der Forschungspraxis nur selten vorzufinden sind (Cheung & Rensvold, 2002; Scharfenberg et al., 2018) und von denen auch der in dieser Untersuchung verwendete Datensatz abweicht.

Dieses Problem betrifft zwar nicht nur Measurement-Invariance-Analysen als solche, sondern konfirmatorische Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodelle als Ganzes und hat zur Einführung robuster Schätzer geführt, die auch für in dieser Untersuchung zum Einsatz kommen (Schermelleh-Engel et al., 2003). Dennoch kann ein weitergehender Einfluss fehlender Multinormalverteilung auf Measurement-Invariance-Analysen nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Angesichts dieser Einschränkungen kommt Meredith (1993) zu folgendem Fazit:

„It should be obvious that measurement invariance[s ...] are idealizations. They are, however, enormously useful idealizations in their application to psychological theory building and evaluation.

Their validity and existence in the real world of psychological measurement and research can never be finally established in practice“ (S. 540).

Die im Grundsatz epistemologische Frage, inwiefern komplexe personale Konzepte wie Motive überhaupt mittels quantitativer Operationalisierungen abbildbar sind, kann allerdings auch dieses Vorgehen nicht endgültig beantworten, nicht zuletzt deswegen, weil die Benennungen des Gemessenen stets bereits eine Interpretation des Forschenden über sein Datenmaterial darstellen (Scharfenberg et al., 2018). Dies gilt umso mehr, als Measurement-Invariance-Analysen erhöhte Anforderungen etwa an die Anzahl benötigter Fälle in einem Datensatz stellen, die nicht von allen länderspezifischen Subsamples in dieser Untersuchung vollständig erfüllt werden konnten (s. Kap. 6.1.1). Aus diesem Grund erscheint es angemessen, die Skalen, die sich quantitativ mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bilden ließen, mit den Daten aus den qualitativen Interviews zu vergleichen und zu überprüfen, inwiefern sich dort vergleichbare Motivkategorien aus dem Datenmaterial bilden ließen.

8.1.4 Die quantitativ überprüfbaren Motive in der qualitativen Erhebung

Unter den Studien- und Berufswahlmotiven, die sich im Rahmen der qualitativen Analysen zeigen, kann zwischen Motiven unterschieden werden, die bereits im Theorieteil dieser Arbeit als wiederkehrende Studien- und Berufswahlmotive identifiziert wurden (vgl. Kap. 2.2.2) und als solche Bestandteil der quantitativen Analysen sind und zwischen Motiven, die zusätzlich zu diesem bereits bestehenden Motivkatalog gebildet wurden. Hier werden in einem ersten Schritt die bereits bekannten Motive diskutiert, während die zusätzlichen Motive im Rahmen von Kapitel 8.1.6 behandelt werden.

Alle intrinsischen Motive, die aus der Forschungsliteratur extrahiert wurden, lassen sich auch in den qualitativen Interviews finden – und außer den beiden Motiven mit den wenigsten Nennungen, dem Lehramt als *Traumberuf* und der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen*, lassen sich alle Motive auch in allen Untersuchungsländern nachweisen. Dabei sind die am häufigsten genannten Motive beinahe als omnipräsent zu bezeichnen. So wird die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* jeweils in fünf von sechs schwedischen und amerikanischen und immer noch in vier der sechs rumänischen Interviews erwähnt. Das kann neben der statistischen Validierung mittels *measurement invariance* als weiterer Hinweis darauf verstanden werden, dass die postulierten intrinsischen Motive in ihrem hier verwendeten Zuschnitt länderübergreifend gültig und länderübergreifend relevant sind.

Um die Auftretenshäufigkeiten länderübergreifend statistisch abgesichert zu vergleichen, ist die Anzahl der Interviews zu gering und auch ein direkter Vergleich zwischen der Bedeutung einzelner Motive im quantitativen und im qualitativen Teil ist statistisch nur schwer zu bewerkstelligen. Allerdings zeigen sich deskriptiv durchaus einige Tendenzen:

Viele der **intrinsischen Motive**, die über alle Länder hinweg im quantitativen Teil die höchsten Skalenmittelwerte erreichen, spielen im qualitativen Teil ebenfalls eine bedeutende Rolle. Die am häufigsten genannten Motive sind neben der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* das *fachliche Interesse*, die *Freude am Unterrichten* und die *biographischen Motive*. Das passt zu den beiden Zweigen intrinsischer Motivation bei Lehramtsstudierenden, wie sie von Caselmann (1949) schon in der Mitte des letzten Jahrhunderts für deutsche Studierende beschrieben wurden und wird zugleich der großen Rolle biographischer Erfahrungen gerecht, die nach Gottfredson (2005) bei Lehramtsstudierenden zu erwarten ist. Auch andere qualitative Erhe-

bungen, z.B. durch Ulich (2004), betonen die Rolle eigener Erfahrungen und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auch wenn dort inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen nicht die gleiche Aufmerksamkeit erfuhren.

In einigen Fällen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der Gewichtung, die einem Motiv in der quantitativen Analyse zukommt, und seiner Rolle in der qualitativen Untersuchung. So weisen das Lehramt als *Traumberuf* und die *biographischen Motive* im quantitativen Bereich beide mittlere Motivausprägungen auf. Im qualitativen Bereich hingegen gehören *biographische Erfahrungen* zu den am häufigsten genannten Motiven überhaupt – sie kommen in 12 der 18 Interviews vor, gehören siebenmal zu den erstgenannten und kommen auf insgesamt 39 Nennungen. Das Lehramt als *Traumberuf* hingegen wird in vier Interviews lediglich viermal erwähnt und gehört zu den am seltensten genannten überhaupt. Auch die Unterschiede zwischen der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* und der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* fallen im quantitativen Bereich geringer aus als im qualitativen Bereich, wo die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* das am häufigsten, die *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* das am seltensten genannte Motiv ist.

Der unterschiedliche Stellenwert der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* ist sicherlich zumindest zum Teil der unterschiedlichen Zusammensetzung der Befragten zuzurechnen, da im qualitativen Teil keine Studierenden des Förderschullehramtes befragt wurden. Auch beim Motiv der *biographischen Erfahrungen* lassen sich Hinweise darauf finden, warum die Bedeutung des Motivs in der qualitativen Erhebung deutlich höher ausfällt als in der Fragebogenerhebung. Während der Fragebogen hier ausschließlich eigene Erfahrungen während der Schulzeit abfragt, nennen die Befragten im Rahmen der qualitativen Untersuchung zusätzlich noch eigene praktische Erfahrungen, Erfahrungen durch Eltern, die im Schuldienst sind, sowie Erfahrungen, die auf die eigenen Kinder zurückgehen. Das Motiv der *biographischen Erfahrungen* ist demnach deutlich weiter zu fassen, als es im gegenwärtigen Fragebogen geschieht: Es wäre möglich, eine deutlich größere Anzahl an Erlebnisebenen zu berücksichtigen, als im Fragebogen bisher geschehen.

Dies müsste durch jeweils voneinander unabhängige Skalen geschehen, da die Erlebnisse selbst ja voneinander unabhängig sind: Positive Erfahrungen während der eigenen Schulzeit müssen nicht damit korrelieren, ob man zusätzlich noch praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet aufweist. So könnte neben intrinsischen, extrinsischen und pragmatischen Motiven mit den biographischen Motiven ein weiteres Motivbündel entstehen. Das ist insofern relevant, als dass sowohl die eigenen Eltern als auch die eigenen Kinder in der Terminologie Gottfredsons (2005) eine zusätzliche Nähe des Berufsfeldes bedingen: Während über die Eltern jeder Beruf Einzug in die ausdifferenzierte kognitive Landkarte möglicher Berufe halten kann, ist der Mechanismus, dass auch eigene Kinder den Beruf im Nahfeld verankern, sehr spezifisch und nur für wenige andere Berufe denkbar. Er könnte vor allem dort von Bedeutung sein, wo Berufswechsel spät möglich sind bzw. die Durchlässigkeit der Lehramtslaufbahn hoch ist. Allerdings ist auch im Rahmen der qualitativen Untersuchung die eigene Schulzeit mit Abstand die wichtigste Quelle der eigenen Erfahrungen. Das zeigt sich u.a. daran, dass etwa zwei Drittel aller Erwähnungen auf diese eine Quelle *biographischer Erfahrungen* entfallen, während die drei anderen Kategorien zusammen das letzte Drittel bilden. Auch das „engere“ Motiv der *biographischen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit* hätte somit noch deutlich mehr Nennungen als das Lehramt als *Traumberuf*.

Die **extrinsischen Motive** werden von dem Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* dominiert, das in 15 der 18 Interviews genannt wird – und zwar sowohl, weil es ein relevantes Motiv für die Berufswahl ist, als auch, weil der Beruf ergriffen wurde, obwohl dieses Motiv nicht erfüllt wird. Somit erscheint die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* als ein Motiv von globaler Relevanz, das in beinahe jedem Fall berücksichtigt wird – auch dann, wenn die Bedingungen dagegen sprechen, den Beruf aus einem mit diesem Motiv assoziierten Grund heraus zu ergreifen. Zusammen mit den *biographischen Erfahrungen* ist es das am häufigsten genannte Motiv überhaupt. Seine beiden Aspekte – das Gehalt und die berufliche Sicherheit – erscheinen im Rahmen der Interviews auch außerhalb Deutschlands mit seinem Berufsbeamtentum der Lehrkräfte miteinander verwoben. In mehreren Fällen wird die Abwägung zwischen einem sicheren, aber niedrigeren Gehalt und einem höheren, aber unsicheren Gehalt in anderen Berufen als ein Trade-Off geschildert, der gerade in Zeiten unsicherer Arbeitsmärkte durchaus auch in den Ländern mit einem niedrigeren Gehalt als in Deutschland zu Gunsten des Lehramtes ausfallen kann. Im Endeffekt verweist bereits Adorno auf diese besondere Stellung des Lehramtes gerade gegenüber anderen Professionen, insbesondere der Ärztin bzw. dem Arzt und der Anwältin bzw. dem Anwalt, deren berufliche Stellung mit mehr Freiheit, aber auch mit mehr Risiko als die der Lehrkraft einhergeht (Adorno, 1965), und die sich auch in den Interviews der Befragten widerspiegelt.

Alle anderen extrinsischen Motive fallen demgegenüber weit zurück. Die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* wird nur in drei, die *Karriereorientierung* in zwei und die *selbstbestimmte Arbeitszeit* sogar nur in einem der 18 Interviews genannt. Auch das mit zwölf Nennungen in sechs Interviews am zweithäufigsten auftretende extrinsische Motiv, der *gesellschaftliche Status* des Berufes, weist negierende Nennungen auf, d.h. Fälle, bei denen der Beruf trotz seines niedrigen gesellschaftlichen Status gewählt oder (in Erzählungen über Freunde, Bekannte und Verwandte) gerade wegen des niedrigen gesellschaftlichen Status nicht ergriffen wurde. Darüber hinaus weisen beide Motive im Trend mit den extrinsischen Motiven allgemein eine unterdurchschnittliche Anzahl an Eigennennungen auf: Extrinsische Motive werden vor allem über andere Studierende oder durch Dozierende genannt. So gehen beim *gesellschaftlichen Status* nur zwei der zwölf Nennungen auf Eigennennungen durch Studierende zurück. Dieser Trend führt gerade bei den insgesamt seltener genannten Motiven dazu, dass diese gar nicht (*Freizeit, Karrieremöglichkeiten, selbstbestimmte Arbeitseinteilung*), oder nur in Einzelfällen (bei der *Polyvalenz* nur einmal gegenüber elf Fremdnennungen) in Form von Eigennennung auftreten. Dies könnte als Hinweis darauf gesehen werden, dass die Rolle extrinsischer Motive in der Forschung überbetont wird, wenn sie intrinsischen Motiven als gleichgewichtete Analyseebene gegenübergestellt werden, und dass es sich dabei um Motive handelt, von deren Existenz regelmäßig – auch von den Befragten gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen bzw. Studierenden – ausgegangen wird, die in der realen Motivation der Befragten jedoch nur eine geringe Rolle spielen. Man kann dieses Ergebnis jedoch auch als Hinweis auf die Wirkung von Effekten der sozialen Erwünschtheit gerade in Interviewsituationen deuten (Zern, 1981; Nederhof, 1985; Reinecke, 1991). Während anzunehmen ist, dass letztlich beide Effekte die Erhebung dieser Motive beeinflussen, kann ihr eigentlicher Einfluss bzw. ihr Verhältnis zueinander im Rahmen dieser Studie nicht endgültig geklärt werden.

Im Ländervergleich werden extrinsische Motive überdurchschnittlich häufig von rumänischen Befragten berichtet. Dieser Effekt erklärt sich teilweise dadurch, dass das Motiv der *Polyvalenz* ausschließlich in rumänischen Interviews Erwähnung findet, hängt aber auch

damit zusammen, dass das Gehalt dort besonders häufig erwähnt wird. Das mag eine Verzerrung sein, da die Gehaltssituation in Rumänien für Lehrkräfte so herausfordernd prekär und – etwa durch die Möglichkeit des privaten Nachmittagsunterrichtes – so komplex zu beschreiben ist, dass die höhere Anzahl an Nennungen eher die Komplexität dieses Themas als seine gestiegene Bedeutung widerspiegelt. Betrachtet man nicht die Anzahl der Gesamtnennungen, sondern die Anzahl der Interviews, in denen das Motiv eine Rolle spielt, ist Rumänien zwar das einzige Land, in dem die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* in jedem der sechs Interviews erwähnt wird, allerdings findet es sich auch in fünf schwedischen und vier amerikanischen Interviews. Während der rumänische Anteil an den Gesamtnennungen des Motivs 59% beträgt, sinkt er ohne die Berücksichtigung von Mehrfachnennungen innerhalb eines Interviews auf 40%. Das weist darauf hin, dass zwar ein Teil des Unterschiedes zwischen den Untersuchungsländern darauf zurückgeht, wie viele Befragte sich zu dem Motiv geäußert haben. Der wesentliche Anteil des Unterschiedes ist jedoch dadurch zu erklären, dass sich die einzelnen Befragten häufiger mehrfach zu dem Motiv geäußert haben. Somit kann tendenziell sowohl von einer größeren Relevanz als auch einer größeren Komplexität des Themas in Rumänien im Vergleich zu den anderen Untersuchungsländern ausgegangen werden.

Die **pragmatischen Motive** nehmen, wie auch schon bei der Analyse der Fragebogendaten, gemessen an der Anzahl der Nennungen die geringste Stellung unter den drei Motivebenen ein. Die Nennungen zum Motiv der *externen Einflüsse*, das sich in der Hälfte aller Interviews findet und somit das am häufigsten vorkommende der pragmatischen Motive ist, sind vielschichtig und fallen z.T. kontrovers aus. Auch hier berichten mehrere Studierende, dass sie den Beruf entgegen des Rates Dritter ergriffen haben. Auffallend ist die Verknüpfung mit anderen Motiven: Nur selten stehen *externe Einflüsse*, etwa der Rat von Eltern oder Freunden, für sich allein. Zumindest innerhalb der analysierten Interviews nehmen sie vielmehr häufig die Rolle eines Katalysators ein, der die Wahl einer von Anfang an präferierten Berufswahl unterstützt. Sie werden als ein Einfluss beschrieben, der eine mit den Interessen der Studierenden einhergehende Berufswahl initiiert oder unterstützt und die von ihnen im Nachhinein als passend akzeptiert wird. Sie entsprechen damit einem moderierenden Einfluss, wie er bspw. im Rahmen des *choice models* der sozial-kognitiven Laufbahntheorie beschrieben wird (Lent et al., 1994; Lent, 2005): Dritte Personen beeinflussen über emotionalen Support oder Widerstand die Bereitschaft, aus einem bereits vorhandenen Interesse eine Aktion, in diesem Fall eine konkrete Studien- oder Berufswahlentscheidung, abzuleiten.

Auch bei diesem Motiv mag soziale Erwünschtheit die Färbung der Antworten beeinflussen. Allerdings wird in vielen Passagen deutlich, dass die Interviewten den Einfluss Dritter tatsächlich als etwas durchaus Bereicherndes wahrnehmen. Darüber hinaus gibt es weitere Hinweise, die einem Effekt der sozialen Erwünschtheit auf die positive Wahrnehmung der *externen Einflüsse* bzw. deren Verknüpfung mit intrinsischen Motiven tendenziell eher entgegenstehen. So sind die *externen Einflüsse* unter allen pragmatischen und extrinsischen Motiven das einzige, das mehr Eigen- als Fremd- und Dozentennennungen aufweist, was für ein Motiv, das unter dem Druck einer negativen sozialen Erwünschtheit steht, als ungewöhnlich anzusehen wäre. Zweimal gehört es darüber hinaus zu den ersten in einem Interview genannten Motiven und wird somit von den Befragten als besonders bedeutsam für ihre Studien- bzw. Berufswahlentscheidung gewertet. Das spricht dafür, dass zumindest ein Teil des *externen Einflusses* jenseits möglicher Effekte durch soziale Erwünschtheit als durchaus positiv

zu werten ist und er mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergeht – auch wenn nicht auszuschließen ist, dass es auch Fälle gibt, in denen das nicht der Fall ist.

Ähnliche, ebenfalls positiv besetzte Begründungsschemata finden sich auch bei den wenigen Eigennennungen zu den anderen pragmatischen Motiven. So beschreibt die einzige Eigennennung zu den *niedrigen Studienanforderungen* einen Fall, in dem die niedrigeren Studienanforderungen eher den Ausschlag für eine gegenüber dem Fachstudium als sowieso bereits attraktiver empfundene (oder zumindest so beschriebene) Alternative gegeben haben (SU1, #9). Das Gleiche gilt für eine andere Eigennennung, die beschreibt, wie anfängliche *Interesselosigkeit* durchaus noch in intrinsische Motivation umschlagen kann (SU1, #17).

Damit stehen die Eigennennungen in deutlichem Gegensatz zu den Fremdnennungen, die zumeist in negativem Ton gehalten sind. Allerdings lassen sich mit Ausnahme der *externen Einflüsse* generell nur sehr wenige Eigennennungen pragmatischer Motive nachweisen. Ob das ein Artefakt der sozialen Erwünschtheit bzw. der Vorselektion der Befragten durch die Freiwilligkeit der Interviewteilnahme ist oder ob es sich auch hier um Motive handelt, die man zwar regelmäßig bei anderen Personen annimmt, deren Vorkommen aber massiv überschätzt wird, ist auch hier nicht endgültig zu klären. Dass Letzteres, also die Konstruktion oder Annahme von Motiven, die Befragte regelmäßig bei anderen Personen vermuten, die aber niemand tatsächlich besitzt, vorkommen kann, lässt sich am Beispiel eines der untersuchten Motive zeigen: Das Motiv des *kurzen Studiums* ist das einzige Motiv aus dem anfänglichen Motivkatalog, das in den Motivbefragungen nicht reproduziert werden konnte, also in keinem der Interviews in Form einer Eigennennung, Fremdnennung oder einer Nennung durch einen Dozierenden vorkam. Obwohl es also durch die Befragten kein einziges Mal von sich aus erwähnt wurde, wurde es dennoch im Rahmen der Validierung des Fragebogens nach dem Lesen der entsprechenden Fragebogenfrage dreimal als ein mögliches Motiv der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden genannt. Dies zeigt, wie die reine Konstruktion von Motiven durch Dritte zur Annahme dieser Motive führen kann und welche Verzerrungen im Rahmen von Vermutungen über die Motivlagen von Dritten möglich sind.

Zugleich verweist die Frage nach der Bewertung der oben genannten Eigennennungen erneut auf zwei Spezifika der Studien- und Berufswahlmotive, die innerhalb der Interviewanalysen mehrfach sichtbar werden. Zum einen ist zu betonen, dass Studierende nur selten ein Hauptmotiv für die Berufswahl nennen. Zumeist werden die einzelnen Studien- und Berufswahlmotive von den Befragten nicht als isolierte Begründungen wahrgenommen, sondern in Zusammenhänge eingebunden und zu komplexen Begründungszusammenhängen verwoben (vgl. Kap. 8.1.1).

Daneben kann sich die Bewertung der Studien- und Berufswahlmotive auch zeitlich verändern – etwa im Hinblick auf die Rolle der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*:

„Am Anfang sagen sie ‚ja, es ist jetzt etwas, was sicher ist‘, und nachher, zum Beispiel nach dem Schulpraktikum, kommen tatsächlich paar und sagen ‚es gefällt mir tatsächlich‘. Und die anderen, die kommen, die sind so reingerutscht in diesen Lehrersein und vielen macht es tatsächlich Spaß“ (PR2, #5).

Somit ist es schwer, zu einer tatsächlichen Bewertung der einzelnen Studien- und Berufswahlmotive zu gelangen: Wenn überhaupt eine Bewertung der Motivlage eines Studierenden vorgenommen werden soll, ist daher in jedem Fall nicht die einzelne Motivausprägung, sondern das Zusammenspiel aller relevanten Studien- und Berufswahlmotive zu berücksichtigen.

8.1.5 Grenzen der länderübergreifenden Skalenbildung I – Einzelitemanalysen

Neben länderübergreifenden Gemeinsamkeiten zeigen Measurement-Invariance-Analysen auch Aspekte auf, für die sich gerade keine länderübergreifenden Skalen bilden lassen, da die strukturellen Unterschiede zwischen den Untersuchungskontexten oder länderspezifisch differierende Bedeutungszuschreibungen zu grundsätzlich werden, um noch mit einer gemeinsamen Skala erfassbar zu bleiben (Cheung & Rensvold, 2002; Scharfenberg et al., 2018). Dies ist nicht zwangsweise als Schwäche der Methodik oder als Limitation des Forschungsansatzes zu sehen, denn auch die Kenntnis dieser Grenzen und das Wissen um die Alterität unterschiedlicher Kontexte kann eine wesentliche wissenschaftliche Erkenntnis sein:

„Metric invariance, for example, need not be seen merely as an obstacle that must be surmounted before the equality of latent means can be assessed; rather, it should be seen as a source of potentially interesting and valuable information about how different groups view the world“ (Cheung & Rensvold, 2002, S. 252).

Gerade dort, wo die Alterität zwischen den Untersuchungsgruppen zu groß ist, um sinnvoll mittels quantitativer Skalen abbildbar zu sein, können alternative Forschungsmethoden eine sinnvollere Herangehensweise darstellen, um die Alterität, die im quantitativen Design lediglich als Messfehler, als sinkender Global-Fit-Wert sichtbar wird, auch inhaltlich auszuleuchten. Auch im Rahmen dieser Untersuchung zeigen sich Leerstellen, die quantitativ nicht mehr aufzufüllen sind. So sind etwa im Rahmen dieser Untersuchung die Studienbedingungen, die als Grundlage des Motives *niedrige Studienanforderungen* dienen könnten, zwischen den einzelnen Untersuchungsländern offensichtlich zu unterschiedlich, um mit einer gemeinsamen Skala abbildbar zu sein – die Ladungen der Einzelitems auf die gemeinsame Skala schwanken zwischen den einzelnen Ländern zu stark.

Auffälligerweise sind davon keine intrinsischen, sondern nur extrinsische und pragmatische Motive betroffen, was auf die Kontextbezogenheit der Motive verweist: Im Bereich der tätigkeitsbezogenen Motive scheint es – zumindest im Rahmen der hier gewählten Untersuchungsländer – einen festen Kern an Motiven zu geben, der innerhalb der Untersuchungsländer konstant ist und dementsprechend auch länderübergreifend stabil messbar ist. Demgegenüber kommt es gerade bei stark kontextabhängigen Motiven, die etwa mit Studienbedingungen oder der Arbeitszeitgestaltung in den einzelnen Ländern verknüpft sind, zu Ausfransungserscheinungen, die mittels quantitativer Modellbildung nicht mehr einhegbar sind.

Das deckt sich mit den Erfahrungen von Richardson und Watt (Watt et al., 2012), in deren Modell die Motivinventare zwischen den Ländern ebenfalls angepasst, ergänzt oder modifiziert werden (z.B. Suryani et al., 2016), da sich nicht alle Motive in jedem Land gleich messen lassen. Auch hier sind einzelne, dezidiert länderspezifische Faktoren ursächlich, etwa die große Rolle religiöser Motive bei der Berufswahl in Indonesien, die sich innerhalb dieser Untersuchung – in deutlich schwächerem Umfang – auch in einem rumänischen Interview findet. Im Gegensatz zu deren Ansatz, der deswegen direkte Ländervergleiche nur sehr eingeschränkt zulässt, verfolgt diese Arbeit ein anderes Konzept: Sie verzichtet auf die Abbildung von länderspezifischen Studien- und Berufswahlmotiven zu Gunsten eines im Einzelfall eventuell unvollständigen, dafür jedoch über alle Untersuchungsländer hinweg gültigen und direkt vergleichbaren Motivinventars.

Es ist auffällig, dass die Einzelitemanalysen trotz der unklaren Reliabilität und Validität der Ergebnisse etwa bei den Clusteranalysen durchaus dem Skalentrend hinsichtlich der Vertei-

lung intrinsischer, extrinsischer und pragmatischer Motive folgen. Vor diesem Hintergrund ist es relevant zu sehen, welche Rolle diese Motive in den Interviews mit Studierenden und Dozierenden spielen.

Betrachtet man die Motive hinsichtlich der Anzahl ihrer Nennungen, zeigt sich, dass keines von ihnen zu den am häufigsten genannten Motiven gehört. Während einigen der Motive, etwa dem *gesellschaftliche Status*, durchaus eine zumindest mittlere Rolle zukommt, erfahren andere, etwa die *Karriereorientierung*, auch in den qualitativen Interviews nur eine absolut marginale Bedeutung, bis hin zum Motiv des *kurzen Studiums*, das gar keine Nennungen erhält. Vor allem die Motive der *niedrigen Studienanforderungen*, des *gesellschaftlichen Status* (je zwölf Nennungen in sechs Interviews aus allen drei Ländern) und der *Freizeit* (zehn Nennungen in fünf Interviews aus zwei Ländern) erreichen jedoch eine Verbreitung, die sie als relevante Studien- und Berufswahlmotive erscheinen lassen könnten.

Allerdings ist auch bei diesen Motiven auffällig, dass die hohe Anzahl an Nennungen zum größten Teil durch Nennungen zu Stande kommt, die entweder Studierende über andere oder Dozierende in Bezug auf ihre Studierenden tätigen. Auf sich selbst bezogen werden auch die Motive mit einer mittleren Anzahl an Gesamtnennungen nur von wenigen Studierenden berichtet. So entfallen auf alle drei extrinsischen Motive, für die keine stabilen Skalen gebildet werden konnten, gemeinsam nur zwei Nennungen durch Studierende, die über ihre eigene Motivation reden – bei 24 Gesamtnennungen. Die *Karrieremöglichkeiten* und die *Freizeit* werden überhaupt nicht als eigene Motive genannt, die *niedrigen Studienanforderungen* nur einmal, der *gesellschaftliche Status* lediglich zweimal.

Auch wenn bei der Diskussion extrinsischer und pragmatischer Motive stets Effekte sozialer Erwünschtheit zu berücksichtigen sind, ist vor dem Hintergrund dieser Verteilung ihre tatsächliche Bedeutung wieder zu relativieren: Die Verteilung der Nennungen auf Eigen- und Fremdwahrnehmung mag ebenso wie die Tatsache, dass sich zu diesen Motiven keine stabilen Skalen bilden ließen, als Hinweis darauf zu sehen sein, dass es sich hierbei um Studien- und Berufswahlmotive handelt, die vor allem in der Außenwahrnehmung eine Rolle spielen, für die eigentliche Berufswahl der Betroffenen selbst jedoch nur von sehr geringer Bedeutung oder von starken Effekten der sozialen Erwünschtheit überlagert sind.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind beide Erklärungsansätze nicht eindeutig voneinander abgrenzbar. Da die oben genannten Motive jedoch auch unter Berücksichtigung der Nennungen, die auf Fremdwahrnehmungen basieren, nur auf sehr geringe bis maximal mittlere Fallzahlen kommen, ist unabhängig von den Effekten der sozialen Erwünschtheit generell von einer eher limitierten Bedeutung dieser Motive zumindest im Rahmen dieser länderübergreifenden Messung auszugehen. Die Validität des Fragebogens wird durch dieses Ergebnis nicht wesentlich eingeschränkt: Was nicht vorhanden ist – oder von den Befragten selbst nicht zum Ausdruck gebracht wird – kann auch nicht gemessen werden. Anders sieht es im Bereich der zusätzlich genannten Studien- und Berufswahlmotive aus.

8.1.6 Zusätzliche Motive der qualitativen Erhebung

Insgesamt werden im Rahmen der Interviews zehn Motive genannt, die über das bisher analysierte Motivinventar hinausgehen. Allerdings werden von diesen zehn Motiven nur vier an mehr als zwei Stellen erwähnt, von denen wiederum der *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen* eine besondere Relevanz zukommt: Sie ergänzt das Motivinventar dieser Untersuchung um ein weiteres altruistisches Motiv.

Auch hinsichtlich der Anzahl an Gesamtnennungen handelt es sich dabei um ein relevantes Motiv – mit 26 Nennungen in zwölf Interviews ist es das am häufigsten genannte neue Motiv. Dass es trotz dieser offensichtlichen Bedeutung im Rahmen der Motivbeschreibungen in Kapitel 2.2.2 nicht herausgearbeitet wurde und dementsprechend auch im quantitativen Instrument nicht enthalten ist, mag mit der Art der Bündelung der Motive im Theoriekapitel zusammenhängen, bei der es sich ja letztendlich um einen interpretativen Akt handelt. In einzelnen Studien findet sich Motiv durchaus, etwa im *FIT-Choice-Modell* nach Watt & Richardson (2012), in dem es als *Shape future of children/adolescents* vorkommt.

Neben der *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen* existiert mit der *Selbstwirksamkeit* ein weiteres Motiv, das auch in Eigennennungen vorkommt und auf eine weitere Dimension der Studien- und Berufswahlmotive hinweist: Das Lehramt wird hier explizit als ein Beruf angesehen, in dem nicht nur (wie etwa bei der *gesellschaftlichen Relevanz* oder der *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen*) Sinnhaftigkeit, sondern auch Selbstwirksamkeit erfahren werden kann: Lehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler über eine längere Zeit und können so die positiven Folgen ihrer Handlungen erfahren.

Demgegenüber werden die Motive der *definierten Rolle* und des *Narzissmus* meist in der Fremdwahrnehmung berichtet. Die *definierte Rolle*, das klare Berufsbild einer Tätigkeit, die man bereits aus der eigenen Schulzeit zu kennen glaubt, mag besonders für solche Studierende relevant sein, die keinen akademischen Familienhintergrund besitzen und daher geringe Kenntnisse über andere Berufe besitzen. So sagt etwa PS3:

„Das waren die Studierenden, die aus Familien kamen, in denen man nicht diesen Ausbildungshintergrund hatte und man vielleicht keine Eltern hatte, die auf einer Universität oder Hochschule oder so waren. Für diese Studierenden war diese Wahl, das war gleichsam wie // die brauchten [...] irgendetwas, dass sie bereits kannten [...]. Man konnte vielleicht nicht die gleiche Hilfe zu Hause bekommen [...]. Und für die wird so diese Vertrautheit ziemlich wichtig, glaube ich, oder dass man // das ist sehr bekannt, dass man sich mit einem Beruf auskennt und so weiter“ (#15 ff.).¹⁴

Diese Vermutung des schwedischen Dozierenden passt sowohl zu Gottfredsons (2005) Berufswahltheorie als auch dazu, dass das Lehramt traditionell als akademischer Aufstiegsberuf angesehen wird (vgl. Kap. 3.5): Für Personen mit bildungsfernem Familienhintergrund mag es der einzige akademische Beruf in ihrem Nahfeld und schon allein deswegen ihre erste Wahl sein. Allerdings handelt es sich auch hierbei um ein Motiv, das zwar in einer mittleren Anzahl von Fällen, aber ausschließlich in Fremdwahrnehmung berichtet wird.

Der *Narzissmus bzw. das Machtmotiv* ist demgegenüber ein Motiv, das in der älteren Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden allgegenwärtig ist (z.B. Schohaus, 1954; Adorno, 1965, in Einzelbeschreibungen bei Caselmann, 1949), während es in neueren Untersuchungen kaum noch erhoben wird (z.B. Nieskens, 2009) und daher auch im Rahmen dieser Untersuchung keine Berücksichtigung fand. Zwar gehört das Motiv insgesamt zu den seltener genannten und weist nur eine Eigennennung auf, doch sein Aufkommen in insgesamt fünf der 18 Interviews lässt die fast vollständige Vernachlässigung dieses Motivkomplexes in der gegenwärtigen Forschung dennoch als problematisch erscheinen. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Professionalisierung des Berufsbildes

¹⁴ Schwedisches Originaltranskript: „Det var studenter som kommer från familjer där man inte har den här utbildningsbakgrund och man kanske inte hade föräldrar som läst för universitet eller högskola eller sådär. För de studenterna blir det här valet, det blir liksom att // de behövte [...] nånting som de redan kände till [...]. Man kanske kunde inte få samma hjälp hemifrån [...]. Och för de så blir den här tryggheten ganska viktig, tror jag, eller att man // det är välbekant att man känna till yrket och sådär“

erscheint es angebracht, auch die Rolle solcher Motive stärker zu hinterfragen bzw. der Frage ihres Vorhandenseins eine größere Bedeutung zuzumessen.

Hinsichtlich der anderen zusätzlichen Motive erweitern die *sozialen Kontakte* das Motiv des *Zusammenseins mit Kindern und Jugendlichen* um eine allgemeinere Ebene, auf der etwa kodiert wird, wenn Befragte die Nähe zu ihren Kollegen als Motivation nennen. Auf ähnliche Art und Weise kann die *Eingebundenheit auf lokaler Ebene* als eine lokale Sonderausprägung der *gesellschaftlichen Relevanz* verstanden werden. Das *Verbleiben in Schule* ist der *Interesselosigkeit* verwandt und kann ebenso wie der *Druck, ein Studium zu beginnen* und die *billige Ausbildung* dem pragmatischen Bereich zugerechnet werden – auch, da alle drei Motive weitgehend bzw. ausschließlich in Form von Fremdnennungen auftauchen.

Die religiöse Motivation, die in den Interviews nur am Rande auftaucht, ist in anderen Kulturräumen (z.B. Suryani et al., 2016), aber auch im christlichen Kulturkreis (z.B. in Veröffentlichungen der *Association of Christian School International*, Uecker, 2012/2013) als wesentliches Berufswahlmotiv auch für Lehramtsstudierende gut dokumentiert. Darüber hinaus wurde dieses Motiv auch von Kooperationspartnern in Begleitgesprächen zur quantitativen Datenerhebung erwähnt. Daher könnte es sein, dass diesem Motiv eine gesteigerte Relevanz zukommt, wenn man den Fokus der Untersuchung um weitere, nicht-westliche Länder erweitert.

Somit kann man festhalten, dass zumindest dem Motiv der *Bedeutung für das Kind bzw. den Jugendlichen* in den Interviews eine derart herausgehobene Bedeutung zukommt, dass es im Rahmen quantitativer Analysen und insbesondere bei der Konstruktion zukünftiger Erhebungsinstrumente stärkere Berücksichtigung finden sollte. Beim Motiv der *definierten Rolle* bleibt ebenso wie bei den Motiven aus Kapitel 8.1.5 fraglich, inwiefern Motive, die nur als Fremdnennungen nachweisbar sind, mittels quantitativer Instrumente zur eigenen Studien- und Berufswahl nachweisbar sind. Die Mehrzahl der anderen zusätzlichen Motive kommt in so geringen Fallzahlen vor, sodass sie für internationale Vergleichsstudien vernachlässigbar erscheinen.

8.1.7 Grenzen der länderübergreifenden Skalenbildung II – Fehlende und unzutreffende Motive

Ein weiterer Schwerpunkt der Interviews lag in der expliziten Validierung des Fragebogens in doppelter Hinsicht. Zum einen sollten Befragte angeben, falls dem Fragebogen aus ihrer Sicht einzelne, relevante Motive fehlen. Diese Frage thematisiert eine Lücke der Measurement-Invariance-Analysen, die zwar *cultural bias* abbilden, der in einer Verengung oder Verschiebung von Konzepten zum Ausdruck kommt, die jedoch das vollständige Fehlen relevanter Konzepte innerhalb einer Untersuchung nicht anzeigen können (Berry et al., 2002).

Allerdings ist auch die Aufgabe, nach Vorlage einer langen Liste mit Items zu Studien- und Berufswahlmotiven weitere, fehlende Items zu benennen, als sehr herausfordernd und voraussetzungsreich zu betrachten. Zwar haben die Befragten direkt zuvor über ihre eigene Motivation bzw. die Motivation ihrer Studierenden gesprochen, sodass es naheliegend wäre, davon auszugehen, dass es die Befragten rückmelden würden, wenn wesentliche Teile ihrer Ansichten im Rahmen des Fragebogens nicht vorgekommen wären. Zugleich zeigt die hohe Anzahl an sekundären Nennungen, dass Befragten sich durchaus mit den Items des Fragebogens auseinandersetzen. Daher ist es zwar positiv, dass nur einer der 14 hierzu Interviewten tatsächlich fehlende Motive rückmeldet, ist zur alleinigen Begründung der Validität des Instrumentes jedoch nicht ausreichend. Daher sei an dieser Stelle ergänzend auf Kapitel

8.1.6 verwiesen, in dem diskutiert wird, welche Motive sich aus den Nennungen des ersten Interviewteils zu den Studien- und Berufswahlmotiven selbst konstruieren lassen, die im Fragebogen kein Gegenstück finden.

Unter den in einem einzigen Interview explizit als fehlend benannten Motiven befindet sich mit der *persönlichen Erfahrung im Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf* ein Element, dass der Fragebogen tatsächlich nicht abprüft und dass gerade für Förderschullehrkräfte ein wesentliches zusätzliches Studien- und Berufswahlmotiv darstellen könnte. Gerade da die Studien- und Berufswahlmotive von zukünftigen Förderschullehrkräften bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Kiel et al., 2015) gar nicht oder nur verhältnismäßig unspezifisch berücksichtigt werden (z.B. Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S., 2001) und auch die Interviews im Rahmen dieser Untersuchung auf die Primar- und Sekundarschullehrkraftausbildung zentriert ist, ist diese Nennung als Hinweis darauf zu verstehen, diesem Motiv gerade im Hinblick auf mögliche Erhebungen mit zukünftigen Förderschullehrkräften größere Bedeutung beizumessen. Die *eigenen Erfahrungen durch Lehrkräfte als Eltern*, das andere als fehlend bezeichnete Motiv, werden hingegen wiederholt auch in anderen Interviews genannt (u.a. PU1, SU2) und stellen, wie oben besprochen, eine sinnvolle Ergänzung der bereits erhobenen biographischen Motive dar.

Ein weiterer Schwerpunkt des dritten Interviewteils, der der expliziten Fragebogenvalidierung gewidmet ist, dient der Identifizierung von einzelnen Items, die von den Interviewten als unzutreffend bezeichnet werden, da sie bspw. einen Aspekt des Berufsbildes bezeichnen, der in dem entsprechenden Untersuchungsland nicht nachvollziehbar ist (vgl. Forschungsfrage 6.5), wobei diese Forschungsfrage als Ergänzung der Measurement-Invariance-Analyse dient, die – neben anderen *bias*-Formen – ebenfalls zur Identifizierung derartiger Items beiträgt.

Insgesamt tätigen die 14 hierzu Befragten 25 Aussagen zu Items, die Bestandteil der Fragebogenskalen sind, von den einzelnen Befragten jedoch als unzutreffend gewertet werden. Die absolute Anzahl an Nennungen ist auf Grund eines fehlenden Vergleichsmaßstabes quantitativ nur schwer zu bewerten, erscheint jedoch gerade im Vergleich mit den 46 Fällen, in denen die Befragten zu einem als zutreffend empfundenen Item weitere Aussagen tätigen, insgesamt als überschaubar. Relevanter als die absolute Anzahl an Nennungen ist ihre Verteilung auf die einzelnen Skalen: Nur drei Nennungen betreffen Items aus den neun intrinsischen Skalen des Messinstrumentes, wobei keine Skala mehr als eine Nennung erhält. Dieses Ergebnis unterstreicht die bereits im Rahmen der Measurement-Invariance-Analysen festgestellte hohe Stabilität der intrinsischen Motive im Ländervergleich.

Demgegenüber erhalten die Items der extrinsischen Skalen insgesamt 14 Nennungen, wobei v.a. die Items der Skala zur *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* mit sieben Nennungen im Fokus stehen. Jeweils die Hälfte der rumänischen und amerikanischen Befragten halten Fragebogaussagen für unzutreffend, die die gute Bezahlung von Lehrkräften betreffen. Dies begründen sie damit, dass Lehrkräfte entsprechend der Rahmenbedingungen in ihren Ländern kein gutes Gehalt erhielten. Dies impliziert, dass es insbesondere bei diesem Motiv nur schwer zu unterscheiden ist, ob Personen mit niedrigen Motivausprägungen dem Motiv selbst nur eine geringere Bedeutung beimessen – es also auch bei besseren sozioökonomischen Bedeutungen ohne besondere Relevanz wäre – oder ob sie hauptsächlich deswegen geringe Mittelwerte erzielen, weil dem Motiv auf Grund der sozioökonomischen Bedingungen in ihren Land keine Bedeutung zukommen kann. Dies könnte dazu führen, dass Personen, denen die Sicherheit des Gehaltes wichtig ist, in Ländern mit niedrigem Gehalt einen anderen Beruf ergreifen und auf Grund dieser Vorselektion nicht in der Befragung auftauchen,

während bei Personen, die den Beruf trotzdem ergreifen, entweder die subjektive Vorstellung von der Höhe des Gehaltes eine andere ist oder das entsprechende Motiv tatsächlich als unrelevanter eingeschätzt wird.

Beispiele aus den qualitativen Analysen weisen darauf hin, dass sich all diese Effekte innerhalb der Untersuchungsländer finden lassen. So betont eine schwedische Studierende, für die das Gehalt keine große Rolle spielt, dass diese Einstellung unabhängig von der Höhe des Gehaltes ist: „No. You don't get a very great salary and that doesn't matter why I chose to be a teacher. [I: So it's not important for you to have a very good salary.] It's good to have a high salary, but it's not as important to me when I chose to be later on“ (SS3, #122 ff.). In den rumänischen Interviews hingegen lassen sich die unterschiedlichen subjektiven Bewertungen der Gehaltshöhe nachvollziehen, etwa wenn eine rumänische Studierende den Lehrerberuf als „one of the worst paid jobs“ bezeichnet (SR2, #55), während eine andere Studierende das Gehalt als positives Motiv für ihre Berufswahl nennt: „Weil es ein sicherer Platz ist und weil sie etliches Geld verdienen (lacht)“ (SR3, #36). Somit zeigt dieses Item exemplarisch, wie sehr sich die Bewertung der einzelnen Items und Motive entsprechend der subjektiven Wahrnehmung von Rahmenbedingungen innerhalb einzelner Länder unterscheiden können, und dass es auf Grund dieser Unschärfen innerhalb des für diese Untersuchung gewählten quantitativen Settings nicht möglich ist, die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Motivausprägungen klar voneinander abzugrenzen.

Im Bereich der pragmatischen Motive gehen die Nennungen vor allem auf Aussagen einer Dozierenden zurück, die die Motive der *Interesselosigkeit* und *Notlösung* auf Grund der Eingangstests und Studiengebühren an ihrer Universität als nicht zutreffend erachtet. Dies ist nachvollziehbar, da solche Zugangstests die subjektive Wahrnehmung der Zugänglichkeit des Berufs verringern (Gottfredson, 2005) und damit die Rolle dieser Motive verringern sollten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Fragebogenitems gerade im intrinsischen Bereich unwidersprochen bleiben, während im extrinsischen und pragmatischen Bereich einzelne Items von den Befragten durchaus als kritisch betrachtet werden. Dies betrifft analog zu den Ergebnissen der Measurement-Invariance-Analysen insbesondere diejenigen Bereiche, in denen externe Rahmenbedingungen eine Rolle spielen und in denen die Verbindung zwischen Rahmenbedingungen und Motiven am direktesten ausgeprägt ist – etwa bei Fragen des Gehaltes oder der Zugänglichkeit des Studiums. Die Validierungsergebnisse sind als Hinweis darauf zu verstehen, dass gerade bei diesen Bereichen ein *trifft nicht zu* der Befragten nicht eindeutig zugeordnet werden kann und sowohl auf eine subjektive Bedeutungslosigkeit des Motives als auch auf eine strukturell bedingte Bedeutungslosigkeit des Motivs hinweisen kann.

Zugleich wird kein Item von mehr als der Hälfte der Personen für unzutreffend gehalten – bei den meisten Nennungen handelt es sich um Aussagen einzelner Befragter zu einzelnen Items. Darüber hinaus bestehen die Skalen des Messinstrumentes stets aus mehreren Items, sodass sich selbst bei der Skala zur Messung *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*, auf die die meisten Nennungen entfallen, die Äußerungen auf mehrere Items verteilen. Darüber hinaus kann ein Motiv, das für einige Studierende aus strukturellen Gründen nicht zutreffend ist, für andere durchaus relevant sein, wie ebenfalls an Hand von Interviewaussagen zur *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* gezeigt wurde. Daher erscheint es angebracht, von eindeutigen Motiven zu sprechen und von solchen mit widersprüchlicherer Wahrnehmung zu reden. Ein Herausnehmen einzelner Items erscheint vor diesem Hintergrund nicht angebracht, wohl

allerdings eine zurückhaltendere Interpretation der Ergebnisse gerade im Hinblick auf die Skala *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*.

8.1.8 Fazit: Leistung des quantitativen Instruments

Insgesamt deckt das quantitative Instrument demnach mit 16 Motiven nur knapp über die Hälfte der Motive ab, die im qualitativen Teil rekonstruiert konnten. Weitere fünf Motive sind aus der bisherigen Forschung bereits bekannt, konnten jedoch nicht mittels länderübergreifender Skalen abgebildet werden und zehn Motive ergaben sich zusätzlich aus der qualitativen Forschung, ohne bereits im Theorieteil thematisiert worden zu sein. Was bedeutet das insgesamt für die Güte des Erhebungsinstrumentes?

Von den fünf bekannten, aber nicht länderübergreifend abbildbaren Motiven lässt sich eines, das *kurze Studium*, auch in den Interviews nicht nachweisen. Ein weiteres, die *Karriereorientierung*, kommt in lediglich zwei Nennungen vor, und auch die anderen drei fehlenden Motive sind in Ihrer Bedeutung begrenzt: Auf die 21 Motive, die im Anschluss an das Theorikapitel herausgearbeitet wurden, entfallen zusammen 31 primäre Nennungen bei 315 Gesamtnennungen. Von diesen Nennungen entfallen 28 primäre Nennungen (90,3%) sowie 279 Gesamtnennungen (88,6%) auf die 16 Motive, die auch im quantitativen Fragebogen enthalten sind. Dementsprechend sind es v.a. Motive von nachgeordneter Relevanz, für die sich keine Skalen bilden ließen.

Ergänzt man das Bild um die zehn Motive, die aus dem qualitativen Datenmaterial neu konstruiert wurden, deckt der Fragebogen nur noch 52% aller Motive ab; dennoch entfallen immer noch 70% der primären Nennungen und 74% aller Gesamtnennungen der qualitativen Untersuchung auf Motive, die im Fragebogen enthalten sind. Das ist insbesondere dadurch zu erklären, dass viele der neu gebildeten Motive nur ein- bis zweimal und nur innerhalb einzelner Untersuchungsländern genannt werden. Lediglich zwei der neuen Motive kommen auf eine zweistellige Anzahl an Gesamtnennungen: Die *Bedeutung für das Leben des Kindes bzw. Jugendlichen* und die *definierte Rolle*, die mit dem Lehrerberuf einhergeht. Würde man die 16 Motive des aktuellen Fragebogens um diese beiden Motive ergänzen, so würden seine Motive 84% der Gesamtnennungen und 93% der primären Nennungen abdecken.

Neben diesen Unterschieden sind jedoch auch wesentliche Konvergenzen zwischen beiden Erhebungsarten zu nennen, und in vielen Fällen kommen beide zu ähnlichen Aussagen hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Studien- und Berufswahlmotive. Zum einen lassen sich alle Motive des Fragebogens tatsächlich auch in den qualitativen Interviews nachweisen. Zugleich fallen die generellen Tendenzen beider Erhebungen ähnlich aus: Während bei der quantitativen Erhebung die intrinsischen Motive die höchsten Skalenmittelwerte erhielten, die extrinsischen Motive tendenziell mittlere Ausprägungen erzielten und die pragmatischen Motive die niedrigsten Mittelwerte aufweisen, finden sich bei der qualitativen Befragungen ebenfalls die meisten Nennungen im Bereich der intrinsischen Motive, gefolgt von Nennungen der extrinsischen und pragmatischen Motive.

Auch auf der Ebene der einzelnen Motive gibt es Überschneidungen: Betrachtet man die fünf Motive mit den höchsten Skalenmittelwerten in der quantitativen Analyse, die fünf Motive mit der höchsten Anzahl an primären Nennungen und die fünf Motive mit der höchsten Anzahl an Gesamtnennungen, so finden sich drei Motive in allen drei Listen wieder (vgl. Tab. 32): Die *Freude am Unterrichten*, die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und das *fachliche Interesse*. Diese Motive könnten damit als Kernbestand der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden betrachtet werden.

Tab. 32: Die fünf am häufigsten genannten Motive jeder Zählart sowie ihr Auftreten in den anderen Zählreihen

Rang	Skalenmittelwerte	Primäre Nennungen	Erstnennungen
1	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	Biographische Erfahrungen	Biographische Erfahrungen
2	Freude am Unterrichten	Freude am Unterrichten	Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz
3	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
4	Fachliches Interesse	Bedeutung für das Leben des Kindes/Jugendlichen	Freude am Unterrichten
5	Anspruchsvoller Beruf	Fachliches Interesse	Fachliches Interesse
6	Biographische Erfahrungen	Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	Bedeutung für das Leben des Kindes/Jugendlichen
7	(...)	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen
8	Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz	(...)	(...)
...			
10	(...)	Anspruchsvoller Beruf	(...)
...			
14	(...)	(...)	Anspruchsvoller Beruf

Erweitert man diese Liste auf die sechs bedeutendsten Motive jeder Zählart, steigt auch der gemeinsame Anteil an Motiven auf vier. Hinzu kommen die *biographische Erfahrungen*, die sowohl die Liste der primären Nennungen als auch, gleichauf mit der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*, die der Erstnennungen anführen, während sie in der Fragebogenerhebung nur die sechsthöchsten Mittelwerte erzielen – eventuell eine Effekt der deutlich breiteren Motivdefinition im qualitativen Teil dieser Untersuchung. Erweitert man die Liste erneut auf die sieben bedeutendsten Motive, kommt mit dem Motiv des *Zusammenseins mit Kindern und Jugendlichen* erneut ein Motiv hinzu, das sich in allen drei Listen findet. Während es bei der Fragebogenerhebung den höchsten Skalenmittelwert erzielt, erreicht es in der qualitativen Erhebung nach beiden Zählarten nur den siebten Platz. Dies mag der Nähe der Fragebogenitems zu der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* geschuldet sein – eventuell ist die qualitative Erhebung hier trennschärfer als die quantitative, bei der beide Motive stärkere Überlappungen zeigen. Auch eine erneute Erweiterung des Fokus auf die acht bedeutendsten Motive führt dazu, dass mit der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* ein weiteres, diesmal extrinsisches Motiv in allen drei Zählarten Bestandteil der Liste ist. Während es hinsichtlich der Zahl der Gesamtnennungen – auch durch die bereits besprochene Verzerrung innerhalb

der rumänischen Interviews – zusammen mit den *biographischen Motiven* auf dem ersten Platz landet, erreicht es hinsichtlich der primären Nennungen nur den sechsten und in Bezug auf die Skalenmittelwerte nur den achten Rangplatz.

Der so entstandene Katalog von sechs Motiven – der *Freude am Unterrichten*, der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* und dem *fachliche Interesse*, ergänzt um die *biographischen Erfahrungen*, das *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* sowie die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* – enthält bis auf zwei Ausnahmen sämtliche Motive, die in einer der drei Auszahlungsarten zu den fünf bedeutendsten gehören. Dieser Motivkatalog kann somit als erweiterter Kern der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden gelten. Dass sich dieser Kern weitgehend aus intrinsischen Motiven zusammensetzt, betont die hervorgehobene Bedeutung, die diesen Motiven in allen Bereichen dieser Untersuchung zuteil wird. Bei den beiden Ausnahmen handelt es sich um den *anspruchsvollen Beruf*, der hinsichtlich seines Mittelwertes in der quantitativen Erhebung den dritten Platz erreicht, in Bezug auf die Gesamtnennungen während der Befragungen jedoch erst auf dem 14. Platz kommt, sowie die *Bedeutung des Berufes für das Leben der Kinder und Jugendlichen*. Dieses Motiv ist nicht Bestandteil des quantitativ überprüfbaren Motivkatalogs, kommt jedoch hinsichtlich der Anzahl an Erstnennungen auf dem sechsten und hinsichtlich der primären Nennungen zusammen mit dem Motiv der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* auf den dritten Platz der jeweiligen Listen.

Man kann diese Ergebnisse so bewerten, dass der Fragebogen erstens nicht alle möglichen Studien- und Berufswahlmotive abfragt. Eventuell ist dies für ein länderübergreifendes quantitatives Instrument jedoch der falsche Anspruch: Die Auswertung der Interviewdaten lässt darauf schließen, dass es einen festen, konsistenten Kern der Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden gibt, hat darüber hinaus jedoch auch zur Formulierung einer Vielzahl an Motiven geführt, die nur von einem oder einer Befragten genannt wurden und somit nur für einzelne Personen von Bedeutung – oder nur innerhalb eines Landes wirklich relevant sind. Solche Feinheiten der Studien- und Berufswahlmotivation herauszuarbeiten, ist Aufgabe und ein Vorteil der qualitativen Forschung. Für ein quantitatives Instrument, das zur Analyse der Motivlage einer Vielzahl von Personen aus einer Vielzahl von Ländern dienen soll, erscheint es wesentlicher, einen zentralen Katalog an wesentlichen Studien- und Berufswahlmotiven zuverlässig zu erfassen. Dies gelingt dem Fragebogen durchaus: Gerade hinsichtlich des Kernbestandes an Motiven sind seine Ergebnisse konvergent mit den Ergebnissen der qualitativen Befragung, und seine messinvariant validierten Skalen ermöglichen eine Quantifizierung der Länderunterschiede, für die das Datenmaterial der qualitativen Interviews ungeeignet ist. Neben den Kernmotiven wird dabei zusätzlich noch ein Katalog extrinsischer und pragmatischer Motive erhoben, die zwar nicht an die Bedeutung der intrinsischen Kernmotive heranreichen, der aber dennoch in den Untersuchungsländern gut zu dokumentieren ist. Zugleich zeigt sich hieran der Mehrwert der qualitativen Analysen für diese Untersuchung: Sie sind in der Lage, die Motive auch in ihren länderspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen und Begründungszusammenhängen genauer darzustellen, als es ein quantitatives Instrument vermag, und vermögen es zugleich, auch diejenigen Motive abzubilden, die nur für einzelne Personen oder innerhalb spezifischer Kontexte Relevanz entfalten.

Somit lässt sich festhalten, dass der Fragebogen einen länderübergreifenden Kern an Studien- und Berufswahlmotiven valide und reliabel misst. Zwar gibt es eine Vielzahl weiterer Studien- und Berufswahlmotive, die von einzelnen Befragten genannt werden, doch auch aus

forschungsökonomischen Gesichtspunkten erscheint ein Instrument, das auch beim Übertrag in andere Untersuchungsländer immer noch in etwa drei Viertel aller qualitativen Nennungen erfassen kann, als durchaus geeignetes Instrument der Forschung. Würde man sich entscheiden, es zu erweitern, wäre es sinnvoll, Items zur Erfassung der *Bedeutung des Berufes für Kinder und Jugendliche* sowie, je nach der Bewertung der Motive, die ausschließlich in der Fremdwahrnehmung nachzuweisen sind, eventuell auch zur Erfassung der *definierten Rolle* und den *niedrigen Studienanforderungen* zu konstruieren und die Items der kindbezogenen Skalen so zu verändern, dass sie noch trennschärfer ausfallen.

Allerdings stellt sich die Frage, ob nicht auch hier eine Fokussierung in die andere Richtung erfolgversprechender wäre: Angesichts der Tatsache, wie viele Studien- und Berufswahlmotive nur auf eine sehr eingeschränkte Anzahl an Nennungen kommen und wie länderspezifisch diese Bedingungen teilweise sind, könnte man gerade dann, wenn man das Instrument auf noch heterogenere Untersuchungskontexte, etwa Nicht-OECD-Länder, anwenden will, sich auch auf einen erweiterten Kern von Studien- und Berufswahlmotiven konzentrieren, deren quantitative Erhebung durch qualitative Begleitstudien ergänzt wird, um fehlende, länderspezifische Studien- und Berufswahlmotive zu erheben. Somit erscheint ein Mixed-Methods-Vorgehen auch weiterhin hinsichtlich der Struktur des Forschungsgegenstandes als das geeignetste Vorgehen zur länderübergreifenden Erfassung der Motive.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die länderübergreifend feststellbaren Motivkonstellationen und ihr Zusammenhang mit weiteren personalen Merkmalen, insbesondere dem Selbstkonzept und den dysfunktionalen Kognitionen, diskutiert werden. Somit verlagert sich der Fokus weg von der Ebene der Einzelmotive und hin zur motivübergreifenden Betrachtung der untersuchten Studierenden.

8.2 Typische Motivkonstellationen unter Studierenden und ihr Zusammenhang mit weiteren personalen Merkmalen

Einen wesentlichen Aspekt des Forschungsgegenstandes bildet die Frage, ob sich bestimmte Motivkonstellationen mit spezifischen Ausprägungen anderer personaler Merkmale, die mit einem erhöhten Risiko für Erschöpfungsdepression bzw. Burnout in Beziehung gebracht werden, in Beziehung setzen lassen (vgl. Kap. 2.3). Dies würde zum einen einen Anhaltspunkt zur Bewertung der einzelnen Studien- und Berufswahlmotive liefern. Zum anderen könnte es dazu genutzt werden, um Studierenden mit spezifischen Konstellationen an Studien- und Berufswahlmotiven gezielt präventive Angebote machen zu können, die bereits während des Studiums zur Reflexion der Berufswahl, der Korrektur möglicher dysfunktionaler Kognitionen oder dem Aufbau zusätzlicher Ressourcen beitragen könnten.

Zur Diskussion dieser Aspekte wird im Folgenden zuerst auf die Clusterung der Studierenden nach ihren Motivausprägungen und anschließend auf den Zusammenhang zwischen den Motivkonstellationen und den anderen untersuchten personalen Merkmalen eingegangen.

8.2.1 Intrinsisch-extrinsisch, hoch intrinsisch und niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierte Studierende

Die Clusterung der Daten ergibt drei Gruppen von Studierenden, die sich durch eine hoch intrinsische, eine intrinsisch-extrinsische sowie eine niedrig intrinsisch-pragmatische Motivation auszeichnen. Dabei sind die Angehörigen des intrinsisch-extrinsischen Clusters überdurchschnittlich häufig in Deutschland zu finden, wo die extrinsischen Bedingungen

besonders gut sind und die extrinsischen Motive entsprechend im Vergleich mit den anderen Untersuchungsländern die höchsten Mittelwerte erreichen. Auch darüber hinaus spiegelt die länderspezifische Verteilung auf die Motivcluster die Ergebnisse des Ländervergleiches auf Einzelskalenebene: In Schweden und Rumänien, wo die extrinsischen Bedingungen für Lehrkräfte schlechter sind als in Deutschland, verliert das intrinsisch-extrinsische Cluster zu Gunsten des rein intrinsisch motivierten Clusters an Bedeutung, wobei in beiden Fällen parallel dazu auch der Anteil der Studierenden im niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Cluster steigt. Der hohe Anteil an amerikanischen Studierenden im rein intrinsischen Cluster, der vor allem zu Lasten des niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Clusters geht, illustriert hingegen erneut die große Bedeutung intrinsischer Motive für amerikanische Studierende und einen möglicherweise negativen Einfluss der Auswahlgespräche und der Studiengebühren an den amerikanischen Universitäten auf die Ausprägung der pragmatischen Studienwahlmotive.

Auffällig ist an der Clusteranalyse auch, welche möglichen Cluster nicht gebildet werden: So findet sich keine Gruppe von Studierenden, die über ausgeprägte extrinsische Motive verfügt, ohne zugleich auch intrinsisch motiviert zu sein, und somit als rein extrinsisch motivierte Studierendengruppe zu bezeichnen wäre. Es bildet sich ebenfalls kein Cluster von Studierenden, das seine höchsten Skalenmittelwerte im Bereich der pragmatischen Motive erreicht. Selbst im Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten, in dem die pragmatischen Motive im Verhältnis zu den anderen Clustern die signifikant höchsten Mittelwerte erreichen, bleiben sie hinsichtlich ihrer absoluten Ausprägungen limitiert – keines der Motive erreicht einen Skalenmittelwert in der oberen Hälfte der Skala. Die drei Cluster bilden somit nicht einfach die drei Motivkategorien der intrinsischen, extrinsischen und pragmatischen Motive ab, indem jeweils ein Studierendencluster in einer der drei Kategorien überdurchschnittlich hohe und in den anderen Kategorien unterdurchschnittlich niedrige Werte erreicht. Dies spricht erneut für die hohe Interdependenz und die komplexe Beziehungsstruktur der Motive untereinander.

Es wäre allerdings durchaus denkbar, dass es kleinere Subgruppen von Studierenden zu weiteren, isolierteren Motivausprägungen gibt, die jedoch so klein sind, dass sie mittels einer Clusteranalyse nicht zielführend isoliert werden können. Die Gruppenbildung im Rahmen von Clusteranalysen geht grundsätzlich mit Limitationen einher, die sich je nach eingesetztem Clusterverfahren unterscheiden, die jedoch nie gänzlich aufgehoben werden können – eine Erhöhung der Gruppenzahl kann zwar zur Herausarbeitung kleinerer Subgruppen führen, bringt jedoch zugleich auch die Gefahr der Zerfaserung großer, an sich homogener Gruppen in nicht mehr eindeutig interpretierbare Teilgruppen mit sich (Backhaus et al., 2011).

Allerdings lassen sich über die F-Werte, die Aussagen über die Homogenität bzw. Heterogenität der Cluster zulassen, Aufschlüsse über mögliche Subgruppen gewinnen. So lässt etwa die verhältnismäßig hohe Heterogenität, die die Studierenden des niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Clusters im Bereich der pragmatischen Motive zeigen, darauf schließen, dass es durchaus weitere Subgruppen innerhalb dieses Clusters geben könnte. Eine dieser Gruppen, die jedoch mittels einer Clusteranalyse nicht von der Gesamtgruppe extrahiert werden kann, könnte über eine ausgeprägt pragmatische Motivation verfügen. Demgegenüber weist das Cluster der intrinsisch-extrinsisch motivierten Studierenden die höchste Homogenität der drei Cluster auf, was gegen eine bedeutende Subgruppe mit rein extrinsischer Motivation innerhalb dieses Clusters spricht. Die Ergebnisse dieser Studie sprechen dafür, dass es eine

Gruppe von Studierenden gibt, die nur intrinsischen Motiven ein hohes Gewicht zuspricht, und eine Gruppe, die intrinsischen und extrinsischen Motiven vergleichbar hohes Gewicht zuspricht, aber keine nennenswerte Gruppe an Studierenden, die ausschließlich extrinsisch motiviert ist: Demnach stützt bzw. ergänzt eine hohe extrinsische Motivation intrinsische Motive eher, anstatt sie zu marginalisieren.

Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu gängigen Theoriemodellen im Kontext intrinsischer und extrinsischer Motivation (z.B. Deci & Ryan, 1993), nach der insbesondere extrinsische Anreize monetärer Art insofern schädlich sein können, als dass sie unter Umständen zu einer Abnahme der intrinsischen Motivation führen (Deci, 1971; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Stattdessen lassen sich hier Parallelen zu Tendenzen ziehen, wie sie u.a. im OECD-Report zur stärkeren Professionalisierung des Lehrerberufs (OECD (Hrsg.), 2006) festgehalten sind: Bei abnehmendem Gehalt sinkt der Anteil hochqualifizierter Bewerberinnen und Bewerber, etwa von Schulabsolventen mit sehr guten Noten, die sich für ein Lehramtsstudium bzw. den Lehrberuf entscheiden. Selbst wenn diese potentiellen Lehrkräfte über intrinsische Studien- und Berufswahlmotive für den Lehrberuf verfügen, steht ihnen auch eine Vielzahl anderer Berufswege offen, die sich vielleicht ebenfalls mit anderen intrinsischen Berufswahlmotiven der jeweiligen Personen decken. Vor diesem Hintergrund erscheint es naheliegend, das Ergebnis der Clusterung dahingehend zu deuten, dass der Wert guter extrinsischer Bedingungen weniger darin liegt, eine primäre Motivation für das Ergreifen dieses Berufes zu bieten. Vielmehr scheinen sie dazu beizutragen, den Lehramtsberuf attraktiv genug zu halten, um potentielle Lehrkräfte von anderen, ebenfalls präferierten Berufswahlen, die ihnen bessere extrinsische Bedingungen bieten könnten, abzuhalten. Quantitativ absichern lässt sich diese Schlussfolgerung im Rahmen dieser Untersuchung nicht – dafür wäre ein Design nötig, das nicht nur diejenigen Personen befragt, die sich für ein Lehramtsstudium entschieden haben, sondern auch Befragte berücksichtigt, die sich letztendlich dagegen entschlossen haben.

Allerdings finden sich in den qualitativen Analysen Aussagen, die diese Deutung stützen: Vermutungen darüber, dass das schlechte Gehalt Bewerberinnen und Bewerber vom Lehrberuf abschreckt und Berichte über Bekannte, Freunde und Verwandte der Befragten, die sich auch auf Grund der schlechten extrinsischen Bedingungen gegen den Lehrberuf entschieden haben, finden sich regelmäßig innerhalb der Aussagen. Dies betrifft insbesondere Nennungen zum *Motiv der Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* sowie zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen bzw. zum *Gehalt* der Lehrkräfte (u.a. PR1, #33; PR2, #47; SR2, #53; SS3, #51). So äußert etwa PR3 die Sorge, auf Grund der schlechten Bezahlung potentielle Studierende zu verlieren:

„[I: Can you guess what kind of students you lose?] I mean I lose the best students, the very good ones that I like them to be in schools, to inspire the pupils. I'm not interested that I'm losing weak students. I'm interested that I'm losing very good students. And I think you have the same in every country“ (#30 f.).

Vor diesem Hintergrund wäre es im Einklang mit den Ergebnissen der Clusteranalyse nicht zielführend, von einem Primat extrinsischer Motive gegenüber intrinsischen Motiven auszugehen: Gerade wenn mehrere Berufswege offenstehen, die zu vergleichbaren Verdienstmöglichkeiten führen, wäre es nicht sinnvoll, eine Berufswahl gegen die eigene intrinsische Motivation zu treffen. Vielmehr ist auch dann, wenn extrinsische Motive wie die Sicherheit des Gehaltes für die eigene Berufswahlentscheidung eine wichtige Rolle einnehmen, weiter-

hin davon auszugehen, dass es bei der Mehrzahl der Studierenden zusätzlich eine wesentliche intrinsische Motivation für die Wahl genau dieses Berufes gibt. Zugleich führen gute extrinsische Bedingungen, wie sie etwa in Deutschland zu finden sind, zwar dazu, dass Studierende des intrinsisch-extrinsischen Clusters überrepräsentiert sind, sie führen jedoch nicht dazu, dass es in diesen Ländern auch mehr Studierende mit niedrig intrinsisch-pragmatischem Motivprofil gibt: Während in Deutschland das standardisierte Residuum des entsprechenden Clusters schwach negativ ausfällt, finden sich gerade in den Ländern mit schlechteren sozioökonomischen Bedingungen, in Schweden und Rumänien, überproportional viele Angehörige dieses Clusters.

Auch hier zeigt sich, ebenso wie bei der Clusterung der Motive zu Motivbündeln, die geringe Abhängigkeit zwischen extrinsischen und pragmatischen Motiven: Wenn man davon ausgeht, dass sozioökonomische Bedingungen wie das Gehalt einen Einfluss darauf haben, ob Studierende auch aus pragmatischen Motiven wie allgemeiner *Interesselosigkeit* heraus den Beruf der Lehrkraft wählen, dann sprechen die Ergebnisse dieser Studie dafür, eher von einem positiven als von einem negativen Einfluss auszugehen: Nicht in den Ländern mit den besseren, sondern in denen mit den schlechteren sozioökonomischen Bedingungen lassen sich mehr Studierende finden, die ein niedrig intrinsisch-pragmatisches Motivprofil aufweisen.

Da es zugleich auch in der Forschung Hinweise darauf gibt, dass bei geringerem Gehalt insbesondere der Anteil hochqualifizierter Personen unter den Studierenden abnimmt (Corcoran et al., 2002), können die Ergebnisse dieser Untersuchung in Einklang damit dahingehend interpretiert werden, dass eine Verbesserung der finanziellen Anreize gerade in Ländern mit niedrigem Gehalt insbesondere Studierende mit einem auch intrinsisch geprägten Motivprofil anziehen würde. Allerdings ist daraus nicht zu schließen, dass eine Erhöhung der Lehrergehälter ein Allheilmittel wäre. So könnte etwa die erhöhte Attraktivität des Berufes, die mit dem erhöhten Gehalt einhergeht, zu einem Überschuss an Absolventinnen und Absolventen und damit zu schlechteren Anstellungsmöglichkeiten führen – eine Situation, die begabte Studierende wiederum abschrecken könnte. Zugleich kann nicht garantiert werden, dass dadurch die Qualität der eingestellten Lehrkräfte wirklich steigt. Eine amerikanische Dozierende sieht bspw. die dortigen, schlechteren, Bedingungen als Chance, um engagierte Personen aus niedrigeren sozialen Schichten anzuziehen, die sich gesellschaftlichen Problemen stellen wollen, zugleich jedoch von Hochprestigeberufen abgeschreckt werden würden:

„People who are really ambitious about changing that and addressing the social problems through school [...] might be motivated to do it, people who feel like, you know, sort of teachers have knocked down in status, so it's something that I could actually access, you know, I'm not a high status person, I couldn't go get a job in, you know, I'm not an entrepreneur, I'm not a, you know, I don't have the kind of drive // but I don't want to drive busses, so it's accessible“ (PU3, #65).

8.2.2 Vergleich der Motivprofile hinsichtlich weiterer personaler Merkmale

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit besteht in der Frage, ob bestimmte Motivprofile mit Differenzen in anderen personalen Merkmalen in Verbindung gebracht werden können. Tatsächlich zeigt sich hier ein charakteristisches Muster: Studierende mit rein intrinsischer sowie mit intrinsisch-extrinsischer Motivation weisen die höchsten Werte auf der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala auf, was als Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass

eine klar ausgeprägte intrinsische Motivation mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Personen, die zum Cluster der niedrig intrinsisch-pragmatisch Motivierten gehören und damit niedrigere Werte auf den intrinsischen Skalen aufweisen, verfügen demgegenüber auch über eine geringere Selbstwirksamkeit.

Zugleich geht eine klar ausgeprägte Motivation mit niedrigeren Werten auf den Skalen der dysfunktionalen Kognitionen einher, während sowohl das intrinsisch-extrinsisch als auch die niedrig intrinsisch-pragmatisch ausgeprägte Motivprofil mit höheren Werten auf diesen Skalen einhergehen. Unter der Annahme, dass eine hohe Selbstwirksamkeit positiv und hohe Ausprägungen der dysfunktionalen Kognitionen negativ zu werten sind (Schwarzer & Jerusalem, 1999; Bandura, 1997; Trageser, 2010), finden sich somit Hinweise darauf, dass ein rein intrinsisch ausgeprägtes Motivprofil für zukünftige Lehrkräfte tatsächlich funktionaler ist als ein Motivprofil, die auch extrinsische oder pragmatische Komponenten beinhaltet.

Allerdings sollten diese Hinweise nicht überschätzt werden: Zwar unterscheiden sich die Cluster insgesamt signifikant untereinander, doch gerade das Cluster der rein intrinsisch motivierten Studierenden und das der intrinsisch-extrinsisch Motivierten sind gegeneinander überhaupt nur in drei Fällen – bei der Abhängigkeit von Sympathie, der Risikovermeidung und dem Wertverlust bei Versagen – statistisch signifikant voneinander abgrenzbar. Darüber hinaus fallen die Effektstärken der beschriebenen Unterschiede durchwegs klein aus.

Insgesamt erscheint es dennoch gerechtfertigt, davon zu sprechen, dass intrinsisch motivierte Studierende insbesondere mit Blick auf ihre Selbstwirksamkeit und die insgesamt niedrigeren dysfunktionalen Kognitionen über ein günstigeres Motivprofil verfügen als andere Studierende und insbesondere als niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierte Studierende. Allerdings ist der Effekt dieses Zusammenhanges begrenzt: Dementsprechend ist davon auszugehen, dass es andere, in dieser Untersuchung nicht behandelte und evtl. von den Motivkonstellationen unabhängige weitere Faktoren gibt, die mit den betrachteten personalen Merkmalen stärker zusammenhängen als die Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden.

8.3 Der Einfluss struktureller Unterschiede auf die Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden unterschiedlicher Länder

Im Anschluss an die Analyse der Selbstwirksamkeit und der dysfunktionalen Kognitionen rücken im folgenden Kapitel die Einflusstrukturen auf die Studien- und Berufswahlmotive ins Zentrum der Untersuchung, wie sie im Rahmen der 7. Fragestellung in Kapitel 7.2 herausgearbeitet wurden. Dazu werden die in den Interviews herausgearbeiteten Aspekte des Berufsbildes bzw. der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften in ihrer Verknüpfung mit den Motiven der Studien- und Berufswahl analysiert und die wahrgenommene Beeinflussung dieser Aspekte durch strukturelle Bedingungen innerhalb der jeweiligen Untersuchungsländer diskutiert (vgl. Abb. 42). Anschließend werden zuerst die Ergebnisse des deutschen Subsamples vor dem Hintergrund der bisherigen deutschen Forschungslandschaft zu den Studien- und Berufswahlmotiven diskutiert und in der Folge herausgearbeitet, inwiefern die aus den qualitativen Interviews extrahierten Strukturen dazu beitragen können, die im Rahmen der quantitativen Analyse beobachteten länderspezifischen Unterschiede zu interpretieren.

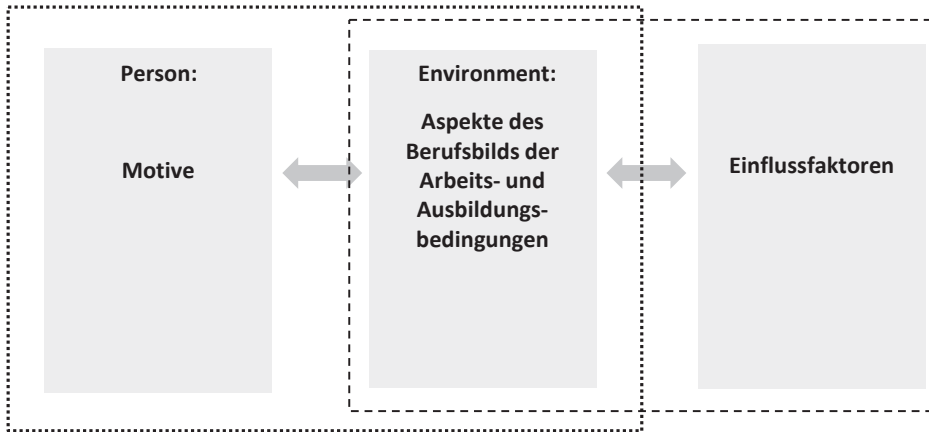


Abb. 42: Schematische Darstellung der Diskussion: Zuerst werden die Elemente des beruflichen Umfeldes von Lehrkräften diskutiert (Environment, mittlerer Kasten; vgl. Kap. 8.3.1), diese werden anschließend (Kap. 8.3.2) zuerst mit den Motiven (gepunktete Linie), anschließend mit weiteren Einflussfaktoren (gestrichelte Linie) in Verbindung gebracht (Kap. 8.3.3), bevor schließlich das gesamte Modell diskutiert und angewendet wird (Kap. 8.3.6; eigene Darstellung)

8.3.1 Bedeutsame Elemente des beruflichen Umfeldes von Lehrkräften

Betrachtet man die Studien- und Berufswahl von Personen mit Hilfe des *person-environment-fit*-Modells, ist ein *career choice* stets die Folge einer Passung zwischen den Motiven und Wünschen einer Person einerseits und den Anforderungen, aber auch Angeboten, mit denen ein spezifischer Beruf einhergeht (Holland, 1997). Im Rahmen der Interviews wurden die Befragten gebeten, zu beschreiben, was es aus ihrer Sicht bedeute, eine Lehrkraft zu sein. Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Rückschlüsse die genannten Aspekte des Lehrerberufs auf das Environment, die Angebotsseite des Person-Environment-Fit-Modells, zulassen, und inwiefern die Befragten selbst Rückschlüsse zwischen den Studien- und Berufswahlmotiven einerseits und den *environment*-Aspekten andererseits ziehen.

Wie wichtig es ist, neben aggregierten Forschungsdaten (wie sie in Kap. 3 enthalten sind) auch die subjektive Bedeutung dieser Aspekte zu untersuchen, zeigt sich beispielhaft an den Studienergebnissen zum Ansehen bei Lehrkräften, die auf große Diskrepanzen zwischen der Außen- und Selbstwahrnehmung des Ansehens schließen ließen: Eine Übersicht über Forschungsergebnisse aus verschiedenen OECD-Ländern (u.a. Großbritannien, Österreich und Südkorea) ergab 2006, dass Lehrkräfte in verschiedenen Studien das Ansehen ihres Berufes tendenziell wesentlich niedriger einschätzten, als es im Vergleich mit anderen Erhebungen, etwa unter Eltern, gerechtfertigt wäre (OECD (Hrsg.), 2006, vgl. Kap. 3.5). Daher ist es wesentlich, aus Sicht der Befragten selbst zu untersuchen, welche Aspekte des Berufsbilds bzw. der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als wesentlich wahrgenommen und auf welche Art und Weise sie dargestellt werden.

Tatsächlich zeigen sich spezifische Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Befragten und den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, wie sie in Anlehnung an die entsprechenden Eigenschaftskataloge der OECD (Hrsg.) (2006), der EU (European Commission (Hrsg.), 2017) oder der professionsbezogenen Forschung zum Lehrerberuf (z.B. Blömeke, 2006) in Kapitel 3 beschrieben werden. Dass die Kategorien, die sich aus den Interviews

rekonstruieren lassen, nur zum Teil mit den aus der Literatur übernommenen Kategorien in Übereinstimmung zu bringen sind bzw. diese verzerrt wiedergeben, ist als Hinweis auf den besonderen, der eigentlichen Tätigkeit vorgelagerten, Blickwinkel der Studierenden bzw. Dozierenden auf den Beruf zu sehen.

Das zeigt sich beispielsweise an der zeitlichen Verzerrung der Kategorisierungen. In den Interviews werden vor allem die aus der Studienperspektive sichtbaren Aspekte der Rahmenbedingungen angesprochen: das Gehalt, die berufliche Sicherheit, die Arbeitszeit- und die Ferienregeln der Lehrkräfte sowie die Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation. Fragen, die erst in größerem zeitlichen Abstand zum Studium an Relevanz gewinnen, kommen im Rahmen der Interviews hingegen kaum vor: Obwohl Lehrkräften in allen Untersuchungsländern vielfältige Karrierewege offenstehen (vgl. Kap. 3.5), findet sich zu den *Karrieremöglichkeiten* nur eine einzige Nennung. Die Pensionsbestimmungen, die bspw. bei European Commission (Hrsg.) (2017) breiten Raum einnehmen, werden gar nicht genannt. Auch der Durchlässigkeit des Berufsbildes für Quereinsteiger kommt bei einer Befragung von Studierenden und Dozierenden, die auf die Möglichkeit eines Quereinstiegs nicht angewiesen sind, naturgemäß keine große Bedeutung zu. Neben der zeitabhängigen Verzerrung finden sich jedoch auch noch andere strukturelle Abweichungen zwischen einer literaturbasierten Darstellung der länderspezifischen Bedingungen und den Antworten der Befragten.

Die **strukturellen Eigenschaften** der jeweiligen Bildungssysteme, wie sie in Kapitel 3.1 dargestellt werden, also bspw. ihr Aufbau, die vorgesehenen Schularten und die unterrichteten Fächer, erscheinen innerhalb der Interviews nicht als statische Bedingungen, sondern werden vornehmlich in ihrer Dynamik thematisiert: Aus Sicht der in ein Bildungssystem ‚hineingeborenen‘ Studierenden bzw. Dozierenden, die in vielen Fällen nur geringe Kenntnisse über andere mögliche strukturelle Ausprägungen von Bildungssystemen besitzen dürften, sind es nicht die absoluten Bedingungen des Systems, die einen Einfluss darauf besitzen, was es bedeutet, Lehrkraft zu sein. So stehen weder Besonderheiten im Fächerkanon oder in der Schulartaufteilung, etwa in Form der langen gemeinsamen Grundschule in Schweden, im Fokus der Antworten. Thematisiert wird vielmehr die Veränderung dieser Bedingungen und der Einfluss, den diese Veränderungen auf die Eigenschaften des Lehrerberufes ausüben: ihre Varianz in zeitlicher Perspektive, etwa durch Bildungsreformen, oder in räumlicher Hinsicht, etwa durch Stadt-Land-Unterschiede. In dieser Kategorie finden sich signifikant mehr Nennungen durch Dozierende als durch Studierende. Dies könnte eine Folge der größeren Erfahrung der Dozierenden mit unterschiedlichen Schultypen sein oder ihrer bereits länger andauernde Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem, die ihnen beispielsweise einen größeren Überblick über die Folgen verschiedener Bildungsreformen gibt. Zugleich nehmen die Beschreibungen der Varianz struktureller Eigenschaften insgesamt einen großen Stellenwert in den Aussagen der Befragten ein: Knapp 20% aller Nennungen machen diesen Bereich zu der am dritthäufigsten genannten Kategorie überhaupt.

Für die Befragten ist vor allem die Unsicherheit ein wesentliches Element des Lehrerberufs: Auf Grund häufiger Bildungsreformen ist es nicht vorhersehbar, wie sich die Arbeitsbedingungen oder das Aufgabenspektrum in den kommenden Jahren entwickeln werden. Und solange man nicht weiß, ob man an einer städtischen oder an einer Landschule arbeiten wird, sind die konkreten Bedingungen, unter denen man später unterrichten wird, teilweise ebenfalls kaum abzusehen. Die Unsicherheit, die aus strukturfunktionalistischer Sicht als wesentliches Element des Lehrerberufes angesehen wird (Helsper, 1996; Rothland, 2013c), ist also auch auf der Ebene der Berufswahl bereits ein wesentlicher Einflussfaktor. Allerdings

bezieht er sich hier nicht auf Charakteristika der Tätigkeiten oder des Aufgabenprofils der Lehrkräfte, sondern auf eine Varianz der Arbeitsbedingungen, die man nur zum Teil selbst beeinflussen kann.

Zugleich ist diese Kategorie auch als Metakategorie zu betrachten: Die Betonung der zeitlichen und räumlichen Varianz der Bedingungen innerhalb der Untersuchungsländer bildet ein Gegengewicht zu dem ländervergleichenden Hauptfokus der Arbeit und relativiert ihn im Sinne der Kritik des *methodological nationalism* (Dale & Robertson, 2009): Nicht nur länderübergreifende Unterschiede, sondern gerade auch länderinterne Unterschiede sind zu berücksichtigen. Systemische Unterschiede auf nationaler Ebene sind nur eine spatiale Analysekategorie unter vielen und werden von regionalen, lokalen oder spatial überhaupt nicht erfassbaren Phänomenen ergänzt oder sogar überlagert. Gerade auf Grund der länderspezifischen Unterschiede in der Art und Weise, wie das Bildungssystem strukturiert ist und der unterschiedlichen Bedeutung nationaler (z.B. in Rumänien), bundesstaatlicher (z.T. in USA, Deutschland) oder lokaler (v.a. in Schweden) Akteure ist dieser internationalen Varianz besonderes Gewicht einzuräumen.

Die größte Bedeutung kommt jedoch mit 53 bzw. 37 Nennungen den **sozioökonomischen Rahmenbedingungen inkl. der Arbeitszeit** (Kap. 7.2.1, Arbeits- und sozioökonomische Rahmenbedingungen) sowie den **Aufgabenbereichen von Lehrkräften** (Kap. 7.2.4, Aufgabenspektrum von Lehrkräften) zu, die zusammen das Gegenstück zu Kapitel 3.4, Arbeitsbedingungen, Gehalt und berufliche Sicherheit von Lehrkräften, bilden. Zusammen fallen mehr als ein Drittel aller Nennungen auf diese beiden Elemente der beruflichen Rahmenbedingungen.

Hinsichtlich der Aufgabenbereiche verwies bereits Kapitel 3.4 exemplarisch auf Unterschiede im Verhältnis zwischen erzieherischen und fachbezogenen Aufgaben, aber auch auf unterschiedliche Testkulturen zwischen den Ländern, die beispielsweise zu einer unterschiedlichen Relevanz beurteilerischer Tätigkeiten für das Aufgabenprofil von Lehrkräften führen könnten (Blömeke, 2006; U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). In den Interviews wird demgegenüber vor allem in Rumänien und den USA die Relevanz fachbezogener Aufgaben für das Rollenverständnis von Lehrkräften hervorgehoben: „To be a teacher in Romania means that you know things. (lacht) It's a general understanding of the word teacher. You know how stuff happens“ (SR2, #109).

Wie wesentlich dieses Element für das Aufgabenspektrum der Lehrkräfte im engeren Sinne und für das Berufsbild des Lehrerberufs insgesamt ist, zeigt sich u.a. an der Verteilung der primären Nennungen. Von den sieben Nennungen, die sich dem Element der Wissensvermittlung zuordnen lassen, sind fünf als primär kodiert, gehören also zu den ersten Aussagen überhaupt, die die bzw. der Befragte zu diesem Fragenblock getätigt hat. Auch wenn sich diese Beobachtung auf Grund der insgesamt niedrigen Fallzahl der entsprechenden Aussagen statistisch nicht absichern lässt, ist der hohe Anteil an primären Nennungen auffällig. So finden sich etwa unter allen 37 Nennungen zum Aufgabenspektrum von Lehrkräften insgesamt nur acht primäre Nennungen, sodass auf die Wissensvermittlung zwar nur 19% aller Gesamtnennungen in diesem Bereich fallen, sie aber für 63% aller primären Nennungen verantwortlich ist. Damit weist das Bild von der Lehrkraft als Wissensvermittler das höchste Verhältnis von primären Nennungen zu Gesamtnennungen von allen untersuchten Aspekten überhaupt auf: Wenn der Lehrerberuf mit dem Element des Wissens bzw. der Wissensvermittlung verknüpft ist, wird diese Verknüpfung meistens als so wesentlich angesehen, dass sie zu den zuerst genannten Elementen des Berufsbildes gehört. Damit schließen die Ergebnisse

an die gerade für Deutschland vorliegende Forschung an, in der fach- und auf das Vermitteln von Wissen bezogene Aspekte das Bild der Lehrkraft ebenso wie die Motive von zukünftigen Lehrkräften (z.B. bei Oesterreich, 1987; Ulich, 2004) seit der Untersuchung von Caselmann (1949) wesentlich prägen.

Bei der Analyse der sozioökonomischen Rahmenbedingungen aus Kapitel 7.2.1 entfällt mehr als die Hälfte der Nennungen auf das Gehalt und die berufliche Sicherheit. Die große Bedeutung dieser Kategorien korrespondiert somit nicht nur mit dem Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*, das im Motivteil der qualitativen Untersuchung die meisten Nennungen erhält, sondern auch mit der herausgehobenen Bedeutung, die diesen beiden Aspekten der Arbeitsbedingungen im Rahmen der bisherigen Forschung zuteilwird – so gehören etwa sowohl *job security* als auch *salary* ebenfalls zum Inventar des *FIT-Choice-Modells* (Watt & Richardson, 2012). Allerdings handelt es sich auch hier um eine Kategorie, die signifikant häufiger von Dozierenden als von Studierenden genannt wird – auch dies eine Analogie zum Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*, das überwiegend in Fremdnennungen oder durch Dozierende geäußert wird. Dies mag die Bedeutung dieser beiden Faktoren für die Studierenden, zumindest im Rahmen dieser Untersuchung, relativieren.

Darüber hinaus ist jedoch nicht zu unterschätzen, dass das Gehalt nicht nur einen Einfluss auf die Motivlage derjenigen Studierenden hat, die das Studium am Ende ergreifen, sondern durch seinen Einfluss auf die Attraktivität des Berufs auch ein Grund sein kann, warum manche geeignete Studierende sich von vornherein gegen diesen Beruf entscheiden (European Commission (Hrsg.), 2013). Wenn also bspw. ein Befragter aus Schweden zu dem Ergebnis kommt, dass die Lohnfrage für Studierende zwar wichtig, aber nicht das entscheidende Motiv sei (PS3, #73), so mag das auch daran liegen, dass diejenigen Studierenden, für die das Gehalt tatsächlich entscheidend ist, in Ländern mit einem niedrigen Gehalt gar nicht als Lehramtsstudierende in derartigen Befragungen erscheinen. Tatsächlich finden sich in den Interviews auch mehrfach Erzählungen über Personen, die das Lehramtsstudium nicht begonnen haben, obwohl das Lehramt aus tätigkeitsbezogener Sicht eine attraktive Wahl gewesen wäre. Ob man tatsächlich, wie in den Interviews erwähnt, in einer vergleichbaren akademischen Karriere 30-50% mehr (wie in Schweden) oder – wie von einer kalifornischen Befragten vermutet – das Zwei- bis Dreifache von Lehrkräften verdienen kann, spielt aus dieser Perspektive heraus keine wesentliche Rolle – entscheidend ist allein die darin zum Ausdruck kommende Wahrnehmung eines jenseits seiner absoluten Höhe als nicht attraktiv wahrgenommenen Gehaltes.

Zugleich unterstützen derartige Interviewaussagen Forderungen wie die von Rothland (2014a), die Studien- und Berufswahlmotive von Lehrkräften sowohl im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als auch bereits vor der endgültigen Studienwahl zu erheben, um neben den Motiven derjenigen Studierenden, die sich am Ende für die Karriere entscheiden, auch die Motive derjenigen Personen besser verstehen zu können, die sich am Ende dagegen entscheiden. Es mag, gerade auch vor dem Hintergrund der Interviewaussagen dieser Untersuchung, durchaus der Fall sein, dass die relativ niedrige Rolle extrinsischer Berufswahlmotive etwa in Rumänien und Schweden die Folge eines Selektionsprozesses ist, der zum Erhebungszeitpunkt bereits stattgefunden hat und diejenigen Studierenden, denen solche Bedingungen wichtig wären, bereits vor der Befragung aus der Grundgesamtheit der Befragten eliminiert hat.

Die Höhe des Gehaltes wird sowohl in der Forschungsliteratur (z.B. Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016) als auch in den Interviews als ein wesentlicher Einflussfaktor auf den Kategorienbereich mit den zweitmeisten Nennungen gesehen – das An-

sehen, die Attraktivität und die Karrierechancen von Lehrkräften. Hier fällt auf, dass sich die Annahme eines historisch gesunkenen Ansehens von Lehrkräften (z.B. Bertilsson, 2014; Skog-Östlin, 1984) auch in den Interviews nachweisen lässt:

„I think about // today, it's like a job like any other, in a way. In the 19th century, in the villages, it was the teacher, the priest and the (lacht). It was much higher graded job in a way. But today, I don't think so“ (PS2, #146).

Bezogen auf die heutige Zeit fallen die Aussagen zum Ansehen von Lehrkräften in allen Untersuchungsländern mit Ausnahme Rumäniens, wo sich ein uneinheitliches Bild ergibt, mehrheitlich negativ aus. Allerdings ist hier darauf zu verweisen, dass sich z.T. Eigen- und Fremdwahrnehmung des Ansehens nicht immer decken und sich Studienergebnisse je nach Grad der Abstraktion von der Einzellehrkraft hin zum Berufsstand unterscheiden (Bastian & Combe, 2007).

Die Attraktivität des Lehramtes ist einer ähnlichen historischen Entwicklung ausgesetzt wie das Ansehen, wobei hier der Wegfall der Notwendigkeit von ‚traditionellen‘ Frauenberufen im Rahmen der Gleichstellungsbemühungen seit den 1960er Jahren das Lehramt besonders hart getroffen hat (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Tatsächlich werden in Rumänien, dem einzigen Land, in dem die Befragten das Lehramt noch als für Frauen besonders geeigneten Beruf bezeichnen, das Ansehen und die Attraktivität tendenziell positiver beschrieben als bei den Befragten der anderen Untersuchungsländer, was zur uneindeutigen Befundlage hinsichtlich der Attraktivität und des Ansehens des Lehrerberufs in der bisherigen rumänischen Forschung passt (European Commission (Hrsg.), 2013; Frunzaru & Dumitriu, 2015).

Insgesamt sind die beiden Unterkategorien der Attraktivität und des Ansehens nur bedingt trennscharf gegeneinander. Gerade dort, wo Befragte bspw. von Berufswahlempfehlungen durch Eltern berichten, fließen beide Kategorien ineinander, da das gesellschaftliche Ansehen eines Berufes neben dem Gehalt (European Commission (Hrsg.), 2013) als einer der wesentlichen Einflussfaktoren für die Attraktivität eines Berufes gilt. Während die Attraktivität jedoch als insbesondere von politischen Entscheidungen beeinflusst angesehen wird, die etwa das Gehalt oder die Arbeitszeitstruktur von Lehrkräften determinieren, spielen beim Ansehen gerade vor dem Hintergrund der historischen Veränderungen auch andere Faktoren eine Rolle. Dies zeigt sich u.a. in dem Beispiel einer Studierenden, die sich gar nicht sicher war, ob man für diesen Beruf überhaupt studieren müsse: „Maybe you don't have to learn all this things, you just go there and sit there“ (SS1, #53). Hier wird, wie an anderen Stellen auch, deutlich, dass aus Sicht der Studierenden Unwissen über die Lehramtsausbildung und das Aufgabenspektrum der Lehrkräfte einen wesentlichen Grund für das schlechte Ansehen des Berufsbildes darstellen.

Im Rahmen der oben angesprochenen zeitabhängigen Verzerrungen fällt u.a. die geringe Rolle, die den Karrieremöglichkeiten der Lehrkräfte in den Befragungen zukommt, ins Auge. Dies ist umso auffälliger, als dass Befragten aller Untersuchungsländer verschiedene Karrieremöglichkeiten offenstehen (vgl. Kap. 3.5). Gerade hier kann jedoch neben der zeitlichen Komponente auch die Veränderung des Aufgabenbereiches ein Grund für die geringe Anzahl an Nennungen sein: So verweist eine amerikanische Befragte darauf, dass eine schulische Karriere zumeist mit der Übernahme eines administrativen Tätigkeitsprofils verknüpft sei (SU1, #76). Gerade das würde jedoch nicht mehr dem entsprechen, weswegen man ursprünglich Lehrkraft geworden sei – um in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Dies

passt zu den Ergebnissen einer Befragung, die Bertilsson (2014) mit schwedischen Studierenden durchführte und die zu einem ähnlichen Ergebnis kam: Dass die Karriereaussichten der Lehrkräfte weitgehend als schlecht eingeschätzt würden, hat seiner Untersuchung nach weniger mit den objektiven Karrieremöglichkeiten der Studierenden zu tun als vielmehr damit, dass diese Karriereschritte sie zugleich von ihrer eigentlich gewünschten Tätigkeit entfremden würden und daher subjektiv als nicht erstrebenswert angesehen werden.

Verglichen mit den obigen Kategorien kommen der **Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation und der Durchlässigkeit** des Berufes, die oben bereits behandelt wurde, sowie der **Organisation und Struktur der Lehramtsausbildung** nur eine geringe Bedeutung zu. Allerdings mag dies, ebenso wie bei den Nennungen zur Struktur des Bildungssystems als Ganzem, darauf zurückzuführen sein, dass die meisten Befragten, auch auf Seite der Dozierenden, nur ein System der Lehramtsausbildung kennen, weswegen die Verfasstheit dieses Systems innerhalb der Interviews nur selten vergleichend zur Sprache kommt. Dort, wo strukturelle Aspekte der Lehramtsausbildung Erwähnung finden, weisen sie jedoch einen hohen Grad an Vernetztheit mit anderen strukturellen Bedingungen, Einflussfaktoren und Motiven auf. Dies entspricht dem großen Stellenwert, der der Lehramtsausbildung auch in internationalen Untersuchungen zu Teil wird (z.B. European Commission (Hrsg.) (2017) oder OECD (Hrsg.) (2006), aber auch im Rahmen bildungswissenschaftlicher Forschung, z.B. Blömeke (2006)). Es kennzeichnet sie als eine Schlüsselkategorie, die einerseits in hohem Maße bildungspolitischen Vorgaben und Reformen ausgesetzt ist, andererseits jedoch auch mit schulartspezifischen Motivmustern und den Motiven der *definierten Rolle*, des *fachlichen Interesses* und der *Polyvalenz* verknüpft ist. Gerade dort, wo die Beziehungen dieser Faktoren untereinander Veränderungen unterworfen sind, zeigt sich, wie beispielsweise eine Bildungsreform über Änderungen in den Ausbildungsbedingungen der Lehrkräfte Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden erlangt (z.B. bei PS2). So trägt etwa die Abtrennung der Lehramtsstudiengänge von den Fachstudiengängen zur klaren Erkennbarkeit des Berufsziels der jeweiligen Studiengänge bei. Dies jedoch ist wiederum direkt mit dem Studien- und Berufswahlmotiv der *definierten Rolle* verknüpft, das darauf beruht, dass der Beruf der Lehrkraft klar definiert sei, ein eindeutiges Aufgabenspektrum und Berufsbild aufweise und man als Studierender wisse, was auf einen zukomme:

„And if you choose the program of geography, many don't understand what they will become. But if you're choosing to be a teacher in history and geography, you know that you will become a teacher, if you understand what I mean“ (PS2, #21).

Zugleich zeigt sich an diesem Beispiel auch die enge Verknüpfung der einzelnen Kategorien untereinander: Wie leicht bspw. die Eingangsqualifikation zu erreichen ist, hängt u.a. damit zusammen, welche Art von Abschlussprüfungen es gibt, was selbst wiederum von der Struktur der Lehramtsausbildung abhängig ist. So spielt z.B. in den Interviews mit rumänischen Befragten bei der Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation die Tatsache eine Rolle, dass es dort neben einem Studieneingangstest insgesamt vier Abschlussexamina gibt, die u.a. den Zugang zu schulischen Leitungspositionen regeln, wodurch sich die Transitionsphase mehrere Jahre in die Berufspraxis hinein erstreckt (Velica & Regman, 2009; Crasovana & Ungureanu, 2010). In Ländern, die demgegenüber keine zentralen Abschlussprüfungen aufweisen, beschäftigen sich die Nennungen dieser Kategorie v.a. damit, wie einfach oder schwer das Studium an sich ausfällt.

Schlussendlich lassen sich aus den Interviews zwei Kategorien extrahieren, die in der Beschreibung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen in Kapitel 3 ohne Gegenstück bleiben: Die **Art der Beziehungen zu anderen Akteuren** wie Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen sowie die **wahrgenommene Bedeutsamkeit des Lehrerberufes**. Beide Kategorien bilden mit jeweils ca. 10% der Nennungen eher nachgeordnete Aspekte ab, zugleich zeigen sich hier jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Untersuchungsländern. Dass Hofstede (2001) Beobachtungen hinsichtlich allgemeinkultureller Unterschiede zwischen Nationen zumindest teilweise auf diese Untersuchung anwendbar sind, zeigt sich u.a. am Verhältnis der Lehrkräfte zu ihren Schülerinnen und Schülern. Während in Rumänien, das eine besonders hohe *power distance* aufweist, noch sehr formelle Anredestrukturen mit Titeln wie „Professor“ bzw. „Professorin“ den alltäglichen Umgang zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern prägen, fällt die professionelle Distanz in den anderen Ländern geringer aus. Das zeigt sich in wechselnden, jedoch stets informelleren Beziehungen, wobei Schweden als das Land mit der geringsten *power distance* auch die geringste Distanz zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aufweist: Hier duzen sich beide Parteien. Dabei sind die Unterschiede in der *power distance* nicht mit Unterschieden im wahrgenommenen Verhältnis selbst gleichzusetzen – gerade die rumänischen Befragten beschreiben das Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern trotz der hierarchischen Distanz als ausgesprochen herzlich.

Auch im Bereich der wahrgenommenen Bedeutsamkeit zeigen sich länderspezifische Unterschiede. Während die Wichtigkeit für das Leben der Kinder bzw. Jugendlichen, die u.a. im *FIT-Choice-Modell* (Watt & Richardson, 2012) als wesentlicher Aspekt des Lehrerberufs erwähnt wird, auch hier in allen Untersuchungsländern Erwähnung findet, unterscheiden sich die Länder v.a. hinsichtlich der wahrgenommenen Bedeutung des Lehrerberufs für die Gesellschaft. Dass die Bedeutung der Lehrkräfte für die lokale Gemeinschaft bspw. eine Kategorie ist, die ausschließlich von amerikanischen Befragten, dort dafür allerdings in der Hälfte der Interviews, genannt wird, kann mit der dortigen Einstellungsstruktur in Zusammenhang gebracht werden: Die *school districts* sind sowohl in Größe als auch in der Finanzausstattung und der Struktur ihres Schulsystems sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.1, 3.4, U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). Da die Einstellung von Lehrkräften auf der kommunalen Ebene dieser Distrikte angesiedelt ist, arbeitet man explizit für und in einem spezifischen *school district*, und je nachdem, für welchen dieser Distrikte man sich entscheidet, sieht man sich einer anderen Schülerschaft und anderen sozialen Strukturen gegenüber. Im Gegensatz zu den Studierenden aus Bundesländern wie Bayern, die ihre Lehrkräfte zentral anstellen, können Lehrkräfte in den USA somit gezielter festlegen, ob sie mit einer homogenen oder einer heterogenen, einer gut situierten oder einer schwächeren sozialen Schichten entstammenden Schülerschaft konfrontiert werden wollen. So ist es dort angehenden Lehrkräften eher möglich, sich bewusst für ein besonderes Stadtviertel oder eine besondere Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu entscheiden und so in deren lokalem Umfeld eine besondere Rolle zu spielen. Zugleich fordern beide kalifornische Universitäten, die an dieser Untersuchung teilnehmen, diese Bereitschaft, sich auf lokaler Ebene einzubringen und zu engagieren, explizit und aktiv von ihren Studierenden ein (Sacramento State, College of Education (Hrsg.), o.a.J.; U.C. Berkeley, Graduate School of Education (Hrsg.), o.a.J.). Insgesamt stimmen die oben aufgeführten Aspekte in vielen Punkten mit den Unterschieden in den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften, wie sie in Kapitel 3 heraus-

gearbeitet wurden, überein. Allerdings spiegelt sich die besondere Perspektive der Befragten in spezifischen Verzerrungen und Schwerpunktsetzungen, die dazu führen, dass einigen Bereichen, z.B. der Durchlässigkeit des Berufsbildes, kaum Aufmerksamkeit zuteilwird. Andere Bereiche, die im Rahmen des Kapitels 3 nicht oder nur am Rande behandelt werden konnten, nehmen demgegenüber in den subjektiven Wahrnehmungen der Befragten einen höheren Stellenwert ein. Aus quantitativer Sicht lassen sich dabei zwischen Dozierenden und Studierenden sowie zwischen den Befragten aus den unterschiedlichen Untersuchungsländern nur wenige signifikante Unterschiede belegen. Qualitativ zeigen sich jedoch an mehreren Stellen Unterschiede. So können Kategorien in einzelnen Ländern unterschiedlich bewertet oder sogar durch unterschiedliche Elemente besetzt sein: Beispielsweise beziehen sich die Nennungen zur Erreichbarkeit der Eingangsqualifikation in den unterschiedlichen Untersuchungsländern auf sehr unterschiedliche Strukturen. Die Kategorie selbst findet sich in allen drei Untersuchungsländern, doch die Nennungen innerhalb der Kategorie beziehen sich stets auf andere Kontextfaktoren, die ihrerseits wiederum ein Ausdruck der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen innerhalb der Untersuchungsländer sind. Zuletzt wird in allen Untersuchungsländern neben den gemeinsamen Faktoren der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen bzw. des Berufsbildes auch stets die Varianz der Bedingungen innerhalb des Landes sowie die zeitliche Veränderlichkeit dieser Bedingungen betont – ein Hinweis darauf, diese Untersuchung nur als Momentaufnahme zu begreifen und die Bedeutung weiterer spatialer Analyseebenen nicht zu unterschätzen.

8.3.2 Der Person-Environment-Fit aus Sicht der Lehrkräfte

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Forschungsfrage 7.2, Kap. 7.2) zeigen, dass sich zu einigen Studien- und Berufswahlmotiven direkte Gegenstücke auf Seiten des *environments*, d.h. des Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen finden lassen (vgl. Abb. 43). Das betrifft vor allem den Bereich der extrinsischen und pragmatischen Motive. So erscheinen etwa das Gehalt und die berufliche Sicherheit sowohl im Hinblick auf die Motive als auch im Hinblick auf die beruflichen Rahmenbedingungen. Die Arbeitszeit erscheint als Aspekt der beruflichen Rahmenbedingung ebenso wie in Form der Motive *selbstbestimmte Arbeitszeit* und *Freizeit*. Der *gesellschaftliche Status*, der als Motiv bekannt, im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht über eine stabile Skala länderübergreifend vergleichbar ist, findet sich ebenfalls als Aspekt des Berufsbildes und auch die *Karrierechancen* finden sich – wenn auch jeweils nur mit wenigen Nennungen – in beiden Interviewteilen. Diese Nähe zwischen Aspekten und Motiven zeigt sich auch in der Ähnlichkeit einiger Benennungen, etwa der *Karrieremöglichkeiten* (als Motiv) und der Karrierechancen (als Aspekt des Berufsbildes).

Zudem fällt auch die subjektive Bedeutsamkeit der jeweiligen Paarungen in vielen Fällen vergleichbar aus: So ist etwa die *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* zusammen mit den *biographischen Erfahrungen* das Motiv, das im ersten Teil der Interviews die meisten Nennungen erhält. Analog hierzu spielen Gehalt und berufliche Sicherheit auch im zweiten Teil des Interviews mit zusammen 32 Nennungen eine entscheidende Rolle. Bei Motiven wie der *Karriereorientierung*, die im ersten Interviewteil kaum Nennungen erhalten, sind auch die strukturellen Gegenstücke zumeist von geringer Bedeutung: Die Karrierechancen von Lehrkräften finden im zweiten Interviewteil nur ein einziges Mal Erwähnung.

Parallelen finden sich auch im Bereich der intrinsischen Motive: So findet sich etwa der auf die Tätigkeit mit Kindern und Jugendliche bezogene Aspekt des Berufes sowohl in berufsbezogenen Kategorien wie der Beziehung zu den Schülerinnen bzw. Schülern und der Wichtigkeit der Lehrkräfte für das Leben der Kinder bzw. Jugendlichen als auch in Motiven wie der *Arbeit mit bzw. dem Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen*.

Implizite Beziehungen zwischen ausgewählten Motiven und ausgewählten Aspekten des Environments

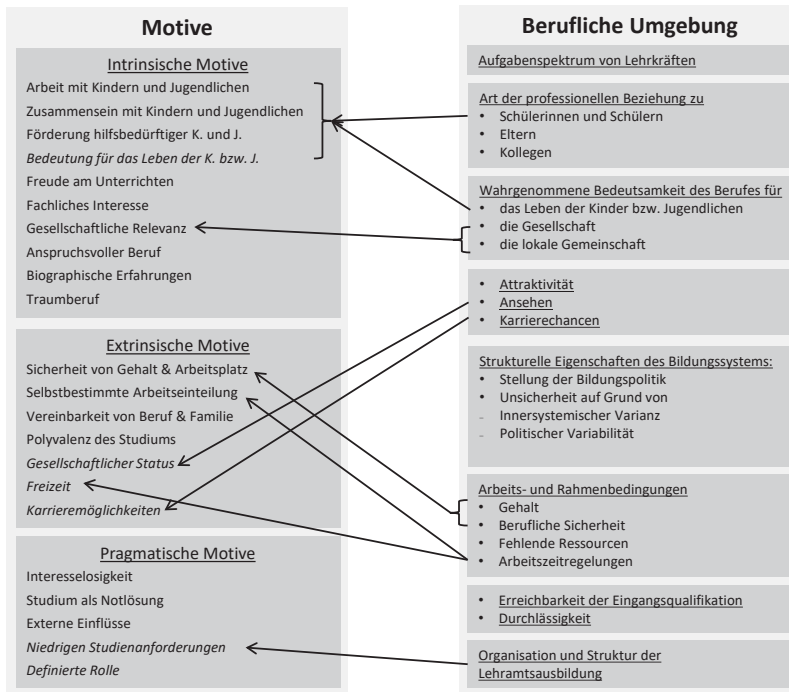


Abb. 43: Gegenüberstellung ausgewählter Motive und ausgewählter Aspekte des Environments (eigene Darstellung; im quantitativen Modell nicht enthaltene Motive sind kursiv gesetzt)

Allerdings gibt es auch Studien- und Berufswahlmotive, die ohne direktes strukturelles Gegenstück auf der Environment-Seite bleiben. Hierzu gehören etwa die *externen Einflüsse*, die *biographischen Erfahrungen* oder das Lehramt als *Traumberuf* aber auch die *Selbstwirksamkeit* oder das Motiv des *Narzissmus bzw. der Macht* aus dem Bereich der zusätzlichen Motive. Dies bedeutet jedoch nicht, dass derartige Motive von Environment-Bedingungen unbeeinflusst bleiben.

Auf die Frage, inwiefern einzelne von ihnen wahrgenommene Aspekte der beruflichen Umgebung einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive haben, verknüpfen die Befragten im Rahmen ihrer Begründungen vielmehr auch explizit einzelne Motive mit einzelnen Aspekten des Berufsbildes und der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (vgl. Forschungsfrage 7.2, Kap. 7.2 sowie Abb. 44).

Explizite Beziehungen zwischen ausgewählten Motiven und ausgewählten Aspekten des Environments

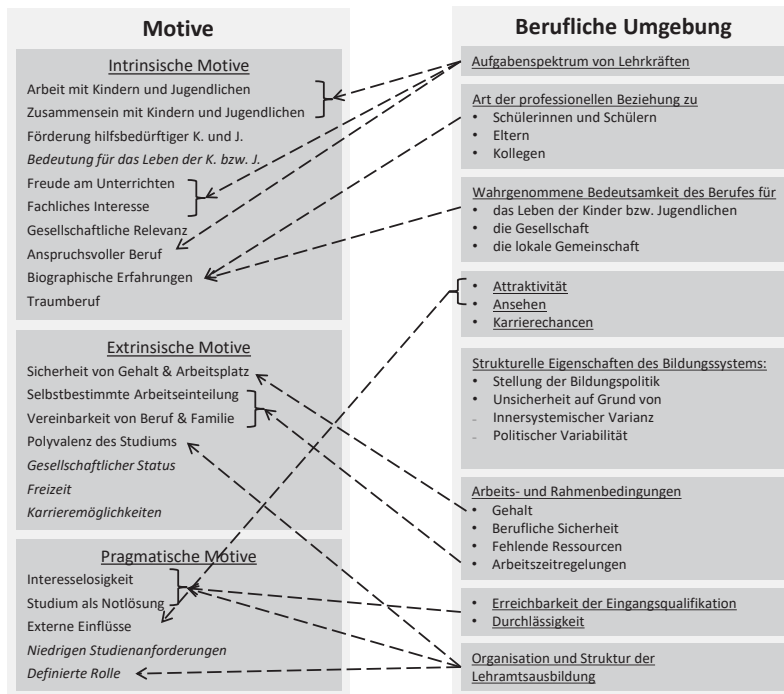


Abb. 44: Explizite Beziehungen zwischen ausgewählten Motiven und ausgewählten Aspekten des Environments aus Sicht der Befragten (eigene Darstellung auf Grundlage von Kap. 7.2; kursiv gesetzte Motive sind im quantitativen Instrument nicht enthalten)

So bringen sie etwa die *externen Einflüsse* auf die Berufswahl mit dem Gehalt, der Attraktivität und dem Ansehen von Lehrkräften in Beziehung und beschreiben, wie eine leichte Erreichbarkeit des Berufs, seine allgemeine Wahrnehmung als Sicherheitsnetz und seine strukturelle Einbindung in Form eines an ein Fachstudium gebundenen Zusatzmoduls dazu führen können, dass mehr Studierende ihn als *Notlösung* oder aus *Interesselosigkeit* heraus ergreifen. Sie beschreiben, wie eine solche Einbindung als Zusatzmodul die *Polyvalenz* des Berufsbildes erhöht und wie andererseits eine klar geregelte Struktur der beruflichen Ausbildung dazu beitragen kann das Lehramt als *definierte Rolle* zu begreifen, also das Lehramtsstudium zu wählen, weil man weiß, was einen erwartet. Sie schildern die Zusammenhänge zwischen der Art der Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften einerseits und der Rolle *biographischer Motive* ebenso wie den Zusammenhang zwischen den fachbezogenen Motiven und der Frage, inwiefern die Wissensvermittlung in der Wahrnehmung des Berufes als Kern der beruflichen Aufgaben von Lehrkräften einerseits und in der Lehramtsausbildung andererseits verankert ist.

Zusammen betreffen die hier vorgestellten Bezüge fast alle analysierten Studien- und Berufswahlmotive und erlauben einen ersten Einblick darauf, wie zukünftige Lehrkräfte selbst sowie deren Ausbilderinnen bzw. Ausbilder die Studien- und Berufswahlmotive von Lehrkräften wahrnehmen und welche Faktoren diese Motive beeinflussen.

8.3.3 Der Einfluss struktureller Bedingungen auf die berufliche Umgebung von Lehrkräften

Die Studierenden und Dozierenden beschreiben nicht nur den Einfluss von Aspekten des Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen auf die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden, sondern bezeichnen darüber hinaus weitere Faktoren, die wiederum die zuvor genannten Aspekte beeinflussen (Forschungsfrage 7.3, Kap. 7.2). Was es bedeute, Lehrkraft zu sein, ist eine Frage, die nicht im luftleeren Raum beantwortet wird, sondern die wiederum als von vielfältigen strukturellen Faktoren innerhalb der einzelnen Untersuchungsländer abhängig erfahren wird: Die zwei Säulen aus Abbildung 44 erweitern sich um eine dritte, rechts der strukturellen Bedingungen anzusiedelnde Säule (vgl. Abb. 45). Während die Einflussfaktoren innerhalb des Ergebnisteiles stets nur atomisiert in Bezug auf die jeweiligen Aspekte des Berufsbildes bzw. der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen berichtet wurden, wird im Rahmen dieses Kapitels die Struktur der einzelnen Beobachtungen diskutiert. Dabei lassen sich die in Kapitel 7.2 herausgearbeiteten Einflussstrukturen in vier übergeordnete Kategorien gliedern: Politische Einflussfaktoren, gesellschaftliche Einflussfaktoren, universitäre Einflussfaktoren und den Einfluss durch weitere Akteure (vgl. Abb. 45).

Einflussfaktoren auf ausgewählte Aspekte des Environments

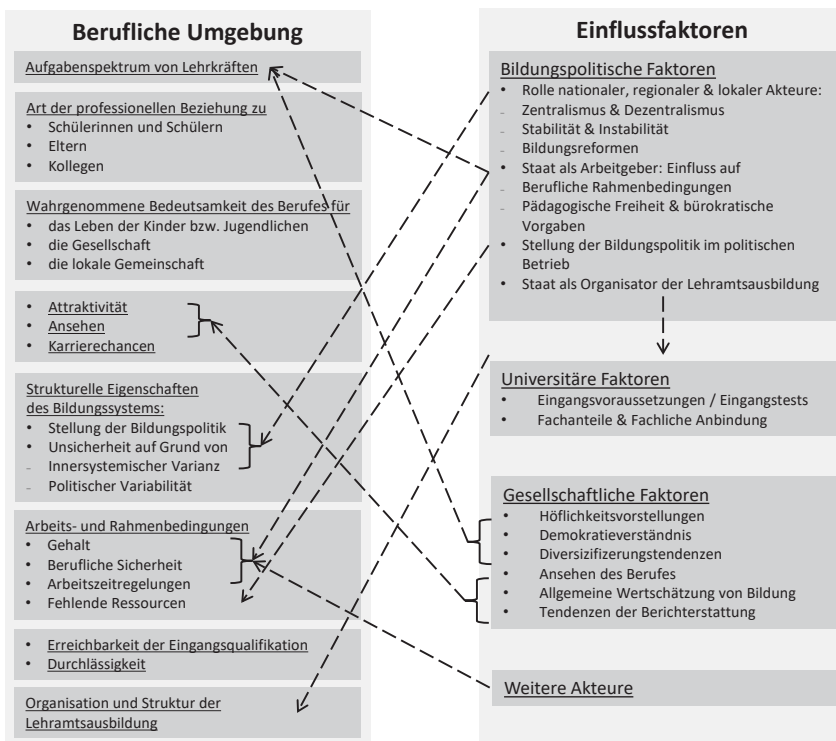


Abb. 45: Der Einfluss bildungspolitischer, universitärer und gesellschaftlicher Faktoren sowie weiterer Akteure auf die Aspekte des Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen entsprechend der Interviewaussagen der befragten Studierenden und Dozierenden (eigene Darstellung)

Politische Akteure im weiteren und die Bildungspolitik im engeren Sinn beeinflussen nach Aussagen der Befragten insbesondere die Arbeits- und Rahmenbedingungen von Lehrkräften sowie die strukturellen Eigenschaften des Bildungssystems. Die strukturellen Eigenschaften sind dabei ein direktes Gegenstück der politischen Bedingungen: Der Zentralismus bzw. Dezentralismus eines Systems kann die Ursache für räumlich stark homogene bzw. divergente Arbeitsbedingungen darstellen und auch die Stabilität bzw. Instabilität des Systems spiegelt sich als Unsicherheitsfaktor in den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte.

Demgegenüber erscheinen etwa die fehlenden Ressourcen an Schulen als Ausdruck einer zu geringen Stellung der Bildungspolitik im Vergleich zu anderen Politikzweigen, die dazu führt, dass in diesem Bereich Finanzmittel fehlen, die anderen Politikbereichen evtl. eher zur Verfügung stünden. Zugleich sind in einem weitgehend staatlich regulierten Arbeitsmarkt (OECD (Hrsg.), 2006) die Gehaltsstruktur und die berufliche Sicherheit, aber auch die Arbeitszeit bzw. die Ferien von Lehrkräften durch politische Vorgaben bestimmt und durch politische Vorgaben veränderbar. So gelten etwa Wahlen und damit einhergehende Wahlgeschenke als wesentliche Quellen für Gehaltserhöhungen in verschiedenen staatsnahen Berufen (PR2, #20). PS3 (#37 ff., #43 ff.) beschreibt demgegenüber, wie politische Debatten zu einer Anhebung der schwedischen Lehramtsgehälter geführt haben. Tatsächlich sind die schwedischen Gehälter in den letzten Jahren deutlich angestiegen (vgl. Kap. 3.4).

Im Bereich der Aufgabenbereiche von Lehrkräften, die insbesondere mit den verschiedenen tätigkeitsbezogenen, intrinsischen Motiven in Verbindung gebracht werden, sind es ebenfalls bildungspolitische Rahmenbedingungen, die regeln, ob Lehrkräfte über eine hohe pädagogische Freiheit verfügen oder standardisierenden Vorgaben zum Unterrichtsgeschehen unterworfen sind und die über bürokratische Vorgaben beeinflussen, wie viel Zeit den Lehrkräften für Unterrichtsvorbereitung oder -durchführung bleibt. Gerade die stete Zunahme bürokratischer Arbeitsanteile, die Arbeitszeit bindet und somit die Lehrkräfte von den Tätigkeiten entfremdet, die als Kern der beruflichen Tätigkeit angesehen werden, wird in den Interviews mehrfach und von Befragten aus mehreren Untersuchungsländern beklagt.

Hier findet sich ein Übergang zu den **universitären Faktoren**, die den Einfluss der universitären Ausbildungsstrukturen auf die Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften beschreiben. Hierzu gehören insbesondere die Eingangsvoraussetzungen bzw. Eingangstests, der Fachanteil innerhalb der Ausbildung und die Fachanbindung der Studiengänge. Diese Faktoren beeinflussen u.a. die mit dem Studium verbundenen Anforderungen, inwiefern das Lehramt als *definierte Rolle* aufgefasst werden kann, aber auch die *Polyvalenz* des Studiums und seine Attraktivität für *fachlich interessierte* Studierende. Sie sind selbst wiederum eng mit bildungspolitischen Vorgaben verknüpft und können u.a. durch Bildungsreformen beeinflusst werden. Dass die Art Verknüpfung von Untersuchungsland zu Untersuchungsland wechselt, rechtfertigt die Definition der universitären Faktoren als eigenem Faktor: Während bspw. in der bayerischen Lehramtsausbildung Zulassungsvoraussetzungen, Abschlussprüfungen und fachliche Inhalte weitgehend vorgegeben sind und der strukturelle Einfluss der Universitäten gering ausfällt (Blömeke, 2006; Freistaat Bayern (Hrsg.), 2008; Eurydice (Hrsg.), 2017a), verfügen amerikanische Universitäten hier über größere Freiheiten (Berthold, 2007): Jede Universität kann frei entscheiden, welche Studierenden sie auf Grundlage welcher Kriterien zum Studium zulässt (z.B. Sacramento State, Teaching Credentials Department (Hrsg.), o.a.J.), wie sie das Studium strukturiert (z.B. Graduate School of Education, UC Berkeley (Hrsg.), o.a.J.) und welche Regelstudienzeit sie ansetzt. Während also bayerische Universitäten im Wesentlichen bildungspolitische Vorgaben auf einer anderen Ebene umsetzen, treten

amerikanische Universitäten hier als eigenständiger Einflussfaktor auf und können über die ihnen zugestandene Autonomie einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildungsbedingungen ihrer Studierenden nehmen.

Eine dritte Art von Einflussfaktoren beeinflusst demgegenüber das Ansehens und die Attraktivität des Berufes sowie die Beziehungsvariablen, die das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, Eltern und den eigenen Kollegen beschreiben. Sie sollen hier als **gesellschaftliche Einflussfaktoren** beschrieben werden, da ihr Einfluss keinem spezifischen Akteur zugeschrieben werden kann. In diesen Bereich fallen u.a. breite Faktoren wie das Ansehen des Berufes in verschiedenen Bevölkerungsschichten, die das Ansehen des Berufes in der Wahrnehmung der Befragten beeinflussen, oder die allgemeine Wertschätzung oder Nicht-Wertschätzung von Bildung, der ebenfalls ein Einfluss auf das Ansehen von Lehrkräften zugeschrieben wird. Dieser breite, unspezifische Einfluss zeigt sich etwa in Aussagen wie folgender:

„Because the society tells the way you should look at the teacher. Society tells the way you should behave as a teacher, you should act as a teacher, you should do your job as a teacher, what your results should be with your students and so on. I think it's very, very, very important.“ (SR2, 153)

Hier finden sich allerdings auch spezifischere Komponenten, etwa inwiefern das Lehramt mit religiösen Komponenten verknüpft ist, inwiefern es als Berufsmöglichkeit speziell für Frauen wahrgenommen wird oder wie es in der nationalen Berichterstattung, z.B. über die PISA-Ergebnisse, dargestellt wird (Blömeke, 2005; Bertilsson, 2014):

„Like I definitely read a lot of articles before I decided to apply for school. Like ‚what is it like to be a teacher‘, ‚what do people think about teachers, what are the problems in education‘ [...]. And a lot of that is, you know, popular media and popular opinion and just the way that people talk“ (SU2, #76).

Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wird ebenfalls als von der allgemeinen Wertschätzung beeinflusst gesehen. Allerdings finden sich hier auch weitere kulturelle Faktoren, etwa Aussagen zu allgemeinen Höflichkeitsvorstellungen gegenüber Lehrkräften, aber auch Vorstellungen der demokratischen Gesellschaft, die etwa den informellen, gleichwertigen Umgang der schwedischen Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern bedingen. Dies entspricht Hofstede (2001) kulturellen Parametern, etwa der *power distance*, die sich ebenfalls in der Natur derartiger Beziehungen äußern. Zuletzt können sich die Gesellschaft und mit ihr die gesellschaftlichen Einflüsse auch ändern: Die Diversifizierung der Gesellschaft, etwa über Immigration (wie in Schweden) oder über westliche Einflüsse (wie in Rumänien) kann dazu führen, dass sich gesellschaftliche Konventionen, etwa im Bereich der Höflichkeitsvorstellungen, verändern, und dementsprechend auch die Beziehung der Lehrkräfte zu ihren Schülerinnen und Schülern beeinflussen.

Darüber hinaus sind **weitere Akteure** denkbar, die ebenfalls einen Einfluss auf das Berufsbild, die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften nehmen können. Aus den Interviews seien hier beispielsweise die Gewerkschaften genannt, die insb. in den Vereinigten Staaten einen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Sicherheit und das Gehalt an denjenigen Schulen ausüben können, an denen die Lehrkräfte gewerkschaftlich organisiert sind.

Fasst man die aus den Interviews rekonstruierten Einflussfaktoren, deren Einfluss auf die ebenfalls aus den Interviews rekonstruierten Aspekte des Berufsbildes sowie der Arbeits- bzw. Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften sowie deren Einfluss auf die Studien- und Berufs-

wahlmotive zusammen, ergibt sich als Synthese der vorhergehenden Einzelabbildungen ein Modell des lehramtsbezogenen Person-Environment-Fit, wie es in Abbildung 46 dargestellt wird. Es besteht aus vier zentralen Elementen: Ausgewählte Studien- und Berufswahlmotive als Variablen für die *person* einerseits sind mit ausgewählten Aspekten des Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als Variablen des *environments* über die Passung verbunden, als die die Studien- bzw. Berufswahl der Studierenden verstanden wird: Die Studien- bzw. Berufswahlmotive, die sich bei der Studierendenschaft zeigen, sind eine Folge der *environment*-Bedingungen, unter denen sich die Studierenden für die berufliche Laufbahn der Lehrkraft entscheiden (vgl. Kap. 8.3.2). Gerahmt wird der eigentliche *person environment fit* durch die oben diskutierten systemischen Faktoren, die politische, gesellschaftliche und universitäre Einflüsse auf das *environment* abbilden, sowie durch die innersystemische Varianz als Korrekturfaktor: Sie stellt all jene Faktoren dar, die auf regionaler, lokaler oder spatial nicht erfassbarer Ebene variieren und so zur Varianz der Rahmenbedingungen unterhalb der Analyseebene des eigentlichen Modells beitragen. Die Homogenität bzw. Heterogenität des Systems beeinflusst dabei sowohl die Rahmenbedingungen, indem sie etwa dazu führt, dass das Gehalt in unterschiedlichen *school districts* sehr unterschiedlich ausfallen kann, wie auch die systemischen Einflussfaktoren – etwa wenn Gewerkschaften nur in einem Teil des Untersuchungsraumes vertreten sind. Allerdings hängen sie dabei selbst von systemischen Einflussbedingungen, etwa dem Zentralismus oder der Stabilität der bildungspolitischen Bedingungen ab, sodass sich eine wechselseitige Beziehung zwischen den systemischen Einflussfaktoren und ihrer Variabilität ergibt. Somit ergibt sich das folgende Modell (vgl. Abb. 46), bei dem der Person-Environment-Fit aus Kapitel 8.3.2 bzw. aus den Abbildung 43 und Abbildung 44 im Zentrum steht und durch die systemischen Einflussbedingungen gerahmt wird, die in diesem Kapitel herausgearbeitet wurden und in Abbildung 45 dargestellt sind.

Dabei ist stets von ausgewählten Elementen zu sprechen. Zum einen wurde sowohl auf der Ebene der Motive als auch auf der Ebene der Rahmenbedingungen aus Gründen der Übersicht auf die Aufnahme von Kategorien mit einer geringen Anzahl an Nennungen verzichtet. Zum anderen gibt das Modell primär die Ergebnisse der Interviews wieder. Auch wenn die oben stehenden Analysen zu einem breiten Katalog an Einzelementen und einem differenzierten Beziehungsgeflecht zwischen den einzelnen Bestandteilen des Systems geführt haben, der mit den bisherigen Forschungsergebnissen, wie sie in Kapitel 2 und 3 dargestellt sind, weitgehend übereinstimmt, kann das Modell doch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – weder hinsichtlich seiner Elemente noch hinsichtlich der analysierten Beziehungen zwischen den einzelnen abgebildeten Elementen.

Aus diesem Grund wird auch auf die Wiedergabe spezifischer Einflussstrukturen zu Gunsten unspezifischer Pfeilstrukturen verzichtet: Die abstrakten Pfeile stehen für die vielfältigen und multidimensionalen Beziehungsstrukturen der einzelnen Elemente untereinander, die im Rahmen dieser Arbeit nur exemplarisch ausgeleuchtet werden konnten und die auch untereinander zu interdependent sind, um monokausale Einflüsse zu postulieren. Ebenso betonen die helleren Kästen, die jeweils alle Motive, Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren umgeben, die Interdependenz der einzelnen Elemente untereinander. Sie verdeutlichen, dass einzelne Motive jeweils andere Motive, einzelne Rahmenbedingungen andere Rahmenbedingungen und spezifische systemische Einflussfaktoren auch andere spezifische Einflussfaktoren beeinflussen können.

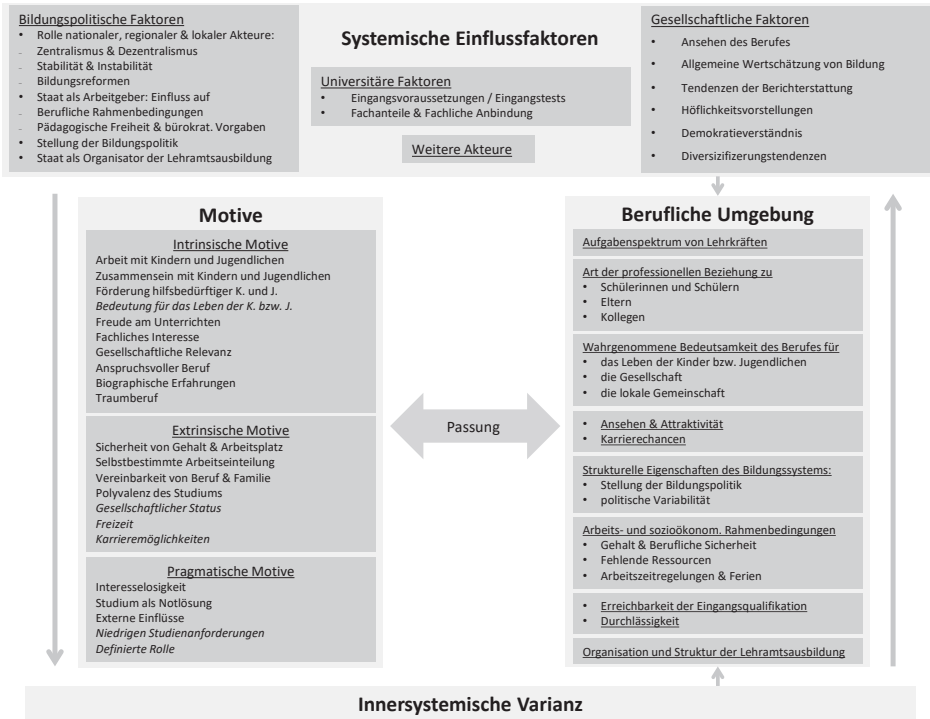


Abb. 46: Modell des lehramtsspezifischen Person-Environment-Fit unter Berücksichtigung länderspezifischer systemischer Einflussfaktoren und ihres Einflusses auf die beruflichen Rahmenbedingungen innerhalb des jeweiligen Landes (eigene Darstellung)

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in der deutschen Subgruppe diskutiert werden, um anschließend zu überprüfen, inwiefern das oben dargestellte Modell in der Lage ist, die im länderübergreifenden Vergleich festgestellten Unterschiede in den Ausprägungen der Studien- und Berufswahlmotive zu plausibilisieren.

8.3.4 Quantitative Ergebnisse der deutschen Subgruppe

Im diesem Unterkapitel soll im Anschluss an Forschungsfrage 2 diskutiert werden, inwiefern die Ergebnisse des deutschen Subsamples dem bisherigen Forschungsstand zu den Studien- und Berufswahlmotive deutscher Studierender entsprechen bzw. inwiefern sie in der Lage sind, diesen zu reproduzieren. Dabei zeigt sich, dass sich die Ergebnisse dieser Untersuchung in wesentlichen Punkten mit der bisher vorliegenden Forschung (im Überblick siehe z.B. Cramer, 2016) verknüpfen lassen.

So wird **intrinsischen Motiven**, gemessen an den erreichten Skalenmittelwerten, insgesamt die größte Bedeutung für die Studien- und Berufswahl zugemessen. Das entspricht den Ergebnissen der Mehrzahl der aktuellen Studien (s.a. Rothland, 2014a), aber auch älteren Ergebnissen wie denen von Terhart et al. (1994) und Oesterreich (1987) sowie den bisherigen Ergebnissen unter Verwendung des *STeAM*-Fragebogens (z.B. Syring et al., 2017; Weiß & Kiel, 2013b; Weiß & Kiel, 2011), in denen ebenfalls intrinsische Motive tendenziell die

meisten Nennungen bzw. die höchsten Ausprägungen erzielen. Die demgegenüber etwas abfallende Bedeutung der *gesellschaftlichen Relevanz* lässt sich ebenfalls mit der bisherigen Forschungslage in Verbindung bringen, da hier verwandte Motivoperationalisierungen nur in einem Teil dieser Studien (z.B. Oesterreich, 1987) und insgesamt weniger eindeutig als bspw. kindbezogene Motive zu den bedeutendsten Motiven gehören.

Im Bereich der **extrinsischen Motive** ist die Forschungslandschaft, in die sich diese Untersuchung einschreibt, heterogener als im Bereich der intrinsischen Motive. Während einige Untersuchungen auf diesem Gebiet den Beamtenstatus, die berufliche Sicherheit oder das Gehalt zu den nachgeordneten Motiven zählen (z.B. Oesterreich, 1987; Terhart et al., 1994), gehört es bei anderen zu den relevanteren Motiven (z.B. Nieskens, 2009 oder, ebenfalls unter Verwendung von *STeam*, Weiß & Kiel, 2013b). Dies mag neben unterschiedlichen Studierendenpopulationen oder regional unterschiedlichen Bedingungen zwischen Befragungen in unterschiedlichen Bundesländern auch auf unterschiedliche Operationalisierungen oder Itembeschreibungen zurückgehen, die beispielsweise zu unterschiedlichen Graden von sozialer Erwünschtheit führen könnten.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen ebenso wie die zuletzt genannten Studien auf eine tendenziell hohe Bedeutung extrinsischer Motive bei der Studien- und Berufswahl der deutschen Lehramtsstudierenden hin. Zwar fallen die Skalenmittelwerte hier geringer aus als im Bereich der intrinsischen Motive, doch ist insbesondere der Anteil an Studierenden, die diesen Motiven kaum Bedeutung zumessen, weiterhin sehr niedrig. Dieses Ergebnis verweist auf die guten extrinsischen Bedingungen für Lehrkräfte in Deutschland, die neben der Verbeamtung auch auf einer guten Vereinbarkeit von Beruf und Familie beruhen (vgl. Kap. 3). Allerdings weist das Motiv der *Polyvalenz* einen deutlich geringeren Skalenmittelwert als die anderen extrinsischen Motive auf, was der geringen Polyvalenz der deutschen Lehramtsausbildungsgänge, die zumeist auf einen gesonderten Abschluss hin ausgerichtet sind und somit auf ein klares Berufsziel vorbereiten, entspricht.

Den **pragmatischen Motiven** kommt im deutschen Subsample die geringste Bedeutung aller Motivgruppen zu. Damit liegen die Ergebnisse im Trend vergleichbarer Untersuchungen, die in der Mehrzahl ebenfalls nur eine geringe Relevanz pragmatischer Motive feststellen konnten: So bilden etwa bei Oesterreich (1987) die drei pragmatischen Motive der *Interesselosigkeit*, des *Studiums als Notlösung* und der *Kürze der Ausbildung* ebenfalls das Schlusslicht einer Liste mit 16 erhobenen Motiven. Es zeigt sich also auch im Rahmen dieser Untersuchung, dass sich pragmatische Motive durchaus messen lassen, dass ihre berichtete Relevanz für die Studien- und Berufswahl der Befragten jedoch insgesamt überschaubar bleibt. Zwar könnten die hier berichteten Aussagen durch Effekte von sozialer Erwünschtheit beeinflusst sein, wodurch es zu Verzerrungen kommen kann (Rauin & Römer, 2010; Rothland, 2014a). Allerdings sollten solche Effekte auch die extrinsischen Motive betreffen, die im Rahmen dieser Untersuchung jedoch verhältnismäßig hohe Ausprägungen erreichen.

Geschlechtsunterschiede gehören innerhalb der deutschen Forschungslandschaft mit zu den am besten und stabilsten reproduzierten Mustern (vgl. Kap. 2.2.4), lassen sich jedoch auch in internationalen Untersuchungen finden (z.B. Alm et al., 2014). Dabei zeigt sich, dass weibliche Studierende im Bereich der kindbezogenen Motive höhere Motivwerte erreichen (Treptow, 2006, Weiß & Kiel, 2011), während bei männlichen Befragten fachspezifische Anteile oder extrinsische Motive im Bereich der Karriereorientierung (Abele & Candova, 2007) höher ausgeprägt sind.

Auch diese Studie kann die genannten Effekte zumindest teilweise reproduzieren. Gerade im intrinsischen Bereich weisen weibliche Befragte signifikant höhere Mittelwerte auf, die teilweise mittlere Effektstärken erreichen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den kindbezogenen Motiven wie der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, doch auch die *Freude am Unterrichten*, die schon eher dem fachbezogenen Motivkreis zuzuordnen ist, ist bei weiblichen Befragten stärker ausgeprägt. Gleiches zeigt sich hinsichtlich der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, dem einzigen extrinsischen Motiv mit signifikantem Geschlechtsunterschied. Lediglich beim *fachlichen Interesse* und bei zwei pragmatischen Motiven erzielen männliche Befragte höhere Skalenmittelwerte, wobei letztere auf Grund der sehr geringen absoluten Ausprägung der Skalenwerte und der damit einhergehenden sehr niedrigen Effektstärken der Mittelwertdifferenz vernachlässigt werden können. Dies entspricht den Ergebnissen der meisten anderen Studien auf diesem Gebiet, die vergleichbare geschlechtsspezifische Muster gefunden haben (vgl. Kap. 2.2.4).

Da die gesetzlichen Regelungen zur *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* für Lehrkräfte beider Geschlechter identisch ausfallen, verweist dies nicht nur darauf, dass diesem Thema für weibliche Untersuchungsteilnehmerinnen immer noch eine höhere Bedeutung zukommt als für männliche Befragte. Es ist auffallend, dass sich bei anderen extrinsischen Motiven, etwa der *selbstbestimmten Arbeitseinteilung*, keine geschlechtsspezifischen Differenzen nachweisen lassen, obwohl diese Bedingungen (etwa die Arbeitszeit außerhalb des Unterrichtes überwiegend selbst bestimmen zu können) entsprechend der Erläuterungen aus den Interviews gerade ein wesentliches Element der Familienfreundlichkeit des Berufsbildes ausmachen. Die höhere Bedeutung, die weibliche Befragte der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* zuweisen, zeigt sich also v.a. auf einer abstrakten Ebene, nicht jedoch in Bezug auf die Elemente, die die gute Vereinbarkeit konkret begründen.

Unterschiede zwischen **Studierenden für unterschiedliche Schularten** sind in der bisherigen Forschung ebenfalls gut dokumentiert, auch wenn die Unterscheidung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden auf Grund großer Überschneidungen zwischen der Wahl der Schulart und dem Geschlecht der Studierenden nicht immer trennscharf möglich ist (Alm et al., 2014). So zeigen etwa Veröffentlichungen von Weiß et al. (2009), Weiß et al. (2010c), die ebenfalls auf dem *STeaM*-Fragebogen basieren, oder von Retelsdorf & Möller (2012), dass zukünftige Grundschullehrkräfte ein eher pädagogisches Interesse aufweisen, während zukünftige gymnasiale Lehrkräfte stärker fachlich motiviert sind.

Auch im Rahmen dieser Untersuchung zeigen sich signifikante Effekte zwischen den zukünftigen Lehrkräften für die unterschiedlichen Schularten, die mit den Tendenzen der bisher vorliegenden Forschung weitgehend übereinstimmen. Dabei fallen die Effekte in Bezug auf die Schularten stärker aus als die geschlechtsspezifischen Effekte: Fachlehrkräfte weisen mit mittlerer Effektstärke höhere Werte für das Motiv *Studium als Notlösung* und mit starker Effektstärke für das Motiv des *fachlichen Interesses* auf – in letzterem erreichen sie die höchste Skalenausprägung aller Motive. Dieses Ergebnis geht einher mit einer hohen Fachbezogenheit der Fachlehrausbildung: Bei bayerischen Gymnasiallehramtsstudierenden können bis zu 83,5% der Studienleistungen in fachwissenschaftlichen Studienanteilen erbracht werden, während nur 16,5% im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Schulpraktika erbracht werden (LMU München (Hrsg.), o.a.J.a).

Auch wenn der absolute Skalenmittelwert für das *Studium als Notlösung* mit $M = 0,49$ weiterhin sehr niedrig ausfällt, ergänzen sich beide Effekte doch: Wenn für zukünftige Fach-

Lehrkräfte das *Interesse am eigenen Unterrichtsfach* das wichtigste Studien- und Berufswahlmotiv überhaupt und das gymnasiale Studium auf Grund seiner hohen Fachbezogenheit für solche Studierende attraktiv ist, liegt es näher, dieses Studium als Ersatz für ein reines Fachstudium zu wählen, als es bei einem Studium wie dem für Grundschullehrkräfte der Fall wäre, bei dem die fachnahen Anteile geringer ausfallen. Auch die signifikant höhere Bedeutung der *Polyvalenz* für Fachlehrkräfte lässt sich in diesen Zusammenhang einordnen. Zusammen verweisen diese drei Motivausprägungen darauf, wie sehr die Fachbezogenheit der Ausbildung das Motivinventar der zukünftigen Fachlehrkräfte beeinträchtigt, und zwar sowohl im Hinblick auf intrinsische und extrinsische als auch auf pragmatische Motive.

Zukünftige Klassen- und Förderschullehrkräfte erreichen demgegenüber höhere Mittelwerte auf den kindbezogenen Skalen, wobei v.a. die Effekte der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* sowie der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* mittlere bis starke Effektstärken erreichen. Hierbei zeigen sich v.a. die Fach- und die Förderschullehrkräfte als Gegenpole: Während Fachlehrkräfte bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* jeweils die niedrigsten und beim *fachlichen Interesse* und dem *Studium als Notlösung* die höchsten Mittelwerte aller drei Gruppen aufweisen, weisen die Förderschullehrkräfte das genau entgegengesetzte Profil auf. Die Klassenlehrkräfte bewegen sich zwischen den beiden Extremgruppen, nähern sich tendenziell jedoch den Förderschullehrkräften an – bei vielen Motiven, etwa der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, fallen die Post-Hoc-Tests zwischen Klassen- und Förderschullehrkräften nicht signifikant aus, und dort, wo sich signifikante Unterschiede feststellen lassen, sind sie kleiner als die zu den Fachlehrkräften.

Im Endeffekt sind diese Ergebnisse ein Hinweis darauf, dass die alte, damals noch nicht empirisch zu untermauernde Trennung in logotrope, d.h. fachbezogene, und paidotrope, d.h. kindbezogene Lehrkräfte, die bereits Caselmann (1949) begründete, ihre Relevanz noch nicht vollständig verloren hat. Die unterschiedlichen Schularten scheinen immer noch unterschiedliche Arten von Lehrkräften anzuziehen. Das fachzentrierte Studium zukünftiger Realschul- und Gymnasiallehrkräfte und das immer noch sehr fachzentrierte Aufgabenprofil für Lehrkräfte dieser Schularten zieht weiterhin Studierende an, bei denen das *fachliche Interesse* das am stärksten ausgeprägte Berufswahlmotiv ist. Demgegenüber sind Studierende, die sich für eine Arbeit an Grund-, Mittel- oder Förderschulen interessieren, tendenziell eher durch die Möglichkeit motiviert, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, mit ihnen zusammen zu sein und ihnen zu helfen: Fachbezogene Lehramtsausbildungsgänge, etwa für Gymnasiallehrkräfte, scheinen eher Studierende mit logotropem Profil anzuziehen, während sich Studierende mit paidotropem Profil eher zu Klassenlehrkräften ausbilden lassen. Als Erklärungsvariablen kommen hier Einflussfaktoren in Betracht, die auch die länderspezifischen Unterschiede beeinflussen, etwa Unterschiede in der Ausgestaltung der Studiengänge oder unterschiedliche Vorstellungen von der späteren beruflichen Tätigkeit, etwa im Sinne eines erwarteten Fokus auf unterrichtende oder erziehende Tätigkeiten.

Im Folgenden soll zuerst diskutiert werden, inwiefern die in Deutschland festgestellten geschlechts- und schulartspezifischen Unterschiede in der länderübergreifenden Studie reproduzierbar sind, bevor ausgewählte Einzelmotive vor dem Hintergrund der im Rahmen der qualitativen Analysen herausgearbeiteten Bezüge im Ländervergleich analysiert werden.

8.3.5 Geschlechts- und schulartspezifische Motivausprägungen im Ländervergleich

Da geschlechts- und schulartspezifische Faktoren zu den am besten dokumentierten Einflussfaktoren auf die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden zählen, liegt ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Untersuchung, ob der Einfluss dieser beiden Faktoren länderübergreifend stabil ist oder ob er sich länderspezifisch verändert. Innerhalb der Analysen erscheint eine solche Beeinflussung als Interaktionseffekt der Länderzugehörigkeit des Befragten auf den Einfluss des Geschlechts bzw. der Schulart auf die Studien- und Berufswahlmotive. Dabei weist das Auftreten eines Interaktionseffektes darauf hin, dass das entsprechende Motiv in verschiedenen Ländern unterschiedlich durch Geschlecht bzw. Schulartzugehörigkeit beeinflusst wird, während das Ausbleiben eines Interaktionseffektes darauf hinweist, dass sich die Beeinflussung innerhalb der Untersuchungsländer nicht signifikant unterscheidet. Allerdings kann vom Ausbleiben eines signifikanten Interaktionseffektes nicht darauf geschlossen werden, dass ein geschlechtsspezifischer Einfluss, der in einem Untersuchungsland signifikant auftritt, auch in allen anderen Untersuchungsländern vorzufinden ist: So können etwa unterschiedliche Fallzahlen dazu führen, dass ein Effekt in einem Land Signifikanz erlangt, in einem anderen jedoch nicht, oder ein Effekt kann zu unspezifisch ausfallen, um signifikant von Zufallseffekten unterscheidbar zu sein. Unabhängig von der Ausprägung einzelner Studien- und Berufswahlmotive gibt es Hinweise darauf, dass es eine negative Beziehung zwischen der Höhe des Gehaltes von Lehrkräften und dem Anteil männlicher Lehramtsstudierender gibt (Corcoran et al., 2002). Dieses Verhältnis zeigt sich auch innerhalb dieser Untersuchung, wobei Rumänien sowohl das niedrigste Gehalt als auch den geringsten Anteil an männlichen Befragten aller Untersuchungsländer aufweist. Vor dem Hintergrund mehrerer Aussagen in den Interviews, die darauf hindeuten, dass das niedrige Gehalt v.a. Männer von der Wahl des Lehramtes abhält, da diese sich in besonderem Maße um die finanzielle Versorgung ihrer Familien kümmern müssen, mag hierin ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Geschlechterverteilungen innerhalb der Untersuchungsländer vorliegen.

Insgesamt lassen sich bei sechs Motiven Interaktionseffekte auf den Einfluss des Geschlechtes und bei fünf Motiven Interaktionseffekte auf den Einfluss der Schulart nachweisen, wobei die hier diskutierten Unterschiede nicht die gesamte Varianz der unterschiedlichen Einflussstrukturen zwischen den Ländern abbilden. Zum Teil lassen sich Umkehrungen der Mittelwerttendenzen zwischen den Untersuchungsländern beobachten, die im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht von Zufallseffekten abgegrenzt werden können, unter Umständen auch wegen des hier herabgesetzten Signifikanzniveaus ($\alpha = 0,01$). Dies verweist darauf, dass eine Untersuchung mit einer besseren oder breiteren Datenlage hier evtl. weitere Interaktionseffekte aufdecken könnte. Das betrifft insbesondere die rumänische Stichprobe, in der männliche Studierende auf Grund des sehr geringen Anteils männlicher Studierender in den dortigen Lehramtsausbildungsprogrammen einen sehr geringen Anteil der Befragten ausmachen.

Im Bereich der **geschlechtsspezifischen Unterschiede** weisen gerade die intrinsischen Motive, die über die Länder hinweg gut modellierbar sind und daher als relativ stabiler Kern der berufsspezifischen Motivation gelten können, besonders viele Interaktionseffekte auf, während sich bei extrinsischen und pragmatischen Motiven kaum ein Einfluss des Geschlechts auf die Motivausprägungen nachweisen lässt.

Interaktionseffekte gibt es hier insbesondere bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, wo sich das deutsche Muster höherer Mittelwerte weiblicher Befragter nur in den USA, nicht

jedoch in Schweden und Rumänien replizieren lässt – in diesen Ländern erreichen männliche und weibliche Studierende annähernd ähnliche Mittelwerte. Bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* dreht sich das deutsche Muster, in dem weibliche Studierenden die höheren Skalenmittelwerte erzielen, in Schweden und Rumänien um, sodass hier männliche Befragte höhere Mittelwerte erreichen, wobei dieses Muster nur in Schweden auch signifikant ausfällt. Beim *fachlichen Interesse* zeigt sich das deutsche Muster mit höheren Werten männlicher Befragter in Schweden, nicht jedoch in Rumänien oder den USA – dort erreichen Befragte unabhängig von ihrem Geschlecht annähernd gleiche Skalenausprägungen. Auch dass weibliche Befragte signifikant höhere Mittelwerte bei der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* erzielen, ist ein Phänomen, das sich ausschließlich auf die deutsche Stichprobe beschränkt: In den anderen Untersuchungsländern lassen sich hier keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Die Interaktionseffekte betreffen dementsprechend insbesondere denjenigen Teil der Motive, bei denen die deutschen Muster immer noch darauf hinweisen, dass Frauen mehr an den Kindern bzw. Jugendlichen interessiert sind, während sich Männer eher für die Fächer interessieren, die sie unterrichten – eine Deutung, die an die Wahrnehmung des Lehramts gerade der unteren Schulen als traditionellen Frauenberuf anknüpft (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004). In der deutschen Stichprobe sind die entsprechenden Muster immer noch sehr stabil; die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen jedoch darauf hin, dass es sich dabei keinesfalls um Muster handelt, die auch länderübergreifend stabil sind: So lässt sich im schwedischen Sample etwa hinsichtlich der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* sowie bei der *Freude am Unterrichten* gar kein geschlechtsspezifischer Effekt feststellen, während er sich bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* umkehrt: hier erreichen männliche Studierende signifikant höhere Mittelwerte.

Es liegt daher nahe, als geschlechtsspezifische Einflussfaktoren gesellschaftliche Konventionen und gesellschaftliche Rollenbilder anzunehmen, wie sie im Einklang mit dem Auftreten geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Berufswahlmotive in Gottfredsons (2005) Theorie der *Circumcision and Compromise* (vgl. Kap. 2.1.1) stehen. Die Ergebnisse des Ländervergleichs bestärken die Annahme, dass es sich hierbei nicht um unveränderliche, global stabile Muster handelt, sondern um kulturspezifische Prägungen, die die Berufswahl zwar von frühester Kindheit an und z.T. unbewusst beeinflussen (Gottfredson, 2005), die jedoch veränderlich sind – und in einem Teil der Untersuchungsländer nur in geringerem Maße auftreten als in Deutschland.

Hinsichtlich der **schulartspezifischen Einflussfaktoren** ist von einer weiteren Einschränkung auszugehen, da sich die Anteile von Klassen- und Fachlehrkräften, die die Basis dieser Analysen bilden, zwischen den Untersuchungsländern unterscheiden. Da im Rahmen der Datenerhebung an den Partneruniversitäten stets versucht wurde, alle Lehramtsstudierende eines Jahrgangs im Rahmen von Pflichtveranstaltungen zu erfassen, ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil dieser Unterschiede auf unterschiedliche Wahlmuster der Studierenden in den verschiedenen Untersuchungsländern zurückzuführen ist. Als solches ist es ein Abbild länderinterner Bedingungen, etwa des unterschiedlichen Bedarfsverhältnisses zwischen den beiden Gruppen von Lehrkräften, welches wiederum davon abhängt, über wie viele Jahre hinweg die Schülerinnen und Schüler von Klassen- bzw. von Fachlehrern unterrichtet werden. So kommen etwa in Schweden Klassenlehrer von der Vorschule bis zur sechsten

Klasse zum Einsatz, während sie in Deutschland nur in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 arbeiten: Daher ist davon auszugehen, dass in Schweden im Verhältnis mehr Klassenlehrkräfte arbeiten als in Deutschland und sich dieser Unterschied auch in den Ausbildungsbedingungen an den Universitäten widerspiegelt. Allerdings kann der Einfluss derartiger länderinterner Bedingungen im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter quantifiziert werden.

Daneben existieren Limitationen der Datenerhebung, wegen derer die vorliegenden schulartspezifischen Vergleiche nur sehr konservativ interpretiert werden sollten. Es kann insbesondere nicht ausgeschlossen werden, dass ein Teil der berichteten Effekte auf die unterschiedlichen Ausbildungssysteme für Förderschullehrkräfte oder den unterschiedlichen Fächerkanon der befragten zukünftigen Fachlehrkräfte zurückzuführen ist. Es ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass zukünftige Förderschullehrkräfte aus den in Kapitel 3.1 bzw. 5.1.3, Abschnitt c genannten Gründen nur in Deutschland und Rumänien als eigene Gruppe ausgewiesen werden können. Darüber hinaus ist gerade die Fachlehrkraftausbildung zwischen den Ländern sehr heterogen geregelt. So führen etwa Unterschiede im Fächerkanon der weiterführenden Schulen zu Differenzen im Katalog der im jeweiligen Land studierbaren und an den jeweiligen Partneruniversitäten angebotenen Fächer. Gerade, da auch fachspezifische Effekte auf die Studien- und Berufswahlmotive bekannt sind (vgl. z.B. Weiß, Braune et al., 2012; Oberle et al., 2013; Lößner et al., 2010), ist die Aussagekraft der schulartspezifischen Ländervergleiche als eingeschränkt zu betrachten.

Auf dem konservativeren Signifikanzniveau von $\alpha = 0,01$ lassen sich Interaktionseffekte der Schulart nur für intrinsische Motive nachweisen, wobei sich teilweise ein anderes Bild als bei den geschlechtsspezifischen Interaktionseffekten zeigt: Während das Schema, dass Klassenlehrkräfte höhere Ausprägungen in den Motiven der *Arbeit mit* und dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* aufweisen, auch in den anderen Untersuchungsländern weitgehend stabil nachgewiesen kann, finden sich bei der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen*, beim *fachlichen Interesse*, der *Freude am Unterrichten*, der *gesellschaftlichen Relevanz* und dem Lehramt als *Traumberuf* Interaktionseffekte. Während bei der *gesellschaftlichen Relevanz* und dem *Traumberuf* jeweils einzelne Länder schulartspezifische Unterschiede aufweisen, die sich in den anderen Ländern nicht nachweisen lassen, beruhen die Unterschiede bei der *Freude am Unterrichten* und dem *fachlichen Interesse* vor allem auf den schwedischen Daten. Nur in Schweden weisen Fachlehrkräfte eine signifikant höhere *Freude am Unterrichten* auf als Klassenlehrkräfte. Zugleich fällt der Unterschied beim *fachlichen Interesse* hier am deutlichsten aus, was darauf hindeutet, dass die Rolle der fachbezogenen Motive hier stärker von der Schulart abhängig ist als in den anderen Untersuchungsländern.

Somit lassen sich im Rahmen dieser Untersuchung zwei Schemata unterscheiden: In allen Untersuchungsländern spielen die auf Kinder bzw. Jugendlichen bezogenen Motive, etwa die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*, eine umso größere Rolle, je kleiner die später unterrichteten Kinder sind. Dieses Schema ist über alle Untersuchungsländer hinweg weitgehend stabil, während das zweite Schema einer größeren Volatilität ausgesetzt ist: Ob und in welchem Maße die fachbezogenen Motive, also die *Freude am Unterrichten* und das *fachliche Interesse*, bei zukünftigen Fachlehrkräften stärker ausgeprägt sind als bei zukünftigen Klassenlehrkräften, ist von Land zu Land unterschiedlich. Daher sollen abschließend die länderspezifischen Unterschiede, die sich hinsichtlich einzelner Motivausprägungen finden lassen, in den Fokus der Diskussion rücken.

8.3.6 Der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf länderspezifische Motivausprägungen

Im Folgenden sollen zuerst motivübergreifende Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Untersuchungsländern vorgestellt werden. Im Anschluss diskutiert dieses Kapitel wesentliche Unterschiede in einzelnen Motivausprägungen vor dem Hintergrund der in der bisherigen Arbeit herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen diesen Motiven und länderspezifischen strukturellen Bedingungen.

An motivübergreifenden Strukturen zeigt sich u.a., dass amerikanische Studierende bei sechs der acht intrinsischen Motive die höchsten Mittelwerte erreichen, aber bei keinem einzigen extrinsischen oder pragmatischen Motiv. Deutsche Studierende erreichen im intrinsischen Bereiche ebenfalls hohe Mittelwerte und zeigen zugleich jedoch auch bei drei der vier extrinsischen Motive die höchsten Ausprägungen, während sie bei zwei der drei pragmatischen Motive die niedrigsten Mittelwerte aufweisen. Rumänische Studierende zeigen demgegenüber bei allen pragmatischen Motiven die höchsten Mittelwerte. Demnach erreichen amerikanische Studierende bei der Mehrzahl der intrinsischen Motivskalen, deutsche Studierende bei der Mehrzahl der extrinsischen Skalen und rumänische Studierende allen pragmatischen Motiven die höchsten Werte. Schwedische Studierende erreichen bei keinem Motiv die höchsten und im Bereich der intrinsischen Motive häufig die geringsten Ausprägungen aller untersuchten Personengruppen.

a) Intrinsische Motive

Im Bereich der intrinsischen Motive zeigen amerikanische Befragte bei sieben der neun Motive die höchsten und in den anderen beiden Fällen die zweithöchsten Skalenmittelwerte, während schwedische Befragte bei sechs der neun Motive die niedrigsten Skalenmittelwerte aufweisen. Deutsche Befragte erreichen tendenziell die zweithöchsten Werte, wobei sie zweimal, bei dem *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* und dem *anspruchsvollen Beruf*, die höchsten und einmal, bei der *gesellschaftlichen Relevanz*, die niedrigsten Mittelwerte aller Länder erreichen. Rumänien nimmt tendenziell den dritten Platz im Ländervergleich ein. Rumänische Befragte erreichen bei keinem der intrinsischen Motive die höchsten, allerdings beim *Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen* und dem *anspruchsvollen Beruf* die niedrigsten Motivausprägungen.

Allerdings sind diese Trennungen z.T. unscharf, da sich nur ein Teil der Unterschiede zwischen den einzelnen Untersuchungsländern mittels Post-Hoc-Tests absichern lässt. Generell unterscheidet sich die interne Strukturierung der Länderunterschiede stark zwischen den einzelnen Motiven: Während bei einigen Motiven fünf der maximal möglichen sechs Post-Hoc-Tests signifikant ausfallen (z.B. *gesellschaftliche Relevanz*), sind es bei anderen nur ein einziger (z.B. *anspruchsvoller Beruf*). Auf Grund der länderübergreifend hoch ausfallenden Mittelwerte ist es anzunehmen, dass Deckeneffekte die Signifikanz der Post-Hoc-Tests sowie die Effektstärken der feststellbaren Unterschiede limitieren.

Da die Länderunterschiede für die Mehrzahl der Motive tatsächlich nur geringe Effektstärken erreichen, sollen im Folgenden nur jene Fälle genauer betrachtet werden, bei denen sich bezogen auf den Gesamtländervergleich oder einzelne Post-Hoc-Tests mittlere Effektstärken von mindestens $f = 0,25$ zeigen. Dies betrifft drei Motive: das *fachliche Interesse*, die *gesellschaftliche Relevanz* und die *biographischen Motive*.

Im Bereich des *fachlichen Interesses* zeigt sich eine Zweiteilung in zwei Gruppen, deren Länder sich jeweils zwischen, aber nicht innerhalb der Gruppen signifikant voneinander un-

terscheiden. Die Gruppe der Befragten mit verhältnismäßig hohen Mittelwerten wird von deutschen und amerikanischen Befragten gebildet, während schwedische und rumänische Befragte ein niedrigeres *fachliches Interesse* aufweisen.

Als wesentlicher Einflussfaktor auf verschiedene Studien- und Berufswahlmotive der Studierenden wird innerhalb der qualitativen Interviews die strukturelle Verortung der Lehramtsstudiengänge, also ihre Nähe bzw. Abgrenztheit von fachwissenschaftlichen Studiengängen, genannt (vgl. Kap. 7.2.8). Gerade im Bereich des *fachlichen Interesses* ist der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen stark ausgeprägt. So sind es etwa rechtliche Vorgaben, die das Verhältnis fachnaher Anteile im Studium oder die Verzahnung bzw. Trennung von fachwissenschaftlichen Studiengängen regeln. In diesen Bereichen zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Untersuchungsländern, die z.T. mit den oben berichteten Unterschieden in der Motivausprägung übereinstimmen.

So ist das Studium in Kalifornien etwa ein masteräquivalentes Aufbaustudium, das häufig auf einem fachspezifischen Bachelor aufsetzt. Gerade im Hinblick auf die Studiengänge für Lehrkräfte weiterführender Schulen, deren Absolventen später als Fachlehrkräfte arbeiten werden, bietet es eine direkte Studienalternative zu einem fachlichen Masterabschluss. Dementsprechend gehört das *fachliche Interesse* bei beiden interviewten zukünftigen amerikanischen Fachlehrkräften zu den primär genannten Motiven: „I love math“ (SU1, #2 ff.).

Für Deutschland ist die Attraktivität gerade des gymnasialen Lehramtes für fachlich interessierte Studierende dokumentiert (z.B. Weiß et al., 2010c). Insbesondere in Bayern sind die fachlichen Inhalte innerhalb des Studiums sehr dominant (vgl. oben, 83,5%, LMU München (Hrsg.), o.a.J.a). An einer der schwedischen Partnerhochschulen beträgt der fachnahe Anteil demgegenüber maximal 72,8% (Södertörns Högskola (Hrsg.), o.a.J.a). Noch deutlicher mag der Unterschied im Bereich der Ausbildungsprogramme für Klassenlehrkräfte im Primarbereich ausfallen (vgl. Kap. 3.2). So beinhaltet das Lehramtsstudium für Grundschullehrkräfte in Bayern etwa stets einen fachnahen Bereich, der in etwa ein Drittel der ECTS-Punkte des Studienganges umfasst und größtenteils zusammen mit Studierenden der jeweiligen Fachwissenschaften zu absolvieren ist (LMU München (Hrsg.), o.a.J.b).

Die schwedische Lehramtsausbildung für die unteren Jahrgänge der Grundschule enthält demgegenüber einen erziehungswissenschaftlicher Block von eineinhalb Jahren Dauer und vorgeschriebene Praxisanteile im Studium zur engen Verknüpfung von Theorie und Praxis (Eurydice (Hrsg.), 2017b) sowie, ebenso wie die rumänische Ausbildung für Grundschullehrkräfte und Erzieherinnen bzw. Erzieher, fachnahe Inhalte aus einem fest vorgegebenen, fächerübergreifenden und auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte zugeschnittenen Fächerkanon (Universitatea Babes-Bolyai, Department für Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung, Deutsche Studienrichtung (Hrsg.), o.a.J.; Södertörns Högskola (Hrsg.), o.a.J.b), der zumindest im Rahmen der Lehramtsausbildung in Hermannstadt auch isoliert von Fachstudierenden unterrichtet wird (PR2, #13 ff.). Somit zeigt sich die Tendenz, dass in den Ländern mit einer hohen Motivausprägung des *fachlichen Interesses* das Studium insgesamt fachnäher bzw. enger mit fachwissenschaftlichen Inhalten verzahnt ist.

In einem alternativen Erklärungsansatz kann man die länderspezifischen Unterschiede auch mit den jeweiligen Anteilen an Fach- und Klassenlehrkräften in den einzelnen Untersuchungsländern in Verbindung bringen. So weisen die Länder, in denen das *fachliche Interesse* insgesamt die höchsten Werte erreicht, zugleich auch den höchsten Anteil an Fachlehrkräften auf – 56% in Deutschland bzw. 54% in Kalifornien gg. 28% in Schweden und nur 19% in Rumänien. Der Einfluss der Schulart auf die Ausprägung des Motivs des *fachlichen Interesses*

ses ist zwar einem Interaktionseffekt unterworfen und unterscheidet sich dementsprechend zwischen den einzelnen Untersuchungsländern. Angesichts der Tatsache, dass in mehreren Untersuchungsländern Fachlehrkräfte jedoch höhere Werte für das Motiv des *fachlichen Interesses* aufweisen, ist es naheliegend, hier eine wesentliche Erklärung für die länderspezifischen Unterschiede zu sehen.

Allerdings handelt es sich bei dieser Ungleichverteilung nicht um einen ‚Störfaktor‘, der zur Ermittlung der ‚wahren‘ Länderunterschiede herauszurechnen wäre. Zum einen unterliegt der Zusammenhang dem bereits erwähnten Interaktionseffekt, der dazu führt, dass der Einfluss der zukünftigen Schulart auf dieses Motiv innerhalb der einzelnen Länder unterschiedlich ausgeprägt und bspw. in Rumänien überhaupt nicht nachweisbar ist. Zum anderen wird jedoch auch diese Ungleichverteilung wiederum durch strukturelle, länderspezifische Einflussfaktoren moderiert: Wenn in einem Land wie Rumänien bereits die Erzieherinnen und Erzieher der Kindergärten an Universitäten zusammen mit zukünftigen Grundschullehrkräften ausgebildet werden oder in einem Land wie Schweden Jugendliche bis zur achten Klasse von Klassenlehrkräften unterrichtet werden, ist davon auszugehen, dass in diesen Ländern der Anteil zukünftiger Klassenlehrkräfte an der Gesamtzahl der Studierenden höher ist als in Ländern, in denen im Verhältnis dazu nur wenige Jahrgänge von Klassenlehrkräften und die überwiegende Anzahl der Jahrgänge von Fachlehrkräften unterrichtet werden. Diese Unterschiede bestimmen jedoch wesentlich mit, wie viele berufliche Optionen fachlich interessierten Studierenden offenstehen: Können sie sich ausschließlich für die gymnasiale Oberstufe ausbilden lassen, oder steht ihnen ein breites Spektrum an Schularten und Altersstufen zur Verfügung? Derartige Unterschiede zwischen den Ausbildungssystemen der einzelnen Untersuchungsländer knüpfen an die Analysen Blömekes (2006) an, die die Ziele der Ausbildung sowie die Komponenten der Lehramtsausbildung als zentrale Vergleichskriterien für Lehramtsausbildungssysteme in unterschiedlichen Ländern benennt.

Die Entscheidung, ob Erzieherinnen und Erzieher studieren oder eine Fachausbildung absolvieren oder die Entscheidung, ab welchem Alter Kinder und Jugendliche von Fachlehrkräften unterrichtet werden, sind jedoch ebenfalls bildungspolitische Rahmenbedingungen, die von den einzelnen Ländern bzw. Bundesländern vorgegeben werden. Somit wirkt die strukturelle Beeinflussung in Bezug auf das *fachliche Interesse* doppelt: Einmal direkt, etwa über die Struktur der Universitätsausbildung, und einmal indirekt über Vorgaben, die bestimmen, in welchen Jahrgängen welche Art von Lehrkräften unterrichtet.

Die länderspezifischen Unterschiede der quantitativen Untersuchung können demnach durchaus mit Unterschieden in den strukturellen Bedingungen zwischen den einzelnen Untersuchungsländern in Zusammenhang gebracht werden. Die Verknüpfung dieser Bedingungen mit dem Motiv des *fachlichen Interesses* im Rahmen der qualitativen Befragungen trägt dazu bei, diese Unterschiede weiter zu plausibilisieren. Allerdings sind die Verknüpfungen zu schwach und multidimensional, um tatsächlich von belastbaren oder gar kausalen Einflussstrukturen zu sprechen.

Am deutlichsten zeigt sich die Dominanz der amerikanischen Befragten beim Motiv der *gesellschaftlichen Relevanz*. Bei einer insgesamt mittleren Effektstärke erreicht der Einzeleffekt zwischen den Befragten aus den USA und den deutschen Befragten, die hier die niedrigsten Werte erreichen, eine hohe, und mit den rumänischen Studierenden immer noch eine mittlere Effektstärke. Lediglich der Effekt mit der schwedischen Gruppe, die bei diesem Motiv ebenfalls verhältnismäßig hohe Werte erreicht, fällt gering aus. In den Interviews finden

sich keine expliziten Verknüpfungen des Motivs der *gesellschaftlichen Relevanz* mit Aspekten der beruflichen Rahmenbedingungen, des Berufsbildes oder der Ausbildungsbedingungen von Lehrkräften.

Parallelen zeigen sich hingegen mit der Eigenschaft des Lehrerberufs, Teil einer lokalen Gemeinschaft zu sein. Eine wesentliche Rolle in einer lokalen Gemeinschaft zu spielen, diese formen und ihr helfen zu können, ist ein wesentliches Element des Motivs der *gesellschaftlichen Relevanz* und zugleich eine Eigenschaft des Lehrerberufs, die ausschließlich von amerikanischen Befragten geäußert wird: Offensichtlich ist dort die gesellschaftliche Bedeutung des Berufes breiter verankert als bei den rumänischen oder schwedischen Befragten. Die höheren schwedischen Ausprägungen könnte man mit dem extrem niedrig ausgeprägten *masculinity*-Wert des Landes in Verbindung bringen, der die schwedische Kultur als eine sehr altruistische charakterisiert, in der das Streben nach Gleichheit und das Vorankommen der Gesellschaft als Ganzes über individuellem Erfolg stehen (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a). Für die Vereinigten Staaten mit ihrem extrem individualistischen System ist diese Erklärung jedoch unzutreffend.

Hier könnte ein Erklärungsansatz in der Ausrichtung der kalifornischen Lehramtsprogramme liegen. Beide untersuchten Universitäten betonen in der Ausrichtung ihrer Programme die gesellschaftliche Rolle von Lehrkräften als Gestalter der Gesellschaft von morgen. So beginnt etwa die Sacramento State University die Beschreibung ihrer Lehramtsausbildungsprogramme mit folgender Beschreibung:

„**Mission:** The Teaching Credentials Branch prepares socially just teachers and teacher leaders to be agents of change, committed to equity and inclusion in culturally and linguistically diverse schools and communities“ (Sacramento State, College of Education (Hrsg.), o.a.J.).

Auch die UC Berkeley betont in ihrer Beschreibung des Ausbildungsprogramms für Grundschullehrkräfte:

„We are guided by the belief that public education is about meeting the standards – and going beyond. It is about equity and social justice. It is about connecting with communities. It is about teaching and leading with a vision“ (U.C. Berkeley, Graduate School of Education (Hrsg.), o.a.J.).

Angesichts der großen Rolle, die Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der Wichtigkeit der Lehrkräfte für eine funktionierende Gesellschaft an beiden Universitäten zugeschrieben wird, ist es als wahrscheinlich anzunehmen, dass sie – auch über die Auswahlverfahren, die ihren Lehramtsausbildungsprogrammen vorgeschaltet sind – der wesentliche Einflussfaktor für die hohen Werte ihrer Studierenden darstellen. Dies würde zugleich bedeuten, dass Universitäten zumindest in den Regionen, in denen ihnen hohe Autonomie zugestanden wird, einen wesentlichen Einfluss darauf ausüben können, welche Art von Lehrkräften sie ausbilden und welche Motive bei ihren Studierenden besonders verbreitet sind. Dementsprechend könnten die ähnlich hohen Mittelwerte der amerikanischen Studierenden bei der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* sowie der *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen* ebenfalls durch vergleichbare Einflussfaktoren beeinflusst sein.

Allerdings stehen die Universitäten nicht für sich allein – ihr Anspruch an ihre Studierenden kann zumindest teilweise als Umsetzung einer breiten kulturellen Übereinkunft im US-amerikanischen Raum darüber verstanden werden, was der Zweck von Bildung und Schule ist und die sich etwa auch im Motto der American Educational Research Association (AERA) ausdrückt, dem Zusammenschluss der US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler: „Ad-

vancing education research and serving the public good“ (AERA (Hrsg.), o.a.J., S. 1). Selbst wenn auch in diesem Fall auf Grund des Studiendesigns keine direkten kausalen Schlüsse möglich sind, können die aufgezeigten Zusammenhänge als starke Hinweise dafür gewertet werden, wie kulturelle Faktoren, wie sie etwa im Selbstverständnis von Universitäten und Dozierenden zum Ausdruck kommen und universitäre Zulassungsverfahren, aber auch fachliche Inhalte und Fachpläne beeinflussen, einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden haben können.

Nicht zu beantworten ist hingegen der genaue Wirkmechanismus dieser Einflüsse: Es mag vor dem Hintergrund von Person-Environment-Fit-Theorien (Holland, 1997) sein, dass sich bestimmte Studierende, denen idealistische Motive und ein gesellschaftlich relevanter Beruf wichtig sind, eher bzw. seltener für Lehramtsstudiengänge einschreiben, je nachdem, wie sehr die jeweiligen Programme und Programmbeschreibungen diese Motiven abbilden. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Ausrichtung der Programme die Motive der Studierenden nach Studienbeginn weiter beeinflusst oder dass spezifische Effekte der sozialen Erwünschtheit produziert (Zern, 1981), die in anderen Ländern, wo entsprechende Ausrichtungen sozial in geringerem Maße gefordert werden, geringer ausfallen.

Im Bereich der *biographischen Erfahrungen* zeigen sich zwischen deutschen, rumänischen und amerikanischen Studierenden keine signifikanten Unterschiede. Die Effektstärke des Ländervergleichs ist daher v.a. auf die Gruppe der schwedischen Befragten zurückzuführen, die im Vergleich zu allen anderen Gruppen signifikant niedrigere Gruppenmittelwerte aufweist. Die quantitative Operationalisierung dieses Motives misst v.a. die Erfahrungen der Befragten während der eigenen Schulzeit – eines der Motive, das in Anlehnung an Gottfredson (2005) als einer der Gründe für die überdurchschnittliche Präsenz des Lehramts als berufliche Alternative gilt.

In den qualitativen Interviews werden zwei Aspekte des Berufes erwähnt, die einen Einfluss auf die Herausbildung positiver Erfahrungen während der eigenen Schulzeit haben könnten: Die Art der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und die Frage, inwiefern die Wichtigkeit des Berufes für das Leben des Kindes als relevanter Aspekt des Berufsbildes betrachtet wird. In beiden Fällen beruhen die Argumentationsmuster auf der Annahme, dass ein offenes, herzliches und den Kindern und Jugendlichen zugewandtes Verhältnis, bei denen die Wünsche und Interessen der Schülerinnen und Schüler ernstgenommen werden, eher dazu führt, dass diese positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit ausbilden, die sie wiederum zu Lehrkräften werden lassen.

Zwar beschreiben die Befragten die Wirkung kultureller Faktoren auf die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften und wie veränderte Höflichkeitsvorstellungen oder das demokratische Leitbild einer Gesellschaft diese Beziehungen beeinflussen. Allerdings ergibt sich aus diesen Zusammenhängen kein Grund dafür, warum die Mittelwerte der schwedischen Befragten so deutlich unter denen der anderen Befragten liegen.

Auch in der bestehenden Forschung finden sich differenzierte Beschreibungen der Bezüge zwischen Schüler-Lehrer-Verhältnis und dem biographischen Motiv. So beschreibt etwa bereits Caselmann (1949) anekdotisch Lehramtsstudierende, die sehr unterschiedliche Typen von Lehrkräften als biographische Vorbilder für ihren eigenen Karriereweg sehen. Doch gerade im Hinblick auf die schwedischen Befragten lässt sich auch hier kein Zusammenhang finden – im Gegenteil sollte nach Argumentation der Befragten die niedrige Machtdistanz, die *femininity* im Sinne Hofstede (2001; Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a) und das generell kollegialere Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern, das von den Befragten auch

explizit als eine Besonderheit des schwedischen Berufsbildes benannt wird, hier tendenziell eher zu höheren Ausprägungen des Motivs führen.

Eine Erklärung mag hier in der Altersstruktur der Studierenden liegen, die sich zwischen den Ländern signifikant unterscheidet: Schwedische Studierende sind im Durchschnitt um mehr als fünf Jahre älter als die deutschen bzw. rumänischen Befragten. Da dieser Altersunterschied bei durchschnittlich 3,3 Semestern Studiendauer zum Erhebungszeitpunkt nicht auf eine längere Studienzeit zurückgeführt werden kann, müssen die Studierenden in diesen fünf Jahren andere Stationen durchlaufen haben. Da die schwedische Oberstufe neben der Studienbefähigung häufig auch berufsvorbereitende Komponenten beinhaltet, ist es naheliegend, davon auszugehen, dass ein größerer Anteil der Studierenden vor Antritt des Studiums bereits gearbeitet hat. Dieser größere zeitliche Abstand mag im Einklang mit dem Prozess der *Circumscription* nach Gottfredson (2005) dazu beitragen, dass die Bedeutung der eigenen schulischen Erfahrung verblasst, wodurch der Beruf aus dem Zentrum der kognitiven Landkarte möglicher Berufe herausdriftet und andere Motive an Bedeutung gewinnen.

In der veränderten Altersstruktur der Studienanfänger, die ebenfalls wiederum von systemischen Bedingungen, etwa im Bereich der Ausgestaltung der Oberstufe oder der Studienfinanzierung, abhängt, kann demnach ein Grund für diesen Motivunterschied liegen. Allerdings verweist diese Analyse erneut auf die Multidimensionalität der Einflussstrukturen zwischen systemischen Bedingungen und Studien- und Berufswahlmotiven, die einfache, monokausal-deterministische Erklärungen verbieten. Gerade dieses Beispiel zeigt, dass auch die subjektiven Theorien der Befragten zwar in einigen – und auch hier nicht in allen – Fällen dazu geeignet sind, beobachtete Veränderungen der Motivstruktur zu erklären, diese Erklärungsmuster jedoch keine prognostische Qualität entfalten: Die möglichen Einflussfaktoren sind zu multidimensional und interdependent, als dass das im Rahmen dieser Untersuchung erstellte Modell bereits konkrete Prognosen über mögliche Zusammenhänge zuließe.

b) Extrinsische Motive

Im Bereich der extrinsischen Motive weisen die deutschen Befragten bei allen Motiven mit Ausnahme der *Polyvalenz* die höchsten Mittelwerte aller Befragten auf. Im Gegensatz zu den intrinsischen Motiven erreichen die Unterschiede der Effektstärken hier mittlere bis hohe Werte, auch in ländervergleichenden Post-Hoc-Tests. Insbesondere die signifikant höheren Werte der deutschen Befragten dienen hierbei als Auslöser der starken Effekte, wohingegen die Post-Hoc-Tests der anderen Länder untereinander in den meisten Fällen nicht signifikant ausfallen. Auch sonst ergibt sich hinsichtlich der anderen Untersuchungsländer kein einheitliches Bild: Jedes der anderen Untersuchungsland erreicht auf einer Skala die zweithöchsten und auf einer anderen Skala die niedrigsten Werte aller Vergleichsgruppen.

Die direktesten Zusammenhänge zwischen den strukturellen Bedingungen innerhalb der Untersuchungsländer und den unterschiedlichen Motivausprägungen zeigen sich beim Motiv der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz*, das auch innerhalb der Interviews als von der Gehaltsstruktur und der beruflichen Sicherheit des Lehrerberufs in den jeweiligen Ländern beeinflusst wahrgenommen wird. Tatsächlich lassen sich die Mittelwertausprägungen der quantitativen Untersuchung in eine direkte Beziehung mit dem Gehalt der Lehrkräfte in den jeweiligen Ländern bringen, wobei als wesentliche Bezugsgröße das Einstiegsgehalt der Lehrkräfte angenommen wird (vgl. Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.), 2016): Die – jeweils signifikanten – Unterschiede zwischen Deutschland, Schweden und Rumänien verlaufen analog zu den Gehaltsunterschieden zwischen diesen Ländern, wobei

die USA eine Zwischenstellung zwischen Rumänien und Schweden einnimmt und sich von keinem der beiden Länder signifikant unterscheidet. Dieses Ergebnis betont erneut die im internationalen Vergleich überaus guten Bedingungen für Lehrkräfte in Deutschland, deren Mindestgehalt, gemessen am der jeweiligen Wirtschaftskraft der Länder, bereits über dem Maximalgehalt liegt, das schwedische Lehrkräfte erreichen können.

Demgegenüber bleibt die Rolle der beruflichen Sicherheit unklar: Zwar sind auch hier die Bedingungen für Lehrkräfte in Deutschland hervorragend, doch gilt das auch für Rumänien, das in dieser Skala die niedrigsten Motivausprägungen erzielt. Ob ohne die hohe berufliche Sicherheit die rumänischen Werte noch niedriger ausgefallen wären oder ob der Aspekt der beruflichen Sicherheit an Relevanz verliert, wenn das Gehalt zu niedrig wird, kann hier nicht abschließend geklärt werden. In den Interviews erscheinen gerade bei den Befragten aus positionsorientierten Ländern wie Amerika, deren Arbeitsmarkt für Lehrkräfte volatil ist als in den laufbahnorientierten Ländern, beide Aspekte als direkt miteinander verbunden: Wenn privatwirtschaftliche Stellen wegfallen, gewinnen die niedriger bezahlten, aber sichereren Stellen an Schulen an Attraktivität, die sie (zusammen mit einem Teil ihrer Lehrkräfte) wieder verlieren, wenn die Stellen des privaten Sektors erneut an Attraktivität gewinnen. Die mittleren Ausprägungen der schwedischen und amerikanischen Befragten mögen auch ein Ausdruck dieses Trade-Offs sein, der gerade bei den amerikanischen Befragten in den Interviews immer wieder betont wird: der Wahrnehmung des Lehramts als annehmbarem Beruf, der nicht besonders gut, aber durchaus ausreichend bezahlt ist, und bei dem das Gehalt sicherlich kein primäres Studien- und Berufswahlmotiv darstellt, für viele Studierende der Berufswahl jedoch auch noch nicht entgegensteht. Dass das Motiv unabhängig davon jedoch länderübergreifend von hoher Relevanz ist, zeigt sich neben den Werten der quantitativen Analyse auch an der Anzahl der Nennungen im qualitativen Teil dieser Untersuchung: Es wird in beinahe allen Interviews genannt und erreicht zusammen mit den *biographischen Erfahrungen* die größte Anzahl an Nennungen überhaupt.

Die guten sozioökonomischen Bedingungen der deutschen bzw. bayerischen Lehrkräfte, die sich aus dem Beamtenstatus ergeben, lassen sich auch an den Ausprägungen der anderen extrinsischen Motive beobachten, etwa der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*. Es wäre naheliegend, die hohen Ausprägungen der deutschen Befragten auf die guten strukturellen Bedingungen, etwa Teilzeitregeln oder die gesicherte Rückkehrmöglichkeit nach der Schwangerschaft, zurückzuführen, allerdings fehlen hierzu entsprechende Interviews deutscher Probanden.

Die Aussagen zur *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, die in der qualitativen Untersuchung mit acht Nennungen in drei Interviews den seltener genannten Motiven zuzuordnen ist, beziehen sich in den anderen Untersuchungsländern vielleicht gerade deswegen, weil die strukturellen Bedingungen dort zumeist schlechter sind, weniger auf solche strukturellen Aspekte. Sie betonen vielmehr die parallelen Arbeitstage von Kindern und Eltern, die Möglichkeit, später einmal parallel zu den Ferien der Kinder ebenfalls frei zu haben oder die Kinder direkt aus der Schule mit nach Hause nehmen zu können: „So in this job, being a teacher, you can be free the same time as your kids“ (SS3, #37). Der korrespondierende Aspekt der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften ist in den anderen Untersuchungsländern vornehmlich die Arbeitszeit. Daher ist ohne deutsche Interviews nur bedingt nachvollziehbar, inwiefern die hohen Werte der deutschen Befragten tatsächlich auf diese strukturellen Vorteile zurückgehen.

Hinsichtlich der *selbstbestimmten Arbeitszeit* zeigt sich ein ähnliches Muster: Auch hier ist das deutsche Modell, das gerade in Bayern trotz des zunehmenden Anteils an Ganztagschu-

len zum Teil immer noch darauf beruht, dass Lehrkräfte vormittags unterrichten und nachmittags selbstständig korrigieren, Stunden vorbereiten und sich weiterbilden, innerhalb der Untersuchungsländer einzigartig. Niederschlag findet dieser Unterschied u.a. darin, dass das innerhalb der Schulen abzuleistende Stundendeputat der bayerischen Lehrkräfte das niedrigste der Untersuchungsländer ist (vgl. Kap. 3.4, insb. Eurydice (Hrsg.), 2017a). Zwar findet der Unterricht an rumänischen Schulen ebenfalls weitgehend vormittags statt, allerdings geben hier viele Lehrkräfte nachmittags Nachhilfe, um ihr Gehalt aufzubessern. In Schweden und den USA sind die Schulen hingegen Ganztagschulen, wobei Lehrkräfte beider Länder ein hohes Stundenkontingent haben (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004), das v.a. in Schweden mit festen Anwesenheitszeiten in der Schule einhergeht, weswegen hier die Selbstbestimmung hinsichtlich der eigenen Arbeitszeiten deutlich geringer ausfällt als in Deutschland (Eurydice (Hrsg.), 2017b). Zugleich haben beide Länder auf Grund der hohen Arbeitsbelastung von Lehrkräften mit hohen Turnover-Raten ihres Lehrpersonals zu kämpfen (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004; Bertilsson, 2014). Somit lassen sich die hohen deutschen Ausprägungen mit Rückgriff auf diese Unterschiede plausibilisieren, eine direkte Verknüpfung mittels Interviewdaten ist jedoch auch hier nicht möglich.

Darüber hinaus spielt das Motiv in den qualitativen Interviews kaum eine Rolle – es kommt auf nur eine reguläre sowie drei sekundäre Nennungen. Allerdings finden sich in den Interviewdaten zu den Arbeitszeitregelungen, die auch mit dem Motiv der *selbstbestimmten Arbeitszeit* verknüpft werden, durchaus Begründungen dafür, warum das Motiv in den anderen Ländern einen so geringeren Stellenwert einnimmt: So betonen etwa alle schwedischen Dozierenden dezidiert, dass in Schweden für den Beruf der Lehrkraft gerade die starke Gebundenheit ihrer Arbeitszeit und die damit einhergehende geringe Flexibilität typisch sei. Und der amerikanische Befragte, auf dessen Interview die Verknüpfung mit der selbstbestimmten Arbeitszeit zurückgeht, interpretiert die Vorteile der Arbeitszeitregelungen von amerikanischen Lehrkräften ganz anders, als es vor dem Hintergrund der deutschen Bedingungen zu erwarten wäre: „I like the way you have these set work hours during the day and like you may have stuff that you need to take home, but in general, like, it's nice because it's not like all over being called to work at midnight or something like that“ (SU1, #162). Ihm geht es nicht mehr darum, Nachmittage freizuhaben – für ihn ist es ein Vorteil, nicht mitten in der Nacht angerufen zu werden. Somit erscheint die hohe Ausprägung der *selbstbestimmten Arbeitszeit* sehr stark von den spezifisch deutschen Bedingungen abhängig zu sein, auch wenn das Konzept und damit auch die Messbarkeit des Motivs länderübergreifend gegeben sind.

Bei der *Polyvalenz* erreicht Rumänien als einziges Land einen Mittelwert in der oberen Skalenhälfte. Es grenzt sich signifikant von allen anderen Untersuchungsländern ab, die sich untereinander nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dies korrespondiert zu den Ergebnissen der qualitativen Analysen, in denen das Motiv ausschließlich von rumänischen Befragten, von diesen dafür jedoch in fünf der sechs Interviews erwähnt wurde. Offensichtlich handelt es sich auch bei der *Polyvalenz* des Lehramtsstudiums somit um ein länderübergreifend konstruierbares, in seiner Ausprägung jedoch hochgradig von länderspezifischen Bedingungen abhängiges Motiv. Tatsächlich erwähnen rumänische Studierende mehrere Einflussfaktoren, die die Relevanz dieses Motivs in ihrem Land begründen: So ist das Lehramtsstudium in einigen Bereichen eine Voraussetzung für eine akademische Karriere, es kann für die weiterführenden Schulen in Form von Begleitmodulen zusätzlich zu einem Fachstudium absolviert werden, wobei man für das Fachstudium den normalen, fachgebundenen

Abschluss erhält, und es kann im Rahmen der Ausbildung für das Minderheitenschulsystem komplett in einer Fremdsprache absolviert werden, die unabhängig von dem absolvierten Abschluss weitere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet.

Dabei unterscheidet sich Rumänien auch in der Art und Weise, wie das Studium für Fachlehrkräfte mit dem Fachstudium verknüpft ist, von allen anderen Untersuchungsländern (vgl. Kap. 3.2): In Deutschland bzw. Bayern ist das Staatsexamen zwar fachnah, geht aber nur in wenigen Fällen mit einem regulären fachlichen Abschluss einher. In den USA ist das Lehramtsstudium zwar auch ein Erweiterungsmodul auf einem rein fachbezogenen Studium, was sich etwa auch in den hohen Werten der amerikanischen Studierenden beim *fachlichen Interesse* zeigt, doch schließt es hier an das fachbezogene Studium an und ersetzt bspw. einen rein fachbezogenen Masterabschluss: Die Entscheidung für das Lehramt ist zugleich eine Entscheidung gegen das Fach, eine Entscheidung, die so weder von deutschen noch von rumänischen Studierenden getroffen werden muss. Somit zeigt sich hier ein wesentlicher Unterschied in der Wirkung einer fachlichen Nähe zwischen Lehramts- und Fachstudium zwischen grundständigen und konsekutiven Programmen (Blömeke, 2006). All diese Faktoren sind einzigartig für die rumänische Lehramtsausbildung und das Ergebnis politischer Entscheidungen: Dass das Lehramtsstudium ein Begleitmodul ist, dass es vom Staat z.T. als Voraussetzung auch für eine Lehrlaufbahn an Universitäten eingefordert wird und dass es mehrsprachige Universitäten gibt, in denen man auch in Minderheitensprachen studieren kann, sind Faktoren, die der staatlichen Regulierung unterliegen.

Insgesamt können die wesentlichen länderspezifischen Unterschiede somit für alle extrinsischen Motive unter Rückgriff auf strukturelle Einflussfaktoren plausibilisiert werden, wobei die Verknüpfung der Begründungszusammenhänge mit Interviewaussagen auf Grund der fehlenden Interviews von deutschen Befragten nur eingeschränkt möglich ist.

c) Pragmatische Motive

Im Bereich der pragmatischen Motive erreichen rumänische Studierende durchgehend die höchsten Mittelwerte, bei zwei der drei Motive gefolgt von Schweden. Die deutschen Befragten zeigen demgegenüber bis auf die Skala der *externen Einflüsse* die niedrigsten Mittelwerte aller Vergleichsgruppen. Auch die amerikanischen Mittelwerte fallen im pragmatischen Bereich niedrig aus, was u.a. mit der Selektivität der dort untersuchten Programme und den Studiengebühren, die in den USA auch für Lehramtsausbildungsprogramme anfallen, in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Kap. 3.2).

Allerdings fallen die Einzelvergleiche der Länder untereinander nur in wenigen Fällen und zumeist nur für den Unterschied zwischen der jeweils höchsten und der jeweils niedrigsten Ausprägung signifikant aus. Die absoluten Ausprägungen der Skalenwerte sind begrenzt – der höchste überhaupt gemessene Mittelwert ist $M = 0,76$ für die Skala der *Interesselosigkeit*. Dementsprechend fallen die Mittelwertdifferenzen und somit auch die beobachteten Effekte gering aus, wobei hier analog zu den Deckeneffekten bei den intrinsischen Motiven von limitierenden Bodeneffekten ausgegangen werden kann. Dementsprechend erreichen nur zwei Skalen, das *Studium als Notlösung* und die *externen Einflüsse*, gerade die Schwelle von $f = 0,10$, ab der von schwachen Effekten gesprochen werden kann. Da von diesen beiden Motiven nur bei den *externen Einflüssen* mehr als ein Post-Hoc-Test signifikant ausfällt, wird im Folgenden nur dieses Motiv genauer analysiert. Hier unterscheiden sich die rumänischen Studierenden, die die höchsten Skalenmittelwerte erreichen, signifikant sowohl von den niedrigeren Werten der deutschen als auch von den niedrigeren Werten der schwedi-

schen Befragten. Zugleich sind die *externen Einflüsse* das pragmatische Motiv, das innerhalb der qualitativen Interviews die mit Abstand meisten Nennungen erhält.

Tatsächlich wird das Motiv zwar in allen Ländern in exakt der Hälfte der Interviews erwähnt, allerdings erreicht es in den drei rumänischen Interviews mehr Nennungen als in den schwedischen und amerikanischen zusammen, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass das Motiv in den rumänischen Interviews häufiger oder in stärkerer Interaktion mit anderen Motiven kodiert wurde. Es erscheint tendenziell als positiv konnotiert, als Anstoß zu einer Entscheidung, die auch die betreffenden Studierenden zufrieden macht, und wird insbesondere mit drei Aspekten der beruflichen Rahmenbedingungen bzw. des Berufsbildes in Zusammenhang gebracht – dem Gehalt, der Attraktivität und dem Ansehen des Lehrerberufs. Diese Einflussfaktoren sind wiederum interdependent miteinander verbunden und werden selbst als von politischen Rahmenbedingungen, aber auch grundlegenden kulturellen Faktoren wie etwa dem allgemeinen Stellenwert von Bildung, Tendenzen in der öffentlichen Berichterstattung oder divergierenden Höflichkeitsvorstellungen beeinflusst wahrgenommen. Die Argumentation der Befragten geht dahin, dass dritte Personen vor allem zu gut bezahlten, attraktiven und hoch angesehenen Berufen raten würden, wohingegen schlecht bezahlte, unattraktive Berufe mit geringem Ansehen eher nicht zu den Berufen zählen, die bspw. Eltern ihren Kindern empfehlen. Nachdem das Gehalt von Lehrkräften in Rumänien nicht nur entsprechend der objektiven Kennzahlen, sondern auch im Rahmen der subjektiven Wahrnehmung der Befragten in den qualitativen Interviews als sehr schlecht wahrgenommen wird, liegt es nahe, den Grund für den gestiegenen Einfluss Dritter in diesem Land v.a. in der Attraktivität und dem Ansehen des Lehrerberufs zu suchen.

Tatsächlich erzielen rumänische Befragte in der quantitativen Erhebung bei dem Motiv des *gesellschaftlichen Status* die höchsten Mittelwerte. Im Rahmen der Fragebogenerhebung kann der *gesellschaftliche Status* als eigenständiges Motiv nur hilfswise mittels eines Einzelitems erfasst werden und ist somit in seiner Interpretation massiven Beschränkungen unterworfen. Allerdings entfallen auch im qualitativen Teil, wo es zu den Motiven mit einer mittleren Anzahl an Nennungen gehört, auf rumänische Befragte mehr Nennungen zum *gesellschaftlichen Status* des Berufs als auf schwedische und kalifornische Interviewteilnehmer zusammen. So sagt etwa eine rumänische Studierende über den Lehrerberuf: „I think in Romania at least, to be a teacher, it's something great. It's a socially accepted and appreciated job“ (SR2, #15). Zwar berichten auch schwedische Befragte davon, dass es ein respektabler Beruf sei, doch finden sich hier auch Hinweise darauf, dass der Beruf in Bezug auf das Ansehen im Gegensatz zu anderen Professionen, etwa dem Arzt oder Anwalt, an Boden verloren habe, was vor allem an der öffentlichen Wahrnehmung des Berufes, etwa im Rahmen der öffentlichen Berichterstattung, liege – ein Bereich, in dem das negative öffentliche Bild der Lehrkraft auch für Deutschland nachgewiesen ist (Blömeke, 2005).

Eventuell mag Rumänien hier davon profitieren, dass dem elterlichen Rat auf Grund der hohen *power distance* eine größere Bedeutung zukommen könnte als in den anderen Untersuchungsländern. So begründet etwa SR1 ihre Berufswahl primär mit dem Wunsch ihrer Eltern:

„Because is a tradition in my family. [...] And my mother's // she's saying me goes to university, goes to teach children and maybe with luck. Yeah. My mother said (lacht). And I listened her“ (SR1, #4).

Zugleich kommt in den rumänischen Interviews gerade im Vergleich zu den USA oder Schweden ein traditionelleres Rollenverständnis zum Ausdruck:

„Es ist jetzt vielleicht auch von der Gesellschaft her // wir sind eher eine traditionelle Gesellschaft. Eine Gesellschaft, wo Frauen noch auf die Kinder aufpassen und zu Hause sind und Männer sich eben mit // was weiß ich, was anderes machen“ (PR2, #37).

Dieses traditionelle Rollenbild geht mit geschlechtsspezifischen Annotierungen geeigneter Berufsbilder einher: Rumänien hat den höchsten Frauenanteil aller Untersuchungsländer. Darauf angesprochen, erklärt SR1 (#49), dass das Lehramt ein Beruf sei, der für Frauen geeignet ist und auch SR3 erläutert: „Also die Mehrheit sind Mädchen, weil // wie gesagt, Mädchen dazu erzogen werden, dass sie Lehrerinnen werden und weil die Jungen zum Beispiel eher Mathematik studieren oder diese wissenschaftliche Bereiche“ (#56). Während solche Muster bspw. in der amerikanischen Literatur zu Lehrkräften als weitgehend überkommen dargestellt werden (U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.), 2004; Corcoran et al., 2002), sind sie gerade in den rumänischen Interviews noch sehr lebendig und mögen auch beeinflussen, welchen beruflichen Rat man gerade seinen Töchtern erteilt.

Zuletzt geht die hohe *power distance* Rumäniens damit einher, dass formalen Positionen, wie es die der Lehrkraft immer noch ist, eine größere Bedeutung zukommt als in Ländern mit geringer *power distance* – eine Tatsache, die u.a. darin zum Ausdruck kommt, dass rumänische Lehrkräfte immer noch den Titel einer „Professorin“ bzw. eines „Professors“ tragen (und auch als solche anzusprechen sind), während sie bspw. in Schweden beim Vornamen angesprochen werden (vgl. Kap. 3). Diese Tatsache kann bei einem beruflichen Rat durch Eltern oder Verwandte ebenso eine Rolle spielen wie die hohe Ausprägung der Unsicherheitsvermeidung, die sich für Rumänien im Rahmen von Hofstedes kulturvergleichender Analysen zeigt (Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a) und die dazu beitragen mag, bei einem beruflichen Rat den sehr sicheren Beruf einer Lehrkraft trotz des geringeren Gehaltes anderen, unsichereren Berufen vorzuziehen.

Allerdings sind gerade die letzteren Punkte nicht mehr durch Interviewdaten abzusichern. Somit ergibt sich auch hier wieder ein Bild, bei dem die qualitativen Analysen zu dem Motiv die quantitativen Ergebnisse stützen und sich aus den Interviewdaten ein Bild multipler Einflussfaktoren rekonstruieren lässt. Das Ergebnis der quantitativen Untersuchung lässt sich so zwar plausibilisieren, der genaue Einfluss einzelner Faktoren kann jedoch ebenso wenig bestimmt werden wie eine abschließende Antwort auf die Frage, ob es evtl. weitere Bedingungen gibt, die kein Bestandteil dieser Untersuchung sind.

8.4 Implikationen und Limitationen: Ein Resümee

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass es durchaus möglich ist, die Studien- und Berufswahlmotive von Lehrkräften mit einem quantitativen Instrument länderübergreifend messbar zu machen (siehe Kap. 8.1.8). Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Untersuchungsländern herausarbeiten, Studierende mit spezifischen Motivprofilen identifizieren und diese Motivprofile wiederum mit weiteren, belastungsbezogenen personalen Merkmalen in Verbindung bringen (siehe Kap. 8.2). Darüber hinaus ist es möglich, mittels qualitativer Analysetechniken Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren zu finden und diese mit den in der quantitativen Untersuchung gefundenen länderspezifischen Unterschieden in Verbindung zu bringen. In vielen Fällen, etwa bei der *Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz* oder dem *fachlichen Interesse* der Studierenden, stimmen die quantitativen Muster mit

Unterschieden in den Rahmenbedingungen überein, die sich aus der Forschungsliteratur zu den einzelnen Untersuchungsländern ableiten lassen (vgl. Kap. 3). In vielen Fällen lassen sich diese Bezüge darüber hinaus mittels der in den qualitativen Interviews herausgearbeiteten Bezüge weiter plausibilisieren. Somit können die länderspezifischen Unterschiede nicht nur hinsichtlich objektiv messbarer Unterschiede, etwa in der Gehaltsstruktur, sondern auch in Bezug auf die subjektive Wahrnehmung dieser Unterschiede abgesichert werden.

Allerdings gelingt diese Absicherung nicht für alle Motive im gleichen Maße. In einigen Fällen, etwa bei der *gesellschaftlichen Relevanz* oder der *Polyvalenz*, zeigen sich klare Parallelen zwischen den quantitativ feststellbaren Länderunterschieden und den Ergebnissen der Interviews: In den Interviews werden Einflussfaktoren auf die Motivausprägungen genannt, deren länderspezifischen Unterschiede mit den quantitativ gemessenen Unterschieden übereinstimmen. In anderen Fällen sind die Bezüge weniger eindeutig: Die Interviews zeigen, wie vielfältig die Verknüpfungen der einzelnen Motive zueinander ausfallen und in welchem Maße sich einzelne Motive gegenseitig bedingen. Viele der Motive werden als von einer Vielzahl von Faktoren abhängig erlebt, die ihrerseits wiederum durch die verschiedensten Rahmenbedingungen, etwa auf politischer oder gesellschaftlicher Ebene, beeinflusst sein können. So entstehen komplexe Gemengelagen, in denen es unmöglich erscheint, direkte Abhängigkeiten herauszuarbeiten: Der tatsächliche Einfluss einzelner struktureller Faktoren wird hier nicht nur von den jeweiligen Faktoren allein, sondern von einem multidimensionalen Zusammenwirken einer Vielzahl solcher Faktoren hervorgerufen. So kann etwa ein Aspekt der Lehramtsausbildung – ein hoher Anteil fachlicher Inhalte – vollkommen andere Auswirkungen haben, je nachdem, ob er Bestandteil eines grundständigen oder eines konsekutiven Lehramtsausbildungsprogramms (vgl. European Commission (Hrsg.), 2017; Blömeke, 2006) ist: Nur so ist zu erklären, warum die relativ hohe Fachgebundenheit der Lehramtsausbildung in Amerika zwar zu einem hohen *fachlichen Interesse* führt, aber nicht zugleich – wie in Rumänien – zu einem hohen Wert im Bereich der *Polyvalenz*.

Im Rahmen der vorliegenden Interviews konnte gezeigt werden, dass es auch aus Sicht der Lehramtsstudierenden selbst und ihrer Ausbilderinnen bzw. Ausbilder einen Katalog an Faktoren gibt, die die Studien- und Berufswahlmotive beeinflussen, und dass diese Faktoren ihrerseits wiederum durch übergeordnete Faktoren auf gesellschaftlicher Ebene determiniert sind. Zugleich konnten mit Hilfe der Interviews einzelne derartige Wirkzusammenhänge schlaglichtartig beleuchtet werden, um sie mit aus der Literatur ersichtlichen Unterschieden zwischen den Untersuchungsländern und den im quantitativen Teil festgestellten Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern in Übereinstimmung zu bringen. Allerdings erhebt weder der Katalog an Einflussfaktoren noch die Darstellung der Zusammenhänge Anspruch auf Vollständigkeit. Gerade die systemischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen der beruflichen Umgebung nehmen eine Komplexität an, die prognostische Vorausagen über Zusammenhänge zwischen einzelnen Rahmenbedingungen und der Veränderung einzelner Motive weitgehend verbietet: Zu unvorhersehbar sind die endgültigen Motivausprägungen, die sich aus widerstreitenden Einflussfaktoren, etwa im Fall des *fachlichen Interesses*, ergeben. So ist, solange keine genaueren Erkenntnisse über diese Wirkzusammenhänge und ihre Vernetzung vorliegen, zumindest bei einem Teil der vorgestellten Analysen nicht auszuschließen, dass auch anderslautende Ergebnisse mit Hilfe der vorliegenden Daten ebenso plausibel erklärbar gewesen wären.

Zugleich ist an dieser Stelle auf die systematischen Limitationen hinzuweisen, denen diese Arbeit in mehrerlei Hinsicht unterliegt. Dies betrifft insbesondere den länderspezifischen

Bias, der entsteht, wenn ein deutscher Forscher ein deutsches Instrument auf andere Untersuchungsländer überträgt. Die Measurement-Invariance-Analysen leisten zwar ebenso wie die qualitativen Interviews einen wesentlichen Beitrag dazu, die Alterität der Forschungskontexte zu bestimmen, ethnozentrische Überinterpretationen zu vermeiden und die Nostri- bzw. Altrifizierung durch den Forschenden zu reflektieren – dennoch bleibt die grundsätzliche Gefahr eines Bias bestehen. Dies gilt insbesondere, da der quantitative deutsche Datensatz größer ausfällt als die Datensätze der anderen Länder, wodurch Effekte hier einfacher nachzuweisen sind, und da zuerst die deutschen Ergebnisse analysiert werden, bevor die Ergebnisse der anderen Untersuchungsländer analysiert werden. Da die Interviews zudem auf forschungsmethodische Überlegungen zur Validierung des quantitativen Motivkataloges in denjenigen Ländern zurückgehen, in denen es kaum bzw. gar keine bestehende Forschung zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden gibt, fehlen dort deutsche Befragte. Dies führt wiederum zu einem Ungleichgewicht im zweiten Interviewteil, da so keine Spezifika der deutschen beruflichen Umgebung von Lehrkräften erfasst werden konnten. Zwar ist dafür die deutsche Literaturlage deutlich besser als die für Rumänien oder Schweden (vgl. Kap. 3), doch ist diese Limitierung insbesondere innerhalb der ländervergleichenden Analysen in Kapitel 8.3.6 zu berücksichtigen.

Zuletzt ist im Hinblick auf die Interviews zu betonen, dass sich Rahmenbedingungen und Motive nicht immer klar voneinander trennen lassen. Beide Kategorien bedingen sich gegenseitig und gehen im Gespräch z.T. nahtlos ineinander über (z.B. PU1, #9 ff.). Dies betrifft insbesondere die Erwähnung von Rahmenbedingungen im ersten Interviewteil. Diese werden zwar als sekundäre Nennungen gezählt. Ihre Erwähnung im ersten Interviewteil kann jedoch dazu führen, dass sie im späteren Verlauf des Interviews nicht mehr erneut genannt und daher seltener als vollwertige Nennung gezählt werden. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass einzelne Zuordnungen zwischen Motiven und Rahmenbedingungen nicht korrekt erfasst werden können, weil der Zusammenhang so eng ist, dass er in den Interviews nicht explizit hervorgehoben wird – es besteht keine Notwendigkeit für die Befragten, explizit zu erklären, dass man den Lehrerberuf nur deswegen als *sicheren Beruf* sieht, weil er ein sicherer Beruf ist.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Struktur des problemzentrierten Interviews mit seinen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen die Themensetzung der Gespräche stärker steuert, als dies bei vollständig offenen Interviewformen der Fall wäre. Dies kann zu Verzerrungen in der wahrgenommenen Relevanz der Inhalte führen und bspw. zur Duplizierung von Nennungen führen, etwa dann, wenn ein Motiv auf Grund einer Zurückspiegelung erneut behandelt wird. Daher ist erneut auf die ebenfalls berichtete Gesamtzahl der Interviews, in denen ein Motiv erwähnt wird, als Korrektiv hinzuweisen, da auf Grund der begrenzten Anzahl an Interviews auf eine Analyse der Nennungen selbst nicht verzichtet werden kann.

Daneben ist hinsichtlich der quantitativen Analyse auf die unterschiedliche Größe der Subgruppen aus den einzelnen Untersuchungsländern zu verweisen. Diese Unterschiede gehen zum Teil auf die unterschiedliche Größe der Lehramtsausbildungsprogramme in den jeweiligen Ländern zurück und wurden im Rahmen der quantitativen Analyse berücksichtigt, indem robuste Berechnungsverfahren Anwendung fanden, wo immer das möglich war (siehe Kap. 5.1.2, 6.1.1). Da die Datenerhebungen stets so angelegt waren, dass an den jeweiligen Universitäten alle Studierenden aller Lehramtsausbildungsgänge eines Jahrgangs die Möglichkeit hatten, daran teilzuhaben, ist von einer gewissen Repräsentativität der erhobenen

Daten und der darin zum Ausdruck kommenden Geschlechter- und Schulartverteilungen für die jeweiligen Untersuchungsuniversitäten auszugehen. Allerdings ist es nicht möglich, von einer Vollerhebung zu sprechen oder das Ausmaß dieser Repräsentativität abschließend zu bestimmen. Darüber hinaus sind keine Aussagen dazu möglich, ob diese Verteilungen lediglich die spezifischen Bedingungen der Erhebungsuniversitäten abbilden oder ob sie auf regionale bzw. nationale Ebene generalisiert werden können.

Zuletzt weist die große Bedeutung, die die Befragten den Unterschieden innerhalb der Länder beimessen, darauf hin, dass eine Betrachtung auf nationaler Ebene Grenzen aufweist und die nationale Ausprägungsdimension der Vergleichskategorien nicht überbewertet werden sollte. Gemäß den Schlagworten des *methodological nationalism* und *methodological statism* (Dale & Robertson, 2009) können Untersuchungen, die sich spatialer Kategorien bedienen, nie die ganze Varianz des Untersuchungsgegenstandes abbilden: „The researcher is still faced with ruling out other explanatory factors within the national context [...]. Clearly, not all national differences are caused by cultural factors“ (Drenth, 1983, S. 570). Es ist zwar plausibel, in einem Bereich wie der Lehrerbildung, der mehr als andere Bereiche von staatlichen Institutionen und staatlichen Vorgaben bestimmt wird, staatsräumliche Vergleichsmaßstäbe anzunehmen. Allerdings darf darüber nicht vergessen werden, dass es weitere regionale, lokale, transnational wirksame oder räumlich überhaupt nicht verortbare Einflussfaktoren geben kann (Scharfenberg et al., 2018).

Dies gilt insbesondere dann, wenn die Bedeutung einzelner räumlicher Gliederungen zwischen den Untersuchungsländern wechselt, wenn ganze Länder nur über eine einzige Hochschule erfasst werden, wie das für Deutschland der Fall ist, oder wenn in Ländern mit einer starken bundesstaatlichen Struktur nur Befragte eines Bundeslandes befragt werden – wie in Deutschland und den USA. In all diesen Fällen ist die Unterscheidbarkeit von lokalen, regionalen und nationalen Phänomenen eingeschränkt (s.a. Bartlett, 2016, S. 13). Es ist also beispielsweise für die kalifornischen Befragten nicht abschließend feststellbar, ob einzelne Unterschiede in den Studien- und Berufswahlmotiven im Vergleich zu Befragten aus anderen Ländern mit spezifischen Bedingungen des Silicon Valleys, gesamtkalifornischen Bedingungen oder gesamtstaatlichen Bedingungen innerhalb der Vereinigten Staaten in Verbindung stehen.

Dennoch erscheint es unangebracht, statt von amerikanischen oder deutschen Befragten nur noch von kalifornischen oder bayerischen Studierenden zu sprechen bzw. nur noch bayerische oder kalifornische Bedingungen zu analysieren. Auch in solchen Fällen sind neben den regionalen auch noch gesamtstaatliche Bedingungen relevant – sei es dank einer übergeordneten Gesetzgebung (z.B. in Form des *common core standards* in den USA) oder auf Grund traditioneller Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesstaaten (etwa die Verbeamtung in den meisten westdeutschen Bundesländern). Stattdessen sind die verschiedenen Einflüssebenen zu reflektieren und innerhalb der Analyse kenntlich zu machen, um so einen Hinweis auf den Grad der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu liefern.

Zumindest hinsichtlich einzelner Kategorien könnte die innersystemische Varianz größer ausfallen als die Unterschiede zwischen den einzelnen Untersuchungsländern. Die Interviews weisen darauf hin, dass dies etwa für Aspekte wie das Ansehen von Lehrkräften der Fall sein könnte. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Unterschiede in den beruflichen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten, die im Rahmen dieser Untersuchung nur schlaglichtartig beleuchtet werden konnten, diese Varianz weiter steigern. Hier könnte es angebracht sein, in zukünftigen Studien Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten kom-

plett getrennt voneinander auszuwerten. Daneben gibt es Hinweise darauf, dass zwischen geschlechts- und schulartspezifischen Einflussfaktoren ebenfalls komplexe Interaktionen existieren (Jungert et al., 2014), die im Rahmen dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten und ebenfalls einer eigenständigen Analyse bedürften.

Zugleich ist darauf zu verweisen, dass die relative Ähnlichkeit der Untersuchungsländer die Generalisierbarkeit des Messmodells auch in Bezug auf diejenigen Skalen beeinträchtigt, die in dieser Untersuchung als stabiler Kern der Studien- und Berufswahlmotivation von Lehrkräften bezeichnet werden. Dies gilt insbesondere, da mit dem für die quantitative Modellbildung verwendeten *model generating approach* die Gefahr einhergeht, bei einer Überanpassung des Modells die Generalisierbarkeit des Modells zu limitieren (Schermelleh-Engel et al., 2003). Einerseits decken die Untersuchungsländer vielfältige Bedingungen innerhalb Europas bzw. innerhalb der westlichen Welt ab: Sie entstammen zwei Erdteilen, umfassen west-, nord- und osteuropäische Länder mit jeweils unterschiedlichen Bildungstraditionen, zentralisierte und dezentralisierte, stark staatlich und stark privat gelenkte Bildungssysteme. Global betrachtet erscheint die Varianz der Länder untereinander jedoch begrenzt: Drei der vier Untersuchungsländer sind OECD-Länder. Das vierte Land, Rumänien, unterscheidet auf Grund seiner Geschichte und seiner sozioökonomischen Struktur zwar deutlich von den anderen Untersuchungsländern, ist jedoch immer noch im europäischen Kulturkreis verankert. Die Hinzunahme asiatischer, afrikanischer oder mittel-/südamerikanischer Länder könnte zu einer weiteren Diversifizierung der beruflichen Umgebung von Lehrkräften führen und mit weiteren, bisher unberücksichtigten Studien- und Berufswahlmotiven oder einer Modifizierung bisher als stabil angesehener Motive einhergehen (s.a. Bastick, 2000a). Die Erwähnung religiöser Motive in einem rumänischen Interview, wie sie etwa auch für Indonesien (Suryani et al., 2016) belegt sind, mag als Hinweis in diese Richtung verstanden werden.

Wie bereits an anderen Stellen der Diskussion betont wurde, sind die hier besprochenen Zusammenhänge deswegen keinesfalls als endgültig belegte Zusammenhänge anzusehen – sie sind jedoch auch keine reinen Spekulationen: Sie sind *educated guesses*, wohlbegründete Vermutungen, die auf den vorliegenden Ländervergleichsdaten und den Ansichten von Befragten aus den verschiedenen Ländern beruhen, die jedoch nicht als bewiesen angenommen werden können oder sollten. Sie verweisen darauf, dass Motive nicht für sich allein stehen, sondern eingebunden sind in ein komplexes Netz von Interdependenzen, die sie miteinander, vor allem aber auch mit Aspekten des *environment* im Sinne Hollands (1997) verbinden – und dass es Gegenstand weiterer Forschung sein muss, diese Abhängigkeiten besser zu verstehen, bevor bspw. prädikative Aussagen möglich werden.

Ein Ansatzpunkt wäre hier etwa der Einsatz zielgerichteter Instrumentarien, die einen Teil der beruflichen Rahmenbedingungen direkt im quantitativen Instrument länderübergreifend erfassbar machen. So erfassen bspw. Watt & Richardson (2012) einzelne Rahmenbedingungen im Rahmen ihres *FIT-Choice-Modells*, decken damit jedoch nur einen Bruchteil der Einflussfaktoren ab, die in dieser Untersuchung als relevant identifiziert wurden. Zugleich könnten weitere, zielgenauere qualitative Analysen dazu beitragen, einzelne Aspekte genauer zu verstehen. Sie könnten insbesondere helfen, die Interdependenzen zwischen den einzelnen beruflichen Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der subjektiven Bedeutsamkeit dieser Bedingungen für die Studien- bzw. Berufswahl der befragten Person genauer zu analysieren. Zuletzt kann auch die Erweiterung des Forschungskreises, etwa um weitere Nicht-OECD- bzw. außereuropäische Länder, dazu beitragen, das Bild von den Studien- und Be-

rufswahlmotiven von Lehrkräften zu vervollständigen. Endgültige Aussagen über die globale Stabilität der einzelnen Studien- und Berufswahlmotive und über die genaue Ausgestaltung des Beziehungsnetzes zwischen den Motiven und einzelnen *environment*-Aspekten müssen daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen bleiben. Doch der Nachweis, dass es einen zumindest im Rahmen der hiesigen Untersuchungsländer stabilen Kern an Studien- und Berufswahlmotiven gibt und dass diese Motive auch jenseits offensichtlicher Variablen wie dem Gehalt mit länderspezifischen Einflussfaktoren in Zusammenhang gebracht werden können, ist erbracht.

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun für eine Lehramtsausbildung, die sich im Zuge der Internationalisierung ihrer Forschung, der zunehmenden europäischen Integration des Arbeitsmarktes für Lehrkräfte und der Flexibilisierung vieler Studiengänge großen Herausforderungen gegenübersteht? Bei der Mehrzahl der identifizierten Einflussstrukturen handelt es sich um sehr allgemeine Faktoren, die durch einzelne Akteure kaum gezielt zu modifizieren sind. Dies betrifft insbesondere die gesellschaftlichen Einflüsse, etwa die Berichterstattung über Lehrkräfte: Es kann zwar darauf hingewiesen werden, dass eine positivere Berichterstattung über Lehrkräfte dazu beitragen könnte, das Ansehen des Berufes zu erhöhen und ihn somit auch für jene Personen attraktiver zu machen, die auch über andere berufliche Optionen verfügen. Ein solcher Aufruf hat jedoch eher allgemein-appellativen Charakter, als dass er an einen spezifischen Akteur gerichtet werden könnte. Vor diesem Hintergrund liegt der Wert dieser Untersuchung eher darin, dass sie die einzelnen Motive überhaupt mittels des *STeAM/II*-Modells länderübergreifend messbar gemacht und zugleich erstmals ein Netzwerk vielfältiger Einflussstrukturen beschrieben hat, in das sich diese Motive einbetten lassen. Dennoch sollen zum Abschluss dieser Arbeit zumindest vier Implikationen vorgestellt werden, die sich aus den Ergebnissen herleiten lassen.

I.

Strukturelle Bedingungen können die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden beeinflussen!

In Bezug auf extrinsische Motive, etwa die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie*, erscheint es trivial, auf den Einfluss struktureller Rahmenbedingungen hinzuweisen: Es ist offensichtlich, dass Richtlinien, etwa zur Ausgestaltung von Teilzeitmodellen, dieses Motiv beeinflussen. Hervorgehoben werden soll jedoch zum einen, wie komplex und vielfältig das Netz an Beziehungen ist, das im Rahmen dieser Untersuchung identifiziert werden konnte, und zum anderen, dass sich dieses Netz eben nicht nur auf extrinsische, sondern auch auf intrinsische Motive erstreckt. So hat beispielsweise das wahrgenommene Aufgabenspektrum von Lehrkräften einen Einfluss darauf, aus welchen intrinsischen Motiven heraus sich Studierende für das Lehramt entscheiden. Dies jedoch ist alles andere als trivial: So zeigen beispielsweise gerade im deutschen Subsample männliche Studierende höhere Ausprägungen des *fachlichen Interesses* als weibliche Studierende. Für männliche Befragte ist der Aspekt, fachnah arbeiten, sich fachbezogen bilden und dieses fachbezogene Wissen weitergeben zu können, von besonders großer Relevanz (analog z.B. Ulich, 2004; Oesterreich, 1987). Gerade vor dem Hintergrund der fortschreitenden Feminisierung des Lehramtes erscheint daher eine Betonung dieser Aspekte des Berufsbildes als eine Möglichkeit, die Attraktivität des Berufs auch für männliche Studierende sicherzustellen.

Es wäre zu diskutieren, welche Auswirkungen es haben könnte, wenn der Fokus des Berufsbildes, etwa im Umkreis der Debatten zur Inklusion oder zur Heterogenität an Schulen, in der öffentlichen Wahrnehmung stattdessen immer weiter in Richtung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verschoben wird, während fachliche Aspekte in den Hintergrund treten. Dies mag dazu führen, dass fachlich motivierte – und damit tendenziell männliche – Studierende sich weniger von dem Beruf angesprochen fühlen und dementsprechend schlechter rekrutiert werden können. Das spricht nicht gegen die Notwendigkeit dieser Debatten. Es ist im Gegenteil essentiell, dass sich Studierende bereits frühzeitig mit derartigen Themen und den damit einhergehenden Anforderungen an zukünftige Lehrkräfte auseinandersetzen. Allerdings wäre vor diesem Hintergrund stärker zu überlegen, inwiefern an anderer Stelle zusätzliche Anreize gesetzt werden können, um die Attraktivität des Berufes für fachlich interessierte Studierende sicherzustellen. Denkbar wäre es hier beispielsweise, die Verknüpfbarkeit der Lehramtsstudiengänge mit Fachstudiengängen zu verbessern und es Studierenden zu ermöglichen, einen Fach- und einen Lehramtsstudiengang parallel zu studieren, oder nach dem Vorbild des Programms „MINT-Lehramt PLUS“ im Elitenetzwerk Bayern fachbezogene Vertiefungsangebote aufzubauen (Elitenetzwerk Bayern (Hrsg.), o.a.J.).

Zugleich zeigen sich bei der Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede weitere Implikationen der strukturellen Einflussfaktoren: Die für Deutschland soeben diskutierte Struktur ist länderübergreifend nämlich nicht stabil. Das höhere *fachliche Interesse* männlicher Studierender findet sich außer in Deutschland nur noch in Schweden. Dass weibliche Befragte der *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* eine höhere Bedeutung zumessen, wie es deutsche Studien wiederholt gezeigt haben, lässt sich demgegenüber auch in den USA, nicht jedoch in Schweden feststellen. Geschlechtsspezifische Differenzen in den Motivausprägungen sind demnach variabel, sie erscheinen veränderbar. Gründe für die unterschiedlichen Interaktionseffekte kann diese Untersuchung nicht liefern, doch könnten weitere Untersuchungen in diesem Bereich dazu beitragen, genauere Einblicke in die geschlechtsspezifische Attraktivität des Berufes zu erhalten und daraus weitere Folgerungen für die Lehramtsausbildung abzuleiten.

II.

Vorsicht bei normativen Bewertungen!

Schon andere Untersuchungen haben darauf hingewiesen, dass man es sich zu einfach macht, wenn man intrinsische Motive als gut und extrinsische Motive als schlecht ansieht (König & Rothland, 2012). Dies zeigt sich eindrucksvoll auch bei dieser Studie: Zwar ergeben sich aus dem Vergleich der Motivlagen mit anderen personalen Merkmalen Hinweise darauf, dass eine rein intrinsische Motivation gegenüber anderen motivationalen Profilen zu bevorzugen ist. Andererseits fallen die Effektstärken dieses Vergleiches so niedrig aus, dass es nicht als geboten erscheint, diese Zusammenhänge allein als Basis für eine Bewertung heranzuziehen.

Betrachtet man daher die weiteren Ergebnisse dieser Studie, so wird es sehr deutlich, dass extrinsische Studien- und Berufswahlmotive nichts per se Schlechtes sind: Wie die Clusteranalyse gezeigt hat, gibt es keine nennenswerte Gruppe an Studierenden, die über ein rein extrinsisches Motivprofil verfügt, die also ausschließlich extrinsisch motiviert ist, ohne zugleich auch intrinsisch motiviert zu sein. Extrinsisch motivierte Studierende zeigen im Gegenteil sogar noch ausgeprägtere intrinsische Motive als Studierende mit einer rein intrinsischen Motivation. Das Problem – auch im Hinblick auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit

bzw. der meisten dysfunktionalen Kognitionen – scheinen weniger die Studierenden mit einem extrinsischen Motivprofil zu sein, sondern vielmehr Studierende, die über eine niedrige intrinsische und eine vergleichsweise hohe pragmatische Motivation verfügen, die also im Vergleich zu anderen Studierenden weniger Interesse daran zeigen, mit *Kindern und Jugendlichen zu arbeiten*, und zugleich Motiven wie den *niedrigen Studienanforderungen* oder dem *Studium als Notlösung* eine höhere Bedeutung beimessen.

Bringt man die einzelnen Motivprofile mit Gottfredsons Theorie der Berufswahl zusammen, dann verorten intrinsisch motivierte Studierende das Lehramt im Bereich ihrer bevorzugten Berufe, da der Beruf auf Grund seiner Tätigkeiten als passend zu den eigenen Berufsvorstellungen erlebt wird. Eine Abnahme intrinsischer Skalenwerte kann man dementsprechend mit einer zunehmenden Entfernung des Lehramtes von der idealen Berufsvorstellung in Verbindung bringen: Wenn die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten eine geringere intrinsische Anziehungskraft ausüben, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Beruf aus einem *compromise* heraus gewählt wurde, wie er durch die pragmatischen Motive, etwa das der *Notlösung*, zum Ausdruck gebracht wird: Die Passung einer Person zum eigentlichen Tätigkeitsprofil des Berufes sinkt somit, die Studien- bzw. Berufswahl ist als problematischer anzusehen. Allerdings muss man auch hier differenzieren: *Externe Einflüsse*, etwa von Eltern oder Freunden, zählen zwar in dieser Untersuchung ebenfalls zu den pragmatischen Motiven, werden jedoch innerhalb der Interviews überwiegend positiv beschrieben – als ein Anstoß zu einer Entscheidung, die auch zu den eigenen Wünschen und Interessen einer Person passt. Die Bewertung einzelner Motive sollte daher nie isoliert erfolgen, auch nicht beim Einsatz von Selbsteinschätzungstests für potentielle Lehramtsbewerber. Entscheidend ist stets die Gesamtheit aller Motivausprägungen einer Person, die mehrere, auch divergente, Aspekte aufweisen kann.

III.

Gute extrinsische Bedingungen sind nichts Schlechtes!

Ebenso, wie extrinsische Motive nicht grundsätzlich negativ zu sehen sind, sind auch gute extrinsische Bedingungen, etwa eine gute Bezahlung von Lehrkräften, nichts Schlechtes. So zeigt die Verteilung der Cluster über die Untersuchungsländer, dass in den Ländern mit schlechteren sozioökonomischen Bedingungen nicht nur der Anteil rein intrinsisch motivierter Studierender, sondern auch der Anteil der niedrig intrinsisch-pragmatisch motivierten Studierenden ansteigt. Dies kann als eine relative Zunahme interpretiert werden, die durch das Ausbleiben eines Teils derjenigen Studierender bedingt ist, für die neben intrinsischen Motiven auch gute extrinsische Bedingungen wichtig sind: Man kann mit Gottfredson (2005) davon ausgehen, dass das Lehramt auf Grund seiner hohen Sichtbarkeit auf vielen mentalen beruflichen Landkarten präsent ist und daher stets in einem gewissen Umfang im Rahmen von *compromise*-Prozessen als ein *not too good, not too bad*-Beruf gewählt werden wird – unabhängig von den externen Bedingungen. Steigen jedoch extrinsische Anreize, etwa durch ein attraktives Gehalt, können darüber hinaus in steigendem Maße auch Personen angezogen werden, für die das Lehramt nicht nur im Rahmen von *compromise*-Entscheidungen von Interesse ist.

Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht so, als wären gute extrinsische Anreize ein Nachteil – sie erscheinen vielmehr als Vorteil in einer Entscheidungssituation, in der verschiedene

berufliche Optionen miteinander konkurrieren. Anstatt Personen anzuziehen, die v.a. auf extrinsische Anreize aus sind und nur eine geringe intrinsische Motivation aufweisen, ziehen sie einen Personenkreis an, der sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert ist und sich ohne die guten extrinsischen Bedingungen vielleicht anderen Berufen zuwenden würde – und je mehr Personen dieses Personenkreises durch das Lehramt angezogen werden, umso stärker sinkt der prozentuale Anteil derjenigen Personen, die das Lehramt als einen *compromise* betrachten und sich durch eine eher niedrige intrinsische Motivation auszeichnen. Die Ergebnisse dieser Studie können daher für politische Akteure als Aufforderung verstanden werden, die sozioökonomischen Bedingungen für Lehrkräfte zu verbessern bzw. bereits gute sozioökonomische Bedingungen beizubehalten. Die Ergebnisse dienen jedoch auch als Hinweis an Dozierende der Lehramtsausbildung, extrinsische Motive wie den Wunsch nach einem guten Gehalt neben intrinsischen oder altruistischen Motiven als legitime Studien- und Berufswünsche zu akzeptieren, solange sie mit intrinsischen Motiven einhergehen.

IV.

Die Lehramtsausbildung kann die Motive der Studierenden beeinflussen!

Auch wenn viele der Einflussfaktoren sehr allgemein ausfallen, ist es nicht so, als hätte die Lehramtsausbildung keinerlei Bezugspunkte zu den Studien- und Berufswahlmotiven der Studierenden, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden. So kann die Lehramtsausbildung Studierende dazu anhalten, sich mit ihren eigenen Motiven für die Wahl des Studiums bzw. des Berufes auseinanderzusetzen. Gerade Studierenden mit einem niedrig intrinsisch-pragmatischen Motivprofil, die auch im deutschen Sample immerhin knapp ein Viertel der Befragten ausmachen, könnten Beratungs- und Reflexionsangebote sowie die Möglichkeit zu intensiven Praxiserfahrungen bereits während des Studiums helfen, ihre Berufswahl zu reflektieren und im Zweifelsfall frühzeitig zu ändern.

Sowohl Gottfredson (2005) als auch Holland (1997) benennen Gründe für dysfunktionale Studien- oder Berufswahlentscheidungen – etwa die unterschiedliche Bereitschaft von Personen, sich Informationen über mögliche Berufe zu beschaffen, oder Unterschiede in ihrer Fähigkeit, diese Informationen im Hinblick auf eigene Interessen und Wünsche zu reflektieren. Entsprechend Ulichs (2004) Feststellung, dass es keine Motive gäbe, die für das Lehramt disqualifizierten, ist auch dieses Ergebnis vor allem als Aufforderung an die Lehramtsausbildung zu verstehen: Da das Lehramt entsprechend Gottfredsons Theorie immer auch Studierende nur deswegen anziehen wird, weil sich der Beruf auf Grund seiner hohen Sichtbarkeit auf der beruflichen Landkarte dieser Studierenden befindet, ist es Aufgabe der Lehrerbildung, explizite und angeleitete, eventuell auch verpflichtend zu besuchenden Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen, die den Studierenden die dazu notwendigen Kompetenzen an die Hand geben. Daneben zeigt diese Untersuchung jedoch, dass auch Lehramtsausbildungsprogramme selbst einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahlmotive ihrer Studierenden besitzen. In dezentralisierten Systemen wie dem amerikanischen geschieht dies einerseits über Eingangstests, mit denen die Zugänglichkeit des Studiums beschränkt und somit niedrig motivierte Studierende abgehalten werden können. Daneben setzen US-amerikanische Universitäten jedoch auf eine klare Kommunikation. Sie nutzen eindeutige Studiengangsbeschreibungen, um die Motive, die sie von ihren Bewerberinnen und Bewerbern erwarten, und die Anforderungen, die sie an ihre zukünftigen Studierenden stellen, von Anfang an deutlich machen: „The

Teaching Credentials Branch prepares socially just teachers and teacher leaders to be agents of change, committed to equity and inclusion in culturally and linguistically diverse schools and communities“ (Sacramento State, College of Education (Hrsg.), o.a.J.). Diese Möglichkeit steht eingeschränkt auch Universitäten in Systemen mit zentraler Steuerung offen: Eine von vornherein klare Kommunikation des Berufsbildes und der damit einhergehenden Anforderungen bietet eine weitere Möglichkeit, das Motivprofil der zukünftigen Studierenden von Anfang an zu beeinflussen. Es bietet Ausbildungsprogrammen die Möglichkeit, einzelne Aspekte des Berufsbildes hervorzuheben und somit gezielt Personenkreise mit einer spezifischen Motivation anzusprechen – etwa idealistische Studierende oder solche, die neben einem fachlichen Interesse auch pädagogisch interessiert sind.

All dies zeigt, dass die Motive der Studierenden nicht nur durch übergeordnete, schwer beeinflussbare Faktoren determiniert sind. Auch die Lehramtsausbildung selbst ist aufgefordert, sich aktiv mit den Studien- und Berufswahlmotiven ihrer Studierenden auseinanderzusetzen. Es liegt an ihr, sie bei der Reflexion ihrer Studien- und Berufswahl zu unterstützen und so zu einer reflektierten, guten Passung zwischen den Studierenden und dem von ihnen gewählten Beruf beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Adorno, T. W. (1965). Tabus über dem Lehrerberuf. *Neue Sammlung*, 5, 487–498.
- AERA (Hrsg.). (o.a.). *Advancing education research and serving the public good*. Zugriff am 16.02.2018. Verfügbar unter <http://www.aera.net/Portals/38/docs/AERA%20brochure.pdf?ver=2016-10-18-141223-277>
- Albrecht, C. (2016). *Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Neue Ansätze für berufsgruppenspezifische Prävention* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Alm, F., Jungert, T. & Thornberg, R. (2014). *Nyantagna lärarstudenters motiv, motivation, självtillit och akademiska engagemang [Die Motive, Motivation, Selbstwirksamkeit und das akademische Engagement beginnender Lehramtsstudierender]*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Andermann, H., Dippelhofer-Stiem, B. & Kahle, I. (1996). Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 14 (1/2), 138–151.
- Andersen, S. M. & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and depression: a cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social Cognition*, 10 (3), 271–298.
- Atkinson, J. W. (1965). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Springer-Lehrbuch, 13., überarbeitete Auflage). Berlin u.a.: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2015). Berlin: Gabler.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations. Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barker, K. L., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). *Relations between students' goal orientations and academic self-concept: A more comprehensive model of student motivation*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <http://www.aare.edu.au/data/publications/2006/bar06851.pdf>
- Bartlett, L. (2016). *Rethinking case study research. A comparative approach*. Florence: Taylor and Francis.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 235–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bastick, T. (1999a). *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica. Paper presented at the Biennial Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching (9th, Dublin, Ireland, July 1999)*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <http://eric.ed.gov/?id=ED451239>
- Bastick, T. (1999b). *A three factor model to resolve the controversies of why trainees are motivated to choose the teaching profession*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED451230>
- Bastick, T. (2000a). *The measurement of teacher motivation: cross-cultural and gender comparisons. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research (29th, New Orleans, LA, February 2000)*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED451254>
- Bastick, T. (2000b). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46 (3–4), 343–349.
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O. et al. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (4), 629–649.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baus, M., Jacoby, K. & Uhl, E. (1977). Studien- und Berufswahlmotive von Lehrerstudenten bei den gegenwärtigen geringen Einstellungschancen. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 4, 26–46.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (o.a.J.a.). *Die Perspektive wechseln – Arbeiten im Bildungsministerium*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/ministerium/karriere-im-ministerium/lehrkraefte.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (o.a.J.b.). *Sondermaßnahmen zum Erwerb einer Lehramtsbefähigung*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/quereinstieg.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (2017). *Prognose zum Lehrbedarf in Bayern 2017*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrbedarfsprognose_2017_Hauptveroeffentlichung/index.html#2
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent variable modeling using R. A step by step guide*. New York: Routledge.
- Beck, A. T. & Shaw, B. F. (1979). Ein kognitives Modell der Depression. In A. Ellis & R. Grieger (Hrsg.), *Praxis der rational-emotiven Therapie* (S. 86–98). München: Urban & Schwarzenberg.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY: Guilford Press.
- Beck, A. T. & Hautzinger, M. (1981). *Kognitive Therapie der Depression*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1992). *Kognitive Therapie der Depression*. Herausgegeben von Martin Hautzinger. Übersetzt von Gisela Bröndler und Brigitte Stein (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 317–341.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision*. Weinheim: Beltz.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications* (2. Auflage). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berthold, B. (2007). Wie wird man in Texas Lehrerin bzw. Lehrer? Ein Beispiel für unterschiedliche Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in den Vereinigten Staaten von Amerika. *bildungsforschung*, 4 (1). Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/texas/>
- Bertilsson, E. (2014). *Skollänare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977-2009 [Schulische Lehrkräfte. Rekrutierung in Ausbildung und Beruf zwischen 1977 und 2009]*. Uppsala: Uppsala University Library.
- Billich-Knapp, M., Küsting, J. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 696–719.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die deutsche Schule*, 97 (1), 24–39.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 393–416.
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (1), 53–65.
- Boeck, P. de & Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models. A generalized linear and nonlinear approach* (Statistics for Social Science and Public Policy). New York, NY: Springer.
- Boeger, A. (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 59–90). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Bpv (Hrsg.). (2014). *Funktionen-katalog für die Gymnasien*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <https://www.bpv.de/upload/assets/plugindata/poolh/Funktionen-katalog2013.pdf>
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brock, G., Pihur, V., Datta, S. & Datta, S. (2008). cIValid: an R package for cluster validation. *Journal of Statistical Software*, 25 (4), 1–22. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.jstatsoft.org/v25/i04/>
- Brouwer, N. & Brinke, S. T. (1995). Der Einfluß integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9 (3), 289–330.

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239–253.
- Brown, G. P. & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Hrsg.), *Perfectionism. Theory, research, and treatment* (S. 231–251). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33 (2), 185–200.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer Verlag.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München u.a.: Pearson.
- Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion (Hrsg.). (2016). *Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen*. Berlin: dbb verlag.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time. Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9 (3), 261–275.
- Byrne, B. M. & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (2), 155–175.
- Calander, F., Jonsson, C., Lindblad, S., Steensen, J. & Wikström, H. (2003). *Nybörjare på Lärarprogrammet. Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de? [Studienanfängerinnen und Studienanfänger in den Lehramtsausbildungsprogrammen. Wer sind sie? Was wollen sie? Was denken sie?]*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen.
- California Department of Education (Hrsg.). (o.a.J.). *CalEdFacts. Largest & smallest public school districts*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/ceflargesmalldist.asp>
- California Department of Education (Hrsg.). (2016a). *CalEdFacts. Average salaries & expenditure percentage*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.cde.ca.gov/fg/fr/sa/cefavg salaries.asp>
- California Department of Education (Hrsg.). (2016b). *CalEdFacts. Fingertip facts on education in California*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/ceffingertipfacts.asp>
- California Department of Education, Educational Demographics Office (Hrsg.). (2009). *Report: state summary – teacher credentials and experience. Year 2016–17*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/TchExp1.asp?RptYear=2008-09&TheRpt=StTchExp>
- Cascio, M. I., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V. & Battiato, A. (2014). The Relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. *Open Journal of Social Sciences*, 2 (11), 149–156
- Caselmann, C. (1949). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Caselmann, C. (1964). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* (3., stark erweiterte Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Charrad, M., Ghazzali, N., Boiteau, V. & Niknafs, A. (2014). NbClust. An R package for determining the relevant number of clusters in a data set. *Journal of Statistical Software*, 61 (6), 1–36. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.jstatsoft.org/v61/i06/>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (3), 464–504.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233–255.
- Christ, O., Wagner, U. & van Dick, R. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Cochran, D. B., Wang, E. W., Stevenson, S. J., Johnson, L. E. & Crews, C. (2011). Adolescent occupational Aspirations. Test of Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *The Career Development Quarterly*, 59 (5), 412–427.
- Cognard-Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-typical work among token men who teach. *Sociological Quarterly*, 45 (1), 113–139.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York u.a.: Psychology Press.
- Cohen, R. M. (2017). *The work and lives of teachers. A global perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Common Core State Standards Initiative. (o.a.J.). *Preparing America's students for success*. Zugriff am 05.03.2018. Verfügbar unter <http://www.corestandards.org/>
- Corcoran, S. P., Evans, W. N. & Schwab, R. S. (2002). *Changing labor market opportunities for women and the quality of teachers 1957-1992* (Working Paper No. 9180, National Bureau of Economic Research). Zugriff am 15.05.2017. Verfügbar unter <https://www.nber.org/papers/w9180.pdf>

- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2015). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Band 8680, S. 261–276). Münster: Waxmann UTB.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101–123.
- Crasovana, M. & Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2829–2835.
- Crețulescu, R. & Hermann, A. (2009). Deutschsprachiger Unterricht und deutschsprachige Fortbildung in Rumänien. In H. Melenk (Hrsg.), *Deutsche Sprache im Donauraum. 20 Jahre Donaueschinger Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg* (S. 39–46). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Cruickshank, V. (2012). *Why men choose to become primary teachers*. Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012. Zugriff am 07.08.2017. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544531.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. & Beattie, O. V. (1979). Life themes. A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19 (1), 45–63.
- DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.). (2012). *Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.
- Dalbert, C. (1999a). *Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. (1999b). Überlegungen zum interindividuell unterschiedlichen Umgang mit beruflicher Ungewissheit. In J. Ecarus & D. M. Meister (Hrsg.), *Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften* (S. 83–100). Halle, Saale: Martin-Luther-Universität.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2009). Beyond methodological 'isms' in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Hrsg.), *International Handbook of Comparative Education* (S. 1113–1127). Dordrecht: Springer.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 3–23). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105–115.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71 (1), 1–27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.
- Deemer, E. D., Lin, C., Graham, R. & Soto, C. (2015). Development and validation of a measure of threatening gender stereotypes in science. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 145–161.
- Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. (2011). Teachers' pay and pupil performance. *CentrePiece*, 16 (2). Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cp352.pdf>
- Drahmann, M. & Scharfenberg, J. (2017). Motivationale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken – Ein Vergleich zwischen geförderten Lehramtsstudierenden in berufsspezifischen und interdisziplinären Förderprogrammen sowie Studierenden ohne Förderung. In M. Drahmann, A. J. Köster & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (Gemeinsam Schule gestalten, Band 1, S. 67–85). Münster: Waxmann.
- Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 2). Münster: Waxmann.
- Drenth, P. J. D. (1983). Cross-cultural organizational psychology: challenges and limitations. In S. H. Irvine & J. W. Berry (Hrsg.), *Human assessment and cultural factors* (Vol. 21, S. 563–580). Boston, MA: Springer.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg.
- Dunn, J. C. (1974). Well-separated clusters and optimal fuzzy partitions. *Journal of Cybernetics*, 4 (1), 95–104.
- Eberle, T. & Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotive von Passauer Lehramtsstudierenden. *Paradigma*, 1 (1), 19–38.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Elitenetzwerk Bayern (Hrsg.). (o.a.J.). *Elite-Programm „MINT-Lehramt PLUS“ im Elitenetzwerk Bayern*. Zugriff am 02.04.2018. Verfügbar unter <http://www.mint-lehramt-plus.bayern/>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Enzelberger, S. (2007). Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 249–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (Hrsg.). (2016). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in europe – 2015/16. Eurydice facts and figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (Hrsg.). (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe. Final report*. Luxembourg: EUR-OP.
- European Commission (Hrsg.). (2017). *Eurydice*. Zugriff am 28.07.2017. Verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- Eurydice (Hrsg.). (o.a.J.). *Germany. Overview*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Redirect>
- Eurydice (Hrsg.). (2004). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurydice (Hrsg.). (2012). *Romania. 9. Teachers and education staff*. Zugriff am 15.05.2017. Verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Teachers_and_Education_Staff
- Eurydice (Hrsg.). (2013). *Romania. 12. Educational support and guidance*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Educational_Support_and_Guidance
- Eurydice (Hrsg.). (2016). *Romania. Overview*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Redirect>
- Eurydice (Hrsg.). (2017a). *Germany. 9. Teachers and education staff*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teachers_and_Education_Staff
- Eurydice (Hrsg.). (2017b). *Sweden. 9. Teachers and education staff*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Teachers_and_Education_Staff
- Eurydice (Hrsg.). (2017c). *Sweden. Overview*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Redirect>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Field, A. P. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows. Advanced techniques for the beginner*. London: Sage Publications.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 2). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment. An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Hrsg.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (S. 5–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51 (9), 899–912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1991). Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191–210). Köln: Boehlau.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierung von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (S. 212–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrantsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg* (Internationale Hochschulschriften, Band 515). Münster, New York: Waxmann.
- Freistaat Bayern (Hrsg.). (2008). Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. LPO I. Zugriff am 05.03.2018. Verfügbar unter http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I
- Friedel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 17 (1), 55–68.
- Frunzaru, V. & Dumitriu, D.-L. (2015). Self-perceived occupational prestige among romanian teaching staff: organisational explicative factors. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3 (4), 629–643.
- Games, P. A. & Howell, J. F. (1976). Pair wise multiple comparison procedures with unequal n's and/or variances: a Monte Carlo study. *Journal of Educational Statistics*, 1 (2), 113–125.
- GATE-Germany (Hrsg.). (2014). *Hochschulmarketing in Mittel- und Südosteuropa. Rumänien, Bulgarien, Ungarn – lang gewachsene Traditionen und neue Perspektiven* (Schriftenreihe Hochschulmarketing, Band 10). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gerbing, D. W. & Anderson, J. C. (1992). Monte Carlo evaluations of goodness of fit indices for structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 132–160.
- Giesen, H. & Gold, A. (1994). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen. Analysen zur Differenzierung von Studierenden der verschiedenen Lehrämter. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 64–78). Innsbruck: StudienVerlag.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545–579.
- Gottfredson, L. S. (1986). Occupational aptitude patterns map: development and implications for a theory of job aptitude requirements. *Journal of Vocational Behavior*, 29 (2), 254–291.
- Gottfredson, L. S. (2003). The challenge and promise of cognitive career assessment. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 115–135.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 71–100). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Gottfredson, L. S. & Holland, J. L. (1991). *The position classification inventory: professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Graaf, L. E. de, Roelofs, J. & Huibers, M. J. H. (2009). Measuring dysfunctional attitudes in the general population. The Dysfunctional Attitude Scale (Form A) Revised. *Cognitive Therapy and Research*, 33 (4), 345–355.
- Graduate School of Education, UC Berkeley (Hrsg.). (o.a.J.). *MACSME features*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <https://gse.berkeley.edu/cognition-development/macsmc-features>
- Graduate School of Education, UC Berkeley (Hrsg.). (2016). *Developmental teacher education program 2016-2017 cohort calendar*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://gse.berkeley.edu/sites/default/files/docs/DTE_16.17_program_calendar.pdf
- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 29). Münster: Waxmann.
- Hanushek, E. A. & Pace, R. R. (1995). Who chooses to teach (and why)? *Economics of Education Review*, 14 (2), 101–117.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (1), 22–35.
- Hartung, J., Knapp, G. & Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressions-Skala. Manual*. Göttingen: Beltz.
- Hautzinger, M., Luka, U. & Trautmann, R. D. (1985). Skala dysfunktionaler Einstellungen – Eine deutsche Version der Dysfunctional Attitude Scale. *Diagnostica*, 31 (4), 312–323.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21 (3), 258–297.
- Heinze, T. & Thiemann, F. (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (4), 635–642.

- Hellekamps, S. & Musolff, H.-U. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 34–51). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2011). Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u.a.: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hesketh, B., Durant, C. & Pryor, R. (1990). Career compromise. A test of Gottfredson's (1981) theory using a policy-capturing procedure. *Journal of Vocational Behavior*, 36 (1), 97–108.
- Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A., Schmitz, E., Ehrig, C. & Fichter, M. (1999). Psychosomatische Erkrankungen bei LehrerInnen: Sozialer Kontext, Inhalte und Perspektiven stationärer Behandlungen im Hinblick auf die Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 49, 375–380.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage, S. 137–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueig, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf; mit 33 Arbeitsblättern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K. & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52 (3), 284–297.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (3. Auflage). New York, NY u.a.: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede Insights (Hrsg.). (o.a.J.a). *Country comparison. Germany, Romania, Sweden, United States*. Zugriff am 16.02.2018. Verfügbar unter <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/germany,romania,sweden,the-usa/>
- Hofstede Insights (Hrsg.). (o.a.J.b). *National culture. Dimensions of national culture*. Zugriff am 18.03.2018. Verfügbar unter <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6 (1), 35–45.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Auflage). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A. & Powell, P. G. (1994). *Technical manual for the Self-Directed-Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Horn, H. (1968). *Volksschullehrernachwuchs – Untersuchungen zur Quantität und Qualität*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Hultqvist, E. & Palme, M. (2009). Stå vid rodet eller tappa bort sig. En sociologisk studie av rekryteringen till lärarutbildningen och dess följder [Am Ruder bleiben oder sich verirren. Eine soziologische Studie über die Rekrutierung der Lehramtsausbildung und ihre Folgen]. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift för kultur- og samfundsvidenskab* (4), 77–94.
- IBM Knowledge Center (Hrsg.). (o.a.J.). *Exakte Tests*. Zugriff am 26.01.2018. Verfügbar unter https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/de/SSLVMB_22.0.0/com.ibm.spss.statistics.help/spss/base/idx_exact.htm
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.). (2013). *Allensbacher Kurzbericht. Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer – Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf
- James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom. Negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 22 (5), 521–534. <https://doi.org/10.1080/09540250903519436>
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*.

- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 15). Berlin.
- Joerin Fux, S. & Stoll, F. (2006). *EXPLOJOB. Das Werkzeug zur Beschreibung von Berufsanforderungen und -tätigkeiten. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Position Classification Inventory (PCI) nach Gary D. Gottfredson und John L. Holland*. Bern: Huber.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34 (2), 183–202.
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 294–316). Newbury Park, CA: Sage.
- Jungert, T., Alm, F. & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40 (2), 173–185.
- Junk, K. E. & Armstrong, P. I. (2010). Stability of career aspirations. A longitudinal test of Gottfredson's theory. *Journal of Career Development*, 37 (3), 579–598.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*. Königsberg.
- Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2014). Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58 (3), 125–139.
- Kaube, J. (2007). Die Profession der Lehrer und die Konstruktion der Pädagogik in den Medien. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 185–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder ‚da wusste ich nichts besseres‘? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40 (1), 217–242.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 157–185.
- Kemnitz, H. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 52–72). Münster: Waxmann.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 775–794.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 300–319.
- Kiel, E., Geider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die deutsche Schule*, 96 (2), 223–233.
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren* (Grundwissen Lehrerbildung). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Kiel, E., Pollak, G. & Eberle, T. (2007). Lehrer werden ist nicht schwer...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*, 7 (9), 11–15.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 199–226.
- King, J. R. (1998). *Uncommon caring. Learning from men who teach young children* (Early Childhood Education Series). New York, NY: Teachers College Press.
- King, J. R. (2004). The (Im)possibility of gay teachers for young children. *Theory Into Practice*, 43 (2), 122–127.
- Kintzinger, M. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Kirschkamp, A. (2008). *A contingency-based view of chief executive officers' early warning behavior*. Wiesbaden: Gabler.
- Klages, U. (1989). *Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE)*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23 (3–4), 265–278.

- KMK (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Knauf, H. (2009). „Ich will Erzieher/-in werden“. Warum brandenburgische Fachschülerinnen und -schüler sich für den Beruf der/des Erzieher/in entscheiden. *Kita aktuell*, 18 (3), 52–54.
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 121–139.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 289–315.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577.
- König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 190–199.
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 306–321.
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsewagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage, S. 61–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117–126.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P. & Hultgren, Å. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55 (3), 255–263.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings. Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage, S. 251–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 101–127). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L. & Sorensi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (1), 101–118.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 762–782.
- Leung, S. A. & Hou, Z.-J. (2001). Concurrent validity of the 1994 Self-Directed Search for Chinese high school students in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 9 (3), 283–296.
- Leung, S. A. & Hou, Z.-J. (2005). The structure of vocational interests among chinese students. *Journal of Career Development*, 32 (1), 74–90.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 227–248.

- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lisch, R. & Kriz, J. (1978). *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik* (Rororo-Studium, Band 117). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LMU München (Hrsg.). (o.a.J.a). *Lehramt Gymnasium*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/lehramt_gymnasium/index.html
- LMU München (Hrsg.). (o.a.J.b). *Lehramt Grundschule*. Zugriff am 16.02.2018. Verfügbar unter https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/la_gs/index.html
- Loichinger, E. (2015). Labor force projections up to 2053 for 26 EU countries, by age, sex, and highest level of educational attainment. *Demographic Research*, 32, 443–486.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL u.a.: The University of Chicago Press.
- Los Angeles Unified School District (Hrsg.). (o.a.J.). *Build a better future – lead in L.A.!* Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <https://achieve.lausd.net/Page/10876>
- Lößner, M., Glowacz, A., Lüdemann, S., Adamczewska, M. & Smetkiewicz, K. (2010). Warum will ich Geographielehrer werden? Berufswahlmotive und fachspezifisches Interesse von Lehramtsstudierenden der Geographie in Gießen und Lodz – ein Vergleich. *Geographie und ihre Didaktik*, 38 (1), 1–21.
- Lüdtke, K. (2019). *Stressbewältigung für Lehrkräfte. Eine empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundin, L. (2016). Lärarbristen slår alla rekord [Die Lehrerkrise schlägt alle Rekorde]. *Arbetsbladet*. Zugriff am 11.04.2017. Verfügbar unter <http://www.arbetsbladet.se/gastrikland/sandviken/lararbristen-slar-alla-rekord>
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439–457.
- MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse, 1989-2018 [Computer software]. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung & Unterricht*, 159 (1–2), 14–33.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Social Science Open Access Repository SSOAR.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim u.a.: Beltz.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: a triumph of faith – a failure of analysis. *Human Relations*, 55 (1), 89–118.
- Meireles, E. & Primi, R. (2015). Validity and reliability evidence for assessing Holland's career types. *Evidências de validade e precisão para avaliação dos tipos profissionais de Holland*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25 (62), 307–315.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58 (4), 525–543.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 112–131.
- Mulholland, J. & Hansen, P. (2003). Men who become primary school teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (3), 213–224.
- National Board for Professional Teaching Standards (Hrsg.). (o.a.J.). *National Board Certification. Overview*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.nbpts.org/national-board-certification/>
- National Center for Education Statistics (Hrsg.). (2007). *Digest of education statistics: 2006. Figure 1: The structure of education in the United States*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/digest/d06/figures/fig_01.asp?referrer=report
- National Center for O*NET Development (Hrsg.). (o.a.J.). *O*NET OnLine*. Zugriff am 15.03.2018. Verfügbar unter <https://www.onetonline.org>
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias. A review. *European Journal of Social Psychology*, 15 (3), 263–280.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 157–184.

- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf, und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Norberg, M. M., Wetterneck, C. T., Woods, D. W. & Conelea, C. A. (2007). Experiential avoidance as a mediator of relationships between cognitions and hair-pulling severity. *Behavior modification*, 31 (4), 367–381.
- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (Schriftenreihe der GPJE 12, S. 55–67). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- OECD (Hrsg.). (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD Publishing.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft – Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. In M. Parreira do Amaral & S. K. Amos (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft* (S. 107–131). Münster: Waxmann.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (1999). Person-environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41 (1), 51–61.
- Plutchik, R. (1976). The self-inventory: A measure of irrational attitudes and behavior. *Rational Living*, 11, 31–33.
- Population Reference Bureau (Hrsg.). (2009). *The 2010 census questionnaire: seven questions for everyone*. Zugriff am 26.09.2016. Verfügbar unter <http://www.prb.org/Publications/Articles/2009/questionnaire.aspx>
- R Core Team. (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Zugriff am 27.09.2016. Verfügbar unter <https://www.R-project.org/>
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. J. & Naumann, E. (o.a.J.). *G*Power-Ergänzungen zu Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann (2010). Quantitative Methoden. Band 2 (3. Auflage)*. Heidelberg: Springer. Kapitel 5: Einfaktorielle Varianzanalyse. Zugriff am 20.01.2017. Verfügbar unter http://www.quantitative-methoden.de/dlcounter/count.php?id=gpower5_A3
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studieverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung aktuell*, 3, 60–64.
- Rauin, U. & Römer, J. (2010). Motive als Prädiktor des Studien- und Berufserfolgs bei Lehramtsstudierenden und Hauptfachpädagogen. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung* (Erziehungswissenschaft, Band 28, S. 244–252). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students. The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85 (1), 85–92.
- Reinecke, J. (1991). Intervieweffekte und soziale Erwünschtheit. Theorie, Modell und empirische Ergebnisse. *Journal für Sozialforschung*, 31 (3), 293–320.
- Reis, J. (1997). *Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Asanger.
- Reisenzein, R. (2013). Erwartung-Wert-Theorien. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Auflage, S. 491–492). Bern: Hogrefe.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation, ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5–17.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung* (Motivationsforschung, Band 11). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching & Teacher Education*, 21 (5), 475–489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27–56.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2016). Factors influencing teaching choice: why do future teachers choose the career? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education. Volume 2* (S. 275–304). Singapore: Springer.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum.
- Römer, J., Drews, F., Rauin, U. & Fabricius, D. (2013). Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden. Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (2), 153–173.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. Version 0.5-21. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1–36.

- Rothland, M. (2011). Aktivierung und Erleben sozialer Unterstützung. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden des Lehramts, der Humanmedizin und der Rechtswissenschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 241–253.
- Rothland, M. (2013a). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1/2), 71–80.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013b). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013c). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage, S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 655–673.
- Sacramento State, College of Education (Hrsg.). (o.a.J.). *Teaching credentials*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <http://www.csus.edu/coe/academics/credentials/>
- Sacramento State, Teaching Credentials Department (Hrsg.). (o.a.J.). *General admissions guide. Admission requirements. Teaching for change*. Zugriff am 05.03.2018. Verfügbar unter <http://www.csus.edu/coe/apply/assets/credentials/cred-admissions-guide-20170817.pdf>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147–177.
- Scharfenberg, J., Braun, A., Weiß, S., Markowetz, R. & Kiel, E. (2019): Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramt im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Spezifische Studien- und Berufswahlmotive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 88 (3), 191–204.
- Scharfenberg, J., Keller-Schneider, M., Weiß, S., Hellstén, M. & Kiel, E. (2018). Konstruktion von Vergleichbarkeit. Messtheoretische Reflexionen zur Verwendung measurement-invariance-abgesicherter Skalen in quantitativ-länderübergreifenden Settings. *Tertium Comparationis*, 24 (1), 57–83.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23–74.
- Schmidt, M. (1997). *Ungewissheitsorientierung und Entscheidungsverhalten in Lernprozessen*. Tübingen: Medien-Verlag Köhler.
- Schmitz, E. (1998). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Sozialberufen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 129–142.
- Schmitz, E., Hillert, A., Lehr, D., Pecho, L. & Deibl, C. (2002). Risikofaktoren späterer Dienstunfähigkeit. Zur möglichen prognostischen Bedeutung unrealistischer Ansprüche an den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Personalfor-schung*, 16 (3), 415–432.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 302–310.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2016). *Set ‚Freiheit in Grenzen‘*. Bern: Hogrefe.
- Schnell, M. & Kolbe, H. (2013). Die qualitative Inhaltsanalyse im Licht der Wissenschaftstheorie. In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 9–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schohaus, W. (1954). *Seele und Beruf des Lehrers* (Schweizerische Pädagogische Schriften, Band 7). Frauenfeld: Huber & Co.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242–251.

- Schutz, P. A., Crowder, K. C. & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 299–308.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E. & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807–818.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. C. Wright & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and control beliefs* (S. 35–37). Windsor, UK: NFER Nelson.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <http://userpage.fu-berlin.de/health/germscal.htm>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13 (3), 309–326.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Benniswitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57 (1), 152–171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12 (2), 145–161.
- SemTools Contributors. (2016). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. Zugriff am 29.09.2016. Verfügbar unter <http://cran.r-project.org/package=semTools>
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L. & Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, perfectionistic attitudes, dependent attitudes, and depression in psychiatric patients and university students. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (3), 373–386.
- Shingala, M. C. & Rajyaguru, A. (2015). Comparison of post hoc tests for unequal variance. *International Journal of New Technologies in Science and Engineering*, 2 (5), 22–33.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79–104.
- Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108 (6), 1132–1154.
- Skog-Östlin, K. (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan* [Pädagogische Kontrolle und Autorität. Eine Studie über die Aufgaben der staatlichen Lehramtsausbildung entsprechend öffentlicher Dokumente zur Volksschullehrkraftausbildung, der Ausbildung für Lehrkräfte der höheren Schule und der pädagogischen Hochschule] (Studies in Education and Psychology, Band 14). Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Skolverket (Hrsg.). (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015. [Lagebericht des Schulwerkes 2015]*. Zugriff am 25.06.2015. Verfügbar unter http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3432.pdf%3Fk%3D3432
- Södertörns Högskola (Hrsg.). (o.a.J.a). *Ämneslärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot gymnasieskolan. Program 300-330 högskolepoäng [Fachlehrkräfteausbildung mit interkulturellem Profil, Ausrichtung Gymnasium. Programm 300-330 Hochschulepunkte]*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter http://www.sh.se/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=sh_program_page_0_P4208
- Södertörns Högskola (Hrsg.). (o.a.J.b). *Grundlärarutbildning med interkulturell profil, med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3 [Grundschullehrkräfteausbildung mit interkulturellem Profil, Ausrichtung Vorschulklasse und Jahrgang 1-3]*. Zugriff am 16.02.2018. Verfügbar unter http://www.sh.se/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=sh_program_page_0_P3406#/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=sh_program_page_0_P3406
- Soh, S. & Leong, F. T. L. (2001). Cross-cultural validation of Holland's theory in Singapore. Beyond structural validity of RIASEC. *Journal of Career Assessment*, 9 (2), 115–133.
- Soltan, A. & Mienert, M. (2013). Die Bedeutung der beruflichen Unsicherheit für die Zusammenarbeit von Lehrkräften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 71–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Auflage, S. 117–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Spiewak, M. (2006). Die Ausgebrannten. *Zeit Online*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2006/51/B-Lehrer>
- Spinath, B., van Ophuyesen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186–197.
- Spokane, A. R. (1991). *Career Intervention*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Spokane, A. R. & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 24–41). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Spokane, A. R., Meir, E. I. & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (2), 137–187.
- State of California, Commission on Teacher Credentialing (Hrsg.). (2016). *Single subject teaching credential. Requirements for teachers prepared in California*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl560c.pdf>
- State of California, Commission on Teacher Credentialing (Hrsg.). (2017). *Basic skills requirement*. Zugriff am 09.05.2017. Verfügbar unter <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl667.pdf>
- Steffgen, G. & Martin, R. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (4), 241–249.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 581–586.
- Stiegelbauer, S. (1992). *Why we want to be teachers: new teachers talk about their reasons for entering the profession. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. Zugriff am 25.09.2017. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348367.pdf>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, McKinsey & Company (Hrsg.). (2014). *Hochschulbildungsreport 2020. Ausgabe 2014. Schwerpunkt: Lehrer-Bildung*. Essen: Edition Stiftungsverband.
- Ströber, J. (1995). *Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch (FMPS-D)*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/psych/sdfmpsd.pdf>
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13 (3), 325–340.
- Suryani, A., Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2016). Students' motivations to become teachers. FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3 (3), 179–203.
- Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellstén, M. & Kiel, E. (2017). Berufsfeld „Kindheitspädagog*in“: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 139–162.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harlow: Pearson.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe II. Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Band 7). Münster: Lit.
- Thijssen, A. Y., Jonkers, D. M., Leue, C., van der Veek, P., Vidakovic-Vukic, M., van Rood, Y. R., Clemens, C. H. & Masclee, A. A. (2010). Dysfunctional cognitions, anxiety and depression in irritable bowel syndrome. *Journal of Clinical Gastroenterology*, 44 (10), 236–241.
- Trageser, C. C. (2010). *Dimensionalität dysfunktionaler Kognitionen und Assoziationen zum psychischen Gesundheitsstatus – eine Studie unter Lehrkräften*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0439/pdf/dcct.pdf>
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede* (Internationale Hochschulschriften, Band 457). Münster: Waxmann.

- U.C. Berkeley, Graduate School of Education (Hrsg.). (o.a.J.). *Developmental teacher education*. Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter <https://gsce.berkeley.edu/cognition-development/dte>
- U.S. Department of Education, International Affairs Office (Hrsg.). (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Background report for the United States*.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.). (2015). *Table 216.20. Number and enrollment of public elementary and secondary schools, by school level, type, and charter and magnet status: Selected years, 1990-91 through 2013-14*. Zugriff am 10.05.2017. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_216.20.asp
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.). (2016). *The condition of education 2016. Fast facts. Charter schools*. Zugriff am 10.05.2017. Verfügbar unter <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>
- Uecker, M. (2012/2013). Your calling as a teacher. *CSE Magazine*, 16 (1), 28–29. Zugriff am 17.01.2018. Verfügbar unter <https://www.acsi.org/assets/Documents/Resources/CSE/CSE%20Magazine/12265.pdf>
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit* (Beltz grüne Reihe). Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die deutsche Schule*, 90 (1), 64–78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)sicherheit der Berufsentscheidung. *Die deutsche Schule*, 92 (1), 41–53.
- Ulich, K. (2003). „Das kann ich“. Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. *Die deutsche Schule*, 95 (1), 77–85.
- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden* (Beltz Wissenschaft). Weinheim: Beltz.
- Undeutsch, U. (1964). *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs*. Frankfurt am Main: Max-Träger Stiftung Forschungsberichte.
- UNESCO Institute for Statistics (Hrsg.). (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Zugriff am 15.05.2017. Verfügbar unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Universität Heidelberg (Hrsg.). (2015). *Geschichte des Instituts für Bildungswissenschaft*. Zugriff am 02.04.2018. Verfügbar unter <http://www.ibw.uni-heidelberg.de/geschichte/>
- Universitatea Babeș-Bolyai, Department für Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung, Deutsche Studienrichtung (Hrsg.). (o.a.J.). *Außenstelle Hermannstadt*. Zugriff am 16.02.2018. Verfügbar unter <http://dppd.ubbcluj.ro/germ/aussenstelle-vorstellung.htm>
- Üstünsöz-Beurer, D. (2009). Art. Berufswahltheorien. In C. Becker-Carus, F. Dorsch, H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (15., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 133–134). Bern: Huber.
- Varkey GEMS Foundation (Hrsg.). (2014). *Global Teacher Status Index*. Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <https://www.varkeygemsfoundation.org/teacherindex>
- Velica, I. & Regman, S. (2009). Aus- und Fortbildung der Deutschlehrer in Rumänien. In H. Melenk & E. Christ (Hrsg.), *Deutsche Sprache im Donauraum. 20 Jahre Donauschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg* (S. 35–38). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Venables, W. N. & Ripley, B. D. (2002). *Modern applied statistics with S*. New York, NY: Springer.
- Wasserman, T. H. (2008). Development of the children's dysfunctional cognition scale. *Child & Family Behavior Therapy*, 5 (4), 17–24.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the 'FIT-Choice' Scale. *Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching & Teacher Education*, 28 (6), 791–805.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 185–197.
- Weiß, S., Braun, A., Neuß, N. & Kiel, E. (2016). Motive der Berufswahl – Studierende der Studiengänge Grundschullehramt, Förderschule und Frühpädagogik im clusteranalytischen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9 (1), 148–163.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010a). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild, *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1 (2). Zugriff am 12.07.2017. Verfügbar unter www.b-em.info

- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010b). Berufswunsch Lehrkraft im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 63 (7), 435–440.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Religionslehrer/in – Motive und Selbstbild. *Katholische Bildung*, 111 (1), 18–30.
- Weiß, S., Keller-Schneider, M., Neuß, N., Albrecht, C. & Kiel, E. (2016). „Warum Frühpädagog/in werden?“ Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien. *Frühe Bildung*, 5 (1), 1–9.
- Weiß, S., Syring, M., Keller-Schneider, M., Hellstén, M. & Kiel, E. (2018). Career choice motives of early childhood educators – a cross-country comparison of four European countries. *Research in Comparative and International Education*, 13 (4), 499–515.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010c). Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind GymnasiallehrerInnen anders? *Journal für LehrerInnenbildung*, 10 (3), 66–73.
- Weiß, S., Braune, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2012). Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Latein. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XII (2), 125–139.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt. Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 126–138.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Warum Lehrer/in werden? *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 26 (1), 21–36.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild. *Forum Sprache*, (6), 24–39.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013a). Lehrergesundheits – Belastung, Ressourcen und Prävention. In M. A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 347–363). Wiesbaden: Springer.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013b). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23 (3), 415–433.
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 349–367.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2012). Was sollen Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrer können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (1), 27–42.
- Weissman, A. N. (1979). *The Dysfunctional Attitude Scale: A validation study*. Zugriff am 19.03.2018. Verfügbar unter <https://repository.upenn.edu/edissertations/1182>
- Weissman, A. N. & Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Zugriff am 06.03.2018. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED167619>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values. A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12 (3), 265–310.
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wirtz, M. A. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46 (6), 370–377. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2013). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Auflage). Bern: Hogrefe.
- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1). Zugriff am 13.10.2017. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Zern, H. (1981). Zum Problem ‚Sozialer Erwünschtheit‘ bei der Erfassung von Berufswahlmotiven angehender Erzieherinnen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 30 (6), 214–217.
- Zöfel, P. (2001). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions and changing contexts* (3. Auflage, S. 404–423). New York, NY: Routledge.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1:	Phasen der circumscription (eigene Darstellung nach Gottfredson, 2005)	26
Abb. 2:	Die sozialen Räume zweier Jugendlicher auf einer kognitiven Landkarte verschiedener Berufe (adaptiert nach Gottfredson, 2005).....	27
Abb. 3:	Die sechs beruflichen Orientierungen nach Holland (eigene Darstellung nach Holland, 1997)	30
Abb. 4:	Das FIT-Choice-Modell (eigene Darstellung nach Richardson & Watt, 2016).....	42
Abb. 5:	Das schwedische (oben) und das rumänische Schulsystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach Eurydice (Hrsg.), 2017c; Eurydice (Hrsg.), 2016).....	72
Abb. 6:	Das amerikanische Bildungssystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach National Center for Education Statistics (Hrsg.), 2007)	75
Abb. 7:	Das deutsche Schulsystem (eigene Darstellung, vereinfacht und ohne tertiäre Ausbildungsgänge nach Eurydice (Hrsg.), o.a.J.).....	76
Abb. 8:	Die Ausprägung der sechs kulturvergleichenden Dimensionen in Deutschland, Schweden, Rumänien und den USA (eigene Darstellung nach Hofstede Insights (Hrsg.), o.a.J.a)	98
Abb. 9:	Visualisierung des 2. und 3. Forschungszieles (eigene Darstellung)	104
Abb. 10:	Fehlende Antworten aufgeschlüsselt nach Frage, 1. und 2. Fragebogenteil des bereinigten Datensatzes (eigene Darstellung)	122
Abb. 11:	Anteil weiblicher Befragter pro Land (eigene Darstellung)	123
Abb. 12:	Verteilung der Studierenden nach Schularten (eigene Darstellung)	124
Abb. 13:	Altersverteilung und Hochschulsesemester im Ländervergleich (eigene Darstellung)	126
Abb. 14:	Ablauf der qualitativen Datenanalyse (eigene Darstellung)	137
Abb. 15:	Strukturierung der Motivstruktur mittels Motivcluster zu einem intrinsischen (dunkelgrau), extrinsischen (mittelgrau) und pragmatischen (hellgrau) Motivbündel (Dendrogrammerstellung mittels Ward-Verfahren; eine Clusterung nach k-means führt für die beschriebenen drei Gruppen zu einer identischen Motivaufteilung; eigene Darstellung).....	145
Abb. 16:	Die Motivausprägungen der deutschen Lehramtsstudierenden. Höhere Werte entsprechen größerer subjektiver Bedeutsamkeit (eigene Darstellung)	148

Abb. 17: Motivausprägungen in Deutschland nach Geschlecht (eigene Darstellung)	149
Abb. 18: Motivausprägungen in Deutschland nach Schultart (eigene Darstellung).....	152
Abb. 19: Übersicht über die Studien- und Berufswahlmotive im Ländervergleich (eigene Darstellung)	157
Abb. 20: Intrinsische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)	158
Abb. 21: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</i> “ (eigene Darstellung)	159
Abb. 22: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen</i> “ (eigene Darstellung)	160
Abb. 23: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen</i> “ (eigene Darstellung)	161
Abb. 24: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Freude am Unterrichten</i> “ (eigene Darstellung)	162
Abb. 25: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Fachliches Interesse</i> “ (eigene Darstellung)	163
Abb. 26: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Gesellschaftliche Relevanz</i> “ (eigene Darstellung)	164
Abb. 27: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Anspruchsvoller Beruf</i> “ (eigene Darstellung)	165
Abb. 28: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Biographische Erfahrungen</i> “ (eigene Darstellung)	165
Abb. 29: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Traumberuf</i> “ (eigene Darstellung).....	166
Abb. 30: Extrinsische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)	168
Abb. 31: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Selbstbestimmtes Arbeiten</i> “ (eigene Darstellung)	169
Abb. 32: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz</i> “ (eigene Darstellung)	169
Abb. 33: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Vereinbarkeit von Beruf und Familie</i> “ (eigene Darstellung)	170
Abb. 34: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Polyvalenz</i> “ (eigene Darstellung)	171
Abb. 35: Pragmatische Motive im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)	172
Abb. 36: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Interesselosigkeit</i> “ (eigene Darstellung)	173
Abb. 37: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Studium als Notlösung</i> “ (eigene Darstellung).....	174
Abb. 38: Interaktionsdiagramme für Interaktionen zwischen Geschlecht, Schultart und Land im Faktor „ <i>Externe Einflüsse</i> “ (eigene Darstellung)	174
Abb. 39: Ausgewählte Einzelitems im internationalen Vergleich (eigene Darstellung) ...	175

Abb. 40: Grafische Bestimmung der Clusteranzahl aus dem Verhältnis von Clusteranzahl und Within-Sum-of-Squares-Werten (Output des R-Packages NbClust, Charrad et al., 2014)	178
Abb. 41: Motivcluster der Gesamtgruppe (eigene Darstellung)	178
Abb. 42: Schematische Darstellung der Diskussion: Zuerst werden die Elemente des beruflichen Umfeldes von Lehrkräften diskutiert (Environment, mittlerer Kasten; vgl. Kap. 8.3.1), diese werden anschließend (Kap. 8.3.2) zuerst mit den Motiven (gepunktete Linie), anschließend mit weiteren Einflussfaktoren (gestrichelte Linie) in Verbindung gebracht (Kap. 8.3.3), bevor schließlich das gesamte Modell diskutiert und angewendet wird (Kap. 8.3.6; eigene Darstellung)	270
Abb. 43: Gegenüberstellung ausgewählter Motive und ausgewählter Aspekte des Environments (eigene Darstellung; im quantitativen Modell nicht enthaltene Motive sind kursiv gesetzt)	278
Abb. 44: Explizite Beziehungen zwischen ausgewählten Motiven und ausgewählten Aspekten des Environments aus Sicht der Befragten (eigene Darstellung auf Grundlage von Kap. 7.2; kursiv gesetzte Motive sind im quantitativen Instrument nicht enthalten)	279
Abb. 45: Der Einfluss bildungspolitischer, universitärer und gesellschaftlicher Faktoren sowie weiterer Akteure auf die Aspekte des Berufsbildes, der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen entsprechend der Interviewaussagen der befragten Studierenden und Dozierenden (eigene Darstellung)	280
Abb. 46: Modell des lehramtsspezifischen Person-Environment-Fit unter Berücksichtigung länderspezifischer systemischer Einflussfaktoren und ihres Einflusses auf die beruflichen Rahmenbedingungen innerhalb des jeweiligen Landes (eigene Darstellung).....	284

Tabellen

Tab. 1: Studien- und Berufswahlmotive ausgewählter <i>STeaM</i> -assoziierter Untersuchungen (in einer Zeile stehende Skalen stehen nicht notwendigerweise miteinander in Zusammenhang).....	47
Tab. 2: Übersicht über die Kategorisierung der Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen bzw. <i>Credentials</i> als Klassen- bzw. Fachlehrkräfte, sortiert nach Land.....	71
Tab. 3: Übersicht über die Arbeitszeiten von Lehrkräften in den Untersuchungsländern.....	85
Tab. 4: Übersicht über die Gehaltsstruktur von Lehrkräften in den Untersuchungsländern.....	87
Tab. 5: Skalen zur Erfassung weiterer personaler Merkmale im <i>STeaM</i> -Fragebogen (die Skalen unter der gestrichelten Linie messen dysfunktionale Kognitionen)	117

Tab. 6:	Ausschluss auf Grund der 5%-Obergrenze für fehlende Werte (Datensätze, die bereits auf Grund des 1. Teils ausgeschlossen wurden, wurden für den Ausschluss auf Grund des 2. Teils nicht mehr berücksichtigt; der Gesamtanteil fehlender Werte zeigt den Anteil fehlender Werte am bereinigten Datensatz)	121
Tab. 7:	Geschlechterverteilung nach Land (NA=6).....	123
Tab. 8:	Transkriptionsregeln (eigene Zusammenstellung in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2013; Mayring, 2014)	132
Tab. 9:	Motive der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden im STeAM/I-Modell	140
Tab. 10:	Globale Fit-Indices der Faktorenanalyse im Vergleich (Vergleichswerte nach Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52)	142
Tab. 11:	Measurement-Invariance-Werte (RMSEA-Delta) der drei Messvarianten (1 = alle Länder einzeln, Satorra-Bentler-korrigiert, 2 = alle Länder einzeln ohne Korrektur, 3 = deutsche vs. ausländische Studierende).....	143
Tab. 12:	Levene-Tests der Fragebogenskalen und Länderzugehörigkeiten sowie F_{\max} -Werte für Skalen ohne Varianzhomogenität (vorangestelltes „D“ kennzeichnet die Subskalen der dysfunktionalen Kognitionen; df = Freiheitsgrade, F = F-Statistik, p = Signifikanzwert)	143
Tab. 13:	Korrelationsmatrix der Motivfaktoren (positive Korrelationen von mehr als 0,2 sind hervorgehoben; Motivabkürzungen siehe Tab. 9)	146
Tab. 14:	Einzelitems zu Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (uneindeutige Zuordnungen sind in Klammern gesetzt)	147
Tab. 15:	Faktorkorrelationen der Einzelitems (positive Korrelationen von mehr als 0,2 sind fett hervorgehoben; Motivabkürzungen siehe Tab. 9) ...	147
Tab. 16:	Motivunterschiede deutscher Studierender nach Geschlecht (M = Mittelwert, ΔM = Mittelwertsdifferenz, SD = Standardabweichung, t = t-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur, p = Signifikanzwert, d = Cohen's d – gepoolt)	150
Tab. 17:	Motivunterschiede deutscher Studierender nach Schulart (1 = Klassenlehrkräfte, 2 = Förderschullehrkräfte, 3 = Fachlehrkräfte; n = Anzahl Studierender, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Motive mit Asterisk wurden auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur gerechnet; paarweise Vergleiche sind nur angegeben, wenn signifikant; p = Signifikanzwert, d = Cohen's d – gepoolt) ...	153
Tab. 18:	ANOVA-Tests für einfaktorielle Vergleiche der Fragebogenskalen mit der Länderzugehörigkeit der Befragten (df = Freiheitsgrade, F = F-Statistik, p = Signifikanzwert)	156
Tab. 19:	Einzelitems im Ländervergleich	176
Tab. 20:	F-Werte je Cluster (nach Backhaus et al., 2011)	179

Tab. 21:	Motivunterschiede nach Clustern (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f , d = Cohen's d – gepoolt; Motive mit Asterisk sind auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur errechnet; paarweise Vergleiche nach Games & Howell, 1976)	180
Tab. 22:	Cohen's d -Werte der Einzelclustervergleiche und t -Werte der Einzelcluster	182
Tab. 23:	Mittelwerte und Standardabweichung exemplarischer Einzelitems im Clustervergleich.....	185
Tab. 24:	Clusterzusammensetzung nach Land (fehlende Prozentangaben auf 100% durch Rundungsfehler).....	185
Tab. 25:	Clusterzugehörigkeit nach Land unter Angabe der gezählten und der zufällig zu erwartenden Anzahl an Studierenden pro Cluster, der Residuen und der standardisierte Residuen	186
Tab. 26:	Unterschiede in weiteren personalen Merkmalen nach Clustern (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Wert, df = Freiheitsgrade – nicht ganzzahlig bei Welch-Korrektur, p = Signifikanzwert, f = Cohen's f , d = Cohen's d – gepoolt; Motive mit Asterisk sind auf Grund der Levene-Testergebnisse ohne Brown-Forsythe-Korrektur errechnet; paarweise Vergleiche nach Games & Howell, 1976)	187
Tab. 27:	Übersicht über die Kodierungen zu den wiederkehrenden Studien- und Berufswahlmotiven	193
Tab. 28:	Übersicht über die zusätzlich kodierten Studien- und Berufswahlmotive	208
Tab. 29:	Verteilung der Nennungen auf Eigennennungen, Fremdnennungen und Nennungen durch Dozierende, aufgeschlüsselt nach Motivkategorien.....	214
Tab. 30:	Verteilung der Nennungen aufgeschlüsselt nach Motivbündeln und Herkunftsland der Befragten (fehlende Prozentangaben auf 100% sind Rundungsfehler)	215
Tab. 31:	Überblick über die kodierten Eigenschaften des Lehrerberufs (die Gesamtzahl der Nennungen einer Oberkategorie kann von der Summe der Unterkategorien abweichen; siehe dazu Hinweise auf allgemeine Nennungen zu Beginn der jeweiligen Unterkapitel)	217
Tab. 32:	Die fünf am häufigsten genannten Motive jeder Zählart sowie ihr Auftreten in den anderen Zählreihen	263

Anhang

Anhang I: Motivinventare der bisherigen Forschung

Anhang I-1: Übersicht über die berücksichtigten Studien (in Anlehnung an Rothland, 2014a)

Studie	Stichprobe (n, Details)	Format
Steltmann, 1980 (nach Ulich, 1998)	665 Lehramtsstudierende	Geschlossenes Verfahren
Oesterreich, 1987	257 Absolventen der PH Berlin (1978)	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Willer, 1993	165 Grund- und Hauptschullehramt- studierende verschiedener pädagogischer Hochschulen in Baden-Württemberg	Persönliche, teilstandardisierte Interviews
Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994	514 Lehrkräfte aus Niedersachsen (retrospektiv)	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Flach, Lück & Preuss, 1995	458 Lehramtsstudierende aus Potsdam	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Ulich, 2004	785 Lehramtsstudierende sechs verschiedener Hochschulen	Offene Befragung
Eberle & Pollak, 2006	1067 Lehramtsstudierende aus Passau	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007	2025 Primarlehrkräfte im Kanton Bern (retrospektiv)	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Foerster, 2008	304 Studierende für das Lehramt der Primarstufe, Bamberg	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Nieskens, 2009	310 Schüler niedersächsischer Gymnasien der Stufen 11, 12, 13	Offene Befragung
STeaM (Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellsten & Kiel, 2017)	416 Kindheitspädagogikstudierende aus Deutschland, der Schweiz und Schweden	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
STeaM (ergänzt durch Lerche, Weiß & Kiel, 2013; Weiß & Kiel, 2011)	1249 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Schularten	Geschlossenes Verfahren, Motivkatalog
Jungert, Alm & Thornberg, 2014	333 Schwedische Lehramtsstudierende im 1. Semester	Geschlossenes Verfahren, Faktorenanalyse
Sinclair, 2008	211 US-amerikanische Grundschullehramt- studierende	Geschlossenes Verfahren, Faktorenanalyse
Heinz, 2015	- Zusammenstellung der Ergebnisse von 41 (Meta-) Studien aus 23 Ländern	Metaanalyse

Anhang I-2: Motivinventare der einzelnen Studien (Teil 1/3; in einer Zeile stehende Motive stehen nicht miteinander in Zusammenhang)

Motiv Nr.	Steltmann, 1980 (nach Ulich, 1998)	Oesterreich, 1987	Willer, 1993	Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994	Flach, Lück & Preuss, 1995
1	Pro: Berufliche Sicherheit und freie Zeiteinteilung	weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin	mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen	weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte	Interesse an der Entwicklung und Formung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen
2	Pro: pädagogische Motivation	weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat	Verwirklichung von Interessen und Fähigkeiten	weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt	Interesse an beiden Studienfächern
3	Pro: Fachinteresse	weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist	abwechslungsreiche Tätigkeit	weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte	Interesse an der Vermittlung von Wissen
4	Pro: äußere Gründe (z.B. NC)	weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermitteln möchte	eigenständiges Arbeiten	weil ich glaubte, man sei als Lehrer bzw. Lehrerin in der konkreten beruflichen Arbeit weitgehend autonom	Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrerberufs
5	Pro: Kenntnis des Berufs	weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte	erzieherische Tätigkeit	weil ich glaubte, in diesem Beruf familiäre und berufliche Aufgaben gut miteinander verbinden zu können	Interesse an psychologischen Problemen und Fragestellungen
6	Pro: günstige Berufsmöglichkeiten für Frauen	weil man als Lehrer gut berufliche und politische Arbeit verbinden kann	Fachinteresse	weil der Lehrerberuf schon immer mein Traumberuf gewesen ist	allgemeiner Wunsch nach akademischer Ausbildung
7	Kontra: Angst vor psychischen Belastungen	weil man als Lehrer gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden kann	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	weil ich dachte, man habe eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe	Streben nach gesichertem Berufsweg
8	Kontra: mangelnde pädagogische Neigung	weil ich schon immer gerne Lehrer werden wollte	viel Freizeit	weil ich den guten Lehrerinnen und Lehrern, die ich gehabt habe, nachzueifern wollte	günstige Lage der Hochschule

→ weiter auf nächster Seite

9	Unzufriedenheit mit dem Sozialprestige des Lehrerberufs	weil man in diesem Beruf relativ viel Freizeit hat	wollte schon immer Lehrer werden	weil mich die Vorteile des Beamtenstatus angezogen haben	im Lehrerstudium ist das Studienziel leichter zu erreichen
10	Kontra: Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf	weil ich sympathische Lehrer kenne und es ähnlich machen möchte	etwas gesellschaftlich verändern wollen	weil ich dachte, dass man als Lehrer bzw. Lehrerin viel Freizeit habe	Realisierung des 2. Studienwunsches
11	Kontra: äußere Gegenstände, z.B. ungünstige Berufsaussichten	weil ich als Lehrer viel Freizeit habe	Hobby zum Beruf machen wollen	weil ich schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht habe und es nun besser machen wollte	Berücksichtigung des Wunsches der Eltern
12		weil man im Lehrerstudium eine vielseitige Allgemeinbildung erhält	vorläufig die beste Entscheidung/ Wechsel möglich	weil ich glaubte, die Ausbildung sei relativ kurz	im Lehrerstudium ist ein Studienplatz leichter zu bekommen
13		weil mich die gute Bezahlung und die Sicherheit als Beamter anziehen	Vorbilder	weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe	
14		weil mir nichts anderes eingefallen ist	sicherer Arbeitsplatz		
15		weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe	kurze Ausbildung		
16		weil die Ausbildung relativ kurz ist	keine Chance im ursprünglich angestrebten Beruf		
17			guter Verdienst		
18			kommt den Fähigkeiten meines Geschlechts sehr entgegen		
19			Studium an der Universität zu schwer		
20			gute Aufstiegsmöglichkeiten		
21			angesehene Stellung in der Gesellschaft		
22			Empfehlung durch die Berufsberatung		

Anhang I-2: Motivinventare der einzelnen Studien (Teil 2/3; in einer Zeile stehende Motive stehen nicht miteinander in Zusammenhang)

Motiv Nr.	Ulich, 2004	Eberle & Pollak, 2006	Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007	Foerster, 2008	Nieskens, 2009
1	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	adressatenbezogene und pädagogische Motivation	Freude an Kindern und Jugendlichen	Freude am Zusammensein mit Kindern	mit Kindern zu arbeiten
2	tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit	berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	Zusammenarbeit mit anderen Menschen	Positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern	Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen
3	eigene Erfahrungen – jeweils positiv/negativ – mit Kindern, Schule, Lehrern, Eltern als Lehrer und Praktika	Schule verbessern und Schüler fördern	Abwechslungsreichtum der Aufgaben	Interesse am Unterrichten	Beamtenstatus, Ferien, Verdienst
4	die Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, z.B. Lebensfreude durch Kinder	Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit	Interesse am Erziehen	Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, lernen können
5	extrinsische Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus/ Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt	Vorbilder und positive Erinnerungen	gute Allgemeinbildung	Vielseitigkeit des Lehrerberufs	Interesse am Beruf, am Fach
6	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	berufliche Rahmenbedingungen	Möglichkeit, weiter zur Schule zu gehen	eigene pädagogische Fähigkeiten	Noten geben, Disziplin
7	inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen	keine Alternative und niedrige Studienanforderungen	gute Fachausbildung	positive Erfahrungen in der Begleitung von Lernprozessen	wegen eigener positiver Erfahrungen mit Kindern
8	die subjektive Kompetenz bzw. Eignung für den Beruf	Einfluss anderer	Interesse an Unterrichtsfächern	Interesse an Studieninhalten	pädagogisch sinnvoll arbeiten wollen
9	die subjektive Berufung oder „Traumberuf“		musisch-kreative Tätigkeiten im Lehrerberuf	Studium als persönlich bereichernde Erfahrung	macht Spaß, bereitet Freude
10	gesellschaftsbezogene Motive, z.B. gesellschaftlich wichtiger Beruf		Interesse für musisch-kreative Ausbildung	eigene Fähigkeiten in den gewählten Fächern	Eltern sind Lehrer/ eigene Lehrer als Vorbild

→ weiter auf nächster Seite

11	Lernprozesse in Gang setzen und Begleiten	Sicherheit des Arbeitsplatzes
12	gute Weiterbildungsmöglichkeiten	günstige Arbeitszeitregelungen
13	Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft	Möglichkeit zur Arbeit in der Nähe des Wohnorts
14	Zugang zu weiteren Ausbildungen	Nützlichkeit der Studieninhalte über den Lehrerberuf hinaus
15	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	Ansehen des Lehrerberufs
16	guter Lohn	relativ kurze Studiendauer
17	Ferien	fehlendes Interesse an anderen Studienrichtungen
18	guter gesellschaftlicher Status	Nähe des Studienortes zum Wohnort
19	nicht für einen Beruf entscheiden können	Studium nicht allzu schwierig
20	kürzeste Möglichkeit, Beruf zu erwerben	
21	Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft	
22		

Anhang I-2: Motivinventare der einzelnen Studien (Teil 3/3; in einer Zeile stehende Motive stehen nicht miteinander in Zusammenhang)

Motiv Nr.	Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellsten & Kiel, 2017, ergänzt um Lerche, Weiß & Kiel, 2013 (LWK) und Weiß & Kiel, 2011 (WK)			
		Jungert, Alm & Thornberg, 2014	Sinclair, 2008	Heinz, 2015
1	pädagogische Arbeit mit Kindern	I perceive teaching as stimulating and fun	working with children	intrinsic factors (enjoyment of teaching, job satisfaction, creativity)
2	Idealismus	I like teaching	intellectual stimulation – love of learning in a particular area	interest in their subject
3	Fördern bei besonderen Bedingungen	I am very interested in the subjects I will become a teacher in	intellectual stimulation – love of teaching in a particular area, imparting knowledge and promoting respect for knowledge	altruistic reasons
4	fachspezifisches Vermittlungsinteresse	feeling enthusiastic about students in the ages I plan to teach, I would like to help and support them	altruism	extrinsic reasons
5	Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen/ an die Schulzeit (LWK)	as a teacher I can help and support under-privileged young people	authority and leadership	compatibility of the teaching profession with family responsibilities
6	„leichtes“ Studium	as a teacher I can make a valuable contribution to society	self-evaluation (calling, always wanted)	fallback (last resort) career
7	Interesse an Studieninhalten und wissenschaftlichem Arbeiten	teaching will allow me to render social service to society	personal and professional development	teacher education as a „springboard“
8	Bezahlung und Prestige	teaching will be a secure job	career change (2. Wahl aus verschiedenen Gründen)	confidence in teaching ability
9	keine andere berufliche Perspektive	teaching will provide me with reliable income	life-fit (compatibility with a home situation and the demands of work and family)	prior teaching and learning experience
10	Arbeitszeiteinteilung und berufliche Sicherheit	as a teacher I will have good working hours	influence of others	prior experience as teachers
11	Empfehlung der Eltern und Freunde		nature of teaching work	influence of family members
12	Lehramt als Notlösung (LWK, WK)		working conditions	influence of others
13	Arbeitszeiteinteilung und berufliche Sicherheit			socio-cultural influences

→ weiter auf nächster Seite

14	Familienverträglichkeit (LWK, WK)
15	mangelnde Kenntnisse und Interessen (LWK)
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	

Anhang I-3: Motivinventare geordnet nach vergleichbaren Motiven (Teil 1/3; kursiv gesetzte Motive wurden mehreren Kategorien zugewiesen)

ID	n	Bezeichnung	Steltmann, 1980 (nach Ulich, 1998)	Oesterreich, 1987	Willer, 1993	Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994
1	13	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Pro: pädagogische Motivation		mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen/ erzieherische Tätigkeit	weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte
2	5	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen		weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin		
3	4	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraus- setzungen				
4	7	Interesse am Unterrichten/ Wissen vermitteln		weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermit- teln möchte		weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weiter- geben wollte
5	12	Fachliches Interesse	Pro: Fachinteresse		Fachinteresse	
6	10	Gesellschaftliche Relevanz		weil man als Lehrer eine wich- tige gesellschaft- liche Aufgabe hat	etwas gesellschaft- lich verändern wollen	weil ich dachte, man habe eine wichtige gesell- schaftliche Aufgabe
7	8	Anspruchs- volle und abwechslungs- reiche Tätigkeit		weil die Tätigkeit als Lehrer inter- essant, vielseitig und abwechslungs- reich ist	abwechslungs- reiche Tätigkeit	weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt
8	11	Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	<i>Pro: berufliche Sicherheit und freie Zeiteinteilung</i>		eigenständiges Arbeiten	weil ich glaubte, man sei als Lehrer bzw. Lehrerin in der konkreten beruflichen Arbeit weitgehend autonom
9	5	Lehramt als Traumberuf		weil ich schon immer gerne Lehrer werden wollte	wollte schon immer Lehrer werden/ Hobby zum Beruf machen wollen	weil der Lehrer- beruf schon immer mein Traumberuf gewesen ist
10	11	Gehalt		<i>weil mich die gute Bezahlung und die Sicherheit als Beamter anziehen</i>	guter Verdienst	<i>weil mich die Vorteile des Beamtenstatus angezogen haben</i>

→ weiter auf nächster Seite

11	13	berufliche Sicherheit	<i>Pro: berufliche Sicherheit und freie Zeiteinteilung</i>	<i>weil mich die gute Bezahlung und die Sicherheit als Beamter anziehen</i>	sicherer Arbeitsplatz	<i>weil mich die Vorteile des Beamtenstatus angezogen haben</i>
12	5	Gesellschaftlicher Status			angesehene Stellung in der Gesellschaft	
13	8	Freizeit		weil man in diesem Beruf relativ viel Freizeit hat/ weil ich als Lehrer viel Freizeit habe	viel Freizeit	weil ich dachte, dass man als Lehrer bzw. Lehrerin viel Freizeit habe
14	9	Vereinbarkeit von Beruf und Familie		weil man als Lehrer gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden kann	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	weil ich glaubte, in diesem Beruf familiäre und berufliche Aufgaben gut miteinander verbinden zu können
15	6	Polyvalenz des Studiums/ Allgemeinbildung		weil man im Lehrerstudium eine vielseitige Allgemeinbildung erhält		
16	4	Karriere-möglichkeiten			Gute Aufstiegs-möglichkeiten	
17	6	Niedrige Studien-anforderungen	<i>Pro: äußere Gründe (z.B. NC)</i>		Studium an der Universität zu schwer	
18	5	Kurzes Studium		weil die Ausbildung relativ kurz ist	kurze Ausbildung	weil ich glaubte, die Ausbildung sei relativ kurz
19	4	Interesselosigkeit		weil mir nichts anderes eingefallen ist		
20	7	Studium als Notlösung			vorläufig die beste Entscheidung/ Wechsel möglich/ keine Chance im ursprünglich angestrebten Beruf	
21	9	Biographische Erfahrungen	<i>Pro: Kenntnis des Berufs</i>	weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte/weil ich sympatische Lehrer kenne und es ähnlich machen möchte		weil ich den guten Lehrerinnen und Lehrern, die ich gehabt habe, nach-eifern wollte/weil ich schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht habe und es nun besser machen wollte
22	6	externe Einflüsse			Vorbilder/ Empfehlung durch die Berufsberatung	

→ weiter auf nächster Seite

Sonstiges				
	<i>Pro: günstige Berufsmöglichkeiten für Frauen</i>	weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe	<i>Verwirklichung von Interessen und Fähigkeiten</i>	weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe
	Kontra: Angst vor psychischen Belastungen	weil man als Lehrer gut berufliche und politische Arbeit verbinden kann	kommt den Fähigkeiten meines Geschlechts sehr entgegen	
	Kontra: mangelnde pädagogische Neigung			
	Unzufriedenheit mit dem Sozialprestige des Lehrerberufs			
	Kontra: Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf			
	Kontra: äußere Gegengründe, z.B. ungünstige Berufsaussichten			

Anhang I-3: Motivinventare geordnet nach vergleichbaren Motiven (Teil 2/3; kursiv gesetzte Motive wurden mehreren Kategorien zugewiesen)

ID	n	Bezeichnung	Flach, Lück & Preuss, 1995	Ulich, 2004	Eberle & Pollak, 2006	Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007	Foerster, 2008
1	13	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Interesse an der Entwicklung und Formung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen	<i>Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</i>	adressatenbezogene und pädagogische Motivation	Lernprozesse in Gang setzen und begleiten	Interesse am Erziehen
2	5	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen		die Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, z.B. Lebensfreude durch Kinder		Freude an Kindern und Jugendlichen	Freude am Zusammensein mit Kindern
3	4	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen		Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (auf Grund von Beispielnennungen aus der Publikation)			
4	7	Interesse am Unterrichten/Wissen vermitteln	Interesse an der Vermittlung von Wissen				Interesse am Unterrichten
5	12	Fachliches Interesse	Interesse an beiden Studienfächern/Interesse an psychologischen Problemen und Fragestellungen	inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen	Interesse an und Fähigkeiten in Studien- und Unterrichtsfächern	Interesse an Unterrichtsfächern/gute Fachausbildung	Interesse an Studieninhalten
6	10	Gesellschaftliche Relevanz	Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrerberufs	gesellschaftsbezogene Motive, z.B. gesellschaftlich wichtiger Beruf		Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft	
7	8	Anspruchsvolle und abwechslungsreiche Tätigkeit		<i>tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante, selbstbestimmte Arbeit</i>	Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen	Abwechslungsreichtum der Aufgaben	Vielseitigkeit des Lehrerberufs

→ weiter auf nächster Seite

8	11	Selbstbestimmte Arbeitseinteilung		tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante, selbstbestimmte Arbeit		Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit	günstige Arbeitszeitregelungen
9	5	Lehramt als Traumberuf		die subjektive Berufung oder „Traumberuf“			
10	11	Gehalt		<i>extrinsische Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus/ Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt</i>	<i>berufliche Rahmenbedingungen</i>	guter Lohn	
11	13	berufliche Sicherheit	Streben nach gesichertem Berufsweg	<i>extrinsische Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus/ Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt</i>	<i>berufliche Rahmenbedingungen</i>		Sicherheit des Arbeitsplatzes
12	5	Gesellschaftlicher Status				guter gesellschaftlicher Status	Ansehen des Lehrerberufs
13	8	Freizeit		<i>extrinsische Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus/ Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt</i>	<i>berufliche Rahmenbedingungen</i>	Ferien	
14	9	Vereinbarkeit von Beruf und Familie		Vereinbarkeit von Familie und Beruf	<i>berufliche Rahmenbedingungen</i>	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	
15	6	Polyvalenz des Studiums/ Allgemeinbildung	Allgemeiner Wunsch nach akademischer Ausbildung			gute Allgemeinbildung/ Zugang zu weiteren Ausbildungen	Nützlichkeit der Studieninhalte über den Lehrerberuf hinaus
16	4	Karrieremöglichkeiten				gute Weiterbildungsmöglichkeiten	

→ weiter auf nächster Seite

17	6	Niedrige Studienanforderungen	im Lehrerstudium ist das Studienziel leichter zu erreichen/im Lehrerstudium ist ein Studienplatz leichter zu bekommen	keine Alternative und niedrige Studienanforderungen		Studium nicht allzu schwierig	
18	5	Kurzes Studium			kürzeste Möglichkeit, Beruf zu erwerben	relativ kurze Studiendauer	
19	4	Interesselosigkeit			nicht für einen Beruf entscheiden können	fehlendes Interesse an anderen Studienrichtungen	
20	7	Studium als Notlösung	Realisierung des 2. Studienwunsches	<i>keine Alternative und niedrige Studienanforderungen</i>	Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft		
21	9	Biographische Erfahrungen	eigene Erfahrungen – jeweils positiv/negativ – mit Kindern, Schule, Lehrern, Eltern als Lehrer und Praktika	Vorbilder und positive Erinnerungen		positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern/positive Erfahrungen in der Begleitung von Lernprozessen	
22	6	Externe Einflüsse	Berücksichtigung des Wunsches der Eltern	Einfluss anderer			
Sonstiges							
			günstige Lage der Hochschule	die subjektive Kompetenz bzw. Eignung für den Beruf	Schule verbessern und Schüler fördern	Zusammenarbeit mit anderen Menschen	eigene pädagogische Fähigkeiten/ eigene Fähigkeiten in den gewählten Fächern
						Möglichkeit, weiter zur Schule zu gehen	Studium als persönlich bereichernde Erfahrung
						musisch-kreative Tätigkeiten im Lehrerberuf	Nähe des Studienortes zum Wohnort/ Möglichkeit zur Arbeit in der Nähe des Wohnorts
						Interesse für musisch-kreative Ausbildung	

Anhang I-3: Motivinventare geordnet nach vergleichbaren Motiven (Teil 3/3; kursiv gesetzte Motive wurden mehreren Kategorien zugewiesen)

ID n		Bezeichnung	Nieskens, 2009	Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellsten & Kiel, 2017, ergänzt um Lerche, Weiß & Kiel, 2013 (LWK) und Weiß & Kiel, 2011 (WK)	Jungert, Alm & Thornberg, 2014	Sinclair, 2008	Heinz, 2015
1	13	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	mit Kindern zu arbeiten/ pädagogisch sinnvoll arbeiten wollen	pädagogische Arbeit mit Kindern	feeling enthusiastic about students in the ages I plan to teach, I would like to help and support them	working with children	<i>altruistic reasons – work with children/ adolescents</i>
2	5	Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen				nature of teaching work – social nature of teaching	
3	4	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen		Fördern bei besonderen Bedingungen	as a teacher I can help and support under-privileged young people	altruism – helping others in need	
4	7	Interesse am Unterrichten/ Wissen vermitteln	Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen	fachspezifisches Vermittlungsinteresse		<i>intellectual stimulation – love of teaching in a particular area, imparting knowledge & promoting respect for knowledge</i>	<i>intrinsic factors (enjoyment of teaching)</i>
5	12	Fachliches Interesse	Interesse am Beruf, am Fach	Interesse an Studieninhalten und wissenschaftlichem Arbeiten	I am very interested in the subjects I will become a teacher in	<i>intellectual stimulation – love of learning in a particular area</i>	interest in their subject
6	10	Gesellschaftliche Relevanz		Idealismus	as a teacher I can make a valuable contribution to society/teaching will allow me to render social service to society	<i>altruism – have an impact on society</i>	<i>altruistic reasons – contribute to society</i>

→ weiter auf nächster Seite

7	8	Anspruchs- volle und abwechslungs- reiche Tätigkeit			nature of teaching work – busy and varied work	
8	11	Selbstbe- stimmte Arbeits- einteilung	Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können	<i>Arbeitszeit- einteilung und berufliche Sicherheit – Arbeitszeit- einteilung</i>	as a teacher I will have good working hours	<i>working conditions – work hours</i> <i>extrinsic reasons – hours</i>
9	5	Lehramt als Traumberuf				self-evaluation (calling, always wanted)
10	11	Gehalt	<i>Beamtenstatus, Ferien, Verdienst</i>	<i>Bezahlung und Prestige – Bezahlung</i>	teaching will provide me with reliable income	<i>working conditions – salary</i> <i>extrinsic reasons – pay</i>
11	13	berufliche Sicherheit	<i>Beamtenstatus, Ferien, Verdienst</i>	<i>Arbeitszeit einteilung und berufliche Sicher- heit – berufliche Sicherheit</i>	teaching will be a secure job	<i>working conditions – job security</i> <i>extrinsic reasons – job security</i>
12	5	Gesellschaft- licher Status		Bezahlung und Prestige – Prestige		extrinsic reasons – status
13	8	Freizeit	<i>Beamtenstatus, Ferien, Verdienst</i>			working conditions – vacation time
14	9	Vereinbarkeit von Beruf und Familie		Familienver- träglichkeit (W/K 2013, L/W/K 2013)		life-fit (compatibility with a home situation and the demands of work and family) compatibility of the teaching profession with family responsibilities
15	6	Polyvalenz des Studiums/ Allgemein- bildung		polyvalente Qualifikation (W/K 2011)		teacher education as a „springboard“ (to other occupations)
16	4	Karriere- möglichkeiten			<i>personal and professional development – career advancement</i>	<i>teacher education as a „springboard“ (within the occupation)</i>
17	6	Niedrige Studien- anforderungen		„leichtes“ Studium		
18	5	Kurzes Studium				

→ weiter auf nächster Seite

19	4	Interesse- losigkeit	keine andere berufliche Perspektive/ mangelnde Kenntnisse und Interessen (LWK)		
20	7	Studium als Notlösung	Lehramt als Notlösung (LWK, WK)	career change	fallback (last resort) career
21	9	Biographische Erfahrungen	wegen eigener positiver Erfahrungen mit Kindern/ Eltern sind Lehrer/eigene Lehrer als Vorbild	Erinnerungen an eigene Betreuungs- erfahrungen/ an die Schulzeit	prior teaching and learning experience/ prior experience as teachers
22	6	Externe Einflüsse	Empfehlung der Eltern und Freunde	influence of others	influence of family mem- bers/of others/ socio-cultural influences
Sonstiges					
		Noten geben, Disziplin	I like teaching/ I perceive teaching as stimulating and fun	authority and leadership	confidence in teaching ability
		macht Spaß, bereitet Freude		<i>personal and professional development – personal development</i>	<i>other intrinsic factors (job satisfaction, creativity)</i>
				nature of teaching work – suitable career for a woman	
				working conditions – pleasant working environment	

Anhang II: Leitfäden der qualitativen Interviews

Anhang II-1: Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Studierenden

Thema	Beispielfragen
1. Motive	
Einstiegsfrage:	Warum wollen Sie Lehrer ¹⁵ werden?
Weitere Motive	<i>Verwendet, falls der Interviewte nur eines oder wenige Motive nennt:</i> Gibt es noch andere Motive, weswegen Sie Lehrer werden wollen?
Motive von Peers	<i>Verwendet, um herauszufinden, ob der Interviewte etwas über die Berufswahlmotive seiner Mitstudierenden weiß:</i> Wissen Sie, warum Ihre Kommilitonen Lehrer/Lehrerinnen werden wollen? Wenn ja, warum?
Unterschiede zwischen Geschlechtern	<i>Falls der Teilnehmende über die Motive seiner Mitstudierenden spricht:</i> Glauben Sie, dass sich die Motive Ihrer männlichen und weiblichen Mitstudierenden unterscheiden? Wenn ja, inwiefern?
Unterschiede zwischen Studiengängen/Fächern	<i>Falls der Teilnehmende über die Motive seiner Mitstudierenden spricht:</i> Warum haben Sie sich genau für diese Schulart/diese Fächer entschieden? Was glauben Sie – wollen Studierende für andere Schularten/für andere Fächer aus anderen Gründen Lehrkräfte werden?
Versteckte Motive/ Soziale Erwünschtheit	<i>Diese Frage wird nur gestellt, wenn die Gesprächsatmosphäre offen und vertrauensvoll ist und der Interviewte bisher überwiegend über sozial erwünschte Motive gesprochen hat.</i> Gibt es Gründe für den Lehrerberuf, über die man normalerweise nicht spricht?
2. Bedingungen des Lehrerberufs	
Einstiegsfrage:	Was bedeutet es, in diesem Land Lehrer zu sein?
Allgemeine Nachfragen	<i>Interviewte können auf diese offene Frage mit sehr unterschiedlichen Antworten reagieren, sowohl bezüglich des Inhalts als auch bezüglich der Tiefe der Antwort (konkrete Bedingungen vs. gesamtgesellschaftliche Betrachtungen). Abhängig von Inhalt und Tiefe der Antworten gibt es verschiedene mögliche Nachfragen. Alle Unterfragen dieses Interviewteils sind als optional zu verstehen und können, je nach Gesprächsverlauf, im Rahmen der Techniken des problemzentrierten Interviews als allgemeine Sondierungen behandelt, im Anschluss als Ad-hoc-Fragen gestellt oder komplett gestrichen werden.</i> Ist das ein guter Job? Wie sind die Bedingungen für Lehrer in diesem Land?
Rolle der Gesellschaft	Hat die Gesellschaft einen Einfluss darauf, wer Lehrer wird? Wenn ja, inwiefern? Wie nehmen Sie das Ansehen der Lehrer wahr?
politische Rahmenbedingungen	Kann die Politik beeinflussen, wie es ist, in diesem Land Lehrer zu sein? Wenn ja, wie?
Anforderungen	Ist es eigentlich schwer, Lehrer zu werden? Sind Lehramtsstudiengänge attraktive Studiengänge?
kulturelle Elemente	Glauben Sie, dass es irgendeinen kulturellen Faktor gibt, der einen Einfluss hat? Wenn ja, welchen?
Einzigartigkeit	Was ist besonders in diesem Land? Glauben Sie, es gibt etwas, das hier einzigartig ist? Wenn ja, was?

→ weiter auf nächster Seite

¹⁵ Die Interviewleitfäden sind nicht gegendert, da der Genus der Fragestellung je nach Geschlecht der bzw. des Befragten angepasst wird.

Thema	Beispielfragen
3a. Validierung, Vertiefung (mit leerem Fragebogen, für Interviewbefragte, die nicht an der quantitativen Befragung teilgenommen haben)	
Einstiegsfrage:	Betrachten Sie bitte den Fragebogen. Gibt es Motive, die...
Unvollständigkeit	... Ihrer Meinung nach fehlen,
Nicht zutreffende Motive	... in diesem Land so keine Rolle spielen,
Vertiefung	... über die Sie mir noch mehr sagen wollen, z.B. weil sie wichtig sind, wir bisher aber noch nicht darüber gesprochen haben.
3b. Validierung, Vertiefung (mit eigenem Fragebogen, für Interviewbefragte, die an der quantitativen Befragung teilgenommen haben)	
Einstiegsfrage:	Betrachten Sie bitte die Motive, bei denen Sie „stimmt überhaupt nicht“ angekreuzt haben. Haben Sie das angekreuzt, weil das Motiv für Sie persönlich nicht wichtig ist, oder weil es in Ihrem Land keine Rolle spielt (Beispiel auf Nachfrage)?
Nicht zutreffende Motive	Betrachten Sie den Fragebogen bitte nochmals. Gibt es Motive, die...
Unvollständigkeit	... Ihrer Meinung nach fehlen,
Vertiefung	... über die Sie mir noch mehr sagen wollen, z.B. weil sie wichtig sind, wir bisher aber noch nicht darüber gesprochen haben.

Anhang II-2: Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Dozierenden

Thema	Beispielfragen
1. Motive	
Einstiegsfrage:	Sie unterrichten Studierende, die später einmal Lehrkräfte werden wollen – haben Sie eine Ahnung, warum diese Studierenden Lehrerinnen bzw. Lehrer werden wollen?
Weitere Motive	<i>Verwendet, falls der Interviewte nur eines oder wenige Motive nennt:</i> Glauben Sie, dass es auch noch andere Motive gibt?
Unterschiede zwischen Studiengängen/Fächern	<i>Verwendet, falls die Universitätslehrkraft Kurse für mehrere Schularten oder Fächer gibt:</i> Sie unterrichten ja Lehramtsstudierende für verschiedene Schularten/ verschiedene Fächer. Glauben Sie, dass es Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Schularten/Fächern gibt?
Unterschiede zwischen Geschlechtern	Glauben Sie, dass sich die Motive männlicher und weiblicher Lehramtsstudierender unterscheiden? Wenn ja, inwiefern?
Versteckte Motive/ Soziale Erwünschtheit	<i>Diese Frage wird nur gestellt, wenn die Gesprächsatmosphäre offen und vertrauensvoll ist und der Interviewte bisher überwiegend über sozial erwünschte Motive gesprochen hat.</i> Gibt es Gründe für den Lehrerberuf, über die man normalerweise nicht spricht?

→ weiter auf nächster Seite

Thema	Beispielfragen
2. Bedingungen des Lehrerberufs	
Einstiegsfrage:	Denken Sie bitte erneut an Ihre Studierenden. Was glauben Sie, bedeutet es für sie, in diesem Land Lehrer zu sein?
Allgemeine Nachfragen	<i>Interviewte können auf diese offene Frage mit sehr unterschiedlichen Antworten reagieren, sowohl bezüglich des Inhalts als auch bezüglich der Tiefe der Antwort (konkrete Bedingungen vs. gesamtgesellschaftliche Betrachtungen). Abhängig von Inhalt und Tiefe der Antworten gibt es verschiedene mögliche Nachfragen. Alle Unterfragen dieses Interviewteils sind als optional zu verstehen und können, je nach Gesprächsverlauf, im Rahmen der Techniken des problemzentrierten Interviews als allgemeine Sondierungen behandelt, im Anschluss als Ad-hoc-Fragen gestellt oder komplett gestrichen werden.</i> Ist das ein guter Job? Wie sind die Bedingungen für Lehrer in diesem Land?
Rolle der Gesellschaft	Hat die Gesellschaft einen Einfluss darauf, wer Lehrer wird? Wenn ja, inwiefern? Wie nehmen Sie das Ansehen der Lehrer wahr?
politische Rahmenbedingungen	Hat die Politik einen Einfluss darauf, wie es ist, in diesem Land Lehrer zu sein? Wenn ja, inwiefern?
Anforderungen	Ist es eigentlich schwer, Lehrer zu werden? Sind Lehramtsstudiengänge attraktive Studiengänge?
kulturelle Elemente	Glauben Sie, dass es irgendeinen kulturellen Faktor gibt, der einen Einfluss hat? Wenn ja, welchen?
Einzigartigkeit	Was ist besonders in diesem Land? Glauben Sie, es gibt etwas, das hier einzigartig ist? Wenn ja, was?
3. Validierung, Vertiefung	
Einstiegsfrage:	Betrachten Sie bitte den Fragebogen. Gibt es Motive, die...
Unvollständigkeit	... Ihrer Meinung nach fehlen,
Nicht zutreffende Motive	... in diesem Land so keine Rolle spielen,
Vertiefung	... über die Sie mir noch mehr sagen wollen, z.B. weil sie wichtig sind, wir bisher aber noch nicht darüber gesprochen haben.

Anhang III: Übersicht der Interviewpartner, geordnet nach Erhebungsland

Anhang III-1: Schwedische Interviewpartner (Anmerkung zur Schultart: Man studiert in Schweden Vorschule (Vor.), Grundschule mit den Klassen F (0)-3 (Pri.), 4-6 (Sek. 1) oder kombiniert Grundschule 7-9 und Gymnasium, Klassen 10-12 (Sek. 2))

Kürzel	Status	Geschlecht	Schultart	Fächer/Position	Ausgebildete Lehrkraft? (Dozenten)	Fragebogen- validierung?	Sonstiges
Schweden							
SS1	Student	♀	Pri.	–		Ja (leer)	
SS2	Student	♀	Sek. 2	Schwedisch, Englisch		Ja	
SS3	Student	♀	Sek. 1	–		Ja	Migrations- hintergrund
PS1	Dozent	♀	Alle	Universitäre Lehrer- und Polizisten- ausbildung	Nein	Nein	
PS2	Dozent	♀	Alle, v.a. Sek. 2	Fachdidaktik Naturwiss. (Geographie)	Nein	Ja	
PS3	Dozent	♂	Alle	Bildungssoziologe	Ja	?	Forscht auf dem Gebiet

Anhang III-2: Interviewpartner Rumänien (Anmerkung zu den Studiengängen: Man studiert entweder Kindergarten und Grundschule (Vor. Pri.) zusammen oder Gymnasium, d.h. Klassen 5-8, zusammen mit Lyzeum, d.h. den Klassen 9-12 (Sek. 1/2))

Kürzel	Status	Geschlecht	Schulart	Fächer/Position	Ausgebildete Lehrkraft? (Dozenten)	Fragebogen- validierung?	Sonstiges
Rumänien							
SR1	Student	♀	Vor./ Pri.	–		Ja	Sprach- probleme
SR2	Student	♀	Sek. 1/2	Sozialwiss. Ausrichtung		Nein	
SR3	Student	♀	Sek. 1/2	Deutsch, Rumänisch – deutschsprachige Abteilung		Ja (leer)	
PR1	Dozent	♂	Sek. 1/2	Fachdidaktik der Geistes- und Sozialwiss.	Ja	Ja	
PR2	Dozent	♀	Alle	Leiterin der deutsch- sprachigen Lehrerbildung	Ja	Ja	
PR3	Dozent	♀	Alle	Direktor des Department of Education	Ja	Ja	Skype- Interview

Anhang III-3: Interviewpartner USA (Anmerkung zu den Studiengängen: Man studiert in Kalifornien entweder ein Multiple Subject Credential, mit dem man normalerweise an einer Grundschule arbeitet (Pri.) oder ein Single Subject Credential, mit dem man an einer weiterführenden Schule arbeitet (Sek. 1/2))

Kürzel	Status	Geschlecht	Schulart	Fächer/Position	Ausgebildete Lehrkraft? (Dozenten)	Fragebogen- validierung?	Sonstiges
USA (Kalifornien)							
SU1	Student	♀	Sek. 1/2	Mathematik		Ja	
SU2	Student	♀	Pri.	–		Ja	
SU3	Student	♂	Sek. 1/2	Physik		Nein	
PU1	Dozent	♀	Sek. 1/2	Program Director (Englisch)	Ja	Ja	
PU2	Dozent	♀	Pri.	Program Director (Elementary School)	Ja	Ja	
PU3	Dozent	♂	Sek. 1/2	Program Director (Mathematik und Naturwiss.)	Ja	Ja	

Die vorliegende Studie „Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?“ untersucht, welche Motive bei der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden relevant sind, inwiefern sie mit Aspekten ihres Selbstkonzeptes zusammenhängen und inwiefern sich die Motive von Lehramtsstudierenden verschiedener Länder unterscheiden. Ausgehend von den theoretischen Annahmen sog. Person-Environment-Fit-Modelle beleuchtet sie Unterschiede in den Motivausprägungen deutscher, schwedischer, rumänischer und amerikanischer Lehramtsstudierender und analysiert, inwiefern diese Motive mit wahrgenommenen Aspekten der beruflichen Umgebung in Beziehung gesetzt werden können. Neben spezifischen Unterschieden in den Motivausprägungen der Studierenden aus den einzelnen Untersuchungsländern zeigt sich dabei, dass nicht nur sozioökonomische Faktoren, sondern bspw. auch die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, das wahrgenommene Aufgabenspektrum von Lehrpersonen oder das Ansehen des Berufs mit den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrkräften in Verbindung gesetzt werden können.



Der Autor

Dr. Jonas Scharfenberg, geboren 1987, studierte Germanistik, Geographie, Pädagogik und Philosophie in München. Nach seinem Abschluss im Jahr 2013 promovierte er am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München,

an dem er seit 2017 als wissenschaftlicher Assistent tätig ist. Seine Forschungs- und Lehrtätigkeiten führten ihn u.a. als Visiting Scholar an die UC California, Berkeley, sowie mehrfach nach Schweden und Rumänien. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen neben der Professionsforschung die interkulturelle Schulentwicklung sowie methodologische Fragestellungen im Kontext länderübergreifender Forschung.

978-3-7815-2324-1



9 783781 523241