

1 Einleitung

Lehrkräfte in der Schule sind in erster Linie Fachleute für das Lehren und Lernen. Sie haben in der Regel mindestens zwei Fächer und Bildungswissenschaften studiert und das Referendariat erfolgreich abgeschlossen. Was macht ihre Professionalität aus? Wie die Antworten auch immer ausfallen: Auszugehen ist von den mit dem Beruf verbundenen *Anforderungen*. Deren Festlegung ist zum einen eine Aufgabe der Bildungspolitik. Ihr kommt die Kultusministerkonferenz nach, indem sie »Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften« und »Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« bestimmt und von Zeit zu Zeit aktualisiert. Zum anderen sind die mit der Lehrertätigkeit verbundenen Anforderungen Gegenstand der Diskussion in einer Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen, z. B. in der Schulpädagogik, der Bildungssoziologie, der Pädagogischen Psychologie und in den mit den Schulfächern korrespondierenden Fachwissenschaften und -didaktiken.

Ewald Terhart (2011) hat vorgeschlagen, drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf zu unterscheiden:

- Im Kontext des *berufsbiographischen Ansatzes* wird Professionalität in erster Linie als Entwicklungsproblem aufgefasst. Hier werden etwa Studien- und Berufswahlmotive thematisiert, die Übernahme eines beruflichen Habitus nach dem Referendariat und Fragen, die mit der Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflichem Werdegang bis zum Ende der Berufstätigkeit zu tun haben.
- Gemeinsam ist Varianten des *strukturtheoretischen Ansatzes*, dass die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte als in sich widersprüchlich dargestellt werden. Diese Widersprüche können nicht aufgehoben werden. Professionalität zeigt sich in der Fähigkeit, reflektiert mit ihnen umzugehen und dabei jederzeit ein Scheitern vor Augen zu haben.
- Vertreter eines *kompetenztheoretischen Ansatzes* bemühen sich um die Bestimmung des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und Könnens von Lehrkräften, ihrer Überzeugungen und weiterer ihrer Merkmale mit dem Ziel, deren Beitrag zu Effekten auf Schülerseite nachzuweisen, u. a. zum Lernerfolg.

Wie mit jedem Versuch, ein Forschungsfeld überschaubar zu machen, sind mit Terharts Vorschlag Vor- und Nachteile verbunden. Für ihn spricht z. B., dass sich Beiträge zum struktur- und zum kompetenztheoretischen Ansatz auch in methodischer Hinsicht deutlich unterscheiden.

Alle Arbeiten, die sich dem strukturtheoretischen Ansatz zuordnen lassen, sind qualitativ, hermeneutisch bzw. rekonstruktiv ausgerichtet und primär soziologisch zu verorten. Nachteilig wäre es aber, würde man nur sie berücksichtigen. Denn es gibt auch andere qualitative Studien zu Aspekten von Lehrerprofessionalität, die nicht strukturtheoretisch, sondern z. B. gesprächsanalytisch oder ethnographisch ausgerichtet sind.

Der kompetenztheoretische Ansatz hat seine Wurzeln in der Psychologie, u. a. in der Expertiseforschung. In den einschlägigen Arbeiten werden in der Regel nicht wenige »Fälle« interpretiert, sondern große Gruppen getestet bzw. befragt und die Befunde werden quantitativ-statistisch ausgewertet.

Anders als die Publikationen zu diesen beiden Ansätzen sind diejenigen, die man nach Terhart dem berufsbiographischen Ansatz zuordnen *könnte*, in methodischer Hinsicht disparat, d. h. einmal quantitativ, einmal qualitativ ausgerichtet. Deshalb folge ich in diesem Punkt seinem Vorschlag nicht, greife aber Fragestellungen, um die es hier geht, an verschiedenen Stellen auf. Auch im von Terhart, Bennewitz & Rothland herausgegebenen »Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf« (2014) wird nicht von einem berufsbiographischen Ansatz gesprochen. Es enthält aber u. a. einen Beitrag zum sogenannten Persönlichkeitsansatz. Persönlichkeit wird hier als »Ensemble relativ stabiler Dispositionen« (Mayr, 2014, S. 191) verstanden und es wird u. a. gefragt, ob Personenmerkmale zu finden sind, die zur Erklärung des Erfolgs von Lehrkräften beitragen. In Kapitel 2.3 dieses Buchs wird auf diesen Ansatz eingegangen.

Die Forschung zur Lehrerprofessionalität ist ein weites, für einen Einzelnen m. E. mittlerweile zu weites Feld, um mit dem alten Briest aus Fontanes Roman zu sprechen. Deshalb waren in mehrfacher Hinsicht Beschränkungen angezeigt:

- Von Ausnahmen abgesehen, kommen hier Studien aus den letzten 15 Jahren zur Sprache.
- Zwar ist die internationale Diskussion lebhaft und verzweigt, ich konzentriere mich aber auf Texte in deutscher und englischer Sprache, die von deutschsprachigen Autorinnen und Autoren verfasst wurden. Deren Auswahl ist subjektiv – aber nur zum Teil. Es gibt nämlich einige »Meilensteine«, d. h. Publikationen, die für die Debatte über Lehrerprofessionalität besonders anregend waren und sind.

Wenn die Studien zur Lehrerprofessionalität nicht wie häufig bildungswissenschaftlich orientiert sind, sondern einen Fachbezug haben, dann dominiert die Mathematik. Wollte man eine Rangliste aufstellen, dann kämen an zweiter Stelle die naturwissenschaftlichen und erst dann geisteswissenschaftliche Fächer. Mir als Deutschdidaktiker liegt das Fach Deutsch besonders am Herzen. Deshalb konzentriere ich mich im Folgenden im Wesentlichen auf Arbeiten zu (zukünftigen) Mathematik- und Deutschlehrkräften.

- Ausgespart sind Arbeiten zu Lehrkräften, die Mathematik oder Deutsch in der Grundschule unterrichten. Im Zentrum stehen Studien zu Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern.
- Lehrkräfte haben nicht nur zu unterrichten, sondern z. B. auch Eltern zu beraten und sich an der Entwicklung ihrer Schule zu beteiligen. Hier steht das

Unterrichten im Zentrum, aber einige seiner Aspekte bleiben ausgespart. So bleibt z. B. ausgeklammert, was professionelles Handeln im Zeichen von Inklusion und Digitalisierung ausmachen könnte. Für eine mehr als oberflächliche Erörterung dieser Fragen fehlte der Platz.

Klaus-Jürgen Tillmann (2014, S. 314) resümierte, nachdem er mehrere Beiträge zum Stand der Forschung zum Lehrerberuf knapp referiert und kommentiert hatte, ernüchtert, dass sich die Verfechter eines qualitativen Ansatzes auf der einen und diejenigen, die einen primär quantitativen Zugang bevorzugen, auf der anderen Seite wenig zu sagen hätten. »Dies bestätigt die These, dass es hier offensichtlich zwei klar voneinander getrennte wissenschaftliche Arenen mit deutlich anderen Akteuren gibt, die sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit kaum aufeinander beziehen.« Es gibt zwar einige Versuche, Brücken zu bauen, aber Tillmanns Fazit hat im Großen und Ganzen auch heute noch Bestand. Ich habe mich bemüht, beiden »Richtungen« gerecht zu werden, mich von Fall zu Fall aber auch nicht vor Wertungen gescheut.

2 Wer will Lehrkraft werden und warum?

Handelt es sich bei Lehramtsstudierenden um eine Negativauswahl, um eine Gruppe also, die durchschnittlich schlechtere Abiturnoten hat als andere Studierende? Was lässt sich über ihre kognitiven Eingangsvoraussetzungen sagen und welchen Einfluss haben sie auf ihre Leistungen in späteren Phasen der Ausbildung? Welche Interessen und Berufswahlmotive lassen sich ausmachen? Welche Bedeutung haben Persönlichkeitsmerkmale für die Wahl eines Lehramtsstudiums, aber auch für berufliches Befinden? Auf diese Fragen wird im Folgenden eingegangen. Studien, in denen es um die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften und darum geht, in welchem Ausmaß der Lehrerberuf sozial »vererbt« ist, bleiben hier außer Betracht (s. dazu Rothland, 2014, S. 321–329).

2.1 Kognitive Voraussetzungen zu Studienbeginn und ihr Einfluss auf Testergebnisse und Abschlussnoten

Es ist weitgehend unbestritten, dass die Abitur durchschnittsnote der beste Einzelprädiktor für den *Studienerfolg* ist. Im Mittel werden Korrelationen der Durchschnittsnote und späteren fachspezifischen Leistungen im Verlauf des Studiums und vor allem in Form von Studienabschlussnoten um $r = .40$ berichtet (Gold & Souvignier, 2005, S. 215). Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert (2009) erhoben im Rahmen einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg im letzten Jahr der gymnasialen Oberstufe die kognitive Grundfähigkeit, mathematisches Wissen, Englischkenntnisse und Abiturnoten von 4730 Schülerinnen und Schülern. Zwei Jahre später verglichen sie die Befunde anhand einer Teilstichprobe von Studierenden, und zwar differenziert nach nichtgymnasialem (209 an Pädagogischen Hochschulen Studierenden) und gymnasialem Lehramt (119 an Universitäten Studierenden) auf der einen Seite und anderen, nicht lehramtsbezogenen Studiengängen an Universitäten ($N = 1418$) und Fachhochschulen bzw. Berufsakademien ($N = 505$) auf der anderen Seite. Die Abiturnoten der Studierenden des Gymnasiallehramts und der »Nicht-Lehrämter« an Universitäten waren die besten und unterschieden sich nicht, am schwächsten und mit deutli-

chem Abstand (eine halbe Notenstufe) schnitten die nichtgymnasialen Lehramtsstudierenden ab (ebd., S. 271). Der Unterschied der Mittelwerte der beiden Lehramtsgruppen betrug, in Effektstärken d nach Cohen ausgedrückt, 0,99, machte also eine ganze Standardabweichung aus.¹ Analog, wenn auch nicht durchgängig so deutlich, fielen die Ergebnisse bei den anderen Leistungsindikatoren (kognitive Grundfähigkeit, Mathematik und Englisch) aus. Wurden nur gymnasiale Lehramtsstudierende mit MINT-Fächern mit anderen Studierenden verglichen, die MINT ohne Lehramtsbezug studierten, ergaben sich keine Unterschiede im kognitiven Bereich, ebenfalls nicht beim Vergleich von Lehramtsstudierenden und anderen Studierenden, die keine MINT-Fächer studierten (Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015a).

Blömeke (2009) berichtete über eine längsschnittlich angelegte Studie, in deren Rahmen u. a. die Abiturdurchschnittsnoten von 609 Absolventinnen und Absolventen eines Diplom-Studiums in Mathematik und 483 Mathematik-Gymnasiallehrkräften erhoben wurden. Unterschiede waren hier nicht auszumachen.

Damit wurden ältere Befunde von Gold & Giesen (1993) weitgehend bestätigt, die ebenfalls zunächst Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf fachliches Wissen und Intelligenz getestet, die Abiturnote erfragt und in der Folge Teilstichproben dieser Schülerinnen und Schüler untersucht hatten, die nun Studierende waren. Die »Gymnasialen« hatten bessere Testergebnisse und Abiturnoten vorzuweisen als Studierende der Sekundarstufe I, der Haupt-, Grund- und Sonder Schule. Auch hier ergaben sich für die Gymnasialen und Diplom- und Magisterstudierende der gleichen Fachrichtung (Mathematik und Naturwissenschaften, Sprachen und andere Geisteswissenschaften) keine bedeutsamen Unterschiede.

Gold & Giesen (1993) und Klusmann et al. (2009) unterschieden nur gymnasiale und nicht-gymnasiale Lehramtsstudierende. Spinath, van Ophuysen & Heise (2005) differenzierten anhand einer Stichprobe Dortmunder Studierender bei den Nicht-Gymnasialen und berichteten u. a. separate Ergebnisse für Studierende der Lehrämter für die Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sonderpädagogik. Sie setzten den Grundintelligenztest CFT 3 (Weiss, 1971) ein und fanden heraus, dass sich Primarstufen- und Sekundarstufen-II-Studierende nicht unterschieden. Sekundarstufen-I-Studierende schnitten deutlich, wenn auch nicht signifikant schlechter ab, Studierende der Sonderpädagogik markant besser (ebd., S. 191).

1 Cohens d als ein Maß für die Stärke eines Effekts bezeichnet die Differenz der Mittelwerte zweier Gruppen, geteilt durch die gemittelte Standardabweichung. Die Standardabweichung ist eine Maßzahl für die durchschnittliche Abweichung der Einzelwerte vom Mittelwert einer Verteilung. Wenn die Werte normalverteilt sind, dann bedeutet eine Effektstärke von $d = 1,00$, dass eine durchschnittliche Schülerin bzw. ein durchschnittlicher Schüler am Gymnasium bessere Noten hat als mehr als 80 Prozent der Nicht-Gymnasialen. d -Werte ab 0,20 können als kleiner, ab 0,50 als mittlerer und ab 0,80 als großer Effekt angesehen werden. Die Berechnung von d oder eines anderen Maßes für die Effektstärke ist wichtig, weil bei großen Stichproben auch sehr kleine Effekte statistisch signifikant sein können. Wird zusätzlich die Effektstärke angegeben, kann beurteilt werden, inwiefern ein signifikanter Befund auch praktisch bedeutsam ist.

Diesen anhand einer kleinen Stichprobe ermittelten Befund konnte Neugebauer (2013) nicht bestätigen. Er untersuchte die Angaben von fast 15 000 Personen, die vom HIS-Institut für Hochschulforschung kurz nach Erhalt ihrer Hochschulzugangsberechtigung postalisch befragt worden waren. Verglichen werden konnten die Abiturdurchschnittsnoten von (zukünftigen) Studierenden des Lehramts am Gymnasium ($n = 843$), der Lehrämter für Grund-, Haupt-, Real- und Sonder schule ($n = 1028$) und Nicht-Lehramtsstudierender an Universitäten ($n = 9813$) und Fachhochschulen ($n = 3131$). Es ergab sich, dass die Nicht-Lehramtsstudierenden an Universitäten die besten Abiturnoten hatten (2,21). Sie unterschieden sich nicht signifikant von denen der Gymnasialen (2,25). FH-Studierende schnitten signifikant schlechter ab (2,42), am schlechtesten die nicht-gymnasialen Lehramtsstudierenden (2,62), bei denen die internen Unterschiede nicht oder kaum ins Gewicht fielen. Der Unterschied zwischen Gymnasialen und Nicht-Gymnasialen kann als mittlerer Effekt ($d = 0,59$) verstanden werden (ebd., S. 170f.).

Im Rahmen des interdisziplinären Projekts TEDS-LT (Blömeke et al., 2011) wurden u. a. die Abiturdurchschnittsnoten von 588 Deutsch- und 453 Mathematikstudierenden erhoben und nach Schulformen differenziert. In Mathematik unterschieden sich die Noten der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen um eine halbe Notenstufe von denen der Haupt- und Realschul-Studierenden, in Deutsch um 0,3 Notenpunkte. Bei den fachspezifischen Tests im dritten bis fünften Semester schnitten Gymnasiale in Literaturwissenschaft und Linguistik um etwa eine halbe Standardabweichung besser ab als die Nicht-Gymnasialen, die Differenzen bei Arithmetik und Algebra waren noch markanter und betragen fast eine Standardabweichung. Wurden weitere Hintergrundmerkmale kontrolliert, ging in beiden Fächern ein um eine Note besseres Abiturergebnis mit einer um eine halbe Standardabweichung besseren Testleistung einher (Blömeke & Buchholtz, 2011, S. 189, S. 192).

Für Referendarinnen und Referendare, die überwiegend Mathematik studiert hatten, ergab die Studie COACTIV-R, an der 856 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter teilnahmen, dass ihre Abiturgesamtnoten nicht von denen anderer Abiturientinnen und Abiturienten (im Schuljahr 2004/05) abwichen. Erneut unterschieden sich aber die Noten der angehenden Gymnasiallehrkräfte von den Noten derer, die ein Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen anstrebten, und zwar beträchtlich, d. h. um mehr als eine Standardabweichung (Cohens $d = 1,22$). Auch die Werte beim Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) fielen zugunsten der Gymnasialen aus, wenn auch weniger deutlich (Klusmann, 2011a, S. 299).

Für einen Teil der COACTIV-R-Stichprobe wurden nicht nur kognitive Grundfähigkeit und Abiturnoten erhoben, sondern auch die Studienabschlussnoten in Mathematik und die Abschlussnoten des Vorbereitungsdienstes. Darüber hinaus schätzten Schülerinnen und Schüler von 190 (von insgesamt 242) Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern die Qualität ihres Unterrichts in den drei Dimensionen kognitive Aktivierung, Klassenführung und Unterstützung ein (► Kap. 7). Hinzu kam eine Stichprobe von 668 Referendarinnen und Referendaren aus NRW, deren Fächerspektrum breit war. Auch bei ihnen wurden Abiturnoten und Abschlussnoten nach der ersten und zweiten Phase erfragt. Schülerinnen und Schüler von 60 Lehrkräften beurteilten darüber hinaus die

Qualität ihres Unterrichts. Bei beiden Stichproben ergab sich, dass die Noten am Ende des Studiums und auch noch am Ende des Referendariats von der Abiturnote vorhergesagt wurden (Wolf, Kunina-Habenicht, Maurer & Kunter, 2018, S. 109). »Gute Schülerinnen und Schüler werden demnach auch eher gute Lehramtsstudierende und erreichen auch eher gute Noten im Vorbereitungsdienst.« (Ebd.) Die Qualität des Unterrichts in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, also ein wesentlicher Aspekt beruflichen Erfolgs, konnte mithilfe der Abiturnote aber nicht vorhergesagt werden.

2.2 Interessen und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden allgemein und fachspezifisch

Nach Holland (1997) lassen sich mehrere grundlegende und bei Erwachsenen weitgehend stabile berufliche Orientierungen und damit korrespondierende Umwelten unterscheiden: eine praktisch-technische, eine intellektuell-forschende, eine künstlerisch-sprachliche, eine soziale und eine ordnend-verwaltende Orientierung. Je nachdem, wie die Konstellation dieser Orientierungen bei ihnen beschaffen ist, suchen sich Menschen Umwelten, in denen ihre Interessen möglichst gut zur Entfaltung kommen. Holland (1997, S. 270) ging davon aus, dass bei Lehrkräften die soziale Orientierung dominant ist. Klusmann et al. (2009) befragten zunächst Schülerinnen und Schüler in 12. Klassen und verglichen zwei Jahre später die Befunde für diejenigen, die ein Lehramtsstudium gewählt hatten, mit den Ergebnissen der Studierenden, die an einer Universität studierten und kein Lehramt anstrebten (314 vs. 913 Studierende). Die Nicht-Lehramtsstudierenden hatten zwei Jahre früher u. a. ein deutlich höheres praktisch-technisches (z. B. untersuchen, wie etwas funktioniert) und intellektuell-forschendes (z. B. wissenschaftliche Artikel lesen) Interesse als die Gymnasialen gezeigt ($d = 0.71$ bzw. $d = 0.64$). Die Gymnasialen wiederum waren stärker sozial orientiert (z. B. sich Probleme anderer Menschen anhören) und zeigten auch größeres künstlerisch-sprachliches Interesse (z. B. Geschichten schreiben) ($d = 0.59$ bzw. $d = 0.42$). (Ebd., S. 272) Der interne Vergleich der Lehramtsstudierenden ergab nur Differenzen bei den sozialen und intellektuell-forschenden Interessen. Die Nicht-Gymnasialen waren stärker sozial ($d = 0.56$) und weniger intellektuell-forschend orientiert als die Gymnasialen (ebd.).

Kaub et al. (2012) untersuchten die beruflichen Orientierungen von Lehramtsstudierenden differenziert nach Fächerkombinationen. Für insgesamt 227 Studierende der Universität Saarbrücken wurden zu Studienbeginn fünf Fächerkombinationen ausgemacht. Der Vergleich zwischen Studierenden der Naturwissenschaften (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik und Ingenieurwissenschaften) und von Sprachen (Kombination aus zwei Sprachen) ergab ein auffällig

größeres intellektuell-forschendes Interesse bei den Naturwissenschaftlern, während die »Sprachler«, nicht verwunderlich, deutlich künstlerisch-sprachlich, aber auch in sozialer Hinsicht interessierter waren (ebd., S. 240ff.).

Holland (1997) legte eine allgemeine Berufswahl-Theorie vor, auf deren Basis er ein umfassendes Register der Berufe entwickelte. Watt & Richardson (2007) konzentrierten sich mit dem *Fit-Choice-Modell* dagegen auf die Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte, die deshalb mit einem Instrument wie diesem differenzierter erfasst werden können. Für die Wahl des Lehrerberufs sind dem Modell zufolge die selbst eingeschätzten Fähigkeiten, individuelle Werte wie das intrinsische Interesse am Lehrerberuf und soziale Motive, die Einschätzung der beruflichen Anforderungen und der mit dem Beruf verbundenen Vorteile wesentlich. Bedacht wird auch, dass die Wahl eines Lehramtsstudiums durch frühere eigene Lehrerfahrungen und Einflüsse anderer motiviert sein kann.

Einige Beispiele für Teilskalen und Items zu Berufswahlmotiven:

- Wahrgenommene Lehrbefähigung: Ich habe die Qualitäten eines guten Lehrers/einer guten Lehrerin.
- Intrinsische Motivation: Mich interessiert der Lehrerberuf.
- Verlegenheitslösung: Ich war mir nicht sicher, welchen Beruf ich wählen sollte.
- Berufliche Sicherheit: Als Lehrer/in hat man eine sichere Stelle.
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Als Lehrer/in mit reduzierter Stundenzahl hätte man mehr Zeit für die Familie.
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Ich arbeite gerne mit Kindern/Jugendlichen.
- Einfluss Dritter: Meine Familie findet, ich sollte Lehrerin werden.

Weitere Skalen beziehen sich auf Überzeugungen, z. B. im Hinblick auf Arbeitsbelastung und emotionale Beanspruchung, auf die Einschätzung des für die Berufsausübung notwendigen Wissens, der Bezahlung und des öffentlichen Ansehens des Lehrerberufs.

Die Fit-Choice-Skalen wurden in mehreren Ländern eingesetzt, u. a. im Rahmen einer großen international vergleichenden Studie, die sich auf Deutschland, Österreich und die Schweiz bezog. Zu Beginn des Wintersemesters 2011/12 befragten König, Rothland, Darge, Lünnemann & Tachtsoglou (2013) insgesamt 6400 im ersten Semester Studierende in diesen drei Ländern, die alle dort jeweils angebotenen Lehrämter anstrebten. Alle Skalen hatten ein siebenteiliges Antwortformat (von 1 = überhaupt nicht wichtig bis 7 = äußerst wichtig). In allen drei Ländern fanden die Motive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Interesse am Lehrerberuf, wahrgenommene Lehrbefähigung und sozialer Beitrag für die Gesellschaft die größte Zustimmung. Als eher wichtig wurden auch die extrinsischen Motive berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf eingestuft. Das Motiv Verlegenheitslösung dagegen erschien als nicht wichtig (ebd., S. 568, ähnlich bereits Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994, S. 57).

Neugebauer (2013) fand, dass Studierende der nicht-gymnasialen Lehrämter das größte soziale Interesse artikulieren, gefolgt von Gymnasialen, die ihrerseits deutlich sozialer interessiert sind als sonstige Universitätsstudierende und erst recht als FH-Studierende. Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten ist bei Lehramtsstudierenden dagegen weniger ausgeprägt als bei Universitätsstudierenden, am seltensten wird es von Nicht-Gymnasialen genannt. Sie machen auch in geringerem Maß fachliches Interesse geltend, anders als die Gymnasialen, die sich hier statistisch von den sonstigen Universitätsstudierenden nicht unterscheiden. Schließlich: »Lehramtsstudierende insgesamt wählen ihr Studium erwartungsgemäß häufiger aus ‚familiären Gründen‘ und aus ‚Gründen der beruflichen Sicherheit‘. Der Vergleichsgruppe FH ist die berufliche Sicherheit allerdings noch wichtiger als den Lehramtsstudierenden.« (Ebd., S. 171f.)

Soll untersucht werden, wie Studienwahl motive *fachbezogen* beschaffen sind, stellt sich das Problem, dass die Lehramtsstudierenden mindestens zwei Fächer studieren. Glutsch, König & Rothland (2018) unterschieden deshalb bei einem Teil der deutschen Stichprobe aus dem Drei-Länder-Vergleich (1365 Studienanfängerinnen und -anfänger, die ein Lehramt in der Sekundarstufe I oder in I/II anstreben) insgesamt sechs Fächergruppen: Geistes- und Sozialwissenschaften (z. B. Geschichte und Politik); Sprachwissenschaften (z. B. Deutsch und Englisch); Mathematik/Naturwissenschaften; Geistes- bzw. Sozialwissenschaften und Sprachwissenschaften; Geistes- bzw. Sozialwissenschaften und Mathematik bzw. Naturwissenschaften; Sprachwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften. Der Vergleich der Mittelwerte auf den Fit-Choice-Skalen ergab zwar einige statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden mit den verschiedenen Fächerkombinationen. So zeigten sich die Studierenden der Sprachwissenschaften intrinsisch motivierter als die anderen fünf Gruppen. Für sie – in der großen Mehrheit Frauen – waren auch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die berufliche Sicherheit relevanter. Auf der Skala »Arbeit mit Kindern und Jugendlichen« hatten die Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften die niedrigsten Mittelwerte. Die Effektstärken waren aber jeweils gering und praktisch bedeutsame, systematische Unterschiede über alle Fächergruppen hinweg ließen sich nicht nachweisen. »Allgemein dominiert bei allen sechs Gruppen der intrinsische Wert [d. h. das Interesse am Lehrerberuf, A. B.-V.], gefolgt von dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen.« (Ebd., S. 475) Wurde nach Studiengängen (SI vs. SI/SII) differenziert, zeigte sich u. a. bei SI-Studierenden von Mathematik/Naturwissenschaften und der Geistes-/Sozial- und Sprachwissenschaften ein deutlich ausgeprägterer Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

Eine Studie, in der 468 in München und Passau Studierende mit dem Erstfach *Deutsch* mit 880 anderen Studierenden verglichen wurden, legten Saalfrank, Weiß, Braune & Kiel (2011) vor. Sie fanden u. a., dass bei den Deutsch-Studierenden das fachliche Interesse stärker ausgeprägt war als bei den Studierenden mit anderem Erstfach. Die Differenzen waren zwar signifikant, aber offensichtlich praktisch unbedeutend (ebd., S. 46).

Über die Ergebnisse einer Befragung von 856 *Referendarinnen und Referendaren*, die überwiegend *Mathematik* studiert hatten, berichtete Klusmann (2011b).

Deren Motive wurden nicht mit dem Fit-Choice-Instrument, sondern mit dem in wesentlichen Teilen vergleichbaren Fragebogen FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) erhoben. Auch hier ergab sich im Durchschnitt eine hohe Motivation auf der Grundlage sozialen und pädagogischen Interesses, des fachbezogenen Interesses und der Selbsteinschätzung, als Lehrkraft erfolgreich zu sein. Die Ver einbarkeit von Beruf und Familie und die berufliche Sicherheit spielten ebenfalls eine, allerdings weniger bedeutende Rolle. Nicht-Gymnasiale zeigten ein höheres Interesse an pädagogisch-sozialen Aspekten als Gymnasiale ($d = 0.30$), bei ihnen war auch die vermutete Leichtigkeit des Studiums ein stärkeres Motiv ($d = 0.60$).

2.3 Zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Wahl eines Lehramtsstudiums, auf berufliches Befinden und auf den Erfolg von Lehrkräften

Inwieweit hängen das Handeln von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften, ihr beruflicher Erfolg und ihr Befinden von persönlichen Eigenschaften ab, die als weitgehend stabil anzusehen sind? Für eine Antwort auf diese Fragen wird gegenwärtig vor allem auf eine Theorie zurückgegriffen, wonach sich Persönlichkeit allgemein mithilfe von fünf Dimensionen, den sogenannten Big Five, beschreiben lässt: Neurotizismus (u. a. innere Unruhe, Ängstlichkeit, Reizbarkeit); Extraversion (Geselligkeit, Durchsetzbarkeit, Herzlichkeit); Offenheit (für Ideen, kreative Ansätze, durch Kunst evozierte Erfahrungen); Verträglichkeit (Wärme, Hilfsbereitschaft, Vertrauen); Gewissenhaftigkeit (Ordnungsliebe, Beharrlichkeit, Leistungsstreben). Es gibt eine Reihe von sehr umfangreichen, aber auch kurzen Fragebögen, die der Erfassung der Big Five und ihrer Facetten dienen (vgl. Rammstedt & Danner, 2016). Am bekanntesten ist das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI), die deutschsprachige Fassung einer ursprünglich englischsprachigen Version (Borkenau & Ostendorf, 2008). Hier sind 60 Items zu beantworten, und zwar jeweils auf einer fünfstufigen Antwortskala von »starke Ablehnung« bis starke Zustimmung. Einige Beispiele:

- Extraversion: Ich habe gern viele Leute um mich herum. – Ich ziehe es gewöhnlich vor, Dinge allein zu tun.
- Verträglichkeit: Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein. – Wenn ich Menschen nicht mag, so zeige ich ihnen das auch offen.
- Gewissenhaftigkeit: Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen. – Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.