

Rainer Bodensohn, Christoph Schneider und Reinhold S. Jäger

## Der Run auf das Lehramt - welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium?

Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden

### **Zusammenfassung**

Vor dem Hintergrund des in Deutschland bestehenden Lehrermangels besitzt das Lehramtsstudium derzeit eine hohe Attraktivität für Studieneinsteiger. Nicht alle Studierenden erscheinen jedoch von den persönlichen Voraussetzungen für das Lehramt geeignet. Am Universitätsstandort Landau gibt es seit 2000 eine flächendeckende Evaluation der Praxisphasen der universitären Lehramtsausbildung. Dazu zählt auch eine Befragung zum Zeitpunkt des Eintritts in das Studium, die soziodemographische Merkmale, Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums, selbst zugeschriebene Stärken sowie Sozial-, Methoden und Personale Kompetenzen umfasst. In dieser Studie werden die Ausprägungen dieser zu Studienbeginn erhobenen Merkmale für das Kollektiv der Studierenden ( $N=2807$ ) auf deskriptiver Ebene berichtet. Auch werden Altersgruppen, Geschlechter und die verschiedenen Lehrämter vergleichend betrachtet. Der Nutzen dieser ausführlichen Inventarisierung des Studierendekollektivs liegt auch in dem Bezug der erhobenen Merkmale in längsschnittlichen Designs auf spätere Studienleistungen und im Abgleich der Daten mit Anforderungsprofilen wie auch die Qualitätssicherung von Standards im Lehramtsstudium.

### **Abstract**

In Germany, a lack of qualified school teachers currently attracts a great number of university freshmen to pursue teaching certification. Not all of those do, however, meet the personal prerequisites inherent in the teacher profession. Since the year 2000, all students pursuing teaching certification at Landau University are continuously evaluated respective to their behaviour in school settings during compulsory practical phases. This evaluation includes a detailed survey at the beginning of the studies with respect to sociodemographic characteristics, motives to pursue teaching certification, self attributed strongholds, as well as social, methodical and personal competencies. In this study, detailed descriptives with respect to the measures obtained at the beginning of the studies are reported for the entire student population ( $N=2807$ ). Furthermore, comparisons are made between age groups, gender, and the different pursued teaching qualifications. The benefit of this extensive inventory of student characteristics extends to the use of the assessed variables in predicting later teacher performance in longitudinal study designs as well as in comparing the data with profiles of requirements specific to the teacher profession and the quality control by evaluating standards during the studies.

## 1. Einleitung

### 1.1. Hintergrund: Lehrermangel und Arbeitslosigkeit

In Deutschland besteht derzeit teilweise und in absehbarer Zukunft massiv ein Mangel an Lehrkräften. Nach einer Modellrechnung der Kultusministerkonferenz (KMK), fehlen bis zum Jahr 2015 rund 74.000 Lehrkräfte (die Welt, 2007). Der Deutsche Philologenverband schätzt, dass die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen von 10.000 im vergangenen Jahr auf 14.000 bis 16.000 in diesem Jahr gestiegen sei (tagesschau, 2006). Gleichzeitig ist am allgemeinen Arbeitsmarkt derzeit lediglich eine langsame Entspannung auszumachen. Es ist vor diesem Hintergrund verständlich, dass der Lehrerberuf nicht nur junge Menschen anzieht, die von hohen Idealen angetrieben, leistungsfähig und –willig sind. Das quantitative Geschlechterverhältnis Lehramtsstudierender unserer Universität, ca. 75% weiblich und 25% männlich, im Vergleich Lehrpersonen bundesweit an allgemeinbildende Schulen 2/3 weiblich und 1/3 männlich, (GEW, 2006), kann als Indikator für sekundäre Berufsmotivationen angesehen werden. Mit Ausnahme der Fächer Sport und Kunst finden derzeit an der Universität Koblenz-Landau keine Aufnahmetests statt, in den durch Numerus Clausus beschränkten Zulassungen wird die Abiturnote als Kriterium herangezogen. Das Bundesland Rheinland-Pfalz, aus dem ca. 2/3 der Lehramtsstudierenden der Universität Koblenz-Landau stammen, führt selbst kein Zentralabitur durch.

### 1.2. Das Lehramtsstudium – eine Negativauswahl?

In den Lehrveranstaltungen und Praktika kann beobachtet werden, dass bei den nach Abiturnoten aufgenommenen Studierenden von deutlichen Voraussetzungs- und Leistungsunterschieden ausgegangen werden muss. Die systematische Lehrevaluation beginnt erst 2008, jedoch legen die Ergebnisse der Kompetenz-Studien VERBAL (Bodensohn, Frey & Balzer, 2004 a) und REBHOLZ (Bodensohn & Schneider, 2007) sowie subjektive Beobachtungen Lehrender in Landau einen deutlichen Förderbedarf Studierender nahe.

Nach Saterdag (2004) zielt die Reform der Lehrerbildung auf eine Systemverbesserung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Damit geht auch die Abklärung der Berufseignung sowie die Bewertung der Studien- und Praxisleistungen im Hinblick auf die Eignung als Lehrerin oder Lehrer einher. Die besondere Eignung und die Neigungen für den Lehrerberuf sollten eben nicht erst zu Beginn des Vorbereitungsdienstes festgestellt werden - eine Forderung, die in den letzten Jahren wiederholt und vor kurzem auch von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und von der Wirtschaftsministerkonferenz gestellt wurde. Die Rückmeldungen aus den Studienseminaren in Rheinland-Pfalz legen gleichfalls ein Überprüfen der Voraussetzungen und des Entwicklungsbedarfs der Lehramtsstudierenden nahe (vgl. Pres, 2001). Die Reform der Lehrerbildung unter den Leitbegriffen Polyvalenz, Verkürzung der Studien und Praxisbezug erhebt „Evaluation“ selbst zum Programm, und dies im breiten Konsens aller Hochschulen.

Die HRK hat dazu am 01.02.2006 als Empfehlung verabschiedet: „Von den Hochschulen wird künftig nicht nur in der Lehrerbildung die Beteiligung an Planung, Forschung und Evaluation erwartet; ihre Disziplinen, nicht allein die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken, sind gleichermaßen als forschende wie als praxis- und politikberatende Akteure gefragt. Diese Erwartungen können bei der Finanzierung der Hochschulen und bei der Vergabe auch von ressortgebundenen Forschungsmitteln nicht dauerhaft ignoriert werden. Strukturbildung innerhalb der Hochschulen erscheint als angemessene Antwort auf neue

Aufgaben und Erwartungen. Weitere Rahmenbedingungen einer nachhaltigen reformierten Lehrerbildung sind eine moderne, outputorientierte Qualitätssicherung und Akkreditierung sowie eine gesicherte Ausbildungsforschung.“

1.3. Die Einrichtung von BA / MA – Studiengängen setzt Kompetenzbeobachtung und -beratung voraus

Ab WS 2007 / 2008 soll die geplante Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz eine Umstellung der traditionellen Studiengänge in BA / MA – Studiengänge erbringen. Das Modell sieht vor, keinen berufsbezogenen BA anzubieten, sondern mit Master-Abschlüssen für eine Auswahl von Schularten (Master Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsbildende Schulen) die besoldungspolitische Landschaft abzubilden. Die Masterphase selbst ist bei den Lehrämtern mit dem Ziel Grundschule, Hauptschule und Realschule im Bereich der ECTS-Leistungspunkte mit dem verkürzten Referendariat gekoppelt, sodass die Master-Abschlüsse Grundschule, Hauptschule und Realschule nur mit dem erfolgreich abgeschlossenen Referendariat erlangt werden können. Die Studien bis zum vierten bzw. sechsten Semester (Beginn der Profilphase, Ende des BA) sollen „polyvalent“ gestaltet werden.

Die Reformvorgaben setzen spätestens an zwei Übergangsstellen Entscheidungen zur Karriereplanung voraus: Zuerst am Ende des dritten Semesters im Übergang zur Profilstufe des BA und dann mit dem Erwerb des BA vor dem Übergang in die Masterphase. Der Anspruch, Entscheidungen für oder gegen das oder ein bestimmtes Lehramt und für einen der Schulartenabschlüsse der Beliebigkeit zu entreißen, führt zur Forderung, eine kriteriengestützte Kompetenzberatung einzuführen. Systematische Kompetenzberatung baut im Gegensatz etwa zu situativen Diagnoseinstrumenten auf die Gesamtheit der zu beobachtenden Studienzeit auf. Bei diesem Ansatz wird einer ausbildungsbegleitenden, längsschnittlichen Diagnose der Kompetenzentwicklung der Studierenden ein höherer Wert zuerkannt als ausschließlichen Momentaufnahmen, die zeitlich am Beginn des Studiums angesiedelt sind. Sofern die Umstellung der Studienstrukturen mit einhergehender Auswahlmöglichkeit Studierender betroffen ist, können aus der längsschnittlichen Evaluation Lehramtsstudierender auch Hinweise auf Kriterien zu deren Auswahl gewonnen werden.

Wissenschaftlich wird in den Landauer Kompetenzstudien eine Reflexion über die

- Anforderungssituation beruflichen Handelns,
- fachlichen Standards in Ausbildungsphasen,
- Dispositionen der Studierenden,
- der Implikationen verwendeter Modelle, Modellgenerierung und Modellprüfung,
- möglichen Hilfestellungen zu reflexiver Entwicklung der Beteiligten,
- potentiellen Kriterien für eine spätere Studierendenauswahl

angegangen. Es geht für die Universität Koblenz-Landau um Unterstützung der Beteiligten im Systemwandel der Lehrerbildung und um die Reflexion des Systemwandels selbst, für den ein Beitrag geleistet wird. An dieser Stelle erfolgt zuerst eine kurze Beschreibung des aktuellen Projektes, dessen Vorgeschichte in die 80er Jahre zurückreicht.

1.4. REBHOLZ<sup>1</sup> als Instrument der kontinuierlichen Evaluation des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der schulpraktischen Anteile im Besonderen

---

<sup>1</sup> Akronym REBHOLZ: Report Entwicklung Beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung

Die längsschnittliche Einschätzung der Kompetenzen in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung blickt in Landau bereits auf eine verhältnismäßig lange Vorgeschichte zurück. Seit Beginn der 80er Jahre wurden Kompetenzen in Schulpraxis anhand von Fremdurteilen erfasst (Metz, 1983; Jäger & Milbach, 1994) und Modelle der Verbesserung der Lehrerbildung untersucht (Jäger & Behrens, 1994). Von 2002 bis 2004 wurden im Rahmen des Projekts VERBAL<sup>2</sup> für den Lehrerberuf spezifische pädagogisch-fachbezogene Kompetenzen sowie berufsübergreifend bedeutsame Sozial- und Methodenkompetenzen mit standardisierten Methoden jeweils zu Beginn und Ende der beiden im Verlauf des Lehramtsstudiums obligatorischen Blockpraktika erfasst. Dabei wurden die Selbsteinschätzungen der Studierenden den Beurteilungen der die Praktika betreuenden Mentoren gegenüber gestellt. Für einen ausführlichen Überblick zu VERBAL sei auf Bodensohn, Balzer & Frey (2007, in Vorb.) verwiesen. Bezüglich der großen Mehrzahl der in VERBAL betrachteten Kompetenzdimensionen zeigte sich, dass (a) die Kompetenzen zum Ende der Praktika als höher ausgeprägt eingeschätzt werden als zu deren Beginn, dass (b) – und das ist der wesentliche Befund – die Ausprägung der Kompetenzen im zweiten Blockpraktikum höher eingeschätzt werden als im ersten und dass (c) das Selbsturteil der Studierenden zumeist negativer, d. h. strenger ist als das Fremdurteil der sie betreuenden Mentoren. Die Effekte innerhalb der Praktika können mit Einschränkungen als „sehr deutlich“ beschrieben werden.

Aufbauend auf den Ergebnissen aus VERBAL wurde 2004 in den Schulpraktischen Studien das Nachfolgeprojekt REBHOLZ ins Leben gerufen. In VERBAL war es das explizite Ziel, auf der Grundlage empirisch gewonnener Individualdaten die Qualität nachfolgender Beratungsgespräche an der Universität zu verbessern, und somit eine neue Beratungskultur zu schaffen. Dieses Ziel kann inzwischen am Standort Landau als „im guten Aufbau“ bezeichnet werden.

Im Fokus von REBHOLZ steht nunmehr verstärkt die längsschnittliche Bestandsaufnahme des gesamten Durchlaufs an Lehramtsstudierenden. Im Detail bedeutet dies, dass im Vergleich zum Vorgängerprojekt VERBAL (a) auf die Befragungen zu Beginn der Praktika verzichtet wird, dass (b) zusätzliche Befragungszeitpunkte zu Beginn und zum Ende des Studiums sowie während und nach dem Referendariat implementiert bzw. projiziert sind und dass (c) am verwendeten Instrumentarium Veränderungen im Sinne von „learned lessons“ vorgenommen wurden. Als ersten Schritt auf diesem Weg haben wir die Notwendigkeit verfolgt, das Kollektiv der Erstsemester bzgl. selbst wahrgenommener Kompetenzen, Motivlage und auch soziodemografischer Variablen genauer zu betrachten.

## **2. Fragestellung und Methoden**

### **2.1. Fragestellung der Studie und Anlage der Datenerhebung**

Im Rahmen der am Universitätsstandort Landau regelmäßig bei Studierenden des ersten Semesters für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen sowie an Förderschulen durchgeführten Eingangsbefragung werden drei Blöcke von Variablen erhoben: (1) Soziodemografische Daten, (2) Studienmotive und selbst eingeschätzte Stärken bzw. Schwächen sowie (3) Sozial-, Methoden- und Personale Kompetenzen. Die Studierenden werden zu Beginn des ersten Studiensemesters in einer allgemeinen Einführungsveranstaltung mit verpflichtendem Charakter mit den Erhebungsbögen vertraut gemacht und bekommen diese ausgehändigt. Da zur späteren

---

<sup>2</sup> Akronym VERBAL: *Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden.* (Bodensohn, Frey & Balzer, 2004)

Anmeldung zu schulpraktischen Anteilen des Studiums, die im Rahmen der Lehramtsstudiengänge verpflichtend sind, die Abgabe der Eingangsbefragungsbögen vorausgesetzt wird, ist sichergestellt, dass alle Studierenden an der Eingangsbefragung teilnehmen. Den Studierenden wird ab dem Ausgabedatum ein Zeitraum von einer Woche bis zur Rückgabe eingeräumt. Da allerdings eine wirkliche Kontrolle der Abgabe der Erhebungsbögen erst zur Anmeldung zur ersten schulpraktischen Phase – typischerweise im dritten oder vierten Studiensemester – erfolgen kann, kommt es in Einzelfällen zu verspäteten Abgaben.

## 2.2. Auswertungsmethodik: Betrachtung der Bedeutsamkeit der Ergebnisse der Befragung anhand von Signifikanztests und Effektstärke

An denjenigen Stellen, an denen Gruppenvergleiche vorgenommen werden, wird eine Testung auf statistische Signifikanz mit den adäquaten Verfahren (Chi<sup>2</sup>-Test auf Abhängigkeiten in Kontingenztafeln, Vergleich zweier Mittelwerte mit paarigem t-Test, Vergleich mehrerer Mittelwerte mit einfaktorierter Varianzanalyse) vorgenommen. Um jedoch vor dem Hintergrund der großen Stichprobe die praktische Relevanz dieser statistischen Signifikanzen einschätzen zu können, werden zusätzlich die folgenden Effektstärkenmaße berichtet:

- Bei der Betrachtung kategorial vorliegender Merkmale in Kontingenztafeln wird das Maß  $W$  berechnet (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 568). Ist  $W > 0.1$ , so deutet dies auf einen „kleinen“ Effekt hin, bei  $W > 0.3$  ist der Effekt als „mittelgroß“ und bei  $W > 0.5$  als „groß“ zu bezeichnen.
- Beim Vergleich zweier Mittelwerte wird *Cohens d* berechnet (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 568). Dabei wird für die eingehende Streuung eine Wichtungsformel verwendet (vgl. Hunter, Schmidt & Jackson, 1982, S. 98). *Cohens d* gilt ab 0.2 als „klein“, ab 0.5 als „mittelgroß“ und ab 0.8 als „groß“.
- Als Effektmaß für den Vergleich von drei oder mehr Mittelwerten wird das auf die Population korrigierte Maß  $\omega^2$  herangezogen (vgl. Becker, 1999). Der Einteilung von Cohen (1988) folgend, ist  $\omega^2$  ab 0.01 als „klein“, ab 0.06 als „mittelgroß“ und ab 0.14 als „groß“ anzusehen.

## 2.3. Soziodemographische Charakteristika der einbezogenen Jahrgänge

Die aktuelle Auswertung der Eingangsbefragungen bezieht sich auf sechs Kohorten von insgesamt  $N_{Ges} = 2807$  Studierenden, die sich zum Wintersemester 2004/05 ( $N_1 = 456$ ), zum Sommersemester 2005 ( $N_2 = 378$ ), zum Wintersemester 2005/06 ( $N_3 = 499$ ), zum Sommersemester 2006 ( $N_4 = 526$ ), zum Wintersemester 2006/07 ( $N_5 = 547$ ) und zum Sommersemester 2007 ( $N_6 = 401$ ) zum ersten Fachsemester in den Lehramtsstudiengängen an der Universität in Landau eingeschrieben haben.

Unter den Befragten Personen befinden sich 2124 (75.6%) Frauen und 677 (24.1 %) Männer (die an der Gesamtzahl bzw. an 100% fehlenden Personen machten keine Angabe; dies gilt auch für alle folgenden Analysen). Das mittlere Alter liegt bei 22.16 Jahren (Minimum 18 Jahre, unteres Quartil 20 Jahre, Median 21 Jahre, oberes Quartil 23 Jahre, Maximum 48 Jahre). Im Interesse der Übersichtlichkeit und um Vergleiche der Ausprägung anderer Variablen bezüglich des Alters vornehmen zu können, wurden Altersklassen gebildet, deren Besetzung in Abb. 1 dargestellt ist.

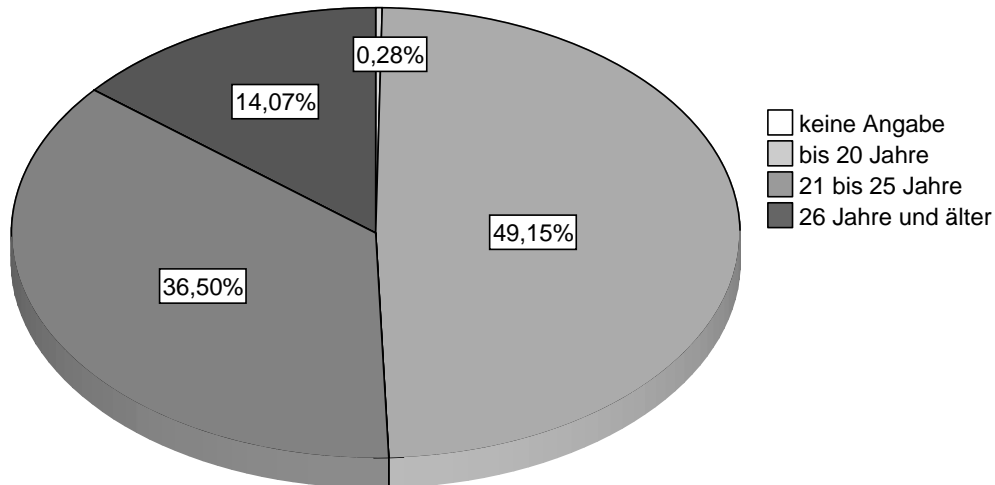


Abb 1: Altersklassen der Befragten

Bezüglich der beruflichen Vorgeschichte ergab sich in der Gesamtstichprobe folgendes Bild: 180 Personen (6.4%) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, 1247 Personen (44.4%) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur begonnen, 226 Personen (8.0%) haben nach dem Abitur ein soziales Jahr abgeleistet (für Angaben zu Wehr- und Zivildienst sei auf den Abschnitt der nach Geschlechtern getrennten Auswertung verwiesen), 214 Personen (7.6%) haben nach dem Abitur zunächst eine lange Reise unternommen, 610 Personen (21.7%) haben zunächst ein anderes Studium begonnen, bevor sie das Lehramtsstudium aufgenommen haben, 340 Personen (12.1%) hatten vor dem Lehramtsstudium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und 74 Personen (2.6%) hatten zuvor eine Ausbildung abgebrochen.

Zur Beschreibung des monatlich frei zur Verfügung stehenden Geldbetrags wurde wiederum eine Gruppierung vorgenommen, die Besetzung der Kategorien findet sich in Abb. 2. Es zeigt sich, dass über die Hälfte der Studierenden mit sehr wenig zur Verfügung stehenden Geld auskommen muss, was möglicherweise negative Konsequenzen für die Studierfähigkeit mit sich bringt, da die Studierenden gezwungen sind, zur Aufstockung des Etats Nebentätigkeiten auszuüben.

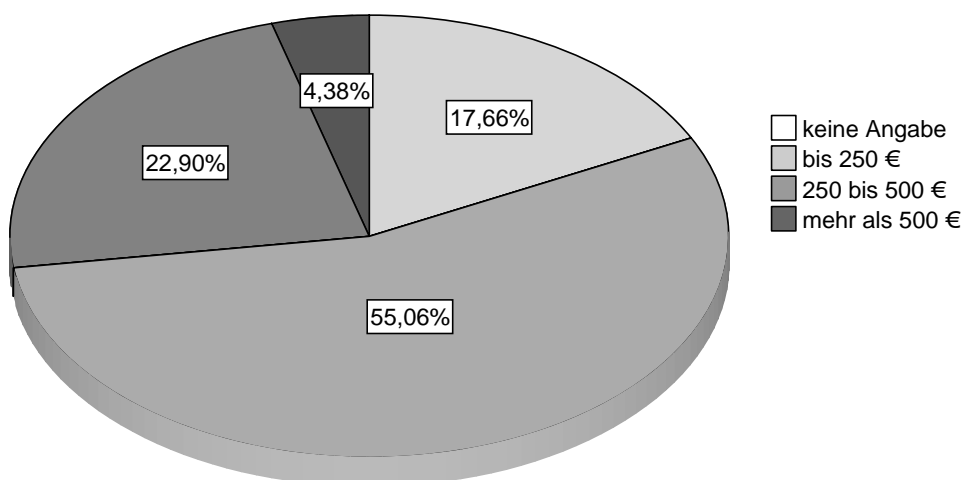


Abb 2: Monatlich zur freien Verfügung stehender Geldbetrag

Die Aufteilung der Gesamtstichprobe in die verschiedenen Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Lehramt an Realschulen, Lehramt an Förderschulen) und ein Vergleich mit Zahlen des Statistischen Bundesamts<sup>3</sup> ist Tab. 1. zu entnehmen.

Tab. 1: Relative Häufigkeiten der Lehramtsstudiengänge am Standort Landau und im Bundesgebiet

	Grund- und Hauptschule	Realschule	Förderschule	Keine Angabe
Landau (Rohwerte)	41.7 %	33.5 %	14.1 %	10.7 %
Landau (um fehlende Angaben bereinigt)	46.7 %	37.5 %	15.8 %	-
Bundesgebiet	57.7 %	23.9 %	18.4 %	-

*Anmerkungen.* Die Vergleichszahlen für das Bundesgebiet beziehen sich auf das Wintersemester 2004/05; zur Berechnung der berichteten Vergleichszahlen wurden Originaldaten des Statistischen Bundesamts zu Kategorien zusammen gefasst

Die Entfernungvariable (Entfernung des Wohnortes vom Studienort) wurde ebenfalls kategorisiert. Die Besetzung der Entfernungsklassen ist in Abb. 3 wiedergegeben. Es wird deutlich, dass – bei einer hohen Zahl fehlender Angaben – die überwiegende Mehrheit der Studierenden aus dem Nahbereich (bis 100 km) stammt.

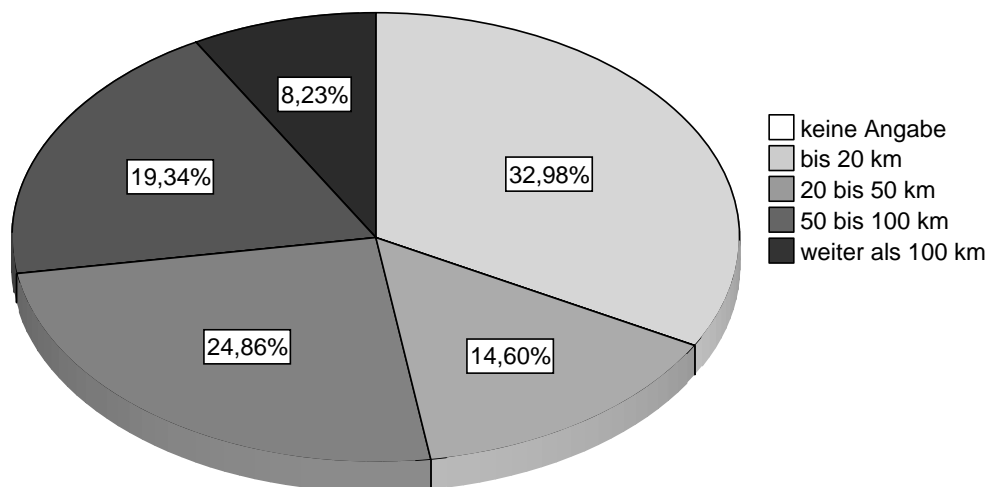


Abb 3: Entfernung des Wohnortes vom Studienort

Die Vorerfahrung im Umgang mit dem Computer (Computer Literacy; es handelt sich um einen zusammengefassten Score zur Vertrautheit im Umgang mit unterschiedlichen typischen EDV-Anwendungen wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, e-Mail etc.) liegt im Mittel bei 4.93 ( $\pm$  1.43) von 7 möglichen Punkten.

Bei der getrennten Betrachtung der soziodemografischen Merkmale nach dem Geschlecht getrennt ergibt sich folgendes Bild: Der jüngsten Altersgruppe („bis 20 Jahre“) gehören 56.3% der Frauen an, sowie 27.1% der Männer. In der Altersgruppe „21-25 Jahre“ finden sich 31.2% der Frauen und 53.3% der Männer, während der oberen Altersgruppe „26 Jahre und älter“ 12.4% der Frauen und 19.6% der Männer angehören. In diesen Zahlen kommt zum Ausdruck, dass

<sup>3</sup> Quelle: GENESIS-Online - Das statistische Informationssystem des Bundesamts für Statistik

Männer, meist bedingt durch Wehr- oder Zivildienst, ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt beginnen, was auch durch den entsprechenden  $X^2$ -Test ( $X^2(2, N = 2794) = 175.53, p < .001, W = .25$ ) belegt wird.

Der Anteil der Männer, die ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben, liegt mit 8.7% über dem entsprechenden Anteil von 5.9% bei den Frauen ( $X^2(1, N = 2738) = 56.53, p < .05, W = .05$ ). Deutlich weniger Männer (24.5%) als Frauen (51.5%) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur aufgenommen ( $X^2(1, N = 2773) = 149.40, p < .001, W = .23$ ). Während 203 Frauen (12.4% der Frauen) ein soziales Jahr abgeleistet haben, ist dies bei Männern die große Ausnahme (4.5%). 104 Männer (19.5%) haben vor Studienbeginn ihren Wehrdienst abgeleistet, 324 Männer (55.0%) den Zivildienst.

Geschlechtsunterschiede finden sich auch bezüglich der Anteile der Personen, die zuvor ein anderes als das Lehramtsstudium begonnen haben. Der diesbezügliche Anteil liegt bei den Männern mit 36.1% über dem entsprechenden Anteil von 24.2% bei den Frauen ( $X^2(1, N = 2244) = 30.37, p < .001, W = .12$ ).

Der Unterschied zwischen den Geschlechtern bezüglich des monatlich zur freien Verfügung stehenden Geldbetrags (mit einer Tendenz zu einem höheren Betrag bei den Männern) ist ebenfalls statistisch signifikant ( $X^2(2, N = 2306) = 12.18, p < .01, W = .07$ ). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern findet sich bezüglich der Häufigkeit, mit der nach dem Abitur eine lange Reise unternommen wurde. Hier liegt der Anteil der der Frauen mit 10.9% über dem der Anteil von 7.5% bei den Männern ( $X^2(1, N = 2121) = 4.82, p < .05, W = .05$ ). Ebenso signifikant ist der Unterschied bezüglich einer zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung. Hier liegt der Anteil der Männer (18.9%) über dem Anteil der Frauen (14.6%) ( $X^2(1, N = 2163) = 5.53, p < .05, W = .05$ ).

Keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden sich bezüglich der Entfernung des Wohnortes vom Studienort sowie dem Anteil an Personen, die zuvor eine Berufsausbildung abgebrochen haben.

Tab. 2 zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge für Frauen und Männer. Die Anteile für das Lehramt an Grund- und Haupt- sowie an Förderschulen liegen bei den Frauen höher während Männer eine deutliche Präferenz für das Lehramt an Realschulen zeigen. Diese Unterschiedlichkeit erlangt auch statistische Signifikanz ( $X^2(2, N = 2507) = 82.70, p < .001, W = .18$ ).

Tab. 2: Verteilung der Lehramtsstudiengänge nach Geschlechtern getrennt

	Grund- und Hauptschule	Realschule	Förderschule	Keine Angabe
Frauen	45.6 %	29.0 %	14.8 %	10.6 %
Männer	30.3 %	47.4 %	12.3 %	10.0 %

Bei der Computer Literacy liegt die mittlere Ausprägung der Männer ( $4.79 \pm 1.41$ ) statistisch signifikant unter der der Frauen ( $5.34 \pm 1.43$ ) ( $t(2797) = 8.66; p < .001, d = .38$ ).

In der Folge wird eine Betrachtung der soziodemografischen Merkmale nach Altersklassen getrennt vorgenommen. Bei einigen dieser Merkmale überrascht ein Zusammenhang mit dem Alter nicht. Dies betrifft insbesondere diejenigen Merkmale, die sich auf Aktivitäten zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und dem Studienbeginn beziehen (Soziales Jahr, Wehr- oder Zivildienst, lange Reisen, vorgeschaltetes anderes Studium oder Berufsausbildung) sowie



den Erwerb des Abiturs auf dem zweiten Bildungsweg. Da bei diesen Variablen per se eine Altersabhängigkeit besteht, soll auf eine detaillierte Darstellung der entsprechenden Ergebnisse verzichtet werden. Auch steht insbesondere den Angehörigen der höchsten Altersgruppe („26 Jahre und älter) mehr Geld zur freien Verfügung. So beträgt der Anteil der über 26-jährigen mit mehr als 500 € 18.4% gegenüber 1.3% bei den bis 20-jährigen und 5.9% bei den 21-25-jährigen ( $X^2(4, N = 2307) = 229.07, p < .001, W = .32$ ).

Ein deutlicher Zusammenhang findet sich zwischen dem Alter und dem angestrebten Lehramt ( $X^2(4, N = 2779) = 84.72, p < .001, W = .18$ ). So streben die bis 20-jährigen zu 45.3% das Grund- und Hauptschullehramt, zu 31,6% das Realschullehramt und zu 13.1% das Lehramt an Förderschulen an. Für die 21- bis 25-jährigen betragen die entsprechenden Anteile 36.5%, 37.1% und 17.3%, für die Gruppe der über 25-jährigen 46.1%, 33.0% und 10.2%. Eine Präferenz der 21- bis 25-jährigen für das Lehramt an Förderschulen ist ebenso erkennbar wie die Präferenz der über 25-jährigen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Ein signifikanter Alterseffekt findet sich für den Summenscore zur Computer Literacy ( $F(2,2795) = 15.49, p < .001, \omega^2 = .010$ ). Mit zunehmendem Alter ist ein Trend zu einer größeren Vertrautheit im Umgang mit dem Medium Computer zu beobachten (bis 20 Jahre:  $4.78 \pm 1.42$ , 20 bis 25 Jahre  $5.02 \pm 1.35$ , über 25 Jahre  $5.18 \pm 1.51$ ).

Bei der Betrachtung der soziodemographischen Merkmale nach Studiengängen getrennt bleibt Folgendes festzuhalten: Die Nachfrage nach den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen ist einem deutlichen Trend unterworfen, der in Abb. 4 dargestellt ist. Während die Zahl der Ersteinschreibungen für das Grund- und Hauptschullehramt über die Semester hinweg recht stabil geblieben ist, sind die Einschreibungszahlen für das Realschullehramt und auch das Förderschullehramt Schwankungen unterworfen. ( $X^2(4, N = 2511) = 298.30, p < .001, W = .35$ ).

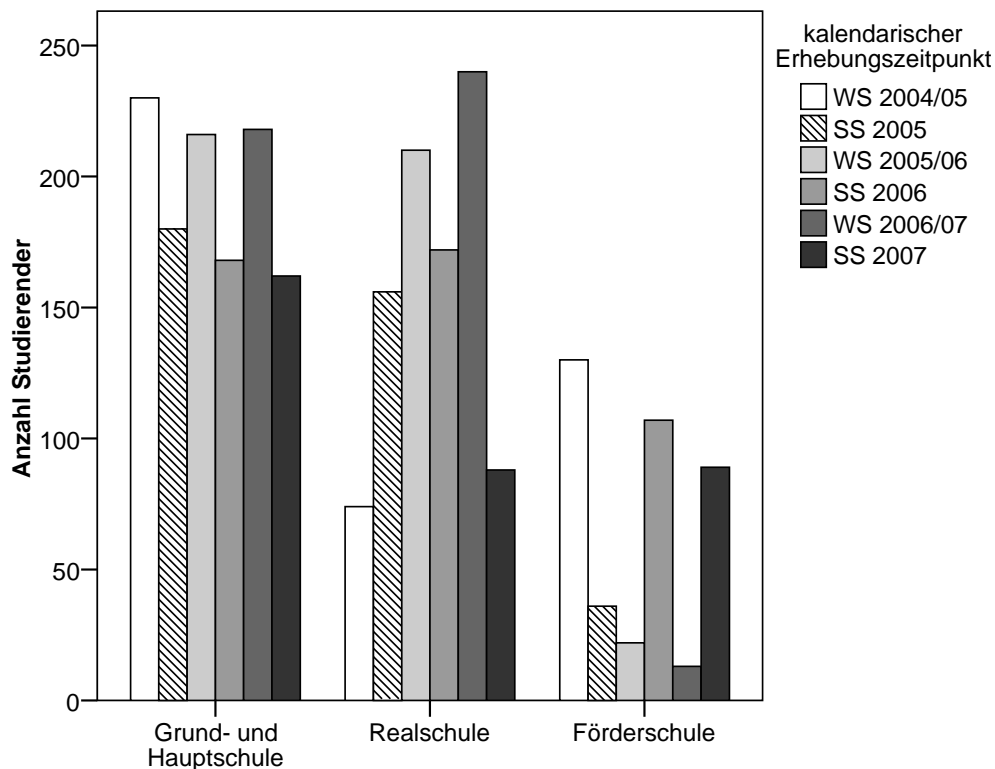


Abb 4: Ersteinschreibungen in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen

Für die Zusammenhänge zwischen dem Typ des Lehramtsstudiums und Alter bzw. Geschlecht sei auf die entsprechenden Passagen oben verwiesen. Die Entfernung des Wohnorts vom Studienort für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge ist in Abb. 5 dargestellt. Es ist erkennbar, dass die Studierenden des Förderschullehramts überwiegend nicht in der Nähe des Studienortes wohnen. Dieser Umstand ist jedoch durch die spezielle Situation am Standort Landau leicht zu erklären: Da im Saarland keine originäre Ausbildung für das Lehramt an Förderschulen angeboten wird, verteilen sich die Saarländer, die diesen Abschluss anstreben, auf die Universitäten im angrenzenden Rheinland-Pfalz, wobei Landau eine prominente Stellung einnimmt. Besonders hoch ist der Anteil derjenigen, die in der Nähe des Studienortes wohnen, bei den Studierenden des Realschullehramts ( $X^2(6, N = 1672) = 184.95, p < .001, W = .33$ ).

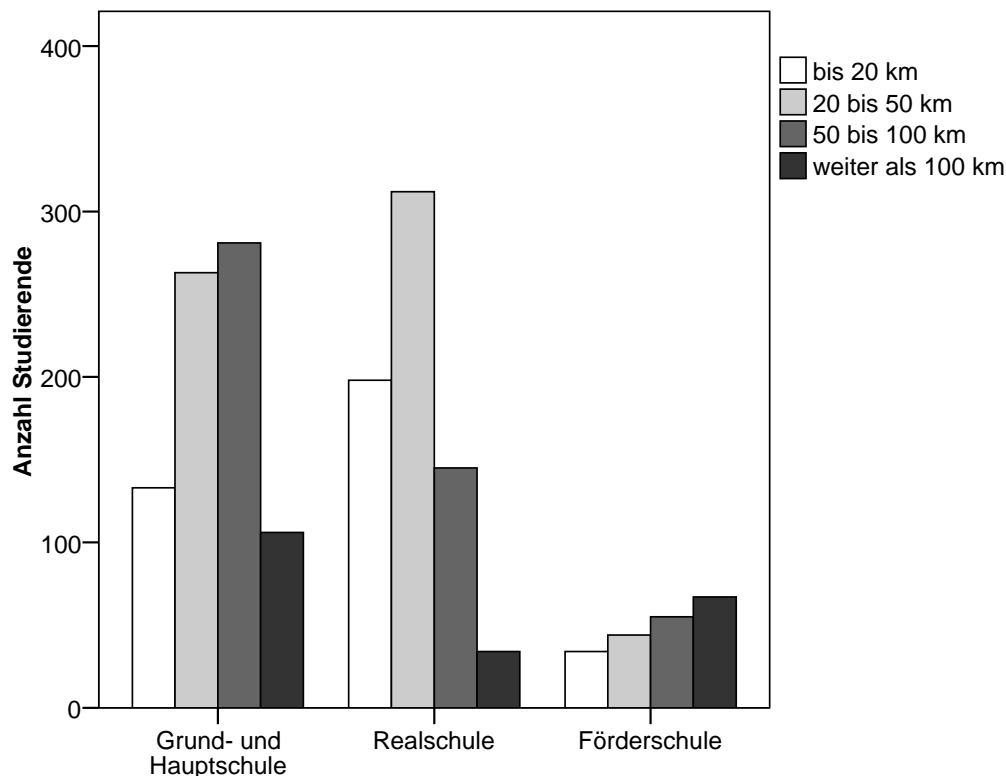


Abb 5: Entfernung Wohnort – Studienort in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen

Bezüglich der Variable „Lange Reise“ zeigt sich, dass die Studierenden aus dem Förderschullehramt relativ gesehen häufiger eine lange Reise unternommen haben (15.6%) als die Studierenden der Lehramtsstudiengänge Grund- und Hauptschule (9.2%) und Realschule (8.6%) ( $X^2(1, N = 1915) = 12.65, p < .01, W = .08$ ). Darin deutet sich an, dass die Studierenden, die das Lehramt an Förderschulen anstreben, weltoffener und eher an einer Erweiterung des persönlichen Horizonts interessiert sind, als die übrigen Lehramtsstudierenden. Der Anteil derjenigen, die vor dem Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten ist mit 18.2% beim Grund- und Hauptschullehramt am höchsten, gefolgt von 15.6% beim Förderschullehramt und 12.6% beim Realschullehramt ( $X^2(1, N = 1944) = 9.74, p < .01, W = .07$ ).

Der Anteil derjenigen, die vor dem Studium ein soziales Jahr absolviert haben, ist im Förderschullehramt mit 30.0% höher als im Real- (4.8%) und im Grund- und Hauptschullehramt (8.2%) ( $X^2(2, N = 1933) = 156.51, p < .001, W = .29$ ). Mit einer starken Tendenz ist auch der Anteil derjenigen Männer, die zuvor Zivildienst geleistet haben, im Förderschullehramt (76.0%) höher als im Realschullehramt (45.8%) oder im Grund- und Hauptschullehramt (60.1%) ( $X^2(2,$

$N = 529$ ) = 24.65,  $p < .001$ ,  $W = .22$ ). Für den Wehrdienst findet sich bei den Männern eine solche Beziehung zum gewählten Lehramt nicht.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden der verschiedenen Lehramter findet sich bezüglich der Computer Literacy. Hier weisen die Studierenden des Realschullehramts höhere Werte ( $5.20 \pm 1.41$ ) auf als die des Grund- und Hauptschullehramts ( $4.75 \pm 1.41$ ) bzw. die des Förderschullehramts ( $4.73 \pm 1.44$ ) ( $F(2,2508) = 29.15$ ,  $p < .001$ ,  $\omega^2 = .022$ ).

## 2.4. In der Befragung erhobene Selbstauskünfte

### 2.4.1. Motive zur Studienaufnahme

In Anlehnung an die von Jäger und Behrens (1994) verwendeten Items zur „Motivation zum Lehramtsstudium“ werden im Eingangsbefragungsbogen elf Motive zur Aufnahme des Studiums erhoben, die sich sowohl auf extrinsische Motive (Kürze des Studiums; gute Berufsaussichten; Arbeitsplatzsicherheit etc.) als auch auf intrinsische Motive (Wunsch, es „besser zu machen“ als die Lehrkräfte, die man selbst in der Schule erlebt hat; Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten etc.) beziehen. Die Ausprägtheit der einzelnen Motive wird anhand einer Likert-Skala mit vier Abstufungen (1 = sehr stark, 2 = stark, 3 = weniger stark, 4 = gar nicht) erhoben.

Zur Verdichtung der motivationalen Daten wurden die elf Motivationsitems einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) unterzogen. Dieser Analyse lag die Stichprobe der ersten und zweiten Kohorte der Eingangsbefragungen ( $N = 835$ ) zugrunde. In einem ersten Analyseschritt wurde durch den Scree-Plot eine Lösung mit drei Faktoren nahe gelegt, die zusammen nach Rotation 32.2% der Gesamtvarianz aufklären konnten. Da im Ladungsmuster jedoch gering bzw. uneindeutig ladende Items zu finden waren, wurden drei der elf Items in einem zweiten Analyseschritt ausgeschlossen. Die drei Faktoren der zweiten Analyse können unschwer als die Motivationsquellen *Kompaktheit des Lehramtsstudiums*, *Umgang mit Kindern und Jugendlichen* und *Günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs* interpretiert werden. Über die jeweils auf einem Faktor ladenden Items wurden schließlich Skalenmittelwerte zur weiteren Analyse berechnet.

### 2.4.2. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen der Studienanfänger

Anhand von 20 Items werden die Studierenden des ersten Fachsemesters zu ihren Stärken und Schwächen befragt. Bei den Items, die sich auf kommunikative, verbale und soziale Inhalte, auf Gewissenhaftigkeit sowie auf Problemlösestrategien beziehen, sollen die Studierenden einschätzen, was sie gut und was sie weniger gut können. Zur Beantwortung steht abermals eine vierfach abgestufte Likert-Skala zur Verfügung (1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht).

Wie auch bei den Motivationsitems wurde bei der Analyse der individuellen Stärken und Schwächen eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) berechnet ( $N = 835$ ). Hierbei wies der erste Analyseschritt im Scree-Plot auf eine Lösung mit vier Faktoren hin, die nach Rotation 32.3% der Gesamtvarianz aufklären konnten. Abermals waren im La-

dungsmuster jedoch gering bzw. uneindeutig ladende Items zu finden, was im zweiten Analyseschritt zum Ausschluss von sechs Items führte. Mit den verbleibenden 14 Items wurde eine zweite Analyse berechnet, deren vier Faktoren mit *Beharrlichkeit*, *Verbale Fähigkeiten*, *Führungsfähigkeit* und *Kooperationsfähigkeit* überschrieben werden können. Auch zu diesen Merkmalen wurden Skalenmittelwerte berechnet, auf die sich die unten berichteten Ergebnisse beziehen.

#### 2.4.3. Selbst eingeschätzte berufliche Handlungskompetenzen zum Studienbeginn

Obwohl der Kompetenzbegriff in den zurückliegenden Jahren eine Anwendungsbreite gefunden hat, die bedenklich stimmen muss (Bodensohn 2005), lässt sich doch unter Bezug auf die einschlägigen Arbeiten (vgl. Weinert, 2001; Bergmann et al., 2000; Erpenbeck & Heyse, 1999) festhalten, dass Kompetenzen sowohl das Vorhandensein bestimmter Fähigkeitsdispositionen als auch die Neigung umschreiben, diese Fähigkeiten tatsächlich auf der Verhaltensebene nutzbringend umzusetzen.

Da das Spektrum der für professionelles Handeln relevanten, der beruflichen Handlungskompetenz zuzuordnenden Verhaltensweisen außerordentlich groß ist, empfiehlt es sich, eine strukturierende Einteilung vorzunehmen. Ein Versuch einer solchen Kategorisierung wird von Frey (2006a) unternommen. In seiner Arbeit werden in einem hierarchischen Modell innerhalb des übergeordneten Konstrukts der beruflichen Handlungskompetenz zunächst vier Kompetenzklassen unterschieden, die als *Fachkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Methodenkompetenz* und *Personale Kompetenz* überschrieben sind. Weiterhin werden innerhalb der Kompetenzklassen auf einer niedrigeren Aggregatebene einzelne Fähigkeitskonzepte unterschieden, die sich wiederum – auf der Ebene konkreten Verhaltens – aus einzelnen Fertigkeiten zusammensetzen. Es sei besonders betont, dass auf keiner der Aggregatebenen davon ausgegangen werden kann, dass die Ausprägungen der Elemente der jeweiligen Ebene unabhängig voneinander variieren, wie dies beispielsweise bei faktoriellen Modellen der Persönlichkeit gefordert wird (vgl. Amelang und Bartussek, 2001). Vielmehr ist davon auszugehen, dass Kompetenzklassen, Fähigkeitskonzepte und Fertigkeiten jeweils untereinander kovariieren. Insofern stellt die von Frey (2006a) dem Kompetenzgefüge unterstellte hierarchische Binnenstruktur eher eine der Übersichtlichkeit dienende Kategorisierung nach heuristischen Kriterien als die Hypothese einer empirisch replizierbaren Struktur dar.

Der Einteilung der beruflichen Handlungskompetenz in verschiedene Kompetenzklassen folgt der Erhebungsbogen „smk“ zu Sozial- und Methodenkompetenzen (Frey & Balzer, 2003), der bei den Eingangsbefragungen der Studienanfänger zum Einsatz kommt. Da, im Gegensatz zu den anderen Kompetenzklassen, die Klasse der Fachkompetenzen berufsspezifisch zu verstehen ist, wird im Rahmen der Eingangsbefragung auf deren Erhebung verzichtet.

Die Operationalisierung der Sozial- und Methodenkompetenzen anhand des „smk“ sieht die Unterscheidung einer Reihe von Merkmalen innerhalb dieser Kompetenzklassen vor. Die Skalen des „smk“, die diesen beiden Klassen zugeordnet sind, bewegen sich im Rahmen des oben beschriebenen hierarchischen Kompetenzmodells auf dem Niveau der Fähigkeitskonzepte. Die Items, die diese Skalen konstituieren, entsprechen den einzelnen Fertigkeiten. Insgesamt umfasst der „smk“ 72 Items, bei denen die Studierenden auf einer sechsfach gestuften Likert-Skala (1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie) einschätzen, wie oft sie die thematisierten Verhaltensweisen in beruflichen Arbeitssituationen zeigen.

Der Klasse der Sozialkompetenzen zugeordnet sind die Fähigkeitskonzepte bzw. Kompetenzdimensionen *Selbstständigkeit*, *Verantwortungsbereitschaft*, *Kooperationsfähigkeit*, *Kon-*

*fliktfähigkeit, Führungsfähigkeit* und *Situationsgerechtes Auftreten*. Eine psychometrische Betrachtung der Skalen, beurteilt an einer Stichprobe von Auszubildenden, wurde von Frey und Balzer (2003) berichtet. Die innere Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) der Skalen kann bei Werten zwischen .75 und .80 als befriedigend bezeichnet werden. Die antizipierte mangelnde Unabhängigkeit der Kompetenzdimensionen innerhalb der Klasse der Sozialkompetenzen kommt in deren Interkorrelationen ( $.47 \leq r \leq .72$ , alle  $p < .01$ , mittleres  $r = .59$ ) zum Ausdruck.

Die Dimensionen *Analysefähigkeit, Flexibilität, Zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken* und *Reflexivität* konstituieren die Klasse der Methodenkompetenzen. Auch hier bestehen bei zufrieden stellenden Reliabilitäten (Cronbachs  $\alpha$  zwischen .72 und .82) Interdependenzen zwischen den Skalen ( $.56 \leq r \leq .76$ , alle  $p < .01$ , mittleres  $r = .63$ ).

Hinweise darauf, dass die Klassen der Sozial- und Methodenkompetenzen sich nicht nur konzeptuell sondern auch empirisch unterscheiden lassen, bestehen darin, dass die mittlere Korrelation *zwischen* den zur Klasse der Sozialkompetenzen gehörenden Skalen einerseits und denen der Methodenkompetenzen andererseits mit einem Wert von  $r = .53$  etwas unter der mittleren Skaleninterkorrelationen *innerhalb* der beiden Kompetenzklassen liegt. Auch lassen sich in einer von Frey und Balzer (2003) durchgeführten Faktorenanalyse der Skalenwerte zumindest bei erzwungener Zwei-Faktoren-Lösung mit obliquer Rotation Faktoren finden, die den postulierten Kompetenzklassen entsprechen.

Das Konzept der Personalen Kompetenzen, die auch als individuelle Werthaltungen umschrieben werden können, umfasst Fähigkeitskonzepte, Einstellungen oder Eigenschaften, die die Voraussetzung zu eigenverantwortlichem und motiviertem Handeln bilden (Frey 2006b). In Anlehnung an normative Vorstellungen zur Ethik des Erziehens wurden von Frey (2006b) eine Reihe von Skalen formuliert, von denen für die Eingangsbefragung der Lehramtsstudierenden die Merkmale *Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduld, Pflichtbewusstsein, Freiheitsliebe, Erfolgsorientierung* und *Neugierde* als relevant ausgewählt wurden. Zur Erhebung dieser Merkmale schätzen die Studierenden auf einer sechsfach gestuften Likert-Skala die persönliche Wichtigkeit (1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = besonders unwichtig) von insgesamt 35 Werthaltungen ein. Die von Frey (2006b) berichteten Konsistenzen der hier verwendeten Dimensionen der Personalen Kompetenz sind als zufrieden stellend zu bezeichnen (Cronbachs  $\alpha$  zwischen .72 und .89). Die Interkorrelationen zwischen den Dimensionen sind, wie auch innerhalb der Klassen der Sozial- und der Methodenkompetenz, alle von substantieller Höhe ( $.44 \leq r \leq .81$ , alle  $p < .01$ , mittleres  $r = .56$ ), so dass von sich wechselseitig bedingenden Merkmalen gesprochen werden muss. Auch bestehen Bezüge zwischen allen Dimensionen der Personalen Kompetenz und denen der anderen beiden erhobenen Kompetenzklassen ( $.29 \leq r \leq .62$ , alle  $p < .01$ , mittleres  $r = .43$ ).

### 3. Ergebnisse

#### 3.1. Motive der Studienwahl

Die Ausprägungen der auf faktorenanalytischem Weg ermittelten Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums sind in Abb. 6 für alle Befragten dargestellt. Absolut gesehen ist das Motiv „Wahrgenommene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ am höchsten ausgeprägt, das geringste Gewicht hat das Motiv „Kompaktheit des Lehramtsstudiums“.

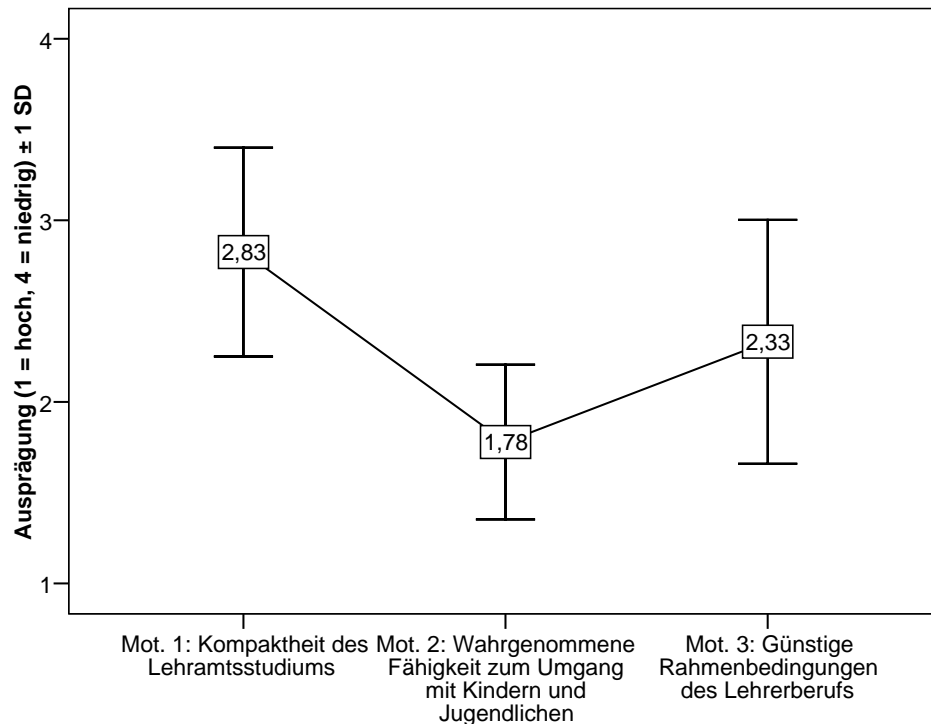


Abb. 6: Ausprägungen der Motive zur Aufnahme des Lehramtsstudiums

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Motivausprägung konnte nur beim Motiv „Günstige Rahmenbedingungen des Lehrberufs“ gefunden werden. Dieses Motiv wiegt bei Frauen ( $2.36 \pm .66$ ) weniger schwer als bei Männern ( $2.25 \pm .69$ ) ( $t(2787) = 3.50; p < .001, d = .16$ ).

Auch bei der Betrachtung der Altersgruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied lediglich beim Motiv „Günstige Rahmenbedingungen des Lehrberufs“ ( $F(12,632) = 5.66, p < .001, \omega^2 = .008$ ). Die Ausprägung dieses Motivs ist in der Gruppe der bis 20-jährigen am höchsten ( $2.28 \pm .66$ ) und nimmt dann mit dem Alter ab (21-25-jährige:  $2.36 \pm .67$ ; über 25-jährige:  $2.46 \pm .71$ ).

Bei allen Motiven können Unterschiede in der Ausprägung zwischen den verschiedenen Studiengängen gefunden werden. Die Mittelwerte, Streuungen und Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen sind in Tab. 3 dargestellt. Während das Motiv „Kompaktheit des Lehramtsstudiums“ bei den Studierenden des Förderschullehramts geringer ausgeprägt ist, als in den anderen Studiengängen, wiegt bei den Grund- und Hauptschulstudierenden das Motiv „Wahrgenommene Fähigkeiten zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ besonders schwer. Die „günstigen Rahmenbedingungen des Lehrberufs“ schließlich wiegen bei der Gruppe der Studierenden des Realschullehramts am schwersten.

Tab. 3: Ausprägungen der Motive zur Aufnahme des Lehramtsstudiums in den unterschiedlichen Studiengängen

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		$F(df)$	$\omega^2$
	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	1172	2.74(.59)	935	2.80(.55)	390	3.01(.51)	46.60 (2) ***	.035
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit	1168	1.73(.41)	936	1.83(.44)	393	1.81(.44)	14.58 (2) ***	.011

Kindern und Jugendlichen							
Mot. 3: Günstige Rahmenbed.	1172	2.37(.67)	937	2.25(.68)	396	2.43(.67)	13.88 (2)*** .010

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr stark, 2 = stark, 3 = weniger stark, 4 = gar nicht“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

### 3.2. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen

Die Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen aller Befragten sind in Abb. 7 dargestellt. Alle vier faktorenanalytisch gebildeten Skalen der Selbstwahrnehmung werden im Mittel zumindest als „eher gut“ bewertet, wobei die „Kooperationsfähigkeit“ noch positiver eingeschätzt wird.

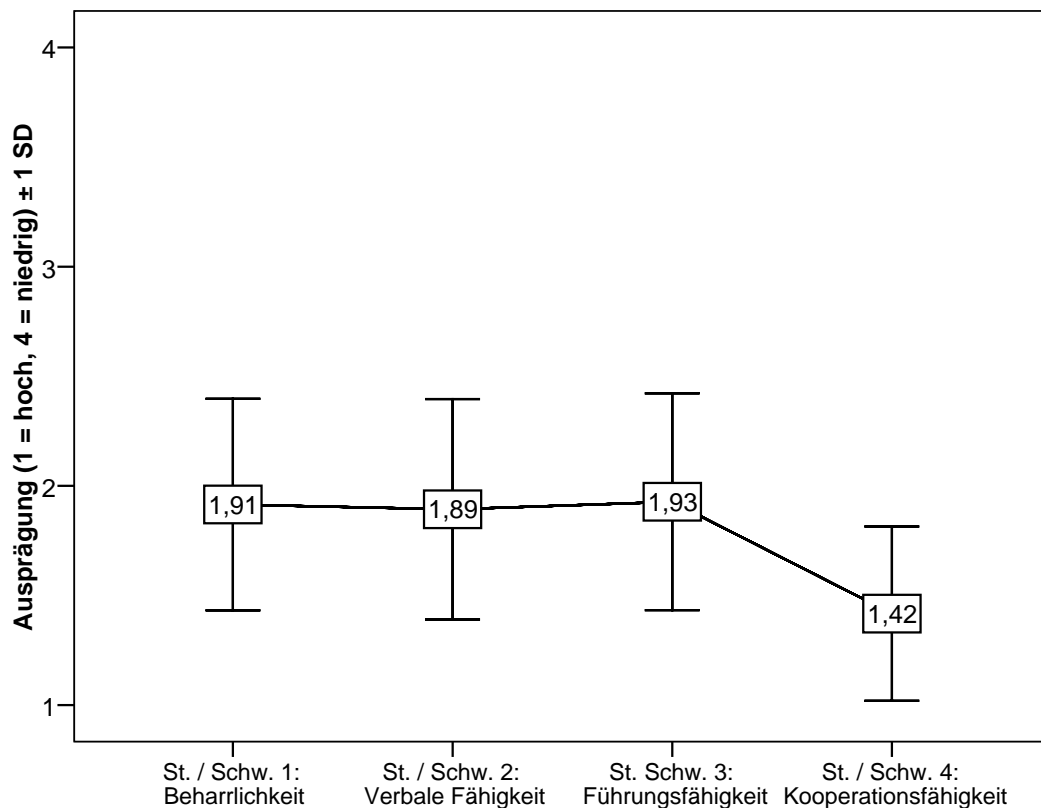


Abb. 7: Ausprägungen der Selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen

Bezüglich aller erhobenen Stärken/Schwächen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Ausprägung nur in den Bereichen „Beharrlichkeit“ und „Kooperationsfähigkeit“ (siehe Tab. 4). Während Männer sich bezüglich ihrer Führungsqualitäten höher einschätzen als Frauen, sind die anderen drei Bereiche in der Selbstwahrnehmung der Frauen stärker ausgeprägt.

Tab. 4: Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen bei Frauen und Männern

	Frauen		Männer		$t(df)$	$d$
	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	2104	1.90(.48)	672	1.99(.48)	4.83 *** (2774)	.21
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	2118	1.89(.50)	676	1.92(.51)	1.37 n.s. (2792)	.06

St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	2107	1.94(.50)	672	1.90(.49)	1.81 n.s. (2777)	.08
St. / Schw. 4: Kooperationsföh.	2115	1.38(.38)	677	1.55(.43)	9.83 *** (2790)	.43

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $d > .2$ : „klein“,  $d > .5$ : „mittelgroß“,  $d > .8$ : „groß“

Es zeigen sich in allen betrachteten Bereichen selbst eingeschätzter Stärken bzw. Schwächen signifikante Unterschiede in der Ausprägung zwischen den drei Altersgruppen, die in Tab. 5 dargestellt sind. Bezüglich der „Beharrlichkeit“ und der „Kooperationsfähigkeit“ schätzt sich die mittlere Altersgruppe schlechter ein als die beiden anderen Gruppen. Bei den Bereichen „verbale Fähigkeit“ und „Führungsfähigkeit“ schätzten sich die über 25-jährigen besser ein als die beiden jüngeren Altersgruppen.

Tab. 5: Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen in den Altersgruppen

	bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		$F(df)$	$\omega^2$
	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	1370	1.89(.47)	1016	1.97(.48)	389	1.87(.51)	10.67 (2) ***	.001
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	1376	1.91(.49)	1024	1.93(.51)	393	1.74(.50)	22.12 (2) ***	.015
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	1369	1.96(.49)	1017	1.92(.50)	393	1.84(.50)	8.68 (2) ***	.005
St. / Schw. 4: Kooperationsföh.	1378	1.40(.39)	1020	1.46(.40)	393	1.40(.42)	6.45 (2) **	.004

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

Beim Vergleich der Stärken und Schwächen über die Studierendengruppen in den verschiedenen Studiengängen hinweg (vgl. Tab. 6) erweisen sich alle Zwischen-Gruppen-Effekte als statistisch signifikant. Bezüglich der „Beharrlichkeit“ heben sich die Studierenden des Grund- und Hauptschullehramts positiv von den beiden anderen Gruppen hervor. Die selbst zugeschriebene „Führungsfähigkeit“ und die „verbale Fähigkeit“ sind bei den Studierenden für das Lehramt an Förderschulen am geringsten ausgeprägt. Bei der „Kooperationsfähigkeit“ schätzen sich die Studierenden des Realschullehramts schlechter ein als die beiden anderen Gruppen.

Tab. 6: Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen in den Studiengängen

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		$F(df)$	$\omega^2$
	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	1166	1.81(.47)	936	1.95(.49)	392	1.94(.50)	7.72 (2) ***	.005
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	1172	1.87(.49)	938	1.88(.51)	397	1.99(.51)	9.29 (2) ***	.007
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	1166	1.92(.49)	934	1.90(.49)	395	2.02(.50)	8.65 (2) ***	.006
St. / Schw. 4: Kooperationsföh.	1172	1.38(.38)	936	1.48(.42)	397	1.37(.36)	18.87 (2) ***	.014

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

### 3.3. Sozialkompetenzen



Die Ausprägungen der Sozialkompetenzen für alle Befragten sind in Abb. 8 dargestellt. Im Unterschied zu den selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen, welche die Selbstwahrnehmung von *Fähigkeitsdispositionen* beschreiben, wird bei den Kompetenzskalen erfasst, *wie oft* eine spezifische Kompetenz auf der *Verhaltensebene* umgesetzt wird. Im Mittel werden von den Studierenden - in deren Selbstwahrnehmung - alle Sozialkompetenzen „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen gezeigt, wobei „Führungsfähigkeit“ und „Konfliktfähigkeit“ absolut gesehen am seltensten in Anwendung kommen. Insgesamt ist bezüglich der Selbsteinschätzung der Sozialkompetenzen ein deutlicher Deckeneffekt zu beobachten. Insofern ist etwa eine individuelle Selbsteinschätzung, dass ein Verhalten „eher oft“ gezeigt wurde, schon eine recht geringe Einschätzung.

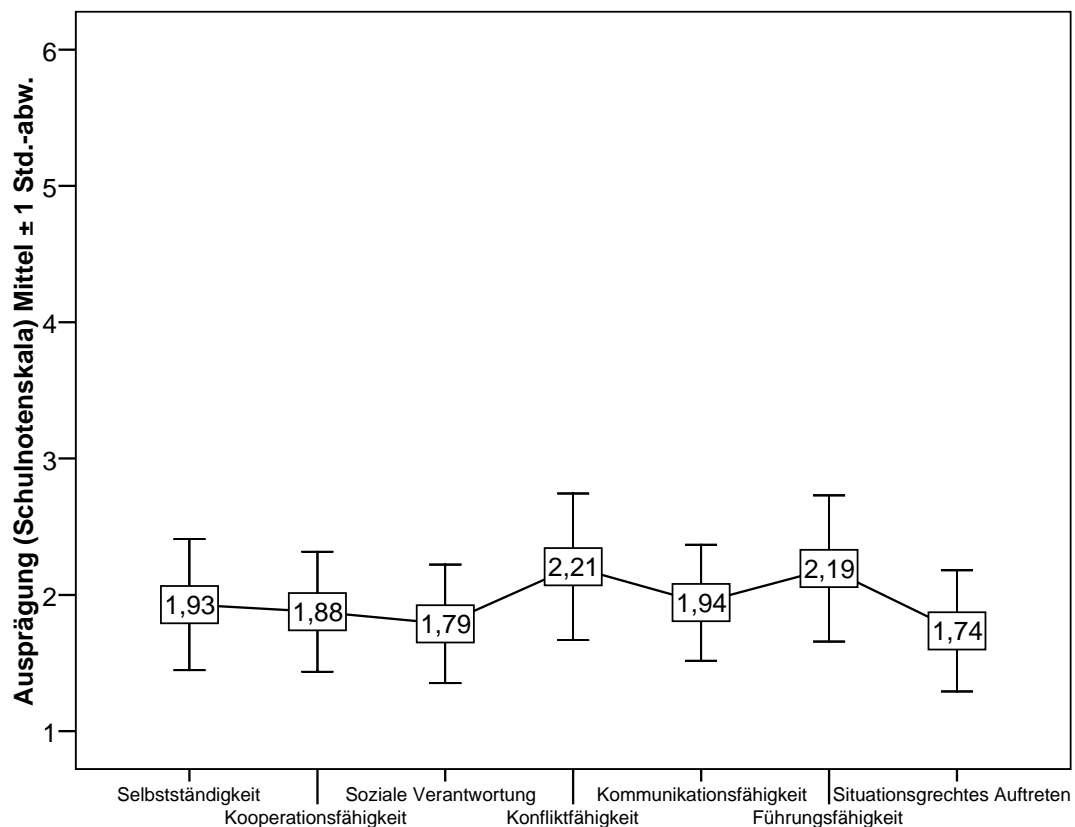


Abb. 8: Ausprägungen der Sozialkompetenzen

Bei den Dimensionen der Sozialkompetenz treten, mit Ausnahme von „Führungs“- und „Konfliktfähigkeit“, signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern zutage (siehe Tab. 7). Bezüglich aller Sozialkompetenzen schätzen sich Frauen als handlungsfähiger ein.

Tab. 7: Ausprägungen der Sozialkompetenzen bei Frauen und Männern

	Frauen		Männer		<i>t(df)</i>	<i>D</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Selbstständigkeit	2118	1.89(.47)	676	2.05(.51)	7.84 *** (2792)	.35
Kooperationsfähigkeit	2118	1.85(.43)	674	1.97(.46)	6.26 *** (2790)	.28
Soziale Verantwortung	2118	1.76(.43)	676	1.87(.44)	5.70 *** (2792)	.25
Konfliktfähigkeit	2117	2.22(.54)	674	2.17(.53)	1.76 n.s. (2789)	.08

Kommunikationsfähigkeit	2117	1.93(.42)	674	1.99(.43)	3.19 ** (2789)	.14
Führungsfähigkeit	2116	2.18(.54)	674	2.23(.53)	1.75 n.s. (2788)	.08
Situationsger. Auftreten	2118	1.70(.42)	674	1.84(.49)	7.06 *** (2790)	.31

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $d > .2$ : „klein“,  $d > .5$ : „mittelgroß“,  $d > .8$ : „groß“

Bei der vergleichenden Betrachtung der Sozialkompetenzen über die drei Altersgruppen hinweg zeigt sich ein sehr konsistentes Bild: In allen Dimensionen bleibt die mittlere Ausprägung über die beiden ersten Altersgruppen (bis 25 Jahre) recht stabil und nimmt dann in der höchsten Altersgruppe deutlich zu (vgl. Tab. 8). Eine Ausnahme bilden lediglich die Dimensionen „Kooperationsfähigkeit“ und „situationsgerechtes Auftreten“. Hier ist die Ausprägung in der Gruppe der 21-25jährigen am geringsten.

Tab. 8: Ausprägungen der Sozialkompetenzen in den Altersgruppen

	Bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		$F(df)$	$\omega^2$
	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$	$N$	$M(\pm SD)$		
Selbstständigkeit	1376	1.94(.46)	1022	1.97(.49)	395	1.80(.51)	18.49 (2) ***	.012
Kooperationsfähigkeit	1376	1.85(.42)	1020	1.92(.45)	395	1.87(.47)	8.76 (2) ***	.006
Soziale Verantwortung	1376	1.79(.44)	1022	1.82(.43)	395	1.67(.43)	17.23 (2) ***	.011
Konfliktfähigkeit	1375	2.23(.53)	1020	2.21(.55)	395	2.11(.54)	8.55 (2) ***	.005
Kommunikationsfähigkeit	1375	1.95(.42)	1020	1.98(.43)	395	1.84(.42)	16.85 (2) ***	.011
Führungsfähigkeit	1375	2.20(.52)	1019	2.22(.53)	395	2.12(.58)	5.38 (2) **	.003
Situationsger. Auftreten	1376	1.74(.44)	1020	1.77(.45)	395	1.74(.43)	12.62 (2) ***	.008

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

Bei einigen der zur Sozialkompetenz gehörigen Dimensionen („Selbstständigkeit“, „Kooperationsfähigkeit“, „Soziale Verantwortung“ und „Situationsgerechtes Auftreten“) kann in der vergleichenden Betrachtung über die Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge ein signifikanter (alle  $p < .05$ ), wenn auch praktisch unbedeutender Unterschied gefunden werden. Die Effektstärken für die Unterschiedlichkeit, ausgedrückt durch  $\omega^2$ , liegen bei diesen Dimensionen durchweg bei 0.02 und damit deutlich unterhalb dessen, was als „kleiner“ Effekt bezeichnet werden kann. Bezüglich der sich im Verhalten niederschlagenden Sozialkompetenzen kann das Studierendenkollektiv insofern als homogen gelten.

### 3.4. Methodenkompetenzen

Die mittleren Ausprägungen der Methodenkompetenzen für alle Befragten finden sich in Abb. 9. In der Selbstausskunft der Studierenden werden die Methodenkompetenzen der Tendenz nach „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen in Anwendung gebracht. Es ist allerdings zu beobachten, dass die absoluten Mittelwerte der Methodenkompetenzen bei der Mehrzahl der Dimensionen unter denen der Sozialkompetenzen (vgl. Abschnitt 3.3.) liegen. Mittelt man jeweils über die Bündel von Sozial- Methodenkompetenzen und vergleicht so die beiden Kompetenzbereiche direkt miteinander, so zeigt sich ein deutlicher Unterschied ( $t(2778) = 45.79$ ,  $p < .001$ ,  $d =$

1.27)<sup>4</sup>. Dennoch ist auch bei den Methodenkompetenzen in der Selbsteinschätzung ein Deckeneffekt auszumachen.

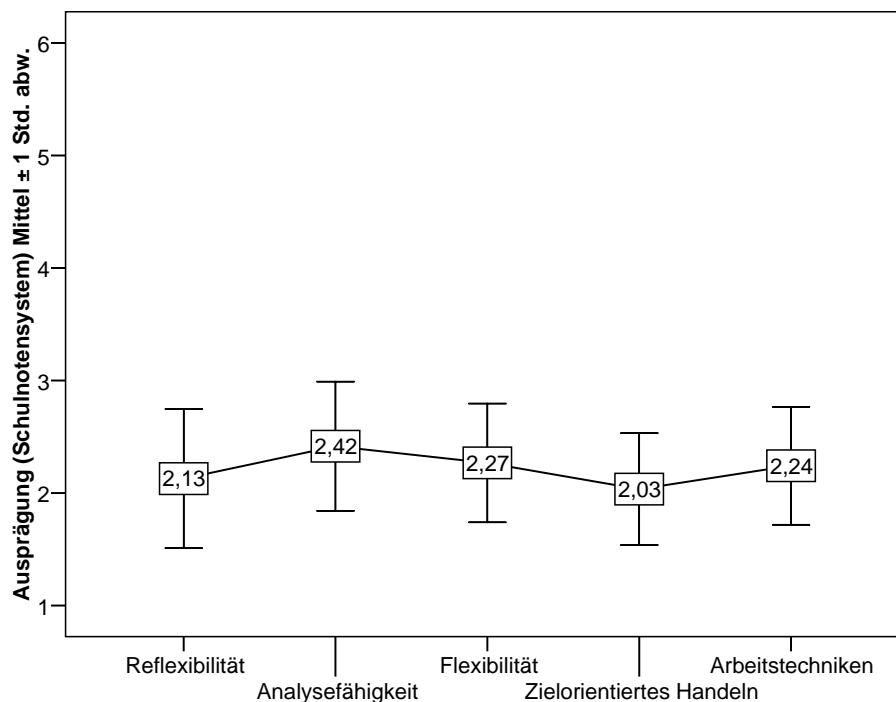


Abb. 9: Ausprägungen der Methodenkompetenzen

Auch bei einigen der Methodenkompetenzen können signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden werden, dergestalt, dass sich Frauen besser einschätzen als Männer, wenn auch nur mit geringen Effektstärken („Reflexivität“: Frauen  $2.11 \pm .62$ , Männer  $2.19 \pm .61$ ,  $t(2776) = 2.99$ ,  $p < .01$ ,  $d = .13$ ; „Flexibilität“: Frauen  $2.24 \pm .53$ , Männer  $2.36 \pm .52$ ,  $t(2778) = 5.41$ ,  $p < .001$ ,  $d = .24$ ; „Zielorientiertes Handeln“: Frauen  $2.02 \pm .49$ , Männer  $2.08 \pm .52$ ,  $t(2779) = 2.89$ ,  $p < .01$ ,  $d = .13$ ).

Es zeigt sich bei den Methodenkompetenzen bezüglich des Altersgruppenvergleichs das gleiche Bild wie bei den Sozialkompetenzen (s. Tab. 9). In allen Dimensionen finden sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen, die in erster Linie darauf zurückzuführen sind, dass die eigenen Methodenkompetenzen von der höchsten Altersgruppe (26 Jahre und älter) deutlich höher eingeschätzt werden als von den jüngeren Altersgruppen.

Tab. 9: Ausprägungen der Methodenkompetenzen in den Altersgruppen

	Bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		<i>F(df)</i>	$\omega^2$
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Reflexivität	1370	2.16(.61)	1015	2.13(.63)	392	1.99(.60)	11.37 (2) ***	.007
Analysefähigkeit	1367	2.45(.56)	1015	2.44(.57)	391	2.41(.57)	30.90 (2) ***	.021
Flexibilität	1370	2.28(.51)	1016	2.32(.53)	393	2.09(.55)	27.15 (2) ***	.018
Zielorientiertes	1370	2.01(.48)	1017	2.09(.50)	393	1.97(.53)	10.86	.007

<sup>4</sup> Für die Berechnung der Effektstärke *d* wurde auf die von Hunter, Schmidt & Jackson (1982, S.98) vorgestellte Formel für die gepoolte Standardabweichung und die in Bortz (1999, S. 142) vorgeschlagene Formel für abhängige Maße zurück gegriffen.

Handeln						(2) ***	
Arbeitstechniken	1369	2.26(.51)	1014	2.28(.53)	391	2.07(.53)	26.09 (2) *** .018

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = sehr selten, 6 = nie“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

Bei der Betrachtung der Mittelwerte in den Methodenkompetenzen über die verschiedenen Lehramtsstudiengänge hinweg können keine signifikanten Unterschiede identifiziert werden. Auch im Hinblick auf die Methodenkompetenzen ist das Untersuchungskollektiv über die Studiengänge hinweg homogen.

### 3.5. Personale Kompetenzen

Die mittleren Ausprägungen der personalen Kompetenzen bzw. die Wichtigkeiten persönlicher Werthaltungen aller Befragten sind in Abb. 10 wiedergegeben. Alle thematisierten Werte werden im Untersuchungskollektiv als „besonders wichtig“ bis „wichtig“ eingeschätzt. Wie auch bei den anderen Kompetenzklassen, lässt sich bezüglich der Einschätzungen ein Deckeneffekt ausmachen.

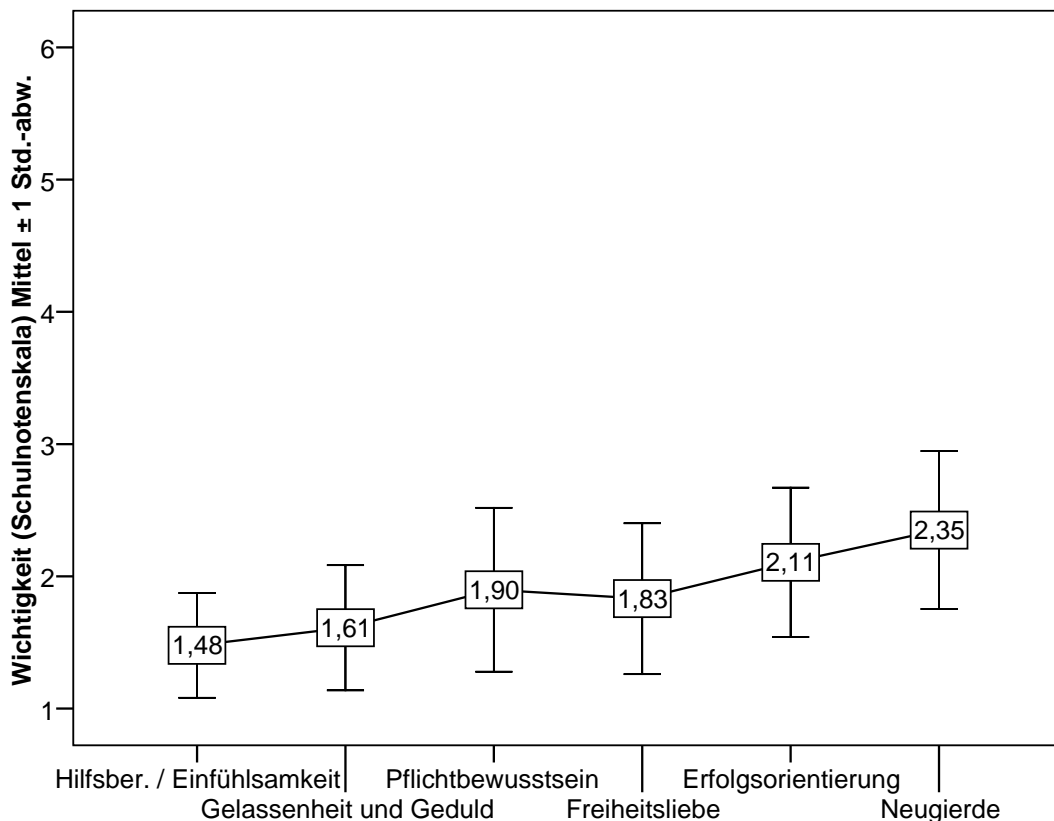


Abb. 10: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen

Eine globale Tendenz zur Unterschiedlichkeit der Wichtigkeit bestimmter Werthaltungen zwischen den Geschlechtern ist zu beobachten, wobei die Wichtigkeiten ausnahmslos aller Werthaltungen von den Frauen höher eingestuft werden als von den Männern (siehe Tab. 10). Die beachtlichsten Effekte finden sich bei „Hilfsbereitschaft / Einfühlsamkeit“ und „Gelassenheit und Geduld“.

Tab. 10: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen bei Frauen und Männern

	Frauen		Männer		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	2115	1.43(.36)	673	1.64(.45)	12.19 *** (2786)	.54
Gelassenheit u. Geduld	2113	1.57(.46)	673	1.75(.50)	8.69 *** (2784)	.39
Pflichtbewusstsein	2115	1.86(.61)	674	2.03(.65)	6.13 *** (2787)	.27
Freiheitsliebe	2110	1.82(.56)	673	1.88(.59)	2.37 * (2781)	.11
Erfolgsorientierung	2114	2.09(.55)	674	2.17(.61)	3.25 ** (2786)	.14
Neugierde	2115	2.33(.59)	673	2.40(.61)	2.55 ** (2786)	.11

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = besonders unwichtig“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $d > .2$ : „klein“,  $d > .5$ : „mittelgroß“,  $d > .8$ : „groß“

Die Personalen Kompetenzen entwickeln sich recht einheitlich über die verschiedenen Altersgruppen hinweg (siehe Tab. 11). Statistisch signifikante Unterschiede finden sich in allen Dimensionen. So ist in allen Fällen – mit Ausnahme von „Neugierde“ – ein recht kontinuierlicher Abfall der Wichtigkeit mit fortschreitendem Alter zu beobachten. Lediglich bei „Neugierde“ findet sich ein Anstieg der Wichtigkeit mit fortschreitendem Alter.

Tab. 11: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen in den Altersgruppen

	bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		<i>F(df)</i>	$\omega^2$
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	1376	1.43(.38)	1021	1.50(.39)	390	1.58(.44)	22.29 (2) ***	.015
Gelassenheit u. Geduld	1375	1.59(.46)	1021	1.61(.48)	389	1.67(.50)	3.54 (2) *	.002
Pflichtbewusstsein	1377	1.86(.61)	1021	1.92(.62)	390	1.99(.65)	8.34 (2) ***	.005
Freiheitsliebe	1374	1.81(.56)	1021	1.84(.57)	388	1.91(.62)	5.60 (2) **	.003
Erfolgsorientierung	1376	2.07(.54)	1022	2.17(.58)	389	2.20(.60)	7.55 (2) **	.005
Neugierde	1376	2.41(.59)	1021	2.36(.60)	390	2.14(.59)	29.63 (2) ***	.020

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = besonders unwichtig“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

Mit Ausnahme der „Neugierde“ zeigen sich bei allen Werthaltungen signifikante Unterschiede zwischen den Studierendengruppen in den unterschiedlichen Lehrämtern (vgl. Tab. 12). Bei den Dimensionen „Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit“, „Gelassenheit“ und „Geduld“ sowie „Freiheitsliebe“ schätzen die Studierenden des Realschullehramts deren Wichtigkeit geringer ein. „Pflichtbewusstsein“ wird von den Studierenden der Förderschule als weniger wichtig eingeschätzt, von den Studierenden des Grund- und Hauptschullehramts relativ am wichtigsten. Die „Erfolgsorientierung“ schließlich besitzt für die Studierenden des Förderschullehramts eine geringere Wichtigkeit als für die anderen Gruppen.

Tab. 12: Ausprägungen der Personalen Kompetenzen in den Studiengängen

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		<i>F(df)</i>	$\omega^2$
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		

Hilfsbereitschaft u. Einfühlbarkeit	1170	1.43(.37)	935	1.56(.44)	397	1.42(.35)	30.09 (2) ***	.023
Gelassenheit u. Geduld	1170	1.57(.46)	934	1.69(.50)	397	1.55(.47)	20.42 (2) ***	.015
Pflichtbewusstsein	1171	1.84(.59)	936	1.93(.64)	397	1.98(.63)	10.29 (2) ***	.007
Freiheitsliebe	1168	1.80(.56)	934	1.87(.60)	397	1.83(.52)	4.07 (2) *	.002
Erfolgsorientierung	1170	2.07(.54)	935	2.07(.57)	397	2.26(.60)	18.13 (2) ***	.014
Neugierde	1170	2.35(.58)	935	2.38(.59)	397	2.35(.59)	.89 (2) n.s.	.000

*Anmerkungen.* Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = besonders wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = eher unwichtig, 5 = unwichtig, 6 = besonders unwichtig“, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant,  $\omega^2 > .01$ : „klein“,  $\omega^2 > .06$ : „mittelgroß“,  $\omega^2 > .14$ : „groß“

## 4. Diskussion und Ausblick

### 4.1. Markante Ergebnisse und deren Interpretation

#### 4.1.1. Zur Soziodemografie der Lehramtsstudierenden

Bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung in den Lehramtsstudiengängen am Standort Landau (mehr als 75% Frauen) wird deutlich, dass diese Studiengänge nach wie vor von Frauen stärker nachgefragt werden als alle Studiengänge im Mittel (48.5% weibliche Erstsemester an allen deutschen Hochschulen im Studienjahr 2006/2007)<sup>5</sup>. Jedoch liegt der Anteil der weiblichen Studierenden in den Studiengängen für Grund- und Hauptschullehramt, Realschullehramt und Förderschullehramt am Standort Landau sogar noch geringfügig niedriger als ein aus den Zahlen des statistischen Bundesamts für das Wintersemester 2004/2005 berechneter kumulierter Wert von 82%. Bezüglich der Altersstruktur des Landauer Untersuchungskollektivs bleibt festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Studierenden der typischen Altersgruppe um 21 Jahre zuzurechnen ist.

Im Zeitraum von Wintersemester 2004/2005 bis Sommersemester 2007 ist die Zahl der Ersteinschreibungen in das Lehramt für Grund- und Hauptschule relativ konstant. Die Ersteinschreibungen für die Lehramter an Real- und Förderschulen sind in diesem Zeitraum recht starken Schwankungen unterworfen. Jedoch ist im Lehramt für Förderschulen eine Ersteinschreibung nicht in jedem Semester möglich.

Recht auffallend ist der hohe Anteil derjenigen Studierenden, die vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums bereits ein anderes Studium begonnen oder eine Berufsausbildung abgeschlossen oder abgebrochen haben (insg. 46.4%). Speziell die Größe der Gruppe derjenigen, die von einem anderen Studium auf ein Lehramtsstudium umgeschwenkt sind (27.1%) wirft die Frage auf, ob hier das Lehramtsstudium als vermeintlich weniger anspruchsvoller Notanker nach dem Scheitern in einem anderen Studiengang erhalten muss, ob also mithin die Entscheidung für das Lehramt eine Negativauswahl unter anderen Alternativen darstellt. Besonders ausgeprägt scheint diese Problematik bei männlichen Studierenden zu sein, bei denen mehr als jeder Dritte (36.1%) in das Lehramtsstudium nicht als Erststudium eintrat. Allerdings gibt es keinen entsprechenden Geschlechterunterschied im Hinblick auf eine vor dem Lehramtsstudium begonnene oder abgeschlossene Berufsausbildung.

<sup>5</sup> Quelle: GENESIS-Online - Das statistische Informationssystem des Bundesamts für Statistik

Als Problem für die Effizienz des Studiums kann auch das pro Monat nach Abzug der Fixkosten zur freien Verfügung stehende Geld thematisiert werden. Bei einem hohen Anteil von Studierenden, die sich zu dieser Frage nicht äußern wollten, müssen sich doch 55.1% der Studierenden mit 250 € oder weniger begnügen, was die Notwendigkeit nach sich zieht, dem Studium abträgliche Nebentätigkeiten oder ein Verweilen im Elternhaus während des Studiums hinnehmen zu müssen. Die Problematik geringer finanzieller Ressourcen spielt allerdings mit wachsendem Alter eine abnehmende Rolle.

Dass ein Lehramtsstudium zwar heimatnah, aber überwiegend außerhalb des Radius von 50 km aufgenommen wird, belegt die erhobene Entfernung des Wohnorts von Studienort. Die Universität in Landau ist eine „Fahr-Universität“, in der die Benutzung des PKW Voraussetzung erscheint.

Aus den Biografien der Studierenden im ersten Semester lassen sich insbesondere bei denjenigen Studierenden, welche das Lehramt an Förderschulen anstreben, auch Präferenzen für die Wahl des Studiums herauslesen. So sind die Anteile der Frauen, die zuvor ein soziales Jahr absolviert haben und der Männer, die Zivildienst geleistet haben, in diesem Lehramtsstudium besonders hoch, was auf eine Affinität für den sozialen Bereich als Arbeitsfeld nahe legt.

Bezüglich der Computer Literacy des Studierendenkollektivs finden sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den Altersgruppen und in den unterschiedlichen Studierenden-Gruppen. Die höher ausgeprägte Kompetenz im Umgang mit dem Computer bei Männern und in den höheren Altersgruppen steht in Übereinstimmung mit den von Middendorff (2002) berichteten Ergebnissen zu „PC-Kompetenzen“. Im Hinblick auf die Ausprägung der Computer Literacy in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen kann festgestellt werden, dass sich die Studierenden für das Realschullehramt positiv von den anderen Gruppen abheben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Studierende mit geringerer selbst wahrgenommener Computer Literacy das fachlich schwieriger erscheinende Realschullehramt von vorne herein meiden.

#### 4.1.2. Motive für die Studienwahl und selbst berichtete Stärken und Schwächen

Absolut betrachtet ist von den drei faktorenanalytisch ermittelten Motiven zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums nur das Motiv „Wahrgenommene Fähigkeiten zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ im Mittel stark ausgeprägt. Ein auffälliger Geschlechtsunterschied findet sich beim Motiv „Günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs“ (klar abgegrenzte Dienstzeiten, Arbeitsplatzsicherheit), das für Männer eine größere Rolle spielt als für Frauen. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass der Aspekt der Lebensplanung bei der Studienwahl von Männern in Relation zu inhaltlichen Interessen stärker gewichtet werden. Interessant ist aber auch, dass die Ausprägtheit gerade dieses Motivs über die untersuchten Altersgruppen hinweg kontinuierlich absinkt. Dies mag mit einer mit höherem Alter zunehmend realistischeren Einschätzung von Kosten und Nutzen des Lehrerberufs zu erklären sein.

Zwischen den verschiedenen Studiengängen finden sich ebenfalls Unterschiede in der Ausprägung der Motive. So ist das Motiv ‚Kompaktheit des Studiums‘ bei den Studierenden für das Förderschullehramt geringer ausgeprägt als in den anderen Gruppen, was damit zusammenhängen mag, dass dieser Studiengang als insgesamt aufwändiger eingeschätzt wird. Wenig überraschend ist, dass die „wahrgenommenen Fähigkeiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ beim Lehramt an Grund- und Hauptschulen am schwersten wiegen. Dass die „günstigen Rahmenbedingungen“ für die Studierenden, die das Realschullehramt anstreben, stärker wiegen als für die anderen Gruppen, mag unter anderem auf die derzeit noch günstigen Einstellungsper-

spektiven für Realschullehrer zurückzuführen sein, die sicher auch den aktuellen Run auf dieses Studium bedingen.

Bezüglich der erhobenen Stärken und Schwächen der Studierenden ist die Selbsteinschätzung in allen der vier faktorenanalytisch gebildeten Bereiche „gut“ bzw. zumindest „eher gut“, wobei sich die selbst berichtete „Kooperationsfähigkeit“ positiv von den anderen drei Bereichen abhebt. In zwei der vier Bereiche („Beharrlichkeit“ und „Kooperationsfähigkeit“) schreiben sich Frauen positivere Werte zu. Zudem steigt die Selbsteinschätzung der Merkmale „verbale Fähigkeit“ und „Führungsfähigkeit“ mit dem Alter, was auf die größere allgemeine Lebenserfahrung Älterer zurückzuführen sein mag. Eine naheliegende Interpretation für den Altersverlauf bei der „Beharrlichkeit“ und der „Kooperationsfähigkeit“ (hier schätzt sich die mittlere Altersgruppe der 21- bis 25 jährigen schlechter ein als die beiden anderen Gruppen) gibt es jedoch nicht.

Auch zwischen den Studiengängen gibt es einige Unterschiede bezüglich der selbst wahrgenommenen Stärken und Schwächen: Bei der „Beharrlichkeit“ und der „Kooperationsfähigkeit“ schätzen sich die Studierenden für das Realschullehramt schwächer ein, bei der „verbalen Fähigkeit“ und der „Führungsfähigkeit“ sehen insbesondere die Studierenden für das Förderschullehramt eine relative persönliche Schwäche.

#### 4.1.3. Sozial-, Methoden- und personale Kompetenzen

Die selbst bewerteten Sozialkompetenzen, die sich auf die Häufigkeit des Zeigens bestimmter Verhaltensweisen in beruflichen Situationen gründen, sind, absolut betrachtet, durchweg hoch ausgeprägt, etwas geringer die Methodenkompetenzen. Auch die personalen Kompetenzen, die bestimmten gesellschaftlich festgelegten Werthaltungen beigemessene Wichtigkeiten beschreiben, zeigen schiefe Verteilungen mit einer deutlichen Tendenz zu hohen Ausprägungen. Auffallend ist, dass sich Frauen in allen Belangen, die den Sozialkompetenzen zugerechnet werden – mit Ausnahme der „Konfliktfähigkeit“ und der „Führungsfähigkeit“ – als kompetenter einschätzen als Männer. Bei den Methodenkompetenzen findet sich ein solcher Geschlechterunterschied bei „Flexibilität“, „Reflexivität“ und „Zielorientiertes Handeln“, bei den personalen Kompetenzen jedoch in ausnahmslos allen Aspekten. Dies deutet auf eine stärkere soziale Sensibilität und eine höhere Einstufung der Wichtigkeit persönlicher Werthaltungen bei den weiblichen Studierenden hin.

Bezüglich der Altersgruppen ist bei einigen Sozial- und Methodenkompetenzen eine Zunahme in der Ausprägung bei den über 25-jährigen gegenüber den jüngeren Altersgruppen zu beobachten, während im Gegenzug die personalen Kompetenzen überwiegend in der Gruppe der älteren schwächer ausgeprägt sind (Ausnahme: „Neugierde“). Auch diese Effekte mögen mit allgemeiner Lebenserfahrung zu begründen sein, die dazu führt, dass durch soziales Lernen erworbene sozial intelligente Verhaltensweisen mit zunehmendem Alter häufiger gezeigt werden, während – möglicherweise romantisch verklärte – normative Werte mit zunehmendem Alter an Bedeutung bei der Konstruktion der eigenen Identität verlieren. Die beobachtete Abnahme der Wichtigkeit der Werte mit dem Alter steht in Einklang mit den Ergebnissen von Musek (1990), der bei einer Liste von 37 Werten bei 13 dieser Werte eine substantielle negative Korrelation mit dem Alter und nur bei einem Wert eine substantielle positive Korrelation mit dem Alter finden konnte.

Während sich zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen kaum Unterschiede in der Ausprägung der Sozial- und Methodenkompetenzen finden lassen, zeichnet sich für die personalen Kompetenzen ein differenzierteres Bild ab. Bezüglich der Wichtigkeit der Werthaltun-



gen „Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit“, „Gelassenheit und Geduld“ und „Freiheitsliebe“ heben sich die Studierenden für das Realschullehramt negativ von den beiden anderen Gruppen ab. Dies mag als Hinweis darauf verstanden werden, dass angehende Realschullehrer ihre berufliche Zuständigkeit eher im fachlichen als im pädagogischen Bereich liegend wahrnehmen. Studierende für das Förderschullehramt zeigen gegenüber den anderen Gruppen die niedrigsten Werte bei „Erfolgsorientierung“ und „Pflichtbewusstsein“, eine Einstellung die möglicherweise der speziellen Situation an Förderschulen in besonderer Weise gerecht wird.

#### 4.2. Implikationen der Studie

Die vorgelegte Studie über Studienanfänger an der Universität Koblenz-Landau in Landau impliziert in Verbindung mit den eingangs dargestellten Problemlagen verschiedene kurz- und mittelfristige Schritte:

- Zum ersten können die Kompetenzstudien in REBHOLZ im Längsschnitt genutzt werden um herauszufinden, wie sich die Voraussetzungen im Studienverlauf entwickelt haben und mit Kompetenzen des Lehrerhandelns verbinden lassen. Erste Ergebnisse hierzu liegen vor (Schneider & Bodensohn, in Druck).
- Zum Zweiten ist durch eine Reihe normativer Entscheidungen der Verantwortlichen für das Lehramtsstudium festzulegen, durch welche Kriterien das derzeitige Auswahlkriterium „Abiturnote“ ergänzt oder gar abgelöst werden kann. Dazu sind bereits weitere Studien (mehrstufige Delphi-Studie „Was muss eine Lehrkraft 2010 können“) angelaufen. In diese Überlegungen ist auch die Frage einzubeziehen, inwieweit bestehende Kataloge von Standards des Lehrerhandelns (z.B. Oser, 2001) von den Akteuren in der Praxis auch als hinreichend wichtig für den Lehrerberuf erlebt werden (Schneider & Bodensohn, 2007).
- Zum dritten kann zur Förderung der „Berufsreife“ ein Beitrag geleistet werden, indem die im Rahmen der laufenden Kompetenzerfassung (Projekt REBHOLZ) zu Tage getretenen Defizitanzeigen“ (Fachdidaktik, Diagnosefähigkeit und Leistungsmessung, Lernstrategien, Selbstorganisation, Analysefähigkeit und Führungsfähigkeit) durch die Brille der in dieser Studie ermittelten Voraussetzungen betrachtet und gezielt Fördergruppen gebildet werden können.
- Zum vierten ist generell auf den Sachverhalt hinzuweisen, dass der Lehrerberuf ein hoch verantwortungsvoller, anstrengender und zugleich für die Gesellschaft sehr wichtiger ist. Eine Auswahl von Studierenden ist unter der Prämisse der Bestenauswahl erscheint durchaus gerechtfertigt.

Angesichts der gegebenen Situation hat der Wissenschaftsrat (2004) in einem viel beachteten Papier Stellung zum künftigen Hochschulzugang bezogen und dabei im Wesentlichen folgende Punkte herausgearbeitet:

- (a) Der Hochschulzugang findet an einer Schnittstelle statt. Diese Schnittstelle besetzt eine Universität aktiv, wenn sie den Interessierten Informationen über das Studium auch in selbst zusammengestellten Kriterien übermittelt. In der Folge finden Selbstselektionen statt, welche auch dem Prozess der Reflexion über das Studium zugerechnet werden können.
- (b) Eine solche Vorinformation ist auch bezüglich der Wahl der Studienortes bedeutsam. Wiederum sind in der Folge Selbstselektionen zu verzeichnen.
- (c) Die vorgegebenen Informationen dienen der Information darüber, ob die Bewerber für das Studium geeignet sind. Die Reflexion auf Seiten der Bewerber führen zu einer Selbstselektion.

- (d) Kriterienkataloge dienen der Weiterentwicklung und Professionalisierung von Studienberatung und –information.
- (e) Ein geeignetes Auswahlverfahren dient der Feststellung von Qualität und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen gleichermaßen.
- (f) Eine Auswahl führt in jedem Fall auch zu einer höheren Identifikation der Bewerber mit der die Auswahl durchführenden Institution.

Insgesamt legen die Erkenntnisse der Studie ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren ins Lehramtsstudium nahe, das sich auf den gesamten Zeitablauf von der Bewerbung bis zum Ende der BA-Phase erstreckt. Die normative Basis des Aufnahmeverfahrens, also die Grundentscheidung, welche Studierenden mit welchen Kompetenzen für das Lehramt bevorzugt werden, kann durch die Kompetenzforschung ergänzt und relativiert werden. Ihr kommt die Aufgabe zu, den Entscheidenden wissenschaftlich fundierte Kriterien an die Hand zu geben.

## Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, L.A. (1999). Measures of Effect Size (Strength of Association). Verfügbar unter: [http://web.uccs.edu/lbecker/spss/glm\\_effectsize.htm](http://web.uccs.edu/lbecker/spss/glm_effectsize.htm) [12.7.2006]
- Bergmann, B., Fritsch, A., Göpfert, P., Richter, F., Wardanjan, B. & Wilczek, S. (2000). *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In: M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien - Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bodensohn, R., Balzer, L. & Frey, A. (Hrsg.). (2007). *Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (in Vorbereitung)
- Bodensohn, R. (2005). Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 136-149). Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004 a). Das Projekt VERBAL. „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien“. Landau: Schulpraktische Studien.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Die Welt (2007). <http://www.welt.de/data/2003/10/30/189626.html> vom 09.02.2007
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie (Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 19)*. Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148-175.
- Frey, A. (2006a). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 1-21.
- Frey, A. (2006b). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Universität. (im Habilitationsverfahren)
- GEW (2006). [http://www.gew.de/GenderReport\\_2006.html](http://www.gew.de/GenderReport_2006.html) [03.12.2006]
- HRK: Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf) [20.06.2007]
- Hunter, J.E., Schmidt, F.L. & Jackson, G.B. (1982). *Meta-Analysis. Cumulating Research Findings Across Studies*. Beverly Hills: Sage.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994): Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 199-233.
- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Metz, H. (1983). *Unterrichtsbeurteilung. Eine empirische Untersuchung*. NY, Frankfurt, Bern: Lang
- Middendorf, E. (2002). *Computernutzung und Neue Medien im Studium*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Musek, J. (1990). Human values in the context of age, gender, personality. *Psychologische Beiträge*, 32(1), 36-44.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Pres, U. (2001). *1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase - genügt das?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Saterdag, H. (2004) Handlungskompetenz als Ziel der Lehrerbildung. Strukturelle und inhaltliche Faktoren am Beispiel des Dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes des Landes Rheinland-Pfalz. In: Journal für Lehrerinnenbildung, Ausgabe 1 .
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis – Zur Bedeutung der Oser-schen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzein-schätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In D. Flaggmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesse-rung und Evaluation (S. 149-176). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (in Druck). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung – Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sal-ganik (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber
- Wissenschaftsrat (2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf>; [26.2.2007].