

Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts

Inaugural-Dissertation

in der Fakultät Humanwissenschaften

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Anne Stellmacher, geb. Micknaß, M.A.

aus Dresden

am 14.12.2022



Bamberg, 2023

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.



Mit Ausnahme der Studie 5, S. 229-249:
Zur Wahrung der rechtlichen Bestimmungen des Verlages ist dieser Beitrag nur unter der Lizenz CC-BY-NC-ND nutzbar.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>.



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-900619

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-90061>

Tag der mündlichen Prüfung: 29.06.2023

Dekan: Prof. Dr. Claus-Christian Carbon

Erstgutachterin: Prof. Dr. Jennifer Paetsch

Zweitgutachter: PD Dr. Jan Pfetsch (Technische Universität Berlin)

DANKSAGUNG

An erster Stelle bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Jennifer Paetsch, die sich immer Zeit für mich genommen hat und mich sowohl fachlich als auch emotional unterstützt und beraten hat. Dank ihr weiß ich im positivsten Sinne, wie eine Betreuung aussehen kann. Im selben Atemzug danke ich meinem Zweitgutachter PD Dr. Jan Pfetsch, der mich auf meinem gesamten Promotionsweg begleitet hat, immer ein Ohr für mich hatte und mich ebenfalls großartig fachlich beraten und emotional unterstützt hat.

Ein besonderer Dank geht an die Kolleginnen der Universitäten Osnabrück und Hannover, die mir bei der Erhebung geholfen haben. Mit ihrer Unterstützung konnte ich diesen großen Datensatz gewinnen, auf dem fast alle Analysen meiner Dissertation beruhen. Ein weiterer besonderer Dank geht an meine ehemalige Kollegin und Co-Autorin Dr. Svenja Ohlemann, die mir auf meinem Weg zur Promotion bis zum Ende immer wieder geholfen hat. Von ihr konnte ich sehr viel lernen. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachgebiet sowie aus dem Kolloquium für den stetigen Austausch.

Von ganzem Herzen danke ich meinem privaten Umfeld. Ich habe tolle Freunde und einen großartigen Mann, die mir stets zugehört und Freiräume geschaffen haben, um die Promotion voranzubringen und letztlich fertigzustellen. Ich danke meinen Eltern, die nie an mir gezweifelt und mich immer mit stolzen Augen angeschaut haben.

Zuletzt möchte ich mich bei mir selbst bedanken, für meinen Ehrgeiz, meine Effizienz und mein Durchhaltevermögen. Ich habe bis zum Ende gern an meiner Promotion gearbeitet.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, neue Erkenntnisse zu Berufswahlmotiven von Studierenden des beruflichen Lehramts zu gewinnen. Der Fokus wurde auf das berufliche Lehramt gerichtet, da bislang überwiegend die Berufswahlmotive in Bezug auf den Lehrkräftemangel in der Allgemeinbildung betrachtet wurden und gleichzeitig in der beruflichen Bildung nicht nur ein Lehrkräftemangel besteht, sondern sich bereits an den Universitäten zu wenige für ein berufliches Lehramtsstudium entscheiden. Durchgeführt wurden fünf Teilstudien, die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt sowie Zusammenhänge mit der Berufswahlsicherheit untersuchten. Zudem wurde das Erhebungsinstrument hinsichtlich der Passung für die untersuchte Stichprobe empirisch geprüft.

Ziel der ersten Studie war die Darstellung der Berufswahlmotive ausschließlich von beruflichen Lehramtsstudierenden sowie ein Vergleich verschiedener beruflicher Fachrichtungen. Zudem wurde der Zusammenhang zwischen pädagogischer Vorerfahrungen und Berufswahlmotiven untersucht. Die Ergebnisse zeigten die höchsten Ausprägungen in den intrinsischen Berufswahlmotiven, aber auch nützlichkeitsbezogene Motive, wie finanzielle Sicherheit oder Vereinbarkeit von Familie und Beruf, waren für die Berufswahl relevant. Die beruflichen Fachrichtungen unterschieden sich erwartungskonform nur geringfügig. Studierende der Fachrichtung Pflege/Gesundheit zeigten die höchste Zustimmung im fachlichen Interesse, gefolgt von Studierenden der Ernährung und der gewerblich-technischen Fächer. Positive Zusammenhänge bestanden zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen und dem pädagogischen Interesse sowie der Fähigkeitsüberzeugung. Studie 2 ging der Frage nach, ob sich die Berufswahlmotive zwischen dem beruflichen und allgemeinbildenden Lehramt unterscheiden. Es zeigten sich unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und pädagogischen Vorerfahrungen signifikante Unterschiede in den Motiven pädagogisches Interesse, Nützlichkeit und soziale Einflüsse. Berufliche Lehramtsstudierende schätzten alle Dimensionen signifikant geringer ein als Studierende der Arbeitslehre. Ziel der dritten Studie war die Untersuchung von Zusammenhängen zwi-

schen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit. Es zeigten sich nicht nur erwartungskonform positive Zusammenhänge zwischen der Berufswahlsicherheit und den intrinsischen Berufswahlmotiven pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung, sondern überraschend auch mit nützlichkeitsbezogenen Motiven, während das fachliche Interesse nicht mit der Berufswahlsicherheit zusammenhing. Studie 4 verfolgte einen personenzentrierten Ansatz und ging der Frage nach, welche Berufswahlmotivprofile sich im beruflichen Lehramt identifizieren lassen. Zudem wurde untersucht, welche Profile in Bezug auf Studien- und späteren Berufserfolg als günstig bzw. ungünstig beschrieben werden können. Es kristallisierten sich fünf Profile heraus, welche aufgrund der Ausprägungen als vorrangig intrinsisch motiviert, vielseitig hoch motiviert, pragmatisch motiviert, vielseitig motiviert und nützlichkeitsmotiviert charakterisiert wurden. Das vorrangig intrinsisch und das vielseitig hoch motivierte Profil erschien in Bezug auf Studien- und Berufserfolg als günstig, während das nützlichkeitsmotivierte Profil eine Risikogruppe darstellte. Die fünfte Studie verfolgte das Ziel, das verwendete Instrument für die Erfassung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt empirisch zu überprüfen. Dafür fand ein Mixed-Method-Design Anwendung, indem einerseits die Skala mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht wurde und andererseits anhand biografischer Interviews Berufswahlmotive von beruflichen Lehramtsstudierenden explorativ ermittelt wurden. Die statistischen Auswertungen zeigten eine noch akzeptable Modellgüte, wobei die Werte durch Ausschluss eines Items verbessert werden konnten. Die in den Interviews identifizierten Berufswahlmotivkategorien deckten sich teilweise mit den Skalen aus dem Erhebungsinstrument, es konnten aber auch neue identifiziert werden.

Die Ergebnisse liefern neue Erkenntnisse zu Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt, indem erstmals berufliche Fachrichtungen verglichen, Zusammenhänge mit der Berufswahlsicherheit hergestellt und sie mit einem personenzentrierten Ansatz untersucht wurden. Auch wurde erstmals das hier verwendete Erhebungsinstrument hinsichtlich der Anwendbarkeit für das berufliche Lehramt überprüft.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung und Zielbestimmung	9
2 Lehrkräfte in der beruflichen Bildung	13
2.1 Bedeutung der beruflichen Bildung in Deutschland	13
2.2 Das deutsche Berufsbildungssystem	16
2.3 Aufgaben und Arbeitsfelder von Lehrkräften in der beruflichen Bildung	18
2.4 Ausbildung zur Lehrkraft in der beruflichen Bildung	20
3 Begriffsbestimmung von Motivation und Berufswahlmotivation	24
4 Theorien und Modelle zur Wahl des Lehrkräfteberufs	27
4.1 Berufswahltheorien in der Lehrkräftebildung	27
4.1.1 Berufswahl Lehrkraft nach dem Person-Umwelt-Modell	28
4.1.2 Berufswahl Lehrkraft nach der Theorie der beruflichen Ambitionen	32
4.1.3 Der Einfluss der Familie auf die Wahl des Lehrkräfteberufs	33
4.2 Motivationstheorien und -modelle in der Lehrkräftebildung	34
4.2.1 Berufswahl Lehrkraft nach der Selbstbestimmungstheorie	35
4.2.2 Berufswahl Lehrkraft nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen	37
4.2.3 Berufswahl Lehrkraft nach dem FIT-Choice Modell	38
4.3 Einordnung der Theorien und Modelle in Bezug auf den Lehrkräfteberuf	39
5 Berufswahlmotivation im Lehramt	43
5.1 Erfassung von Berufswahlmotiven	44
5.2 Empirische Befunde zu Berufswahlmotiven im Lehramt	48
5.2.1 Vergleichsstudien zu Berufswahlmotiven in studiengangbezogenen Merkmalen	50
5.2.2 Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen	57
5.2.3 In der Untersuchung von Berufswahlmotiven erfasste Prädiktoren	59

5.3	Berufswahlmotive und Studien- bzw. Berufserfolg	63
5.3.1	Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Nutzung von Lernangeboten im Studium sowie der professionellen Kompetenz	64
5.3.2	Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit	65
5.3.3	Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Performanz sowie dem Ertrag für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf	69
6	Ziele, Fragestellungen und Hypothesen	73
7	Methodisches Vorgehen	78
7.1	Erhebungsinstrument zur quantitativen Erfassung der Berufswahlmotive	78
7.2	Erhebungen und untersuchte Stichproben	83
7.3	Quantitative Auswertungsverfahren	86
7.3.1	Multivariate Kovarianzanalyse	86
7.3.2	Latente multiple Regressionsanalyse	87
7.3.3	Latente Profilanalyse	89
7.3.4	Konfirmatorische Faktorenanalyse	90
7.4	Qualitative Auswertungsverfahren	90
8	Darstellung der durchgeführten Studien	92
8.1	Studie 1: Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts	93
8.2	Studie 2: Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany	94
8.3	Studie 3: Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung?	95
8.4	Studie 4: Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit	97

8.5	Studie 5: Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive	99
9	Gesamtdiskussion der zentralen Ergebnisse.....	102
9.1	Zusammenfassung der Befunde.....	102
9.1.1	Vergleichende Untersuchungen der Berufswahlmotive	102
9.1.2	Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit	103
9.1.3	Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen im beruflichen Lehramt	104
9.1.4	Eignung bestehender Erhebungsinstrumente für das berufliche Lehramt	105
9.2	Limitationen der Studien.....	107
9.3	Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben.....	108
9.4	Implikationen für die Praxis	111
9.4.1	Gewinnung von beruflichen Lehramtsstudierenden.....	112
9.4.2	Beratung und Unterstützung von beruflichen Lehramtsstudierenden	113
10	Literatur.....	115
11	Tabellarische Zusammenstellung der Publikationen.....	133
	Anhang.....	134
	Studie 1.....	134
	Studie 2.....	149
	Studie 3.....	178
	Studie 4.....	199
	Studie 5.....	228

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen des deutschen Berufsbildungssystems in den Sekundarbereichen I und II sowie im postsekundären und tertiären Bereich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).....	17
Tabelle 2	Gegenüberstellung der validierten Skalen FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) und FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010).....	46
Tabelle 3	Übersicht der in Kapitel 5.2.1 berichteten empirischen Vergleichsstudien zu Berufswahlmotiven im Lehramt.....	54
Tabelle 4	Übersicht der in Kapitel 5.2.2 berichteten empirischen Studien zur Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen im Lehramt.....	58
Tabelle 5	Übersicht der in Kapitel 5.2.3 berichteten empirischen Studien zu erfassten Prädiktoren	62
Tabelle 6	Übersicht der in den Kapiteln 5.3.1, 5.3.2 und 5.3.3 berichteten empirischen Studien zur Untersuchung von Zusammenhängen mit Berufswahlmotiven im Lehramt	70
Tabelle 7	FEMOLA-Items nach Pohlmann und Möller (2010) sowie deren Anpassung für vorliegende Studien, getrennt nach Subskalen.....	80

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Eigene Darstellung der Einflussfaktoren auf die Motivation nach Heckhausen und Heckhausen (2010)	25
Abbildung 2	Hexagonales Modell der beruflichen Interessen nach Holland (Muck, 2007).....	29
Abbildung 3	Das Selbstbestimmungskontinuum mit Motivations- und Regulationstypen (Deci & Ryan, 2000, S. 237).....	36
Abbildung 4	Erklärung der Berufswahl nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen (Wigfield & Eccles, 2000)	38
Abbildung 5	Das FIT-Choice Theoriemodell (Richardson & Watt, 2014, S. 6).....	39
Abbildung 6	Übersicht der in Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation untersuchten Konstrukte, eingeordnet in das Schaubild zur Bedeutung der individuellen Eingangsvoraussetzungen von Cramer (2016)	64
Abbildung 7	Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse mit Berufswahlsicherheit als abhängige Variable und den sechs Berufswahlmotivfacetten als unabhängige Variablen (dargestellt sind die standardisierten Regressionskoeffizienten; *p < .05; gestrichelte Linien kennzeichnen nicht signifikante Zusammenhänge; kontrolliert wurden Geschlecht, Alter, pädagogische Vorerfahrungen, Bachelor/Master, berufliche Fachrichtungen; Modell: n = 316, $\chi^2(797) = 1424.09$, p < .001, RMSEA = .05, SRMR = .07, CFI = .84).....	97
Abbildung 8	Identifizierte Berufswahlmotive aus der quantitativen und qualitativen Studie, eingeordnet in Erwartungs-mal-Wert-Modelle (Wigfield & Eccles, 2000) sowie Anpassungspotentiale für die Erhebung im beruflichen Lehramt	101

1 Einleitung und Zielbestimmung

Die Erforschung der (Berufswahl-)Motive in der Lehrkräftebildung ist in vielerlei Hinsicht relevant: Zum einen wird der Beruf der Lehrkraft als herausfordernd und wenig befriedigend beschrieben, weshalb für eine erfolgreiche und langfristige Ausübung des Berufs eine hohe intrinsische Motivation als grundsätzlich notwendig angesehen wird (Kunter, 2014). Zum anderen ist die Forschung zu Berufswahlmotiven aus politischer und gesellschaftlicher Perspektive mit Blick auf den bestehenden Lehrkräfte- und Lehramtsstudierendenmangel in der allgemeinen- und darüber hinaus insbesondere in der beruflichen Bildung relevant (Klemm, 2022; Kultusministerkonferenz [KMK], 2022). Mithilfe von Erkenntnissen zu Berufswahlmotiven könnte eine adressatengerechte Ansprache potentiell Interessierter realisiert werden, indem die von den Studierenden als relevant geltenden Motive in der Bewerbung der beruflichen Lehramtsstudiengänge hervorgehoben werden. Auch konnte bereits nachgewiesen werden, dass Berufswahlmotive (neben strukturellen Rahmenbedingungen und der Qualität des Studienangebots) das Gelingen des Lehramtsstudiums beeinflussen, sodass sie nicht nur für die Studiengewinnung, sondern auch für den Studienerfolg eine wichtige Rolle spielen (Krieger et al., 2019). Die Berufswahlmotivation der (angehenden) Lehrkräfte beeinflusst – als individuelle Eingangsvoraussetzung – die Nutzung der Lernangebote im Studium und damit den Erwerb professioneller Kompetenz, was letztlich einen unterschiedlichen Ertrag für den Lehrkräfteberuf nach sich zieht (Cramer, 2016; Kunter et al., 2011).

Es zeigt sich also aus verschiedenen Perspektiven, dass Berufswahlmotive wichtiger Forschungsgegenstand für die Lehrkräftebildung sind. Da die Lehrämter für unterschiedliche Schultypen (Grundschule, Sekundarstufe I, Gymnasium, berufliche Schulen) sowohl in der Ausbildung als auch in der späteren Tätigkeit ihre eigenen Spezifika aufweisen und deshalb von unterschiedlichen Personen angestrebt werden, kann bei den Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden in Bezug auf Eingangsvoraussetzungen und Interessen nicht von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden. Vor allem die beruflichen Lehramtsstudierenden heben sich von anderen Lehramtsstudierenden ab und bringen besondere Voraussetzungen mit. So

hat ein Großteil der Studierenden vor Studienbeginn selbst eine Berufsausbildung abgeschlossen und war teilweise berufstätig (Berger & Ziegler, 2021; Stellmacher et al., 2021). Zudem gibt es im beruflichen Lehramt einen höheren Anteil an Studierenden mit niedriger und mittlerer sozialer Herkunft bzw. mit nicht-akademischem Hintergrund als im allgemeinbildenden Lehramt (Grunau & Petzold-Rudolph, 2021; Rothland, 2014b; Wyrwal & Zinn, 2018). Die Studierenden zeigen sich im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen des allgemeinbildenden Lehramts weniger akademisch interessiert, was vermuten lässt, dass sie nur indirekt (über das Erreichen der Berufstätigkeit) studienmotiviert sind (Berger & Ziegler, 2020). Auch zeigt sich, dass einige Studierende (z. B. mit nicht-akademischem Hintergrund) aufgrund eines „clash of cultures“ das berufliche Lehramtsstudium wieder abbrechen (Bundeministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2021b). Aufgrund dieser unterschiedlichen Merkmale sollte in der Erforschung der Berufswahlmotive zwischen den Lehramtsrichtungen differenziert werden (Ziegler, 2021a). Vor diesem Hintergrund liefern Vergleichsstudien mit verschiedenen Stichproben wichtige Erkenntnisse und es konnten bereits in verschiedenen Merkmalen, wie Lehramtstyp oder Unterrichtsfächer, Unterschiede in den Berufswahlmotiven aufgezeigt werden (Glutsch et al., 2018; Retelsdorf & Möller, 2012; vgl. Kapitel 5.2). Dabei wurde das berufliche Lehramt bisher vergleichsweise wenig untersucht (Stellmacher & Pfetsch, 2021). Auch wenn die Anzahl an Publikationen dazu in den letzten Jahren zunahm, ist die Befundlage für einen umfassenden Überblick über die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt noch nicht ausreichend. Das kann unter anderem damit zusammenhängen, dass einerseits das berufliche Lehramt wenig bekannt ist und andererseits das Berufsbildungssystem sehr zergliedert ist mit einer Vielzahl an Fachrichtungen, die wiederum ihre eigenen Besonderheiten mit sich bringen (Frommberger & Lange, 2018; vgl. Kapitel 2.2 und 2.4). Gleichzeitig hat die berufliche Bildung eine hohe gesellschaftliche Bedeutung: „Die Berufsbildung leistet für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Gesellschaft grundlegende Funktionen, nämlich die Ausgestaltung der notwendigen Kompetenzen für das Wirtschaftssystem, die Eingliederung in das soziale System und die Sicherung der politischen Teilhabe“ (Wilbers, 2022, S. 122). Es ist damit unumgänglich, die berufliche Bildung zu stärken und mehr Lehrkräfte zu gewinnen.

Das vorliegende Promotionsvorhaben verfolgte das Ziel, mehr Wissen über Berufswahlmotive speziell für das berufliche Lehramt zu gewinnen, um daraus Implikationen für Forschung und Praxis abzuleiten. Einerseits soll die bisherige Befundlage zu Berufswahlmotiven vergrößert werden und andererseits sollen die Erkenntnisse der Entwicklung von Strategien zur Studiendengewinnung sowie der zielgruppengerechten Unterstützung und Beratung dienen. Vor diesem Hintergrund werden die Berufswahlmotive sowohl gruppenvergleichend als auch in Zusammenhang mit weiteren Konstrukten untersucht. Auf Grundlage der hohen Relevanz des Themas sowie der beschriebenen Forschungsdesiderate leistet die vorliegende Arbeit damit einen wichtigen Beitrag für die berufliche Lehrkräftebildung und insbesondere für eine zielgruppengerechte Ansprache der Studierenden bzw. Studieninteressierten.

Aufgrund der geringen Bekanntheit wird im Theorieteil zunächst der Lehrkräfteberuf in der beruflichen Bildung beschrieben, damit die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit entsprechend eingeordnet werden können. Da in der Lehrkräftebildungsforschung die Allgemeinbildung deutlich größere Aufmerksamkeit erhält, wird zunächst die Bedeutung der beruflichen Bildung herausgestellt (Kapitel 2.1). Daran anschließend folgen ein Überblick über das Berufsbildungssystem (Kapitel 2.2), eine Beschreibung der Aufgaben und Arbeitsfelder von Lehrkräften in der beruflichen Bildung (Kapitel 2.3) sowie eine Darstellung der Ausbildungswege zur Lehrkraft in der beruflichen Bildung (Kapitel 2.4). In Kapitel 3 wird eine Definition der Begrifflichkeiten Motivation und Berufswahlmotivation bzw. -motive vorgenommen. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel die theoretischen Zugänge zu Motiven für die Wahl des Lehrkräfteberufs dargestellt, indem Theorien zur Berufswahl (Kapitel 4.1) sowie zur Motivation (Kapitel 4.2) herausgearbeitet und in Kapitel 4.3 in Bezug auf den Lehrkräfteberuf eingeordnet werden.

Aus diesen Problemlagen heraus wird der Bedarf zur Erforschung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt abgeleitet. Bevor die eigene Arbeit vorgestellt wird, folgt ein weiteres theoretisches Kapitel zum Forschungsgegenstand selbst: den Berufswahlmotiven (Kapitel 5). Die Empirie zu Berufswahlmotiven im allgemeinbildenden Lehramt hat eine lange Tradition, so dass bereits validierte Instrumente zur Erfassung vorliegen. Diese werden in Kapitel 5.1 beschrieben und in Anknüpfung daran der empirische Forschungsstand dargestellt (Kapitel 5.2).

Kapitel 5.3 gibt einen Überblick darüber, welche Konstrukte in Zusammenhang mit Berufswahlmotiven untersucht wurden. In Kapitel 6 wird aus der Theorie die Fragestellung der vorliegenden Arbeit abgeleitet, indem Ziele, Fragestellungen und Hypothesen der fünf Studien als zentrale Elemente vorgestellt werden. Mit Kapitel 7 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Es wird das methodische Vorgehen in den Studien beschrieben. Dafür werden das verwendete Erhebungsinstrument (Kapitel 7.1), die untersuchten Stichproben (Kapitel 7.2) sowie die quantitativen (Kapitel 7.3) und qualitativen Analyseverfahren (Kapitel 7.4), die in den fünf Studien verwendet wurden, dargestellt. Kapitel 8 fasst die fünf Studien mit Fokus auf die Ergebnisse zusammen. Die veröffentlichten Beiträge werden der Arbeit angehängt. Im abschließenden Kapitel der Diskussion werden die Befunde zusammenfassend dargestellt (Kapitel 9.1) und Limitationen der Studien diskutiert (Kapitel 9.2). Kapitel 9.3 und 9.4 leiten aus den Befunden der fünf Studien Implikationen für die Forschung und für die Praxis ab.

2 Lehrkräfte in der beruflichen Bildung

Da die berufliche Bildung im Gegensatz zur Allgemeinbildung weniger bekannt ist, aber gleichzeitig einen hohen Stellenwert einnimmt, dient dieses Kapitel zum Grundverständnis, um anschließend die theoretischen Inhalte und empirischen Ergebnisse besser einordnen zu können. Hierbei wird zunächst die Bedeutung der beruflichen Bildung dargestellt, anschließend das Berufsbildungssystem in Deutschland grob umrissen und der Beruf der Lehrkraft in der beruflichen Bildung mit ihren Aufgaben und Arbeitsfeldern beschrieben. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ausbildungswege, die zur Lehrkraft an beruflichen Schulen qualifizieren, dargestellt. Abschließend werden aktuelle Herausforderungen, die sich aus Politik, Gesellschaft und aus den Anforderungen und der Ausbildungsstruktur ergeben, zusammengefasst.

2.1 Bedeutung der beruflichen Bildung in Deutschland

Das Berufsbildungssystem mit der dualen Berufsausbildung als tragende Säule hat in Deutschland, Österreich und der Schweiz einen hohen Stellenwert und wird aus verschiedenen Gründen als Erfolgsmodell bewertet (Blaß & Himmelrath, 2016; Cedefop, 2020). Zu den Vorteilen gehört, dass die duale Ausbildung mit einer Ausbildungsdauer von zwei bis drei Jahren (§ 5 Absatz 1 BBiG) einen schnellen sowie durch die häufige betriebliche Übernahme sicheren Berufseinstieg ermöglicht (BMBF, 2021a). Im Jahr 2019 betrug die Beschäftigungsquote der Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland 90 % und lag im europäischen Vergleich auf Platz 4 (Cedefop, 2020). Weitere Vorteile der dualen Ausbildung zeigen sich in der Gestaltung: Durch die Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule eignen sich die Auszubildenden schulisches Allgemein- und Fachwissen an und erwerben zugleich frühzeitig praktische Handlungskompetenz, sodass ihnen der Eintritt ins Berufsleben leichter fällt als Studierenden (Blaß & Himmelrath, 2016). Neben dem unmittelbaren Handlungswissen mit Konzentration auf einen bestimmten Beruf erlangen Auszubildende in der Berufsschule eine Reflexionsfähigkeit, welche positive Auswirkungen auf die individuelle

Entwicklung und gleichzeitig auf das Wirtschaftswachstum haben soll (Blaß & Himmelrath, 2016).

Die hohe Bedeutung der Berufsausbildung lässt sich auch daran erkennen, dass sie mit einem Anteil von 36 % aller Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungsgeschehen stärkster Bildungssektor ist.¹ Von den 36 % entscheiden sich wiederum knapp zwei Drittel (64 %) für eine duale Berufsausbildung (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2021). Gleichzeitig zeigt sich in den letzten Jahren der Trend eines Attraktivitätsverlusts der beruflichen Bildung, da sich Lernende tendenziell eher für ein Hochschulstudium entscheiden (Cedefop, 2020).

Ein weiterer wichtiger positiver Aspekt der beruflichen Bildung ist die Qualitätssicherung durch verschiedene Instrumente. Auf bildungspolitischer Ebene wird die Qualität durch Forschungstätigkeiten sowie Berichterstattungen (Berufsbildungsbericht mit beigefügtem Datenreport) mit dem BMBF und BIBB als Hauptakteure gesichert. Die betriebliche Ausbildung beruht auf nationalen Standards, die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie der Handwerksordnung (HwO) festgelegt sind und Ausbildungsordnungen, -einrichtungen sowie ausbildende Personen und Prüfungen betreffen (Cedefop, 2020). Die Qualität in den Berufsschulen wird einerseits gesichert durch die jeweiligen Rahmenvereinbarungen, beschlossen von der Kultusministerkonferenz (KMK), und andererseits durch Lehrpläne, festgelegt vom Bildungsministerium des jeweiligen Bundeslandes (Blaß & Himmelrath, 2016; Cedefop, 2020).

Das Modell der dualen Ausbildung ist international hoch angesehen, weil es zu einer hochwertigen beruflichen Qualifikation führt und ihm die geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland zugeschrieben wird (Blaß & Himmelrath, 2016; BIBB, 2021). Aufgrund des Erfolges wollten und wollen andere Länder ein ähnliches Modell einführen. Um die Berufsbildung in Europa zu stärken und das duale System umzusetzen, gibt es Kooperationen, wie bspw. das europäische Informationsnetzwerk zur beruflichen Bildung (ReferNet), in dem Deutschland mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vertreten ist (Cedefop, o.J.), oder das von der deutschen

¹ Die anderen drei Sektoren sind der Übergangsbereich, der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und das Studium (BMBF, 2021a).

Bunderegierung initiierte German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET), das sich für die internationale Stärkung der Berufsbildung einsetzt (Die Bundesregierung, 2019). Mit Einrichtung eines achtstufigen nationalen Qualifikationsrahmens (DQR) und dessen in Bezug Setzens mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) wurde das deutsche duale System für alle EU-Mitgliedstaaten vergleichbar und verständlich gemacht (Cedefop, 2020).

Trotz des hohen Stellenwerts und internationalen Ansehens der deutschen Berufsausbildung gibt es auch Herausforderungen, die sich insbesondere in Form von Passungsproblemen zeigen. So haben auf der einen Seite die Betriebe teilweise Schwierigkeiten, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen, andererseits finden Jugendliche keinen Ausbildungsplatz, was darauf hindeutet, dass das Zusammenführen von Angebot und Nachfrage teilweise nur schwer gelingt (BMBF, 2020). Zur Erklärung werden drei verschiedene Ursachenkategorien (im Sinne eines *Mismatches* [Nicht-Übereinstimmung]) angeführt: (1) bei einem *berufsfachlichen Mismatch* entspricht das berufsspezifische Angebot offener Stellen nicht der berufsspezifischen Nachfrage, (2) ein *regionales Mismatch* beschreibt Probleme in der regionalen Erreichbarkeit bestimmter Ausbildungsberufe und (3) ein *eigenschafts- und verhaltensbezogenes Mismatch* liegt vor, wenn kein Ausbildungsvertrag zustande kommt, obwohl der gewünschte Beruf in der gesuchten Region vorhanden ist und damit die Ursachen in den Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Bewerberinnen und Bewerber oder des Betriebs liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Gleichzeitig hat die berufliche Bildung eine hohe Bedeutung für den deutschen Arbeitsmarkt, ist nach wie vor attraktiv und leistet einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung (Cedefop, 2020; Cedefop & BIBB, 2019). Um den Passungsproblemen entgegenzuwirken, erfolgten und erfolgen auf politischer Ebene zahlreiche Aktivitäten, wie die Novellierung von Gesetzen, wie dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung HwO),

oder die Veranlassung von Initiativen und Förderprogrammen (z. B. *Bildungsketten*, VerA: Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen oder Passgenaue Besetzung) (BMBF, 2020, 2021a).² Das Berufsbildungssystem besteht neben dem dualen System aus weiteren Komponenten, welche im folgenden Kapitel überblicksartig dargestellt werden.

2.2 Das deutsche Berufsbildungssystem

Das Berufsbildungssystem ist äußerst vielschichtig und beinhaltet verschiedene Bildungseinrichtungen sowie Bildungsgänge.³ Wie in der Allgemeinbildung teilen sich Bund und Länder die Zuständigkeiten. Für die Ausgestaltung des beruflichen Schulwesens sind die Länder verantwortlich, weshalb es trotz einer übergreifenden Regelung durch die KMK sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zu länderspezifischen Besonderheiten kommt (Blaß & Himmelrath, 2016; Cedefop, 2020). In diesem Abschnitt soll es nicht um das Aufzeigen von Unterschieden in der Umsetzung der beruflichen Bildung in den jeweiligen Ländern gehen, es soll einen Überblick liefern, welche Institutionen und Bildungsgänge in Deutschland zur beruflichen Bildung gehören.

Das Berufsbildungssystem setzt sich aus der beruflichen Ausbildung (Sekundarbereiche I und II) und der Weiterbildung (postsekundärer und tertiärer Bereich) zusammen (vgl. Tabelle 1). Das berufliche Ausbildungssystem besteht aus drei Sektoren: dem dualen System (Teilzeitberufsschulen), dem Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung) und dem Übergangssektor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Lehrlingsausbildungsprogramme im dualen System finden an den zwei Lernorten Betrieb und Berufsschule statt, welche die Auszubildenden im regelmäßigen Wechsel besuchen (durchschnittlich 70 % am Arbeitsplatz, 30 % in der Berufsschule). Die Betriebe schließen mit den Auszubildenden einen Vertrag ab und

² Eine Gesamtübersicht der berufsbildungspolitischen Aktivitäten und Programme der Bundesregierung ist im Berufsbildungsbericht 2021 dargestellt (BMBF, 2021a, S. 86 ff.).

³ Ein Schaubild über die berufliche Bildung im deutschen System der allgemeinen und beruflichen Bildung ist in Cedefop (2020, S. 20) dargestellt.

finanzieren die betriebsinterne Ausbildung in Form einer monatlichen Vergütung. Alle Ausbildungsgänge werden durch gesetzlich geregelte Abschlussprüfungen beendet. Bei erfolgreichem Abschluss erhalten die Absolventinnen und Absolventen eine berufliche Qualifikation, die ihnen Zugang zum Arbeitsmarkt verschafft (Cedefop, 2020; Cedefop & BIBB, 2019). Das Schulberufssystem umfasst vollzeitschulische Ausbildungen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens an Berufsfachschulen. Das arbeitsbasierte Lernen erfolgt an Schulen und/oder in Form von Praktika. Maßnahmen im Übergangssektor, wie das Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr sowie die Einstiegsqualifizierung, sind für Personen, die Schwierigkeiten beim Zugang zu Angeboten der Berufsbildung haben und sollen beim Übergang aus dem allgemeinbildenden in den berufsbildenden Bereich unterstützen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Cedefop, 2020).

Tabelle 1

Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen des deutschen Berufsbildungssystems in den Sekundarbereichen I und II sowie im postsekundären und tertiären Bereich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020)

Bildungsbereich	Bildungsgänge und -einrichtungen
Sekundarbereich I	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsvorbereitungsjahr (und weitere berufsvorbereitende Programme, z. B. an Berufsschulen und Berufsfachschulen)
Sekundarbereich II	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsgrundbildungsjahr • einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe (z. B. Berufseinstiegsklassen oder Einstiegsqualifizierung) • Beamtenanwärterinnen und -anwärter im mittleren Dienst • Berufsschulen (duales System) • Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln
Postsekundärer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • zwei- und dreijährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe • Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung, Umschulung)

Bildungsbereich	Bildungsgänge und -einrichtungen
Postsekundärer Bereich (<i>Fortsetzung</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung) • berufliche Programme, die sowohl einen Berufsabschluss wie auch eine Studienberechtigung vermitteln
Tertiärer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • Fachschulen (ohne Gesundheits-, Sozialberufe, Erzieherausbildung) einschließlich Meisterausbildung, Technikerausbildung, Betriebswirtin und Betriebswirt, Fachwirtin und Fachwirt

Die berufliche Weiterbildung findet im postsekundären und tertiären Bereich statt und beinhaltet Fachbildungsprogramme an Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufsfachschulen oder Fachgymnasien (die häufig einen beruflichen und gleichzeitig allgemeinbildenden Bildungsabschluss und damit Zugang zur Hochschule ermöglichen), berufliche Fortbildungsqualifikationen (wie die Meisterprüfung, gleichwertig mit akademischen Abschlüssen), und berufliche Fortbildungsprogramme an Fachschulen (sie führen zu einer beruflichen (Weiter-)Qualifikation und teilweise zu einer formalen Einstiegsqualifikation für Fachhochschulen). Außerdem gibt es nicht-formale Weiterbildungsangebote, die von verschiedenen Anbietern entwickelt, organisiert und angeboten werden. Diese Angebote gewinnen durch sich wandelnde Qualifikationsbedarfe aufgrund von Digitalisierung und Automatisierung an Bedeutung (Cedefop, 2020). Zu den institutionellen Einrichtungen des beruflichen Bildungssystems gehören also die Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Berufsoberschulen sowie Fachschulen. Diese sind geregelt durch jeweilige Rahmenvereinbarungen der KMK (Blaß & Himmelrath, 2016).

2.3 Aufgaben und Arbeitsfelder von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften sind in den Standards für die Lehrerbildung, durch die KMK (2019b) beschlossen) und in Form von Kompetenzen (die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen umfassen) beschrieben. Der KMK-Beschluss enthält die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren und gilt sowohl für die Allgemein- als auch für die Berufsbildung. Es wird u. a. gefordert, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollen,

Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und spezielle Fördermöglichkeiten zu kennen und einzusetzen. Gleichzeitig sollen sie gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln einbeziehen und sich stets selbst weiterentwickeln. Auch die Digitalisierung fließt in die Standards ein, indem von Lehrkräften gefordert wird, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Reflexion der digitalen Welt befähigen (KMK, 2019b). Diese Beispiele zeigen, wie breit gefächert die Aufgaben von Lehrkräften sind. In der beruflichen Bildung kommen noch weitere spezielle Anforderungen hinzu, die sich aus dem vielfältigen Berufsbildungssystem ergeben (KMK, 2019a; Ziegler, 2021b; vgl. Kapitel 4.2). Zum einen gibt es zahlreiche Einsatzorte, die sich über das gesamte Berufsbildungssystem erstrecken. Dazu gehören Einsatzgebiete im Übergangssystem, Berufsschulen für den Bereich der dualen Berufsausbildung, Berufsfachschulen für den Bereich der vollzeitschulischen Berufsausbildungen, Berufsoberschulen und Fachoberschulen für den Erwerb einer fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife oder Fachschulen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung (Blaß & Himmelrath, 2016; Frommberger & Lange, 2018). Zum anderen geht es im Unterricht neben der Vermittlung berufsbildender Inhalte auch um eine allgemeinbildende Wissensvermittlung (Blaß & Himmelrath, 2016). Beim fachlichen Wissen wird von den Lehrkräften erwartet, dass ein Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt wird (KMK, 2019a). „Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen stellen sich zudem der Herausforderung, die Arbeitsinhalte, die sich durch die Digitalisierung in beruflichen Kontexten schnell wandeln, in ihren Unterrichtsalltag unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Vorgaben zu integrieren“ (KMK, 2019a, S. 6). Letztlich entstehen ständig neue Berufe und bestehende Aus- sowie Weiterbildungsordnungen werden regelmäßig überarbeitet, was Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsgestaltung ebenfalls berücksichtigen müssen (Frommberger & Lange, 2018). „Vor diesem Hintergrund ist das Spektrum der fachlichen Anforderungen sehr breit und deutlich umfangreicher als in allen anderen Lehramtsberufen“ (Frommberger & Lange, 2018, S. 13).

Durch die breite Palette an Institutionen begegnen Lehrkräfte sehr heterogenen Lerngruppen. Beispielsweise reichen die Altersangaben in der beruflichen Ausbildung von 16 Jahre und jünger bis 40 Jahre und älter (BIBB, 2021). Zudem gibt es Lernende ohne Hauptschulabschluss⁴, mit Hauptschulabschluss, mit mittlerem Schulabschluss oder mit (Fach-)Hochschulreife. Auch das Merkmal nicht-deutsche Herkunftssprache gewinnt stetig an Bedeutung und hat Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung (BIBB, 2021). Diese Vielfalt an Lernvoraussetzungen besteht nicht nur zwischen den Institutionen, sondern auch innerhalb einer Institution sowie innerhalb einzelner Bildungsangebote, sodass es nicht nur, wie oben beschrieben, hohe fachliche Anforderungen gibt, sondern ebenso hohe (sonder-)pädagogische und (fach-)didaktische Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -umsetzung (Frommberger & Lange, 2018). Diese hohen Ansprüche an die Lehrkräfte spiegeln sich in deren Beanspruchungserleben wider. Bei einer deutschlandweiten Befragung von 1017 Lehrkräften (darunter 18 % an beruflichen Schulen) schätzten 73 % der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihre Arbeitsbelastung als hoch oder sehr hoch ein. 68 % der Lehrkräfte an beruflichen Schulen gaben an, (sehr) häufig am Wochenende zu arbeiten und 49 % können sich (sehr) häufig in ihrer arbeitsfreien Zeit nicht richtig erholen. Gleichzeitig sind 81 % von ihnen mit ihrem Beruf zufrieden (Robert Bosch Stiftung, 2022).⁵

2.4 Ausbildung zur Lehrkraft in der beruflichen Bildung

Bezüglich der Qualifizierungswege zur berufsbildenden Lehrkraft zeigen sich je nach beruflicher Fachrichtung unterschiedliche historische Entwicklungen. Während die Lehrkräftebildung

⁴ Hier ist der Anteil mit 30 % im Übergangsbereich am höchsten, gefolgt von der dualen Berufsausbildung mit 4 % (BIBB, 2021).

⁵ Im Vergleich zu den Schulformen Grundschule, Haupt-/Real-/Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule schätzten Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ihre Arbeit weniger oft als belastend ein. Das muss nicht bedeuten, dass sie auch tatsächlich eine geringere Arbeitsbelastung haben. Denn die Arbeitsbelastung hängt mit der Höhe des Stundendeputats der Lehrkräfte zusammen und Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gaben im Mittel das geringste Stundendeputat an (Robert Bosch Stiftung, 2022).

im kaufmännisch-verwaltenden Bereich bereits Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhundert in den hochschulischen Raum verlagert wurde – und an den Universitäten noch heute am besten institutionell verankert ist – wurden die gewerblich-technischen Fachrichtungen erst Mitte des 20. Jahrhunderts an den Technischen Universitäten angesiedelt (Ziegler, 2018; Zimpelmann, 2019). Die personenbezogenen Fachrichtungen mit der vollzeitschulischen Ausbildung in den Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufen befinden sich „[...] z.T. noch im Anfangsstadium der formalen Professionalisierung. Referenzdisziplinen wie die Pflegewissenschaften beginnen sich erst jetzt an den Universitäten zu institutionalisieren“ (Ziegler, 2018, S. 588). Die Qualifizierung zur Lehrkraft war lange entweder als Weiterbildung im Anschluss an eine abgeschlossene Berufsausbildung und Berufstätigkeit im entsprechenden Bereich konzipiert oder an Fachhochschulen angesiedelt (Weyland & Wittmann, 2020). Eine Besonderheit für das kaufmännisch-verwaltende Lehramt bzw. der Wirtschaftspädagogik ist das Prinzip der Polyvalenz, das neben dem Lehrberuf auch Tätigkeiten in anderen Bereichen ermöglicht, wie in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, in der Personalentwicklung, im Rechnungswesen, im Marketing oder in der Unternehmensführung (Kremer & Mauer, 2021).

Mit Beschluss der KMK der gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen im Jahr 1999 wurde die Ausbildung zur Lehrkraft in der beruflichen Bildung stärker vereinheitlicht und an die allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge angebunden. Sie wird unter dem Lehramtstyp 5 „Lehrämter für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen“ (KMK, 2009, S. 5) zusammengefasst. Mit dem Bologna-Prozess wurden die beruflichen Lehramtsstudiengänge noch weiter an allgemeinbildende Lehramtsrichtungen angepasst und überwiegend in Bachelor- und Masterstudiengänge umgewandelt (Weyland & Wittmann, 2020). Folgende berufliche Fachrichtungen können im Lehramt gewählt werden: „1. Wirtschaft und Verwaltung, 2. Metalltechnik, 3. Elektrotechnik, 4. Gesundheit und Körperpflege, 5. Pflege, 6. Druck- und Medientechnik, 7. Fahrzeugtechnik, 8. Ernährung und Hauswirtschaft, 9. Sozialpädagogik, 10. Informationstechnik/Informatik, 11. Agrarwirtschaft, 12. Bautechnik, 13. Holztechnik, 14. Labortechnik/Prozesstechnik, 15. Textiltechnik und -gestaltung, 16. Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik“ (KMK, 2019a, S. 7). Die

Wirtschaftspädagogik mit der Ausbildung zur Lehrkraft für die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung ist nach wie vor teilweise als polyvalentes Studiengangmodell gestaltet, hat sich aber deutschlandweit durch die Bachelor- und Masterstruktur dem beruflichen Lehramt angenähert (Söll, 2016).⁶ In Bezug auf die Studienwahl ist der polyvalente Charakter mit Offenheit über berufliche Möglichkeiten dennoch bedeutsam, da sie Einfluss auf die Studienentscheidung haben kann. Einen Hinweis darauf liefert die Untersuchung von Goller und Ziegler (2021), worin 243 von 653 deutschlandweit befragten Studierenden angaben, sich für das Studium der Wirtschaftspädagogik entschieden zu haben, weil sie sich mit der Wahl des Studiums noch nicht für eine berufliche Tätigkeit festlegen mussten.

Die berufliche Lehrkräfteausbildung besteht analog zu allgemeinbildenden Fächern aus zwei Phasen: dem Lehramtsstudium (Bachelor- und lehramtsbezogene Masterstudiengänge oder Lehramtsstudiengang) und dem Vorbereitungsdienst (KMK, 2018). Im Studium wird meist eine berufliche Fachrichtung als erstes Fach (siehe oben) mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach als zweites Fach kombiniert.⁷ Das Studium umfasst Fachdidaktiken und Fachwissenschaften für diese beiden Fächer, Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik sowie schulpraktische Studien, die über das Bachelor- und Masterstudium verteilt sind (Frommberger & Lange, 2018; KMK, 2018). Die in Kapitel 2.3 verdeutlichte breite Palette an Aufgaben für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung spiegeln sich nicht nur in den Standards für die Lehrkräftebildung (KMK, 2019b), sondern auch in den inhaltlichen Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der KMK (2019a) wider. Demnach muss im Studium folgendes berücksichtigt werden: „[...] ein hochdifferenziertes Feld unterschiedlicher Bildungsgänge berufsbildender Schulen [...], de[r] dynamische[...] Wandel in

⁶ Es gibt die Wirtschaftspädagogik „[...] als eigenständigen Studiengang mit einer polyvalenten Ausrichtung, als Studium mit dem Ziel Lehramt an berufsbildenden Schulen oder eingebunden in andere sogenannte Fachwissenschaftliche Studienprogramme“ (Kremer & Mauer, 2021, S. 1).

⁷ Das zweite Fach kann aber auch eine zweite berufliche oder eine sonderpädagogische Fachrichtung sein.

der Berufswelt, [...] der Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion, [...] durch die Digitalisierung in beruflichen Kontexten schnell wandeln[de Arbeitsinhalte], [...] häufige und oft unvorhersehbare Veränderungen der Anforderungen an Lehrkräfte [...], ein Bezug sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen als auch auf die zielgruppenadäquate berufliche Praxis, [...] eine berufspraktische Ausrichtung und Berücksichtigung des Lernorts Betrieb [...]" (KMK, 2019a, S. 6). Damit besteht ein doppelter Gegenstands- bzw. Theorie-Praxis-Bezug: Die Verbindung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis einerseits und eine Verbindung der fachlichen Bezugswissenschaften mit der betrieblich-beruflichen Praxis andererseits (Weyland & Wittmann, 2020).

Trotz des einheitlich strukturierten Aufbaus der beruflichen und allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge zeigt sich für das berufliche Lehramt eine Besonderheit: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen ist „[...] anders als die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen, schulformunabhängig und berufsfeldbezogen geschnitten [...] und stellt [...] eine Einheitslehrerinnen- und -lehrerbildung für die Gesamtheit der beruflichen Schulformen dar“ (Weyland & Wittmann, 2020, S. 256). Eine weitere Besonderheit für das berufliche Lehramt ist, dass „[e]ine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit [...] erforderlich [ist]. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate“ (KMK, 2018, S. 2) und ist nicht Teil des Studiums. Zusammen mit den schulpraktischen Studien im Umfang von 90 Leistungspunkten ist der Praxisanteil im beruflichen Lehramt damit verhältnismäßig hoch (Frommberger & Lange, 2018).

3 Begriffsbestimmung von Motivation und Berufswahlmotivation

Motivation ist kein eindeutig definierter Begriff, sondern ein vielschichtiges und heterogenes Konstrukt bzw. Sammelkonstrukt (Kunter, 2014; Rheinberg, 2008). Sie wird als etwas gedanklich Konstruiertes (*Hypothetisches*) gesehen, das in Form von bestimmten Verhaltensweisen sichtbar wird (Rheinberg, 2008). Die Ausrichtung des Verhaltens bzw. des momentanen Lebensvollzugs kann in zweierlei Richtung erfolgen: entweder zu einem als positiv bewerteten Zielzustand hin oder von einem als negativ bewerteten Zielzustand weg (Rheinberg, 2008). Motivation schließt dabei verschiedene Prozesse und Komponenten ein, wie Erwartungen, Werte, Selbstbilder, Willensprozesse, Affekte und Emotionen (Rheinberg, 2008; Vollmeyer, 2005).

Die beiden Begriffe *Motivation* und *Motiv* haben unterschiedliche Bedeutungen und sind zu differenzieren. Motive sind Personenmerkmale und stellen Dispositionen bzw. Präferenzen für das Erleben eines bestimmten Zielzustandes dar. Die dahinterliegende Annahme ist, dass Verhalten über das Motiv der Bedürfnisbefriedigung gesteuert wird (Kunter, 2014; Rheinberg, 2008). Aus der Wechselbeziehung zwischen den individuellen Motiven einer Person und der jeweiligen Situation resultiert die Motivation, welche letztlich eine bestimmte Handlung bzw. ein bestimmtes Verhalten auslöst (Rheinberg, 2008). Motive können nach Heckhausen und Heckhausen (2010) in implizit und explizit unterteilt werden. Implizite Motive meinen individuelle Motivdispositionen, die auf die jeweilige Persönlichkeit zurückzuführen sind. Explizite Motive sind persönliche Zielsetzungen im Sinne von bewussten, sprachlich repräsentierten Selbstbildern, Werten und Zielen, die sich eine Person selbst zuschreibt. Zusammen mit universellen Verhaltenstendenzen und Bedürfnissen gehören sie zu den personenbezogenen Einflussfaktoren auf die Motivation einer Person (vgl. Abbildung 1). Wie bereits oben angedeutet, wird Motivation auch durch die Situation, in der ein bestimmtes Verhalten stattfinden soll, beeinflusst. Mit situationsbezogenen Einflüssen sind Gelegenheiten oder Anreize (in positive oder negative Richtung) gemeint, die zu einem entsprechenden Handeln auffordern. Diese Anreize können intrinsisch oder extrinsisch sein (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Intrinsische Anreize liegen im Vollzug einer Tätigkeit selbst, extrinsische Anreize sind Ereignisse oder Veränderungen, die entstehen, wenn eine Tätigkeit erfolgreich abgeschlossen wurde (Rheinberg, 2010; vgl. Abbildung 1). Erwartungs-mal-Wert-Modelle bieten „eine systematische Integration von Person- und Situationsfaktoren [...], aus denen sich Verhaltensvorhersagen ableiten lassen“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 6; vgl. Kapitel 4.2.2). Personen wählen demnach Aufgaben, die einerseits Anreize enthalten und bei denen andererseits entweder Erfolg oder Misserfolg möglich ist (Rheinberg, 2008).



Abbildung 1 Eigene Darstellung der Einflussfaktoren auf die Motivation nach Heckhausen und Heckhausen (2010)

Kunter (2014) fasst das Konstrukt der Motivation so zusammen, dass damit einerseits Gründe für den Beginn (Initiation) und die Richtung eines Verhaltens beschrieben werden (im Sinne von Wahlen und Entscheidungen) und andererseits Aussagen darüber getroffen werden, mit wieviel Intensität sowie Anstrengung das Verhalten durchgeführt, und wie lange dieses Verhalten aufrechterhalten wird (Intensität, Dauer und Qualität von Verhalten).

In der Lehrkräftebildungsforschung wurden zur Beschreibung der Intensität, Dauer und Qualität von Verhalten u. a. Konstrukte, wie Selbstwirksamkeit, Interesse, Engagement, Enthusiasmus und Arbeitszufriedenheit betrachtet und für die Erklärung von Unterschieden im beruflichen Verhalten und Erfolg verwendet (Kunter, 2014). Die Berufswahlmotivation im Lehramt kann zum Motivationsbereich der Initiation von Verhalten zugeordnet werden (Kunter & Pohl-

mann, 2015) und umfasst Entscheidungs- und Beweggründe, sprich Motive, aus denen Personen den Lehrkräfteberuf bzw. den dazugehörigen Ausbildungsweg ergreifen (Cramer, 2016; Ziegler & Goller, 2021). Die Berufswahlmotivation ist ein mehrdimensionales Konstrukt und wird über Berufswahlmotive erfasst. Zur Erklärung wurden bislang überwiegend die nach Heckhausen und Heckhausen (2010) benannten situationsbezogenen Anreize in Form von intrinsischen und extrinsischen Motiven betrachtet, häufig wurde zusätzlich die Kategorie der altruistischen Motive hinzugezogen (Brookhart & Freeman, 1992; Fray & Gore, 2018). Intrinsische Motive sind bspw. Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder fachliches Interesse, Beispiele für extrinsische Motive sind das Gehalt oder eine berufliche Sicherheit. Als altruistische Motive gelten u. a. die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen oder das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags (Fray & Gore, 2018).

4 Theorien und Modelle zur Wahl des Lehrkräfteberufs

Die Begriffsbestimmung von Berufswahlmotivation in der Lehrkräftebildung erfolgt vor allem aus der Motivationspsychologie heraus (Kunter, 2014; vgl. Kapitel 2) und auch in empirischen Untersuchungen finden sich überwiegend Bezüge zu Motivationstheorien (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Berufswahltheorien sind eine weitere theoretische Grundlage zur Analyse der Berufswahlmotivation und fanden vereinzelt empirisch Anwendung. Im folgenden Kapitel werden Berufswahl- und Motivationstheorien vorgestellt. Es soll dabei um keine vollständige Abbildung oder einen historischen Abriss aller Theorien gehen, sondern vielmehr um eine theoretische Fundierung der Wahl des Lehrkräfteberufs, weshalb diejenigen Theorien beschrieben werden, die bislang in der Lehrkräftebildungsforschung (theoretische oder empirische) Anwendung fanden. Daran anschließend werden die theoretischen Zugänge in Bezug auf die Wahl des Lehrkräfteberufs eingeordnet.

4.1 Berufswahltheorien in der Lehrkräftebildung

Allgemein versuchen Berufswahltheorien, den Prozess der Berufswahl zu erklären, mit dem gemeinsamen Ziel der „[...] möglichst präzise[n] Beschreibung, Erklärung und Prognose des beruflichen Wahlverhaltens bzw. der beruflichen Entwicklung von Personen“ (Bergmann, 2004, S. 376). Aus berufspsychologischer Perspektive werden unter Berufswahl mehrere Teilphänomene der beruflichen Entwicklung verstanden, wie der

„[...] Wahl einer akademischen oder beruflichen Ausbildung als auch die Wahl eines Berufes oder Arbeitsplatzes. Zusätzlich kann sich der Sachverhalt Berufswahl je nach Realitätseinbindung auf einen Wunsch, eine Präferenz, eine Absicht oder eine Realisierung einer beruflichen Option beziehen. Nach diesem Verständnis können sowohl ein konkreter Berufswunsch, ein bevorzugtes Studienfach, ein geplanter Berufseintritt wie auch ein vorgenommener Studienwechsel als Erscheinungsform von ‚Berufswahl‘ betrachtet werden“ (Bergmann, 2007, S. 414).

Nach dieser Definition beschreibt der Begriff einen Prozess, der neben der Entscheidung für eine allgemeinbildende Schule, eine berufliche Erstqualifizierung sowie den erstmaligen Eintritt in ein Arbeitsverhältnis auch freiwillige zeitweilige Austritte aus dem Erwerbsleben, Berufswechsel und den dauerhaften Austritt aus dem Erwerbsleben umfasst und damit „[...] eine immer wiederkehrende Bedeutung annehmen kann“ (Klusmeyer, 2005, S. 188).

Im Verlauf der Erforschung der Berufswahl sind verschiedene theoretische Strömungen mit unterschiedlichen Bezügen entstanden. Auf der einen Seite dienen gesellschaftsorientierte Ansätze zur Erklärung des Berufswahlprozesses unter Bezugnahme soziologischer Annahmen. Auf der anderen Seite existieren persönlichkeitsorientierte Ansätze mit Bezug auf entwicklungs- und lernpsychologische Theorien (Nieskens, 2009). In der Literatur zur Lehrkräftebildung lassen sich vorrangig psychologisch geprägte Ansätze finden, die in den folgenden Teilkapiteln näher erläutert werden. Auch werden für einen vollständigen Blick bereits hier empirische Ergebnisse dargestellt, die auf den jeweiligen Berufswahltheorien beruhen.⁸

4.1.1 *Berufswahl Lehrkraft nach dem Person-Umwelt-Modell*

Eine der bekanntesten und einflussreichsten psychologischen Berufswahltheorien dürfte das Person-Umwelt-Modell (*Trait-and-Factor-Theory*) von Holland (1997) sein, das zahlreiche Forschungstätigkeiten im Bereich der Lehrkräftebildung ausgelöst hat (Nieskens, 2009). Im Zentrum dieser Theorie stehen die beruflichen Interessen und die Annahme, dass diese mit Persönlichkeitsmerkmalen in Zusammenhang stehen (Bergmann, 2004).⁹ Nach Hollands Theorie

⁸ Eine Darstellung der empirischen Befunde zu Berufswahlmotiven und damit zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit erfolgt ausführlich in Kapitel 5.2.

⁹ Auch in der weit verbreiteten *Life-Span, Life-Space Theory* von Super geht es um Interessen, wobei hier die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzeptes und die Passung von Selbstkonzept und Berufsmerkmalen im Mittelpunkt stehen. In Hollands Theorie geht es dagegen um die Passung von Beruf und Persönlichkeit im Sinne einer einmaligen Entscheidung (Kirsten, 2007; Super, 1994). Die Theorie von Super fand bislang im Bereich der Lehrkräftebildung keine Anwendung.

können die meisten Menschen sechs Persönlichkeitstypen zugeordnet werden: realistisch (*realistic* – R), forschend (*investigative* – I), künstlerisch (*artistic* – A), sozial (*social* – S), unternehmerisch (*enterprising* – E) und konventionell (*conventional* – C). Mittels dieser Typen können Umwelten durch die beruflichen Anforderungen oder die Persönlichkeitsorientierungen einer Person beschrieben werden. Beispielweise bevorzugt der realistische Typ Tätigkeiten und Arbeiten mit Werkzeugen oder Maschinen, während der forschende Typ gerne systematisch beobachtet, logisch schlussfolgert, denkt oder forscht. Diese sechs Merkmale sind in einem Hexagon gegenübergestellt, in dem benachbarte Kategorien (z. B. realistisch und forschend) am ähnlichsten (konsistent) und gegenüberliegende Kategorien (z. B. künstlerisch und konventionell) am unähnlichsten (inkonsistent) sind (vgl. Abbildung 2).

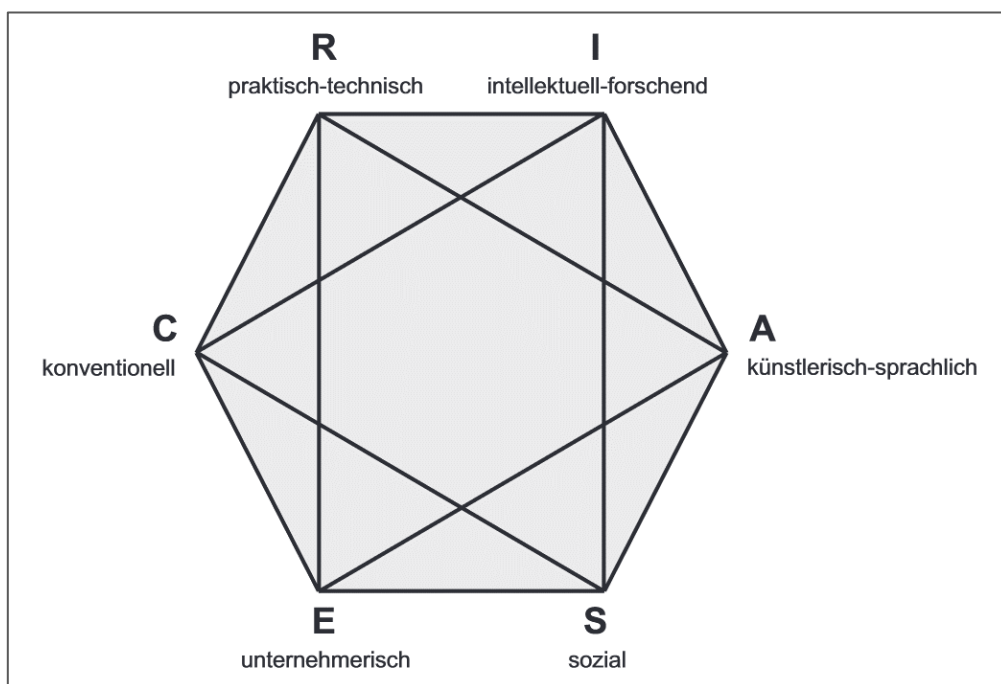


Abbildung 2 Hexagonales Modell der beruflichen Interessen nach Holland (Muck, 2007)

Bei der Berufswahl geht es um eine Passung (Kongruenz) von Persönlichkeits- und beruflichen Umweltmerkmalen, wobei davon ausgegangen wird, dass Personen mit konsistenten

Interessensprofilen (sprich mit Interessen, die im Hexagon nebeneinander liegen) eine größere Stabilität in ihren Interessen aufweisen und eine sicherere Berufswahlentscheidung treffen als Personen mit inkonsistenten Interessensprofilen (Holland, 1997; Ratschinski, 2009). Zur empirischen Anwendung von Hollands Theorie haben Bergmann und Eder (2018) den *Allgemeinen Interessen-Struktur-Test* (AIST) entwickelt, welcher der Bestimmung schulisch-beruflicher Interessen dient. Die sechs Interessensdimensionen nach den Typen von Holland werden mit je zehn Items gemessen. Der im AIST-3 enthaltene *Umwelt-Struktur-Test* dient einer Beschreibung der schulisch-beruflichen Umwelten nach denselben Dimensionen, so dass letztlich Interessen und Umwelten abgeglichen werden können. Im Testmaterial enthalten ist außerdem ein Register mit sogenannten Holland-Codes für verschiedene Berufe und Ausbildungen, sodass eine Berufsempfehlung für jedes Interessensprofil möglich ist. Der Test fand vielfach in der Berufsberatung und in empirischen Studien zur Berufswahl Anwendung. Ergebnisse bestätigen u. a. den hohen Stellenwert beruflicher Interessen bei der Berufswahl. Zudem steigt mit zunehmender Interessenkongruenz der Ausbildungs- und Berufswahl die Zufriedenheit in Schule, Studium und Beruf, während die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels oder Abbruchs sinkt (Bergmann, 2004, 2007). Auch im Bereich des allgemeinbildenden und beruflichen Lehrkräfteberufs wurde dazu geforscht. Beispielweise wurden mit dem Modell von Holland Passungsprobleme von angehenden Lehrkräften durch Anforderungen und Bedingungen des Berufs analysiert und daraus Instrumente zur Eignungsabklärung sowie studienbegleitende Beratungsangebote zur Kompetenzentwicklung entwickelt (Dietrich & Latzko, 2016; Nieskens, 2016).¹⁰

¹⁰ Zu Eignungsinstrumenten zählen bspw. der *Career Counselling for Teachers* (CCT; Mayr et al., 2016), die Kompetenzanalyse und Eignungsberatung *PACours* (Hechinger, 2016) oder das *LehramtsNavi* zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen (Bohndick et al., 2017). Ein Überblick mit systematisierter Darstellung ist in Dietrich und Bohndick (2020) enthalten.

Nieskens (2009) hat in Anlehnung an das Modell von Holland ein Rahmenmodell für den Berufswunsch Lehramt (gemessen über die subjektiv wahrgenommene Passung) in der gymnasialen Oberstufe entwickelt und empirisch überprüft. Darin enthalten sind die Konstrukte Interessen, Motive, Kompetenzen, Ziele und Persönlichkeit zur Ermittlung der Interessentypen auf Seiten der Person. Die Interessen auf Seite des Berufs werden mit den Konstrukten Inhalte, Tätigkeiten, Ziele, Standards und Anforderungen gemessen. Die Kongruenz von Person und Beruf wird durch eine objektive (mittels gemessener Interessen) und eine subjektive Passung (mittels artikulierter Interessen) ermittelt. Zudem wurden folgende, aus der Empirie generierte Einflussgrößen aufgenommen: Geschlecht, berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit, Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, berufsbezogene Emotionen, soziales Umfeld bzw. Vorbilder und pädagogische Vorerfahrungen. Die erfassten Einflussfaktoren klärten 37 % der Gesamtvarianz zur Vorhersage des Berufswunschs Lehramt auf.

Leon et al. (2018) nutzten Hollands Modell zur Erklärung der Frage, warum es so schwierig ist, Nachwuchs für das berufliche Lehramt zu gewinnen. Grundsätzlich zeigen Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudiengängen ein großes soziales Interesse (Neugebauer, 2013). Die gewerblich-technischen Fachrichtungen haben die Herausforderung, dass sie gleichzeitig ein soziales Interesse (S) und ein praktisch-technisches Interesse (R) ansprechen, welche sich im Hexagon-Modell gegenüberstehen (vgl. Abbildung 2) und dementsprechend als unähnlich und nicht konsistent assoziiert werden. Um diesen Sachverhalt empirisch zu prüfen, haben Leon et al. (2018) die Interessensprofile von Studierenden der Technikpädagogik erhoben und mit Interessensprofilen der Berufspädagogik und Ingenieurwissenschaft verglichen. Erwartungskonform wiesen die Studiengänge Berufspädagogik und Ingenieurwissenschaft konsistente Interessenprofile auf. Studierende der Technikpädagogik zeigten hohe Ausprägungen in den als inkonsistent geltenden Interessensbereichen praktisch-technisch und sozial. Gleichzeitig waren deren Interessensprofil wenig ausdifferenziert, so dass keine eindeutige Interessensorientierung erkennbar war. Daran anknüpfende Analysen mittels eines personenzentrierten Ansatzes bestätigten, dass Studierende des gewerblich-

technischen Lehramts im Gegensatz zu Studierenden der Ingenieurwissenschaft ein wenig differenziertes Interessensprofil aufwiesen. Gleichzeitig hatten sie ein insgesamt hoch ausgeprägtes Interessensniveau, weshalb angenommen wird, dass sie mit ihren vielseitigen Interessenslagen in verschiedenen beruflichen Kontexten zurechtkommen (Leon et al., 2021). Mit Vergleich der ermittelten Interessensprofile zwischen den gering nachgefragten gewerblich-technischen Fachrichtungen und den stark nachgefragten personenbezogenen Fachrichtungen (dazu zählten in vorliegender Untersuchung die Fächer Gesundheit und Pflege, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre sowie Sozialpädagogik) zeigte sich eine vergleichsweise deutlich höhere Inkonsistenz bei den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Da Personen mit inkonsistenten Interessenprofilen eine geringere Stabilität in ihren Interessen haben und eine weniger sichere Berufswahl treffen, wird vermutet, dass diese Inkonsistenz auch eine Ursache des Nachwuchsproblems sein kann (Köhler et al., 2019; Ratschinski, 2009).

4.1.2 Berufswahl Lehrkraft nach der Theorie der beruflichen Ambitionen

Während in der Theorie von Holland die Berufswahl als reiner Passungsprozess aufgefasst wird, bezieht Gottfredson (1981) in ihrer *Theorie der beruflichen Ambitionen (Theory of Circumscription and Compromise)* externe Faktoren ein, die die Berufswahl beeinflussen. Grundannahme ist, dass es sich bei der Berufswahl um einen Abwägungsprozess zwischen dem Selbstkonzept und Berufskonzepten handelt, der bereits im Vorschulalter beginnt. Das Selbstkonzept beinhaltet die Merkmale Geschlecht, Status und Interessen. Berufskonzepte beinhalten Vorstellungen über bestimmte Berufe zu geschlechtsspezifischen Typisierungen, Prestige und Tätigkeitsfeldern. Eine Person sieht einen Beruf für sich als passend an, wenn das Selbstkonzept mit dem jeweiligen Berufskonzept übereinstimmt. Dadurch entsteht eine Eingrenzung von Berufsfeldern, die ein Individuum als für sich passend ansieht. Wenn das Selbstkonzept mit Berufskonzepten nicht übereinstimmt, werden berufliche Kompromisse gebildet, wobei das Geschlecht mit der höchsten Priorität im Selbstkonzept als letzter Faktor aufgegeben wird (Gottfredson, 1981; Kirsten, 2007).

In Bezug auf die Berufswahl Lehrkraft wurden u. a. die in Gottfredsons Theorie enthaltenen Aspekte Prestige und Geschlecht zur Erklärung von Versorgungsengpässen in beruflichen Fachrichtungen herangezogen. Ein Mangel in gewerblich-technischen Fächern wird bspw. mit einem niedrigeren sozialen Prestige des beruflichen Lehramts im Vergleich zum Gymnasiallehramt oder zu Ingenieurberufen erklärt. Gleichzeitig wird der Lehrkräfteberuf immer mehr von Frauen repräsentiert, wodurch er eher weiblich konnotiert ist. Deshalb schließen ihn Jungen bei der Berufswahl unbewusst aus, obwohl sie möglicherweise ein MINT-Interesse mitbringen (Ziegler, 2021b).

4.1.3 Der Einfluss der Familie auf die Wahl des Lehrkräfteberufs

Familiäre Einflüsse werden in allen bekannten Berufswahltheorien (wie von Super, Holland und Gottfredson) berücksichtigt (Hirschi, 2013). Die Bekanntheit von Berufsmerkmalen sind Voraussetzung für den Passungs- und Kompromissprozess und erhalten Kinder und Jugendliche durch Einblicke in die Berufstätigkeit ihrer Eltern (Rothland, König, & Drahmman, 2015). Die Berufsvererbung stellt dabei eine besondere Form dar und ist, wie bei Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälten sowie Ärztinnen und Ärzten, auch bei Lehrkräften mit einer hohen Rate anzutreffen (Kühne, 2006; Nieskens, 2009). Rothland, König und Drahmman (2015) betrachteten empirisch die Berufsvererbung bei Lehramtsstudierenden aller Lehramtstypen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz und setzten sie in Zusammenhang mit den Berufswahlmotiven und berufsbezogenen Überzeugungen. Die Ergebnisse bestätigten unter den Lehramtsstudierenden den vergleichsweise hohen Anteil an Eltern, die selbst im Lehrkräfteberuf tätig sind oder waren. Sie ermittelten einen schwachen Haupteffekt der Berufsvererbung auf Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen insofern, dass Studierende mit Eltern im Lehrkräfteberuf die berufliche Beanspruchung höher und das öffentliche Ansehen des Berufs sowie die sozial orientierten Berufswahlmotive geringer einschätzten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sie „ein nüchterneres, realistischeres Bild vom Lehrerberuf“ (Rothland, König, & Drahmman, 2015, S. 142) haben.

Bisher liegen keine Studien zur Berufsvererbung im beruflichen Lehramt vor (in der Studie von Rothland, König, & Drahmman, 2015 wurden zwar auch Studierende des beruflichen Lehramts befragt, allerdings machten sie nur einen geringen Anteil der Gesamtstichprobe aus und es wurde in den Ergebnissen nicht zwischen den Lehramtstypen differenziert). Es könnte eine geringere Bedeutung des elterlichen Einflusses vermutet werden, weil ein vergleichsweise hoher Anteil an Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund existiert (Grunau & Petzold-Rudolph, 2021; Wyrwal & Zinn, 2018) und die Eltern damit keinen universitären Abschluss, auch nicht im Lehramt, haben. Wiederum sind die Qualifizierungswege für Lehrkräfte an beruflichen Schulen sehr heterogen – ein Fünftel der Lehrkräfte hat keine Lehramtsprüfung (Ziegler, 2021b) – sodass letztlich nicht geklärt ist, wie hoch der Anteil an Studierenden mit Eltern im beruflichen Lehrkräfteberuf ist.¹¹

4.2 Motivationstheorien und -modelle in der Lehrkräftebildung

Neben den Berufswahltheorien finden in der empirischen Lehrkräftebildungsforschung vorrangig Motivationstheorien Anwendung. Diese werden in den folgenden Teilkapiteln beschrieben. Die vorliegende Arbeit basiert auf motivationstheoretischer Grundlage, weshalb die dazugehörigen empirischen Arbeiten für den Lehrkräfteberuf im Gegensatz zu Kapitel 4.1 ausführlich in einem gesonderten Kapitel (5.2) dargestellt werden.

¹¹ Im beruflichen Lehramt liegen bislang keine Studien zum Anteil an Eltern in demselben Beruf vor.

4.2.1 Berufswahl Lehrkraft nach der Selbstbestimmungstheorie

In der Forschung zu Berufswahlmotiven wird bei der Interpretation der Ergebnisse vorwiegend zwischen intrinsischer, extrinsischer und altruistischer Motivation differenziert (u. a. Fray & Gore, 2018; Rothland, 2014a; vgl. Kapitel 3). Während altruistische Motive (im Sinne einer gesellschaftlichen Nützlichkeit, wie das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags oder die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen; Fray & Gore, 2018) für die Wahl des Lehrkräfteberufs vorwiegend auf empirischer Basis genannt werden (Kunter, 2014; Richardson & Watt, 2014), kann als Erklärungsansatz für intrinsische und extrinsische Motive die Selbstbestimmungstheorie (*Self-Determination-Theory*, SDT) und die darin enthaltenen Theorien der kognitiven Bewertung (*Cognitive Evaluation Theory*, CET) sowie der organismischen Integration (*Organismic Integration Theory*, OIT) herangezogen werden.

Die Selbstbestimmungstheorie (SDT) konzentriert sich sowohl auf das Ausmaß als auch auf die Art der Motivation und betrachtet autonome und kontrollierte Motivation sowie Amotivation als Prädiktoren für Leistung, Beziehungen und Wohlbefinden. Die Art und Stärke der Motivation beeinflussen das Ausmaß, in dem die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit unterstützt bzw. verhindert werden (Deci & Ryan, 2008). Die Theorie der kognitiven Bewertung (CET) unterscheidet zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Während intrinsische Motivation aus der Zufriedenheit entsteht, die eine Handlung per se auslöst, ist extrinsische Motivation auf das Ergebnis einer Handlung ausgerichtet, welches von der Handlung an sich zunächst losgelöst ist. Die Grundannahme der CET ist, dass intrinsische Motivation von den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung beeinflusst wird. Demnach können Ereignisse aus dem Umfeld, wie eine mögliche Belohnung, positives Feedback oder die Auferlegung einer Frist, die intrinsische Motivation in dem Maße beeinflussen, in dem sie entweder als Unterstützung oder als Hindernis für die Befriedigung dieser Bedürfnisse wahrgenommen werden (Ryan & Deci, 2004). In Bezug auf

die Berufswahl Lehrkraft sind Beispiele für extrinsische Motive das Gehalt, eine flexible Zeiteinteilung oder die Feriendauer, pädagogische und erzieherische Anreize gelten als intrinsische Motive (Affolter et al., 2015).

Die Theorie der organismischen Integration (OIT) differenziert extrinsische Motivation in Bezug auf das Phänomen der Internalisierung. Sie basiert auf der Annahme, dass Menschen, die zu einer Aktivität, für die sie nicht intrinsisch motiviert sind, ermutigt werden, dazu neigen, diese ursprüngliche externe Regulierung zu verinnerlichen. Das bedeutet, dass die Menschen diese Regulierung übernehmen und in ihr Selbstverständnis integrieren. Die Regulierung wird in der OIT als Kontinuum betrachtet. Für die extrinsische Motivation benennen Ryan und Deci (2004) vier Regulationstypen, die sich im Grad der Autonomie unterscheiden (vgl. Abbildung 3).

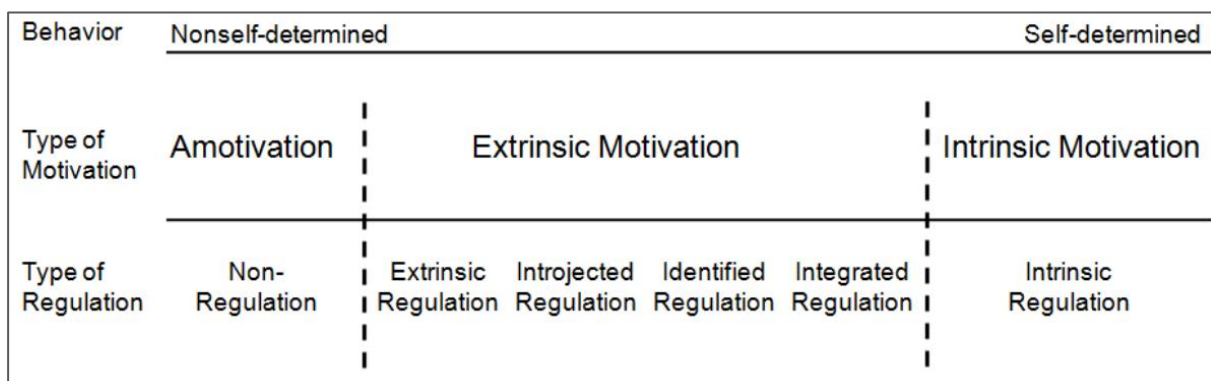


Abbildung 3 Das Selbstbestimmungskontinuum mit Motivations- und Regulationstypen (Deci & Ryan, 2000, S. 237)

Amotivation am linken Ende bedeutet, dass keinerlei Motivation vorliegt und kein Verhalten ausgeführt wird. Intrinsische Motivation am rechten Ende ist vollständig intrinsisch reguliert und enthält damit das größte Maß an Selbstbestimmung. Die externe (*extrinsic*) Regulierung innerhalb der extrinsischen Motivation enthält das geringste Maß an Selbstbestimmung. Zwischen der externalen (*extrinsic*) und integrierten (*integrated*) Regulierung nimmt das Maß an Selbstbestimmung durch steigende Internalisierung zu (Ryan & Deci, 2004). Im beruflichen Kontext konnte bereits vielfach belegt werden, dass ein hohes Maß an Selbstbestimmung mit

psychischem Wohlbefinden, Kreativität und hoher Leistungsfähigkeit zusammenhängt (Brandstätter & Schnelle, 2007).

4.2.2 Berufswahl Lehrkraft nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen

Zur Erklärung der Wahl des Lehrkräfteberufs wird am häufigsten auf Erwartungs-mal-Wert-Modelle Bezug genommen (Kunter & Pohlmann, 2015). Nach diesen Modellen kann die Wahl, Ausdauer und Leistung einer Person erklärt werden über deren Überzeugungen (*beliefs*), wie gut sie eine bestimmte Aktivität ausüben (*expectancy*) sowie den Wert (*value*), dem sie dieser Aktivität zuschreiben (Wigfield & Eccles, 2000). „Ihre Grundannahme ist: das Individuum wählt sein Handlungsziele bewusst und geht dabei rational vor, indem es die Attraktivität des jeweiligen Ziels (Wert) mit der Wahrscheinlichkeit (Erwartung), es zu erreichen, multiplikativ verrechnet. Jene Alternative soll schließlich gewählt und im Handeln umgesetzt werden, die den subjektiv höchsten Nutzen verspricht“ (Brandstätter & Schnelle, 2007, S. 54). In Bezug auf die Berufswahl bedeutet das also, dass Personen eine Berufsentscheidungen treffen auf Grundlage ihrer individuellen Erfolgserwartungen, Fähigkeiten und Überzeugungen sowie dem Wert, den sie den verschiedenen verfügbaren Optionen beimessen (Eccles, 2005, 2009). Dieser Wert ergibt sich nicht nur aus intrinsischen Aspekten, sondern auch aus antizipierten Nutzen- und Kostenaspekten (vgl. Abbildung 4).

„Bezogen auf die Wahl des Lehramtsstudiums bedeutet das: Ein Studienberechtigter sollte sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, wenn er/sie damit verbundene Tätigkeiten und Berufsmerkmale als subjektiv wertvoller erachtet als diejenigen der Alternativen und wenn er/sie zudem glaubt, den Beruf und das dafür notwendige Studium erfolgreich bewältigen zu können“ (Neugebauer, 2013, S. 160).

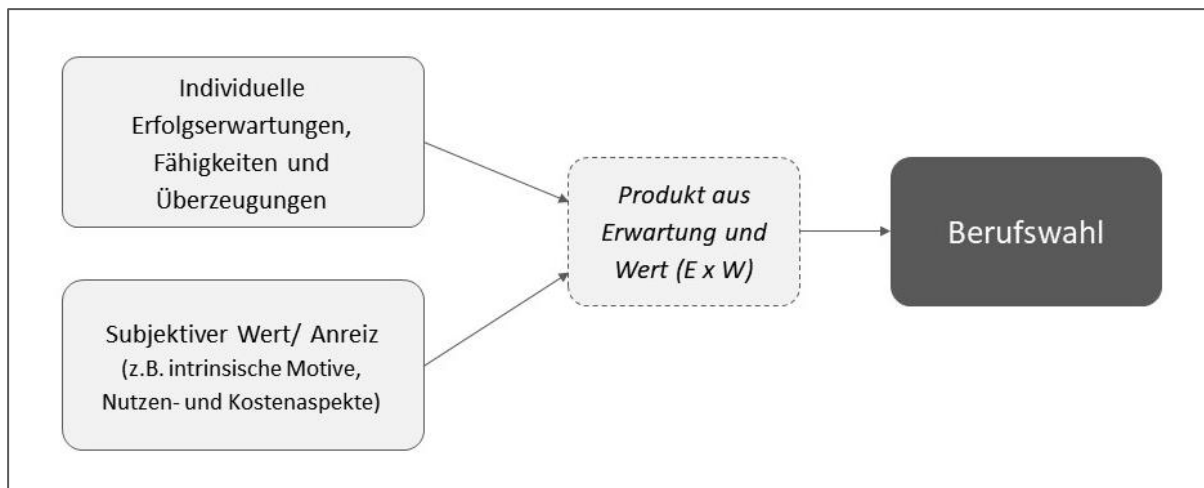


Abbildung 4 Erklärung der Berufswahl nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen (Wigfield & Eccles, 2000)

4.2.3 Berufswahl Lehrkraft nach dem FIT-Choice Modell

Das FIT-Choice Modell ist die erste Theorie, die speziell für die Berufswahl zur Lehrkraft entwickelt wurde. In diesem Modell geht es wie bei den Berufswahltheorien um eine Passung, allerdings stehen hier Motive im Mittelpunkt. Die Entwicklung des FIT-Choice Modells erfolgte auf Grundlage Erwartungs-mal-Wert-theoretischer Annahmen sowie nach Sichtung der Literatur zur Lehrkräftebildung und zur Berufswahl (Richardson & Watt, 2014). „[The] FIT-Choice framework was advanced to provide a coherent and integrated model to guide systematic inquiry into the primary motivations of why people choose to become teachers” [Das FIT-Choice-Rahmenmodell wurde entwickelt, um ein kohärentes und integriertes Modell zur Verfügung zu stellen, das eine systematische Untersuchung der primären Beweggründe für die Entscheidung, Lehrkraft zu werden, ermöglicht] (Richardson & Watt, 2014, S. 5). Es verbindet die in der Lehrkräftebildungsforschung häufig genannten altruistischen Motive mit den in der Berufswahlforschung häufig genannten persönlich-nützlichen und intrinsischen sowie fähigkeitsbezogenen Motive. So werden im Modell als Erwartungskomponente die wahrgenommene Lehrfähigkeit, als Wertkomponente der intrinsische Wert sowie persönliche und soziale Vorteile durch den Beruf berücksichtigt. Zusätzlich integrierte das Autorenteam Vorstellungen über den

Lehrkräfteberuf (Anspruchsniveau, sozialer Status und Gehalt) als Einflussfaktoren auf die Wertkomponenten. Als Ergebnis der Literaturrecherche sind als weitere Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung eigene Lehr-Lernerfahrungen sowie soziale Einflüsse Dritter enthalten. Die Berufswahl als Verlegenheitslösung wurde ebenfalls in das Modell aufgenommen (Richardson & Watt, 2014; vgl. Abbildung 5). „Die Berufswahl Lehramt wird damit als ein subjektiver rationaler Abwägungsprozess verstanden, in dem Erfolgserwartungen und der subjektive Wert der Entscheidungsalternativen kombiniert werden“ (Rothland, 2014a, S. 254).

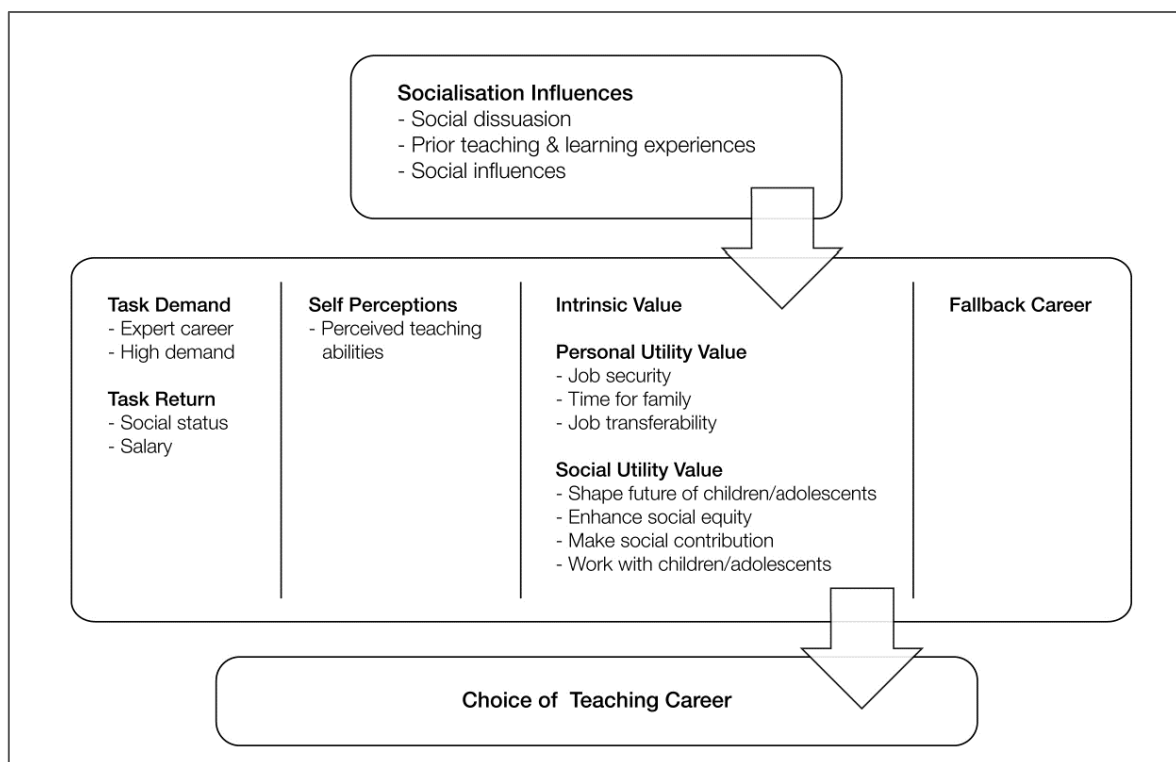


Abbildung 5 Das FIT-Choice Theoriemodell (Richardson & Watt, 2014, S. 6)

4.3 Einordnung der Theorien und Modelle in Bezug auf den Lehrkräfteberuf

Die in Kapitel 4.1 dargestellten Berufswahltheorien sind für die Erklärung der Berufswahl Lehrkraft unterschiedlich geeignet. Bei allen Berufswahltheorien handelt es sich um einen Passungsprozess. Die Betrachtung der Berufswahl als Prozess ist für den Lehrkräfteberuf im Bereich der beruflichen Bildung insofern interessant, als dass berufliche Lehramtsstudierende

häufig bereits eine Berufsausbildung begonnen oder absolviert und teilweise in dem Beruf gearbeitet haben (Berger & Ziegler, 2020; Klusmeyer, 2005; Stellmacher et al., 2021), sodass diese Studierende vor der Wahl es beruflichen Lehramtsstudiums bereits eine Berufsentscheidung getroffen und damit einen ersten Berufswahlprozess durchlaufen haben. Während Klusmeyer (2005) dabei von einer Revidierung der Berufswahlentscheidung spricht, gehen Berger und D'Ascoli (2012) bei der Entscheidung für das Lehramtsstudium vielmehr von einem beruflichen Aufstieg als von einem Karriereknick aus, da der Übergang meist im selben Berufsfeld erfolgt.

Nach Ziegler (2009) mangelt es an einer berufswahltheoretischen Fundierung. „Manche Phänomene, wie zum Beispiel die Feminisierung des Lehrerberufs oder die soziale Selektivität wären auf Basis eines übergreifenden Theoriekontextes erklärbar“ (Ziegler, 2009, S. 420). Der Versuch einer Theorievereinheitlichung ist bislang nicht gelungen. Nach Ratschinski (2009) sollten Theorien folgende Kriterien erfüllen: „Gute Theorien erlauben genaue Beschreibungen, Erklärungen und Vorhersagen der Realität und dienen damit der Strukturierung von Erfahrungen. [...] Ihre Konstrukte sollten sorgfältig definiert sein und untereinander in logischer Weise über Annahmen oder Hypothesen in Beziehung stehen. Ihre Aussagen und Sätze sollten intern konsistent sein, keine Widersprüche enthalten und dem Postulat theoretischer Sparsamkeit genügen [...]. Theorien sollten allgemeingültig sein und [...] sich auch für die Praxis als brauchbar erweisen“ (S. 50). Diesen Kriterien entspricht am ehesten die Theorie von Holland, was sich auch daran zeigt, dass auf dessen Grundlage zahlreiche Forschungstätigkeiten für den Lehrkräfteberuf stattfanden (vgl. Kapitel 3.1). Die Theorie von Gottfredson, welche die theoretischen Aussagen von Holland und Super bündelt und in wichtigen Zusatzannahmen konkretisiert, scheint zur Erklärung der Berufswahl ebenfalls geeignet. Sie beruht auf empirischen Ergebnissen und enthält mit den Merkmalen Intelligenz, Sozialschicht, Berufsprestige, Geschlechtstyp der Berufe, Interessen, Fähigkeiten und Selbstkonzept die erklärungsstärksten Prädiktoren der Berufswahl (Ratschinski, 2009). In Bezug auf den Lehrkräfteberuf wurde sie als theoretische Grundlage genutzt (Ziegler, 2009, 2018, 2021b), bleibt jedoch bislang

ohne empirische Überprüfung. Nach Ziegler (2021b) fehlt es für die Berufswahl von Lehrkräften im beruflichen Lehramt nach wie vor „[...] an geeigneten theoretischen Modellen, die zentrale Parameter der Berufswahl in einen schlüssigen Zusammenhang stellen“ (S. 97).

Zudem gibt es Kritikpunkte an den klassischen Berufswahltheorien. In einer modernen Betrachtung handelt es sich bei der Berufswahl um einen dynamischen Prozess mit verschiedenen Einflussfaktoren, welche in den klassischen Theorien zu wenig berücksichtigt werden. Dazu gehören nicht nur persönliche Interessen, sondern auch Einflüsse aus dem sozialen Umfeld, bestehende Hindernisse, Zufälle und unerwartete Gelegenheiten. Das ist bspw. in der Theorie von Holland, die sich hauptsächlich auf die Passung von Interessen mit Umwelten stützt, nicht gegeben. Dass so viele Forschungsaktivitäten auf Grundlage von Hollands Theorie basieren, kann mit der Einfachheit des Typen-Modells und den gut etablierten Erhebungsinstrumenten begründet werden (Hirschi, 2013). Es gibt neuere Theorien, die die Komplexität sowie Einflüsse von Zufällen und unerwarteten Umständen des Berufswahlprozesses berücksichtigen, wie die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung (*Chaos Theory of Careers*) von Pryor und Bright (2003) oder die Theorie des zufälligen Lernens (*Happenstance Learning Theory*) von Krumboltz (2009). Die Theorien scheinen zu komplex, um empirisch erfassbar zu sein und finden vorrangig in der Laufbahn- und Berufsberatung Anwendung (Hirschi, 2013). Der Aspekt Zufall wurde bisher einmalig in einer Befragung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik berücksichtigt und zeigte sich bei einigen Studierenden als relevantes Berufswahlmotiv (Krieger et al., 2019).

Auch Motivationstheorien decken die Komplexität des Berufswahlprozesses nicht unbedingt ab, da es bspw., wie bei der Selbstbestimmungstheorie postuliert, nicht allein um Selbstbestimmung geht, sondern auch das soziale Umfeld, soziale Netzwerke sowie externe Bedingungen des Berufes, wie Verdienst und Berufsaussichten (die vom Arbeitsmarkt mitbedingt werden) entscheidende Rollen spielen (Hirschi, 2013; Neugebauer, 2015). Es geht also um ein Zusammenspiel von internen und externen Faktoren sowie von intrinsischen und extrinsischen Motivationen bzw. Erwartungen und Werten. Gleichzeitig können Motivationstheorien im Gegensatz zu Berufswahltheorien besser auf die Komplexität des Berufswahlprozesses

eingehen, da bei ihnen das gemeinsame Abbilden verschiedener (interner und externer) Einflüsse möglich ist und nicht wie bei Berufswahltheorien nur einzelne Aspekte. Renger et al. (2022) können anhand ihrer empirischen Erfassung der Berufswahlintention Lehramt, der Interessentypen nach Holland sowie der Berufswahlmotive nachweisen, dass die nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen erhobenen Berufswahlmotive eine deutlich bessere Prädiktion bezüglich der Berufswahlintention erlauben als der für das Lehramt typische soziale Interessentyp nach Holland bzw. der lehramtsspezifische Holland-Code.

Da sowohl Berufswahl- als auch Motivationstheorien Lücken aufweisen, scheint eine Kombination aus beiden als am besten geeignet, um Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt genauer zu untersuchen. Nach Neugebauer (2013) sind bspw. „Vorhersagen hinsichtlich der Studienwahl, die sich aus [Hollands] kongruenztheoretischen Überlegungen ableiten, [...] durchaus kompatibel mit Erwartungswerttheorien. Schließlich sollte die subjektive Erfolgserwartung mit der Passung des antizipierten Anforderungsniveaus zu den eigenen Fähigkeiten steigen; der subjektive intrinsische Wert sollte höher bewertet werden, wenn Studiengang und damit verbundene Berufe den eigenen Interessen entsprechen“ (S. 160). Die Einflussfaktoren auf die Berufswahl Lehrkraft aus dem FIT-Choice-Modell deuten darauf hin, dass es sich auch hier um die Suche nach einer optimalen Passung handelt, bei der interne Faktoren, wie persönliche Eigenschaften, Wünsche und erwartete Anforderungen an den Beruf berücksichtigt werden (Keller-Schneider et al., 2018; Watt & Richardson, 2007).

5 Berufswahlmotivation im Lehramt

Innerhalb der letzten zehn Jahre erhielt die Forschung zu Berufswahlmotiven im Lehramt einen Aufschwung. Während zu Beginn vor allem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Berufszufriedenheit als motivationale Konstrukte untersucht wurden (Lauermann et al., 2020), folgten seitdem zahlreiche Studien zur Wahl des Lehrberufs, worin vielfach Interessen, Orientierungen und Motive, berufsrelevante Vorerfahrungen und Leistungsvoraussetzungen sowie die soziale Herkunft und Persönlichkeit betrachtet wurden (Rothland, 2014b). In diesem Kapitel werden die beiden Themen Lehramt (Kapitel 2) und Berufswahlmotivation (Kapitel 3 und 4) aus empirischer Perspektive zusammengebracht. Es wird nicht nur das berufliche, sondern auch das allgemeinbildende Lehramt thematisiert, weil einerseits die Empirie zum allgemeinbildenden Lehramt sehr viel umfangreicher ist und es andererseits Vergleichsstudien zwischen beiden Lehramtsrichtungen gibt, die wichtige Erkenntnisse liefern. Es werden Befunde aus Deutschland und teilweise dem deutschsprachigen europäischen Raum dargestellt.¹² In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff Berufswahlmotive (und nicht Studienwahlmotive) verwendet mit folgender Begründung: „Das Lehramt kennzeichnet die Besonderheit, dass mit der Studienwahl wie in nur wenigen anderen Studiengängen ein festes Berufsbild verbunden ist. Entsprechend sollten antizipierte Berufsmerkmale (mehr als Studienmerkmale) bei der Bewertung der Entscheidungsalternative Lehramt eine wichtige Rolle spielen“ (Neugebauer, 2013, S. 160).¹³

¹² Auch wenn international eine Vielzahl an Studien zu Berufswahlmotiven im Lehramt vorliegt, wird auf die Darstellung internationaler Befunde verzichtet mit der Begründung, dass sich die Bildungssysteme (sowohl die allgemeinbildenden, aber vor allem die berufsbildenden) zwischen den Ländern teilweise stark unterscheiden und dies wiederum Einfluss auf die Ergebnisse zu Berufswahlmotiven hat (Fray & Gore, 2018; Rothland, 2014a).

¹³ Auch zeigen Ergebnisse aus einer offenen Befragung von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zu Gründen für deren Interesse am Lehramt, dass ausschließlich Berufswahlmotive und keine Studienwahlmotive genannt wurden (Nieskens, 2009).

Bei der Betrachtung der Berufswahlmotive speziell für die Gruppe berufliches Lehramt muss berücksichtigt werden, dass die Mehrheit der Studierenden bereits Vorerfahrungen in Form von einer Berufsausbildung mit teilweise anschließender Berufstätigkeit mitbringen (Berger & Ziegler, 2021; Klusmeyer, 2005; Stellmacher et al., 2021). Damit haben sie bereits (mindestens) einen Berufswahlprozess durchlaufen und eine erste Berufswahlentscheidung getroffen. Im Rahmen dieses Berufswahlprozesses hatten sich die Studierenden bereits intensiv mit ihren beruflichen Interessensfeldern, den eigenen berufsrelevanten Fähigkeiten sowie den eigenen Arbeitswerten auseinandergesetzt, sich über Berufsfelder umfangreich informiert, daraus Präferenzen sowie eine Auswahl an spezifischen Wunschtätigkeiten ermittelt und sind letztlich „[...] den Weg vom Wunsch zu dessen aktiver Realisierung tatsächlich – auch gegen Widerstände und angesichts von Schwierigkeiten – [gegangen]“ (Blickle, 2014, S. 192). Nachdem sie aus verschiedenen Gründen feststellten, dass diese erste Berufswahlentscheidung noch nicht die endgültige ist, durchlaufen sie den Berufswahlprozess erneut und entscheiden sich in diesem Fall für das berufliche Lehramt. Dabei kann es sich je nach Grund des Berufswechsels und je nach Vorerfahrung um eine Revidierung der Berufswahlentscheidung oder um eine berufliche Weiterentwicklung handeln (Berger & D’Ascoli, 2012; Klusmeyer, 2005).¹⁴

5.1 Erfassung von Berufswahlmotiven

Anfangs bestanden Untersuchungen zur Lehrkräftemotivation überwiegend aus induktiven, populationsbeschreibenden Vorgehensweisen, „[...] bei denen motivationale Phänomene aus den Äußerungen abgeleitet wurden, was zur Folge hatte, dass sich von mehreren For-

¹⁴ Klusmeyer (2005) fragte nach den Gründen für den Berufswechsel und es zeigte sich, dass der Großteil der Befragten den Berufswechsel aus Enttäuschungen im Erstberuf (Beruf war nicht der Wunschberuf, mangelnde berufliche Perspektiven, Langeweile in der beruflichen Tätigkeit) anstrebten. In der Befragung von Müller und Zeitz (2007) wiederum scheint den beruflichen Lehramtsstudierenden eine inhaltliche Nähe zu ihrer Ausbildung bzw. beruflichen Tätigkeit wichtig gewesen zu sein.

scher(inne)n geteilte Konstrukte zur Beschreibung der Lehrermotivation kaum etablieren konnten“ (Kunter, 2014, S. 702). Auch zu Berufswahlmotiven gab es anfangs zahlreiche Einzeluntersuchungen mit qualitativem Ansatz oder als quantitative Befragungen mit selbst entwickelten Instrumenten, die die Vergleichbarkeit der Ergebnisse stark einschränkte (eine Übersicht ausgewählter deutschsprachiger Einzeluntersuchungen in Rothland, 2014a, S. 355 f.). In den letzten 10 bis 15 Jahren erhielt die Forschung eine stärkere Anbindung zu motivationstheoretischen Modellen mit Anwendung etablierter motivationaler Konstrukte, welche nicht mehr induktiv, sondern vermehrt per Fragebogen in größeren Stichproben untersucht wurden, um Verhaltensunterschiede innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte zu erklären (Kunter, 2014; Kunter & Pohlmann, 2015). Watt und Richardson (2007) haben auf Grundlage des FIT-Choice Modells (vgl. Kapitel 4.2.3) ein gleichnamiges Erhebungsinstrument entwickelt: Die *Factors Influencing Teaching Choice Skala* (FIT-Choice). Darin enthaltene Motive, die die Berufswahl beeinflussen, sind die selbst eingeschätzte Fähigkeit in Bezug auf den Beruf als Erwartungskomponente, der intrinsische Wert (z. B. Spaß am Unterrichten), die persönliche Nützlichkeit (z. B. berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) und die soziale Nützlichkeit (z. B. einen sozialen Beitrag leisten) als Wertkomponenten. Als weitere Motive benennt das Autorenteam die Wahl als Verlegenheitslösung, vorhergehende Lehr- und Lernerfahrungen und soziale Einflüsse (Goller & Ziegler, 2021; Richardson & Watt, 2014; Watt & Richardson, 2007). Aus diesen Faktoren sind zwölf Subskalen mit insgesamt 38 Items entstanden (vgl. Tabelle 2).¹⁵

Neben FIT-Choice gibt es ein weiteres validiertes Instrument zur quantitativen Erforschung der Berufswahlmotive: der *Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010). Als theoretische Grundlage dienten hier ebenfalls Erwartungs-mal-Wert-Modelle (Eccles et al., 1983; vgl. Kapitel 3.2). Das Instrument besteht aus sechs Subskalen mit insgesamt 32 Items. Zu den wertbezogenen Motiven

¹⁵ Zusätzlich enthält das Instrument fünf Subskalen zu berufsbezogenen Überzeugungen und eine weitere Subskala zur Zufriedenheit mit der Berufswahl.

gehören die Skalen pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Nützlichkeit; zu den erwartungsbezogenen Motiven zählen Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums sowie soziale Einflüsse (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2

Gegenüberstellung der validierten Skalen FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) und FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010)

	FIT-Choice	FEMOLA
Theoretische Grundlage	Erwartungs-mal-Wert-Modelle	Erwartungs-mal-Wert-Modelle
Umfang	12 Subskalen, 38 Items	6 Subskalen, 32 Items
Subskalen ^a	Ability Intrinsic career value Fallback career Job security Time for family Job transferability Work with children and adolescents Shape future of children/adolescents Enhance social equity Make social contribution Prior teaching and learning experiences Social Influences	Fähigkeitsüberzeugung Pädagogisches Interesse Nützlichkeit Soziale Einflüsse Fachliches Interesse Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums
Antwortformat	7-stufige Likert-Skala	4-stufige Likert-Skala
Sprache für Validierung	Englisch	Deutsch

Anmerkungen. ^a Thematisch ähnliche Subskalen von FIT-Choice und FEMOLA sind in den Zeilen direkt gegenübergestellt.

Das Instrument FEMOLA wurde für den deutschsprachigen Raum entwickelt und validiert. Die Passung der Skala mit den sechs Dimensionen konnte vom Autorenteam in insgesamt drei Studien nachgewiesen werden (Pohlmann & Möller, 2010). Da bei der Interpretation der Ergebnisse häufig zwischen intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotiven unterschieden wird (vgl. Kapitel 5.2), haben Pohlmann und Möller (2010) eine weitere Faktorenanalyse mit zwei Faktoren zweiter Ordnung durchgeführt, in der die Subskalen pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung als intrinsische Motive, die Subskalen Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums als extrinsische Motive zusammengefasst wurden. Die Ergebnisse zeigten für dieses Modell ebenfalls akzeptable Fit-Werte.

Auch andere aktuellere Studien überprüften die Validität von FEMOLA, wie in einer Befragung von 1467 allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden.¹⁶ Darin konnte die Passung der Skala mittels Faktorenanalyse nachgewiesen werden, allerdings zeigten die Ergebnisse für eine Lösung mit sieben Faktoren eine bessere Modellgüte als die ursprüngliche sechs-Faktoren-Lösung. Das Autorenteam unterteilte die Subskala Nützlichkeit in die Dimensionen finanzielle Nützlichkeit und Nützlichkeit für Familie und Freizeit (Leichner et al., 2022). Rutsch et al. (2020) überprüften das Instrument für verschiedene nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge und auch hier zeigte sich sowohl für die Primar- und Sekundarstufe als auch für die Sonderpädagogik, dass eine Lösung mit sieben Faktoren bei Unterteilung der Subskala Nützlichkeit besser zu den Daten passt als die von Pohlmann und Möller vorgeschlagenen sechs Dimensionen (das Autorenteam nannte die neuen Subskalen finanzielle Nützlichkeit sowie Nützlichkeit für Freunde und Familie).

Die FIT-Choice Skala wurde im Gegensatz zu FEMOLA englischsprachig validiert und anschließend für verschiedene Länder übersetzt, was einen internationalen Vergleich der Berufswahlmotive ermöglicht (König & Rothland, 2012). Studien belegen den Einsatz der

¹⁶ Berufliche Lehramtsstudierende wurden explizit aus den Analysen ausgeschlossen (Leichner et al., 2022).

deutschsprachigen Variante, jedoch mit Einschränkungen. So mussten bei einem Vergleich zwischen Australien, Amerika, Deutschland und Norwegen aufgrund nicht zufriedenstellender Reliabilitäten einige Items und ganze Subskalen ausgeschlossen werden (Watt et al., 2012). König und Rothland (2013) konnten für zehn der zwölf Faktoren zufriedenstellende Reliabilitäten berichten. Somit scheint der Einsatz von FIT-Choice besonders für internationale Vergleiche geeignet.

Sowohl FEMOLA als auch FIT-Choice wurde für die Wahl des allgemeinbildenden Lehramts entwickelt. Es gibt kein Instrument, das speziell die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt untersuchen. In einer aktuellen Studie wurde erstmals das FIT-Choice Instrumentarium für die Befragung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik leicht angepasst und hinsichtlich der Skalenpassung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft. Die Ergebnisse zeigten für einige Items sehr niedrige Faktorladungen, weshalb diese entfernt wurden. Nach zusätzlichem Ausschluss der Subskalen Verlegenheitslösung sowie geografische Flexibilität zeigte das Modell einen akzeptablen bis guten Fit (Goller & Ziegler, 2021).

5.2 Empirische Befunde zu Berufswahlmotiven im Lehramt

Zur Erforschung der Berufswahlmotive im Lehramt gibt es im deutschsprachigen Raum auf der einen Seite Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, *wer* sich für ein Lehramtsstudium entscheidet. Sie suchen nach typischen Merkmalen von (angehenden) Lehrkräften, wie Persönlichkeits- und Herkunftsmerkmalen (Rothland, 2014b), kognitiven und psychosozialen Eingangsvoraussetzungen (Klusmann et al., 2009; Roloff Henoch et al., 2015) oder Leistungsmerkmalen (Glutsch et al., 2020; Neugebauer, 2013). Auf der anderen Seite gibt es Studien, die der Frage nachgehen, *warum* sich Personen für das Lehramt entscheiden, sprich: aus welchen Motiven heraus (Cramer, 2016; Rothland, 2014b; Ziegler, 2009).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich allgemein- und berufsbildende Lehramtsstudierende in Deutschland vorrangig aus intrinsischen Motiven heraus für den Beruf entscheiden (Krieger et al., 2019; Rothland, 2014a; Ziegler, 2021a). Als weitere wichtige Gründe werden

folgende genannt (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 272): der gesellschaftliche Beitrag, die abwechslungsreiche und interessante Tätigkeit, fachbezogene Interessen, die Vermittlung von Wissen, erfahrungsbestimmte Motive, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Möglichkeit zur eigenen Weiterbildung. Extrinsische Motive, wie Arbeits- und Freizeiten, werden weniger häufig als intrinsische Motive genannt, spielen aber dennoch eine Rolle bei der Berufswahl (Krieger et al., 2019; Rothland, 2014a). Bei der Interpretation der Skalenmittelwerte sollte allerdings die Gefahr der sozialen Erwünschtheit der Antworten beachtet werden. Möglicherweise sind die intrinsischen Motive deshalb so hoch ausgeprägt, weil sich Studierende eher intrinsisch als extrinsisch motiviert zeigen wollen bzw. ihre Einschätzungen durch eine retrospektive Befragung verzerrt sein könnten (Nieskens, 2009; Pohlmann & Möller, 2010; Renger et al., 2022). Deshalb haben Renger et al. (2022) nicht Lehramtsstudierende, sondern Schülerinnen und Schüler mittels einer angepassten FEMOLA-Skala (FEMOLA-S) befragt und die Berufswahlmotive zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Intention des Lehramtsstudiums verglichen. Schülerinnen und Schüler mit der Intention Lehramt schätzten in allen drei Studien ihr pädagogisches Interesse sowie ihr Interesse an Wissensvermittlung, in zwei von drei Studien die sozialen Einflüsse und in einer von drei Studien die Nützlichkeit signifikant höher ein als Schülerinnen und Schüler ohne diese Berufsintention. Bezüglich der geringen Schwierigkeit des Studiums zeigten sich in allen drei Studien keine signifikanten Unterschiede.¹⁷ Zudem konnte das Autorenteam durch ein latentes Strukturgleichungsmodell aus allen drei Studien nachweisen, dass intrinsische Motive die Berufswahlintention vorhersagen, die extrinsischen Motive hingegen nicht.

Um eine Überschätzung der hoch ausgeprägten intrinsischen Motive zu vermeiden, sollten Unterschiede u. a. zwischen Gruppen vorgenommen werden (Pohlmann & Möller, 2010). Vergleichsstudien liefern demnach einen höheren Erkenntniswert.

¹⁷ Fähigkeitsüberzeugung wurde aufgrund der neuen Zielgruppe nicht mit aufgenommen, sodass FEMOLA-S insgesamt aus fünf Subskalen besteht (Renger et al., 2022).

5.2.1 Vergleichsstudien zu Berufswahlmotiven in studiengangbezogenen Merkmalen

Zur Untersuchung der Berufswahlmotive wurden Vergleichsstudien in unterschiedlichen lehramtsbezogenen Merkmalen vorgenommen. Dazu gehören Vergleiche zwischen Lehramt und Nicht-Lehramt, Lehrämtern unterschiedlicher Schultypen und Lehrämtern verschiedener Unterrichtsfächer.

Vergleiche von Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudiengängen lassen Aussagen darüber zu, welche Motive als lehramtstypisch beschrieben werden können. In einer deutschlandweiten Befragung von 14815 Personen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung, die ein Studium aufnehmen wollen oder bereits aufgenommen haben, wurden die Studienwahlmotive mittels einer adaptierten FEMOLA-Skala erhoben. Lehramtsstudierende zeichneten sich im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden durch ein ausgeprägtes soziales Interesse, hohe familiäre Interessen, dem Wunsch nach beruflicher Sicherheit, geringeren Karriere- oder Statusmotiven sowie einem geringen wissenschaftlichen Interesse aus. Ihre Studienentscheidung ist oftmals mit einem festen Berufswunsch verbunden. Eine hoch ausgeprägte Fähigkeitsüberzeugung als Studienwahlmotiv zeigte sich wiederum auch bei Nicht-Lehramtsstudiengängen und scheint deshalb nicht charakteristisch für das Lehramt zu sein (Neugebauer, 2013).

Vergleichsstudien der Berufswahlmotive zwischen verschiedenen Lehramtstypen betrachteten größtenteils den allgemeinbildenden Bereich unter Einbezug von Grundschule, Sekundarstufe I und II sowie Gymnasium. Bei einer Befragung von 1249 Lehramtsstudierenden der Universitäten München und Passau zeigten sich Studierende des Grundschullehramts im Vergleich zu den anderen Schulformen stärker pädagogisch und weniger fachlich motiviert. Gymnasiallehramtsstudierende gaben das höchste fachliche Interesse an (Weiß & Kiel, 2013). Retelsdorf und Möller (2012) nutzten die Daten aus dem Projekt PaLea (Panel um Lehramtsstudium) mit 3449 Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass ein hohes pädagogisches Interesse sowie eine wahrgenommene geringe Schwierigkeit des Studiums die Wahrscheinlichkeit der Wahl des Grundschullehramts erhöhen, während ein hohes fachliches Interesse und eine

hohe Fähigkeitsüberzeugung die Wahrscheinlichkeit verringern. Ein hohes pädagogisches Interesse und eine wahrgenommene geringe Schwierigkeit des Studiums erhöhen analog zum Grundschullehramt die Wahrscheinlichkeit, ein Lehramt der Sekundarstufe I zu wählen und auch hier verringert ein hohes fachliches Interesse die Wahrscheinlichkeit. Eine hohe finanzielle Nützlichkeit erhöht dagegen die Wahl eines gymnasialen Lehramts. Glutsch et al. (2018) untersuchten eine Teilstichprobe aus der EMW-Studie von 1365 Lehramtsstudierenden und konnten eine höhere altruistische Motivation bei Studierenden des Lehramts für den Sekundarbereich I im Vergleich zum Lehramt für den Sekundarbereich I und II feststellen. Als Einschränkung der aufgeführten Studien ist zu nennen, dass die Mittelwertunterschiede und Effektstärken gering sind, sodass unklar bleibt, inwiefern die unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Berufswahlmotive die Wahl eines spezifischen Lehramts tatsächlich beeinflussen (Rothland, 2022; Rutsch et al., 2020). Zudem zeigen Untersuchungen mit personenzentrierten Ansätzen (vgl. Kapitel 5.2.2), dass Studierende innerhalb verschiedener Lehramtstypen keine homogenen Gruppen sind, was die Aussagekraft der Unterschiede zusätzlich einschränkt (Rothland, 2022). In den bisher vorgestellten Studien wurde das berufliche Lehramt nicht berücksichtigt. Aufgrund der in Kapitel 2 aufgeführten besonderen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden ist hier wiederum eine mit allgemeinbildenden Lehramtstypen vergleichende Betrachtung der Berufswahlmotive sinnvoll, auch unter Berücksichtigung der oben genannten Einschränkungen der Interpretation der jeweiligen Berufswahlmotive untereinander. Hierzu liegen aktuell zwei Studien vor (sowie zusätzlich Teilstudie 2, vgl. Kapitel 8.2). Diesel-Lange et al. (2017) verglichen die Berufswahlmotive, erhoben mit der FIT-Choice-Skala, zwischen Studierenden des Berufskollegs und des gymnasialen Lehramts. Studierende des Berufskollegs haben signifikant höhere mittlere Ausprägungen in den Berufswahlmotiven wahrgenommene Lehrbefähigung, berufliche Sicherheit, soziale Benachteiligung aufheben sowie positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung und signifikant geringere mittlere Ausprägungen in der intrinsischen Berufswahlmotivation, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie eigene Lehr-Lernerfahrungen. „Im Vergleich von Studierenden mit Berufsziel

Lehramt an Berufskollegs und künftigen Gymnasiallehrpersonen zeigen sich deutliche Unterschiede in der Berufswahlmotivation [...], die möglicherweise bisherige unterschiedliche bildungsbiographische Verläufe und damit erworbene Erfahrungen widerspiegeln“ (Diesel-Lange et al., 2017, S. 382). Bei einer weiteren vergleichenden Analyse zwischen Berufskolleg und Studierenden der Sekundarstufe II zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. So schätzten Studierende des Berufskollegs die Motive berufliche Sicherheit, Bezahlung sowie positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung höher und ihre intrinsische Berufswahlmotivation geringer ein als Lehramtsstudierende der Sekundarstufe II (Diesel-Lange & Weyer, 2017).

Zu ganz anderen Ergebnissen kommen Berger und Ziegler (2021). In ihrer vergleichenden Analyse der Berufswahlmotive, erhoben mittels des FEMOLA-Fragebogens und ergänzt um FIT-Choice-Skalen, konnten sie zwischen Studierenden des beruflichen und gymnasialen Lehramts in allen Dimensionen keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Neben vergleichenden Untersuchungen der Berufswahlmotive in den verschiedenen Lehramtstypen wurde vereinzelt nach den gewählten Fächerkombinationen differenziert. Unterschiede wurden deshalb vermutet, weil Fächer unterschiedliche Interessen widerspiegeln und sich diese wiederum – wie bereits im oben beschriebenen RIASEC Modell deutlich wurde – auf die Motivation auswirken können (Glutsch et al., 2018). Bisherige Ergebnisse zeigen nur geringe oder keine Unterschiede zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern. Rothland, König und Wolf (2015) verglichen die Berufswahlmotive von angehenden Geschichtslehrkräften mit denen anderer Unterrichtsfächer. Es zeigte sich bei Studierenden des Fachs Geschichte eine signifikant geringere Ausprägung mit einer kleinen Effektstärke im Motiv mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten zu wollen. Alle anderen Berufswahlmotive waren nicht signifikant verschieden. Glutsch et al. (2018) verglichen die Berufswahlmotive der Studierenden in den Fächergruppen Geistes- und Sozialwissenschaft, Sprachwissenschaft sowie Mathematik/Naturwissenschaft und konnten über die Fächergruppen hinweg keine systematischen Unterschiede feststellen. Auch in der Studie von Blömeke et al. (2012) zeigten sich zwischen Mathematiklehramtsstudierenden mit und ohne einem Zweitfach aus dem MINT-Bereich keine

Unterschiede in den Berufsmotiven. In den bereits oben erwähnten Studien von Diesel-Lange et al. (2017) und Diesel-Lange und Weyer (2017) wurden nicht nur die Berufswahlmotive zwischen Berufskolleg und Gymnasium bzw. Sekundarstufe II verglichen, sondern auch zwischen verschiedenen beruflichen Fachrichtungen. Während sich zwischen den Fachrichtungen Gesundheitswissenschaft/Pflege, Ernährung und Hauswirtschaftswissenschaften sowie Gewerbe-Technik keine signifikanten Unterschiede in den Berufswahlmotiven zeigten, schätzten Gesundheit und Pflege-Studierende die Berufswahlmotive berufliche Sicherheit, wahrgenommene Lehrbefähigung und Lehrerexpertise signifikant höher ein als die zusammengefasste Studierendengruppe der anderen beruflichen Fachrichtungen. Alle aufgeführten Vergleichsstudien sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tabelle 3

Übersicht der in Kapitel 5.2.1 berichteten empirischen Vergleichsstudien zu Berufswahlmotiven im Lehramt

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	vergleichende(s) Merkmal(e)	signifikante Unterschiede
Neugebauer (2013)	Personen mit HZB*, die ein Studium aufnehmen wollen	14815	FEMOLA (adaptiert)	Lehramt Gymnasium vs. andere Lehrämter vs. Nicht-Lehramt	soziales Interesse, wissenschaftliches Interesse, berufliche Sicherheit, familiäre Gründe, Karriere/Status, Fähigkeitsüberzeugung, Rat von Verwandten/Freunden/Bekannten, Kompetenzziele, Karriereziele
Weiß & Kiel (2013)	allgemeinbildendes Lehramt	1249	selbst entwickelt	Lehrämter Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium	pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Idealismus, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen, Interesse am Lernstoff, Planungsmöglichkeiten, geringe Schwierigkeit des Studiums, Notlösung, finanzielle Sicherheit, Vereinbarkeit mit Familie
Retelsdorf & Möller (2012)	allgemeinbildendes Lehramt	3449	FEMOLA	Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I und Gymnasium	pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit des Studiums, finanzielle Nützlichkeit

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	vergleichende(s) Merkmal(e)	signifikante Unterschiede
Glutsch et al. (2018)	allgemeinbildendes Lehramt	1365	FIT-Choice	Lehrämter Sekundarbereich I und Sekundarbereich I + II, Fachrichtungen Geistes-/Sozialwissenschaft, Sprachwissenschaft, Mathematik/Naturwissenschaft	berufliche Sicherheit, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, eigene Lehr-Lernerfahrungen, positiver Einfluss Dritter, sozial-gesellschaftliche Motive
Diesel-Lange et al. (2017)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt	242 ^a	FIT-Choice	Lehrämter Berufskolleg und Gymnasium sowie berufliche Fachrichtungen Gesundheit/Pflege, Ernährung und Hauswirtschaftswissenschaften, Gewerbe-Technik	intrinsische Berufswahlmotivation, wahrgenommene Lehrbefähigung, berufliche Sicherheit, soziale Benachteiligung aufheben, positiver Einfluss Dritter, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, eigene Lehr-Lernerfahrungen, Schwierigkeiten bei der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung, Zufriedenheit mit der Berufswahl
Diesel-Lange & Weyer (2017)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt	850	FIT-Choice	Lehrämter Sekundarstufe II und Berufskolleg sowie berufliche Fachrichtung Gesundheit/Pflege	intrinsische Berufswahlmotivation, wahrgenommene Lehrbefähigung, berufliche Sicherheit, Bezahlung, positiver Einfluss Dritter, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Schwierigkeiten bei der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung, Zufriedenheit mit der Berufswahl
Berger & Ziegler (2021)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt	499	FEMOLA, ergänzt um Items aus FIT-Choice	Lehrämter Gymnasium (Untergruppen MINT, MINTplus, nicht MINT), berufliche Schulen	Vereinbarkeit Beruf und Familie, extrinsische Berufswahlmotivation, intrinsische Hochschulmotivation

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	vergleichende(s) Merkmal(e)	signifikante Unterschiede
Rothland, König & Wolf (2015)	allgemeinbildendes Lehramt	1772	FIT-Choice	Unterrichtsfach Geschichte mit anderen Unterrichtsfächern	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
Blömeke et al. (2012)	allgemeinbildendes Lehramt		keine Angabe zur Quelle	Mathematik mit und ohne einem Zweitfach aus dem MINT-Bereich	keine

Anmerkungen. Die Reihenfolge der Studien in der Tabelle entspricht der Reihenfolge der Studien im Text; HZB = allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. ^a Hierbei handelt es sich um die Stichprobe des Lehramts Berufskolleg. Die Stichprobe für das Lehramt Gymnasium stammt aus der EMW-Studie, es wurde keine Größe der Teilstichprobe angegeben.

5.2.2 Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen

Während die oben beschriebenen Vergleichsstudien alle auf einer variablenzentrierten Betrachtung beruhen, rücken personenzentrierte Ansätze das Individuum in den Mittelpunkt der Analysen und suchen nach homogenen Gruppen mit ähnlich ausgeprägten Berufswahlmotiven. Sie verfolgen meist das Ziel, Aussagen darüber treffen zu können, welche Motivkonstellationen in Bezug auf Professionalisierung und Studienerfolg als günstig oder ungünstig gelten (Biermann et al., 2019; Eder et al., 2020). In den letzten Jahren fanden in Untersuchungen zu Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte personenzentrierte Ansätze vermehrt Anwendung. Profilanalytische Untersuchungen für allgemeinbildende Lehramtsstudiengänge, welche FE-MOLA oder FIT-Choice verwendeten, identifizierten meist drei Gruppen, bestehend aus einem vorrangig intrinsisch bzw. pädagogisch motivierten Profil, einem ausgewogen motivierten Profil und einem vorrangig extrinsisch bzw. nutzenorientiert-pragmatisch motivierten Profil. Bei Vergleich der Gruppen zeigten die vorrangig intrinsisch motivierten und ausgewogenen Profile hohe bzw. günstige Ausprägungen in studien- und personenbezogenen Merkmalen, wie Lern- und Leistungsmotivation, pädagogisches Wissen oder Selbstwirksamkeitserwartungen. Vorrangig extrinsisch motivierte Profile zeigten niedrigere Ausprägungen in diesen Merkmalen und wurden als eher ungünstig beschrieben (Biermann et al., 2019; Billich-Knapp et al., 2012; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; König et al., 2018). Bei einer vorrangig intrinsisch motivierten Berufsentscheidung wird die Gefahr gesehen, dass sie aufgrund von Desillusionen mit einer hohen beruflichen Belastung und Enttäuschung einhergehen kann, weshalb ausgewogen motivierte Profile als besonders günstig eingeschätzt werden (Rothland, 2014a). Für alleinig berufliche Lehramtsstudiengänge wurden Berufswahlmotive bislang nicht personenzentriert betrachtet.¹⁸ Alle aufgeführten Studien zu sind in Tabelle 4 zusammengestellt.

¹⁸ Berger und D'Ascoli (2012) befragten berufstätige Lehrpersonen in der Schweiz und identifizierten fünf Profile. In der Untersuchung von Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019) war in der Stichprobe neben allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen auch das berufliche Lehramt vertreten.

Tabelle 4

Übersicht der in Kapitel 5.2.2 berichteten empirischen Studien zur Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen im Lehramt

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	Anzahl Profile	signifikante Profilunterschiede
Biermann et al. (2019)	allgemeinbildendes Lehramt (Gymnasium, Sekundarstufe I, Primarstufe)	801	FEMOLA	3	Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten (pädagogische Handlungssituationen planen, pädagogische Handlungssituationen durchführen, Theorien auf Situationen beziehen); Kompetenzen (Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Diagnostik)
Billich-Knapp et al. (2012)	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule)	209	FEMOLA	3	Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen), Leistungsmotivationen (Lernbereitschaft, Engagement, Beharrlichkeit), Lernzielorientierung, akademische und soziale Studienadaptation, Zufriedenheit mit den Studieninhalten
Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe I + II, berufliche Schulen)	312	FEMOLA	4	Lehrkräfteselbstwirksamkeit (Instruktionsqualität, Schülerorientierung, Klassenführung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen), selbstreguliertes Lernen (kognitiv, motivational, metakognitiv)
König et al. (2018)	allgemeinbildendes Lehramt	5987	FIT-Choice	3	allgemeine Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg), Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele), pädagogisches Wissen

Anmerkungen. Die Reihenfolge der Studien in der Tabelle entspricht der Reihenfolge der Studien im Text.

5.2.3 *In der Untersuchung von Berufswahlmotiven erfasste Prädiktoren*

Zur Untersuchung von Berufswahlmotiven werden verschiedene Merkmale als Prädiktoren erfasst. Dazu gehören soziodemografische Merkmale bzw. Eingangsvoraussetzungen, wie Geschlecht, Alter, Abiturnote oder Vorerfahrungen, sowie der Studienfortschritt.

Bezüglich der Vergleiche von weiblichen und männlichen Studierenden allgemeinbildender Lehramtsstudiengänge besteht eine gemischte Befundlage. In der qualitativen Untersuchung von Ulich (2004) nannten weibliche Studierende im Vergleich zu ihren Kommilitonen häufiger die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Berufswahlmotive, während männliche Studierende extrinsische Motive, fachliche Interessen sowie ihre Eignung für den Beruf häufiger nannten als weibliche Studierende. Kiel und Pollack (2011) kamen zu einem ähnlichen Ergebnis: Auch hier nannten männliche Studierende die berufliche und finanzielle Sicherheit sowie eine flexible Arbeitszeiteinteilung häufiger als weibliche Studierende. Bei den in Kapitel 5.2.2 dargestellten profilanalytischen Untersuchungen zeigten sich dagegen lediglich in der Studie von Dörrenbächer-Ulrich (2019) signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen den Profilgruppen: In den zwei Profilen mit hohen Ausprägungen in den intrinsischen Motiven ist der Anteil an Frauen signifikant höher als in den anderen Profilgruppen. Mit Blick auf das berufliche Lehramt zeigten sich ebenfalls teilweise signifikante Geschlechtsunterschiede: Bei den Studentinnen der Wirtschaftspädagogik hatte das Motiv der interessanten, vielseitigen und abwechslungsreichen Tätigkeit einen höheren Mittelwert als bei den Studenten. Wiederum spielten bei Männern die Motive Einkommen sowie eine angenehme Lebensführung eine größere Rolle als bei Frauen (Klismeyer, 2005). In der Untersuchung von Goller und Ziegler (2021) gaben Frauen in den intrinsischen und altruistischen Berufswahlmotiven, den eigenen Lehr-Lernerfahrungen sowie in der beruflichen Sicherheit und wahrgenommenen Lehrbefähigung im Mittel höhere Werte an als Männer. Die Untersuchung von Krieger et al. (2019) zeigte bei Frauen ein größeres pädagogisches Interesse und eine geringere Bedeutung der Arbeits- und Urlaubszeiten sowie einer guten Bezahlung als bei Männern. Auch bestand ein Zusammenhang mit dem Alter: Je älter die Studierenden waren,

desto geringer war ihre Aufstiegsorientierung. König et al. (2013) stellten für die Teilstichprobe aus Deutschland einen negativen Zusammenhang zwischen dem Alter und der beruflichen Sicherheit fest.

Auch die Abiturnote wurde vereinzelt berücksichtigt und zeigt unterschiedliche Befunde. Während sich in der Untersuchung von Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019) bei Vergleich der Berufswahlmotivprofilgruppen keine signifikanten Unterschiede zeigten, identifizierten König et al. (2013) für die Teilstichprobe aus Deutschland positive Zusammenhänge zwischen der Schulabschlussnote und der Wahl als Verlegenheitslösung, der beruflichen Sicherheit sowie mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Signifikant negative Zusammenhänge bestanden zwischen der Schulabschlussnote und der intrinsischen Motivation, der Schwierigkeit der Berufsausübung und beruflichen Beanspruchung sowie dem negativen Einfluss Dritter.

Als weitere Eingangsvoraussetzung wurde der Einfluss pädagogischer Vorerfahrungen auf die Berufswahlmotive untersucht. Pädagogische Vorerfahrungen beinhaltet Tätigkeiten, wie „[...] beispielsweise als Gruppenleiter in der ehrenamtlichen Kinder- und Jugendarbeit, als Trainer bzw. Betreuer im Sportverein oder auch durch das Erteilen von Nachhilfeunterricht und die Arbeit mit schulischen und außerschulischen Lerngruppen“ (Rothland, 2015, S. 270). In einer österreichischen Längsschnittuntersuchung zeigten Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen eine höhere intrinsische und etwas geringere extrinsische Berufswahlmotivation (Mayr, 2009). König et al. (2013) differenzierten pädagogische Vorerfahrungen in Unterrichts- und Erziehungserfahrungen. Es zeigten sich für die Teilstichprobe aus Deutschland positive Zusammenhänge zwischen Unterrichts- und Erziehungserfahrungen und der wahrgenommenen Lehrbefähigung sowie dem intrinsischen Wert. Erziehungserfahrungen hingen zudem positiv mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und negativ mit der beruflichen Sicherheit zusammen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist eine Besonderheit der beruflichen Lehramtsstudierenden, dass sie zu einem großen Anteil eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen (Berger & Ziegler, 2021; Stellmacher et al., 2021). Diese fachliche Vorerfahrung kann ebenfalls Einfluss

auf die Ausprägungen der Berufswahlmotive haben. Klusmeyer (2005) verglich die Berufswahlmotive von Wirtschaftspädagogikstudierenden, unterteilt in vier Studierendengruppen mit den Vorerfahrungen (1) Ausbildung und Studium, (2) Ausbildung, (3) Studium und (4) Abitur und fand nur wenig signifikante Unterschiede. Die Gruppe (1) Ausbildung und Studium gab deutlich höhere fachliche Interessen und Kenntnisse an als die Gruppe (2) Ausbildung. In der Untersuchung von Krieger et al. (2019) hatten für Wirtschaftspädagogikstudierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung Arbeits- und Urlaubszeiten sowie eine gute Bezahlung höhere Bedeutungen als für Studierende ohne Berufsausbildung. Bei Goller und Ziegler (2021) waren dagegen bei Studierenden mit vorheriger Berufsausbildung die Mittelwerte in allen FIT-Choice Subskalen (außer in der Subskala positiver Einfluss Dritter) signifikant höher ausgeprägt als bei Studierenden ohne Berufsausbildung.

Letztlich wurde in der Lehrkräftebildungsforschung auch der Frage nachgegangen, wie zeitlich stabil Berufswahlmotive sind und ob sie sich mit Studienfortschritt verändern. Die Realisierung einer Längsschnittstudie ist herausfordernd, weshalb dazu bisher nur wenige Befunde vorliegen. Im Rahmen der EMW-Studie wurden Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden am Anfang und Ende ihres Bachelorstudiums untersucht. In der deutschen Teilstichprobe stiegen die FIT-Choice-Motive wahrgenommene Lehrbefähigung und intrinsische Berufswahlmotivation signifikant an (wobei die Effekte in Abhängigkeit der wahrgenommenen schulpraktischen Lerngelegenheiten entstanden), während die berufliche Sicherheit und die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen signifikant abnahmen (König et al., 2016). Auch Besa und Schüle (2016) befragten Bachelorstudierende zu mehreren Messzeitpunkten vor und nach dem Schulpraktikum. Im Rahmen von Schulpraktikum mit eigenen Unterrichtsversuchen nahmen die extrinsischen Berufswahlmotive signifikant ab, die intrinsischen Berufswahlmotiven blieben stabil. In der Studie von Pohlmann und Möller (2010) zeigten sich beim Vergleich der Berufswahlmotive zu zwei Messzeitpunkten nur in der FEMOLA-Subskala soziale Einflüsse zum zweiten Messzeitpunkt signifikant geringere Werte. Alle in diesem Abschnitt aufgeführten Studien sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

Tabelle 5

Übersicht der in Kapitel 5.2.3 berichteten empirischen Studien zu erfassten Prädiktoren

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	Prädiktor(en)
Ulich (2004)	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Sonderschule, Haupt-/Realschule, Gymnasium)	785	offene Frage („Ich will Lehrer/in werden, weil...“)	Geschlecht, Schulart
Kiel & Pollack (2011)	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule)	1446	selbst entwickelt	Schulart, Geschlecht, Unterrichtsfächer, Studienort
Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019) ^a	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe I + II, berufliche Schulen)	312	FEMOLA	Geschlecht, Abiturnote, Schulart
Klusmeyer (2005)	berufliches Lehramt	120	selbst entwickelt	Geschlecht, Berufsausbildung
Goller & Ziegler (2021)	berufliches Lehramt	879	FIT-Choice	Geschlecht, Berufsausbildung
Krieger et al. (2019)	berufliches Lehramt	165	selbst entwickelt	Geschlecht, Alter
König et al. (2013)	allgemeinbildende Lehramtsstudiengänge	4402	FIT-Choice	Geschlecht, Alter, Schulabschlussnote, pädagogische Vorerfahrungen
Mayr (2009)	allgemeinbildendes Lehramt	1700	selbst entwickelt	pädagogische Vorerfahrungen
König et al. (2016)	allgemeinbildendes Lehramt	1779	FIT-Choice	Studienfortschritt
Besa & Schüle (2016)	allgemeinbildendes Lehramt	460	FEMOLA	Studienfortschritt
Pohlmann & Möller (2010)	allgemeinbildendes Lehramt (Realschule, Gymnasium)	291	FEMOLA	Studienfortschritt

Anmerkungen. Die Reihenfolge der Studien in der Tabelle entspricht der Reihenfolge der Studien im Text. ^a Die aufgeführte Studie ist bereits in Tabelle 4 enthalten.

5.3 Berufswahlmotive und Studien- bzw. Berufserfolg

Berufswahlmotive wurden vielfach in Zusammenhang mit weiteren Variablen und Konstrukten untersucht. Vor allem in Studien mit personenzentrierten Ansätzen wurden die gebildeten Gruppen bezüglich verschiedener studien- und personenbezogener Merkmale verglichen (vgl. Kapitel 5.2). Bei der Wahl der Konstrukte sind Parallelen zu den im Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften enthaltenen Determinanten und Konsequenzen erkennbar (Kunter et al., 2011). In diesem Modell werden sowohl die kognitiven Merkmale Wissen, Können und Überzeugungen, als auch motivational-selbstregulative Merkmale und Fähigkeiten berücksichtigt, die Auswirkungen auf das professionelle Verhalten haben. Diese berufliche Entwicklung wird wiederum von berufsunspezifischen Eingangsvoraussetzungen beeinflusst, wie relevante Vorerfahrungen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, selbstbezogene Überzeugungen, grundlegende Motive und Zielorientierungen (Kunter et al., 2011). In Anlehnung an dieses Modell hat Cramer (2016) die Bedeutung der individuellen Eingangsvoraussetzungen für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz herausgestellt und deren Einflüsse auf das Bedingungsgefüge zwischen dem Lernangebot der institutionalisierten Lehrkräftebildung, der professionellen Kompetenz sowie dem Ertrag für den Lehrkräfteberuf grafisch dargestellt (vgl. Abbildung 6). Die individuellen Eingangsvoraussetzungen (Herkunftsmerkmale, Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsvoraussetzungen und Berufswahlmotive) beeinflussen die Nutzung der Lernangebote im Studium. Je nach Nutzungsgrad erwerben Lehramtsstudierende eine unterschiedlich ausgeprägte professionelle Kompetenz, die je nach Performanz zu einem unterschiedlichen Ertrag für den Lehrkräfteberuf führt. In Abbildung 6 wurde im Schaubild von Cramer (2016, S. 262) die Berufswahlmotivation als Eingangsvoraussetzung hervorgehoben und die bisher in Zusammenhang mit ihr untersuchten Konstrukte den Bereichen zur Entwicklung professioneller Kompetenz zugeordnet.



Abbildung 6 Übersicht der in Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation untersuchten Konstrukte, eingeordnet in das Schaubild zur Bedeutung der individuellen Eingangsvoraussetzungen von Cramer (2016)

In den folgenden Teilkapiteln werden Ergebnisse zu den in der Abbildung dargestellten Einflüssen der Berufswahlmotivation (markiert mit den Ziffern 1 bis 4) auf die Nutzung von Lernangeboten und die professionelle Kompetenz (Kapitel 5.3.1 und 5.3.2) sowie die Performanz und den Ertrag für den Lehrerinnen und Lehrerberuf (Kapitel 5.3.3) dargestellt.¹⁹ Alle aufgeführten Studien mit empirischen Ergebnissen sind in Tabelle 6 zusammengetragen.

5.3.1 Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Nutzung von Lernangeboten im Studium sowie der professionellen Kompetenz

Studien, die Zusammenhänge der Berufswahlmotive mit weiteren Variablen untersuchten, bezogen oftmals sowohl die Nutzung von Lernangeboten im Studium als auch Merkmale der professionellen Kompetenz ein, weshalb die beiden Bereiche in diesem Kapitel gemeinsam dargestellt werden.

¹⁹ Pfeil (3) stellt den Einfluss der Berufswahlmotivation als Mediator auf den Zusammenhang der professionellen Kompetenz mit der Performanz dar. Dazu liegen bislang keine Befunde vor, weshalb keine Ergebnisse präsentiert werden können.

In der Studie von Künsting und Lipowsky (2011) hing eine hohe intrinsische Studienwahlmotivation positiv mit der Studienzufriedenheit sowie der Nutzung von Lernstrategien im Lehramtsstudium zusammen. Für extrinsische Studienwahlmotivationen zeigten sich für beide Variablen keine Zusammenhänge. Lehramtsstudierende mit einem vorrangig intrinsischen und sozial motivierten Profil besaßen günstige Ausprägungen hinsichtlich der Lern- und Leistungsmotivation und des pädagogischen Wissens, während Studierende mit vorrangig extrinsischen Berufswahlmotiven eher ungünstige Ausprägungen in diesen Merkmalen aufwiesen (König et al., 2018). Zudem zeigten sowohl Studierende mit einem vorrangig intrinsisch motivierten als auch mit einem vielseitig hoch motivierten Profil im Vergleich zum vorrangig extrinsisch motivierten Profil höhere und damit günstigere Ausprägungen in der Lehrkräfteselbstwirksamkeit, im selbstregulierten Lernen, in der selbsteingeschätzten Kompetenz und in den zwei Unterrichtsqualitätsmerkmalen Klarheit/Strukturiertheit und Lernunterstützung in Schulpraktika. Zusätzlich nutzten die Studierenden deutlich häufiger schulpraktische Lerngelegenheiten und gaben eine höhere Zufriedenheit mit den Studieninhalten an (Biermann et al., 2019; Billich-Knapp et al., 2012; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019).

Nach Kunter et al. (2011) sind Überzeugungen Merkmal der professionellen Kompetenz. Die Berufswahlsicherheit wurde im Sinne eines Überzeugt seins von der beruflichen Entscheidung der professionellen Kompetenz zugeordnet (vgl. Abbildung 6). Da Berufswahlsicherheit und deren Zusammenhang mit Berufswahlmotiven Untersuchungsgegenstände der im empirischen Teil der Arbeit vorgestellten Studien 3 und 4 sind (vgl. Kapitel 8.3 und 8.4), werden Forschungsergebnisse zur Berufswahlsicherheit sowie zum Zusammenhang mit Berufswahlmotiven im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt.

5.3.2 Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit

Die Sicherheit der beruflichen Entscheidung im Lehramt wurde bislang vereinzelt erforscht, wobei kaum eine begriffliche Präzisierung erfolgte (Porsch, 2018). Einige Autorinnen und Autoren untersuchten die Berufswahlsicherheit unter den Stichworten „Sicherheit“ oder „Unsicherheit“ der Berufsentscheidung (Ulich, 2004) bzw. beruflichen Entscheidung (Kiel & Pollak,

2011) oder Entscheidungssicherheit (Rothland, 2010), ohne diese Begriffe weiter zu bestimmen. Porsch (2018) griff die Definition von Daniels et al. (2007, S. 407) auf, die sich auf Lehramtsstudierende bezieht: „[...] career certainty refers to the confidence they have in their decision to become professional teachers“ [Berufssicherheit bezieht sich auf das Vertrauen, das sie in ihre Entscheidung haben, Lehrkraft zu werden] und erweiterte sie um folgenden Aspekt: „Die Berufswahlsicherheit angehender Lehrkräfte ist dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrberuf alternativlos als langfristige berufliche Tätigkeit angesehen wird“ (Porsch, 2018, S. 93f.). Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden ist demnach gekennzeichnet durch eine feste Entscheidung, als Lehrkraft zu arbeiten, sowie einer Zuversicht, diesen Beruf langfristig auszuüben. Die begriffliche Bestimmung impliziert, dass mit steigender Berufswahlsicherheit die Wahrscheinlichkeit, das Studium abzubrechen bzw. nach einem Lehramtsstudium einen anderen Beruf als den der Lehrkraft aufzunehmen, sinkt.

Empirischen Befunden zufolge zeigen Lehramtsstudierende insgesamt eine hohe Sicherheit bezüglich ihrer beruflichen Entscheidung. Bei einer Befragung von 785 Lehramtsstudierenden verschiedener allgemeinbildender Schulformen gaben 72 % an, sich der Berufswahl sicher zu sein, nur 28 % waren unsicher (Ulich, 2004). Kiel und Pollack (2011) bestätigen die Zahl mit 77 % sicheren bzw. sehr sicheren angehenden Lehrkräften aus Bayern. Unter 161 befragten Lehramtsstudierenden im Master an der Universität Münster schätzten sich 21 % als eher unsicher in ihrer Berufswahl ein (Porsch, 2018). An der Universität Siegen hatten lediglich 15 % der Befragten ernsthaft überlegt, den Studiengang Lehramt abzubrechen (Tillmann, 2013). Auch Studierende des beruflichen Lehramts zeigen eine hohe Sicherheit, und das bereits zu Beginn des Studiums. An der Technischen Universität Berlin stimmten Studierende im ersten Bachelorsemester der Aussage „Ich denke, der Beruf als Lehrer_in ist genau das Richtige für mich“ mit einem Mittelwert von 3.11 ($Min = 1$, $Max = 4$, $SD = 0.74$) zu (Stellmacher et al., 2019). Eine zusätzliche Auswertung der Antworthäufigkeiten zeigte, dass unter ihnen 17 % unsicher bzw. sehr unsicher sind, dass der Beruf das Richtige für sie ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwischen einem Sechstel und einem Viertel angehender Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen unsicher in ihrer Berufswahl sind und damit

eine Studienabbruchtendenz zeigen. Die Anteile wirken verhältnismäßig gering und liegen unter den Abbruchquoten anderer Fachrichtungen (Heublein & Schmelzer, 2018). Gleichzeitig zeigt Rackles (2020) auf, dass ein großer Anteil der Bachelorstudierenden nicht im Master ankommen und von ihnen auch nicht alle das Masterstudium erfolgreich abschließen. Unter Berücksichtigung des bereits thematisierten Nachwuchsmangels im allgemeinbildenden und beruflichen Lehramt sowie der Abbruchtendenzen in der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtung ist es deshalb relevant, die Gruppen der Berufswahlunsicheren im Lehramt genauer zu betrachten.

Es liegen bislang einige wenige Befunde vor, die die Berufswahlsicherheit in Zusammenhang mit Berufswahlmotiven untersuchten. Kiel und Pollack (2011) verglichen entscheidungssichere und -unsichere Lehramtsstudierende und fanden heraus, dass die Unsicheren das Studium eher als Notlösung wählten und eine geringere pädagogische und fachliche Motivation zeigten. Porsch (2018) befragte die bereits genannten 161 Lehramtsstudierenden zu ihren Berufswahlmotiven mittels FIT-Choice und verglich diese zwischen Entscheidungssicheren und -unsicheren. Beide Gruppen hatten die höchsten Zustimmungen in den intrinsischen Motiven. Gleichzeitig schätzten die Sichereren die Motive wahrgenommene Unterrichtsfähigkeiten, intrinsischer Wert, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten signifikant höher und die Wahl als Verlegenheitslösung signifikant geringer ein als die Unsicheren. In den extrinsischen Motiven berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. In der Studie von Ulich (2004) nannten die Entscheidungsunsicheren wiederum etwas häufiger extrinsische und auf das Fach bezogene Motive, wobei die Auswertung hier rein deskriptiv erfolgte. Die größten Unterschiede fand der Autor bei den Motiven Kompetenz und Berufung: Während von den Entscheidungssicheren 28 % ihre Berufung oder Kompetenz als Motiv für die Berufswahl angaben, waren es bei den Unsicheren nur 9 %. Weiß et al. (2011) identifizierten anhand einer Befragung von 1446 Lehramtsstudierenden in München und Passau mittels einer Clusteranalyse eine Gruppe mit einer hohen Sicherheit und eine Gruppe mit einer geringen Sicherheit und verglich diese anschließend hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive. Die Befragten mit einer hohen Sicherheit

zeichneten sich durch eine hohe pädagogische Motivation, ein hohes fachspezifisches Interesse sowie durch stärkere externe Einflüsse aus dem Umfeld aus, während der Faktor Lehramt als Notlösung kaum eine Rolle spielte. Die Befragten mit einer geringen Sicherheit schätzten dagegen ihre pädagogische Motivation und ihr fachspezifisches Interesse vergleichsweise gering ein. Studienwahl als Notlösung hatte in dieser Gruppe den höchsten Mittelwert. Auch Seifert und Schaper (2018) konnten bei einer Befragung von 810 Masterstudierenden der Universitäten Paderborn, Siegen und Köln positive Zusammenhänge zwischen den intrinsischen Motiven und der Berufswahlsicherheit nachweisen, während die Option Verlegenheitslösung auch hier in negativem Zusammenhang stand.

Zu Zusammenhängen von Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit im beruflichen Lehramt gibt es bislang wenige Befunde (zum Teil wurden Studierende des beruflichen Lehramts mit befragt, allerdings wurde die Gruppe nicht gesondert betrachtet, vgl. Tabelle 6). In einer Befragung von 120 angehenden Handelslehrkräften der Universität Oldenburg zeigten sich mit der Frage, ob der Beruf der Handelslehrkraft der Wunschberuf sei, signifikant positive Zusammenhänge mit den Berufswahlmotiven pädagogische Tätigkeit und wichtige gesellschaftliche Aufgabe sowie ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Motiv Ausweichlösung. Für die Motive angenehmes Leben, gesichertes Berufs- und Familienleben sowie fachliche Interessen und Kenntnisse zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge. In der vergleichenden Studie von Klusmeyer (2005) wies die Gruppe der sicheren Berufswählenden signifikant höhere Mittelwerte in den Berufswahlmotiven pädagogische Tätigkeit, wichtige gesellschaftliche Aufgabe sowie fachliche Interessen und Kenntnisse auf als die Unsicheren. Im Rahmen der Evaluation der Lehramtsstudiengänge an der Technischen Universität Berlin wurden 171 berufliche Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Bachelorstudiums befragt. Hier zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Motiv Interesse am Unterricht und der Berufswahlsicherheit, während das Interesse am Fach die Sicherheit signifikant negativ beeinflusste. Keine Einflüsse hatten die Motive Berufsaussichten, bereits vorhandene (Fach-)Kenntnisse und Übergangslösung (Stellmacher & Pfetsch, 2021).

Trotz der zum Teil unterschiedlichen Ergebnisse lässt sich zusammenfassend annehmen, „[...] dass unsichere Studierende über eine eher geringe intrinsische und eine eher hohe extrinsische Motivation verfügen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die sicher in ihrer Berufswahlentscheidung sind“ (Porsch, 2018, S. 96).

5.3.3 Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Performanz sowie dem Ertrag für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und der Performanz sowie dem Ertrag für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (vgl. Abbildung 6) zeigen Studienergebnisse, dass intrinsische Berufswahlmotive positiv mit der Bewältigung der Berufseinstiegsphase sowie der pädagogischen Handlungskompetenz und Zufriedenheit im Beruf zusammenhängen und deshalb für die Studien- und Berufsbewährung als günstig prognostiziert werden (Hanfstingl & Mayr, 2007; Keller-Schneider, 2011). Intrinsische Berufswahlmotive haben indirekten Einfluss auf das wahrgenommene Belastungserleben als Lehrkraft, welcher durch die individuelle Lehrkräfteselbstwirksamkeitserwartung vermittelt wird. Wiederum sagen extrinsische Berufswahlmotive das Belastungserleben als Lehrkraft vorher, in dem Sinne, dass die Studierenden angaben, eher eine Überlastung wahrzunehmen (Schüle et al., 2014).

Tabelle 6

Übersicht der in den Kapiteln 5.3.1, 5.3.2 und 5.3.3 berichteten empirischen Studien zur Untersuchung von Zusammenhängen mit Berufswahlmotiven im Lehramt

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	Analyse	untersuchte Zusammenhänge bzw. Unterschiede
Künstig & Lipowsky (2011)	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium)	844	FEMOLA	Strukturgleichungsanalyse	Studienzufriedenheit, Nutzung von Lernstrategien im Lehramtsstudium
König et al. (2018) ^a	allgemeinbildendes Lehramt	5987	FIT-Choice	latente Klassenanalyse und Regressionsanalyse	allgemeine Leistungsmotivation, Zielorientierungen, pädagogisches Wissen
Biermann et al. (2019) ^a	allgemeinbildendes Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Gymnasium)	801	FEMOLA	latente Profilanalyse und Varianzanalysen	Nutzung von Lerngelegenheiten, Kompetenzen, Unterrichtsqualität
Billich-Knapp et al. (2012) ^a	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule)	209	FEMOLA	latente Profilanalyse und Varianzanalysen	Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsmotivationen, Lernzielorientierung, akademische und soziale Studienadaptation, Zufriedenheit mit den Studieninhalten
Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019) ^a	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe I + II, berufliche Schulen)	312	FEMOLA	latente Profilanalyse und Varianzanalysen	Lehrkräfteselbstwirksamkeit, Einstellungen gegenüber Inklusion, selbstreguliertes Lernen, pädagogisches Wissen

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	Analyse	untersuchte Zusammenhänge bzw. Unterschiede
Kiel & Pollack (2011) ^a	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule)	1446	selbst entwickelt	Clusteranalyse, Varianzanalysen	Schulart, Geschlecht, Unterrichtsfächer, Studienort, Sicherheit der beruflichen Entscheidung
Porsch (2018)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt (Grundschulen, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Gymnasium/ Gesamtschule, Berufskolleg)	161	Auswahl aus FIT-Choice	qualitative Inhaltsanalyse, <i>t</i> -Tests	Berufswahlsicherheit
Ulich (2004) ^a	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Sonderschule, Hauptschule/Realschule, Gymnasium)	785	offene Frage („Ich will Lehrer/in werden, weil...“)	Bildung von Kategorien, deskriptive Vergleiche	Geschlecht, Schulart, Entscheidungssicherheit
Weiß et al. (2011)	allgemeinbildendes Lehramt (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule)	1446	selbst entwickelt	Clusteranalyse, Varianzanalysen	Sicherheit der Berufswahl
Seifert & Schaper (2018)	allgemeinbildendes und berufliches Lehramt (Grundschulen, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Gymnasium/ Gesamtschule, Berufskolleg, Sonderpädagogik)	810	FIT-Choice	autoregressive Regressionsanalysen	Selbstwirksamkeitserwartungen, Berufswahlsicherheit

Studie/Quelle	Stichprobe/Lehramt	N	Instrument	Analyse	untersuchte Zusammenhänge bzw. Unterschiede
Klusmeyer (2005) ^a	berufliches Lehramt	120	selbst entwickelt	Varianzanalyse	Geschlecht, Vorerfahrung, Wunschberuf, Berufswahlsicherheit
Stellmacher & Pfetsch (2021)	berufliches Lehramt	171	FEMOLA	latente Regressionsanalyse	Berufswahlsicherheit
Keller-Schneider (2011)	Lehrpersonen	291	selbst entwickelt	Korrelationen, Varianzanalysen	Berufseinsteigende und Berufserfahrene, Kompetenz zur Bewältigung von Berufsanforderungen, Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen
Schüle et al. (2014)	allgemeinbildendes Lehramt	443	FEMOLA	Strukturgleichungsanalyse	Lehrerelbstwirksamkeitserwartung, Belastungserleben

Anmerkungen. Die Reihenfolge der Studien in der Tabelle entspricht der Reihenfolge der Studien im Text. ^a Die aufgeführten Studien sind bereits in Tabelle 4 bzw. 5 enthalten.

6 Ziele, Fragestellungen und Hypothesen

Die dargestellte Theorie und Empirie zeigt, dass Berufswahlmotive bisher überwiegend im allgemeinbildenden Lehramt untersucht wurden. Die bisher wenigen Studien zu Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt griffen wiederum auf Instrumente zurück, die für das allgemeinbildende Lehramt entwickelt wurden (z. B. Diesel-Lange et al., 2017). Gleichzeitig zeigt sich, dass Studierende im beruflichen Lehramt andere Voraussetzungen mitbringen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen im allgemeinbildenden Lehramt (Berger & Ziegler, 2021; Klusmeyer, 2005; Stellmacher et al., 2021), sodass möglich ist, dass sie die Motive für ihre Berufswahl anders gewichten bzw. andere Motive bei ihrer Berufswahl eine Rolle spielen. Die vorliegende Arbeit zielt mit den folgenden fünf empirischen Studien darauf ab, neue und notwendige Erkenntnisse zu Berufswahlmotiven von Studierenden des beruflichen Lehramts zu erhalten und damit explizit das berufliche Lehramt zu stärken. Durch die zusammenhängende Betrachtung der Berufswahlmotive mit der Berufswahlsicherheit sowie mit einstellungsbezogenen Dimensionen des Studienerfolgs werden Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt nicht nur darstellend präsentiert, sondern Aussagen darüber möglich, welche Berufswahlmotive als günstig oder ungünstig beschrieben werden können.

Der besondere Beitrag der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass Studierende des beruflichen Lehramts in den Mittelpunkt gerückt werden. Dafür wurden zunächst für das Lehramt relevante Berufswahl- und Motivationstheorien dargestellt und in Zusammenhang mit dem allgemeinbildenden und beruflichen Lehramt diskutiert. Im Anschluss daran wurde die aktuelle Forschungslage zu Berufswahlmotiven aufgezeigt. Durch einen immer wiederkehrenden Bezug zum umfassend untersuchten allgemeinbildenden Lehramt konnten Forschungsdesiderate und weitere Forschungsansätzen aufgezeigt werden, welche in den empirischen Studien aufgegriffen werden. Die theoretisch hergeleitete systematische Betrachtung der Berufswahlmotive ermöglicht sowohl eine Rückkopplung zur empirischen Forschung als auch zur Praxis.

Die übergreifende Forschungsfrage, welche in den fünf Studien aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, lautet:

Welche Berufswahlmotive und in welcher relativen Ausprägung liegen diese bei Studierenden des beruflichen Lehramts vor und wie stehen diese mit Berufswahlsicherheit in Zusammenhang?

Basierend auf den in Kapitel 4 dargestellten Theorien sowie der empirischen Befundlage wurden in Studie 1 (Kapitel 8.1) die Motive explizit von Studierenden des beruflichen Lehramts untersucht und zwischen drei verschiedenen Fachrichtungsgruppen verglichen. Damit sollte überprüft werden, ob sich analog zum aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 5.2.1) nur wenige signifikante Unterschiede in den Berufswahlmotiven zwischen unterschiedlich gewählten Unterrichtsfächern zeigen. Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

- Welche Berufswahlmotive finden bei Studierenden der beruflichen Lehrämter eine besonders starke Ausprägung?
- Welche möglichen Effekte hat – neben soziodemografischen Faktoren, wie dem Geschlecht oder dem Alter – die pädagogische Vorerfahrung auf die Berufswahlmotive?
- Unterscheiden sich Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive voneinander?

Wie aus den in Kapitel 5.2.1 dargestellten empirischen Befunden hervorging, sind bisherige Studienergebnisse zu Berufswahlmotiven im allgemeinbildenden und beruflichen Lehramt heterogen und es gibt nur wenige Untersuchungen, die das berufliche und allgemeinbildende Lehramt hinsichtlich möglicher Motivunterschiede vergleichen. Deshalb wurde in Studie 2 (Kapitel 8.2) ein Vergleich zwischen beruflichen Fachrichtungen und dem allgemeinbildenden Fach Arbeitslehre vorgenommen. Folgende Hypothesen wurden geprüft:

- Für Studierende des beruflichen Lehramts sind die intrinsischen Berufswahlmotive (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung) höher ausgeprägt als die extrinsischen Berufswahlmotive (Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums).

- Das Alter hängt positiv mit der Nützlichkeit und negativ mit sozialen Einflüssen zusammen. Die pädagogischen Vorerfahrungen hängen wiederum mit einem höheren pädagogischen Interesse zusammen. Bezüglich möglicher Geschlechtsunterschiede in den Berufswahlmotiven bestehen keine gerichteten Erwartungen.
- Studierende der beruflichen Fachrichtungen haben im Vergleich zu Studierenden der Arbeitslehre ein höheres fachliches Interesse und ein geringeres pädagogisches Interesse.

In Studie 3 (Kapitel 8.3) wurden die Berufswahlmotive in Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit untersucht. Anhand der Ergebnisse ist eine erste Einschätzung möglich, welche Motive als günstig oder eher ungünstig für eine erfolgreiche Berufswahl zu betrachten sind.

Folgende Hypothesen wurden geprüft:

- Die Berufswahlsicherheit fällt im Master etwas höher aus als im Bachelor. Die Befragten mit pädagogischen Vorerfahrungen sind sich in ihrer Berufswahl sicherer als diejenigen ohne Vorerfahrungen. Hinsichtlich des Geschlechts sind aufgrund der uneindeutigen Befunde keine Vorhersagen möglich.
- Die intrinsischen Berufswahlmotive (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung) stehen in positivem Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit. Bei den extrinsischen Berufswahlfacetten (Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums) werden unter Kontrolle der intrinsischen Berufswahlmotive negative Zusammenhänge mit der Berufswahlsicherheit erwartet.
- Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Berufswahlmotiv Fähigkeitsüberzeugung und der Berufswahlsicherheit, der durch pädagogische Vorerfahrungen verstärkt wird.

Studie 4 (Kapitel 8.4) knüpft an die Ergebnisse aus Studie 3 an und widmet sich ebenfalls der Frage, welche Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt günstig bzw. eher ungünstig sind.

Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

- Welche Subgruppen mit unterschiedlichen Berufswahlmotivprofilen lassen sich identifizieren?

- Inwiefern unterscheiden sich die identifizierten Subgruppen in ihren soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Studienfortschritt, Fachrichtung, Anzahl pädagogischer außeruniversitärer Vorerfahrungen, Berufsausbildung)?
- Inwiefern unterscheiden sich die identifizierten Subgruppen bezüglich ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Berufswahlsicherheit?

Da bei der Berufswahl meist mehrere Motive gleichzeitig eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 5.2), wurde hier ein personenzentrierter Ansatz gewählt mit dem Ziel, Aussagen darüber treffen zu können, welche Berufswahlmotivkonstellationen hinsichtlich des Studienerfolgs als günstig oder ungünstig beschrieben werden können. Gemessen wurden einstellungsbezogene Dimensionen des Studienerfolgs über das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufswahlsicherheit. Folgende Hypothesen wurden geprüft:

- Es lassen sich drei Berufswahlmotivprofile identifizieren mit einem vorrangig intrinsisch motivierten Profil, einem ausgewogen motivierten Profil und einem vorrangig extrinsisch motivierten Profil.
- Studierende im vorrangig intrinsisch motivierten Profil haben mehr pädagogische Vorerfahrungen als Studierende im vorrangig extrinsisch motivierten Profil.
- Studierende des vorrangig intrinsisch motivierten Profils schätzen ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Berufswahlsicherheit im Vergleich zu den anderen Profilgruppen am höchsten ein. Studierende im vorrangig extrinsisch motivierten Profil zeigen im Vergleich zu den anderen Profilen die geringsten Ausprägungen im berufsbezogenen Selbstkonzept und in der Berufswahlsicherheit.

In Studie 5 (Kapitel 8.5) stand das Erhebungsinstrument im Mittelpunkt. Die FEMOLA-Skala, welche für das allgemeinbildende Lehramt entwickelt wurde (vgl. Kapitel 5.1), wurde im Mixed-Method-Design sowohl statistisch als auch inhaltlich dahingehend überprüft, inwiefern sie für Studierende des beruflichen Lehramts passt. Quantitativ wurde folgende Hypothese geprüft:

- Die von Pohlmann und Möller (2010) validierte Sechs-Faktoren-Struktur bildet die Berufswahlmotive Studierender auch im beruflichen Lehramt am besten ab.

Mit einem qualitativen Ansatz wurde zudem untersucht, ob die in FEMOLA enthaltenen Items die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts abbilden. Ableitend aus den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Studie wurden Adaptationsmöglichkeiten vorgeschlagen.

Vor der Darstellung der fünf Studien wird die auf den Theorien sowie der empirischen Befundlage beruhende Wahl des Erhebungsinstruments, welches für die Messung der Berufswahlmotive zum Einsatz kam, erläutert und begründet (Kapitel 7.1). Daran anschließend werden die Erhebungen und untersuchten Stichproben (Kapitel 7.2.) und die quantitativen (Kapitel 7.3) und qualitativen Auswertungsverfahren (Kapitel 7.4) beschrieben. In Kapitel 9 folgt eine Gesamtdiskussion der zentralen Ergebnisse aus den Studien.

7 Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit „Welche Berufswahlmotive und in welcher relativen Ausprägung liegen diese bei Studierenden des beruflichen Lehramts vor und wie stehen diese mit Berufswahlsicherheit in Zusammenhang“ wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Das bietet sich insofern an, weil es bereits zahlreiche Forschungen zu Berufswahlmotiven im Lehramt gibt und an bisherige Befunde angeschlossen werden soll. Gleichzeitig ist die Forschung im Bereich des beruflichen Lehramts noch sehr schmal und die quantitativen Erhebungsinstrumente wurden für das allgemeinbildende Lehramt entwickelt. Deshalb kann über einen explorativen Forschungsansatz ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn erlangt werden. Mittelpunkt der qualitativen Studie ist das Herausstellen von möglichen weiteren Berufswahlmotiven, die in FEMOLA oder FIT-Choice bislang nicht berücksichtigt wurden. In diesem Sinne wird die Forschungsfrage im Mixed-Method-Design untersucht, indem quantitative und qualitative Verfahren kombiniert zum Einsatz kommen (Kuckartz, 2014). Ziel der verbindenden Verwendung von quantitativen und qualitativen Untersuchungen ist, mithilfe einer offenen, qualitativen Herangehensweise mögliche blinde Flecken aus der quantitativen Untersuchung auszugleichen (Kelle, 2014). Nach Kelle (2014) ist ein solcher Ansatz bspw. für die quantitative Instrumentenkonstruktion geeignet, indem zusätzliche Interviewerhebungen Aufschluss über die Validität der Items geben können (wie es in Studie 5 vorgenommen wird).

7.1 Erhebungsinstrument zur quantitativen Erfassung der Berufswahlmotive

Der Erstellung des Fragebogens ging eine umfangreiche Recherche von vorhandenen Erhebungsinstrumenten und validierten Skalen voraus. Ausgewählt wurden publizierte Instrumente mit Validierungsstudien. Wie bereits in Kapitel 5.1 dargestellt, existieren für die Erhebung der Berufswahlmotive als validierte Instrumente die FIT-Choice Skala (Watt & Richardson, 2007) sowie der FEMOLA-Fragebogen (Pohlmann & Möller, 2010). Da FEMOLA für den deutschsprachigen Raum entwickelt und validiert wurde und die Faktorenstruktur in drei Studien nach-

gewiesen werden konnte (Pohlmann & Möller, 2010), sich hingegen der Einsatz der englischsprachig validierten FIT-Choice Skala für den deutschsprachigen Raum nur teilweise bestätigte (König & Rothland, 2013; Watt et al., 2012), fiel die Entscheidung auf FEMOLA.²⁰ Ein Vorteil von FIT-Choice wäre die Ermöglichung von internationalen Vergleichen, welche für die Zielgruppe der angehenden Berufsschullehrkräfte aufgrund sich voneinander teilweise stark unterscheidender Ausbildungssysteme (einen Überblick dazu liefert Cedefop, o.J.) jedoch von geringem Interesse sind.

Wie bereits in Kapitel 5.1 aufgezeigt, wurde sowohl FEMOLA als auch FIT-Choice für die Wahl des allgemeinbildenden Lehramts entwickelt. Es gibt kein Instrument, welches speziell nach Berufswahlmotiven des beruflichen Lehramts fragt. Ähnlich wie in der Studie von Goller und Ziegler (2021) für FIT-Choice wurde im vorliegenden Dissertationsvorhaben der FEMOLA-Fragebogen für die Gruppe der beruflichen Lehramtsstudierenden leicht angepasst nach dem Motto „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“, um eine Vergleichbarkeit mit bisherigen Ergebnissen zu ermöglichen (interessant ist bspw. ein Vergleich zwischen dem allgemeinbildenden und beruflichen Lehramt, wie in Teilstudie 2 vorgenommen). In Tabelle 7 sind die Subskalen und Items aus der Originalquelle von Pohlmann und Möller mit den leicht angepassten Items, wie sie zur Untersuchung für das berufliche Lehramt zum Einsatz kamen, gegenübergestellt. Aufgrund der leichten Anpassungen wurde die Messgenauigkeit der Skala in jeder Teilstudie anhand von Faktoren- und/oder Reliabilitätsanalysen überprüft. Studie 5 der vorliegenden Arbeit widmet sich ausführlich der Passung des Instruments für die untersuchte Zielgruppe und zeigt Ergebnisse einer durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 8.5).

²⁰ Die Studien von Leichner et al. (2022) und Rutsch et al. (2020), die für FEMOLA eine bessere Modellgüte für einen Lösung mit sieben Faktoren ermittelten, erschienen erst nach den Erhebungen und Auswertungen der Daten, auf denen die Studien in der vorliegenden Arbeit beruhen.

Tabelle 7

FEMOLA-Items nach Pohlmann und Möller (2010) sowie deren Anpassung für vorliegende Studien, getrennt nach Subskalen

Items nach Pohlmann & Möller (2010)	Items in den vorliegenden Studien
<i>Itemstamm: Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil...</i>	<i>Itemstamm: Ich habe den Beruf als Lehrer_in gewählt, weil...</i>
<i>Pädagogisches Interesse</i>	
...ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	...ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite.
...die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.	...die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.
...ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten kann.	...ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitgestalten kann.
...es mir Spaß macht, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitzugestalten.	...es mir Spaß macht, die Erziehung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitzugestalten.
...es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	...es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu leisten.
...ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.	...ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gut zurechtkomme.
<i>Fachliches Interesse</i>	
...ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte.	...ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte.
...ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	...ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.
...meine Unterrichtsfächer wichtig sind.	...meine Unterrichtsfächer wichtig sind.
...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.
...ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.	...ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.

Items nach Pohlmann & Möller (2010)	Items in den vorliegenden Studien
<i>Fähigkeitsüberzeugung</i>	
...ich gut erklären kann.	...ich gut erklären kann.
...ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	...ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.
...ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.	...ich denke, dass ich eine gute Lehrkraft sein werde.
...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.	...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.
...ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.	...ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.
<i>Nützlichkeit</i>	
...ich als Lehrer/in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann.	...ich als Lehrer_in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann.
...ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Lehrerberuf.	...ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Beruf als Lehrer_in.
...ich als Lehrer/in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.	...ich als Lehrer_in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.
...ich als Lehrer/in gut verdiene.	...ich als Lehrer_in gut verdiene.
...ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	...ich als Lehrer_in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.
...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.	<i>Item gestrichen</i>
...ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	...ich als Lehrer_in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.
...ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.	...ich als Lehrer_in finanziell abgesichert bin.

Items nach Pohlmann & Möller (2010)	Items in den vorliegenden Studien
<i>Soziale Einflüsse</i>	
...mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.	...mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.
...ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer/in werde.	...ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer_in werde.
...ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Lehrerberuf am besten geeignet für mich halten.	...ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Beruf als Lehrer_in am besten geeignet für mich halten.
...mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	...mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.
...ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Lehrerberuf schätzen.	...ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Beruf als Lehrer_in schätzen.
<i>Geringe Schwierigkeit</i>	
...das Studium nicht so anstrengend ist.	...das Studium nicht so anstrengend ist.
...es leichter ist als andere Studiengänge.	...das Lehramtsstudium leichter ist als andere Studiengänge.
...ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.	...ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.
...ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.	...ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.

Wie aus der Tabelle deutlich wird, wurden nur minimale Anpassungen vorgenommen. Der Itemstamm „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil...“ wurde geändert in „Ich habe den Beruf als Lehrer_in gewählt, weil...“ mit dem Ziel, dass die Items auf die Berufswahl und nicht auf die Studienwahl fokussieren. Grund dafür ist, dass bereits mit der Wahl des Lehramtsstudiums ein fester Beruf gewählt wird und deshalb Berufsmerkmale eine stärkere Rolle spielen als Studienmerkmale (Neugebauer, 2013).

Aufgrund der Schülerschaft an beruflichen Schulen (siehe Kapitel 2.3) wurden in der Subskala pädagogisches Interesse „Kinder und Jugendliche“ geändert in „Jugendliche und junge Erwachsene“. Die Items der Subskalen fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung und soziale Einflüsse blieben unverändert. In der Subskala Nützlichkeit wurde das Item „...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will“ gestrichen, weil es sich bei diesem Item als einziges um einen abgebildeten Wunsch handelt. Auch die Subskala geringe Schwierigkeit blieb weitgehend unverändert. Lediglich beim Item „...es leichter ist als andere Studiengänge“ wurde aufgrund des geänderten Itemstamms das Wort „Lehramtsstudium“ ergänzt. Somit bestand der Fragebogen statt der ursprünglich 33 Items aus 32 Items mit sechs Subskalen.

7.2 Erhebungen und untersuchte Stichproben

Die Ergebnisse der fünf Studien basieren alle auf demselben Datensatz. Die Erhebung dafür fand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung statt.²¹ Um eine ausreichend große Stichprobe für das berufliche Lehramt zu gewinnen, initiierte die Autorin Kooperationen mit den Universitäten Osnabrück und Hannover. An diesen beiden Standorten können ebenfalls gewerblich-technischen Fachrichtungen studiert werden sowie Fachrichtungen aus dem Bereich Pflege/Gesundheit, Kosmetologie und Ernährung. Die Erhebung fand im Wintersemester 2017/18 statt. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu erreichen, wurden die Befragungen in regulärer stattfindenden Lehrveranstaltungen an den jeweiligen Universitäten durchgeführt. Der Fragebogen konnte sowohl online als auch als Papierversion beantwortet werden. An der Befragung haben insgesamt 442 Lehramtsstudierende an den drei Standorten teilgenommen. Drei Studierende haben kein Kernfach angegeben und wurden von den Analysen ausgeschlossen. Weitere 83 Studierende, die Arbeitslehre im Kern- oder Zweitfach studieren – und

²¹ Das Projekt TUB Teaching wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1628).

damit eine allgemeinbildende Fachrichtung – wurden ebenfalls aus den Analysen ausgeschlossen. Damit haben 356 Studierende des beruflichen Lehramts an der Befragung teilgenommen. Da Vergleiche zwischen verschiedenen Fachrichtungen vorgenommen werden sollten, allerdings einige Fachrichtungen nur mit ein oder zwei Studierenden vertreten sind, wurden Fachrichtungsgruppen gebildet. Zur Fachrichtungsgruppe Gewerbe/Technik wurden die Fächer Metalltechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik, Fahrzeugtechnik, Bautechnik, Medientechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung zusammengefasst, und umfasst $n = 117$ Studierende. Zur Fachrichtungsgruppe Ernährung zählen die Fächer Ernährung/Lebensmittelwissenschaft und Ökotrophologie ($n = 98$). Der Fachrichtungsgruppe Pflege/Gesundheit wurden die Fächer Gesundheitswissenschaft und Pflegewissenschaft zugeordnet ($n = 101$). Die Fachrichtung Kosmetologie blieb aufgrund spezieller themenspezifischer Module, die trotz eines Bezugs zur Gesundheits- und Pflegewissenschaft von den beiden Disziplinen abweichen, eine eigene Gruppe ($n = 35$). Fünf Studierende sind im Fach Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung vertreten und konnten inhaltlich keiner der Gruppen zugeordnet werden, weshalb sie in den Vergleichsstudien ausgeschlossen wurden. Die finale Stichprobe umfasste damit $N = 351$ Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen an den Universitätsstandorten Berlin ($n = 55$), Osnabrück ($n = 187$) und Hannover ($n = 114$). Die Studierenden waren im Durchschnitt $M = 25.02$ ($SD = 4.90$) Jahre alt. 63 % ($n = 224$) von ihnen waren weiblich, 36 % ($n = 129$) waren männlich, zwei Studierende (1 %) wählten eine dritte Kategorie, eine Person machte keine Angabe zum Geschlecht. 71 % der Studierenden befanden sich im Bachelorstudium ($n = 254$, 71 %), knapp ein Drittel studierte im Master ($n = 102$, 29 %).

Die Analysen in Studie 2 basieren auf einer Teilstichprobe aus diesem Datensatz, die alle Lehramtsstudierende der Technischen Universität Berlin im Bachelor beinhaltet ($N = 83$). Sie studieren entweder eine berufliche Fachrichtung ($n = 30$) oder das allgemeinbildende Fach Arbeitslehre ($n = 49$). Vier Studierende machten keine Angabe zu ihrem Kernfach und wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Hier waren die Studierenden durchschnittlich 22.90 Jahre

($SD = 5.10$) alt. Der Anteil an weiblichen Studierenden betrug 68 % ($n = 54$), der Anteil an männlich Studierenden 31 % ($n = 26$), eine Person wählte eine dritte Geschlechtskategorie. Wie bereits in Kapitel 7 aufgeführt, wurde die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit neben den statistischen Untersuchungen auch mithilfe einer qualitativen Studie untersucht. Die Ergebnisse sind in Studie 5 publiziert. Die Erhebung fand in Form von biografischen Interviews nach Schütze (1983) statt und bestanden aus drei Phasen. Die Interviews begannen mit einer Eingangserzählung. Die Erzählaufforderung dazu lautete: „Erzählen Sie mir bitte, wie es genau dazu gekommen ist, dass sie dieses Studium studieren.“ Die daran anschließenden Phasen der narrativ-immanenten und beschreibend argumentativen Nachfragen dienten dazu, vertiefte Fragen zu stellen. Dabei wurden bisherige Forschungsergebnisse zu Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt berücksichtigt, indem bspw. die Relevanz bereits identifizierter Motive erfragt wurde, die in der ersten Erzählphase keine Erwähnung fanden. Interviewt wurden fünf Masterstudierende im beruflichen Lehramt an der Technischen Universität Berlin. Die Erhebungen fanden ebenfalls im Wintersemester 2017/18 statt, nachdem die quantitativen Befragungen abgeschlossen waren. Bei der Wahl der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass die Studierenden in den Merkmalen Geschlecht und Fachrichtung heterogen sind, da durch eine Kontrastierung der Stichprobe die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht werden kann (Lamnek, 2005). Interviewt wurden eine Studentin und ein Student mit dem Kernfach Ernährung, eine Studentin und ein Student mit dem Kernfach Elektrotechnik sowie ein Student mit dem Kernfach Elektrotechnik im Quereinstiegsmaster.²² Alle Personen haben das Praxissemester noch nicht absolviert, sodass sie bezüglich ihrer praktischen Erfahrungen im Rahmen des Studiums vergleichbar sind. Alle Studierenden haben fachliche Vorerfahrungen (und diese waren fachnah zu ihrem gewählten Kernfach), entweder in Form einer Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit oder in Form eines Studiums.

²² Der Quereinstiegsmaster (Q-Master) an der Technischen Universität Berlin richtet sich an Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge ohne Lehramtsbezug und qualifiziert diese für das Lehramt an beruflichen Schulen (Stellmacher et al., 2021).

7.3 Quantitative Auswertungsverfahren

In diesem Kapitel werden die statistischen Auswertungsverfahren, die in den Studien Anwendung fanden, beschrieben und das jeweilige Vorgehen in den fünf Studien erläutert.

7.3.1 *Multivariate Kovarianzanalyse*

Die in Studien 1 und 2 durchgeführten Vergleiche der Berufswahlmotive wurden mittels multivariater Kovarianzanalysen (MANCOVA) in SPSS 25.0 durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, weil zum einen Unterschiede über die sechs Berufswahlmotivfacetten zeitgleich auf ihre statistische Signifikanz überprüft werden können und zum anderen Kontrollvariablen berücksichtigt werden können. Damit lässt sich die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse durch weitere Variablen reduzieren.

Vor der Durchführung der MANCOVAs wurden zunächst die statistischen Voraussetzungen nach Field (2018) geprüft. Als erste Voraussetzung müssen die abhängigen Variablen in den jeweiligen Gruppen normalverteilt sein. Das kann statistisch mit dem Shapiro-Wilk-Test (bei einer Stichprobengröße von $n < 30$) bzw. mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test (ab einer Stichprobengröße von $n > 30$) und zusätzlich grafisch mittels Histogramme und Quantil-Quantil-Diagramme überprüft werden (Field, 2018). In beiden Studien sind die Berufswahlmotive nicht in allen Gruppen normalverteilt. Eine Verletzung der Voraussetzung kann vernachlässigt werden, wenn die Stichproben ausreichend groß und die Gruppen annähernd gleich groß sind (Bortz & Schuster, 2010). Um das sicherzustellen, wurde in Studie 1 die Fachrichtung Kosmetologie von den Analysen ausgeschlossen. Somit betragen die ähnlich großen Teilstichproben in Studie 1 $n_{\text{Gewerbe/Technik}} = 114$, $n_{\text{Ernährung}} = 94$, $n_{\text{Pflege/Gesundheit}} = 98$; in Studie 2 $n_{\text{Arbeitslehre}} = 49$; $n_{\text{berufliche Fachrichtungen}} = 30$).²³ Eine zweite Voraussetzung für die Durchführung einer MANCOVA

²³ Mit Hilfe von G*Power (Faul et al., 2009) wurde kalkuliert, ob die Stichprobe ausreichend groß ist, um mittlere Effekte mit hinreichender Teststärke von $1-\beta = .90$ zu finden.

sind homogene Varianzen der abhängigen Variablen, die mittels Levene-Tests überprüft werden. Dies konnte in beiden Studien bestätigt werden. Als dritte Voraussetzung sollten die jeweiligen Kovarianz-Matrizen homogen ausfallen, was sich über den Box-Test bestimmen lässt. Fällt dieser signifikant aus, sind die Kovarianz-Matrizen nicht homogen. Diese Voraussetzung konnte nur in Studie 2 bestätigt werden. Allerdings kann die Homogenität der Kovarianz-Matrizen vernachlässigt werden, wenn die Gruppen annähernd gleich groß sind (Field, 2018). Das ist in Studie 1 gegeben (siehe oben). Deshalb kann trotz teilweiser Verletzungen der Voraussetzungen in beiden Studien eine MANCOVA durchgeführt werden. Die abhängigen Variablen sind die sechs Berufswahlmotive, die unabhängigen Variablen sind in Studie 1 die Lehramtsfachrichtungen und in Studie 2 die Lehramtstypen. In Studie 1 wurden Effekte des Alters, des Geschlechts, der pädagogischen Vorerfahrung und des Studiengangs als Kovariaten kontrolliert, in Studie 2 wurde nur das Geschlecht einbezogen, da sich bei vorhergehenden Gruppenvergleichen mittels *t*-Test für kategoriale Variablen und Chi-Quadrat-Tests für nominale Variablen in den anderen Merkmalen keine signifikanten Unterschiede gezeigt haben.

7.3.2 *Latente multiple Regressionsanalyse*

Der in Studie 3 untersuchte Zusammenhang der Berufswahlmotive mit der Berufswahlsicherheit wurde mittels einer latenten multiplen Regressionsanalyse in Mplus 8.2 (Muthén & Muthén, 1998-2017) untersucht. Mit multiplen Regressionsanalysen werden Unterschiede in einer abhängigen Variablen (Kriterium, Regressand) durch Unterschiede in mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren, Regressoren) erklärt. Durch die Untersuchung eines gerichteten Zusammenhangs ermöglicht die multiple Regression, ein Kriterium durch mehrere Prädiktoren vorherzusagen (Eid et al., 2015). Eine Analyse mit latenten (anstelle von manifesten) Variablen hat den Vorteil, dass Messfehler sowohl in den unabhängigen als auch abhängigen Variablen explizit berücksichtigt und somit die Parameter der Regression präziser geschätzt werden (Geiser, 2010). Weil es keine theoretische Annahme über die Reihenfolge der Prädiktoren gibt, wurden alle Variablen gleichzeitig einbezogen. Vor der Durchführung der multiplen Regression wurden die Voraussetzungen nach Field (2018) in SPSS 25.0 überprüft. Als

erste Voraussetzung müssen die abhängige Variable intervallskaliert und die unabhängigen Variablen entweder intervallskaliert oder als Dummy-Variablen codiert sein (Field, 2018). Die abhängige Variable ist die Berufswahlsicherheit und intervallskaliert. Die Prädiktoren Alter, Geschlecht, Bachelor/Master, Fachrichtungsgruppe sowie Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen waren alle Dummy-codiert. Die Variable Fachrichtungsgruppe hat drei Kategorien (Gewerbe/Technik, Ernährung, Pflege/Gesundheit) und wurde für die Analysen in zwei Dummy-Variablen umkodiert (Gewerbe/Technik diente als Referenzgruppe). Als weitere Voraussetzungsprüfung wurde das Residuen-Streuungsdiagramm betrachtet und geprüft, ob der Zusammenhang zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium linear ist und Homoskedastizität vorliegt. Mittels des Durbin-Watson-Tests wurde die Unabhängigkeit der Residuen untersucht (Field, 2018). Eine weitere grafische Überprüfung erfolgte, um die Normalverteilung der Fehlerwerte sicherzustellen, indem sie in einem Histogramm sowie in einem Quantil-Quantil-Diagramm dargestellt wurde. Im letzten Schritt wurde überprüft, dass keine Multikollinearität vorliegt, d. h. die Variablen nicht zu stark miteinander korrelieren (Field, 2018).

In Studie 3 wurde in einem zusätzlichen Regressionsmodell der moderierende Einfluss der pädagogischen Vorerfahrungen auf den Zusammenhang des Berufswahlmotivs Fähigkeitsüberzeugung auf die Berufswahlsicherheit untersucht, indem deren Interaktionseffekt berücksichtigt wurde. Vor der Durchführung der Regression wurde die Interaktion zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und der Fähigkeitsüberzeugung als neue Variable berechnet, indem sie miteinander multipliziert wurden. Danach wurden beide Variablen sowie die Interaktion als Prädiktoren in das Modell aufgenommen.

In beiden Modellen wurden fehlende Werte mittels des Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahrens berücksichtigt (Geiser, 2010). Interpretiert wurden die standardisierten Beta-Koeffizienten, die aufgrund der gleichen Metrik einen direkten Vergleich der Effektstärke ermöglichen (Eid et al., 2015).

7.3.3 *Latente Profilanalyse*

In Studie 4 wurde eine latente Profilanalyse durchgeführt. Dieses Auswertungsverfahren beruht auf einem personenzentrierten Ansatz und dient der Identifizierung von latenten Mustern sowie der Zusammenführung von Daten mit ähnlichen Mustern zu homogenen Profilgruppen (Nylund et al., 2007). Während in Clusteranalysen kategoriale Variablen untersucht werden, basieren latente Profilanalysen auf metrischen Variablen (Geiser, 2010). Den Berechnungen in Studie 5 liegt ein Messmodell zugrunde, welches die sechs Subskalen der Berufswahlmotive enthält. Zur Vermeidung langer Schätzzeiten und eines nicht konvergierenden Schätzalgorithmus können die Berechnungen nicht über das latent spezifizierte Messmodell, sondern über die zuvor berechneten manifesten Faktorwerte durchgeführt werden (Little et al., 2006). Wie in Studie 3 wurden auch hier fehlende Werte mittels FIML-Verfahren berücksichtigt (Geiser, 2010). Zur Bestimmung des Modells mit der Profilanzahl, die am besten passt, dienen mehrere Kennwerte, wobei auch immer inhaltlich-theoretische Aspekte in die Entscheidung mit einbezogen werden sollen (Alexandrowicz, 2008). Die Entropie gibt Hinweise auf die Klassifikationsgüte, wobei Werte nahe 1 für eine große Güte und Werte nahe 0 für eine geringe Güte sprechen (Geiser, 2010). Akaike Information Criteria (AIC) und Bayesian Information Criteria (BIC) sind beschreibende Anpassungswerte, die zwischen verschiedenen Profillösungen bezüglich einer Stichprobe verglichen werden. Geringere Werte bedeuten dabei eine bessere Modellanpassung (Alexandrowicz 2008). Auch der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest (BLRT) und Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood-Ratio-Test (VLMRT) vergleichen verschiedene Profillösungen, indem sie die Passung eines Modells einem Vergleichsmodell, das eine Klasse weniger angibt, gegenüberstellt. Die erzeugten p -Werte geben an, ob die Lösung mit k Klassen signifikant besser passt als die Lösung mit $k-1$ Klassen. Die Klassengröße und die durchschnittlichen Wahrscheinlichkeiten für die Klassenzugehörigkeit können als ergänzende Qualitätsmerkmale für die jeweiligen Profillösungen betrachtet werden, letztere sollte in allen Klassen über 80 % liegen (Rost, 2006).

7.3.4 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Die Überprüfung der Messgenauigkeit der Skalenstruktur von FEMOLA in den Studien 4 und 5 erfolgte mittels einer konfirmatorischer Faktorenanalysen (mit STDYX Standardisierung) in Mplus 8.2 (Muthén & Muthén, 1998-2017). Die Methode dient dazu, Zusammenhänge zwischen beobachteten Variablen auf wenige, dahinterstehende unbeobachtbare Konstrukte (Faktoren) zurückzuführen. Im Gegensatz zur explorativen Faktorenanalyse wird hierbei „[...] a priori festgelegt, welche beobachteten Variablen auf welchen Faktoren laden sollen und auf welchen Faktoren nicht, und zwischen welchen Faktoren man Zusammenhänge erwartet und zwischen welchen nicht. Diese Annahmen lassen sich dann exakt prüfen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 951). Es können spezifische Hypothesen über die Struktur und die Beziehungen zwischen latenten Variablen getestet werden (Field, 2018). Das Verfahren ist deshalb geeignet, weil FEMOLA bereits validiert wurde und somit eindeutige Hypothesen bezüglich der Skalenstruktur vorlagen (Skalenstruktur wie in der Originalstudie von Pohlmann & Möller, 2010). Die Beurteilung der Modellgüte wurde anhand folgender Maße vorgenommen: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) sowie Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Von einer sehr guten bzw. guten Modellanpassung kann bei $CFI > .95$, $RMSEA < .05$ und $SRMR < .05$ ausgegangen werden, von einer akzeptablen Modellanpassung bei $CFI > .90$, $RMSEA < .08$ und $SRMR < .08$ (Hu & Bentler, 1999).

7.4 Qualitative Auswertungsverfahren

Die biografischen Interviews aus Studie 5 wurden nach der Erhebung transkribiert und die Auswertung anhand der verschriftlichten Transkripte vorgenommen. Um nicht nur deduktiv die in FEMOLA enthaltenen Berufswahlmotive zu ermitteln, sondern auch induktiv weitere Berufswahlmotive identifizieren zu können, wurden die Transkripte nach der Systematik der Grounded Theory ausgewertet. Sie ist nach Strauss und Corbin (1996) eine „[...] handlungs- und

interaktionsorientierte Methode der Theorieentwicklung“ (S. 83), kann aber auch für die Analyse von Themen und für die Entwicklung von Konzepten angewandt werden. Das vollständige Vorgehen besteht aus vier Schritten, wobei die Schritte drei (selektives Kodieren) und vier (Typenbildung) nur erfolgen, wenn die Forschung auf eine Theoriebildung abzielt.²⁴ Im ersten Arbeitsschritt erfolgt ein offenes Codieren des Materials. Die ermittelten Codes werden anschließend zu Kategorien gruppiert. Im zweiten Schritt – dem axialen Kodieren – werden Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien analysiert und diese dadurch auf eine neue Art zusammengesetzt. Dabei werden die Kategorien immer wieder miteinander verglichen. „Die Entdeckung von Spezifikation von Unterschieden wie auch Ähnlichkeiten zwischen und innerhalb von Kategorien ist außerordentlich wichtig und ein Herzstück der Grounded Theory“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 89). Es entsteht ein Wechselspiel zwischen induktivem und deduktivem Denken, indem anhand des Materials immer wieder Aussagen aufgestellt und überprüft werden. Obwohl die ersten beiden Arbeitsschritte getrennte Vorgehensweisen sind, wechseln Forschende zwischen beiden Schritten stetig hin und her (Strauss & Corbin, 1996).

In Anlehnung an das beschriebene Vorgehen wurden alle Transkripte im ersten Schritt unter thematischer Betrachtung der Forschungsfrage offen kodiert. Textstellen mit denselben oder ähnlichen Codes wurden miteinander verglichen und die Codes ggf. angepasst. Zusätzlich wurden typische Ankerbeispiele herausgefiltert. Die Codes wurden anschließend zu Kategorien zusammengefasst. Nach dem Prinzip des axialen Kodierens wurden die ermittelten Kategorien noch einmal sortiert, Subkategorien gebildet und diese in Beziehung zur jeweiligen Kategorie gesetzt. Diese Kategorien und Subkategorien bildeten Berufswahlmotive ab und bestätigen die Aussagen von Strauss und Corbin (1996), dass die Auswertung für eine thematische Analyse nach diesem Arbeitsschritt beendet werden kann. Im Ergebnis wurden dann diese identifizierten Kategorien mit den Berufswahlmotiven aus FEMOLA abgeglichen.

²⁴ Da die vorliegende Arbeit auf die Analyse eines Themas abzielt, finden die ersten beiden Schritte Anwendung. Die Analyseschritte des selektiven Kodierens und der Typenbildung werden nicht ausgeführt.

8 Darstellung der durchgeführten Studien²⁵

Studie 1: Micknaß, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 185–198). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004660w185>

Studie 2: Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2). <https://doi.org/10.13152/IJR-VET.7.2.5>

Studie 3: Stellmacher, A. & Pfetsch, J. (2020). Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–9. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000290>

Studie 4: Stellmacher, A. & Paetsch, J. (2023). Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01170-y>

Studie 5: Stellmacher, A. & Ohlemann, S. (2021). Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 212–230. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0010>

²⁵ Die dargestellten Studien sind alle veröffentlicht. Studie 4 war zum Zeitpunkt der Abgabe der Dissertation zur Veröffentlichung eingereicht, weshalb dieser Arbeit die erste revidierte Fassung des Manuskripts angehängt ist.

8.1 Studie 1: Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts

Die erste Studie ging den Fragen nach, welche Berufswahlmotive bei Studierenden des beruflichen Lehramts vorliegen, welche möglichen Einflüsse pädagogische Vorerfahrungen auf die Berufswahlmotive haben und ob sich im beruflichen Lehramt ebenfalls nur wenige Unterschiede zwischen verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zeigen. Befragt wurden 316 Studierende der beruflichen Fachrichtungsgruppen Gewerbe/Technik, Ernährung und Pflege/Gesundheit an den Universitätsstandorten Berlin, Osnabrück und Hannover. Die Berufswahlmotive wurden mit FEMOLA (vgl. Kapitel 7.1) erfasst. Die pädagogischen Vorerfahrungen außerhalb des Studiums wurden anhand von acht Aktivitäten erfragt (Betreuung von Kindern, Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder oder Jugendliche, Nachhilfeunterricht/Hausaufgabenbetreuung als Einzelunterricht bzw. für eine Lerngruppe, eigene Unterrichtstätigkeiten an einer Schule außerhalb des Studiums, Ausbildung im pädagogischen Bereich, Freiwilliges Soziales Jahr, sonstige) und für die Analysen zu einem Summenwert ($Min = 0$, $Max = 8$) zusammengefasst. Ebenfalls erhoben wurden Angaben zum Geschlecht und zum Alter. Die Auswertung erfolgte anhand einer multivariaten Kovarianzanalyse (MANCOVA; vgl. Kapitel 7.3.1) mit den sechs Berufswahlmotivfacetten als abhängige Variablen und Alter, Geschlecht, der Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen sowie den Fachrichtungsgruppen als unabhängige Variablen.

Die höchsten Mittelwerte wiesen die intrinsischen Berufswahlmotive auf. Doch auch nützlichkeitsbezogene Motive zeigten mit $M = 3.03$ ($SD = 0.55$) eine bedeutsame Relevanz für die Berufswahl. Ergebnisse der MANCOVA zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen dem Alter und der Fähigkeitsüberzeugung und einen negativen Zusammenhang zwischen dem Alter und den sozialen Einflüssen. Die Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen hing positiv mit dem pädagogischen Interesse sowie der Fähigkeitsüberzeugung zusammen. Bezüglich der jeweiligen Fachrichtungen zeigten sich erwartungskonform nur wenige Unterschiede. Studierende der Fachrichtungsgruppe Pflege/Gesundheit ($M = 3.37$, $SD = 0.41$) ga-

ben das höchste fachliche Interesse an und unterschieden sich signifikant von der Fachrichtungsgruppe Gewerbe/Technik ($M = 3.16$, $SD = 0.49$) mit der geringsten Ausprägung. In den anderen Berufswahlmotiven zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beruflichen Fachrichtungen. Die Ergebnisse decken sich mit bisherigen Befunden aus vergleichenden Studien der Berufswahlmotive in Abhängigkeit der gewählten Unterrichtsfächer (u. a. Glutsch et al., 2018; vgl. Kapitel 5.2).

8.2 Studie 2: Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany

Die zweite Studie ging der Frage nach, ob sich die Berufswahlmotive zwischen dem beruflichen und allgemeinbildenden Lehramt unterscheiden. Als Vergleichsgruppe des allgemeinbildenden Lehramts wurden Studierende des Studiengang Arbeitslehre, welcher sich auf das allgemeinbildende Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik bezieht, gewählt.²⁶ Dieser Studiengang eignet sich insofern als Vergleichsgruppe, als dass sich einerseits die Arbeitslehrestudierenden in ihren Eingangsvoraussetzungen dem allgemeinbildenden Lehramt ähneln und im Gegensatz zum beruflichen Lehramt kaum eine Berufsausbildung vorher begonnen oder beendet haben (Stellmacher et al., 2021), der Studiengang andererseits gleichzeitig eine inhaltliche Nähe zum beruflichen Lehramt zeigt, da er ebenso auf berufspraktische Inhalte, u. a. in Metall-, Elektro- oder Textilwerkstätten, ausgerichtet ist. Erwartet wurde, dass Studierende der beruflichen Fachrichtungen aufgrund ihrer Vorerfahrung in Form einer Berufsausbildung im Vergleich zu Arbeitslehrestudierenden ein höheres fachliches Interesse und ein geringeres pädagogisches Interesse haben. Befragt wurden Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen ($n = 30$) sowie des allgemeinbildenden Fachs Arbeitslehre ($n = 49$) an der Techni-

²⁶ Andere Vergleichsstudien von beruflichem und allgemeinbildendem Lehramt bezogen bislang immer das berufliche und gymnasiale Lehramt ein (Berger & Ziegler, 2020, 2021; Driesel-Lange et al., 2017).

schen Universität Berlin zu ihren Berufswahlmotiven (erhoben mit FEMOLA), ihrem Alter, Geschlecht und pädagogischen Vorerfahrungen. Der Vergleich wurde mittels einer multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA; vgl. Kapitel 7.3.1) vorgenommen. Die sechs Berufswahlmotive waren die abhängigen Variablen, Alter, Geschlecht, pädagogische Vorerfahrungen sowie die Schulform (dummy kodiert mit 1 = allgemeinbildendes Lehramt und 2 = berufliches Lehramt) waren die unabhängigen Variablen.

Ergebnisse der MANCOVA zeigten keine Effekte im Geschlecht und in der Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen. Unterschiede zwischen den beiden Lehramtstypen ergaben sich in den Berufswahlmotiven pädagogisches Interesse, Nützlichkeit und soziale Einflüsse. Berufliche Lehramtsstudierende schätzten alle Dimensionen signifikant geringer ein als Studierende der Arbeitslehre. Im beruflichen Lehramt war das fachliche Interesse das wichtigste Berufswahlmotiv, in der Arbeitslehre war es das pädagogische Interesse, was möglicherweise mit der zukünftigen unterschiedlichen Schülerschaft und den fachlichen Vorerfahrungen in Form von einer Berufsausbildung bei beruflichen Lehramtsstudierenden erklärt werden kann.

8.3 Studie 3: Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung?

Dieser Kurzbeitrag ging der Frage nach, wie sicher sich die beruflichen Lehramtsstudierenden in ihrer Berufswahl sind und welche Berufswahlmotive mit der Berufswahlsicherheit zusammenhängen. Eine Betrachtung der Berufswahlsicherheit ist besonders mit Blick auf die Entwicklung von Rekrutierungsstrategien wichtig, da Entschiedenheit ein wichtiger Prädiktor für eine erfolgreiche Berufswahl ist und Berufswahlsicherheit als hoch relevant für die professionelle Entwicklung beschrieben wird (Herr et al., 2004; Seifert & Schaper, 2018). Erwartet wurde, dass die Berufswahlsicherheit im Master etwas höher ausfällt als im Bachelor und dass sich die Befragten mit pädagogischen Vorerfahrungen in ihrer Berufswahl sicherer sind als diejenigen ohne Vorerfahrungen. Zudem wurde erwartet, dass die intrinsischen Berufswahlmotive in positiven Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit stehen, während die extrinsischen Berufswahlmotive negativ mit der Berufswahlsicherheit zusammenhängen, und dass

der erwartete positive Zusammenhang zwischen Fähigkeitsüberzeugung und Berufswahlsicherheit durch pädagogische Vorerfahrungen verstärkt wird.²⁷ Befragt wurden 316 Studierende des beruflichen Lehramts in den beruflichen Fachrichtungen Gewerbe/Technik, Ernährung sowie Gesundheit/Pflege an den Universitätsstandorten Berlin, Osnabrück und Hannover. Die Unterschiede in der Berufswahlsicherheit wurden mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben untersucht, die Zusammenhänge mittels einer multiplen Regressionsanalyse mit latenten Variablen (vgl. Kapitel 7.3.2). Die Berufswahlsicherheit floss als abhängige Variable ein, berücksichtigte Kontrollvariablen waren die Merkmale Alter, Geschlecht, Studienfortschritt, Fachrichtung und Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen.

Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Unterschied in der Berufswahlsicherheit zwischen Bachelor- und Masterstudierenden sowie zwischen Männern und Frauen. Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen gaben eine höhere mittlere Berufswahlsicherheit an als diejenigen ohne pädagogische Vorerfahrungen. In Abbildung 7 sind die Ergebnisse der Regression in einem Pfadmodell dargestellt.²⁸

Der stärkste Zusammenhang zeigte sich zwischen der Berufswahlsicherheit und der Nützlichkeit ($B = .289, p < .001$). Pädagogisches Interesse ($B = .242, p < .001$) und Fähigkeitsüberzeugung ($B = .185, p = .043$) hingen ebenfalls signifikant positiv mit der Berufswahlsicherheit zusammen. Fachliches Interesse, soziale Einflüsse sowie geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums zeigten keine signifikanten Effekte.

Die Ergebnisse liefern eine neue Erkenntnis: Für berufliche Lehramtsstudierende hängen nicht nur intrinsische Berufswahlmotive, sondern auch als extrinsisch motiviert geltende Nützlichkeitsaspekte mit einer hohen Berufswahlsicherheit zusammen.

²⁷ Denkbar wäre auch gewesen zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrung und Berufswahlsicherheit durch die Fähigkeitsüberzeugung vermittelt wird, der über den Fokus der eigenen Fragestellung hinausgeht.

²⁸ Diese Abbildung ist nicht Bestandteil des veröffentlichten Kurzbeitrags.

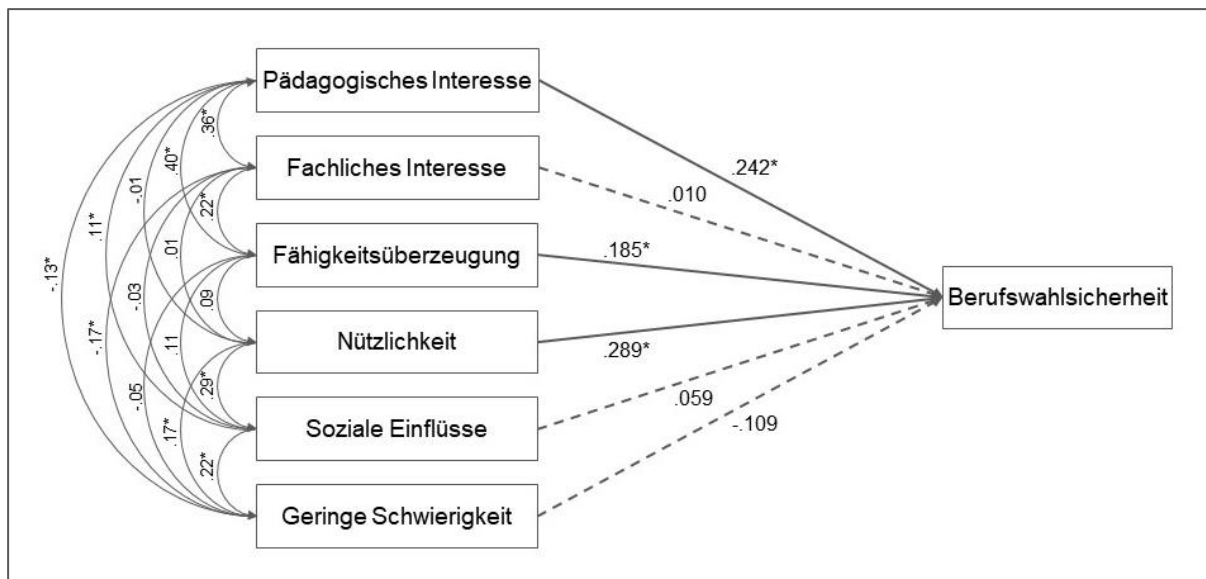


Abbildung 7 Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse mit Berufswahlsicherheit als abhängige Variable und den sechs Berufswahlmotivfacetten als unabhängige Variablen (dargestellt sind die standardisierten Regressionskoeffizienten; $*p < .05$; gestrichelte Linien kennzeichnen nicht signifikante Zusammenhänge; kontrolliert wurden Geschlecht, Alter, pädagogische Vorerfahrungen, Bachelor/Master, berufliche Fachrichtungen; Modell: $n = 316$, $\chi^2(797) = 1424.09$, $p < .001$, RMSEA = .05, SRMR = .07, CFI = .84)

8.4 Studie 4: Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit

Während die Studien 1 bis 3 auf variablenzentrierte Analysen beruhen, wurden in Studie 4 die Berufswahlmotive mit einem personenzentrierten Ansatz untersucht. Sie ging der Frage nach, welche Subgruppen mit unterschiedlichen Berufswahlmotivprofilen sich identifizieren lassen und welche Profile als eher günstig bzw. ungünstig in Bezug auf Studien- und späteren Berufserfolg beschrieben werden können. Studien- und Berufserfolg wurde über die Merkmale berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit gemessen, da berufsbezogene Selbstkonzepte die Motivation und damit die eigenen Leistungen beeinflussen und eine hohe

Berufswahlsicherheit als relevant für die professionelle Entwicklung beschrieben wird (Möller & Trautwein, 2015; Seifert & Schaper, 2018).

Erwartet wurden drei Berufswahlmotivprofile mit einem vorrangig intrinsisch motivierten Profil, einem ausgewogen motivierten Profil und einem vorrangig extrinsisch motivierten Profil. Ferner wurde erwartet, dass Studierende des vorrangig intrinsisch motivierten Profils ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Berufswahlsicherheit im Vergleich zu den anderen Profilgruppen am höchsten einschätzen und dass Studierende im vorrangig extrinsisch motivierten Profil im Vergleich zu den anderen Profilen die geringsten Ausprägungen im berufsbezogenen Selbstkonzept und in der Berufswahlsicherheit zeigen. Befragt wurden 350 Studierende des beruflichen Lehramts an den Universitätsstandorten Berlin, Osnabrück und Hannover. Erhoben wurden die Berufswahlmotive mittels FEMOLA, das berufsbezogene Selbstkonzept in Anlehnung an das Instrument ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2015) sowie die Berufswahlsicherheit in Anlehnung an Rühl et al. (2016). Durchgeführt wurde eine latente Profilanalyse (vgl. Kapitel 7.3.3). Die identifizierten Gruppen wurden anschließend mittels einfaktorieller Varianzanalyse verglichen.

Gewählt wurde eine Lösung mit fünf Profilen, die anhand der Ausprägungen in den Berufswahlmotiven als vorrangig intrinsisch motiviert, vielseitig hoch motiviert, pragmatisch motiviert, vielseitig motiviert und nützlichkeitsmotiviert beschrieben wurden. Mit Vergleich im berufsbezogenen Selbstkonzept und der Berufswahlsicherheit zeigten die beiden erst genannten Profile die höchsten Ausprägungen und wurden als günstig in Bezug auf den Studien- und späteren Berufserfolg interpretiert. Das nützlichkeitsmotivierte Profil hatte dagegen die geringsten Ausprägungen im berufsbezogenen Selbstkonzept und in der Berufswahlsicherheit (die Werte lagen alle nur knapp über dem theoretischen Mittelwert von $M = 2.50$) und wurde deshalb als Risikogruppe eingeordnet. Mit 6 % der Gesamtstichprobe ist diese Profilgruppe am kleinsten, in Bezug auf den Lehrkräftemangel dennoch bedeutsam.

8.5 Studie 5: Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive

Die fünfte Studie ging der Frage nach, inwiefern die FEMOLA-Skala, welche für das allgemeinbildende Lehramt entwickelt wurde (vgl. Kapitel 5.1), auch für die Befragung von Studierenden des beruflichen Lehramts passt. Dafür kamen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz. Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 7.3.4) wurde die statistische Passung von FEMOLA für die untersuchte Stichprobe untersucht. Es wurde erwartet, dass die von Pohlmann und Möller (2010) validierte Sechs-Faktoren-Struktur die Berufswahlmotive auch für Studierende des beruflichen Lehramts am besten abbildet. Hierfür wurden 358 berufliche Lehramtsstudierende an den Universitätsstandorten Berlin, Osnabrück und Hannover befragt. Mit einem qualitativen Ansatz wurde untersucht, ob die in FEMOLA enthaltenen Items die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts abbilden. Hierfür wurden mit fünf Studierenden der Technischen Universität Berlin mit den beruflichen Fachrichtungen Ernährung bzw. Elektrotechnik biografische Leitfadeninterviews durchgeführt, die in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigten einen (noch) akzeptablen Modell-Fit für die Lösung mit sechs Faktoren ($\chi^2(457) = 972.7$, $p < .001$, CFI = .82, RMSEA = .06, SRMR = .07) und bestätigte damit die Struktur von Pohlmann und Möller (2010) für das berufliche Lehramt. Auch das Modell mit den zwei Faktoren zweiter Ordnung, in denen das pädagogische Interesse, fachliche Interesse und die Fähigkeitsüberzeugung den intrinsischen Berufswahlmotiven und die Nützlichkeit, sozialen Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums den extrinsischen Berufswahlmotiven zugeordnet wurden, zeigte etwas schlechtere, aber noch akzeptable Werte ($\chi^2(457) = 989.9$, $p < .001$, CFI = .81, RMSEA = .06, SRMR = .08). Da die jeweiligen Faktorladungen in der Subskala Nützlichkeit zweigeteilt waren, wurde ein weiteres Modell mit sieben Faktoren gerechnet und die Subskala aufgeteilt in *Ver- einbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf* und *finanzielle Sicherheit*. Die Fit-Indices zeigten eine

leichte Verbesserung ($\chi^2(443) = 926.5$, $p < .001$, CFI = .83, RMSEA = .06, SRMR = .07), so dass final ein Modell mit sieben Faktoren empfohlen wurde (wie auch bei Leichner et al., 2022; Rutsch et al., 2020).

Die in den biografischen Interviews identifizierten Kategorien spiegelten sowohl einige Dimensionen aus FEMOLA wider, zeigten aber auch neue Berufswahlmotive. Bestätigt werden konnten das fachliche Interesse, die Fähigkeitsüberzeugung, finanzielle Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf sowie soziale Einflüsse (wobei hier nicht die Eltern genannt wurden, sondern Freunde, Partnerinnen und Partner sowie frühere Lehrkräfte). Neu identifizierte Kategorien waren das Interesse am Menschen, tätigkeitsbezogene Motive, fachliche Vorerfahrungen, didaktische Vorerfahrungen und negative Vorerfahrungen. Das Interesse am Menschen lässt sich in Anlehnung an Erwartungs-mal-Wert-Modelle den wertbezogenen Motiven zuordnen, die Vorerfahrungen sowie die tätigkeitsbezogenen Motive (in Form von Erwartungen an die berufliche Tätigkeit) den erwartungsbezogenen Motiven.

Ausgehend von den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Studie wurden für die Erhebung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt mit FEMOLA Adaptationsmöglichkeiten vorgeschlagen. Die Erhebung ist grundsätzlich möglich und doch zeigten sich mehrere Argumente für eine Überarbeitung. Um weiterhin Vergleichsstudien zu ermöglichen, sollten diese Anpassungen möglichst sparsam vorgenommen werden. In Abbildung 8 sind die aus der quantitativen und qualitativen Studie ermittelten Motivfacetten nach Erwartungs-mal-Wert-Modellen sowie mögliche Anpassungspotentiale für die Erhebung im beruflichen Lehramt grafisch dargestellt.²⁹

Bei den erwartungsbezogenen Motiven wurde für möglichst geringe Anpassungen auf ein Hinzufügen der tätigkeitsbezogenen Motive verzichtet. Da Vorerfahrung auch in anderen Studien eine große Bedeutung für die Berufswahl zeigten (z. B. in Form von Berufsausbildung), sollten

²⁹ Diese Abbildung ist nicht Bestandteil des veröffentlichten Beitrags.

die didaktischen und fachlichen Vorerfahrungen im Instrument aufgenommen werden. Denkbar wäre eine Ergänzung an FEMOLA speziell für das berufliche Lehramt. Die geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums spielte keine Rolle (auch in den anderen Studien sind die Ausprägungen sehr gering), weshalb auf eine Erhebung dieses Berufswahlmotivs verzichtet werden könnte. Bei den wertbezogenen Motiven wurde empfohlen, die Subskalen fachliches Interesse sowie pädagogisches Interesse im Sinne einer sparsamen Anpassung beizubehalten und auf das Interesse am Menschen zugunsten des pädagogischen Interesses zu verzichten. Jedoch sollte das didaktische Interesse ergänzt werden, da es plausibel scheint, dass dieses Motiv für alle Lehramtsstudiengänge relevant ist. Die Subskala Nützlichkeit sollte in die zwei Skalen Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf und finanzielle Sicherheit aufgeteilt werden. Die sozialen Einflüsse zeigten sich auch im beruflichen Lehramt als relevantes Motiv, allerdings wurden nicht die Eltern, sondern Freunde und Partnerinnen und Partner genannt. Die Notwendigkeit einer Anpassung der Items sollte diskutiert werden.

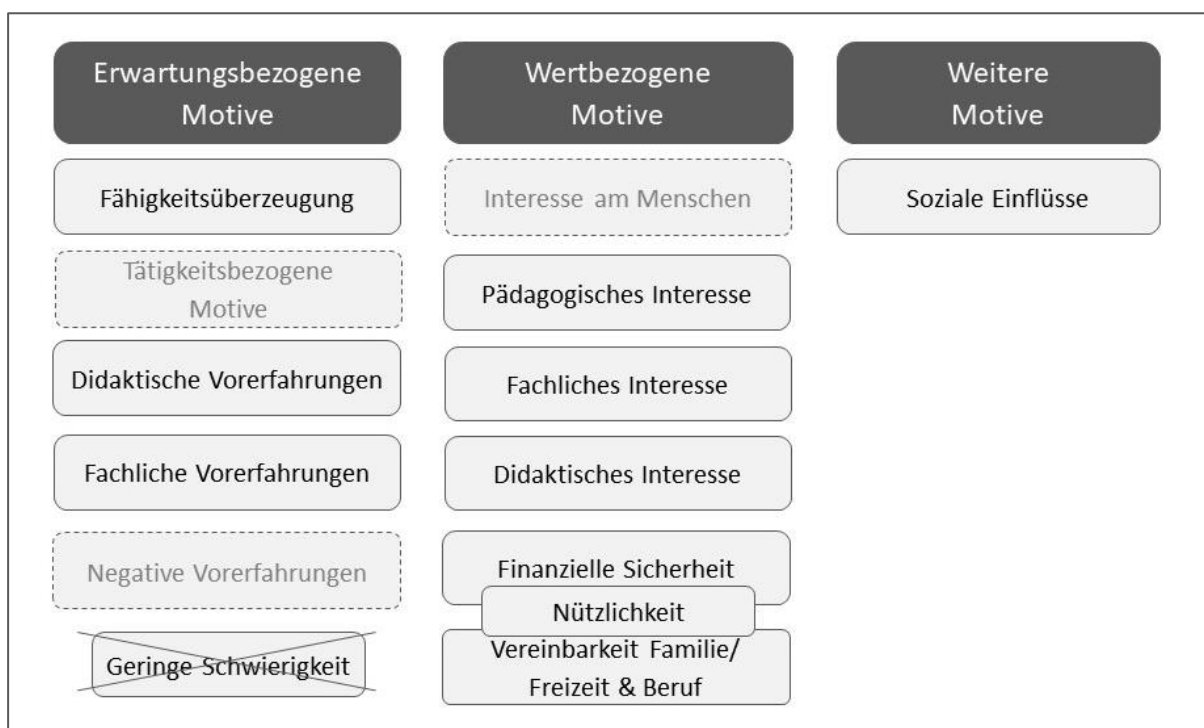


Abbildung 8 Identifizierte Berufswahlmotive aus der quantitativen und qualitativen Studie, eingeordnet in Erwartungs- und Wert-Modelle (Wigfield & Eccles, 2000) sowie Anpassungspotentiale für die Erhebung im beruflichen Lehramt

9 Gesamtdiskussion der zentralen Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt zu untersuchen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Der Fokus lag auf Studierende des beruflichen Lehramts, weil ein Lehrkräfte- und teilweise Lehramtsstudierendenmangel besteht (Klemm, 2022) und sich die Forschung zu Berufswahlmotiven bislang stark auf allgemeinbildende Lehramtsstudiengänge konzentrierte (vgl. Kapitel 5.2).

In diesem Kapitel werden die Befunde der fünf Studien zusammengefasst und anschließend auf Grundlage der Theorie sowie bisherigen Forschung eingeordnet und diskutiert. Dabei werden Stärken und Limitationen der Arbeit aufgezeigt sowie ein Ausblick auf Forschung und Praxis gegeben.

9.1 Zusammenfassung der Befunde

9.1.1 Vergleichende Untersuchungen der Berufswahlmotive

Studie 1 verglich die Berufswahlmotive innerhalb verschiedener beruflicher Fachrichtungen. Der bisherige Forschungsstand zeigte für das allgemeinbildende Lehramt kaum signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern bzw. Fächerkombinationen (vgl. Kapitel 5.2.1). Im beruflichen Lehramt unterschieden sich Studierende der Gesundheit/Pflege von den anderen beruflichen Fachrichtungen in den Berufswahlmotiven berufliche Sicherheit, wahrgenommene Lehrbefähigung und Lehrerexpertise (Diesel-Lange & Weyer, 2017). Auch die vergleichenden Analysen in Studie 1 zeigte unter Kontrolle personen- und studienbezogener Merkmale einen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden der Fachrichtungsgruppe Pflege/Gesundheit und den anderen Fachrichtungsgruppen. Allerdings war hier das fachliche Interesse signifikant höher ausgeprägt als bei Studierenden der gewerblich-technischen Fächer. Sonst zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, sodass die Ergebnisse eher zu den Befunden im allgemeinbildenden Lehramt passen. Eine mögliche Erklärung für die teils widersprüchlichen Ergebnisse könnte sein, dass unterschiedliche Fächer verglichen wurden und die Studierenden sehr heterogen sind.

Vergleiche der Berufswahlmotive zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Lehramtsstudiengängen zeigten unterschiedliche Befunde. Während Diesel-Lange et al. (2017) zahlreiche Unterschiede in den Berufswahlmotiven von Studierenden des beruflichen und gymnasialen Lehramts finden konnten, waren die Ausprägungen der Berufswahlmotive in der Studie von Berger und Ziegler (2021) zwischen den beiden Lehramtstypen nicht signifikant verschieden. Studie 2 verglich das berufliche und allgemeinbildende Lehramt, indem sie Studierende der beruflichen Fachrichtungen sowie des allgemeinbildenden Studiengangs Arbeitslehre (mit dem späteren Unterrichtsfachs Wirtschaft-Arbeit-Technik) untersuchte. Herausgestellt werden konnten signifikante Unterschiede in den Berufswahlmotiven pädagogisches Interesse, Nützlichkeit und soziale Einflüsse unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und der Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen. Berufliche Lehramtsstudierende gaben in allen drei Motivationsfacetten geringere Werte an als Studierende der Arbeitslehre. Bei Diesel-Lange et al. (2017) waren dagegen die nützlichkeitsbezogenen Berufswahlmotive sowie der positive Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung im beruflichen Lehramt höher ausgeprägt als im gymnasialen Lehramt, was möglicherweise mit der unterschiedlichen Vergleichsgruppe (Gymnasium vs. Arbeitslehre) zusammenhängen kann.

9.1.2 Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit

Studie 3 betrachtete erstmals den Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit bei Studierenden des beruflichen Lehramts. Sicherheit ist Prädiktor für eine erfolgreiche Berufswahl und wichtige Grundlage für die Entwicklung professioneller Kompetenz (Herr et al., 2004; Seifert & Schaper, 2018), sodass die Ergebnisse Interpretationen darüber zulassen, welche Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt einen tatsächlichen Eintritt ins Berufsleben wahrscheinlich machen. Einen besonderen Erkenntnisgewinn lieferte die Studie, da sie aufzeigte, dass nicht – wie in der Literatur postuliert (vgl. Kapitel 5.3.2) – nur intrinsische Berufswahlmotive mit einer hohen Berufswahlsicherheit zusammenhängen, sondern auch nützlichkeitsbezogene Berufswahlmotive, wie eine finanzielle Sicherheit und die Vereinbarkeit von Familie bzw. Freizeit und Beruf, für eine erfolgreiche Berufswahl sprechen können. Ein

weiteres überraschendes Ergebnis war, dass das fachliche Interesse nicht mit der Berufswahlsicherheit zusammenhing, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass ein Großteil der Studierenden bereits eine Berufsausbildung in derselben Fachrichtung absolviert hat (Berger & Ziegler, 2021; Stellmacher et al., 2021) und das Lehramtsstudium vorrangig pädagogisch bzw. sozial motiviert wählte. Auch konnte der erwartete moderierende Effekt der pädagogischen Vorerfahrungen auf den positiven Zusammenhang zwischen Fähigkeitsüberzeugung und Berufswahlsicherheit nicht bestätigt werden. Eine mögliche methodische Erklärung könnte sein, dass nicht in der Art der pädagogischen Vorerfahrung differenziert wurde und damit unklar bleibt, ob sich bei Studierenden mit konkreten Unterrichts- und Nachhilfeerfahrungen möglicherweise ein signifikantes Ergebnis zeigen würde. Die Untersuchung des moderierenden Effekts war deshalb interessant, weil er mögliche Rückschlüsse auf die Rekrutierung zulässt (bspw., dass Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen und einer hohen Fähigkeitsüberzeugung besonders geeignet scheinen).

9.1.3 Untersuchung von Berufswahlmotivprofilen im beruflichen Lehramt

In Studie 4 wurden erstmals die Berufswahlmotive alleinig von Studierenden des beruflichen Lehramts mit einem personenzentrierten Ansatz untersucht. Die Profilbildung erfolgte anhand der sechs Berufswahlmotivdimensionen. Der anschließende Vergleich der Profile bezüglich der Variablen Berufswahlsicherheit und berufsbezogenes Selbstkonzept ließ Schlüsse darüber zu, welches Berufswahlmotivprofil als günstig bzw. ungünstig in Bezug auf Studien- und späteren Berufserfolg beschrieben werden kann (Cramer, 2016; Herr et al., 2004). Im Gegensatz zu den personenzentrierten Studien für das allgemeinbildende Lehramt (vgl. Kapitel 5.2.2) wurden nicht wie erwartet drei, sondern fünf Profile identifiziert. Mögliche Erklärungen dafür könnten sein, dass Ergebnisse aus dem allgemeinbildenden Lehramt auf das berufliche Lehramt übertragen wurden und sich die Studierendengruppen gleichzeitig in ihren Eingangsvoraussetzungen und Berufswahlmotiven unterscheiden. Berufliche Lehramtsstudierende scheinen eine heterogenere Gruppe zu sein als Studierende des allgemeinbildenden Lehramts.

Die Profile wurde wie folgt charakterisiert: vorrangig intrinsisch motiviert, vielseitig hoch motiviert, pragmatisch motiviert, vielseitig motiviert und nützlichkeitsmotiviert. Damit lassen sich die drei erwarteten Profilgruppen wiederfinden, da das nützlichkeitsmotiviert Profil gleichzeitig geringe intrinsische Berufswahlmotive hat und damit alternativ als vorrangig extrinsisch motiviert bezeichnet werden könnte. Das vorrangig intrinsisch motivierte und da vielseitig hoch motivierte Profil hatten hohe Ausprägungen in der Berufswahlsicherheit und im berufsbezogenen Selbstkonzept und konnten damit in Bezug auf den Studien- und späteren Berufserfolg als günstig beschrieben werden. Das nützlichkeitsmotiviert (bzw. vorrangig extrinsisch motiviert) Profil zeigte im Gegensatz dazu erwartungskonform die geringsten Ausprägungen in der Berufswahlsicherheit und im berufsbezogenen Selbstkonzept und kristallisierte sich als Risikoprofil heraus. Analog zum Forschungsstand gilt demnach auch im beruflichen Lehramt eine hohe intrinsische Motivation als günstig und eine geringe intrinsische Motivation bei gleichzeitig hoher extrinsischer Motivation als ungünstig (Rothland, 2014a).

9.1.4 *Eignung bestehender Erhebungsinstrumente für das berufliche Lehramt*

Sowohl FIT-Choice als auch FEMOLA wurden in den letzten Jahren vielfach verwendet und haben damit die Forschung ein großes Stück vorangebracht. Mithilfe der Verwendung einheitlicher Instrumente können Studienergebnisse in Beziehung gesetzt werden. FIT-Choice wurde hinsichtlich der Passung für Studierende der Wirtschaftspädagogik empirisch überprüft (Goller & Ziegler, 2021), für FEMOLA lagen bislang keine Ergebnisse darüber vor, wie geeignet der Einsatz im beruflichen Lehramt ist. Studie 5 überprüfte die Eignung von FEMOLA für das berufliche Lehramt im Mixed-Method-Design. In der quantitativen Studie wurde die Passung der Skala mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. Die Skala mit sechs Faktoren konnte repliziert werden und auch ein Modell mit intrinsischen und extrinsischen Motiven als Faktoren zweiter Ordnung zeigte noch akzeptable Werte. Wie bereits in anderen neueren Studien ergab auch hier ein Modell mit sieben Faktoren eine bessere Passung, indem die Skala Nützlichkeit in *Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf* und *finanzielle Sicherheit* aufgesplittet wurde (Leichner et al., 2022; Rutsch et al., 2020).

Als Einschränkung der Ergebnisinterpretationen soll nachträglich aufgeführt werden, dass unter Berücksichtigung der Grenzwerte (Hu & Bentler, 1999; vgl. Kapitel 7.3.4) die CFI-Werte bei allen drei Modellen unter dem Grenzbereich für eine sehr gute (CFI > .95) bzw. akzeptable Modellpassung (CFI > .90) lagen. Für eine Verbesserung der Modellgüte sollte deshalb geprüft werden, ob Korrelationen von Fehlervarianzen zwischen zwei Items vorliegen (diese könnten zugelassen werden) und ob es Items mit sehr geringen Faktorladungen gibt (diese sollten ausgeschlossen werden). In Studie 4 wurde die Faktorenanalyse im Reviewverfahren der Publikation wiederholt. Die Modellgüte konnte durch das Zulassen von vier Korrelationen der Fehlervarianzen zwischen zwei Items gesteigert werden (alle Korrelationen lassen sich mit einer inhaltlichen Nähe der Items begründen). Die Güte verbesserte sich weiter durch Ausschluss eines Items mit sehr geringer Faktorladung aus der Subskala Nützlichkeit („...ich als Lehrer_in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann“), sodass sich dann alle Modellwerte im akzeptablen Bereich befanden ($\chi^2(415) = 737.38$, $p = < .001$, CFI = .88, RMSEA = .05, SRMR = .07). In weiteren Untersuchungen sollte deshalb vor den eigentlichen Analysen immer kritisch geprüft werden, wie gut die Skala passt und ob möglicherweise einzelne Items ausgeschlossen werden sollten.

Die qualitative Studie ging inhaltlich der Frage nach, wie gut FEMOLA für das berufliche Lehramt passt, indem Berufswahlmotive mittels biografischer Interviews explorativ analysiert wurden. Es konnten einige Dimensionen aus FEMOLA bestätigt werden, wie das pädagogische und fachliche Interesse sowie die Fähigkeitsüberzeugung und nützlichkeitsbezogene Motive. Die sozialen Einflüsse zeigten sich auch im beruflichen Lehramt, allerdings wurden hierbei Freundinnen und Freunde, Partnerinnen und Partner sowie ehemalige Lehrkräfte genannt und nicht, wie in FEMOLA enthalten, die Eltern. Die Wahl des beruflichen Lehramts ist häufig nach einer Berufsausbildung eine zweite Berufsentscheidung, die zu einem späteren Zeitpunkt im Lebenslauf geschieht (Klusmeyer, 2005), weshalb zu vermuten ist, dass die Eltern vor allem den ersten Berufswahlprozess begleiten und ihre Einflüsse dann eine weniger wichtige Rolle spielen als bspw. die der Freundinnen und Freunde oder Lebenspartnerschaften.

Es zeigten sich weitere Berufswahlmotive, die in FEMOLA nicht enthalten sind, wie fachliche und didaktische Vorerfahrungen, ein didaktisches Interesse und ein Interesse an der späteren Tätigkeitsstruktur. Eine Ergänzung dieser Berufswahlmotive sollte diskutiert werden. Des Weiteren enthält FEMOLA eine Subskala, die auf Grundlage der Ergebnisse aus Studie 5 keine Relevanz zu haben scheint: die Wahl des Lehramtsstudiums aufgrund einer geringeren Schwierigkeit im Vergleich zu anderen Studiengängen. Sie hat sehr geringe Ausprägungen, wurde in den Interviews nicht genannt und bezieht sich zudem als einzige Subskala auf das Studium und nicht auf den Beruf. Ein Entfernen der Skala aus dem Instrument wäre deshalb überlegenswert.

9.2 Limitationen der Studien

Die vorliegende Arbeit weist Grenzen auf, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken und gleichzeitig Möglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben aufzeigen (vgl. Kapitel 9.3). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass in der Stichprobe nicht alle existierenden beruflichen Fachrichtungen vertreten waren (die beruflichen Fachrichtungen Sozial- und Sonderpädagogik sowie Wirtschaft und Verwaltung wurden nicht befragt). Auch fand die Befragung an drei von 52 möglichen Hochschulstandorten statt (Frommberger & Lange, 2018). Die Teilstichprobe für das berufliche Lehramt ist mit $N = 351$ in Relation zu den Studierendenzahlen, vor allem in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, ein großer Gewinn, in Relation zu anderen psychologischen oder bildungswissenschaftlichen Studien mit ähnlichen Analyseverfahren wiederum relativ klein. Vor allem die untersuchten Gruppen in Studie 2 waren sehr klein und kamen nur von einem Universitätsstandort. Auch die Aussagekraft der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie aus Beitrag 5 ist mit fünf Studierenden aus zwei beruflichen Fachrichtungen eingeschränkt und ließ noch keine finalen Aussagen zur Anpassung von FEMOLA zu.

Wie der Großteil der Untersuchungen basieren die vorgestellten Befunde auf der Befragung von Lehramtsstudierenden. Eine retrospektive Erfassung der Berufswahlmotive birgt die Ge-

fahr einer Über- oder Unterschätzung einzelner Motive sowie eines sozial erwünschten Antwortverhaltens, sodass ein Effekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten mit einer positiven Verzerrung der intrinsischen Motive als sehr wahrscheinlich vermutet wird. Deshalb wird empfohlen, die Berufswahlmotive vorrangig gruppenvergleichend zu untersuchen, wie es in den Teilstudien überwiegend vorgenommen wurde (Nieskens, 2009; Pohlmann & Möller, 2010; Renger et al., 2022). Zusätzliche Erkenntnisse könnten mit Befragungen von Schülerinnen und Schülern, denen die Berufswahl noch bevorsteht, erlangt werden, wie es Nieskens (2009) und Renger et al. (2022) vorgenommen haben. Die Ergebnisse aus den beiden Studien bestätigen die bisherigen Forschungsbefunde bei Lehramtsstudierenden. Denn auch bei Schülerinnen und Schülern zeigten die intrinsischen Berufswahlmotive einen starken Zusammenhang mit der Berufswahlintention Lehramt, sodass diese als diagnostisch für die Wahl des Lehrkräfteberufs bezeichnet werden konnten (Renger et al., 2022).

In Bezug auf die Berufswahl wirft Nieskens (2009) zudem den Aspekt der kognitiven Dissonanz aus der Sozialpsychologie auf und meint damit, dass in Entscheidungsprozessen häufig eine Kompromissbildung unter Abwägen von Alternativen stattfindet. In Bezug auf eine Berufswahlentscheidung bedeutet das, dass Negatives in Kauf genommen und mit den nicht-gewählten Alternativen Positives aufgegeben wird und damit das Suchen nach konsonanten bzw. die Vermeidung von dissonanten Informationen zusammenhängt. Die Dissonanz könne durch Selbsttäuschung oder eine Attraktivitätsveränderung von sozial erwünschten Motiven reduziert werden und es stellt sich die Frage, inwiefern dieser Effekt die Einschätzung der Berufswahlmotive aus der Retroperspektive beeinflusst.

9.3 Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, konnte für die vorliegende Arbeit eine verhältnismäßig große Stichprobe für das berufliche Lehramt und hier speziell für die gewerblich-technischen Fachrichtungen gewonnen werden (vgl. Kapitel 7.2). Dennoch wurden nur ausgewählte berufliche Fachrichtungen befragt. Um die Aussagenkraft der Ergebnisse zu erhöhen,

wären zusätzliche Erhebungen an weiteren Hochschulstandorten sowie in weiteren beruflichen Fachrichtungen wünschenswert mit dem Ziel, alle beruflichen Fachrichtungen abzudecken. Auch sollten weitere Vergleiche zwischen unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen vorgenommen werden, um die Aussagekraft der bisherigen Befunde zu erhöhen. Die Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung bzw. Wirtschaftspädagogik ist bspw. aufgrund der teilweise polyvalenten Ausrichtung des Studiums (vgl. Kapitel 2.4) eine besondere und könnte andere Ergebnisse in der Relevanz der jeweiligen Berufswahlmotive aufzeigen. So könnten Studierende des beruflichen Lehramts mit denen der Wirtschaftspädagogik – einmal mit dem Berufsziel Lehrkraft (dann wäre es eine weitere berufliche Fachrichtung) und einmal mit einem anderen Berufsziel als Lehrkraft – verglichen werden. Das würde Aufschlüsse darüber geben, wie groß der Bezug zum Lehrkräfteberuf in der Wirtschaftspädagogik ist und ob sich Studierende dieser Fachrichtung von den anderen beruflichen Fachrichtungen unterscheiden. Auch sollten mehr Zusammenhänge zwischen den Berufswahlmotiven und weiteren Variablen untersucht werden. Eine Auswahl dafür zeigen die dargestellten Zusammenhangsstudien, die bisher ausschließlich im allgemeinbildenden Lehramt vorgenommen wurden (vgl. Kapitel 5.3). Auch sollten analog zu Studie 2 vergleichende Untersuchungen zwischen dem beruflichen Lehramt und anderen allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen fortgesetzt werden – und hier insbesondere mit größeren Stichproben.

Bei der Untersuchung der Berufswahlmotive sowie des Zusammenhangs zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit sollte die Berücksichtigung der pädagogischen Vorerfahrungen fortgesetzt werden, indem verschiedene Vorerfahrungen ausdifferenziert werden. Möglicherweise haben Erfahrungen im Erteilen von Nachhilfeunterricht einen anderen Einfluss als Erfahrungen in der Betreuung von Sportvereinen. Zudem könnten pädagogische Vorerfahrungen neben der Art der Tätigkeit(en) in Form der Länge der Ausübung erfasst und dessen Einfluss untersucht werden. Neben dem in Studie 3 untersuchten moderierenden Effekt der pädagogischen Vorerfahrungen auf den Zusammenhang zwischen Fähigkeitsüberzeugung und Berufswahlsicherheit wäre auch denkbar, dass ein Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrung und Berufswahlsicherheit durch die Fähigkeitsüberzeugung vermittelt,

also mediert wird. Dieser Zusammenhang könnte ebenfalls Bestandteil weiterer Forschung sein.

Anknüpfend an Studie 4 sollten zudem weitere Untersuchungen mit personenzentrierten Ansätzen folgen, um zu überprüfen, ob sich im beruflichen Lehramt überwiegend fünf Profile identifizieren lassen oder ob es ein einmaliger Befund ist und sich eher die Ergebnisse aus dem allgemeinbildenden Lehramt mit drei Profilen bestätigen. Zudem sollten die Profile bezüglich weiterer Variablen verglichen werden, bspw. in bisher nicht untersuchten Merkmalen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter et al. (2011). Daraus wären bessere Rückschlüsse auf günstige und ungünstige Profilkonstellationen möglich.

Bezüglich der Passung der Instrumente zur Erfassung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt könnten mithilfe qualitativer Ansätze ergänzende Erkenntnisse gewonnen werden, indem Berufswahlmotive offen erfragt und anschließend mit den Subskalen aus FEMOLA und FIT-Choice verglichen werden. In Studie 5 wurde dieses Verfahren für das berufliche Lehramt angewandt, allerdings mit einer kleinen Stichprobe und mit nur ausgewählten beruflichen Fachrichtungen. Um den Erkenntnisgewinn zu vergrößern, sollten weitere qualitative Befragungen folgen, die weitere berufliche Fachrichtungen einbeziehen. Doch auch für allgemeinbildende Lehramtsstudiengänge wäre dieser Ansatz bereichernd, da sich Studierende sowohl zwischen verschiedenen allgemeinbildenden Lehramtsrichtungen als auch innerhalb eines Lehramtstyps unterscheiden (Ergebnisse zu Profilanalysen in Kapitel 5.2.2) und deshalb nicht klar ist, ob alle relevanten Berufswahlmotive in den Instrumenten enthalten sind.³⁰ Beispielsweise ist denkbar, dass das in Studie 5 identifizierte didaktische Interesse kein spezifisches Berufswahlmotiv für das berufliche Lehramt ist, sondern für alle Lehramtstypen gilt. Auch wäre

³⁰ Ziel sollte dabei ein Abbilden der Berufswahlmotive sein, die über alle Lehramtstypen hinweg Relevanz haben. Für lehramtsspezifische Berufswahlmotive könnten Ergänzungen zu den Instrumenten erstellt werden. So würde auch weiterhin sichergestellt sein, dass die verschiedenen Lehrämter und Fächer miteinander verglichen werden können (die Relevanz von Vergleichsstudien ist in Kapitel 5.2.1 dargestellt).

möglich, dass sich Berufswahlmotive auf inhaltlicher Ebene unterscheiden, was in der Itemformulierung berücksichtigt werden sollte, wie es bspw. bei den sozialen Einflüssen im beruflichen Lehramt der Fall ist: Während in FEMOLA Freunde, Eltern und Bekannte aufgeführt sind, scheinen für berufliche Lehramtsstudierende die Eltern keine bedeutsame Rolle zu spielen (vgl. Studie 5, Kapitel 8.5). Nach Erhalt der Ergebnisse könnte eine Überarbeitung von FIT-Choice und FEMOLA diskutiert werden. Um weiterhin Vergleichsstudien zu ermöglichen, sollten Überarbeitungen, wenn, sparsam vorgenommen werden und lehramtsspezifische Berufswahlmotive als eine Art Erweiterung oder Ergänzung zu bisher bestehenden Instrumenten gedacht werden. Für die Validierung des Instruments für das berufliche Lehramt wäre eine deutschlandweite Vollerhebung unter Einbezug aller beruflichen Fachrichtungen sinnvoll. Sie wäre auch aufgrund der geringen Studierendenzahlen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen erstrebenswert. Gleichzeitig ist die Realisierung mit einem hohen Aufwand verbunden ist.

Zur Absicherung der Ergebnisse wären zudem Befragungen mit weiteren Zielgruppen denkbar. Bspw. könnten Schülerinnen und Schülern sowohl an allgemein- als auch an beruflichen Schulen speziell nach der Wahl des berufsbildenden Lehrkräfteberufs befragt werden. Eventuell müsste hier analog zum Vorgehen von Renger et al. (2022) das Instrument angepasst werden. Auch wäre eine Befragung von Lehrkräften, also Personen, die tatsächlich im Beruf angekommen sind, interessant sowie ein Vergleich der Berufswahlmotive mit der Berufszufriedenheit, wie es Berger und D’Ascoli (2012) für Lehrkräfte in der Schweiz bereits untersucht haben.

9.4 Implikationen für die Praxis

Eins der größten Ziele ist, dem Lehramtsstudierenden- und Lehrkräftemangel in den gewerblich-technischen Fachrichtungen entgegenzuwirken (Bals et al., 2016). Das bezieht auf der einen Seite die Gewinnung von mehr Studierenden ein. Auf der anderen Seite geht es auch

darum, die Studierenden, die im beruflichen Lehramt angekommen sind, zu halten und in ihrem Studienweg bestmöglich zu unterstützen. Mögliche Strategien sollen in den folgenden beiden Teilkapiteln diskutiert werden.

9.4.1 *Gewinnung von beruflichen Lehramtsstudierenden*

Es gibt im berufsbildenden Sektor seit über 50 Jahren einen „[...] ständig latenten, manchmal auch einen akuten Lehrkräftemangel“ (Bals et al., 2016, S. 5). Deshalb wurden immer wieder neue Rekrutierungswege initiiert. Seit vielen Jahren gibt es immer wieder zeitlich befristete Seiten-, Quer- oder Direkteinstiegsaktionen, die Absolvierenden fachlich einschlägiger Studiengänge (wie Ingenieurwissenschaften für das gewerblich-technische Lehramt) den Einstieg in den Vorbereitungsdienst oder teilweise direkt in den Schuldienst (zumeist verbunden mit umfangreichen Nachqualifizierungen) ermöglichen (Bals et al., 2016). Auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung werden seit 2017 vielerorts Quer- und Seiteneinstiegsprogramme entwickelt, die sich allerdings von den oben genannten Quer- und Seiteneinstiegsaktionen insofern unterscheiden, als dass sie direkt im Lehramtsstudium angesiedelt sind. Es handelt sich um „[...] Angebote für Absolvent_innen fachwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen [...], die sich [...] nach dem Bachelorabschluss für ein berufliches Lehramtsstudium entscheiden“ (Frommberger & Lange, 2018, S. 21) und im Rahmen des Lehramtsmasters u. a. im Bereich der Erziehungswissenschaft qualifizieren.

Weitere Faktoren, die die Rekrutierungsprobleme erhöhen, sind, dass das berufliche Lehramt wenig bekannt ist und Jugendliche meist nur dann mit dem Beruf in Kontakt kommen, wenn sie selbst eine Berufsausbildung absolviert und damit eine Berufsschule besucht haben (Frommberger & Lange, 2018; Ziegler, 2021b). Außerdem wird das berufliche Lehramt als weniger prestigeträchtig wahrgenommen als bspw. das gymnasiale Lehramt (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019). Vor diesem Hintergrund benötigt es umfangreiche Werbeaktionen, in dessen Konzeption überzeugte Lehrkräfte einbezogen werden sollten. Außerdem könnten Berufsberaterinnen und Berufsberater im Rahmen einer Schulung für den Beruf sensibilisiert werden, die dann über den Beruf und dessen Aufgaben sowie Anforderungen aufklären (Ziegler,

2018). Eine gezieltere Ansprache kann über diejenigen Berufswahlmotive erfolgen, die die Studierenden als relevant angaben sowie in Zusammenhang mit Studienerfolg stehen. Dazu gehören die intrinsischen Motive (pädagogisches und fachliches Interesse sowie Fähigkeitsüberzeugung), aber auch nützlichkeitsbezogene Motive, wie finanzielle Sicherheit und Vereinbarkeit von Freizeit und Familie bzw. Beruf (vgl. Studie 3, Kapitel 8.3 sowie Studie 4, Kapitel 8.4). So könnten speziell für das berufliche Lehramt die Vielseitigkeit der pädagogischen und fachlichen Arbeit und damit der abwechslungsreiche Alltag als positiver Aspekt hervorgehoben werden. Das Gehalt oder eine Absicherung über eine mögliche Verbeamtung sind darüber hinaus weitere Argumente für den Beruf.

Berufsschulen könnten geeignete Orte sein, um für das Studium zu werben. Hierfür wären Zusammenarbeiten mit Lehrkräften oder mit beruflichen Lehramtsstudierenden, die im Rahmen ihres Praxissemesters oder des Vorbereitungsdienstes an einer Berufsschule tätig sind, förderlich. So wurden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung bspw. Studientage oder Informationsveranstaltungen an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien realisiert, Aktivitäten in sozialen Netzwerken verstärkt sowie neue Informationsmaterialien und Werbefilme entwickelt (Wyrwal & Zinn, 2018). Zudem legen Studien, in denen Interessensprofile von beruflichen Lehramtsstudierenden untersucht wurden (Köhler et al., 2019; Leon et al., 2018, 2021; vgl. Kapitel 4.1.1), nahe, dass in den jeweiligen fachlichen Disziplinen, sprich in den konsekutiven Studiengängen, potentielle Studieninteressierte gefunden werden können.

9.4.2 Beratung und Unterstützung von beruflichen Lehramtsstudierenden

Neben der Gewinnung von Studierenden ist ein weiteres Ziel, die Studierenden, die im beruflichen Lehramt angekommen sind, zu halten und in ihrem Studienweg bestmöglich zu unterstützen. Dabei geht es mit den Worten von Holland (1997) nicht nur um eine Passung der beruflichen Interessen mit der beruflichen Umwelt des Berufs, sondern auch um die Passung mit der Umwelt des Studiums. Ergebnisse zeigen, dass Studierende des beruflichen Lehramts vor allem ein berufspraktisches Interesse zu haben scheinen, was bspw. an dem hohen Anteil

an Studierenden mit fachlichen Vorerfahrungen oder an einem signifikant geringeren Studieninteresse im Vergleich zum allgemeinbildenden Lehramt erkennbar ist (Berger & Ziegler, 2020, 2021; Stellmacher et al., 2021). Zudem fühlen sich Studierende mit nicht-akademischem Hintergrund aufgrund ihres Habitus im universitären Kontext unwohl und unsicher und haben Angst davor, das Studium nicht zu schaffen (Stoll, 2022). Vor allem das stark fachwissenschaftlich ausgerichtete Bachelorstudium, worin die Studierenden oftmals Veranstaltungen mit grundständig Studierenden gemeinsam besuchen, führt dazu, dass einerseits die Inhalte als sehr schwer empfunden werden und andererseits bei den fachwissenschaftlichen Inhalten der didaktische Bezug fehlt (Stoll, 2022; Wyrwal & Zinn, 2018). Das ist bezüglich praktischer Implikationen hochrelevant, da das wissenschaftlich ausgerichtete Studium die Gefahr birgt, dass Studierende aufgrund eines „clash of cultures“ das Studium vorzeitig beenden (BMBF, 2021b).³¹ Dem könnte entgegengewirkt werden, indem bei den Studieninhalten verstärkt ein Schul- und Praxisbezug hergestellt wird, und das bereits im Bachelor. Das könnte vor allem dann realisiert werden, wenn eigene fachwissenschaftliche Seminare für Lehramtsstudierende angeboten werden würden und die Lehramtsstudierenden nicht, wie oftmals umgesetzt, fachwissenschaftliche Veranstaltung der grundständigen Studiengänge besuchen müssten. Das wäre für die Universitäten gleichzeitig mit einem höheren Organisations-, Personal- und Kostenaufwand verbunden. Eine weitere praktische Implikation zur Verhinderung von Studienabbrüchen ist die Beratung und Unterstützung vor Ort, in denen Herausforderungen und Probleme gezielt und individuell angegangen werden und die Studierenden immer wieder in ihrer Studien- und Berufsentscheidung gestärkt werden.

³¹ In den gewerblich-technischen Fachrichtungen zeigen sich z. T. zu hohe Abbruchquoten (Wyrwal & Zinn, 2018; Ziegler, 2018).

10 Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69–91.
- Alexandrowicz, R. (2008). Wieviel ist „ein bisschen“? Ein neuer Zugang zum BIC im Rahmen von Latent-Class-Analysen. In J. Reinecke & C. Tarnai (Hrsg.), *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis* (S. 141–165). Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.
- Bals, T., Diettrich, A., Eckert, M., & Kaiser, F. (2016). Einleitung: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert, & F. Kaiser (Hrsg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen* (S. 3–28). Eusl.
- Berger, J., & Ziegler, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 203–216). Verlag Barbara Budrich.
- Berger, J., & Ziegler, B. (2021). Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 231–253. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0011>
- Berger, J.-L., & D’Ascoli, Y. (2012). Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225–249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 344–387). Hogrefe, Verlag für Psychologie.

- Bergmann, C. (2007). Berufliche Interessen und Berufswahl. In H. Schuler, K. Sonntag, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 413–421). Hogrefe.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2018). *AIST-3 – Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-3) – Version 3*. Hogrefe. <https://www.testzentrale.de/shop/allgemeiner-interessen-struktur-test-mit-umwelt-struktur-test-ust-3-version-3-89156.html>
- Besa, K.-S., & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 177–189. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- Billich-Knapp, M., Küsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 696–719.
- Blaß, K., & Himmelrath, A. (2016). *Berufsschulen auf dem Abstellgleis: Wie wir unser Ausbildungssystem retten können*. edition Körber-Stiftung.
- Blickle, G. (2014). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 185–206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41130-4_14
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U., & König, J. (2012). Zwei Kulturen? Mathematiklehramtsstudierende mit unterschiedlichen Zweitfächern. In W. Blum, R. Borromeo Ferri, & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität* (S. 184–195). Vieweg+Teubner. https://doi.org/10.1007/978-3-8348-2389-2_20
- Bohndick, C., Kohlmeyer, S., & Buhl, H. M. (2017). Competencies and career choice motives: Characteristics of high school students interested in teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 566–580. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355029>

- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Brandstätter, V., & Schnelle, J. (2007). Motivationstheorien. In H. Schuler, K. Sonntag, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 51–57). Hogrefe.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31609_Berufsbildungsbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021a). *Berufsbildungsbericht 2021*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31684_Berufsbildungsbericht_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021b). *Perspektiven zur beruflichen Lehrkräftebildung*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31683_Perspektiven_zur_beruflichen_Lehrerkräftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Cedefop. (2020). *Berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland: Kurzbeschreibung*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/843118>
- Cedefop. (o.J.). *ReferNet*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/networks/refernet#group-details>
- Cedefop, & BIBB. (2019). *Vocational education and training in Europe: Germany. System description*. <https://doi.org/10.2801/009>
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 261–276). Waxmann and UTB.

- Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D., & Hall, N. C. (2007). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9(4), 405–423. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9000-0>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what“ and “why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Die Bundesregierung. (2019). *Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit*.
- Dietrich, S., & Latzko, B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 137–151). Springer VS.
- Dietrich, S., & Bohndick, C. (2019). Zur Rolle der Diagnostik bei der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37(1), 7–19. <https://doi.org/10.25656/01:19058>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R., & Perels, F. (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz: Eine profilanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 45–61. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000208>
- Diesel-Lange, K., Morgenstern, I., & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand, & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 368–387). LIT.

- Diesel-Lange, K., & Weyer, C. (2017). Berufliche Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen im Bereich Gesundheit/Pflege. In U. Weyland & K. E. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – Aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 225–245). Bertelsmann.
- Ebner, C., & Rohrbach-Schmidt, D. (2019). *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010: Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. Version 1.0*. BIBB.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). Guilford Press.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). W.H. Freeman.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F., & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden: Mit Online-Materialien* (4. Auflage). Beltz.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). Sage.

- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frommberger, D., & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven*. Working Paper Forschungsförderung Nr. 060. Hans-Böckler-Stiftung.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Glutsch, N., König, J., & Rothland, M. (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 461–485.
- Glutsch, N., König, J., & Rothland, M. (2020). Zielorientierungen und Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte zu Studienbeginn – eine Profilanalyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 793–822. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00961-x>
- Goller, M., & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0008>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Grunau, J., & Petzold-Rudolph, K. (2021). First Generation Students in den beruflichen Lehramtsstudiengängen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial* 18.
- Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7, 48–56.

- Hechinger, M. (2016). PArours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehr-
amtsstudierender. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und För-
derung* (1. Auflage, S. 229–257). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick.
In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Auflage, S. 1–
9). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the
lifespan: Systematic approaches* (6th Edition). Pearson/Allyn and Bacon.
<http://www.worldcat.org/oclc/845593471>
- Heublein, U., & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den
deutschen Hochschulen: Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*.
DZHW.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brügge-
mann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 27–41). Waxmann.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work
environments* (3th Edition). Psychological Assessment Resources.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis:
Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidis-
ciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der
empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der
Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf
dem Prüfstand*, 4(2), 157–185.
- Keller-Schneider, M., Weiss, S., & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Si-
cherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven

- zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Swiss Journal of Educational Research*, 40(1), 217–242. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.1.5060>
- Kiel, E., & Pollak, G. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung: Abschlussbericht*. https://e-pub.ub.uni-muenchen.de/12292/1/Abschlussbericht_WvL.pdf
- Kirsten, B. (2007). *Prädiktoren einer Studienwahlentscheidung: Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der „Theory of Circumscription and Compromise“ nach Gottfredson (1981)* [Dissertation, Bergische Universität Wuppertal]. <https://dnb.info/987444743/34>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035“*. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018042>
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 265–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.265>
- Klusmeyer, J. (2005). Berufswunsch Handelslehrer_in: Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramts. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(2), 186–205.
- Köhler, M., Schmechtig, N., & Abele, S. (2019). Inkonsistente Interessenprofile: Eine Ursache des Rekrutierungsproblems von Lehramtsstudierenden in gewerblich-technischen Fachrichtungen? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(1), 112–129. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0005>
- König, J., Drahmman, M., & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0212-0>

- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Sarantis, K., Klemenz, S., & Römer, J. (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 65–84). Waxmann.
- Kremer, H.-H., & Mauer, E. (2021). Wirtschaftspädagogik studieren? – Studienprogramme und exemplarische Einblicke in Sichtweisen von Studierenden. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Spezial 18*.
- Krieger, D., Berding, F., Jahncke, H., & Rebmann, K. (2019). Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 254–285. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0011>
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0171-4>

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Stand: 05.02.2009)*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. D. F. vom 13.09.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. D. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019b). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 698–711). Waxmann.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4. Auflage). Beltz.
- Lauermann, F., Benden, D., & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Leichner, N., Prestele, E., Matheis, S., Weis, S., Schmitt, M., & Lischetzke, T. (2022). Lehramts-Studienwahlmotivation sagt Zielorientierungen vorher, pädagogisches Wissen und selbst eingeschätzte Kompetenz aber nur teilweise. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000348>
- Leon, A., Behrendt, S., & Nickolaus, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden in technischen Domänen. *Journal of Technical Education*, 6(2), 39–54. <https://doi.org/10.48513/joted.v6i2.129>
- Leon, A., Nagy, G., & Abele, S. (2021). Latente Profile der beruflichen Interessen Studierender des gewerblich-technischen Lehramts und ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 194–211. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0009>
- Little, T. D., Slegers, D. W., & Card, N. A. (2006). A Non-arbitrary Method of Identifying and Scaling Latent Variables in SEM and MACS Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(1), 59–72. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_3

- Mayr, J. (2009). *Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen: Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken* [Kommentierte Folien zum Referat bei der 5. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Landau].
- Mayr, J., Müller, F., & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (1. Auflage, S. 181–214). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Band 71, S. 177–199). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Muck, P. M. (2007). AIST-R - Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 51(1), 26–31. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.51.1.26>
- Müller, M., & Zeitz, U. (2007). Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen für Studiengänge für ein Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 59(10), 281–286. <https://doi.org/10.1055/b-0034-11870>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition). Muthén & Muthén.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- Neugebauer, M. (2015). Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980–2009. *Teaching and Teacher Education*, 45, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.004>
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – Und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Cuvillier.

- Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 155–179). Springer VS.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Porsch, R. (2018). Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 91–108). Waxmann.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. (2003). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 12–20. <https://doi.org/10.1177/103841620301200304>
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Waxmann.
- Renger, S., Köller, M. M., & Möller, J. (2022). Was motiviert Schülerinnen und Schüler für das Lehramt? Fragebogen zur Erfassung der Motivationen für die Berufswahl Lehramt bei Schülerinnen und Schülern (FEMOLA-S). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000338>
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T., & Möller, J. (2015). *Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS - GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences. <https://doi.org/10.6102/zis238>
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 005–017. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Auflage). Kohlhammer.

- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Auflage, S. 365–387). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why People choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation* (S. 3–19). Routledge.
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen an den Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. Robert Bosch Stiftung.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46–56.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann, M. Eid, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Hogrefe.
- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: Diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die deutsche Schule*, 102(1), 21–36.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – Ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.

- Rothland, M. (2022). Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert? Variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde zu einer vorgeblich grundschulspezifischen Motivation. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. (S. 95–113). Klinkhardt.
- Rothland, M., König, J., & Drahmman, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>
- Rothland, M., König, J., & Wolf, J. (2015). Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analysen zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 66(9/10), 497–514.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K., & König, J. (2016). *Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS): Heterogenität und Inklusion gestalten. Teilprojekt Qualitätssicherung: Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation (Allgemeiner Teil). 1. Messzeitpunkt*. Universität zu Köln.
- Rutsch, J., Spinath, B., Rehm, M., Vogel, M., & Dörfler, T. (2020). Unterscheiden sich Sonderpädagogikstudierende bezüglich Berufswahlmotivation und pädagogischer Vorerfahrungen von Primarstufen- und Sekundarstufenstudierenden? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(2), 87–98. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000258>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). University of Rochester Press.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Denger, C., Feßler, F., & Arnold, K.-H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: Ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 175–189.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.

- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Söll, M. (2016). *Die Entwicklung von Studiengängen: Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik*. Eusl.
- Stellmacher, A., Adam-Gutsch, D., Huck, J., & Ophardt, D. (2021). *Ergebnisse der Befragung der Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin Sommersemester 2019*. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-11156>
- Stellmacher, A., Huck, J., & Ophardt, D. (2019). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin: Vergleich der Erhebung des Wintersemesters 2018/19 mit der des Wintersemesters 2017/18*. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-8580>
- Stellmacher, A., & Pfetsch, J. (2021). Der Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit von Studierenden des beruflichen Lehramts. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 115–131). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990871>
- Stoll, C. (2022). Habituelle Passung im Studium. Herausforderungen und Problemlagen im beruflichen Lehramtsstudium. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 42.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Super, D. E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere- Entwicklung* (S. 211–280). Klett-Cotta.
- Tillmann, B. (2013). *Evaluation der Lehrerbildung. Selbstreport: Befragung der Erstsemester WiSe 2012/13*. https://www.uni-siegen.de/zlb/news/evaluation_der_lehrerbildenden_studiengaenge_an_der_universitaet_siegen_selbstreport.pdf

- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Beltz.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer, J. Brunstein, & B. Lund (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (1. Auflage S. 9–19). Kohlhammer.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weiß, S., & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.
- Weiß, S., Lerche, T., & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 349–367.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 256–263). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (3. Auflage). epubli 2022. <https://doi.org/10.25656/01:24386>
- Wyrwal, M., & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education*, 6(2), 9–23.

- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität: Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 413–423). Beltz.
- Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen: Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 578–608.
- Ziegler, B. (2021a). Heft 2 mit Themenschwerpunkt: Vergleichende Forschung zum Lehrerberuf. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 143–153. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0007>
- Ziegler, B. (2021b). Viele Wege führen nach Rom – Konstanten in der Vielfalt? Berufswahl von Lehrkräften im beruflichen Lehramt. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 97–113). Waxmann.
- Ziegler, S., & Goller, M. (2021). Zum Zusammenhang von Berufsethos und der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Spezial 18*.
- Zimpelmann, E. (2019). Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 37.

11 Tabellarische Zusammenstellung der Publikationen

Nr.	Autorinnen und Autoren	Titel	Status der Veröffentlichung	eigene Leistung
1	Anne Micknaß, Svenja Ohlemann, Jan Pfetsch, Angela Ittel	Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts	veröffentlicht 2019 im Tagungsband der 6. Berufsbildungsforschungskonferenz	Theorie, Fragestellung, Methode und Diskussion in Teilen
2	Anne Stellmacher, Svenja Ohlemann, Jan Pfetsch, Angela Ittel	Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany	veröffentlicht 2020 im International Journal for Research in Vocational Education and Training	Theorie, Methode
3	Anne Stellmacher, Jan Pfetsch	Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung?	veröffentlicht 2020 in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie	Theorie, Fragestellung, Methode und Diskussion in Teilen
4	Anne Stellmacher, Jennifer Paetsch	Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit	veröffentlicht 2023 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, zum Zeitpunkt der Abgabe der Dissertation lag erste revidierte Fassung vor	Theorie, Fragestellung, Methode, Ergebnisse, Diskussion
5	Anne Stellmacher, Svenja Ohlemann	Erfassung von Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive	veröffentlicht 2021 in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik	Theorie in Teilen, Methode und Ergebnisse der qualitativen Studie, Diskussion in Teilen

Anhang

Studie 1

Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts

Micknaß, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2019).³² Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 185–198). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004660w185>

³² Dies ist das Originalmanuskript des Artikels, der am 14.09.2019 von wbv Publikation veröffentlicht wurde und unter der genannten DOI online verfügbar ist.

Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts

Anne Micknaß, Svenja Ohlemann, Jan Pfetsch & Angela Ittel (Fachgebiet Pädagogische Psychologie, Technische Universität Berlin)

Abstract

Um die Gewinnung zukünftiger Lehrkräfte noch effektiver gestalten zu können, existiert ein hohes Forschungsinteresse, die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden besser zu verstehen. Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Lehramt gibt es im Bereich der Berufsbildung bisher nur wenige Befunde. Deshalb rücken im vorliegenden Beitrag die Berufswahlmotive von 316 angehenden Lehrkräften des beruflichen Lehramts in den Fokus. Untersucht werden die Ausprägungen der Motive anhand des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) unter Kontrolle von soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen. Zudem wird erstmals ein Vergleich der drei Fachrichtungen gewerblich-technischer Bereich, Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie und Pflege-/ Gesundheitswissenschaft vorgenommen.

1 Problemlage und Forschungsinteresse

Die Gewinnung und Ausbildung von Lehrkräften an Universitäten ist sowohl bildungs- als auch arbeitsmarktpolitisch hoch relevant, da deutschlandweit ein Lehrkräftemangel in allen Schultypen besteht. Ursachen sind steigende Zahlen an Schülerinnen und Schülern und ein sinkender Lehrkräftebestand (Bertelsmann Stiftung 2017). Diese Entwicklung wird sich in den kommenden Jahren weiter fortsetzen beziehungsweise sogar zuspitzen, wie die projizierten Bedarfs- und Bestandszahlen für Lehrkräfte in Berlin beispielhaft zeigen: In den berufsbildenden Schulen wird der Bestand für das Schuljahr 2023/24 auf 2.250 Vollzeiteinheiten (VZE), der Bedarf jedoch auf 4.004 VZE geschätzt, sodass rund 44 % des Bedarfs ungedeckt bleiben würden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016, S. 7ff.). Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass sich bereits zu wenige Personen für ein Studium des beruflichen Lehramts entscheiden, insbesondere in gewerblich-technischen und personenorientierten Fachrichtungen (Lange/Sülflow 2017, S. 69). Neben dem Lehrkräfte- und Studierendenmangel kommt es zudem zu Engpässen in Ausbildungsberufen. Vor allem in den technischen Berufsfeldern, Bauberufen sowie Gesundheits- und Pflegeberufen kann der Bedarf an Fachkräften nicht ausreichend gedeckt werden (Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 7). Das bedeutet für die berufsbildenden Schulen, dass sie mehr Auszubildende benötigen, was wieder-

rum mehr Lehrkräfte erfordert. Um dem Mangel an (angehenden) Lehrkräften entgegenzuwirken, wurden vielerorts verschiedene Studienkonzepte entwickelt, die den Einstieg in ein Lehramtsstudium erleichtern und zum Beispiel einen Quereinstieg¹ ermöglichen sollen (eine Übersicht in Bals/Diettrich/Eckert/Kaiser 2016). Diese Maßnahmen allein reichen jedoch nicht aus, um die skizzierten Engpässe zu verringern. Universitäten müssen insgesamt mehr Lehramtsstudierende gewinnen und erfolgreich durch das Studium führen. Dies kann u.a. durch zielgruppenspezifische Ansprache- und Rekrutierungsstrategien sowie eine bedarfsorientierte Beratung in der Phase der Studienwahl bzw. Studienneuorientierung erreicht werden. Dafür ist es wichtig zu wissen, welche Charakteristika die Studierenden kennzeichnen und welche spezifischen Motive der Berufswahlentscheidung zugrunde liegen (Driesel-Lange/Morgensstern/Keune 2017, S. 372f.).

Daher ist das Ziel der vorliegenden Studie, Erkenntnisse über die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts zu generieren, aus denen Universitäten für die Gewinnung von mehr Studierenden Strategien ableiten können. Die bisherige Forschung konzentriert sich vor allem auf allgemeinbildende Lehrämter (siehe Kapitel 2.2). Gleichzeitig ist der Engpass für zukünftige Berufsschullehrkräfte besonders prekär, sodass hier speziell Lehramtsstudierende der berufsbildenden Fachrichtungen in den Fokus rücken. Ein Merkmal dieser Gruppe ist, dass sie meist vor Studienbeginn selbst eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (Mohr 2013, S. 240) und dies deutlich häufiger als beim allgemeinbildenden Lehramt zutrifft (Micknaß/Huck/Ophardt 2018, S. 12). Daraus lassen sich auch Unterschiede in den Gründen für die Wahl des Berufs vermuten, weshalb eine gesonderte Betrachtung der Gruppe sinnvoll ist.

2 Forschung zu Motiven für die Berufswahl

Aufgrund des seit Jahrzehnten bestehenden Lehrkräftemangels in allgemein- und berufsbildenden Schulen blickt die Forschung zu Motiven der Berufswahl auf eine lange nationale (Wiza 2014, S. 26ff.) und internationale (Watt et al. 2012, S. 791) Tradition zurück. Eine Besonderheit für alle Lehramtsstudiengänge ist, dass die Frage nach der Berufswahl und somit die Entscheidung für einen konkreten Beruf bereits vor dem Studienbeginn entsteht. Dadurch

¹ Gemeint sind hier Quereinstiege ins Studium. An der Technischen Universität Berlin wurden beispielsweise zusätzliche Masterstudiengänge als Quereinstieg eingeführt, sogenannte „Q-Master“, die sich an Absolventinnen und Absolventen aus ingenieurwissenschaftlichen (Bachelor-)Studiengängen ohne Lehramtsbezug richten. Davon abzugrenzen sind Quereinstiege in den Beruf (d.h. ohne Lehramtsstudium), die ebenfalls vielerorts möglich gemacht werden.

unterscheiden sie sich von den meisten deutschen Studiengängen (Spinath/van Ophuyzen/Heise 2005, S. 187). Die Berufswahl stellt einen Prozess dar, bei dem zwischen Alternativen gewählt und am Ende eine Entscheidung getroffen wird (Forßbohm 2015, S. 2), und zu der verschiedene theoretische Ansätze existieren. Neben klassischen Theorien (vgl. Holland 1997; Super 1980 oder Lent/Brown/Hackett 1994) lässt sich die Berufswahl anhand des Erwartungs-Wert-Modells (Wigfield/Eccles 2000, S. 69) erklären.

Bisherige Untersuchungen zu Berufswahlmotiven variieren bezüglich der Stichproben, Erhebungsinstrumente sowie Auswertungsverfahren, sodass ein direkter Vergleich der Ergebnisse kaum möglich ist. Trotz der unterschiedlichen Forschungsdesigns lassen sich Gemeinsamkeiten, wie die Dominanz intrinsischer Berufswahlmotive in vielen Studien finden. Nach Rothland (2014, S. 355) kristallisiert sich das pädagogische Interesse beziehungsweise die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Hauptargument heraus, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Befunde zu der Rangfolge weiterer Motive, wie das Interesse an Fachinhalten oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, variieren jedoch stark (ebd., S. 359). Um die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen zu erhöhen und damit genauere Aussagen über das pädagogische Interesse hinaus treffen zu können, bedarf es den breitflächigen Einsatz theoretisch fundierter und empirisch validierter Instrumente.

2.1 Validierte Instrumente zur Messung von Berufswahlmotiven

Mit der FIT-Choice Skala (Factors Influencing Teaching Choice) von Watt und Richardson (2007, S. 189f.) und dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010, S. 76ff.) liegen aktuell zwei validierte Instrumentarien vor. Beide basieren auf der Erwartungs-Wert-Theorie (Wigfield/Eccles 2000, S. 69) der Berufswahl, weisen über diese Parallele aber auch Unterschiede auf. Die FIT-Choice Skala mit 12 Subskalen erfasst folgende Berufswahlfaktoren: berufliche Fähigkeiten, individuelle Werte, Einschätzung der Anforderungen des Berufs, angenommene Vorteile und Entlohnung sowie Vorerfahrungen und äußere Einflüsse (Rothland 2014, S. 353f.). Das Instrument wurde englischsprachig validiert und anschließend für internationale Vergleiche in verschiedene Sprachen übersetzt (Watt et al. 2012, S. 795). Der für den deutschsprachigen Raum entwickelte und validierte Fragebogen FEMOLA besteht aus sechs Subskalen. Zu den wertbezogenen Motivationen gehören die Skalen pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Nützlichkeit; zu den erwartungsbezogenen Motivationen die Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums sowie soziale Einflüsse. Die Faktorenstruktur konnte in insgesamt drei Studien nachgewiesen werden (Pohlmann/Möller 2010, S. 76ff.).

2.2 Berufswahlmotive im Lehramt

Für Lehramtsstudierende der allgemeinbildenden Fächer gibt es bereits einige vergleichbare Untersuchungen anhand von FIT-Choice und FEMOLA. Ergebnisse zeigen, dass nach den intrinsischen Motiven die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme am stärksten eingeschätzt wird. Aber auch extrinsische Faktoren, wie die berufliche Sicherheit spielen eine Rolle, während das Motiv Verlegenheitslösung eher abgelehnt wird (König/Rothland 2013, S. 53f.). FEMOLA-Studien mit Studierenden unterschiedlicher allgemeinbildender Schulformen zeigen, dass mit der Wahl eines gymnasialen Lehramts ein höheres fachliches Interesse und mit der Wahl eines Lehramts der Grundschule bzw. Sekundarstufe I ein stärkeres pädagogisches Interesse assoziiert ist (Retelsdorf/Möller 2012, S. 12f.). Pohlmann und Möller (2010, S. 78) ermittelten ebenfalls für Lehramtsstudierende des Gymnasiums im Vergleich zur Realschule ein höheres fachliches Interesse und eine geringere Einschätzung der Studienanforderungen. Aufgrund der ermittelten Unterschiede sollten die Berufswahlmotive für weitere Schulformen wie Grundschulen, Förderschulen und Berufsschulen untersucht werden (Pohlmann/Möller 2010, S. 83).

Zu Berufswahlmotiven des beruflichen Lehramts gibt es im Gegensatz zum allgemeinbildenden Lehramt bisher nur wenige Befunde. Müller und Zeitz (2007, S. 2ff.) befragten mit einem selbst entwickelten Instrument 153 Studienbeginnende des beruflichen Lehramts sowie der Diplomberufspädagogik hinsichtlich ihrer Gründe für die Wahl des Studiums. Die höchsten Mittelwerte zeigten die Gründe fachliches Interesse, gefolgt vom pädagogischen Interesse, der Nähe zum eigenen Ausbildungsberuf sowie dem Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung. In einer Schweizer Studie von Berger und Aprea (2015, S. 7ff.) wurden 605 Lehrpersonen für berufskundliche Fächer, die haupt- oder nebenberuflich an einer beruflichen Schule unterrichteten bzw. in Lehrwerkstätten oder überbetrieblichen Kursen tätig waren, anhand der FIT-Choice Skala befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ähnlich wie bei Lehrpersonen auf der Primar- und Sekundarstufe intrinsische und gesellschaftliche Motive dominieren. Jedoch kam nur eine Auswahl an Items zum Einsatz, sodass damit unklar bleibt, ob die stärksten Motive gefunden wurden. Driesel-Lange, Morgenstern und Keune (2017, S. 380f.) stellten in ihrer FIT-Choice-Studie fest, dass Studierende des beruflichen Lehramts dem Motiv berufliche Sicherheit signifikant stärker zustimmen als Studierende des gymnasialen Lehramts, während bei diesen die intrinsischen Berufswahlmotive, aber auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf signifikant stärker ausgeprägt waren.

Die Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass sich die Berufswahlmotive in Abhängigkeit des Lehramtsstudiengangs unterscheiden und eine spezifische zielgerichtete Ansprache für die

Gewinnung von Studierenden verschiedener Lehramtstypen hilfreich sein könnte. Um umfassendere Aussagen zu den Berufswahlmotiven der beruflichen Lehramtsstudiengänge treffen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig, in denen auch zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen differenziert wird. Dies greift die vorliegende Studie auf und untersucht die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts unter Berücksichtigung der gewerblich-technischen Fächer sowie der Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie und Pflege-/ Gesundheitswissenschaft.

3 Durchführung der Studie

3.1 Fragestellung

In dieser Studie beleuchten wir die Berufswahlmotive von Studierenden beruflicher Lehrämter insbesondere unter Berücksichtigung der folgenden Forschungsfragen:

- Welche Berufswahlmotive finden bei den Studierende der beruflichen Lehrämter eine besonders starke Ausprägung?
- Welche möglichen Effekte hat neben soziodemografischen Faktoren, wie dem Geschlecht oder dem Alter, die pädagogische Vorerfahrung auf die Berufswahlmotive?
- Unterscheiden sich die Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive voneinander?

3.2 Datenerhebung und Stichprobe

Die Erhebung fand im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“² statt und umfasste $N = 316$ Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen an den Universitätsstandorten Berlin ($n = 50$), Osnabrück ($n = 152$) und Hannover ($n = 114$).

Die Studierenden waren im Durchschnitt $M = 24.82$ ($SD = 4.88$) Jahre alt, 60 % ($n = 189$) von ihnen waren weiblich. Mehrheitlich befanden sich die Studierenden noch in ihrem Bachelorstudium ($n = 223$, 71 %), nur knapp ein Drittel studierte bereits im Master ($n = 93$, 29 %). Die drei Studienfachrichtungen waren mit 37 % ($n = 117$) für die gewerblich-technischen Fächer, 31 % ($n = 98$) für Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie und 32 % ($n = 101$) für Pflege-/ Gesundheitswissenschaft in etwa gleich stark innerhalb der Stichprobe vertreten. Die Erhebung fand mit einem Fragebogen statt, der sowohl online als auch als Papierversion beantwortet werden konnte. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu erreichen, wurden die

² Das Projekt TUB Teaching wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1628).

Befragungen während regulärer Seminar- und Vorlesungstermine an den jeweiligen Universitäten durchgeführt.

3.3 Instrumente

Berufswahlmotive. Die Berufswahlmotive wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA; Pohlmann/Möller 2010, S. 76ff.) auf einem vierstufigen Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu) erhoben. Die sechs Subskalen inklusive Beispielitems sowie die guten bis sehr guten Reliabilitäten zeigt die Tabelle 1.

Soziodemografische Faktoren und Studieninformationen. Die Studierenden wurden gebeten, Angaben zu ihrem Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich), ihrem Alter in Jahren und ihrem Studiengang (1 = Bachelor, 2 = Master) zu machen. Aggregiert wurden ihre Informationen hinsichtlich des Kernfachs in drei Fachrichtungen (1 = gewerblich-technische Fächer, 2 = Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie, 3 = Pflege-/ Gesundheitswissenschaft). Ihre pädagogische(n) Vorerfahrung(en) konnten die Studierenden anhand von insgesamt acht Aktivitäten, wie das Geben von Nachhilfeunterricht oder eigene Unterrichtstätigkeiten an einer Schule außerhalb des Studiums, (1 = ja, 0 = nein) spezifizieren. Diese wurden zu einem Summenscore (*Min* = 0, *Max* = 8) zusammengefasst.

Subskala	Anzahl Items	Beispiel-Item Ich habe den Beruf als Lehrer_in gewählt, weil ...	Cronbachs Alpha
Pädagogisches Interesse	6	... ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite.	.81
Fachliches Interesse	5	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	.78
Fähigkeitsüberzeugung	5	... ich denke, dass ich eine gute Lehrkraft bin.	.73
Nützlichkeit	7	... ich als Lehrer_in finanziell abgesichert bin.	.79
Soziale Einflüsse	8	... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	.77
Geringe Schwierigkeit	4	... das Lehramtsstudium leichter ist als andere Studiengänge.	.78

Tabelle 1: Subskalen von FEMOLA, Anzahl der Items, Beispiel-Item und Cronbachs Alpha anhand der vorliegenden Daten.

3.4 Auswertungsmethode

Zunächst haben wir deskriptive Analysen zu den Berufswahlmotiven der Studierenden der einzelnen Fachrichtungen durchgeführt. Um die Unterschiede der Fachrichtungen über die sechs Motive zeitgleich auf ihre statistische Signifikanz hin zu prüfen, haben wir danach die Ergebnisse mittels multivariater Kovarianzanalysen (MANCOVA) ausgewertet. Dafür wurde zunächst die Erfüllung der statistischen Voraussetzungen nach Field (2011, S. 603f.) überprüft. Die Voraussetzung der Normalverteilung der abhängigen Variablen war gemäß Shapiro-Wilk-Test nicht immer in allen Gruppen gegeben. Aufgrund der ausreichend großen Stichprobe und den annähernd gleich großen Gruppen kann diese Verletzung jedoch vernachlässigt werden (Bortz/Schuster 2010, S. 481). Die Levene-Werte bestätigen eine Varianzhomogenität. Der Box-Test fällt signifikant aus, allerdings kann die Homogenität der Kovarianz-Matrizen vernachlässigt werden im Falle, dass die Gruppen gleich groß sind (Field 2011, S. 604). Da dies erfüllt ist, kann trotz Verletzung der Normalverteilung und der Homogenität der Kovarianz-Matrizen die MANCOVA, bei der die sechs Motive die abhängigen Variablen und die drei Studienfachrichtungen die unabhängigen Variablen darstellen, durchgeführt werden.

Zur Effektkontrolle des Alters, des Geschlechts, der pädagogischen Vorerfahrung und des Studiengangs haben wir diese als Kovariaten in das Modell integriert.

4 Ergebnisse

Tabelle 2 stellt die deskriptiven Ergebnisse sowie die Korrelationen der (un-)abhängigen Variablen mit den Kovariaten dar. Es zeigten sich für die Berufswahlmotivation pädagogisches Interesse ($M = 3.29$, $SD = 0.50$), gefolgt vom fachlichen Interesse ($M = 3.26$, $SD = 0.50$), die höchsten durchschnittlichen Ausprägungen. Die Berufswahlmotivation mit dem geringsten Mittelwert war die geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums ($M = 1.68$, $SD = 0.58$). Die Ergebnisse der MANCOVA zeigten keine signifikanten Effekte der Kovariaten Geschlecht ($F(6,294) = 0.32$, $p = .93$, $\eta^2 = .01$) und Studiengang ($F(6,294) = 1.39$, $p = .22$, $\eta^2 = .03$). Die Kovariate Alter ($F(6,294) = 1.17$, $p = .05$, $\eta^2 = .04$) zeigte in diesem Modell einen signifikanten, aber kleinen Effekt. Je älter die Studierenden sind, desto höher schätzen sie ihre Fähigkeitsüberzeugung ($B = 0.01$, $p = .02$) als Berufswahlmotiv ein. Jedoch zeigte sich bei den sozialen Einflüssen ($B = -0.02$, $p = .03$) ein umgekehrter Effekt, jüngere Studierende schätzen den sozialen Einfluss als wichtiger ein als ihre älteren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Die pädagogische Vorerfahrung ($F(6,294) = 5.04$, $p = .00$, $\eta^2 = .09$) wies als

Kovariate einen höchst signifikanten Effekt auf. Je höher die Anzahl der pädagogischen Aktivitäten vor dem Studium, desto wichtiger waren für die Studierenden ihr pädagogisches Interesse ($B = 0.09, p = .00$) und ihre Fähigkeitsüberzeugung ($B = 0.07, p = .00$) für ihre Berufswahl. Für fünf der insgesamt sechs Berufswahlmotive zeigte sich kein signifikanter Effekt der Fachrichtungen (Tabelle 3). Besonders herauszustellen ist daher die Berufswahlmotivation fachliches Interesse, die mit einem kleinen Effekt, aber hoch signifikant durch die Fachrichtung beeinflusst wird ($F(6,294) = 4.92, p = .01, \eta^2 = .03$). Lehramtsstudierende der Fachrichtung Pflege-/ Gesundheitswissenschaft bewerteten ihr fachliches Interesse im Durchschnitt ($M = 3.38, SD = 0.05$) am höchsten. Die Lehramtsstudierenden der gewerblich-technischen Fachrichtungen bewerteten ihr fachliches Interesse im Mittel am niedrigsten ($M = 3.16, SD = 0.05$) und unterscheiden sich signifikant von denen der Fachrichtung Pflege-/ Gesundheitswissenschaft ($p = .00$). Die Lehramtsstudierenden mit Kernfach Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie lagen mit einem Mittelwert von 3.28 ($SD = 0.05$) zwischen den anderen beiden Fachrichtungen.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Geschlecht	1.36	0.49	1											
2 Alter	24.82	4.88	0.25**	1										
3 Pädagogische Vorerfahrung	1.90	1.36	-0.14**	-0.08	1									
4 Studiengang	1.30	0.46	0.00	0.46**	0.04	1								
5 Gewerblich-technische Fachrichtung ^a	0.37	0.48	0.35**	0.12*	-0.07	-0.01	1							
6 Fachrichtung Ernährung ^a	0.31	0.46	-0.07	-0.17**	0.04	-0.06	-0.51**	1						
7 Pädagogisches Interesse	3.29	0.50	-0.04	0.01	0.23**	0.04	0.01	0.03	1					
8 Fachliches Interesse	3.26	0.50	-0.01	-0.06	0.01	-0.09	-0.16**	0.03	0.40**	1				
9 Fähigkeitsüberzeugung	3.16	0.45	0.05	0.10*	0.20**	0.04	0.10	-0.03	0.39**	0.26**	1			
10 Nützlichkeit	3.03	0.55	-0.02	-0.05	0.03	-0.07	-0.01	-0.05	0.04	0.03	0.16**	1		
11 Soziale Einflüsse	2.33	0.67	-0.06	-0.22**	0.01	-0.18**	-0.05	0.01	0.12*	0.03	0.12*	0.33**	1	
12 Geringe Schwierigkeit	1.68	0.58	-0.01	-0.03	0.06	0.03	-0.02	0.03	-0.14**	-0.14**	-0.03	0.18**	0.24**	1

^a Referenzgruppe ist die Fachrichtung Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der (un-)abhängigen Variablen mit den Kovariaten (Spearman-Rho).

	Effekte der beruflichen Fachrichtungen								
	Gewerblich- technisch (<i>n</i> = 114)		Ernährung/ Le- bensmittel-wis- sensschaft/ Öko- trophologie (<i>n</i> = 94)		Pflege-/ Ge- sundheits-wis- sensschaft (<i>n</i> = 98)		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Abhängige Variablen: FEMOLA	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>			
Pädagogisches Interesse	3.30	0.05	3.30	0.05	3.24	0.05	0.45	.64	.003
Fachliches Interesse	3.16	0.05	3.28	0.05	3.38	0.05	4.95	.01	.032
Fähigkeitsüberzeugung	3.23	0.04	3.14	0.05	3.14	0.05	1.01	.37	.007
Nützlichkeit	3.02	0.05	2.96	0.06	3.09	0.06	1.23	.29	.008
Soziale Einflüsse	2.29	0.06	2.30	0.07	2.36	0.07	0.34	.71	.002
Geringe Schwierigkeit	1.66	0.06	1.69	0.06	1.65	0.06	0.10	.90	.001

M = Mittelwert; *SE* = Standardfehler

MANCOVA. Effekte der Fachrichtungen auf die Berufswahlmotivation unter Kontrolle des Alters, Geschlechts, Studiengangs und der pädagogischen Vorerfahrung.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte standortübergreifend die Berufswahlmotive von Studierenden in drei Fachrichtungen des beruflichen Lehramts in Abhängigkeit der Faktoren Geschlecht, Alter und pädagogische Vorerfahrung. Dabei zeigte sich erstens die höchste Bedeutung der intrinsischen Motive pädagogisches Interesse, fachliches Interesse sowie Fähigkeitsüberzeugung für die Berufswahl des beruflichen Lehramts. Auch das Motiv Nützlichkeit wird als relevant eingeschätzt. Hingegen spielen die beiden extrinsischen Motive soziale Einflüsse sowie die geringe Schwierigkeit des Studiums kaum eine Rolle für die Berufswahl. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Driesel-Lange, Morgenstern und Keune (2017, S. 381), in denen bei Studierenden des Berufskollegs die intrinsischen Berufswahlmotive stärker ausgeprägt waren als die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Zweitens unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden der verschiedenen Fachrichtungen kaum bezüglich ihrer Berufswahlmotive. Einzig der Stellenwert des fachlichen Interesses als Motiv ist in der Fachrichtung Pflege-/ Gesundheitswissenschaft signifikant höher als bei den Lehramtsstudierenden der Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie sowie bei den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Offenbar sind die Lehramtsstudierenden der Pflege-/ Gesundheitswissenschaft noch stärker durch inhaltliches Interesse an Fachthemen zur

Berufswahl motiviert, deskriptiv liegt dies sogar noch über dem pädagogischen Interesse. Möglicherweise wählen die Studierenden aus fachlichen Gründen ein gesellschaftlich relevantes Berufsfeld, in dem zunehmend anspruchsvolles medizinisches und pflegerisches Wissen für nicht-ärztliche Berufe wie Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflege vermittelt wird. Die Ausprägung der Berufswahlmotive über alle Fachrichtungen hinweg wurde drittens in Abhängigkeit von Kontrollvariablen untersucht. Während sich Frauen und Männer sowie Bachelor- oder Masterstudierende bezüglich der Begründungen für ihre Berufswahl nicht signifikant unterscheiden, ging das Alter der Befragten mit einer höheren Fähigkeitsüberzeugung und geringeren sozialen Einflüssen als Berufswahlmotiv einher. Wenn von einem grundsätzlichen Fähigkeitszuwachs bzw. zunehmender Handlungssicherheit mit steigendem Alter ausgegangen werden darf, so sind diese höheren Fähigkeitsüberzeugungen bei älteren Befragten plausibel. Auch ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Alter die Beeinflussung durch das soziale Umfeld für die Berufswahl (insbesondere durch die Eltern) geringer wird und Entscheidungen mehr und mehr eigenständig gefällt werden. Zusätzlich zeigte sich, dass die pädagogische Vorerfahrung, im Sinne der Anzahl der pädagogischen Aktivitäten vor dem Studium, mit höheren Werten von pädagogischem Interesse und Fähigkeitsüberzeugungen als Berufswahlmotive einhergingen. Befragte, die über mehr pädagogische Vorerfahrungen vor dem Studium berichten, haben vermutlich positive Erfahrungen in Situationen wie Nachhilfe o.ä. gesammelt, die sie zur Aufnahme des Lehramtsstudiums bewegt haben. Zugleich scheinen praktische Erfahrungen mit mehr Handlungsroutinen und damit höheren Fähigkeitsüberzeugungen einherzugehen. Die Überzeugung, andere Personen in ihrem Lernprozess gut begleiten zu können, kann damit wohl durch pädagogische Vorerfahrungen gestützt werden und wahrscheinlicher zur Aufnahme des Lehramtsstudiums führen.

Die Grenzen der vorliegenden Untersuchung liegen zum einen in der Methode der Selbstauskünfte begründet, die zwar besonders gut subjektive Motive erfassen, aber auch mit Einflüssen der sozialen Erwünschtheit einhergehen kann. Zudem erinnern sich die Befragten in einer einmaligen Erhebung retrospektiv an die Gründe ihrer Berufswahl, wodurch Gedächtniseffekte wie Vergessen oder selektive Erinnerung auftreten können. Hier könnte eine mehrfache Befragung der Personen vor der Aufnahme und während des Studiums Abhilfe schaffen.

Schließlich wurden alle pädagogischen Vorerfahrungen gleich gewertet und nicht hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz für das Lehramtsstudium gewichtet und eine vorherige Berufsausbildung wurde nicht erhoben. Aufgrund der hohen Bedeutung praktischer Erfahrungen für Prozesse der Berufswahl (König/Rothland/Darge/Lünnemann/Tachtsoglou 2013, S. 570ff.) sollten zukünftige Studien diese Aspekte stärker berücksichtigen.

Der theoretische Beitrag der vorliegenden Studie besteht besonders in der gezielten Untersuchung von Berufswahlmotiven unter Studierenden des beruflichen Lehramts, einer Zielgruppe, die Mangelfächer studieren und deren besonderen Charakteristika zugleich selten untersucht wurden. Bisherige Forschung konnte Unterschiede zwischen der Wahl des Lehramts für Grundschulen und Gymnasien oder andere Schulformen identifizieren (siehe Kapitel 2.2), weshalb neben der Information über die Besonderheiten des beruflichen Lehramts den spezifischen Motiven der Berufswahl eine wichtige Bedeutung zukommt.

Daneben lassen sich auch praktische Implikationen der vorliegenden Studie ableiten. Eine gezielte Ansprache potentieller Studieninteressierter könnte über die Vermittlung konkreter Studien- und Berufsinformationen hinaus die intrinsischen Motive pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung für die Berufswahl betonen und sowohl zum Sammeln pädagogischer Vorerfahrungen anregen bzw. diese bereitstellen als auch solche in unterschiedlichen Kontexten gesammelten Erfahrungen auf ihre Bedeutung für die Berufswahl reflektieren. Weil Studierende des beruflichen Lehramts vor Studienbeginn häufiger als Studierende des allgemeinbildenden Lehramts selbst eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (Micknaß/Huck/Ophardt 2018, S. 12), könnten Rekrutierungsstrategien insbesondere in Berufsschulen Studieninformationen bereitstellen. Die Nähe zum eigenen Ausbildungsberuf sowie dem Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung sind Müller und Zeitz (2007, S. 5) folgend ein weiterer wichtiger Aspekt der Berufswahl im beruflichen Lehramt. Daher sind zielgruppenspezifische Ansprache- und Rekrutierungsstrategien sowie eine bedarfsorientierte Beratung in der Studienwahl bzw. Berufs(neu)orientierung eine gute Möglichkeit der Gewinnung von Personen für das berufliche Lehramt.

Literatur

Bals, Thomas/Diettrich, Andreas/Eckert, Manfred/Kaiser, Franz Xaver (Hrsg.) (2016): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? Detmold.

Berger, Jean-Louis/Aprea, Carmela (2015): Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 4, S. 6–9.

Bertelsmann Stiftung (2017): Schüler-Boom: Zehntausende zusätzliche Lehrer und Klassenräume notwendig. Pressemeldung 12.07.2017. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/schueler-boom-zehntausende-zusaetzliche-lehrer-und-klassenraeume-notwendig/> (06.09.2018).

- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Fachkräfteengpassanalyse. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg.
- Diesel-Lange, Katja/Morgenstern, Iris/Keune, Miriam (2017): Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In: Becker, Matthias/Dittmann, Christian/Gillen, Julia/Hiestand, Stefanie/Meyer, Rita (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berlin, S. 368–387.
- Field, Andy (2011): Discovering Statistics Using SPSS. (And Sex and Drugs and Rock 'n' Roll). Los Angeles, Calif.
- Forßbohm, Doreen (2015): Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 27, S. 1–20.
- Holland, John L. (1997): Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa Fla.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59(1), S. 43–65.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Darge, Kerstin/Lünnemann, Melanie/Tachtsoglou, Sarantis (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), S. 553–577.
- Lange, Silke/Sülflow, Anja (2017): Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? In: Die berufsbildende Schule, 69(2), S. 65–71.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: Journal of Vocational Behavior, 45(1), S. 79–122.
- Micknaß, Anne/Huck, Jana/Ophardt, Diemut (2018): Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Technische Universität Berlin.
- Mohr, Sonja (2013): Bedingungsfaktoren und Entwicklung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung Lehramtsstudierender an technischen Universitäten. Dissertation. Technische Universität Berlin.

- Müller, Markus/Zeitz, Ulla (2007): Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen für Studiengänge für ein Lehramt an beruflichen Schulen. In: *Die berufsbildende Schule*, 59(10), S. 281–286.
- Pohlmann, Britta/Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), S. 73–84.
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), S. 5–17.
- Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 349–385.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016): Bericht zur mittelfristigen Lehrkräftebedarfsplanung. 90. Sitzung des Hauptausschusses vom 6.11.2015.
- Spinath, Birgit/van Ophuysen, Stefanie/Heise, Elke (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), S. 186–197.
- Super, Donald E. (1980): A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), S. 282–298.
- Watt, Helen M.G./Richardson, Paul W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. In: *The Journal of Experimental Education*, 75(3), S. 167–202.
- Watt, Helen M.G./Richardson, Paul W./Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Beyer, Beate/Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen (2012): Motivations for Choosing Teaching as a Career. An International Comparison Using the FIT-Choice Scale. In: *Teaching and Teacher Education*, 28(6), S. 791–805.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: *Contemporary educational psychology*, 25(1), S. 68–81.
- Wiza, Saskia (2014): Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.

Studie 2

Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany

Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020).³³ Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2). <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>

³³ This is an author's original manuscript of an article that was published by VETNET European Research Network Vocational Education and Training (EERA) on August, 18 2020, available online at the mentioned DOI.

Pre-service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany

Short title: Career Choice Motivation of Pre-service Teachers in Germany

Anne Stellmacher, Svenja Ohlemann, Jan Pfetsch & Angela Ittel

Technische Universität Berlin, Institute of Education, Department of Educational Psychology

Abstract

Context: The current shortage of teachers in Germany, especially in vocational schools, is of great relevance to the education system and labour market policy. To recruit future teachers more effectively, it is of great importance to gain a better understanding of pre-service teachers' career choice motivation. However, research has concentrated so far mainly on teachers in the general education system. The present study investigates the career choice motivation of students who will become vocational education and training [VET] teachers and compares it to the career choice motivation of future comprehensive school teachers.

Approach: We surveyed $N = 79$ teacher training students in total, 30 pre-service VET teachers and 49 pre-service comprehensive school teachers at the beginning of their university-based teacher training. To measure career choice motivation, we used the standardized questionnaire *Motivation for Choosing Teacher Education* (FEMOLA) including six subscales (Pohlmann & Möller, 2010). In order to compare pre-service VET and comprehensive school teachers with regard to the six scales of career choice motivation, we performed a multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Findings: The results show the highest means in the motives *subject-specific* and *educational interest* for the future VET teachers. In comparison to the pre-service comprehensive school teachers, they rated their *educational interest*, *social influences*, and *utility* as significantly less relevant in terms of their career choice motivation. There are no significant differences on the other three motivational scales.

Conclusion: The findings show that the two groups partially differ in their motivations to become a teacher. Therefore, we can conclude that the measures for attracting new students should also be individually adapted to the motives for their career choice. For example, in a counselling interview, the motives for choosing a profession should be discussed and compared with the requirements for studying and later working life.

Keywords: Career Choice Motivation, Vocational Education and Training (VET), Pre-service Vocational Teacher, Recruiting, Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

Introduction

The cognitive, social and emotional development of children is strongly shaped by their learning experiences in schools. Within the educational system teachers play a central role by designing learning opportunities. The professional role and competencies of teachers are closely connected to students' achievement (Hattie, 2009), underlining the importance of well-educated and skilled teachers in schools. However, similar to many countries around the world like Australia, the U.S., or several European countries (Watt et al., 2012), Germany currently faces a shortage of teaching staff, equally in general and vocational education schools (Bertelsmann Stiftung, 2017). Especially for vocational schools the problem becomes acute as not enough people decide to become a vocational school teacher. And this teacher shortage particularly applies to industrial-technical and nursing professions (KMK, 2011; Lange & Sülflow, 2017). In Germany, only 50 % of the predicted demand for vocational school teachers will be covered during the period of the school years 2016/17 and 2020/21 (Klemm, 2018). Possible causes include that teaching at vocational schools is little known as a profession, and, in addition, despite its generally positive image not as attractive as teaching at general education schools (Frommberger & Lange, 2018; Huismann, 2018). Compared to teachers at other school types, such as the high academic school track (Gymnasium), teachers at vocational schools might receive less prestige, less remuneration and might be seen as “blue collar” teachers, all adding up to a slightly lower attractiveness of teaching in vocational schools. To comply with the challenge of recruiting more people for teacher training to overcome the above-mentioned lack, we need to know where and how to find further potential applicants. One important angle to consider on that note are the motives why students chose the profession of vocational education and training (VET) teacher in the first place (Driesel-Lange, Morgenstern, & Keune, 2017). However, their career choice motivation – understood as the factors or reasons that are influential for the decision to choose teaching as a career (Han & Yin, 2016; Thomson, Turner, & Nietfeld, 2012; Watt et al., 2012; Wenström, Uusiautti, & Määttä, 2018) – is little studied so far.

In this study we therefore examine pre-service VET teachers' career choice motivation. A high proportion of them completed a vocational training themselves before entering their teacher training and their share in VET teacher training is far higher than it is in general education teacher training

(Stellmacher, Huck, & Ophardt, 2019). Future VET teachers thus part from a different starting point than those in the general teaching profession. It can be further assumed that their professional experience gained during vocational training leads to a different weighting of the career choice motives.

This is why we also compare the motivation of pre-service VET teachers to those of future general school teachers, more specifically to those who will teach at a comprehensive school. We aim to shed light on possible differences between these two groups in order to be able to shape future recruiting strategies to their specific career motivations. Our research therefore addresses two gaps in the existing literature: First, we analyze what motivates persons to start their training in order to become VET teachers. Second, we compare their motives to pre-service comprehensive school teachers, and address the specificity and commonalities between both groups. There is paucity of research on both research topics. The results might help to decide whether and which specific recruitment strategies for pre-service VET teachers can be more successful than those of the status quo.

Before presenting our study, we will describe vocational education and training in Germany as well as the course of training to become a VET teacher. We then concentrate on career choice and career motivation and give a brief overview of the current state of research.

Vocational Education and Training in Germany

VET systems exist in almost all European countries. They strongly differ in terms of their characteristics. In a survey, Cedefop (2017) found 30 different VET concepts in Europe. However, within this variety, they identified four ways of how VET is understood: (1) as work-based or dual initial training, (2) as initial vocational education, (3) as further training, or (4) as (part of) lifelong learning. Apprenticeship programmes, also known as dual system, belong to the first of the above-described groups and build the main pillar of the German VET system.

The dual system

The dual system consists of two learning venues or learning places: Companies of the according industry or occupational field and vocational schools. 70% of the two-year or three-year training programme is work-based. Students typically work three to four days at their apprenticing company. The apprentices are employed by the company and receive a salary that is regulated by collective

agreement and is increased with each year during the training period. Companies may only employ apprentices if they can fulfil a set of standard qualifications (Hippach-Schneider & Huismann, 2019).¹

The other 30% of the dual programme are school-based. Students spend the other one or two days within a week at their vocational school (*ibid.*). The vocational school fulfils the task of imparting basic vocational education and vocational training and extending the previously acquired general education. Due to the frequent alternation between theoretical and practical training phases within the dual system, apprentices quickly gain professional experience and knowledge, while getting a realistic perspective on the daily work life in their profession from the very beginning (Blaß & Himmelrath, 2016). Hippach-Schneider & Huismann (2019) summarize the core of the German VET systems as a “cooperation between state, companies, and social partners, who set together national standards and training regulations (for both learning places)” (p. 14). Both institutions – vocational schools and companies – fulfil this joint educational and pedagogical mission as equal partners. The successful completion of training, both at the vocational school and at the company, qualifies the graduate to exercise a profession as specialist (*ibid.*). Currently, there are 327 recognized VET occupations in the fields of industry and commerce, crafts, agriculture as well as in the liberal professions, public service, home economics, and health care (BIBB, 2018).

In addition to the dual system, there are other VET programmes in Germany, such as full-time and part-time school-based vocational trainings, e.g. in the sectors commercial, languages, crafts, health care, or nutrition, which take between one year and three years to complete. Another type of VET are transition programmes² which aim to support students in their professional orientation and prepare them to start further training. Participants in transition programmes often suffer from social disadvantages, insufficient German language skills, learning difficulties, and other impairments (Hippach-Schneider & Huismann, 2019).

¹ These regulations also ensure a uniform national standard (Hippach-Schneider & Huismann, 2019).

² Transition programmes include the pre-vocational training year (BVJ), the basic vocational training year (BGJ) and the introductory training (EQ).

Training of future VET teachers

In the dual system, there are in-company trainers and VET school teachers, who have different responsibilities and tasks. In-company trainers accompany the apprentice's practical training at the workplace. VET school teachers impart theoretical knowledge. Due to the wide range of VET programmes addressing different target groups, there are some teachers and trainers who are specialised to teach certain group or in specific settings: VET teachers and trainers who lead disabled persons to a dual system diploma, VET teachers for full-time vocational schools, and learning facilitators (Hippach-Schneider & Huismann, 2019).

In Germany, the VET teacher training is regulated by the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz [KMK]) and is sectioned into two phases³: a first phase taking place at university focusses on the theoretical education (Hippach-Schneider & Huismann, 2019). It is followed by the second phase, the preparatory practical service, also called the probationary period (*Referendariat*⁴) emphasising on the practical learning (Hippach-Schneider & Huismann, 2019). University education should consider both scientific findings and professional practice, it should further enable prospective teachers to apply their professional and pedagogical competence (KMK, 2016). Students who aim to become VET teachers usually combine a vocational subject, e.g. economy and administration, health science, electrical engineering, or information technology, with a general educational subject, such as mathematics or biology (Frommberger & Lange, 2018). The study program comprises scientific, didactic, and pedagogical components, as well as first practical experiences, both at a vocational school and within a company (Hensen & Hippach-Schneider, 2016). After a standard study period of 4.5 to 5 years, graduates receive a Master of Education or the First State Examination (named *erstes Staatsexamen*). During the subsequent *Referendariat* the aspiring teachers continue their education by applying the scientific education to real-life situations (KMK, 2016). In this phase, the prospective teachers are to be prepared for their work and their responsibility as teachers and educators. In supplementary seminars, usually conducted by VET teachers holding an additional

³ In the teacher training is also a third phase consisting of further education and training of teachers.

⁴ Although the term *Referendariat* essentially focusses on teacher preparation for higher service, it is wide-spread and often preferred to the broader term *Vorbereitungsdienst*.

qualification, their professional, pedagogical, and psychological training continues (Frommberger & Lange, 2018). The *Referendariat* lasts at least 12 and at most 24 months and leads to the (Second) State Examination. Upon passing this examination, students completed their formal training and can be then seek employment as VET teachers (KMK, 2016).

Because of the wide range of vocational programmes, VET teachers work depending on their vocational subject in schools of different vocational focus. Depending on the vocational speciality of the respective school, they are facing a very heterogeneous group of students. The student body at vocational schools might consists of students without any school-leaving certificate, good graduates of secondary level, graduates holding a university-entry certificate, secondary school dropouts, and/or skilled and experienced professionals. Furthermore, VET teachers should not only be able to convey theoretical content but should also have practical knowledge which they could incorporate into their teaching using examples. So, the spectrum of professional requirements is very broad and considerably more extensive than in all other teaching professions (Frommberger & Lange, 2018).

Number of students in VET teacher training

Due to the above-mentioned persistent shortage of VET teachers, especially in industrial-technical fields, it is important to examine all possible reasons for this shortage. One starting point for a root cause analysis consists in the VET teacher training. In all German federal states except Brandenburg, a total of 51 institutions – universities or teacher training colleges – offered VET teacher training with a total of 11,552 enrolled Bachelor students in winter semester 2014/15 (Frommberger & Lange, 2018). Since 1990/91 the number of programs to become a VET teacher has almost doubled. Their 3,679 newly enrolled VET students present a solid basis for the consecutive Master programs according to Frommberger and Lange (2018). However, only 1,657 of them planned to also obtain a Master degree or a State Examination, a decreasing number compared to the previous year (ibid.). It seems that some students change their mind during their Bachelor studies not wanting to become a VET teacher anymore. Empirically reliable findings on the reasons why are hardly available so far (Lange & Sülflow, 2017). Hence, one research desideratum is to investigate and understand their motives on why not to follow through with their prospective careers as teachers (Frommberger & Lange, 2018;

KMK, 2011). In order to increase the number of those who complete their teacher training, it is essential to look not only for the causes of students' dropouts but also to investigate the initial motives of current students for choosing a career as a teacher.

Research on motives for pre-service teachers' career choice

Research on pre-service teachers' career motivation has a long tradition, both nationally (an overview is given in Wiza, 2004) and internationally (Watt et al., 2012). Since teacher training leads almost exclusively to the specific profession of teaching in contrast to more broad-based subjects such as business administration, students take their career decision for this specific career as teachers already at the very beginning of their studies (Spinath, van Ophuysen, & Heise, 2005). Choosing a career is a developmental process during which a person explores the world of work, aligns them with one's own skills and interests, and acquires facets of career competence, such as planning or stress management skills (Driesel-Lange et al., 2010). One theory to explain teachers' career choice is the expectancy-x-value theory of Eccles and colleagues (1983, cf. Pohlmann & Möller, 2010; Watt & Richardson, 2007). According to the expectancy-x-value theory, career choices are directly influenced by factors such as one's abilities, beliefs, and expectancies for success on the one hand, and the value one attaches to the task (of teaching) on the other hand (Retelsdorf & Möller, 2012). Choosing to become a teacher is most often based on intrinsic, extrinsic and altruistic motivations (Watt et al., 2012), with motivation understood as the "drive that moves people to do something by nature" (Han & Yin, 2016, p. 3). Examples of motivational reasons include for intrinsic motivation: interest in the subject or importance of the subject for students, for extrinsic motivation: job security or a good work-family-balance, and altruistic motivation: teaching as a service to society, teaching as a noble profession (Thomson et al., 2012). However, there is no final answer on how to empirically distinguish motivational factors.

Although previous findings are difficult to compare as they differ in terms of sampling, instruments, and methods, one consistent result can be observed across all studies: intrinsic motivation predominates. The interest or joy of working with children and adolescents is the motivation most often expressed to become a teacher. Regarding other motivations, such as professional interest or feasible

work-family-balance, following behind the top position, previous studies offer various, partially conflicting findings (Rothland, 2014). For a more precise view on career choice motivation further comparable results are needed. Therefore, it is important to use theory based, empirical validated instruments.

Validated questionnaires

Currently, two standardized questionnaires to investigate teachers' career choice motivation that fulfil the above-mentioned criteria exist: The Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice) by Watt and Richardson (2007) and the Motivation for Choosing Teacher Education Questionnaire (FEMOLA) by Pohlmann and Möller (2010). As both instruments are based on the expectancy-x-value-theory (Eccles, et al., 1983) they share some similarities but also differ in some aspect, as described as follows.

Watt and Richardson (2007) developed the FIT-Choice model specially to examine and measure motives of career choice in teacher training. Influencing factors are “[...] Social influences, Prior teaching and learning experiences, followed by the more proximal influences of Self-perceptions, Values, and Fallback career. Higher-order constructs [...] are Personal utility value and Social utility value” (Richardson & Watt, 2014, p. 7). These motives are operationalized through twelve subscales with a total of 38 items. The FIT-Choice scale was validated in English and afterward translated into different languages to enable international comparisons of career motivation (see the German translation in Watt et al., 2012). Further studies confirmed the factorial structure for the German version. König and Rothland (2013), however, found good or acceptable reliabilities only for ten of the twelve subscales. Because of insufficient internal consistencies, Watt and colleagues (2012) only used selected parts of the instrument to compare the career choice motivation of Australian, American, German, and Norwegian pre-service teachers. Its multilingual availability and validation render FIT-Choice particularly suitable for international comparisons.

In comparison, the FEMOLA questionnaire which originally was developed in German is mainly used for national surveys. With only 32 items it is slightly shorter than the FIT-Choice. Three of its subscales measure educational interest, subject-specific interest, and utility representing value factors. Further three subscales – ability beliefs, social influences, and low level of difficulty of the

course of study – constitute expectancy factors. Three studies confirmed the validity of this factorial structure (Pohlmann & Möller, 2010).

Current research results

Research based on the FIT-Choice questionnaire show the highest ratings for the five motives intrinsic value, perceived teaching ability, the desire to contribute to the society, to work with children/adolescents, and positive prior teaching and learning experiences. Job security and time for family as extrinsic factors were rated lower but are also important motives. Choosing teacher training as a fallback career is more likely to be rejected (Richardson & Watt, 2014). International comparisons of Australian, American, German, and Norwegian (Watt et al., 2012), German, Austrian, and Swiss (König, Rothland, Darge, Lünemann, & Tachtsoglou, 2013), and Finish and German pre-service teachers (Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner, & Harteis, 2019) show that their career choice motives have more similarities than differences.

As mentioned above, the questionnaire FEMOLA has been applied exclusively in German-speaking countries. In several studies, for instance from Paulick, Retelsdorf, and Möller (2013) or Pohlmann and Möller (2010), educational interest, subject-specific interest and ability beliefs (as intrinsic motives) were rated higher than utility (in some studies divided into family/leisure and financial utility), social influences or a low level of difficulty of the course of study (as extrinsic motives). Retelsdorf and Möller (2012) also compared career choice motivations of pre-service teachers who later will teach at different school types such as elementary school, secondary school, and high academic school track (Gymnasium). Their findings indicate that a strong educational interest is more likely to lead to choosing to become a teacher at an elementary or secondary school. At the same time, people with a higher professional interest are less likely to choose such posts. The stronger the motive utility, the higher is the likelihood of being a teacher at the Gymnasium instead of the elementary school. In addition, a higher belief in ability is associated with a lower probability of choosing an elementary school to teach at, a perceived low difficulty of the course of study however increases this probability. Pohlmann and Möller (2010) also determine a higher level of professional interest and a lower assessment of study requirements for teachers at the Gymnasium than for secondary school teachers. As a

consequence to those differences, the authors conclude that future research on career choice motivation should extend to other school types of such as vocational schools.

So far only a few studies investigated the career choice motivation of pre-service VET teachers and to what extent might exist differences to the motivation of those pre-service teachers later working at other school types. Müller and Zeitz (2007) conducted a survey with 153 first-year students in VET teacher training at the Technical University of Munich, Germany. According to their findings, which are based on a self-developed instrument, the main career motives were subject-specific interest, educational interest, the proximity to one's own skilled occupation and the desire for personal development.

A Norwegian study examined the career motivation of 195 VET students with the Academic Self-Regulation Scale (SQR-A) which is based on the self-determination theory. The SQR-A comprises four subscales (external regulation, introjected regulation, identified regulation, and intrinsic motivation). The students rated their identified regulation highest, followed by their intrinsic motivation. External regulation was rated lowest. The identified regulation had significantly positive and the external regulation significantly negative correlations with self-efficacy and perceived motivating teaching (Cents-Boonstra, Lichtwarck-Aschoff, Denessen, Haerens, & Aelterman, 2018). Using the FIT-Choice questionnaire, Berger and Girardet (2015) polled 605 teachers of vocational subjects who either teach full-time or part-time at a vocational school or worked in training workshops or inter-company courses in Switzerland. The results show that similar to primary and secondary school teachers, also VET teachers' career decisions are mainly driven by intrinsic and social motives. One limitation must be kept in mind while interpreting these results: only a selection of FIT-Choice items was used in the questionnaire. Therefore, it remains unclear whether the strongest motives were identified.

Research question and hypotheses

So far there is a paucity of quantitative studies with standardized instruments focusing on the motivation for choosing a career as VET teachers, also compared to other school types. According to a comparative study by Driesel-Lange, Morgenstern, and Keune (2017), students training to become VET teachers show a significantly higher level of career certainty than those to be teaching at the high academic school track (Gymnasium). Compared to their fellow students, for them intrinsic motives

and work-family balance were significantly less pronounced motives in their decision to become a teacher. This first comparative study between students who study to become VET teachers and those who will become teachers at a general education school indicate a distinct constellation of career choice motivation of future VET teachers.

The specific motivational structure of pre-service VET teachers – also in contrast to other pre-service teachers – should be further explored, for example to implement the findings in universities' recruitment strategies for teacher training programs. Our research question which derived from this requirement asks about the differences in terms of career choice motives of students who train to become a VET teacher compared to students who have chosen a career as a teacher at a comprehensive school. Based on the above described previous research, we formulated the following hypotheses: (1) For pre-service VET teachers' intrinsic motives to become a teacher, like subject-specific interest, educational interest, and ability beliefs, are more important than extrinsic motives, like utility, social influences and a low level of difficulty of the course of study. (2) Concerning sociodemographic factors, age is associated with higher utility motives and lower social influences. Prior pedagogical experience is related to higher educational interest. We do not have specific expectations concerning the relation of gender and career choice motives. (3) Compared to students who will teach at comprehensive schools, future VET teachers show a higher subject-specific interest and lower educational interest.

Method

Sample

The sample consists of $N = 79$ pre-service teachers at a German University. Most students were at the beginning of their studies. 30 students (38 %) were enrolled to become VET teachers (i.e. electrical engineering, metal technology, or gardening). 49 students (62 %) will later teach the subject Vocational studies/Technology at a comprehensive school. Teacher training at university is built the same way for both groups. But upon successful completion of their studies, pre-service VET teachers will receive permission to teach at vocational schools (as part of the VET system), while students who

are studying the subject Vocational studies/Technology will obtain permission to teach at comprehensive schools, mostly at integrated secondary schools⁵ (as part of the general educational system).

We chose this latter group because the subject Vocational studies/Technology at comprehensive schools has high share of practical work, for example in metal, electrical or textile workshops and therefore a certain similarity to the contents taught at vocational schools. Regarding their career choice motives, a comparison between those students who choose a practice-oriented subject at a comprehensive school and those students who will teach practice-oriented at a vocational school seems particularly interesting.

The overall sample was 68 % female ($n = 54$) with a mean age of $M = 22.90$ ($SD = 5.10$) years. Gender and age proportions differed between the two subsamples: VET students were 50 % female ($n = 15$) and in average $M = 23.33$ ($SD = 5.28$) years old. In contrast, the future comprehensive school teachers were 80 % ($n = 39$) female and with a mean age of $M = 22.04$ ($SD = 3.74$) years slightly younger. Data were collected during regular classes using a standardized self-report questionnaire. To respond students could choose between a paper-pencil version and an online version.

Instruments

Career choice motivation. Motives to become a teacher were measured using the above described standardized Motivation for Choosing Teacher Education Questionnaire (FEMOLA) including six subscales (Pohlmann & Möller, 2010; see also Paulick, Retelsdorf, & Möller, 2013). Students rated each statement on a four-point Likert-scale (1 = does not apply at all, 4 = applies completely), for subscales, number of items, example items, and Cronbach's alpha see Table 1.

⁵ The subject Vocational studies/Technology is taught at lower secondary level (until grade 10). With the second general educational subject, which the students choose, they could also teach at high academic school track (Gymnasium).

Table 1: *FEMOLA: subscales, number of items, example items, and Cronbach's alpha*

Subscale (<i>N</i> items)	I chose teacher education because ...	α
Educational interest (6)	...I like working with adolescents and young adults.	.81
Subject-specific interest (5)	...I find the contents of my subjects interesting.	.84
Ability beliefs (5)	...I think that I am a capable teacher.	.76
Utility (7)	...I am financially secure as a teacher.	.83
Social influences (5)	...friends and acquaintances advised me to study as a teacher.	.81
Low level of difficulty of the course of study (4)	...it is easier to study as a teacher than other courses of study.	.74

Individual variables. We also included students' responses regarding their age in years, their gender (1 = female, 2 = male) and their designated school type (1 = comprehensive school, 2 = vocational school). Furthermore, we asked them to indicate their prior pedagogical experience by checking none, one, or several of eight possible pedagogical activities (i.e. babysitting or tutoring). Those activities were summed up, resulting in a total score of 0 (no prior pedagogical experience) to 8 (experience in eight different pedagogical activities).

Data analysis

In a first step, we performed descriptive analyses. In a second step, we examined the distributional differences regarding gender, age, and prior pedagogical experience between the two groups of teacher students. We, therefore, computed a chi-square test with gender and t-tests with age and prior pedagogical experience as variables. In a third step, a multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was performed to detect mean differences across the six scales of motivation for choosing teaching education between pre-service VET teachers and future comprehensive school teachers. Gender and prior pedagogical experience were included as covariates in this analysis.

Results

The results of the descriptive statistical analysis are presented in Table 2. The data indicate the highest means for educational interest ($M = 3.40$, $SD = 0.42$) and subject-specific interest ($M = 3.34$, $SD = 0.51$). So, students rated them as their most important motives for choosing the teaching profession. Except of the low level of difficulty of the course of study, all six FEMOLA subscales are on or above the statistical mean of the scale. All inter-correlations of the dependent variables are below .07 indicating the absence of multicollinearity which is one condition to run a MANCOVA.

The chi-square test confirmed that the two groups significantly differed in terms of gender, $\chi^2(1) = 6.64$, $p = .01$, with more women in the comprehensive school group (female = 80 %) than in the vocational school group (female = 50 %). *T*-tests showed no significant difference in age distribution between the two student groups, $t(76) = -1.26$, $p = .21$, $r = .14$. Students training to become comprehensive school teachers ($M = 2.45$, $SD = 1.46$) had significant more pedagogical experience prior to their studies than VET teacher students ($M = 1.67$, $SD = 1.18$), $t(77) = 2.48$, $p = .02$, $r = .27$.

Table 2: Means, standard deviations, and intercorrelations of the study variables

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Gender	1.34	0.50	1								
2 Age	22.90	5.07	0.15	1							
3 Prior pedagogical experience	2.16	1.41	-0.16	0.11	1						
4 Educational interest	3.41	0.43	-0.00	-0.08	0.05	1					
5 Subject-specific interest	3.34	0.52	-0.09	-0.05	-0.02	0.34**	1				
6 Ability belief	3.18	0.49	0.05	0.12	0.08	0.35**	0.22*	1			
7 Utility	3.08	0.59	0.06	-0.13	-0.18	0.12	0.16	0.22*	1		
8 Social influences	2.50	0.72	-0.04	-0.34**	-0.19	0.28**	0.09	0.18	0.32**	1	
9 Low level of difficulty	1.75	0.51	0.08	-0.18	0.06	-0.11	-0.03	-0.02	0.24*	0.28**	1

Note. *M* = mean; *SD* = standard deviation; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; gender: 1 = female. 2 = male.

Table 3 displays the mean values of the different motives to become a teacher for both groups. Pre-service VET teachers rated their subject-specific interest ($M = 3.35$, $SD = 0.50$) in average as their most important motivation for choosing teacher education, followed by their educational interest ($M = 3.22$, $SD = 0.45$) and their ability belief ($M = 3.17$, $SD = 0.46$). In average they attribute the least importance to the low level of difficulty of the course of study ($M = 1.69$, $SD = 0.48$). This confirmed our first hypothesis that the most important motivations of students for choosing to become a VET teacher are intrinsic motives, such as the subject-specific interest (compared to extrinsic motives).

Table 3: Means and Standard deviations for the motivation of choosing Teacher Education as function of the school type while controlling for gender and prior pedagogical experience

	School type			
	Vocational ($n = 30$)		Comprehensive ($n = 49$)	
FEMOLA	M	SD	M	SD
Subject-specific interest	3.35	0.50	3.34	0.52
Educational interest	3.22	0.45	3.51	0.37
Ability belief	3.17	0.46	3.18	0.51
Utility	2.97	0.60	3.17	0.55
Social influences	2.13	0.59	2.69	0.65
Low level of difficulty	1.69	0.48	1.80	0.51

Note. M = mean; SD = standard deviation

Table 4 presents the results of the MANCOVA. Prior to running the MANCOVA, multivariate normality was tested as further necessary condition. As the Kolmogorov-Smirnov test indicated, not all dependent variables demonstrated a normal distribution within the two groups of teacher education. However, this assumption can be discarded under the condition of two approximately equally sized groups in an adequately large sample (Bortz & Schuster, 2010). The required sample size was estimated from the table of Bortz and Döring (2006, p. 628) and is $N = 26$ (for a big effect) for each subgroup. The existence of homogeneity of variance was also checked and validated. As the t -test did not show any statistically significant differences in terms of age between the two teacher education tracks, we did not include age as a covariate in the model.

The results of the MANCOVA show no statistically significant multivariate effects for the covariates gender ($F(6,70) = 0.96$, $p = .46$) and prior pedagogical experience ($F(6,70) = 2.14$, $p = .06$)

thus answering our second hypothesis on their effects on motivations for choosing teacher education. While prior pedagogical experience was not related to higher educational interest and age was not associated with higher utility motives (against our expectations), age showed indeed a negative bivariate relation to social influences (see Table 2). However, the second hypothesis mostly has to be rejected.

Focusing on our third and final hypothesis about possible motivational differences, the following results add to the answer: In contrast to the future VET teachers, students in the track for teaching Vocational studies/Technology in comprehensive schools rated their educational interest ($M = 3.51$, $SD = 0.37$), their subject-specific interest ($M = 3.34$, $SD = 0.52$) and the utility, like work-family-balance, ($M = 3.17$, $SD = 0.55$) as the most important motivations for them to become a teacher. In the order of the motivations there already consists a difference between the two groups of students, because pre-service VET teachers rated their subject-specific interest ($M = 3.354$, $SD = 0.50$) higher than their educational interest ($M = 3.22$, $SD = 0.45$), followed by the ability belief ($M = 3.17$, $SD = 0.46$).

Furthermore, the aspired school type in which the students will later teach has significant effects on the perceived importance of three motivations to become a teacher. Regarding students' educational interest as a motivation to become a teacher, the school type has a medium-sized effect ($F(1,75) = 9.37$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.11$). Students in the track for teaching Vocational studies/Technology in comprehensive schools not only perceive their educational interest as the most vital motivation of all, they also rated it significantly higher than their fellow students in the vocational track did. Thus, as expected in hypothesis 3, future VET teachers reported lower educational interests compared to students for Vocational studies/Technology at comprehensive schools. However, we could not verify the expected higher subject-specific interests in future VET teachers.

Regarding the utility, the two school types have a small effect on its importance as a motivation to become a teacher, $F(1,75) = 4.53$, $p = .04$, $\eta^2 = 0.06$. However, for future comprehensive school teachers, it is the third most important motivation for choosing teaching as a career and their rating was significantly higher than that of future VET teachers.

Finally, there is a large effect of the school type regarding social influences as motive to become a teacher, $F(1,75) = 19.66$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.21$. For the future teachers in comprehensive schools,

the influences of their social environment were significantly more important than for the future VET teachers.

Table 4: *MANCOVA results for the effects of the school type on the motivation of choosing teacher education while controlling for gender and prior pedagogical experience*

Source	Gender			Prior pedagogical experience			School type		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Multivariate (<i>df</i> =6, 70)	0.96	.46	.08	2.14	.06	.15	5.51	.00	0.32
Univariate (<i>df</i> =1, 75)									
Subject-specific interest	0.94	.34	0.01	0.00	.97	0.00	0.13	.72	0.00
Educational interest	0.83	.37	0.01	0.00	.97	0.00	9.37	.00	0.11
Ability belief	0.20	.65	0.00	1.13	.29	0.01	0.01	.92	0.00
Utility	0.73	.40	0.01	2.80	.10	0.04	4.53	.04	0.06
Social influences	0.08	.78	0.00	6.86	.01	0.08	19.66	.00	0.21
Low level of difficulty	2.04	.16	0.03	0.01	.94	0.00	1.61	.21	0.02

Note. η^2 = partial eta square.

Discussion and conclusion

The purpose of this study was to investigate the career choice motivation of future VET teachers with a validated questionnaire and to compare their motives to those of prospective comprehensive school teachers. The results add to the scarce research on the motivation of pre-service VET teachers and their specificities compared to other pre-service teachers.

All FEMOLA scales, except the level of difficulty of the course of study, have shown a mean above the statistical mean. They all seem to have mattered in the decision-making process to decide for the course of study. For the future VET teachers subject-specific interest was the most important motive for their career choice, followed by their educational interest. While the subject-specific interest of the comprehensive school teachers showed equal importance, their educational interest was even more important as a career choice motive. Extrinsic motives like utility and social influences were lower in future VET teachers compared to comprehensive school teachers. So, we found significant differences between pre-service VET teachers and Vocational studies/Technology teachers in comprehensive schools in terms of the motives educational interest, social influences, and utility.

An explanation for the prospective comprehensive school teachers' significantly higher educational interest could lie in the age of their future pupils. In Berlin, the subject Vocational studies/Technology is taught throughout grade seven to ten at comprehensive schools. Pupils in these classes are therefore in average between 13 and 16 years old, while only 39 % of pupils in vocational schools are 19 years or younger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Studies of Retelsdorf and Möller (2012) and others show that educational interest loses of importance as career choice motive with the increasing age of the pupils taught, e.g. in comparison of elementary and secondary schools with the Gymnasium.

The lower degree of the perceived social influence as a motivational trigger to become a VET teacher could possibly be explained by a low level of awareness of the VET teaching profession (Frommberger & Lange, 2018) compared with the general teaching profession. Since this occupation is little known, its probability to be recommended by friends or family is comparatively lower than that of teaching in general schools. Further, depending on economic development, social influence to become a VET teacher might differ: In times of a rather sound economy (at the time of the survey), friends and family might be less inclined to propose the teacher profession compared to times of economic downturn, where becoming a teacher could seem as a more secure job opportunity which could be more often recommended by the social environment.

A possible explanation for the differences in the motive utility (with a small but significant effect size) could be the observed gender difference between the two sample groups. The comprehensive school sample has a significantly higher proportion of women than the vocational school group. It might therefore be possible that aspects such the work-family compatibility play a more important role for female than for male students. The general framework for teachers in Germany is characterized by a high degree of reliability and certainty. For example, teachers receive a decent salary and pension, have an above-average number of holidays, and are entitled by law to switch to part-time upon their request (Füssel, 2014). Even if it is presuming old role models, a guaranty to be able to return to their original job after a pregnancy could weight importantly in a women's career decision, maybe more importantly than for a man.

Conclusions and practical implications

An important theoretical implication of the current study is that VET teacher students are indeed a special subgroup of teacher training students with a differential pattern of career choice motivation. The subject specific interest was the most important motivation for choosing teacher education, followed by educational interest, while social influences and utility were comparably far less important. As shown for other types of teacher training students like elementary school versus high academic school track (Gymnasium) teachers (Retelsdorf & Möller, 2012), VET teacher students differ in their career choice motives. Against the backdrop of the paucity of research on this group of teachers and the light of the teacher shortage especially in vocational schools, more empirical studies on VET teachers seem highly recommendable.

Practical implications derive from the findings on the different motivations of the pre-service teachers. One implication is that our knowledge on their career choice motivations could be applied in the recruitment strategies of universities to increase the number of students who become teachers at vocational schools. Adapted recruiting and communication strategies could incorporate career choice motives to promote the profession of vocational school teacher. Through the motivation of passing on one's own specialist knowledge, for example, it would be possible to specifically address professionals who are looking for a career change or who are interested in continuing career development. In counteracting the shortage of teaching staff at vocational schools, not only must more students be recruited, but the conditions for a successful course of study and for remaining in the teaching profession later must also be ensured. Again, career choice motivation offers a valuable starting point for the initial counselling of prospective students in order to convey a realistic picture of their studies and everyday working life as teachers which then can be compared with the career choice motives of the prospective students.

Because we surveyed pre-service teachers, results may not be directly transferred to VET in-service teachers. However, their motives to become VET teachers may prolong to later occupancy at VET schools. Considering motivating and demotivating features of the working environment and the initial motives also could further evolve (Han & Yin, 2016). The analysis of changing and enduring motives to teach, starting with of pre-service teachers to continued education in the Referendariat to in-

service teachers at VET schools is due to future research, both cross-sectional and longitudinal. Independently from this, students should be prepared in the best way in their studies for the challenging job as VET teachers in order to keep them in the teaching profession permanently.

Limitations and future research

Although this study provides valuable insights into career choice motivation of pre-service VET teachers, some limits must be acknowledged when interpreting its results. First, our sample was comparatively small due to the low number of students in the VET teacher program at the participating university and with this sample size we could only prove big effects. We are dealing here with a general problem in researching the profession of VET teaching. In addition, our aim was to measure students' career choice motivation at the beginning of their studies which further reduced the available number of prospective participants. Therefore, concerted initiatives to further research career choice motivation across universities are of particular importance in the future.

Second, the group of pre-service Vocational studies/Technology teachers constitutes a representative comparative group for general schools only to a limited extent. On the one hand, the subject of instruction includes a broad spectrum of subjects ranging from nutritional science to metalwork and vocational orientation, so that Vocational studies/Technology teachers have a broader range of content than teachers of other subjects at general schools. On the other hand, the subject contains many elements of practical work, for example in textile, carpentry or electrical workshops. Hence, the teaching activities of Vocational studies/Technology teachers have a stronger practical focus than that of other subjects at general schools. Because of the practical activities, Vocational studies/Technology teachers could in terms of their career choice motivation be closer to VET teachers than other subject teachers in comprehensive schools.

The third constraint results from the cross-sectional design of our data which allows no conclusions about possible changes in terms of the perception of one's initial career choice motivation. Future research might examine whether the framing of one's initial career choice motivation may change in the course of one's studies (e.g., between the beginning of the Bachelor's program and the Master's program). Ideally, students of the same cohort would be interviewed several times over the course of

their studies in order to assess possible changes in their perception of their initial motivation to become a teacher. It is also of interest whether and how practical training might affect it. A hypothesis in this respect would be that with the increase in pedagogical knowledge and on-the-job experience through the obligatory internship, students will increasingly adopt the role of teachers for themselves. In the retrospective assessment, the extrinsic motives could thus recede further into the background in favour of the intrinsic motives as central career choice motives.

Forth, the last limitation is due to the fact that our analyses are based on retrospective self-assessments, which in general entail the risk of socially desirable responding. According to Paulhus (1984), respondents embellish their own answers towards socially accepted views in order to appear in a better light towards themselves and/or third parties. In the present case, extrinsic motives, such as the high compatibility of the teaching profession with family obligations or job security, might have been rated as less important than they were in the decision-making process. Respondents might feel that in society extrinsic motives are considered as less noble and contradict the public opinion on why someone should want to become a teacher. The same reasons may have led to a stronger evaluation of the intrinsic motives.

Taking these considerations into account, we believe that the current study offers new and relevant insights into the career choice motivation of pre-service VET teachers. Their high subject-specific interest, combined with educational interest on the one hand and their comparably low utility and social influence as career choice motivations on the other hand, lay a solid motivational foundation for studying to become future VET teachers. Gaining more motivated pre-service VET teachers and preparing them with the necessary knowledge, abilities and attitudes in the course of their studies presents a good starting point to reduce the teacher shortage in an important area in our educational system – the vocational schools.

References

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Eds.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Retrieved from <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/tabellenanhang-2018.pdf>
- Berger, J.-L. & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education + Training*, 57(1), 108–126. doi:10.1108/ET-04-2013-0062
- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Schüler-Boom: Zehntausende zusätzliche Lehrer und Klassenräume notwendig. Pressemeldung 12.07.2017*. Retrieved from <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/schueler-boom-zehntausende-zusaetzliche-lehrer-und-klassenraeume-notwendig/>
- BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training) (2018). *Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Juni 2018*. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerkannter_ausbildungsberufe_2018.pdf
- Blaß, K., & Himmelrath, A. (2016). *Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4th ed.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 7th ed.). Berlin, Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-12770-0
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2: Results of a survey among European VET experts* (Cedefop research paper, Bd. 64). Luxembourg: Publications Office. doi:10.2801/548024
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Haerens, L. & Aelterman, N. (2018). Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education & Training*, 23, 1–23. doi:10.1080/13636820.2018.1549092

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation. Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper Forschungsförderung*, 60.
- Füssel, H.-P. (2014). Rechtsstellung, Laufbahnen und Besoldung der Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 123–143). Münster: Waxmann.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248.
doi:10.1016/j.tate.2019.06.023
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. doi:10.1080/2331186X.2016.1217819
- Hensen, K. A. & Hippach-Schneider, U. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Germany* (Cedefop ReferNet thematic perspectives series). Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_DE_TT.pdf
- Hippach-Schneider, U. & Huismann, A. (2019). *Vocational education and training in Europe – Germany*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Germany_2018_Cedefop_ReferNet.pdf
- Huismann, A. (2018). *Cedefop European Public opinion survey on vocational education and training, country overview: Germany*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Retrieved from

- https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Germany_Cedefop_ReferNet.pdf
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2018042
- KMK (Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs) (2011). *Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010 – 2020*. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/BERICHT_MODELLECHNUNG_online.pdf
- KMK (2016). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. doi:10.1007/s11618-013-0373-5
- Lange, S. & Sülflow, A. (2017). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? *Die berufsbildende Schule*, 69(2), 65–71.
- Müller, M. & Zeitz, U. (2007). Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen für Studiengänge für ein Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 59(10), 281–286. doi:10.1055/b-0034-11870

- Paulick, I., Retelsdorf, J., & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education. Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.001
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of personality and social psychology*, 46(3), 598–609. doi:10.1037/0022-3514.46.3.598
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. doi:10.1024/1010-0652/a000005
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. doi:10.1024/1010-0652/a000056
- Richardson, P. W. & Watt, H. M.G. (2014). Why People choose teaching as a career. An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M.G. Watt (Eds.), *Teacher motivation. Theory and practice* (pp. 3–19). Hoboken: Routledge.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. ed., pp. 349–385). Münster: Waxmann.
- Spinath, B., van Ophuysen, S., & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186–197.
- Stellmacher, A., Huck, J. & Ophardt, D. (2019). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Vergleich der Erhebung des Wintersemesters 2018/19 mit der des Wintersemesters 2017/18*. Technische Universität Berlin, Berlin. doi:10.14279/depositonce-8580
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007

- Watt, H. M.G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M.G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career. An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.
doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2018). ''The Force that Keeps you Going'': Enthusiasm in Vocational Education and Training (VET) Teachers' Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244-263. doi:10.13152/IJRVET.5.4.1
- Wiza, S. (2014). *Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung*. Dissertation. University Duisburg-Essen.

Studie 3

Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung?

Stellmacher, A. & Pfetsch, J. (2020).³⁴ Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–9. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000290>

³⁴ Aufgrund anderer Lizenzbedingungen durch den Verlag ist hier das akzeptierte Manuskript angehängt. Der veröffentlichte Beitrag kann unter der genannten DOI abgerufen werden.

Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? Berufswahlmotive und Berufswahlsicherheit im Studium des beruflichen Lehramts

Anne Stellmacher und Jan Pfetsch

Zusammenfassung

Motive für die Wahl des Lehrberufs standen im Fokus vielfältiger Forschung u.a. mit der Begründung, dass die Ausübung des Berufs besonders herausfordernd und beanspruchend sei (Rothland, 2014). Einige Studien beschäftigen sich außerdem mit der Sicherheit der beruflichen Entscheidung, Lehrerin oder Lehrer zu werden. In Deutschland besteht dieser Lehrkräftemangel nicht nur in allgemeinbildenden Schulen, sondern besonders in beruflichen Schulen bei gleichzeitigem Fachkräftemangel in Ausbildungsberufen. Das Problem verstärkt sich dadurch, dass sich bereits zu wenige Personen für ein berufliches Lehramtsstudium entscheiden. Bislang liegen nur wenige Untersuchungen vor, die sich speziell mit den Motiven für die Wahl des beruflichen Lehramts beschäftigen und es fehlt bislang an Befunden zur Sicherheit, mit der die berufliche Entscheidung getroffen wurde. Die vorliegende Studie untersuchte erstmals den Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt ($N = 316$) unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Studienfortschritt (Bachelor oder Master), studierter Fachrichtung sowie pädagogischen Vorerfahrungen. Die Berufswahlmotive wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation im Lehramtsstudium (FE-MOLA) erhoben. Es zeigte sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Berufswahlsicherheit und dem extrinsischen Nützlichkeitsmotiv im Sinne von finanzieller Sicherheit sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Auch die intrinsischen Motive pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung hingen mit der Berufswahlsicherheit zusammen. Die anderen drei Motivfacetten – fachliches Interesse, soziale Einflüsse sowie geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums – zeigten im Kontext der übrigen Prädiktoren keine signifikanten Ergebnisse. Insgesamt sind also nicht nur intrinsische, sondern auch extrinsische Motive wichtig für die Berufswahlsicherheit des Lehrberufs für berufliche Schulen. Während für andere Lehramtstypen speziell das fachliche Interesse wichtig erscheint, verweist die vorliegende Studie für das berufliche Lehramtsstudium auf die Nützlichkeit sowie das pädagogische Interesse und die Fähigkeitsüberzeugung als relevante Gründe für die Wahl des beruflichen Lehramts.

Schlüsselbegriffe: Berufswahlsicherheit, Berufswahlmotive, berufliches Lehramt, Lehramtsstudium

Abstract

The motivation for choosing teaching as a career has been researched in different studies, including the argument that the exercise of the profession is particularly challenging and demanding (Rothland, 2014). Some studies also dealt with the certainty of this professional decision. In Germany, there is a current shortage of teachers not only in general schools but especially in vocational schools and simultaneously a shortage of skilled workers in training occupations. The problem is exacerbated by the fact that too few people are already choosing the teacher training in vocational education and training (VET). So far, there are only a few studies that deal specifically with the decision to choose a VET teacher training and we found a lack of findings on the career choice certainty. The present study investigated for the first time the relation between the career choice certainty and the career choice motivation in vocational education and training ($N = 316$) under control of age, gender, study progress (Bachelor's or Master's program), vocational subject and prior pedagogical experience. The career choice motivation is measured by using the standardized questionnaire Motivation for Choosing Teacher Education (FEMOLA). We found the strongest relation of the certainty of choosing teaching as a career to the extrinsic motive utility, like financial security and work-family-balance. The intrinsic motives educational interest and ability beliefs were also related to career choice certainty. The other three motivational scales – subject-specific interest, social influences and low level of difficulty of the course of study – did not show significant results. In sum, not only intrinsic but also extrinsic motives are important for career certainty for vocational schools. While for other types of teacher training studies the subject-specific interest seems central, we found also utility, educational interest, and ability beliefs to be relevant motives for choosing teaching at vocational education and training as a career.

Keywords: Career Certainty, Career Choice Motivation, Vocational Education and Training (VET), Teacher Training

Einleitung

Qualitativ hochwertiger Unterricht kann maßgeblich durch gut ausgebildete Lehrkräfte beeinflusst werden, darauf verweisen sowohl Angebots-Nutzungs-Modelle von Unterricht (Helmke, 2009; Seidel, 2014), Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Gräsel & Templer, 2017) als auch empirische Forschungssynthesen (Hattie, 2008; Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013). Je nach Entwicklung der Geburtsjahrgänge und des wahrgenommenen Berufsprestiges von Lehrkräften nehmen jedoch zu wenige interessierte Personen ein Lehramtsstudium auf und schließen dies mit der festen Absicht ab, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Dies gilt international für das allgemeinbildende Lehramt (Han & Yin, 2016), in Deutschland für das allgemeinbildende und insbesondere für das berufliche Lehramt (Klemm, 2018; Lange & Sülflow, 2017). Viele Universitäten versuchen daher mehr Studentinnen und Studenten zu gewinnen. Nützlich für solche Rekrutierungsaktivitäten sind Informationen dazu, welche spezifischen Motive der Berufswahlentscheidung der Studierenden zugrunde liegen (Diesel-Lange, Morgenstern & Keune, 2017). Da die Entscheidung ein wichtiger Prädiktor für eine erfolgreiche Berufswahl ist (Herr, Cramer & Niles, 2004), ist zusätzlich zu Motiven der Berufswahl auch die Sicherheit, mit der diese Entscheidung getroffen wird, relevant. Während international wie national bereits empirische Ergebnisse zu Berufswahlmotiven im allgemeinbildenden Lehramt vorliegen (u.a. König et al., 2016; Retelsdorf & Möller, 2012; Rothland, 2014; Watt et al., 2012), existieren nur wenige Befunde zum beruflichen Lehramt (Frommberger & Lange, 2018). Die vorliegende Studie untersucht daher Zusammenhänge von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramtsstudium.

Berufswahlsicherheit im Lehramtsstudium

Empirischen Befunden zufolge zeigen Personen im allgemeinbildenden Lehramtsstudium insgesamt eine hohe Sicherheit bezüglich ihrer beruflichen Entscheidung (Kiel & Pollack, 2011; Porsch, 2018; Tillman, 2013; Ulich, 2004), dies gilt auch im beruflichen Lehramt (Stellmacher, Huck & Ophardt, 2019). Die Zahlen liegen unter den Abbruchquoten anderer Fachrichtungen (Heublein & Schmelzer, 2018), dennoch ist es aufgrund des Lehrkräftemangels wichtig zu wissen, welche Faktoren die Berufswahlsicherheit beeinflussen.

Ein relevanter positiver Einflussfaktor auf die Berufswahlsicherheit sind pädagogische Vorerfahrungen (Kiel & Pollak, 2011), so stehen etwa Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit

mit einer höheren Entscheidungssicherheit in Verbindung (Rothland, 2010). Inwiefern das Geschlecht die Berufswahlsicherheit beeinflusst, lässt sich bislang nicht eindeutig klären (Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk & Hall 2007; Porsch, 2018). Als studienrelevante Einflussfaktoren zeigen sich der gewählte Lehramtstyp (Micknaß, Huck & Ophardt, 2018; Ulich, 2004) sowie der Studienfortschritt (Rothland, 2010; Ulich, 2004). Auch Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums können die Berufswahlsicherheit beeinflussen, indem sie positiv verstärken oder Zweifel auslösen (Daniels et al., 2007; Porsch, 2018). Als weitere positive Einflussfaktoren auf die Berufswahlsicherheit zeigen sich die Eignung bzw. Überzeugung der eigenen Kompetenzen (Porsch, 2018; Ulich, 2004) sowie die Selbstwirksamkeit (Kiel & Pollack, 2011). Auch Berufswahlmotive¹, verstanden als die Gründe, die für die Entscheidung, den Beruf Lehrkraft zu wählen, ausschlaggebend sind (Han & Yin, 2016; Watt et al., 2012), wirken sich auf die Berufswahlsicherheit aus.

Motive für die Wahl des Lehrberufs

Bei der Beschreibung der Berufswahlmotivation wird häufig zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven unterschieden. Intrinsische Motivation entsteht aus der Zufriedenheit, die eine Handlung auslöst, extrinsische Motivation ist dagegen auf das Ergebnis einer Handlung ausgerichtet, die von der Handlung zunächst getrennt sind (Deci & Ryan, 2004). Bisherige Befunde für den deutschsprachigen (Drahmann, Merk, Cramer & Rothland, 2019; König et al., 2016; Retelsdorf & Möller, 2012; Rothland, 2014) sowie internationalen Raum (Thomson, Turner & Nietfeld, 2012; Watt et al., 2012) lassen die generelle Aussage zu, dass im Lehramt die intrinsischen Motive überwiegen², aber auch extrinsische Motive wie eine berufliche Sicherheit für die Wahl bedeutsam zu sein scheinen (Cramer, 2016). Die Befunde zu den Motiven sind allerdings heterogen und gruppenspezifisch (Rothland, 2010), was möglicherweise auf unterschiedliche Erhebungsinstrumente und Skalen (Rothland, 2014) oder auf die Befragung verschiedener Stichproben zurückzuführen ist (Kiel & Pollak, 2011; Retelsdorf & Möller, 2012). Aufgrund zum Teil unterschiedlicher Motive (Stellmacher, Ohlemann, Pfetsch & Ittel, 2020) sowie unterschiedlichen bildungsbiografischen Voraussetzungen von Studie-

¹ Im Gegensatz zu vielen anderen Studiengängen entscheiden sich Studentinnen und Studenten bereits mit der Wahl des Lehramtsstudiums für einen konkreten Beruf (Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005), weshalb im vorliegenden Beitrag der Begriff Berufswahlmotive (und nicht Studienwahlmotive) verwendet wird.

² Dabei sollte berücksichtigt werden, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten Einfluss auf die hohe Ausprägung der intrinsischen Motivation haben kann (Pohlmann & Möller, 2010; Terhart, 1994).

renden im beruflichen und allgemeinbildenden Lehramt (Micknaß et al., 2018; Ziegler & Berger, 2019) sollten die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt gesondert betrachtet werden. Im Gegensatz zu allgemeinbildenden Lehramtsrichtungen liegen bislang nur wenige Befunde vor, die ebenfalls heterogen sind (Driesel-Lange et al., 2017; Micknaß, Ohlemann, Pfetsch & Ittel, 2019; Müller & Zeitz, 2007).

Einige wenige Studien untersuchten Berufswahlmotive in Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit, indem sie entscheidungssichere und -unsichere Lehramtsstudentinnen und -studenten verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Unsicheren das Studium eher als Notlösung wählten, ihre pädagogische und fachliche Motivation (Kiel & Pollack, 2011; Weiß, Lerche & Kiel, 2011) sowie die Motive wahrgenommene Unterrichtsfähigkeiten, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten signifikant geringer und das Motiv Verlegenheitslösung signifikant höher einschätzten (Porsch, 2018). Daher lässt sich annehmen, „dass unsichere Studierende über eine eher geringe intrinsische und eine eher hohe extrinsische Motivation verfügen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die sicher in ihrer Berufswahlentscheidung sind“ (Porsch, 2018, S. 96). Für die erstmalige Untersuchung des Zusammenhangs im beruflichen Lehramt haben wir Ergebnisse aus einer Befragung von 171 Lehramtsstudentinnen und -studenten zu Beginn ihres Studiums an der Technischen Universität Berlin veröffentlicht. Hier zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Motiv Interesse am Unterricht und der Berufswahlsicherheit, während das Interesse am Fach die Sicherheit signifikant negativ beeinflusst (Stellmacher & Pfetsch, in Druck). Um fundiertere Aussagen treffen zu können, bedarf es weiterer Forschung mit größeren Stichproben, aus unterschiedlichen Standorten und unter Verwendung von validierten Instrumenten. Hieran schließt die vorliegende Studie an.

Fragestellung

In der vorliegenden Studie untersuchten wir die Berufswahlsicherheit von Studentinnen und Studenten beruflicher Lehramtsrichtungen sowie deren Berufswahlmotive in folgenden Forschungsfragen:

- Wie stehen Studienfortschritt (Bachelor/Master), Geschlecht und pädagogische Vorerfahrungen mit der Berufswahlsicherheit im Studium des beruflichen Lehramts in Verbindung?
- Welche Berufswahlmotive hängen mit einer hohen Berufswahlsicherheit zusammen?

- Moderiert die Anzahl pädagogischer Vorerfahrungen die Beziehung von Fähigkeitsüberzeugungen auf Berufswahlsicherheit?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage verglichen wir jeweils Studentinnen und Studenten des beruflichen Lehramts im Bachelor und Master, mit und ohne pädagogischen Vorerfahrungen sowie Frauen und Männer. Aufgrund der Befunde von u.a. Porsch (2018), Ulich (2004) sowie Kiel und Pollack (2011) gingen wir davon aus, dass die Berufswahlsicherheit im Master etwas höher ausfällt als im Bachelor (Hypothese 1a) und die Befragten mit pädagogischen Vorerfahrungen sicherer in ihrer Berufswahl sind als diejenigen ohne Vorerfahrungen (Hypothese 1b). Hinsichtlich des Geschlechts konnten wir aufgrund der uneindeutigen Befunde keine Vorhersage treffen.

Da die berufliche Entscheidung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer besonders dann sicher scheint, wenn sie aufgrund intrinsischer Motive getroffen wird (Rothland, 2014), vermuteten wir, dass die intrinsischen Motive pädagogisches Interesse, fachliches Interesse sowie Fähigkeitsüberzeugung in positivem Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit stehen, während wir bei den extrinsischen Facetten Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums unter Kontrolle der intrinsischen Motive einen negativen Zusammenhang auf die Berufswahlsicherheit erwarteten (Hypothese 2). Die Analysen kontrollierten wir statistisch für Geschlecht, Alter, Bachelor-/Masterstudium, pädagogische Vorerfahrungen und Fachrichtung, da sich diese in vorheriger Forschung als einflussreich erwiesen.

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer können ihre Fähigkeiten und ihre Eignung für den Beruf über bereits vorher gemachte pädagogische Vorerfahrungen feststellen. Gleichzeitig stehen pädagogische Vorerfahrungen nach Kiel und Pollak (2011) sowie Rothland (2010) in positivem Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit. Deshalb erwarteten wir einen positiven Zusammenhang zwischen dem Berufswahlmotiv Fähigkeitsüberzeugung auf die Berufswahlsicherheit, der durch pädagogische Vorerfahrungen verstärkt wird (Hypothese 3).

Durchführung der Studie

Datenerhebung und Stichprobe

Insgesamt wurden $N = 316$ Studentinnen und Studenten des beruflichen Lehramts an drei Studienstandorten Berlin ($n = 50$), Osnabrück ($n = 152$) und Hannover ($n = 114$) befragt. Der standardisierte Fragebogen wurde zur Sicherung eines hohen Rücklaufes direkt in den Semi-

naren und Vorlesungen an den Universitäten beantwortet. Die Befragten waren durchschnittlich 25.17 Jahre ($SD = 4.93$) alt und 60% waren weiblich. 223 (71%) befanden sich im Bachelor-, 93 (29%) im Masterstudium.

Die beruflichen Fachrichtungen haben wir in folgende drei Gruppen zusammenfasst: Gewerbe/ Technik ($n = 117$), Ernährung/ Ökotrophologie ($n = 98$) und Pflege/ Gesundheit ($n = 101$).³ Tabelle 1 zeigt die deskriptive Verteilung der Stichprobe.

<<Tabelle 1 hier einfügen>>

Messinstrument

Berufswahlsicherheit. Die Items zur Berufswahlsicherheit (4-stufige Likert-Skala von 1 = ‚trifft gar nicht zu‘ bis 4 = ‚trifft genau zu‘) entwickelten wir in Anlehnung an Rühl, Förster, Strauß, Kaspar und König (2016), haben sie aber zur Vermeidung einer negativen Verzerrung der Einschätzung positiv formuliert. Die Skala zeigte eine zufriedenstellende Reliabilität (Tabelle 2). Eine Konfirmatorische Faktorenanalyse in MPlus zeigte eine zufriedenstellende Modellpassung, $RMSEA = .067$; $SRMR = .019$; $CFI = .982$, $\chi^2(5) = 11.934$, $p = .036$, $\chi^2/df = 2.39$.

Berufswahlmotive. Die Berufswahlmotive wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = ‚trifft gar nicht zu‘ bis 4 = ‚trifft genau zu‘) erhoben. Der Itemstamm lautete „Ich habe den Beruf als Lehrer*in gewählt, weil...“ und die Subskalen waren zufriedenstellend reliabel (Tabelle 2). Die Skalenstruktur konnte für die vorliegende Stichprobe durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt werden. Nach Zulassen von drei Item-Korrelationen innerhalb von Subskalen wies die konfirmatorische Faktorenanalyse eine zufriedenstellende Modellpassung auf, $RMSEA = .052$; $SRMR = .068$; $CFI = .853$, $\chi^2(446) = 825.935$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.85$.

<<Tabelle 2 hier einfügen>>

Soziodemografische Angaben. Im Fragebogen wurden Angaben zu Alter, Geschlecht, dem studierten Kernfach sowie Bachelor- oder Masterstudium erfragt. Pädagogische Vorerfahrungen wurden in Anlehnung an Rühl et al. (2016) per Mehrfachauswahl erfasst (Betreuung von Kindern, Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche, Nachhilfeunterricht/

³ Studentinnen und Studenten der Fachrichtungen Land- und Gartenbauwissenschaft/ Landschaftsgestaltung sowie Kosmetologie haben wir wegen inhaltlicher Unterschiede der Studiengänge keiner der drei Gruppen zugeordnet und aufgrund von sehr kleinen Gruppengrößen aus den Analysen ausgeschlossen.

Hausaufgabenbetreuung als Einzelunterricht, Nachhilfeunterricht/ Hausaufgabenbetreuung für eine Lerngruppe oder Schulklass, eigene Unterrichtstätigkeit an einer Schule außerhalb des Studiums, Ausbildung im pädagogischen Bereich, Freiwilliges Soziales Jahr, sonstige, keine) und ein Summenwert gebildet (0 bis 8).

Auswertungsmethode

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben in IBM SPSS Statistics 26.0 (IBM, 2019) untersucht, ob sich die Berufswahlsicherheit zwischen Studentinnen und Studenten im Bachelor und Master sowie mit und ohne pädagogischen Vorerfahrungen (dummy kodiert mit den Ausprägungen 0 = keine und 1 = vorhandene pädagogische Vorerfahrungen) signifikant unterscheidet. Explorativ wurde der Unterschied zwischen Frauen und Männern getestet. Kein Fragebogen musste aufgrund einer hohen Anzahl fehlender Werte ausgeschlossen werden, im Durchschnitt fehlten nur 0.93% der Angaben pro Item bzw. 0.009% der Angaben insgesamt (die Daten fehlten komplett zufällig, MCAR).

Für die Untersuchung der Zusammenhänge der Berufswahlmotive mit der Berufswahlsicherheit führten wir eine latente Regressionsanalyse in Mplus 8.2 (Muthén & Muthén, 1998-2017) mit FIML Schätzung der Parameter durch. Die Merkmale Alter, Geschlecht, Bachelor/ Master, Fachrichtungsgruppe sowie Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen wurden als Prädiktoren im Modell berücksichtigt. Die Variable Fachrichtung hat drei Kategorien und wurde für die Analysen in zwei Dummy-Variablen umkodiert (Referenzgruppe: Fachrichtung Gewerbe/ Technik). Um den moderierenden Einfluss der pädagogischen Vorerfahrungen auf den Zusammenhang des Berufswahlmotivs Fähigkeitsüberzeugung auf die Berufswahlsicherheit zu überprüfen, berechneten wir ein zweites Modell mit den Variablen Fähigkeitsüberzeugung und pädagogische Vorerfahrung sowie der Interaktion zwischen beiden Variablen als Prädiktoren.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Unterschied in der Berufswahlsicherheit zwischen Bachelor- und Masterstudium ($t(309) = 0.358, p = .721, d = .07, 95\% \text{ KI } [-1.60; 2.23]$, Bachelor: $M = 3.29, SD = 0.62$; Master: $M = 3.26, SD = 0.66$). Studentinnen und Studenten ohne pädagogische Vorerfahrungen wiesen bei mittelgroßer Effektstärke erwartungskonform eine geringere Berufswahlsicherheit ($M = 3.11, SD = 0.66$) als diejenigen mit pädagogischen Vorerfahrungen auf ($M = 3.31, SD = 0.62, t(307) = -1.987, p = .048, d = -.51, 95\% \text{ KI } [-3.95; -0.02]$). Ein Geschlechterunterschied wurde nicht gefunden ($t(308) = 1.358, p = .175, d = .25$,

95% KI [-0.61; 3.32], Frauen: $M = 3.32$, $SD = 0.63$, Männer: $M = 3.22$, $SD = 0.63$). Somit wurde Hypothese 1a zurückgewiesen, Hypothese 1b konnte beibehalten werden.

<<Tabelle 3 hier einfügen>>

Die deskriptiven Statistiken sowie Korrelationen der intervallskalierten Variablen sind in Tabelle 3 dargestellt. Tabelle 4 zeigt die Fitindices der latenten Regressionsanalyse, welche auf eine zufriedenstellende Modellpassung hinweisen ($RMSEA = .05$; $SRMR = .07$; $CFI = .84$, $\chi^2(797) = 1424.09$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.78$). Die abhängigen Variablen klärten 30% der Varianz auf.

<<Tabelle 4 hier einfügen>>

Hinsichtlich der Kontrollvariablen zeigten sich signifikante Zusammenhänge für die Berufswahlsicherheit nur bezüglich der Fachrichtungsgruppen (Gewerbe/ Technik als Referenzgruppe). Studentinnen und Studenten der Ernährung/ Ökotrophologie zeigten die vergleichsweise geringste Berufswahlsicherheit ($M = 3.15$, $SD = 0.76$), gefolgt von Pflege/ Gesundheit ($M = 3.31$, $SD = 0.55$) und gewerblich-technischen Fachrichtungen ($M = 3.36$, $SD = 0.56$). Bei den Berufswahlmotiven zeigten sich signifikante positive Zusammenhänge mit der Berufswahlsicherheit in den Motiven Fähigkeitsüberzeugung ($B = .185$, $p = .043$), pädagogisches Interesse ($B = .242$, $p < .001$) und Nützlichkeit ($B = .289$, $p < .001$), wobei letzteres den größten Einfluss hatte. Die Motive fachliches Interesse, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums standen nicht signifikant mit der Berufswahlsicherheit in Zusammenhang. Damit lässt sich Hypothese 2 nur teilweise bestätigen. Während bei allen intrinsischen Motiven ein positiver Zusammenhang erwartet wurde, zeigte er sich für pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung, jedoch nicht für fachliches Interesse. Unter den extrinsischen Motiven zeigten soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums keine signifikanten Zusammenhänge. Überraschend war das Motiv Nützlichkeit der Prädiktor mit dem größten positiven (statt negativen) Regressionsgewicht.

Die Ergebnisse des zweiten Regressionsmodells einschließlich der Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Bachelor/Master und Fachrichtung zeigten, dass die Interaktion zwischen der Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen und dem Motiv der Fähigkeitsüberzeugung keinen signifikanten Einfluss auf die Berufswahlsicherheit aufwies ($B = .003$, $p = .969$).

Diskussion

Mit vorliegender Studie wurde erstmals der Zusammenhang von Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit in drei Fachrichtungen des beruflichen Lehramts untersucht. Hinsichtlich des Geschlechts konnten wie bei Porsch (2018) keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. Zwischen Bachelor- und Masterstudentinnen und -studenten zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Berufswahlsicherheit, was damit zusammenhängen kann, dass trotz der konsekutiven Bachelor- und Masterstruktur die Studentinnen und Studenten schon mit Studieneintritt eine klare Berufswahlentscheidung getroffen haben (Rothland, 2014; Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005). Erwartungskonform zeigte sich eine höhere Berufswahlsicherheit unter den Befragten mit einer oder mehreren pädagogischen Vorerfahrungen im Vergleich zu denen, die bisher keine Erfahrung mitbringen. Analog zum Forschungsstand zeigte sich, dass nicht nur intrinsische, sondern auch extrinsische Motive eine Rolle bei der Berufswahl spielen. Da der Handlungsspielraum für intrinsisch motiviertes Verhalten im Erwachsenenalter zunehmend durch sozialen Druck eingeschränkt wird (Ryan & Deci, 2000), spielen intrinsische und extrinsische Motive für die Berufswahl zusammen, was sich in den vorliegenden Ergebnissen zeigt. Vor dem Hintergrund, dass eine intrinsisch motivierte Berufsentscheidung als günstig bewertet wird (Rothland, 2014), ist das Ergebnis der latenten Regressionsanalyse interessant, da hier das extrinsische Motiv Nützlichkeit den höchsten positiven Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit aufwies, dicht gefolgt vom Motiv pädagogisches Interesse. Das Ergebnis ist durchaus plausibel, da es sich auch im beruflichen Lehramt um einen pädagogischen Beruf handelt, in dem der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern im Vordergrund steht. Überraschenderweise zeigte das fachliche Interesse im Gegensatz zu den Befunden von Kiel und Pollack (2011) keinen Zusammenhang, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass ein großer Anteil an Studentinnen und Studenten des beruflichen Lehramts häufig vorher in der fachlichen Richtung bereits eine Berufsausbildung begonnen oder absolviert hat (Micknaß et al., 2018; Ziegler & Berger, 2019) und sie deshalb den Lehrberuf als vorrangig pädagogisch wahrnehmen. Bestätigt hat sich das Ergebnis, dass die Fähigkeitsüberzeugung einen positiven Einfluss auf die Berufswahlsicherheit hat, der hierbei erwartete verstärkte positive Zusammenhang durch pädagogische Vorerfahrungen zeigte sich allerdings nicht. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Studentinnen und Studenten bisher nur eine Vermutung über ihr Können als Lehrkraft haben. Denn es gaben zwar 85% der Studentinnen und Studenten an, pädagogische Vorerfahrungen gesammelt zu haben, jedoch beziehen sie sich bei nur 12% auf das Unterrichten an einer Schule.

Als Limitation der vorliegenden Untersuchung ist zu nennen, dass die Befragung während des Lehramtsstudiums stattfand und die Berufswahlmotive retrospektiv erfasst wurden. Es ist denkbar, dass zu Studienbeginn andere Berufswahlmotive eine Rolle spielen als im Verlauf, was die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken kann (Rothland, 2014). Des Weiteren handelte es sich um eine Befragung per Selbsteinschätzung und besonders die hohe Ausprägung der intrinsischen Berufswahlmotive kann durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten beeinflusst sein (Pohlmann & Möller, 2010; Terhart, 1994). Dies lässt sich auch auf die Beurteilung der Berufswahlsicherheit übertragen. Auch können wir durch die Befragung während des Studiums keine Aussage darüber treffen, ob eine hohe Berufswahlsicherheit bedeutet, dass die Befragten letztlich als Lehrerin und Lehrer erfolgreich tätig sind. Deshalb ist es als Ergänzung sinnvoll, bereits Berufstätige (siehe Berger & D'Ascoli, 2012) zu befragen, um herauszufinden, was sie im Beruf hält (Han & Yin, 2016). Trotz der Limitationen ist die vorliegende Studie ein wertvoller Beitrag für die Forschung zu Berufswahlmotiven im Lehrberuf. Es wurde eine besondere Gruppe betrachtet, die bisher wenig Aufmerksamkeit erhalten hat und die Erhebung an drei Studienstandorten durchgeführt. Da die bisherige Befundlage nur sehr eingeschränkt vergleichbar ist (Ziegler, 2009), kam für die Erhebung der Berufswahlmotive ein validiertes Instrument zum Einsatz. Auch wenn die Skala von den Faktoren- und Reliabilitätsanalysen für die Stichprobe berufliches Lehramt anwendbar zu sein scheint, wäre es gleichzeitig interessant zu überprüfen, ob die für das allgemeinbildende Lehramt entwickelte FEMOLA-Skala inhaltlich zum beruflichen Lehramt passt. Um die Vergleichbarkeit mit anderen Stichproben nicht einzuschränken, wäre je nach Ergebnis eine Ergänzung der FEMOLA-Skala überlegenswert.

Vor dem Hintergrund des großen Nachwuchsmangels im allgemeinbildenden und beruflichen Lehramt ist die Untersuchung von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotiven nicht nur für die Forschung, sondern ebenso für die Praxis relevant. Aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades und geringeren Prestiges des beruflichen Lehramts (Frommberger & Lange, 2018; Ziegler, 2018) ist die Bewerbung des Studiengangs und Berufs besonders wichtig. Die Universitäten müssen Strategien zur Gewinnung sowie „[...] zur Reduktion von Abbruchquoten [entwickeln], ohne die Substanz der Ausbildung zu gefährden“ (Ziegler, 2018, S. 603). Der Bekanntheitsgrad könnte erhöht werden, indem verstärkt direkt an den Berufsschulen und in den Ausbildungsbetrieben über das Lehramt informiert wird. Die Aufnahme des Studiums könnte als Weiterqualifikation im Anschluss an eine abgeschlossene Berufsausbildung und ggf. Tätigkeit im Beruf beworben werden. Die Betonung der bereits vorhandenen fachlichen

Fähigkeiten könnte einer möglichen Skepsis über die Machbarkeit des Studiums entgegenwirken. Um die Gruppe potentieller Lehramtsstudentinnen und -studenten zu vergrößern, könnten die Universitäten gleichzeitig die Möglichkeit überprüfen, den Anteil an Bewerberinnen und Bewerbern ohne Abitur zu erhöhen. Auf Grundlage der vorliegenden Befunde könnte außerdem überprüft werden, ob bei der Bewerbung des Lehrberufs neben der pädagogischen und fachlichen Seite auch in wohl dosiertem Ausmaß die Aspekte der finanziellen Sicherheit sowie einer guten Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch die Ferienzeiten den Beruf attraktiver machen. Besonders in den pflegerischen Berufen würden zudem Schichten in der Nacht und an den Wochenenden entfallen. Ziegler (2018) empfiehlt außerdem, Möglichkeiten des Quereinstiegs in ein Masterstudium, wie es bereits einige Universitäten anbieten, weiter auszubauen (zum Überblick siehe Bals, Diettrich, Eckert & Kaiser, 2016), worüber in den konsekutiven Bachelorstudiengängen informiert werden könnte.

Literatur

- Bals, T., Diettrich, A., Eckert, M. & Kaiser, F. (Hrsg.) (2016). *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* Detmold: Eusl.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5 (3), 225–249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 261–276). Münster: Waxmann; UTB.
- Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D. & Hall, N. C. (2007). Student teachers' competence and career certainty: the effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9(4), 405–423. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9000-0>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Overview of self-determination theory. An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Drahmann, M., Merk, S., Cramer, C. & Rothland, M. (2019). Pre-service Teachers in Germany's pluralistic scholarship system and their motivations for becoming teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566314>
- Driesel-Lange, K., Morgenstern, I. & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (Bildung und Arbeitswelt, Band/Volume 33, S. 368–387). Berlin: LIT Verlag.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper Forschungsförderung*, 60.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.) (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1), 483. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan. Systematic approaches* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. DZHW-Projektbericht Oktober 2018.
- IBM (2019). *IBM Statistics 26.0*. New York: IBM.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Abschlussbericht*. Zugriff am 27.02.2019. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/12292/1/Abschlussbericht_WvL.pdf
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018042>
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S. & Römer, J. (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 65–84). Münster u.a.: Waxmann.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Lange, S. & Sülflow, A. (2017). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? *Die berufsbildende Schule*, 69 (2), 65–71.
- Micknaß, A., Huck, J. & Ophardt, D. (2018). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin*. Technische Universität Berlin, Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-7821>
- Micknaß, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 185–198). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004660w185>
- Müller, M. & Zeitz, U. (2007). Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen für Studiengänge für ein Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 59 (10), 281–286. <https://doi.org/10.1055/b-0034-11870>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Porsch, R. (2018). Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (1. Auflage, S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die deutsche Schule*, 102 (1), 21–36.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K. & König, J. (2016). *Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS): Heterogenität und Inklusion gestalten. Teilprojekt Qualitätssicherung. Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation (Allgemeiner Teil). 1. Messzeitpunkt*. Universität zu Köln.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 850–866.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186–197.
- Stellmacher, A., Huck, J. & Ophardt, D. (2019). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Vergleich der Erhebung des Wintersemesters 2018/19 mit der des Wintersemesters 2017/18*. Technische Universität Berlin, Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-8580>
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2). <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- Stellmacher, A. & Pfetsch, J. (in Druck). Der Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit von Studierenden des beruflichen Lehramts an der TU Berlin. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.

- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision. Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 324–335.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Ulich, K. (2004). „*Ich will Lehrer/in werden*“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career. An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 349–367.
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität. Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 413–423). Weinheim: Beltz.
- Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (4), 578–608.
- Ziegler, B. & Berger, J. (2019). *Kommen Lehrer an Gymnasien vom Mars und Lehrer an beruflichen Schulen vom Mond?* Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ 2/2019. Zugriff am 09.08.2019. Verfügbar unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/kommen-lehrer-an-gymnasien-vom-mars-und-lehrer-an-beruflichen-schulen-vom-mond-2156.html>

Tabelle 1: Deskriptive Werte zu Alter, Geschlecht und Studienfortschritt getrennt nach Fachrichtungsgruppen

	Gewerbe/ Technik (<i>n</i> = 117)	Ernährung/ Ökoto- phologie (<i>n</i> = 98)	Pflege/ Gesundheit (<i>n</i> = 101)
Alter (Jahre)	<i>M</i> = 26.05 <i>SD</i> = 5.41	<i>M</i> = 23.77 <i>SD</i> = 3.89	<i>M</i> = 25.49 <i>SD</i> = 4.99
Weiblich	38%	65%	81%
Männlich	62%	35%	19%
Bachelor	71%	75%	66%
Master	29%	26%	34%

Tabelle 2: Skala Berufswahlsicherheit sowie Subskalen von FEMOLA, Anzahl der Items, Beispiel-Item und Cronbachs Alpha anhand der vorliegenden Daten

(Sub-)Skala (<i>N</i> Items)	Beispiel-Item	Cronbachs Alpha
Berufswahlsicherheit (5)	Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer*in werden möchte.	.89
Berufswahlmotive	Ich habe den Beruf als Lehrer*in gewählt, weil...	
Pädagogisches Interesse (6)	...ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite.	.82
Fachliches Interesse (5)	...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	.75
Fähigkeitsüberzeugung (5)	...ich denke, dass ich eine gute Lehrkraft bin.	.73
Nützlichkeit (7)	...ich als Lehrer*in finanziell abgesichert bin.	.78
Soziale Einflüsse (5)	...mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	.75
Geringe Schwierigkeit (4)	...das Lehramtsstudium leichter ist als andere Studiengänge.	.77

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Korrelationen nach Pearson von Berufswahlsicherheit, intervallskalierten Kontrollvariablen und Berufswahlmotiven

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Berufswahlsicherheit	3.28	0.63	1								
2 Alter	25.17	4.93	.04	1							
3 Pädagogische Vorerfahrung	1.78	1.31	.09	-.04	1						
4 Pädagogisches Interesse	3.28	0.49	.31*	.09	.25*	1					
5 Fachliches Interesse	3.26	0.48	.16*	.00	.02	.36*	1				
6 Fähigkeitsüberzeugung	3.17	0.44	.29*	.15*	.19*	.40*	.22*	1			
7 Nützlichkeit	3.02	0.54	.27*	-.05	-.04	-.01	.01	.09	1		
8 Soziale Einflüsse	2.31	0.65	.12*	-.17*	.03	.11*	-.03	.11	.29*	1	
9 Geringe Schwierigkeit	1.67	0.57	-.10	-.01	.02	-.13*	-.17*	-.05	.17*	.22*	1

Anmerkung. * $p < .05$.

Tabelle 4: Ergebnisse der latenten Regressionsanalyse zum Einfluss der Kontrollvariablen sowie der jeweiligen Berufswahlmotivfacetten auf die Berufswahlsicherheit

	Modell		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Kontrollvariablen			
Geschlecht ^a	-.091	.057	.111
Alter	.016	.057	.779
Pädagogische Vorerfahrung	.000	.057	.996
Bachelor/ Master	-.014	.058	.804
Ernährung ^b	-.213	.065	.001
Pflege/ Gesundheit ^b	-.131	.059	.026
Berufswahlmotive			
Pädagogisches Interesse	.242	.082	< .001
Fachliches Interesse	.010	.083	.905
Fähigkeitsüberzeugung	.185	.091	.043
Nützlichkeit	.289	.073	< .001
Soziale Einflüsse	.059	.083	.476
Geringe Schwierigkeit	-.109	.081	.181
R^2		.295	
<i>p</i>		< .001	

Anmerkungen. ^a 1 = weiblich, 2 = männlich; ^b gemeint ist die Fachrichtung, Referenzgruppe = Fachrichtung Gewerbe/ Technik; abhängige Variable: Berufswahlsicherheit, $N = 308$, B = standardisierter Schätzer, SE = Standardfehler von B .

Studie 4

Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit

Stellmacher, A. & Paetsch, J. (2023).³⁵ Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01170-y>

³⁵ Zum Zeitpunkt der Abgabe der Dissertation war der Publikationsprozess noch nicht abgeschlossen. Deshalb ist hier die erste revidierte Fassung angehängt, die vom publizierten Artikel abweicht. Der veröffentlichte Beitrag kann unter der genannten DOI abgerufen werden.

Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit

Profiles of career choice motivation of preservice VET teachers and their relationships with professional self-concept and career certainty

Zusammenfassung: Berufswahlmotive von angehenden Lehrkräften können die Entwicklung professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium beeinflussen und somit den Studien- und späteren Berufserfolg mitbestimmen. Die vorliegende Studie untersucht erstmals die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts ($N = 350$) mittels einer latenten Profilanalyse mit dem Ziel, günstige und ungünstige Berufswahlmotivkonstellationen zu identifizieren. Als Indikatoren für Studienerfolg wurden das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufswahlsicherheit herangezogen. Auf Basis der sechs Subskalen des Fragebogens zur Erfassung der Motivation im Lehramtsstudium (FEMOLA) konnten fünf Profile identifiziert werden. Dabei erwiesen sich zwei als günstig und eines als eher ungünstig. Die günstigen Profile zeichneten sich beide durch eine hohe intrinsische Motivation aus, wobei ein Profil gleichzeitig auch extrinsisch motiviert ist. Beide Profile haben eine hohe Berufswahlsicherheit und hohe Selbsteinschätzungen im berufsbezogenen Selbstkonzept. Das ungünstige Profil hat die höchste Ausprägung in der Nützlichkeitsskala und niedrige interessenbezogene Berufswahlmotive. Bei dieser Gruppe sind die Berufswahlsicherheit und das berufsbezogene Selbstkonzept am geringsten ausgeprägt, sodass diese Berufswahlmotivkonstellation als risikohaft beschrieben werden kann.

Schlüsselwörter: Berufswahlmotivation, Berufliches Lehramt, FEMOLA, Latente Profilanalyse, Lehramtsstudierende

Abstract: Career choice motives of pre-service teachers have an impact on the development of professional competence in the teacher training program and thus on the academic and later career success. For the first time, the present study investigates career choice motives in the VET teaching profession ($N = 350$) by using latent profile analysis and compares the identified groups in terms of professional self-concept and career certainty as indicators of academic success. Based on the questionnaire Motivation for Choosing Teacher Education (FEMOLA), five motivation profiles were identified. Of these, two profiles were classified as favorable and one profile as less favorable. The favorable profiles were both characterized by high intrinsic motivation, with one profile being extrinsically motivated at the same time. Both profiles have high career certainty and high self-assessments in their professional self-concept. The less favorable profile has the highest mean in the utility scale and low interest-related career choice motives. In this group, career certainty and professional self-concept are the lowest, which is why this constellation of career choice motives can be described as risky.

Keywords: Career choice motivation, Latent profile analysis, Pre-service teachers, Vocational education and training (VET)

1 Einleitung

Studien- und Berufswahlmotivation gelten als relevante Einflussfaktoren für die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Cramer 2016). Sie spielen nicht nur bei der Entscheidung ein Lehramtsstudium aufzunehmen eine wichtige Rolle, sondern sind auch für den Studienverlauf und den späteren Lehrberuf relevant (Berger und Aprea 2015; McLean et al. 2019). Insbesondere sollen sie für die Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium und für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen im Beruf bedeutsam sein (Kunter et al. 2011). Im Gegensatz zum Lehramt für berufliche Schulen¹ wurde im allgemeinbildenden Lehramt die Studien- und Berufswahlmotivation und ihre Assoziationen mit studien- und berufsrelevanten Outcomes national und international bereits gut untersucht. Hier konnten Zusammenhänge mit dem Arbeitsengagement (Pohlmann und Möller 2010; Thomson et al. 2012; Watt et al. 2014), der Lern- und Leistungsmotivation und dem pädagogischen Wissen (König und Rothland 2013), der Nutzung von Lernstrategien im Studium und der Studienzufriedenheit (Künsting und Lipowsky 2011) sowie der Unterrichtsqualität in Schulpraktika (Biermann et al. 2019) nachgewiesen werden.

Bei der Berufswahl handelt es sich um einen komplexen Entscheidungsprozess, der nicht nur auf *einem* Berufswahlmotiv beruht, sondern auf einem Gefüge verschiedener Motivationsfacetten, die in unterschiedlich starker Bedeutung eine Rolle für die Berufswahl spielen (Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019). Mithilfe personenzentrierter Analyseverfahren können verschiedene Motivationsfacetten simultan berücksichtigt und Vergleiche zwischen Individuen vorgenommen werden, weshalb sie in den letzten Jahren in der Berufswahlmotivationsforschung von Lehrkräften vermehrt Anwendung fanden (ebd.). Dabei konnten als typische Motivkonstellationen ein vorrangig intrinsisch motiviertes Profil, ein vorrangig extrinsisch motiviertes Profil und ein Profil mit ausgewogenen Motivationsanteilen identifiziert werden. Das vorrangig extrinsisch motivierte Profil erwies sich dabei im Gegensatz zu den anderen beiden Profilen als ungünstig für die Professionalisierung (Biermann et al. 2019). Untersuchungen von Berufswahlmotiven des beruflichen Lehramts liegen bislang nur wenige vor (Diesel-Lange et al. 2017). Da sich Studierende im beruflichen und allgemeinbildenden Lehramt bezüglich ihrer Eingangsvoraussetzungen und Berufswahlmotive unterscheiden (Berger und Ziegler 2020; Diesel-Lange et al. 2017; Grunau und Petzold-Rudolph 2021; Autorinnen und Autoren 2021), kann die vertiefte Analyse der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt zu neuen Erkenntnissen führen. Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und geht mittels eines personenzentrierten Ansatzes der Frage nach, ob sich auch im beruflichen Lehramt Subgruppen von Studierenden identifizieren lassen, die sich im Verhältnis verschiedener Facetten der Berufswahlmotivation voneinander unterscheiden. Da vermutet wird, dass die Berufswahlmotivation mit individuellen Studien- und späteren Berufserfolgen verbunden ist, wird zudem der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede zwischen den identifizierten Typen auch in Hinblick auf das berufsbezogene Selbstkonzept sowie die Berufswahlsicherheit nachweisen lassen.

¹ Das Lehramt für berufliche Schulen umfasst nach KMK das Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Berufliche Schulen sind ein Sammelbegriff für alle Institutionen, die der beruflichen Aus- und Weiterbildung dienen (Pahl 2007).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden

Lehrkräfte haben einen sehr verantwortungsvollen und komplexen Beruf (Kunter und Pohlmann 2015). Er bietet eine hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes, gestalterische Freiheiten und eine flexible Arbeitszeiteinteilung. Gleichzeitig ist er aufgrund der vielfältigen Anforderungen und Erwartungen sehr herausfordernd und beanspruchend und scheint aufgrund eingeschränkter Karrieremöglichkeiten und einer geringeren öffentlichen Anerkennung weniger attraktiv als andere Berufe (ebd.). Das trifft in der beruflichen Bildung in besonderem Maße zu, da der Lehrkräfteberuf in diesem Bereich weniger bekannt ist und gleichzeitig noch breitere und umfangreichere fachliche Anforderungen aufweist als der in der Allgemeinbildung (Frommberger und Lange 2018). Aufgrund der vielseitigen Anforderungen werden verschiedene Merkmale von angehenden Lehrkräften untersucht, um u.a. Schlüsse auf deren Eignung zu ziehen. Dazu zählen auch Studien- und Berufswahlmotive, die bspw. bedeutsam für das Engagement und die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte sind (Rothland 2014; Watt et al. 2014). Bei der Analyse der Berufswahlmotive wird dabei häufig zwischen altruistischen, intrinsischen und extrinsischen Motiven differenziert (Brookhart und Freeman 1992). Altruistische Motive beinhalten den sozialen Nutzen des Berufs, wie beispielsweise einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten oder Kinder und Jugendliche zu unterstützen (Fray und Gore 2018). Als intrinsische Motive werden Interessen bezüglich der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen oder des Fachs sowie das Leisten eines gesellschaftlichen Beitrags bezeichnet. Extrinsische Motive sind Faktoren, die den Beruf betreffen, wie eine finanzielle Sicherheit, die Vereinbarkeit von Familie bzw. Freizeit und Beruf oder soziale Einflüsse (Pohlmann und Möller 2010; Watt und Richardson 2007).

Neben der Unterscheidung von altruistischer, intrinsischer und extrinsischer Motivation wird in der Literatur auch auf Erwartungs-Wert-Ansätze rekuriert, um die Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden zu beschreiben und ihre Wirkungen zu erklären (z.B. Kunter und Pohlmann 2015). Demnach wählen Personen Berufe auf Grundlage ihrer individuellen Erfolgserwartungen, Fähigkeiten und Überzeugungen sowie dem Wert, den sie den vorhandenen Optionen zuschreiben (Eccles 2009). In dem daraus abgeleiteten und speziell für den Lehrkräfteberuf entwickelten FIT-Choice Modell werden als Einflüsse auf die Berufswahl altruistische, persönlich nützliche, intrinsische und fähigkeitsbezogene Motive einbezogen und um Vorstellungen über den Lehrkräfteberuf, eigene Lehr-Lernerfahrungen, soziale Einflüsse Dritter sowie die Wahl als Verlegenheitslösung ergänzt (Richardson und Watt 2014). Auf Grundlage dieser Theorie wurde der FIT-Choice Fragebogen erstellt (Watt und Richardson 2007). Ein weiteres deutschsprachiges und validiertes Messinstrument ist der Fragebogen zur Erfassung der Motivation im Lehramtsstudium (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010). Er ist ebenfalls nach erwartungs-wert-theoretischem Ansatz entwickelt und umfasst die sechs Skalen Nützlichkeit, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums und soziale Einflüsse, die sich gleichzeitig in intrinsische (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung) und extrinsische Motivationen (Nützlichkeit, geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums, soziale Einflüsse)

unterteilen lassen (ebd.). Untersuchungen mit FIT-Choice bzw. FEMOLA konnten für das allgemeinbildende und berufliche Lehramt zeigen, dass intrinsische Motivationen bei der Wahl des Lehrkräfteberufs überwiegen (Rothland 2014; Watt et al. 2012). Während im allgemeinbildenden Lehramt extrinsischen im Vergleich zu intrinsischen Motiven geringere Bedeutungen zugeschrieben werden, zeigten im beruflichen Lehramt auch nützlichkeitsbezogene Motive, wie finanzielle und berufliche Sicherheit oder Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf, relativ hohe Ausprägungen (Driesel-Lange et al. 2017; Goller und Ziegler 2021; Autorinnen und Autoren, 2021). Eine ausgeprägte extrinsische Motivation scheint besonders dann problematisch, wenn sie mit einer geringen intrinsischen Motivation einhergeht (Biermann et al. 2019; Rothland 2014). Wiederum konnten bereits positive Zusammenhänge zwischen den nützlichkeitsbezogenen Berufswahlmotiven und dem pädagogischen Wissen (König und Herzmann 2011) sowie der Berufswahlsicherheit (Autorinnen und Autoren 2020) nachgewiesen werden, sodass sich dieses Motiv möglicherweise von den anderen extrinsischen Motiven in seiner Wirkung unterscheidet.

2.2 Typische Studien- und Berufswahlmotivkonstellationen von Lehramtsstudierenden

Wie bereits dargestellt, kommt bei der Berufswahlentscheidung eine Kombination aus mehreren Motiven zum Tragen. Für die Untersuchung von Studien- und Berufswahlmotiven haben sich personenzentrierte Analysen als gewinnbringend erwiesen, da sie ermöglichen, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen individuellen Motivationsfacetten zu berücksichtigen und „typische“ Merkmalskonfigurationen herauszustellen (Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019). Bisherige Studien, die Profile identifiziert haben, dienten vorrangig der Charakterisierung von günstigen bzw. ungünstigen Berufswahlmotivkonstellationen bezüglich der Professionalisierung und des Studienerfolgs (Biermann et al. 2019). Soziodemografische und studienbezogene Merkmale, wie Geschlecht, Alter, Abschlussnote oder Studienfortschritt, wurden ebenfalls berücksichtigt, um Unterschiede zwischen den Gruppen zu identifizieren.

Billich-Knapp et al. (2012) konnten anhand von 209 Grundschullehramtsstudierenden auf Grundlage der sechs Berufswahlmotive nach Pohlmann und Möller (2010) drei Profile identifizieren: ein *nutzenorientiert-pragmatisches*, ein *motivational ausgewogenes* und ein *vorrangig pädagogisch motiviertes* Profil. Die motivational ausgewogenen Studierenden wurden als ideale Gruppe beschrieben, da bei ihr weitere studienrelevante Merkmale wie Engagement oder Extraversion günstig ausgeprägt waren. Die nutzenorientiert-pragmatische Gruppe mit den höchsten Ausprägungen in den extrinsischen Berufswahlmotiven schien eher problematisch, da sie sich weniger lernbereit, engagiert und beharrlich und am wenigsten lernzielorientiert und studienzufrieden einschätzte. Männliche und weibliche Studierende waren in den Profilen gleichverteilt. Ebenfalls drei Profile ermittelten König et al. (2018) bei einer Stichprobe von 5 987 Lehramtsstudierenden aus Deutschland und Österreich anhand von neun Skalen aus dem FIT-Choice Instrument (Watt und Richardson 2007). Auch hier zeigte sich ein ungünstiges Profil mit einer vergleichsweise geringen Motivation, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, sowie einer geringeren Selbsteinschätzung ihrer Lehrbefähigung. Die anderen beiden Profile zeichneten sich durch eine hohe Selbsteinschätzung bezüglich der wahrgenommenen Lehrbefähigung sowie der intrinsischen Berufswahlmotivation aus und hatten unterschiedliche Ausprägungen in den gesellschaftlichen Orientierungen. Eder et al. (2020) betrachteten aus dem

FIT-Choice Instrument die persönlichen, intrinsischen und sozialen Berufswahlmotive sowie die Wahl als Verlegenheitslösung und identifizierten auf dieser Grundlage bei einer Stichprobe von 366 Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe ebenfalls drei Profile, allerdings mit einer anderen Charakterisierung. Für die *sozial Motivierten* waren die sozialen und intrinsischen Berufswahlmotive ausschlaggebend. Bei der Gruppe der *Unentschlossenen* sind die Berufswahlmotive (mit Ausnahme der Verlegenheitslösung) annähernd gleich ausgeprägt. Die *intrinsisch Motivierten* nannten als Hauptmotiv die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die persönlichen Berufswahlmotive spielten eine untergeordnete Rolle. Sie schätzten ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in den Bereichen Classroom Management und Schüler-Engagement signifikant höher ein als die *Unentschlossenen*, weshalb das Profil als günstig beschrieben werden kann. Auch in internationalen Studien zeigten sich drei Profile der Berufswahlmotivation. Bei einer Untersuchung von 215 amerikanischen Studierenden identifizierten Thomson et al. (2012) ein *enthusiastisches* Profil mit hohen intrinsischen und altruistischen Motiven, ein *konventionelles* Profil mit ebenfalls hohen intrinsischen und altruistischen Motiven bei gleichzeitig geringen Ausprägungen in den Motiven Chancen und sinnvolle Beziehungen, sowie ein *pragmatisches* Profil mit vergleichsweise geringen intrinsischen Motiven und sehr geringen altruistischen Motiven. Da bei letztgenanntem Profil u.a. das berufliche Engagement sowie die Schülerentwicklung ebenfalls am niedrigsten ausgeprägt sind, scheint es als ungünstig. Es zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede in den Merkmalen Geschlecht, Hauptfach bzw. Spezialisierung Studienjahr. Dörrenbächer-Ulrich et al. (2019) befragten neben Studierenden der Primarstufe und Sekundarstufe auch Studierende des Lehramts für berufliche Schulen ($N_{gesamt} = 312$). Die Analysen ergaben im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Studien vier Profile, wobei sich auch hier ein *vorrangig intrinsisch* und ein *vorrangig extrinsisch motiviertes* Profil zeigte sowie zwei Profile mit ausgewogenen Motivkonstellationen auf einem hohen und einem niedrigen Niveau. Das vorrangig extrinsisch und das *vielseitig niedrig motivierte* Profil haben geringere Ausprägungen in der Lehrkräfteselbstwirksamkeit als das vorrangig intrinsisch und das *vielseitig hoch motivierte* Profil, sodass sich eine überwiegend extrinsische und eine insgesamt vergleichsweise niedrige Motivation als ungünstig interpretieren lassen. Das berufliche Lehramt war am stärksten im vorrangig extrinsisch motivierten und damit ungünstigen Profil vertreten. Die Profile unterschieden sich nicht in der mittleren Abiturnote, aber im Geschlecht und in der Schulform. In den beiden Profilen mit hohen intrinsischen Motiven ist der Anteil an Frauen sowie der Anteil an Lehramtsstudierenden der Primarstufe signifikant höher als in den anderen beiden Profilgruppen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Studien Profile mit typischen Merkmalskonfigurationen identifizierten, wobei sich mit Vergleich der Profilgruppen hinsichtlich weiterer Variablen die intrinsisch motivierten Profile als günstig und die vorrangig extrinsisch motivierten Profile als ungünstig erwiesen. Die Ergebnisse bezogen sich alle auf allgemeinbildende Lehramtstypen (mit Ausnahme der Studie von Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019), für das berufliche Lehramt allein wurden bislang keine Profile als (un)günstig charakterisiert. Gleichzeitig wären aufgrund des komplexen Berufswahlprozesses innerhalb des beruflichen Lehramts unterschiedliche Motivkonstellationen denkbar. Diese könnten sich von denen des allgemeinbildenden Lehramts unterscheiden, denn in den beruflichen Lehramtsstudiengängen findet sich ein hoher Anteil an Studierenden mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung (Berger und

Ziegler 2020; Autorinnen und Autoren 2021) sowie ein hoher Anteil an Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund (Grunau und Petzold-Rudolph 2021). Diese Studierende vollziehen mit der Wahl des beruflichen Lehramts einen Berufswechsel und/ oder kommen das erste Mal mit der Universität in Kontakt. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums münden sie wiederum zurück in das Berufsbildungssystem. Einer vergleichenden Studie zufolge sehen sie das Studium eher als Mittel zum Zweck, während Studierende im allgemeinbildenden Lehramt ein höheres akademisches Interesse mitbringen (Berger und Ziegler 2020). Diese unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen wirken sich auf die Bedeutsamkeit der einzelnen Berufswahlmotive aus (ebd.). Bei Studierenden des beruflichen Lehramts zeigte sich bspw. eine höhere Ausprägung in nützlichkeitsbezogenen Berufswahlmotiven als im gymnasialen Lehramt (Driesel-Lange et al. 2017). Unklar ist, ob sich diese Unterschiede auch auf die Ausprägung der Motivkonstellationen auswirken und ob sich auch im beruflichen Lehramt Profile identifizieren lassen, die für den Studien- und späteren Berufserfolg eher günstig oder ungünstig sind.

Die vorliegende Studie knüpft an die bisherige Forschung an und untersucht die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts mit einem personenzentrierten Ansatz. Sie geht der Frage nach, ob sich auch für diesen Lehramtstyp in Bezug auf den Studien- und späteren Berufserfolg (un)günstige Motivprofile zeigen. Studien- bzw. Berufserfolg kann u.a. bestimmt werden über das berufsbezogene Selbstkonzept und die Berufswahlsicherheit, was in den nächsten Abschnitten näher erläutert wird.

2.3 Berufsbezogenes Selbstkonzept als Facette professioneller Kompetenz

Mit Selbstkonzepten werden Einschätzungen und Einstellungen (wie Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen) der eigenen Person beschrieben. Diese Selbstbeschreibungen können sich auf die gesamte Person beziehen (globales Selbstkonzept), oder auf einzelne Bereiche, wie Schule (z.B. mathematisches Selbstkonzept), Ausbildung (z.B. akademisches Selbstkonzept) oder Beruf (berufsbezogenes Selbstkonzept; Möller und Trautwein 2015; Rothland und Straub 2018). Positive Selbstkonzepte haben einen positiven Einfluss auf die eigenen Leistungen (Möller und Trautwein 2015).

In der Lehrkräftebildungsforschung werden Selbstkonzepte unter Bezugnahme des Rahmenmodells zur Entwicklung professioneller Kompetenz (Kunter et al. 2011) als Bestandteil der motivationalen Orientierungen betrachtet (Retelsdorf et al. 2014). Selbstkonzepte sind motivational bedeutsam, weil selbstbezogene Fähigkeitseinschätzungen das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen beeinflussen (Rothland und Straub 2018). Die motivationalen Orientierungen sind Teil der professionellen Kompetenz und werden von Herkunfts- und Persönlichkeitsmerkmalen, Leistungsvoraussetzungen und der Berufswahlmotivation beeinflusst (Cramer 2016). Empirisch untersucht wurden Selbstkonzepte vielfach über die Lehrkräfteselbstwirksamkeit, beschrieben als die „[...] subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer und Warner 2014, S. 662). Um nicht nur eine globale Einschätzung zu erhalten, sondern die verschiedenen Kompetenzbereiche im Lehrkräfteberuf abbilden zu können, haben Retelsdorf et al. (2014) ein Instrument entwickelt, mit dem das berufsbezogene Selbstkonzept domänenspezifisch in den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Kultusministerkonfe-

renz 2019) erfasst werden kann. Bisherige Untersuchungsergebnisse zeigten Unterschiede bezüglich des Geschlechts, des studierten Lehramtstyps, zwischen Studienanfängerinnen und Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden sowie vor und nach dem Praxissemester (Retelsdorf et al. 2014; Rothland und Straub 2018). Es kann also davon ausgegangen werden, dass das berufsbezogene Selbstkonzept ein veränderbares Konstrukt ist.

In der bereits oben erwähnten Studie von König et al. (2018) zeigte die Gruppe mit einer ungünstigen Berufswahlmotivkonstellation geringere Werte in den Fähigkeitseinschätzungen als die anderen Gruppen. Auch in vorliegender Studie dient die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, gemessen über das berufsbezogene Selbstkonzept, zur Charakterisierung der Berufswahlmotivprofile.

2.4 Berufswahlsicherheit

Neben dem berufsbezogenen Selbstkonzept hat auch die Berufswahlsicherheit hohe Relevanz für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden (Seifert und Schaper 2018). Sie kann beschrieben werden als Vertrauen, das Studierende in ihre Entscheidung haben, Lehrkräfte zu werden (Porsch 2018). Für das Treffen einer sicheren beruflichen Entscheidung benötigen Jugendlichen eine Berufswahlreife bzw. Berufswahlkompetenz, die sie haben, wenn sie u.a. eigenverantwortlich und selbstständig, also mit Entschiedenheit bzw. Entscheidungssicherheit, einen Beruf wählen (Ratschinski 2014). Dabei spielen äußere und innere Faktoren eine Rolle. Das oben genannte FIT-Choice Modell beschreibt die Einflussfaktoren für die Wahl des Lehrkräfteberufs. Eine sichere Berufswahl ist für diesen Beruf besonders relevant, da er von Lehramtsstudierenden als alternativlos und langfristig wahrgenommen wird (Porsch 2018).

Studien, die sich mit der Berufswahlsicherheit im Lehramt befassen, konnten sowohl für das allgemeinbildende (u.a. Porsch 2018) als auch für das berufliche Lehramt (Autorinnen und Autoren 2020) nachweisen, dass Lehramtsstudierende überwiegend sicher in ihrer beruflichen Entscheidung sind. Dabei erwies sich die Berufswahlsicherheit als ein eher stabiles Konstrukt (Seifert und Schaper 2018). Einige Studien haben die Berufswahlsicherheit in Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation untersucht und es zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen der Berufswahlsicherheit und den intrinsischen Berufswahlmotiven sowie negative Zusammenhänge zwischen der Berufswahlsicherheit und der Wahl des Lehrkräfteberufs als Not- bzw. Verlegenheitslösung (Porsch 2018; Seifert und Schaper 2018). Im beruflichen Lehramt hingen zusätzlich nützlichkeitsbezogene Berufswahlmotive, wie finanzielle Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie bzw. Freizeit und Beruf, positiv mit der Berufswahlsicherheit zusammen (Autorinnen und Autoren 2020). Als Gründe für eine unsichere Berufswahlentscheidung nannten Lehramtsstudierende u.a. Alternativen zum Lehrkräfteberuf sowie Zweifel an ihrer Eignung (Porsch 2018). Zudem konnte Rothland (2011) bei Lehramtsstudierenden eine ausgeprägte Entscheidungsunsicherheit in den beiden als risikohaft beschriebenen Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens nachweisen, die sich zum einen durch permanentes Überforderungserleben, verringerte Widerstandsfähigkeit, Erschöpfung, hohe Resignationstendenz und zum anderen durch hohe Anstrengungen im Beruf ohne dadurch auftretende positive Emotionen auszeichnen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass eine geringe Berufswahlsicherheit sowohl mit einer geringen Fähigkeitsselbsteinschätzung als auch mit einer geringeren beruflichen Zufriedenheit assoziiert ist.

2.5 Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend von der theoretischen Darstellung werden im vorliegenden Beitrag Berufswahlmotive, berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit im beruflichen Lehramt untersucht. Da sich, wie oben bereits dargestellt, berufliche Lehramtsstudierende von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen im allgemeinbildenden Lehramt in ihren Studienvoraussetzungen und Berufswahlmotiven unterscheiden, wird der Fokus auf diese Gruppe gerichtet. Für die Analyse interindividueller Unterschiede bezüglich der Berufswahlmotive wird ein personenzentrierter Ansatz gewählt, um Subgruppen mit ähnlichen Motivkonstellationen zu identifizieren. Die identifizierten Gruppen werden hinsichtlich personen- und studienbezogener Merkmale, des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Berufswahlsicherheit verglichen mit den Zielen, die Gruppen näher zu beschreiben und günstige bzw. ungünstige Motivkonstellationen zu ermitteln. Als personen- und studienbezogene Merkmale werden ausgehend von den bisherigen profilanalytischen Studien das Alter, das Geschlecht sowie der Studienfortschritt einbezogen. Da sich in bisherigen Studien bereits Zusammenhänge zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und Berufswahlmotiven (Rothland 2015) sowie für das berufliche Lehramt teilweise Unterschiede in den Berufswahlmotiven zwischen beruflichen Fachrichtungen (Autorinnen und Autoren 2019) zeigten, werden Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich ihrer pädagogischen Vorerfahrungen und ihrer beruflichen Fachrichtung ebenfalls untersucht. Auch werden die Gruppen bezüglich ihrer Berufsausbildung als fachliche Vorerfahrung verglichen, da sie für das berufliche Lehramt ein besonderes Merkmal ist (Berger und Ziegler 2020). Die Studie beruht auf Daten, mit denen bereits Analysen zu Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durchgeführt wurden. In der Studie von Autorinnen und Autoren (2019) wurden Berufswahlmotive von drei beruflichen Fachrichtungsgruppen verglichen. In einer weiteren Studie wurde der Zusammenhang von Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit analysiert (Autorinnen und Autoren 2020). Die vorliegende Studie geht über die bereits veröffentlichten Analysen in mehrfacher Hinsicht hinaus, da sie 1. Berufswahlmotive mittels eines personenzentrierten Ansatzes untersucht und 2. erstmals Berufswahlmotive mit Berufswahlsicherheit und berufsbezogenem Selbstkonzept in Zusammenhang bringt und damit Aussagen zu günstigen und weniger günstigen Berufswahlmotivkonstellationen ermöglicht. Konkret betrachten wir folgende Fragestellungen:

- 1) *Welche Subgruppen mit unterschiedlichen Berufswahlmotivprofilen lassen sich identifizieren?*

Da bislang keine Profilanalysen auf Basis von Berufswahlmotiven beruflicher Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden, übertragen wir die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen und leiten folgende Hypothese ab:

Hypothese 1: Es lassen sich drei Berufswahlmotivprofile identifizieren mit einem vorrangig intrinsisch motivierten Profil, einem ausgewogen motivierten Profil und einem vorrangig extrinsisch motivierten Profil.

- 2) *Inwiefern unterscheiden sich die identifizierten Subgruppen in ihren soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Studienfortschritt, Fachrichtung, Anzahl pädagogischer außeruniversitärer Vorerfahrungen, Berufsausbildung)?*

Aufgrund uneindeutiger oder fehlender Befundlage können wir nur in Bezug auf die pädagogischen Vorerfahrungen eine Hypothese formulieren:

Hypothese 2: Studierende im vorrangig intrinsisch motivierten Profil haben mehr pädagogische Vorerfahrungen als Studierende im vorrangig extrinsisch motivierten Profil.

- 3) *Inwiefern unterscheiden sich die identifizierten Subgruppen bezüglich ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Berufswahlsicherheit?*

Ausgehend des bisherigen Forschungsstandes erwarten wir, dass sich das vorrangig intrinsisch motivierte Profil als günstig erweist und im Umkehrschluss sich das vorrangig extrinsisch motivierte Profil als ungünstig erweist. Folgende Hypothese leiten wird ab:

Hypothese 3: Studierende des vorrangig intrinsisch motivierten Profils schätzen ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Berufswahlsicherheit im Vergleich zu den anderen Profilgruppen am höchsten ein. Studierende im vorrangig extrinsisch motivierten Profil zeigen im Vergleich zu den anderen Profilen die geringsten Ausprägungen im berufsbezogenen Selbstkonzept und in der Berufswahlsicherheit.

3 Methode

3.1 Design und Stichprobe

Die Erhebung fand im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ statt und umfasst $N = 350$ Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtungen an den Universitätsstandorten Berlin ($n = 50$), Osnabrück ($n = 187$) und Hannover ($n = 113$). Die Studierenden wurden im Wintersemester 2017/18 im Rahmen von Lehrveranstaltungen per Fragebogen befragt. 63% waren weiblich, 37% männlich und sie waren durchschnittlich 25.02 ($SD = 4.83$) Jahre alt. 71% befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelor- und 29% im Masterstudium. Vertreten waren Fachrichtungen aus den Bereichen Gewerbe/ Technik (33%), Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft/ Ökotrophologie (28%), Pflege-/ Gesundheitswissenschaft (29%) und Kosmetologie (10%).

3.2 Instrument

Berufswahlmotive. Die Berufswahlmotive wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) auf einem vierstufigen Antwortformat von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu* erhoben. Tab. 1 stellt die guten bis sehr guten Reliabilitäten der sechs Subskalen sowie jeweils ein illustrierendes Beispielitem dar. Die drei Subskalen pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung können zu intrinsischen Berufswahlmotiven und die drei Subskalen

Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums zu extrinsischen Berufswahlmotiven zusammengefasst werden.²

Berufsbezogenes Selbstkonzept. Das berufsbezogene Selbstkonzept (ebenfalls mit vierstufiger Likert-Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu*) wurde in Anlehnung an das Instrument ERBSE-L (Retelsdorf et al. 2014) erhoben unter Verwendung der Subskalen Fach, Erziehung und Diagnostik. Die Subskalen Innovation und Beratung haben wir aufgrund schlechter Reliabilitätswerte in mehreren vorhergehenden Erhebungen im Sinne der Sparsamkeit nicht erhoben. Die Subskala Medien haben wir durch die Skala Mediendidaktik mit selbstentwickelten Items ersetzt, um einen stärkeren Bezug zu computergestützter Arbeit herstellen zu können. Die vier Subskalen sind mit ihren Kennwerten und jeweils einem Beispielitem ebenfalls in Tab.1 abgebildet.

Berufswahlsicherheit. Die vier Items (ebenfalls mit vierstufiger Likert-Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu*) wurden in Anlehnung an Rühl et al. (2016) entwickelt und für eine Vermeidung von negativer Verzerrung positiv formuliert. Die Kennwerte für die Skala und ein Beispielitem sind ebenfalls in Tab. 1 abgebildet.

Angaben zur Person und zum Studium. Im Fragebogen enthalten waren Angaben zum Alter, Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), dem Studienfortschritt (0 = Bachelor, 1 = Master), dem studierten Kernfach, zusammengefasst in vier Fachrichtungsgruppen (1 = Gewerbe/Technik, 2 = Ernährung/Lebensmittelwissenschaft, 3 = Gesundheit/Pflege, 4 = Kosmetologie), zur vorher abgeschlossenen Berufsausbildung sowie in Anlehnung an Rühl et al. (2016) zu pädagogischen außeruniversitären Vorerfahrungen, aus denen wir einen Summenwert (von 0 bis 8) gebildet haben.

– Bitte hier Tab. 1 einfügen –

3.3 Statistische Analysen

Im ersten Schritt wurde die Passung der FEMOLA-Skala für die vorliegende Stichprobe mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit dem Statistikprogramm Mplus, Version 8 (Muthén und Muthén 1998-2017) überprüft. Weil bei Pohlmann und Möller (2010) die drei Subskalen pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung als intrinsische Berufswahlmotive und die drei Subskalen Nützlichkeit, soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudium als extrinsische Berufswahlmotive zusammengefasst werden konnten, wurde neben dem erwarteten sechs-Faktoren-Modell auch ein sechs-Faktoren-Modell mit den zwei Sekundärfaktoren *intrinsisch* und *extrinsisch* überprüft. Das Vorgehen ist analog zu dem bei Autorinnen und Autoren (2021). Die Beurteilung der Modellgüte wurde anhand des *Goodness-of-fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) sowie *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) vorgenommen. Von einer sehr guten (akzeptablen) Modellanpassung kann bei CFI > .95 (.90), TLI

² Pohlmann und Möller (2010) haben in ihrer Validierungsstudie neben dem sechs-Faktoren-Modell ein weiteres Modell mit den zwei Sekundärfaktoren *intrinsisch* und *extrinsisch* überprüft, welches einen akzeptablen, wenn auch etwas schlechteren Modellfit als das sechs-Faktoren-Modell, zeigte.

$> .95$ (.90), $RMSEA < .05$ (.08) und $SRMR < .05$ (.08) ausgegangen werden (Hu und Bentler 1999).

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurde eine latente Profilanalyse mit Mplus durchgeführt. Die Berechnungen basieren auf einem Messmodell, welches die sechs Subskalen der Berufswahlmotive enthält. Um lange Schätzzeiten sowie einen nicht konvergierenden Schätzalgorithmus zu vermeiden, wurde nicht direkt mit dem latent spezifizierten Messmodell gerechnet, sondern mit manifesten Faktorscores, welche in einem Zwischenschritt berechnet wurden (Vorgehen in Little et al. 2006). Fehlende Werte wurden mittels des Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahren einbezogen (Geiser 2010). Folgende statistische Kennwerte dienen der Bestimmung des bestgeeigneten Modells: Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC) und stichproben-adjustiertes Bayesian Information Criterion (aBIC), Entropie sowie die Log-Likelihood-Werte Bayesian, Bootstrapped Likelihood Ratio Test (BLRT) und adjustierter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMRT). AIC und BIC sind beschreibende Anpassungswerte, bei dem geringere Werte eine bessere Modellanpassung bedeuten (Alexandrowicz 2008). Beim aBIC fließt zusätzlich die Stichprobengröße mit ein. Die Entropie ist ein Maß der Güte der Klassifikation, bei der Werte nahe 1 eine große Sicherheit und Werte nahe 0 eine geringe Sicherheit zeigen (Geiser 2010). BLRT und VLMRT vergleichen die Passung eines Zielmodells (z.B. drei Profile) mit einem Vergleichsmodell, das eine Klasse weniger angibt (z.B. zwei Profile). Die für BLRT und VLMRT erzeugten p -Werte geben an, ob die Lösung mit k Klassen besser passt als die Lösung mit $k-1$ Klassen. Wenn der Wert signifikant ist, ist die Lösung signifikant passender. Für die Interpretation eignen sich beide Werte, wobei der BLRT häufig signifikant ausfällt (Nylund et al. 2007). Als ergänzende Qualitätsmerkmale werden für die jeweiligen Profillösungen die Klassengröße und die durchschnittlichen Wahrscheinlichkeiten für die Klassenzugehörigkeit betrachtet (diese sollte für alle Klassen $> .80$ sein, Rost 2006). Grundsätzlich sollte die Entscheidung für eine Profillösung nicht ausschließlich auf Grundlage der Kennwerte, sondern unter Einbezug inhaltlich-theoretischer Aspekte getroffen werden (Alexandrowicz 2008).

Für die Forschungsfragen 2 und 3 wurden Unterschiede zwischen den ermittelten Subgruppen (als polytome abhängige Variable) mit dem Statistikprogramm SPSS 27 in folgenden Merkmalen untersucht: demografische und studienbezogene Merkmale (Alter, Geschlecht, Studienfortschritt, Fachrichtung, Anzahl pädagogischer außeruniversitärer Vorerfahrungen, Berufsausbildung), berufsbezogenes Selbstkonzept (mit vier Subskalen) und Berufswahlsicherheit. Für die metrischen unabhängigen Variablen wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Bonferroni-Posthoc-Tests durchgeführt.³ Wenn die Voraussetzung der Varianzhomogenität nicht erfüllt wurde, fand der robuste Welch-Test mit Games-Howell-Posthoc-Tests Anwendung. Unterschiede in den dichotomen bzw. polytomen unabhängigen Variablen wurden mit Chi-Quadrat-Tests untersucht (Eid et al. 2015).⁴

³ Für die Skala berufsbezogenes Selbstkonzept war die Durchführung einer MANOVA aufgrund von Verletzung der Voraussetzungen nicht möglich (keine Normalverteilung, keine Varianzhomogenität in der Subskala Erziehung, unterschiedlich große Gruppen), weshalb auf einfaktorielle Varianzanalysen für jede Subskala zurückgegriffen wurden.

⁴ Nach Eid et al. (2015) ist der Chi-Quadrat-Wert abhängig von der Stichprobengröße, weshalb zusätzlich das Assoziationsmaß V nach Cramér angegeben wird, der den Chi-Quadrat-Wert an der Stichprobengröße relativiert.

4 Ergebnisse

Im ersten Schritt wurde die Passung der FEMOLA-Skala für die vorliegende Stichprobe mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. Zur Steigerung der FIT-Werte wurden vier Korrelationen der Fehlervarianzen zwischen Items zugelassen. Bei allen vier Fällen können die korrelierten Fehlervarianzen mit einer inhaltlichen Nähe der Items erklärt werden (z.B. „...ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite“ und „...ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gut zurechtkomme“). Die Ergebnisse zeigen für ein sechs-Faktoren-Modell in Bezug auf RMSEA und SRMR gute Fit-Indizes. Der CFI- und TLI-Wert liegt jeweils etwas unter den Grenzwerten ($\chi^2(445) = 803.08$, $p < .001$, $CFI = .87$, $TLI = .86$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .07$). Nach Ausschluss eines Items mit sehr geringer Faktorladung aus der Subskala Nützlichkeit zeigt das Modell bessere Werte, sodass die weiteren Analysen mit 31 Items durchgeführt wurden ($\chi^2(415) = 737.38$, $p < .001$, $CFI = .88$, $TLI = .87$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .07$). Die Faktorladungen der Items sind in Tab. 2 aufgeführt.

– Bitte hier Tab. 2 einfügen –

Das sechs-Faktoren-Modell mit den zwei Sekundärfaktoren intrinsisch und extrinsisch in Autorinnen und Autoren (2021) konnte ebenfalls repliziert werden, wobei sich unter Ausschluss des Items mit niedriger Faktorladung in der Nützlichkeitsskala bessere Modellfits zeigen ($\chi^2(423) = 751.41$, $p < .001$, $CFI = .88$, $TLI = .87$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .07$).

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Wie in Tab. 1 dargestellt, haben die intrinsischen Berufswahlmotive die höchsten Mittelwertausprägungen, dicht gefolgt von den nützlichkeitsbezogenen Motiven. Die sozialen Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums liegen unter dem theoretischen Mittelwert von 2.50 und werden eher abgelehnt. Bezüglich des berufsbezogenen Selbstkonzeptes schätzten die Studierenden den Bereich Erziehung am höchsten ein, gefolgt von Diagnostik und Medien-didaktik. Das Fachwissen hat den niedrigsten Mittelwert. Die Studierenden gaben mit $M = 3.26$ ($SD = 0.64$) eine hohe Berufswahlsicherheit an. Tab. 3 zeigt die Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Demnach hängt die Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen mit der Berufswahlsicherheit positiv zusammen. Auch zeigen sich positive Korrelationen zwischen den intrinsischen Berufswahlmotiven (pädagogisches Interesse, fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung) mit allen Subskalen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und der Berufswahlsicherheit. Ebenfalls positiv hängt die Nützlichkeit mit der Berufswahlsicherheit zusammen. Allein die geringe Schwierigkeit steht in negativem Zusammenhang mit der Berufswahlsicherheit.

– Bitte hier Tab. 3 einfügen –

4.2 Profile der Berufswahlmotive

Die erste Forschungsfrage bezog sich auf die Identifikation von Subgruppen bezüglich der sechs Berufswahlmotivfacetten. Die Kennwerte der Profilanalyse sind in Tab. 4 dargestellt. AIC, BIC und aBIC werden mit steigender Profilanzahl kleiner, die Entropie nähert sich dem Zielwert 1. Der VLMRT fällt bis zur Lösung mit vier Profilen signifikant aus, während der BLRT für alle Lösungen signifikant ist. Die fünf-Profillösung zeigt im Vergleich zu der Lösung mit vier Profilen höhere Wahrscheinlichkeitswerte bei der Gruppenzugehörigkeit (sie liegen alle zwischen 0.83 bis 0.87) und eine höhere Entropie. Außerdem zeigt sich bei fünf Profilen eine kleinere Gruppe (die mehr als 5% der Fälle enthält) mit geringen Ausprägungen in den intrinsischen Berufswahlmotiven, die analog zum Forschungsstand möglicherweise eine Risikogruppe darstellen könnte und damit praktisch bedeutsam wäre. Deshalb entscheiden wir uns trotz des nicht signifikanten VLMRT-Wertes für die Lösung mit fünf Profilen. Abb. 1 zeigt die Ausprägungen der sechs Berufswahlmotive in den fünf Klassen unter Angabe der Teilstichprobengröße.

– Bitte hier Tab. 4 einfügen –

– Bitte hier Abb. 1 einfügen –

Die mit 144 Studierenden größte Profilgruppe ist *vielseitig motiviert*. Sie enthält 41% aller Fälle und zeigt einen ähnlichen Verlauf wie das vielseitig hoch motivierte Profil auf einem niedrigeren Niveau. Es ist das einzige Profil, bei dem das fachliche Interesse höher ausgeprägt ist als das pädagogische Interesse. Das *vielseitig hoch motivierte* Profil enthält mit 81 Studierende 23% aller Fälle und weist ebenfalls sehr hohe Mittelwerte in den intrinsischen Motiven und gleichzeitig in den Nützlichkeitsaspekten auf. Auch die sozialen Einflüsse sind vergleichsweise hoch ausgeprägt. Das *pragmatisch motivierte* Profil enthält mit 53 Studierende 15% aller Fälle und zeigt seine höchsten Mittelwerte in den Motiven Nützlichkeit und Fähigkeitsüberzeugung. Die Motive soziale Einflüsse und geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums zeigen im Vergleich zu den anderen Profilen die höchsten Mittelwertausprägung. Das *vorrangig intrinsisch motivierte* Profil enthält mit 51 Studierenden ebenfalls 15% aller Fälle und zeigt sehr hohe Ausprägungen in den drei intrinsischen Berufswahlmotiven und gleichzeitig die niedrigsten Ausprägungen in den extrinsischen Berufswahlmotiven. Das *nützlichkeitsmotiviert* Profil hat die höchste Ausprägung im Berufswahlmotiv Nützlichkeit und gleichzeitig sehr gering ausgeprägte Interessensmotive. Dieses Profil ist mit 21 Studierenden (6% aller Fälle) die kleinste Gruppe.

4.3 Unterschiede zwischen den Subgruppen

Die zweite und dritte Forschungsfrage bezog sich jeweils auf Unterschiede zwischen den ermittelten Subgruppen hinsichtlich personen- und studienbezogener Merkmale (Forschungsfrage 2) sowie des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und der Berufswahlsicherheit (Forschungsfrage 3). Die Ergebnisse der Unterschiedsanalysen sind in Tab. 5 und 6 dargestellt.

Bezüglich der demografischen Merkmale Alter und Geschlecht unterscheiden sich die fünf Profilgruppen nicht signifikant voneinander (Geschlecht: $\chi^2(4) = 8.08$, $p = .07$, $V = .16$; Alter: $F_W(4) = 1.20$, $p = .32$). Auch in der Verteilung zwischen Bachelor- und Masterstudierenden ($\chi^2(4) = 4.50$, $p = .34$, $V = .11$) sowie nach Fachrichtungsgruppen ($\chi^2(12) = 8.55$, $p = .74$, $V = .16$) zeigen sich innerhalb der fünf Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Die Profile vorrangig intrinsisch motiviert, vielseitig hoch motiviert und pragmatisch motiviert unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Anzahl an pädagogischen Vorerfahrungen signifikant vom nützlichkeitsmotivierten Profil mit der geringsten Anzahl ($F(4) = 6.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$). Auch der Anteil an Studierenden mit Berufsausbildung ist signifikant verschieden ($\chi^2(4) = 9.62$, $p = .05$, $V = .18$): Das vielseitig motivierte Profil hat mit 86% den höchsten Anteil, das vorrangig intrinsisch motivierte Profil mit 65% den geringsten Anteil.

– Bitte hier Tab. 5 einfügen –

Im berufsbezogenen Selbstkonzept gibt es in allen Subskalen signifikante Unterschiede, mit kleinem Effekt in der Subskala Fach ($F(4) = 3.52$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$), mit mittlerem Effekt in den Subskalen Diagnostik ($F(4) = 9.00$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$) und Mediendidaktik ($F(4) = 7.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$) und mit großem Effekt in der Subskala Erziehung ($F(4) = 18.59$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$). Das vorrangig intrinsisch motivierte Profil zeigt in allen Facetten die höchsten Mittelwerte, dicht gefolgt vom vielseitig hoch motivierten Profil. Das pragmatisch motivierte und vielseitig motivierte Profil befindet sich jeweils im Mittelfeld. Studierende des nützlichkeitsmotivierten Profils gaben bei allen Subskalen die geringsten Mittelwerte an, welche nur knapp über dem theoretischen Mittelwert von 2.50 liegen. Vielseitig hoch motivierte Studierende gaben mit $M = 3.54$ ($SD = 0.45$) die höchste Berufswahlsicherheit an, gefolgt vom vorrangig intrinsisch motivierten Profil ($M = 3.38$, $SD = 0.71$), pragmatisch motivierten Profil ($M = 3.29$, $SD = 0.61$) und vielseitig motivierten Profil ($M = 3.12$, $SD = 0.63$). Das nützlichkeitsmotivierte Profil hat auch in der Berufswahlsicherheit die mit Abstand geringste Ausprägung ($M = 2.79$, $SD = 0.74$), befindet sich ebenfalls nur knapp über dem theoretischen Mittelwert und unterscheidet sich signifikant vom vorrangig intrinsisch motivierten und vielseitig hoch motivierten Profil. Die Werte vom vielseitig hoch motivierten und vielseitig motivierten Profil sind ebenfalls signifikant verschieden ($F(4) = 11.05$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$).

– Bitte hier Tab. 6 einfügen –

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, ob sich im beruflichen Lehramt interindividuelle Unterschiede bezüglich der Berufswahlmotivation zeigen und ob sich analog zum allgemeinbildenden Lehramt Profile mit (un)günstigen Motivkonstellationen identifizieren lassen. Dafür wurden mittels latenter Profilanalysen Gruppen mit ähnlichen Berufswahlmotiveausprägungen gebildet und diese bezüglich relevanter Hintergrundmerkmale sowie ihres berufsbezogenen Selbstkonzeptes und ihrer Berufswahlsicherheit verglichen.

Die latente Profilanalyse ergab nach Abwägen statistischer und inhaltlicher Aspekte eine Lösung mit fünf Profilen und bestätigt damit nicht die erwarteten drei Profile (Hypothese 1). Das kann damit zusammenhängen, dass hier erstmals das berufliche Lehramt allein untersucht wurde und sich die Studierenden in ihren Eingangsvoraussetzungen und Ausprägungen in den jeweiligen Berufswahlmotiven von allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden unterscheiden. Beispielsweise haben Studierende im beruflichen Lehramt oftmals bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung und es gibt einen hohen Anteil an Studierenden mit nicht-akademischen Hintergrund (Grunau und Petzold-Rudolph 2021; Autorinnen und Autoren 2021). Für berufliche Lehramtsstudierende haben möglicherweise deshalb finanzielle Faktoren oder eine berufliche Sicherheit eine größere Bedeutung als für allgemeinbildende Lehramtsstudierende (Berger und Ziegler 2020; Driesel-Lange et al. 2017). Die Profile lassen sich wie folgt typologisieren:

Das vielseitig motivierte Profil (41%) enthält Studierende, die vor allem fachlich motiviert sind. Hier war der Anteil an Studierenden mit Berufsausbildung am höchsten, sodass die fachlichen Vorerfahrungen ein Grund für das hohe fachliche Interesse sein können. Sie wirkten sicher in ihrer Berufswahl, schätzten sich aber gleichzeitig als vergleichsweise weniger kompetent ein. Diese Gruppe ist mit Abstand die größte und repräsentiert knapp die Hälfte der befragten Studierenden. Nach Grunau und Petzold-Rudolph (2021) befindet sich im beruflichen Lehramt ein vergleichsweise hoher Anteil an Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund, den dieses Profil möglicherweise widerspiegelt. In künftigen Studien könnten Informationen zu ihrem sozioökonomischen Status weitere Erkenntnisse liefern.

Studierende des pragmatisch motivierten Profils (15%) scheinen ihre Entscheidung aus persönlich nützlichen Gründen, wie finanzieller Sicherheit und Zeit für Familie und Freunde, getroffen zu haben in Kombination damit, dass sie sich für fähig bzw. geeignet halten und ihr soziales Umfeld es ebenso sieht. Die eher niedrigen Interessensmotive könnten vermuten lassen, dass sie eine Risikogruppe darstellen, was ihre hohe Berufswahlsicherheit nicht bestätigt. Studierende des vorrangig intrinsisch motivierten Profils (15%) zeigten eine vergleichsweise hohe Berufswahlsicherheit und schätzten ihr berufsbezogenes Selbstkonzept im Vergleich zu den anderen Profilen am höchsten ein, sodass ihr Profil hinsichtlich des Studien- und Berufserfolgs als günstig beschrieben werden kann. Sie gaben die meisten pädagogischen Vorerfahrungen an und gleichzeitig ist in diesem Profil der Anteil an Studierenden mit Berufsausbildung am geringsten. Diese Gruppe scheint sich vorrangig aus pädagogischen Vorerfahrungen für das Studium entschieden zu haben (daraufhin deutet auch, dass das pädagogische Interesse höher ausgeprägt ist als das fachliche Interesse). In Folgestudien könnte hierzu untersucht werden, aus welchen Gründen die Studierenden ein berufliches und nicht ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium gewählt haben.

Das vielseitig hoch motivierte Profil (23%) wird mit den hohen Ausprägungen in den intrinsischen und extrinsischen Berufswahlmotiven in der Literatur als besonders günstig beschrieben (Billich-Knapp et al. 2012), was in der vorliegenden Studie mit den hohen Ausprägungen in der Berufswahlsicherheit und im berufsbezogenen Selbstkonzept bestätigt werden kann.

Die nützlichkeitsmotivierte Gruppe (6%) hat sich hauptsächlich aus externen Faktoren, wie sicheres Einkommen und Arbeitszeiten, für den Beruf entschieden. Sie weisen gleichzeitig ein geringes pädagogisches und fachliches Interesse auf, was in der Literatur als ungünstiges Profil

beschrieben wird (Biermann et al. 2019; Rothland 2014). Das bestätigen die vorliegenden Ergebnisse: die Gruppe gab eine geringe Berufswahlsicherheit und die im Vergleich zu den anderen Profilen niedrigsten Kompetenzeinschätzungen an. Diese Gruppe weist zudem die geringsten pädagogischen Vorerfahrungen auf und auch der Anteil an Studierenden mit Berufsausbildung ist vergleichsweise gering. Aufgrund dieser Merkmale lässt sich diese Gruppe als Risikogruppe bezeichnen, bei der davon auszugehen ist, dass sie entweder ihr Studium abbrechen oder später im Beruf unzufrieden sind.

Hypothese 2, die mehr pädagogische Vorerfahrungen im vorrangig intrinsisch motivierten Profil erwartete als im vorrangig extrinsisch motivierten Profil, wurde bestätigt. Ebenso können anhand der Beschreibungen erwartungskonform das vorrangig intrinsisch motivierte Profil sowie das vielseitig hoch motivierte Profil als günstig und das nützlichkeitsmotiviert Profil als ungünstig eingestuft werden und bestätigt damit Hypothese 3 und die Ergebnisse von Billich-Knapp et al. (2012). Es lassen sich also auch im beruflichen Lehramt Profile identifizieren, die in Bezug auf den Studien- und späteren Berufserfolg als günstig bzw. ungünstig beschrieben werden können (Biermann et al. 2019). Dennoch zeigten sich hier nicht drei, sondern fünf Profile, die möglicherweise auf eine große Vielfalt der Berufswahlmotivkombinationen hindeuten. Es könnte günstig sein, diese Vielfalt in der Lehramtsausbildung zu berücksichtigen, damit Personen der Lehrkräfteausbildung zu einem umfassenden Verständnis des Berufs beraten und darüber hinaus solide praktische Erfahrungen vermitteln können (Thomson et al. 2012). Bspw. kann für das sehr berufswahlsichere, vorrangig intrinsisch motivierte Profil die Gefahr bestehen, dass aufgrund der alleinigen intrinsischen Motive ein eher idealisiertes Berufsbild besteht und „die unterrichtliche Zweckhaftigkeit, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Unterricht sowie die vielfältigen, hohen Anforderungen an die Berufsinhaber und grundlegende Bedingungen, unter denen die ‚Zusammenarbeit‘ stattfindet (feste Rollenmuster, Leistungsorientierung und -beurteilung etc.)“ (Rothland 2014, S. 371), eher ausgeblendet werden. Deshalb erscheint es günstig, diese Gruppe frühzeitig mit der Berufsrealität und den beruflichen Anforderungen vertraut zu machen. Das kann bspw. über praktische Erfahrungen realisiert werden. Der Großteil der Studierenden im vielseitig motivierten Profil hat eine Berufsausbildung und kennt damit einen praktisch ausgerichteten Ausbildungsweg. Für sie könnte das vorrangig theoretische Universitätsstudium die Gefahr bergen, dass sie aufgrund eines geringeren akademischen Interesses (Berger und Ziegler 2000) ihr Studium abbrechen, obwohl sie den Beruf ausüben möchten. Deshalb wäre es günstig, aus universitärer Sicht zu überlegen, wie ein stärkerer berufspraktischer Bezug zu einem frühen Zeitpunkt im Studium realisiert werden kann. Mit Blick auf den Lehrkräftemangel hat das nützlichkeitsmotiviert Risiko-Profil mit 6% aller Studierenden eine praktisch bedeutsame Größe. Ein umfassendes Beratungs- und Unterstützungsangebot kann helfen, die Studierenden einerseits zur Selbstreflexion anzuregen und ihnen andererseits möglicherweise eine positivere Sichtweise auf ihren Beruf zu geben.

Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen könnte in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden, ob Lehrkräfte mit bestimmten Motivationsprofilen eher dazu neigen, im Beruf zu bleiben oder ihn zu verlassen (Thomson et al. 2012). Längsschnittlich angesetzte Studien unter Einbezug von Referendarinnen und Referendaren und erfahrenen Lehrkräften würde Aussagen darüber zulassen, ob sich die als günstig beschriebenen Profile für die Bewältigung des Berufsalltags tatsächlich als günstig erweisen (Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019). Vergleiche

mit Nicht-Lehramtsstudiengängen sowie mit allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden könnten Aufschlüsse darüber liefern, welche Muster als lehramtstypisch und welche speziell für das berufliche Lehramt gelten. Zudem sollten für eine zielgruppenadäquate Beratung und Unterstützung in zukünftigen Studien Profile hinsichtlich weiterer Variablen, wie Persönlichkeitsmerkmalen oder Leistungsmotivation, untersucht werden (Billich-Knapp et al. 2012). Für das berufliche Lehramt wäre es günstig, den sozioökonomischen Status zu erfassen, um mögliche Effekte aufgrund der sozialen Herkunft berücksichtigen zu können.

Als Einschränkung der Untersuchung ist zu nennen, dass die Berufswahlmotive retrospektiv und per Selbsteinschätzung erhoben wurden, was zu einer Verzerrung und zu einer Überschätzung der intrinsischen Motive führen kann (Pohlmann und Möller 2010; Rothland 2014). Die geringen Streuungen und Deckeneffekte der Berufswahlmotivskalen könnten Hinweise darauf sein, die dazu führen, dass Werte nicht mehr zuverlässig gemessen werden. Zudem lagen die CFI- und TLI-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse für FEMOLA leicht unter den Grenzbereichen, was die Validität des Instruments für die vorliegende Stichprobe leicht einschränkt. Die Vergleiche der Profilgruppen wurden mit den manifesten und nicht mit latenten (messfehlerbereinigten) Variablen vorgenommen, sodass die Ergebnisse möglicherweise durch Messfehler verzerrt sein könnten. Der Entropiewert der gewählten Profillösung ist verhältnismäßig gering, aber größer als .70 und liegt damit im akzeptablen Bereich (Lohbeck und Frenzel 2021). Die Aussagekraft der Ergebnisse ist zudem dadurch einschränkt, dass nur ausgewählte Fachrichtungen an drei Studienstandorten erfasst wurden, die verhältnismäßig kleine Stichprobe und die besonders kleine Gruppe der Fachrichtung Kosmetologie. In zukünftigen Studien mit personenzentrierten Ansätzen könnten weitere berufliche Fachrichtungen, wie Wirtschaft und Verwaltung oder Sozialpädagogik, einbezogen werden, um die Lösung mit fünf Profilen für das berufliche Lehramt zu replizieren. Trotz der Limitationen liefert die vorliegende Studie einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt, da hier erstmals Berufswahlmotivgruppen untersucht wurden und verschiedene Profile identifiziert werden konnten, die sich als günstig und ungünstig erwiesen. Aus diesen Erkenntnissen ließen sich Implikationen für Forschung und Praxis ableiten.

6 Literatur

- Alexandrowicz, R. (2008). Wieviel ist „ein bisschen“? Ein neuer Zugang zum BIC im Rahmen von Latent-Class-Analysen. In J. Reinecke & C. Tarnai (Hrsg.), *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis* (S. 141–165). Münster u.a.: Waxmann.
- Berger, J., & Ziegler, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 203–216). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Berger, J.-L., & Aprea, C. (2015). Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 4, 6–9.
- Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift*

- für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 177–189. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- Billich-Knapp, M., Küsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 696–719.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 261–276). Münster u.a.: Waxmann.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R., & Perels, F. (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz: Eine profilanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 45–61. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000208>
- Driesel-Lange, K., Morgenstern, I., & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand, & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 368–387). Berlin & Münster: LIT.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F., & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Frommberger, D., & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper Forschungsförderung*, 60.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Goller, M., & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0008>
- Grunau, J., & Petzold-Rudolph, K. (2021). First Generation Students in den beruflichen Lehramtsstudiengängen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 18.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186–210.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Drahm, M., & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0212-0>
- Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.
- Little, T. D., Slegers, D. W., & Card, N. A. (2006). A Non-arbitrary Method of Identifying and Scaling Latent Variables in SEM and MACS Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(1), 59–72. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_3
- Lohbeck, A., & Frenzel, A. C. (2021). Latent motivation profiles for choosing teaching as a career: How are they linked to self-concept concerning teaching subjects and emotions during teacher education training? *The British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12437>
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Autorinnen und Autoren (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid, & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! (S. 185–198)*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004660w185>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Bd. 71, S. 177–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8. Auflage). Muthén & Muthén.

- Nylund, K. L., Asparouhov, & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569.
- Pahl, J.-P. (2007). *Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Porsch, R. (2018). Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 27, 1–23.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T., & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why People choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation* (S. 3–19). Hoboken: Routledge.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann, M. Eid & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster & New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – Ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester: Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 135–163). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K., & König, J. (2016). Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS): Heterogenität und Inklusion gestalten. Teilprojekt Qualitätssicherung: Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation (Allgemeiner Teil). 1. Messzeitpunkt. Universität zu Köln.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster & New York: Waxmann.

- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Autorinnen und Autoren (2021). Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA: Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 212–230. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0010>
- Autorinnen und Autoren (2020). Welche Gründe, berufliches Lehramt zu studieren, stehen mit der Sicherheit der Berufswahl in Verbindung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–9. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000290>
- Autorinnen und Autoren (2021). Ergebnisse der Befragung der Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin Sommersemester 2019. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-11156>
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.008>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Tab. 1 Verwendete Skalen: Anzahl der Items, Beispiel-Item, Cronbachs Alpha anhand der vorliegenden Daten, deskriptive Statistik

(Sub-)Skala	n _{Items}	Beispiel-Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>N</i>
Berufswahlmotive ^a						
Pädagogisches Interesse	6	... ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite.	3.27	0.49	.82	344
Fachliches Interesse	5	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	3.26	0.48	.75	344
Fähigkeitsüberzeugung	5	... ich denke, dass ich eine gute Lehrkraft bin.	3.15	0.43	.72	337
Nützlichkeit	6	... ich als Lehrer*in finanziell abgesichert bin.	3.05	0.56	.76	343
Soziale Einflüsse	5	... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	2.30	0.65	.75	342
Geringe Schwierigkeit	4	... das Lehramtsstudium leichter ist als andere Studiengänge.	1.65	0.56	.78	342
Berufsbezogenes Selbstkonzept ^b						
Fach	4	Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten.	2.88	0.54	.77	253
Erziehung	4	Ich kann gut mit Schüler*innen umgehen.	3.17	0.45	.73	219
Diagnostik	4	Ich kann Leistungen von Schüler*innen gut beurteilen.	2.97	0.45	.73	217
Mediendidaktik	4	Ich kann Computer im Unterricht didaktisch begründet einsetzen.	2.92	0.66	.88	225
Berufswahlsicherheit	5	Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer*in werden möchte.	3.26	0.64	.89	337

Anmerkungen: ^aItemstamm: „Ich habe den Beruf als Lehrer*in gewählt, weil ...“; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. ^bDie hohe Anzahl fehlender Werte erklärt durch den listenweisen Fallausschluss auf Grundlage aller Items in der Reliabilitätsanalyse.

Tab. 2 Standardisierte Faktorladungen der Items in der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Subskala	Item	Ladung
Pädagogisches Interesse	1	.506
	2	.590
	3	.853
	4	.788
	5	.712
	6	.461
Fachliches Interesse	7	.750
	8	.693
	9	.468
	10	.454
	11	.718
Fähigkeitsüberzeugung	12	.654
	13	.574
	14	.489
	15	.684
	16	.535
Nützlichkeit	17	ausgeschlossen
	18	.488
	19	.357
	20	.748
	21	.695
	22	.399
	23	.798
Soziale Einflüsse	24	.493
	25	.565
	26	.728
	27	.584
	28	.564
Geringe Schwierigkeit	29	.504
	30	.720
	31	.813
	32	.678

Anmerkungen: Es wurden Korrelationen zwischen den Items 1 und 6, 19 und 22, 18 und 29 sowie 24 und 27 zugelassen.

Tab. 3 Korrelationstabelle zwischen den Kontrollvariablen, manifesten unabhängigen und abhängigen Variablen (Spearman-Rho)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 Alter	-																		
2 Geschlecht	.27*	-																	
3 Bachelor / Master	.46*	-.01	-																
4 Gewerbe	.13*	.38*	.01	-															
5 Ernährung	-.13	-.02	-.04	-.44*	-														
6 Pflege	.06	-.23*	.07	-.45*	-.39*	-													
7 Kosmetologie	-.11	-.21*	-.06	-.24*	-.21*	-.21*	-												
8 Berufsausbildung	-.41*	-.11	-.02	.01	.06	-.00	-.09	-											
9 Päd. Vorerfahrungen	-.09	-.15*	.01	-.05	.05	.05	-.07	.14*	-										
10 Berufswahlsicherheit	.04	-.07	-.02	.10	-.05	.02	-.11*	-.02	.11*	-									
11 Fach	.04	-.03	.23*	-.03	-.01	.12*	-.13*	.11	.08	.19*	-								
12 Erziehung	.02	-.09	.05	-.01	.07	-.05	-.02	.07	.23*	.25*	.17*	-							
13 Diagnostik	-.03	-.08	-.11	-.05	.03	.03	-.00	.09	.11	.13*	.19*	.44*	-						
14 Mediendidaktik	-.01	.27*	-.02	.17*	-.02	-.11	-.06	.11	.08	.10	.27*	.22*	.31*	-					
15 Pädagogisches Interesse	.06	-.01	.08	.04	.05	-.02	-.10	.10	.24*	.31*	.12*	.53*	.24*	.18*					
16 Fachliches Interessier	-.05	-.00	-.07	-.15*	.03	.13*	-.01	-.07	.03	.18*	.34*	.21*	.19*	.14*	.36*				
17 Fähigkeitsüberzeugung	.11*	.08	.03	.18*	-.00	-.05	-.11*	-.03	.20*	.31*	.22*	.32*	.21*	.26*	.40*	.22*			
18 Nützlichkeit	.03	-.02	-.06	-.00	-.03	.08	-.08	-.07	.01	.23*	.01	.04	.08	.05	.06	.04	.14*		
19 Soziale Einflüsse	-.15*	-.04	-.14*	-.04	.02	.05	-.04	.09	.05	.10	-.10	.12*	.07	.13*	.11*	.01	.13*	.30*	
20 Geringe Schwierigkeit	.01	.03	.03	.00	.05	.02	-.10	.06	.04	-.11*	.05	-.04	.02	.07	-.13*	-.15*	-.03	.13*	.22*

Anmerkungen: Gewerbe = Fachrichtungsgruppe Gewerbe / Technik; Ernährung = Fachrichtungsgruppe Ernährung / Lebensmittelwissenschaft / Ökotrophologie; Pflege = Fachrichtungsgruppe Pflege-/ Gesundheitswissenschaft; Päd. Vorerfahrungen = pädagogische Vorerfahrungen; * $p < .050$.

Tab. 4 Modell-Fit-Indizes

#	AIC	BIC	aBIC	Entropie	BLRT	p_{BLRT}	VLMRT	p_{VLMRT}
2	2077.36	2150.66	2090.38	.67	-1107.77	<.001	-1107.77	<.001
3	1997.18	2097.49	2015.01	.69	-1019.68	<.001	-1019.68	.023
4	1944.43	2071.75	1967.06	.72	-972.59	<.001	-972.59	.013
5*	1897.03	2051.35	1924.46	.77	-939.22	<.001	-939.22	.402
6	1876.26	2057.58	1908.48	.84	-907.76	<.001	-907.76	.026

Anmerkungen: # = Anzahl latenter Profile; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = stichproben-adjustiertes BIC; BLRT = Bootstrap-Likelihood-Ratio-Test; VLMR = adjustierter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test; *gewählte Profillösung.

Tab. 5 Deskriptive Werte zu den dichotomen abhängigen Variablen für die Berufswahlmotivprofile und Ergebnisse der Unterschiedstests (Chi-Quadrat und Cramérs V)

	vorrangig intrinsisch motiviert ($n = 51$)		vielseitig hoch moti- viert ($n = 81$)		pragmatisch motiviert ($n = 53$)		vielseitig motiviert ($n = 144$)		nützlichkeits- motiviert ($n = 21$)		χ^2	df	p	V
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
weiblich	29	57	48	60	40	76	94	66	9	43	8.80	4	.066	.16
männlich	22	43	32	40	13	25	49	34	12	57				
Bachelor	31	61	59	73	37	70	109	76	14	67	4.50	4	.343	.11
Master	20	39	22	27	16	30	35	24	7	33				
Gewerbe	21	41	26	32	19	36	43	30	8	38	8.55	12	.741	.16
Ernährung	16	31	24	30	15	28	36	25	6	29				
Pflege	11	22	26	32	14	26	45	31	5	24				
Kosmetologie	3	6	5	6	5	9	20	14	2	10				
Berufsausbildung	26	65	55	76	35	75	104	86	14	70	9.62	4	.047	.18
keine Berufsausbildung	14	35	17	24	12	26	17	14	6	30				

Anmerkungen: Gewerbe = Fachrichtungsgruppe Gewerbe / Technik; Ernährung = Fachrichtungsgruppe Ernährung / Lebensmittelwissenschaft / Ökotrophologie; Pflege = Fachrichtungsgruppe Pflege-/ Gesundheitswissenschaft; χ^2 = Chi-Quadrat nach Pearson, V = Cramérs V .

Tab. 6 Deskriptive Werte zu den metrischen abhängigen Variablen für die Berufswahlmotivprofile und Ergebnisse der Unterschiedsanalysen (BCH Methode)

	vorrangig intrinsisch motiviert (<i>n</i> = 51)		vielseitig hoch motiviert (<i>n</i> = 81)		pragmatisch motiviert (<i>n</i> = 53)		vielseitig mo- tiviert (<i>n</i> = 144)		nützlichkeits- motiviert (<i>n</i> = 21)		χ^2 (4)	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>			
Alter	26.53	1.06	25.46	0.68	24.29	0.69	24.45	0.42	24.98	1.05	4.97	.290	.05
päd. Vorer- fahrungen	2.17	0.23	1.98	0.18	2.13	0.20	1.47	0.12	0.64	0.21	41.08	<.001	.07
<i>Berufsbezogenes Selbstkonzept</i>													
Fach	3.11	0.07	2.93	0.07	2.88	0.09	2.78	0.06	2.65	0.14	16.32	.003	.04
Erziehung	3.47	0.07	3.38	0.06	3.20	0.06	3.01	0.04	2.55	0.14	76.94	<.001	.23
Diagnostik	3.14	0.07	3.13	0.06	3.01	0.08	2.85	0.04	2.55	0.12	32.92	<.001	.11
Medien-di- daktik	3.16	0.12	3.13	0.09	3.13	0.11	2.66	0.07	2.68	0.17	29.47	<.001	.09
Berufswahl- sicherheit	3.38	0.12	3.58	0.06	3.30	0.10	3.08	0.06	2.74	0.19	44.30	<.001	.10

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; χ^2 = Chi-Quadrat; η^2 = Eta-Quadrat.

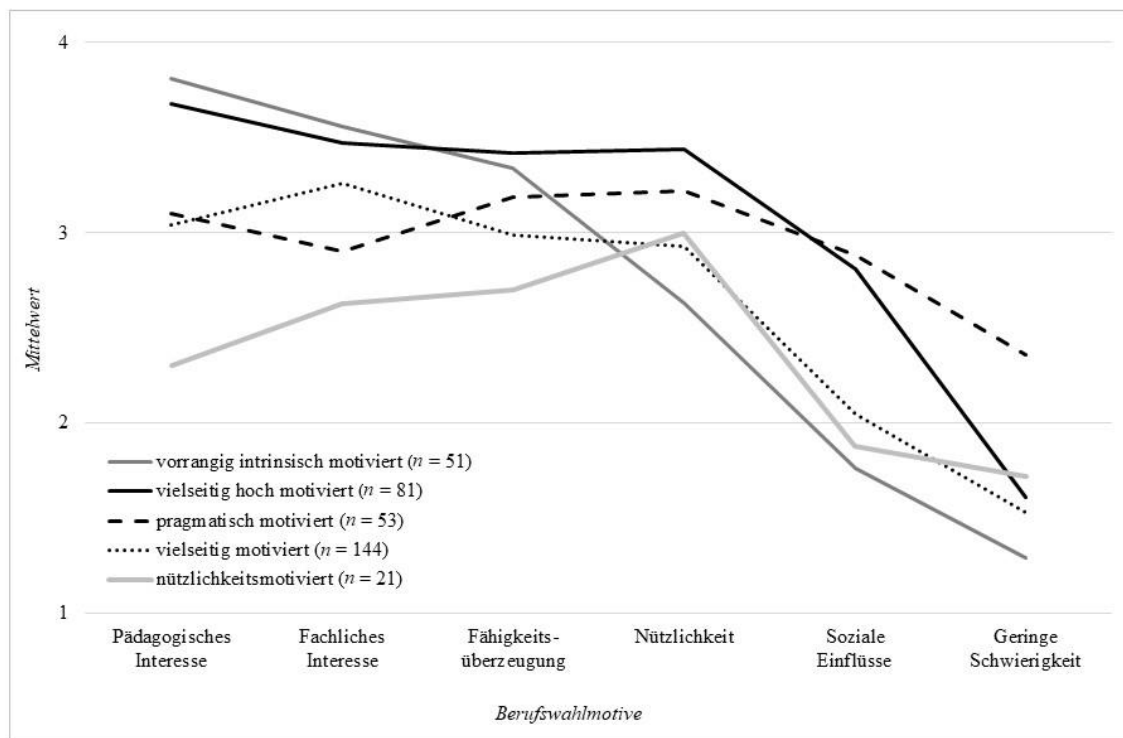


Abbildung 1 Mittelwerte der fünf Berufswahlmotivprofile

Studie 5

Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive

Stellmacher, A. & Ohlemann, S. (2021).³⁶ Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 212–230. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0010>

³⁶ Dies ist das Originalmanuskript des Artikels, der am 15.06.2021 vom Franz Steiner Verlag veröffentlicht wurde und unter der genannten DOI online verfügbar ist. Allerdings wurde er unter anderen Lizenzbedingungen als die vorliegende Dissertation veröffentlicht. Zur Wahrung der rechtlichen Bestimmungen des Verlages ist dieser Beitrag nur unter der Lizenz CC-BY-NC-ND nutzbar.

ANNE STELLMACHER / SVENJA OHLEMANN

Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA

Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive

Assessment Measure of Career Choice Motivation in VET Teacher Training using FEMOLA

Fit and Potential for Adaptation based on Quantitative and Qualitative Aspects

Kurzfassung: Für die Untersuchung der Berufswahlmotive Studierender allgemeinbildender Lehramtsstudiengänge existieren mit FEMOLA und FIT-Choice zwei validierte Erhebungsinstrumente, die zugleich Vergleichsstudien ermöglichen. Da das berufliche Lehramt weniger bekannt (FROMMBERGER/LANGE, 2018) und beliebt (EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT, 2019) ist und sich zudem die Biografien der Studierenden unterscheiden, stellt sich die Frage, inwiefern sich die bestehenden Instrumente für diese Zielgruppe eignen. Unser Beitrag untersucht den FEMOLA-Fragebogen für das berufliche Lehramt mittels konfirmatorischer Faktoranalyse sowie autobiografisch-narrativer Interviews. Die Passung des Instruments lässt sich grundsätzlich bestätigen, auch zeigen sich mehrere Erweiterungs- bzw. Adaptationsmöglichkeiten für das berufliche UND allgemeinbildende Lehramt.

Schlagworte: Berufswahlmotive, Lehramtsstudium, Berufsschule, FEMOLA, Mixed-Method-Design, konfirmatorische Faktorenanalyse

Abstract: FEMOLA and FIT-Choice are two validated instruments to study career choice motives of pre-service teachers of general education. As VET teaching is less known (FROMMBERGER/LANGE, 2018) and popular (EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT, 2019) and, in addition, their students' biographies differ, the question arises as to how well suited the existing instruments are to research this target group. Our study examines the suitability of the FEMOLA questionnaire for professional teachers using confirmatory factor analysis and autobiographical-narrative interviews. In principle, the instrument showed an adequate fit. Moreover, several possibilities to extend and adapt FEMOLA for VET AND general education teaching were revealed.

Keywords: Career Choice Motivation, Teacher Training, Vocational Education and Training (VET), FEMOLA, Mixed-Method-Design, Confirmatory Factor Analysis

1 Erfassungs- und Weiterentwicklungsbedarfe von Berufswahlmotiven

Der Lehrkräfteberuf gilt als besonders herausfordernd und beanspruchend (ROTHLAND, 2014). Verschiedene Studien (im Überblick bei WESSELBORG, 2017) zeigen, dass schulformübergreifend vor allem die Klassenführung, der Umgang mit schwierigen Lernenden sowie geringe Ruhe- bzw. Erholungsphasen als Belastungsfaktoren empfunden werden. Als Folge sind in mehr als der Hälfte der Fälle „psychische und Verhaltensstörungen“ (PAULUS et al., 2014, S. 3) ursächlich für einen vorzeitigen krankheitsbedingten Erwerbsaustritt von Lehrkräften. Mit Blick auf die beruflichen Anforderungen und möglichen gesundheitlichen Folgen scheint eine hohe Passung zwischen Individuum und Lehrkräfteberuf besonders relevant. Diesbezüglichen Aufschluss liefern unter anderem die Motive, aus denen heraus sich Menschen für die Arbeit an der Schule entscheiden.

Die Erforschung von Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte blickt auf eine lange Tradition zurück (Überblick u.a. in RICHARDSON/KARABENICK/WATT, 2014; ROTHLAND, 2014). Insbesondere durch die Standardisierung von Instrumenten wie dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA; POHLMANN/MÖLLER, 2010) und dem FIT-Choice-Fragebogen (WATT/RICHARDSON/SMITH, 2017) konnte die Befundlage im vergangenen Jahrzehnt nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ systematisch verbessert werden, indem Erkenntnisse aus Studien erstmalig innerhalb oder zwischen verschiedenen Regionen bzw. Lehramtstypen verglichen wurden. Obwohl der initiale Fokus auf Studierenden des allgemeinbildenden Lehramts lag (KÖNIG/ROTHLAND, 2013; RETELSDORF/MÖLLER, 2012), wurden auch die beruflichen Fachrichtungen zusehends vermehrt berücksichtigt, sodass auch hier die Datenlage wächst (DRIESEL-LANGE/MORGENSTERN/KEUNE, 2017; BERGER/APREA, 2015, MICKNASS/OHLEMANN/PFETSCH/ITTEL, 2019).

Um den Erkenntnisgewinn (auch, aber nicht ausschließlich) für die beruflichen Fachrichtungen qualitativ weiterzuentwickeln, könnte ein logischer nächster Schritt die Überprüfung der bestehenden Instrumente sein. Für eine schultypbezogene Überprüfung spricht, dass diese Instrumente für die allgemeinbildenden Lehrämter entwickelt wurden, sich das berufliche Lehramt im direkten Vergleich jedoch als weniger bekannt (FROMMBERGER/LANGE, 2018) und weniger hoch angesehen erweist (EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT, 2019) sowie sich die Studierendengruppen der beruflichen und allgemeinbildender Fachrichtungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Vorerfahrungen und Eingangsvoraussetzungen unterscheiden (BERGER/ZIEGLER, 2020; STELLMACHER/HUCK/OPHARDT, 2019).

Eine übergreifende Überprüfung der Erhebungsinstrumente erscheint auch deshalb sinnvoll, weil in der Lehramtsausbildung selbst Veränderungen entstanden sind, bspw. im Zuge der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die ihrerseits wiederum die Wahl des Lehramtsstudiums beeinflussen könnten.

Zusammenfassend zeigt sich ein Desiderat, die bestehenden Instrumente auf ihre Aktualität hin zu überprüfen und ggfs. Neuerungen zu diskutieren und vorzunehmen. Diesem Ziel widmen wir uns mit den beiden hier folgenden Studien, indem wir zunächst die Passung der FEMOLA-Skalen auf die Erfassung der Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt quantitativ beleuchten und anschließend mittels qualitativer Interviews mögliche bisher unerkannte Motive von Studierenden eruieren.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der allgemeinbildenden und beruflichen Lehramtsausbildung

Aufgrund des Bildungsföderalismus ist die Grundstruktur der Lehramtsausbildung durch das jeweilige Landesrecht geregelt und wird durch die Kultusministerkonferenz (kurz KMK) strukturiert. Dies gilt für das allgemeinbildende als auch berufliche Lehramt. Beide Ausbildungen sind analog aufgebaut und bestehen jeweils aus den zwei Phasen des grundständigen Studiums einschließlich schulpraktischer Studien und Vorbereitungsdienst. Zudem orientiert sich das Lehramtsstudium an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004/2019), sodass auch das berufliche Lehramtsstudium einen bildungswissenschaftlichen Anteil enthält, in dem die Kompetenzbereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren vermittelt werden. Außerdem umfasst die erste Ausbildungsphase für alle Lehramtstypen gleichermaßen ein Studium in den Fachwissenschaften und ihren Didaktiken von mindestens zwei Fächern (KMK, 2016).

Die erste Ausbildungsphase, die zum Vorbereitungsdienst berechtigt, kann über zweierlei Wege absolviert werden: Entweder über ein Studium der Wirtschaftspädagogik oder durch ein Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Während das Lehramtsstudium explizit auf den späteren Lehrkräfteberuf vorbereitet, eröffnet ein wirtschaftspädagogischer Abschluss mehrere berufliche Wege, wie die betriebliche Praxis (z.B. in das Personalwesen). Da in der vorliegenden Studie eine Befragung in Berlin, Osnabrück und Hannover durchgeführt wurde, konzentrieren wir uns auf das Lehramtsstudium. Da hier – wie bei allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen – bereits mit der Wahl des Studiums eine Berufswahl getroffen wurde (ROTHLAND, 2014;

SPINATH/VAN OPHUYSEN/HEISE, 2005), sprechen wir im weiteren Verlauf anstelle einer Studienwahl immer von einer Berufswahl.

Während die Studiengänge des beruflichen und allgemeinbildenden Lehramts viele Gemeinsamkeiten aufweisen, unterscheiden sich die Studierendengruppen in ihren Bildungsbiografien. Beispielsweise begannen an der Technische Universität Darmstadt rund zwei Drittel der Studierenden der gymnasialen Fachrichtung ihr Lehramtsstudium unmittelbar nach dem Schulabschluss oder im Anschluss an ein anderes Studium, die Studienanfänger*innen der beruflichen Fachrichtungen waren jedoch im Durchschnitt etwas älter und konnten mehrheitlich einen Berufsabschluss oder Arbeitserfahrung vorweisen (BERGER/ZIEGLER, 2020). Ähnliche Befunde liegen für die Studierenden des beruflichen Lehramts an der Technischen Universität Berlin vor (STELLMACHER et al., 2019). Gleichzeitig hat das berufliche Lehramt im Gegensatz zum Lehramt für Gymnasien, Real-, Gesamt- oder Grundschulen ein geringeres Ansehen (EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT, 2019). Folglich stellt sich die Frage, ob Studierende des beruflichen Lehramts ihre Entscheidung auf andere Motive begründen. Zur Erhellung dieser Frage sind Vergleichsstudien auf Basis standardisierter und validierter Instrumente besonders bedeutsam.

3 Erforschung der Berufswahlmotive im Lehramt: Instrumente und Forschungsstand

Die bisherige Befundlage zu Berufswahlmotiven zeigt sich eher diffus, was zumindest in Teilen auf heterogene Stichproben und den Einsatz variierender Instrumente zurückzuführen ist (ROTHLAND, 2014). Einen größeren Erkenntnisgewinn liefern Vergleichsstudien verschiedener Länder (u.a. WATT et al., 2012) oder Stichproben (KIEL/HEIMLICH/MARKOWETZ/WEISS, 2015; RETELSDORF/MÖLLER, 2012) unter Einsatz validierter Instrumente. Aktuell liegen zwei Instrumentarien vor: Der von WATT/RICHARDSON (2007) aus dem FIT-Choice-Modell entwickelte Fragebogen (WATT/RICHARDSON/SMITH, 2017) findet vor allem in internationalen Vergleichen Anwendung, der FEMOLA-Fragebogen von POHLMANN/MÖLLER (2010) kommt im deutschsprachigen Raum zum Einsatz. Beide für das allgemeinbildende Lehramt konzipierte Instrumente basieren auf dem Erwartungs-x-Wert-Modell (ECCLES et al., 1983) und enthalten sowohl wertbezogene Komponente wie Interessensmotive als auch erwartungsbezogene Komponente wie die Fähigkeitsüberzeugung (POHLMANN/MÖLLER, 2010; WATT/RICHARDSON, 2007).

Auch für das berufliche Lehramt wurden vereinzelt die Berufswahlmotive untersucht (BERGER/APREA, 2015; MICKNASS et al., 2019; MÜLLER/ZEITZ, 2007). Jedoch bleibt die Datenglage insbesondere mit Blick auf Vergleichsstudien zu allgemeinbildenden Lehramtsrichtungen

spärlich. Die Studie von BERGER und ZIEGLER (2020) vergleicht die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen und gymnasialen Lehramts unter Verwendung von FEMOLA, ergänzt um Items aus FIT-Choice. Dabei zeigte sich lediglich ein Unterschied im Aspekt finanzieller Sicherheit, der bei den beruflichen Fachrichtungen signifikant höher ausgeprägt war. Alle anderen Facetten unterschieden sich nicht signifikant, sodass die beiden Gruppen trotz Unterschieden in den Bildungsbiografien bzgl. ihrer Berufswahlmotive eher homogen wirken.

Auch an der Technischen Universität Berlin unterschieden sich Studierende der beruflichen Fächer und des allgemeinbildenden Fachs Arbeitslehre signifikant in der Einschätzung ihrer finanziellen Sicherheit als Berufswahlmotiv (enthalten in der FEMOLA-Subskala „Nützlichkeit“). Zudem schätzten Studierende des beruflichen Lehramts ihr pädagogisches Interesse und die sozialen Einflüsse signifikant geringer ein als ihre Kommiliton*innen des allgemeinbildenden Lehramts (STELLMACHER/OHLEMANN/PFETSCH/ITTEL, 2020). DRIESEL-LANGE et al. (2017) verglichen unter Einsatz von FIT-Choice ebenfalls die Berufswahlmotive von Studierenden des Lehramts Berufskolleg mit Studierenden des gymnasialen Lehramts und konnten im Gegensatz zu BERGER/ZIEGLER (2020) auf allen Subskalen signifikante Unterschiede feststellen. So schätzten Studierende des Lehramts Berufskolleg die Motive „Wahrgenommene Lehrbefähigung“, „Berufliche Sicherheit“, „Soziale Benachteiligung aufheben“ sowie „Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung“ signifikant höher ein und die Motive „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, „Eigene Lehr-Lern-Erfahrungen“ sowie die intrinsische Berufswahlmotivation signifikant geringer ein als die Vergleichsgruppe.

Zusammenfassend können die bisherigen Studien sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen allgemeinbildendem und beruflichem Lehramt in Bezug auf die Berufswahlmotive feststellen. Insgesamt ist die Befundlage im deutschsprachigen Raum noch lückenhaft, regional begrenzt und auf bestimmte Fachrichtungen eingeschränkt, sodass die Ergebnisse nicht nur heterogen, sondern auch nur eingeschränkt vergleichbar sind.

Unklar bleibt zudem, wie passend die für das allgemeinbildende Lehramt entwickelten Instrumente für das berufliche Lehramt sind – vor allem in Hinblick auf die oben genannten Unterschiede zwischen den Studierendengruppen. In den Studien von BERGER/ZIEGLER (2020) sowie MICKNASS et al. (2019) wurden zufriedenstellende Skalen-Reliabilitäten berichtet. Eine Überprüfung der verwendeten Instrumente für Studierende des beruflichen Lehramts steht jedoch noch aus.

4 Fragestellung und Hypothesen

In folgendem Beitrag widmen wir uns am Beispiel des FEMOLA-Fragebogens der Frage, inwiefern Instrumente zur Erhebung der Berufswahlmotive auf das spezielle Profil der beruflichen Fachrichtungen angepasst bzw. ergänzt werden sollten. Dafür analysieren wir anhand eines Mixed-Method-Designs aus zwei Perspektiven, inwiefern das Instrument die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts abbildet.

In einer ersten Studie nähern wir uns der Frage aus quantitativer Sicht und untersuchen mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse die faktorielle Struktur und Passung des Instruments für das berufliche Lehramt. Die diesbezügliche Hypothese war, dass die von POHLMANN/MÖLLER (2010) validierte Sechs-Faktoren-Struktur die Berufswahlmotive Studierender auch im beruflichen Lehramt am besten abbildet.

In einer zweiten Studie untersuchen wir die Passung des Instruments für das berufliche Lehramt aus qualitativ-inhaltlicher Sicht, indem wir biografische Interviews zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des beruflichen Lehramts analysieren und die ermittelten Kategorien anschließend mit den Subskalen aus FEMOLA vergleichen.

Ausgehend von den Ergebnissen dieser beiden Studien betrachten wir in einem dritten Schritt die bestehenden Items von FEMOLA in Bezug auf den Fit für das berufliche Lehramt und diskutieren Adaptationsoptionen.

5 Studie 1

5.1 Datenerhebung und Stichprobe

359 Studierende des beruflichen Lehramts haben im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Wintersemester 2017/18 an den drei Studienstandorten Osnabrück ($n = 187$), Hannover ($n = 114$) und Berlin ($n = 58$) an der Befragung teilgenommen. Aufgrund fehlender Werte wurden die Daten einer Person gelöscht. Die finale Stichprobe bestand aus 358 Studierenden, von denen sich 224 (63 %) dem weiblichen und 131 (37 %) dem männlichen Geschlecht zuordneten. 2 Studierende wählten die Transgenderoption. Das durchschnittliche Alter betrug 25.05 Jahre ($SD = 4.93$, $Min = 17$, $Max = 49$). Mehrheitlich (72 %) befanden sich die Teilnehmenden im Bachelorstudium.

5.2 Messinstrument und methodisches Vorgehen

Die Berufswahlmotive wurden anhand von 32 Items¹ aus dem FEMOLA-Fragebogen von POHLMANN/MÖLLER (2010) auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = ‚trifft gar nicht zu‘, 4 = ‚trifft genau zu‘) erfasst. Wie aus *Tabelle* ersichtlich wird, haben wir den Itemstamm sowie einige Items für eine bessere Passung zur befragten Stichprobe teilweise leicht verändert, bspw. wurde „Kinder und Jugendliche“ durch „Jugendliche und junge Erwachsene“ ersetzt.

Zur faktoriellen Überprüfung der von POHLMANN/MÖLLER (2010) vorgeschlagenen Skalenstruktur hinsichtlich ihrer Passung auf die Daten beruflicher Lehramtsstudierende haben wir auf eine konfirmatorische Faktorenanalyse (mit STDYX Standardisierung) zurückgegriffen. Diese wurde in Mplus, Version 8 (MUTHÉN/MUTHÉN, 1998-2017) realisiert.

5.3 Befunde

5.3.1 Deskriptive Befunde

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der sechs Skalen sowie ihre Interkorrelationen sind in *Tabelle 2* dargestellt. Letztere bestätigen die von POHLMANN/MÖLLER (2010) dargestellten positiven Zusammenhänge jeweils zwischen den intrinsischen bzw. extrinsischen Skalen. Jedoch zeigten sich auch positive Zusammenhänge zwischen einigen intrinsischen und extrinsischen Faktoren. Während POHLMANN/MÖLLER (2010) eine schwache, positive Korrelation zwischen den Faktoren „Nützlichkeit“ und „Fachliches Interesse“ feststellten, zeigten sich in den Daten des beruflichen Lehramts je eine positive, extrinsisch-intrinsische Korrelationen zwischen dem Faktor „Soziale Einflüsse“ und den Faktoren „Pädagogisches Interesse“ sowie „Fähigkeitsüberzeugung“.

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Skaleninterkorrelationen

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Pädagogisches Interesse	3.27	0.49	.82	.39***	.41***	.03	.17*	-.13*
(2) Fachliches Interesse	3.26	0.47	.75		.28***	.03	.01	-.21**
(3) Fähigkeitsüberzeugung	3.16	0.43	.73			.12	.19*	-.04
(4) Nützlichkeit	3.02	0.53	.77				.34***	.11

¹ Das Nützlichkeitsitem „...ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will“ wurde aufgrund des Wunsch- anstelle eines Tatsachencharakters gestrichen.

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(5) Soziale Einflüsse	2.31	0.66	.76					.27***
(6) Geringe Schwierigkeit	1.65	0.56	.78					

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.3.2 Faktorenstruktur

Tabelle 3 gibt einen Überblick für die Fit-Indizes aller betrachteten Modelle. Ein Ein-Faktor-Modell konvergierte trotz erhöhter Iterationen (10.000) nicht und wurde daher als ungeeignet eingestuft. Weiter haben wir gemäß unserer Hypothese sechs Faktoren modelliert. Dieses Sechs-Faktoren-Modell zeigte in der Gesamtheit die besten Fit-Indizes und bestätigte die erwartete Skalenstruktur für unsere Daten ($\chi^2[457] = 972.7$, $CFI = .82$, $TLI = .80$, $RMSEA = .06$, $p = .009$, $SRMR = .07$, $AIC = 22486$, $BIC = 22917$).

Tabelle 3: Fit-Indizes für alle CFA-Modelle

Modell	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>BIC</i>	<i>AIC</i>	<i>RMSEA</i>	[<i>CI</i>]	<i>SRMR</i>
1-Faktor-Modell	Modell konvergiert nicht						
6-Faktoren-Modell (FEMOLA)	.82	.80	22917	22486	.06**	[0.05–0.06]	.07
CFA 6 Faktoren (FEMOLA) + 1 Sekundärfaktor	.80	.79	22921	22525	.06**	[0.05–0.06]	.08
6-Faktoren-Modell (FEMOLA) + 2 Sekundärfaktoren (in-/extrinsisch)	.81	.80	22889	22489	.06**	[0.05–0.06]	.08
7-Faktoren-Modell („Finanzielle Sicherheit“ & „Vereinbarkeit v. Familie/Freizeit und Beruf“)	.83	.81	22892	22438	.06*	[0.05–0.06]	.07
6-Faktoren-Modell (nur „Finanzielle Sicherheit“)	.86	.85	19499	19115	.05	[0.05–0.06]	.06
6-Faktoren-Modell (nur „Finanzielle Sicherheit“) + 2 Sekundärfaktoren (in-/extrinsisch)	Modell konvergiert nicht						

Anmerkung: *CFI* = Comparative Fit Index, *TLI* = Tucker-Lewis Index, *BIC* = Bayes-Informationskriterium, *AIC* = Akaike'sches Informationskriterium, *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation, *CI* = Konfidenzintervall, *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zudem haben wir entlang der theoretischen Bezüge sowie der Ergebnisse von POHL-MANN/MÖLLER (2010) eine Sekundärebene in der Datenstruktur untersucht: Sowohl das Sechs-

Faktoren-Modell mit einem Sekundärfaktor als auch das Sechs-Faktoren-Modell mit zwei Sekundärfaktoren, die jeweils die intrinsischen Motive („Pädagogisches Interesse“, „Fachliches Interesse“, „Fähigkeitsüberzeugung“) und extrinsischen Motive („Nützlichkeit“, „Soziale Einflüsse“, „Geringe Schwierigkeit“) zusammenfassten, zeigten einen akzeptablen, jedoch geringeren Modellfit als das Ausgangsmodell (FEMOLA). Entsprechend wurde das Sechs-Faktoren-Modell (FEMOLA) weiter untersucht. Die Reliabilitäten aller Skalen lagen gemessen an Cronbachs Alpha in einem zufriedenstellenden bis guten internen Bereich (vgl. *Tabelle*). Im Vergleich zur internen Skalenkonsistenz der allgemeinbildenden Lehrämter (POHLMANN/MÖLLER, 2010) zeigte sich jedoch eine geringfügige, nachteilige Abweichung, mit Ausnahme der Skala „Fachliches Interesse“, für die wir eine etwas höhere interne Konsistenz feststellen konnten. Bemerkenswert unerwartet waren jedoch die Faktorladungen des FEMOLA-Modells, die in *Tabelle 4* aufgeführt sind.

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen der Items

Ich habe den Beruf als Lehrer_in gewählt, weil ...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Ladung (<i>SE</i>)	
Pädagogisches Interesse				
1.1 ...ich gern mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite.	3.42	0.62	.54	(.05)
1.2 ...die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.	3.18	0.72	.58	(.05)
1.3 ...ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitgestalten kann.	3.15	0.73	.85	(.03)
1.4 ...es mir Spaß macht, die Erziehung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitzugestalten.	3.23	0.67	.79	(.03)
1.5 ...es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu leisten.	3.28	0.71	.71	(.03)
1.6 ...ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gut zurechtkomme.	3.35	0.58	.50	(.05)
Fachliches Interesse				
2.1...ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte.	3.26	0.72	.75	(.05)
2.2 ...ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	3.24	0.66	.69	(.05)
2.3 ...meine Unterrichtsfächer wichtig sind.	3.10	0.72	.45	(.07)
2.4 ...ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	3.48	0.58	.45	(.05)
2.5 ...ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.	3.24	0.67	.72	(.05)
Fähigkeitsüberzeugung				
3.1 ...ich gut erklären kann.	3,23	0.55	.66	(.05)
3.2 ...ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	3.18	0.65	.58	(.06)
3.3 ...ich denke, dass ich eine gute Lehrkraft sein werde.	3.31	0.51	.50	(.06)

Ich habe den Beruf als Lehrer_in gewählt, weil ...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Ladung (<i>SE</i>)	
3.4 ...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.	3.11	0.73	.69	(.04)
3.5 ...ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.	2.97	0.69	.54	(.05)
Nützlichkeit				
4.1 ...ich als Lehrer_in durch die flexible Arbeitszeit soziale Kontakte pflegen kann.	2.79	0.81	.33	(.06)
4.2 ...ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Beruf als Lehrer_in.	2.47	0.94	.54	(.05)
4.3 ...ich als Lehrer_in die Möglichkeit habe, mich um meine Familie zu kümmern.	3.04	0.82	.44	(.07)
4.4 ...ich als Lehrer_in gut verdiene.	3.10	0.80	.72	(.05)
4.5 ...ich als Lehrer_in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	3.38	0.75	.71	(.04)
4.6 ...ich als Lehrer_in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	3.12	0.82	.47	(.07)
4.7...ich als Lehrer_in finanziell abgesichert bin.	3.22	0.76	.76	(.05)
Soziale Einflüsse				
5.1 ...mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.	1.97	0.99	.64	(.05)
5.2 ...ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer_in werde.	2.62	0.96	.54	(.06)
5.3 ...ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Beruf als Lehrer_in am besten geeignet für mich halten.	2.44	0.88	.70	(.05)
5.4 ...mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	2.19	0.89	.71	(.06)
5.5 ...ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Beruf als Lehrer_in schätzen.	2.34	0.87	.49	(.07)
Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums				
6.1 ...das Studium nicht so anstrengend ist.	1.52	0.66	.55	(.07)
6.2 ...das Lehramtsstudium leichter ist als andere Studiengänge.	1.65	0.73	.72	(.04)
6.3 ...ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.	1.65	0.75	.81	(.05)
6.4 ...ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe durchkomme.	1.77	0.73	.68	(.04)

Anmerkungen. Standardisierte Faktorladungen in der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Die Faktorladungen der sieben Items des Faktors „Nützlichkeit“ schienen zweigeteilt. Die vier Items, die auf Aspekte der Vereinbarkeit von Familie bzw. Freizeit und Beruf als Berufswahlmotiv abzielen (Items 4.1, 4.2, 4.3, 4.6), zeigten wesentlich geringere Faktorladungen als jene drei Items, die die finanzielle Sicherheit des Lehrberufs hervorheben (Items 4.4, 4.5, 4.7).

Aufgrund dieser Beobachtungen haben wir unsere Analysen auf drei weitere Modelle ausgeweitet. Ein Sieben-Faktoren-Modell unterteilte „Nützlichkeit“ in zwei separate Faktoren „Finanzielle Sicherheit“ und „Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf“. In einem weiteren Modell wurden die vier Items, die sich auf die Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf beziehen, aus den Analysen ausgeschlossen und damit der Faktor „Nützlichkeit“ in dem Sechsfaktoren-Modell durch den Faktor „Finanzielle Sicherheit“ ersetzt. Insgesamt zeigte dieses

Sechs-Faktoren-Modell den besten Fit, allerdings war der RMSEA-Wert nicht mehr signifikant. Ein Sechs-Faktoren-Modell mit zwei Sekundärfaktoren konvergierte nicht und wurde daher für die weiteren Analysen nicht berücksichtigt. Unter Einbezug aller Fit-Indizes zeigt das Sieben-Faktoren-Modell die beste Passung auf die analysierten Daten. Folglich kann die Hypothese der Studie 1 nur teilweise – aufgrund des ebenfalls guten Fits des FEMOLA-Modells – als bestätigt gelten.

6 Studie 2

Studie 2 hatte ebenfalls das Ziel, die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts zu identifizieren, allerdings aus einer offenen qualitativen Perspektive heraus.

6.1 Datenerhebung und Stichprobe

Im Wintersemester 2017/18 haben wir mit fünf Masterstudierenden im beruflichen Lehramt an der Technischen Universität Berlin autobiografisch-narrative Interviews durchgeführt. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte theoretisch begründet. Ziel war ein heterogenes Sampling, um durch eine spätere Kontrastierung in der Stichprobe verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können (LAMNEK, 2005). Da bisherige Befunde zu Berufswahlmotiven Unterschiede zwischen Männern und Frauen (ULICH, 2004) sowie verschiedener Schulformen (RETELSDORF/MÖLLER, 2012; STELLMACHER et al., 2020) zeigten, wurde eine Kontrastierung der Stichprobe in den Merkmalen Geschlecht² und Fachrichtung vorgenommen, wie Tabelle 5 veranschaulicht.

Tabelle 5: Stichprobe

	Alter	Geschlecht	Kern- / Zweifach	Master- Semester	Vorerfahrung
EW_w	31	Weiblich	Ernährung / Biologie	6	Fachnahe Berufsausbildung & -tätigkeit
EW_m	29	Männlich	Ernährung / Biologie	2	Fachnahe Berufsausbildung & -tätigkeit
ET_w	25	Weiblich	Elektrotechnik / Mathematik	2	Bachelorstudium Elektrotechnik (abgebrochen)
ET_w	33	Männlich	Elektrotechnik / Informatik	2	Fachnahe Berufsausbildung & -tätigkeit
Q-Ma_	26	Männlich	Q-Master Elektrotechnik /	2	Bachelor Elektrotechnik
ET_m			Informationstechnik		

² Im Q-Masterstudiengang gab es keine Frau, weshalb hier nur ein männlicher Student interviewt wurde.

Alle Teilnehmenden befanden sich zum Interviewzeitpunkt entweder noch vor dem Praxissemester bzw. studierten nach der auslaufenden Studien- und Prüfungsordnung von 2006/2007, in der das Praxissemester insgesamt nicht vorgesehen war, sodass ihre im Verlauf des Studiums gesammelten praktischen Lehrerfahrungen vergleichbar waren. Alle Interviewten hatten vor Aufnahme ihres Lehramtsstudiums bereits fachliche Vorerfahrungen gesammelt.³

6.2 Instrumente und methodisches Vorgehen

Die Interviews begannen mit der folgenden autobiografisch orientierten Erzählaufforderung, die von einem Nachfragenteil gefolgt war (SCHÜTZE, 1983): „Erzählen Sie mir bitte, wie es dazu gekommen ist, dass Sie dieses Studium studieren“. Die Interviews wurden anschließend vollständig transkribiert. Da es nicht nur um die Überprüfung der in FEMOLA enthaltenen, sondern auch um die mögliche Identifizierung weiterer Berufswahlmotive geht, fand die Auswertung nach der Systematik der Grounded Theory (STRAUSS/CORBIN, 1996) statt. Im Ergebnis zeigte sich, dass die identifizierten Kategorien bereits Berufswahlmotive darstellten, weshalb auf den Schritt des selektiven Kodierens verzichtet wurde. Die Berufswahlmotive wurden angelehnt an den Forschungsstand den zwei Kategorien intrinsisch und extrinsisch zugeordnet. Gleichzeitig zeigten sich Vorerfahrungen als eine weitere Einflussgröße auf die Wahl des Lehramtsstudiums. Diese ließen sich nicht eindeutig intrinsischen oder extrinsischen Berufswahlmotiven zuordnen, sodass eine dritte Kategorie aufgenommen wurde.

6.3 Befunde

Alle Interviewten sind über fachnahe Vorerfahrungen zum Lehramtsstudium gekommen. Da das berufliche Lehramt im Vergleich zu allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen wenig bekannt ist (FROMMBERGER/LANGE, 2018), erscheint es plausibel, dass drei von fünf Interviewten über eine absolvierte Berufsausbildung die Idee entwickelten, selbst Berufsschullehrkraft zu werden. Eine weitere Studierende wurde während ihres grundständigen Studiums zufällig darauf aufmerksam, dass ihr Fach im Lehramt studierbar ist und hat daraufhin ihr Bachelorstudium abgebrochen und das Lehramtsstudium begonnen. Der Q-Master-Studierende hat durch

³ Im Q-Master ist ein Bachelorabschluss im grundständigen Fach (hier Elektrotechnik) Voraussetzung für die Aufnahme des Masterstudiums im Lehramt.

die Werbung für den neu eingeführten Q-Master von der Möglichkeit, Lehrer zu werden, erfahren. Die Wahl von Berufsausbildung bzw. Studium beruhte bei allen Interviewten auf einem fachlichen Interesse.

Alle Teilnehmenden berichteten in ähnlicher Form, dass sie während ihrer Berufsausbildung und Berufstätigkeit bzw. ihres Studiums die Zusammenarbeit mit Menschen vermissten und deshalb nach einer Alternative suchten. Im Lehramtsstudium sahen sie die Möglichkeit, ihr Interesse am Fach sowie am Menschen zu vereinen. Die Wahl des Kernfachs haben alle mit der fachlichen Nähe zu ihrem bisherigen Berufsweg sowie einem fachlichen Interesse begründet. Neben den fachlichen haben wir außerdem didaktische Vorerfahrungen als Motive der Berufswahl identifiziert: Drei von fünf Studierenden verfügten über didaktische Vorerfahrungen wie Nachhilfe oder Tutorien im Grundstudium. Ein Studierender berichtete von eigenen negativen Lernerfahrungen während der Anleitung durch Dritte und der Motivation, es besser machen zu wollen.

Pädagogisches Interesse, wie es im FEMOLA-Fragebogen enthalten ist, konnten wir nicht identifizieren. Hierbei wäre zukünftig interessant zu untersuchen, inwiefern die Wahrnehmung des eigenen Erziehungsauftrags für die Studierenden ein möglicher Erklärungsansatz darstellt. Denn das geringere pädagogische Interesse könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass die Lernenden in der Berufsschule im Durchschnitt älter als an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen sind und daher der Erziehungsauftrag im klassischen Sinne für die Lehramtsstudierenden eine untergeordnete Rolle spielt.

Jedoch berichteten alle von einem Interesse, anderen etwas beizubringen und Inhalte didaktisch aufzubereiten, welches wir unter didaktischem Interesse subsumiert haben. Die Studierenden, die bereits Erfahrung in der Wissensvermittlung hatten, verwiesen außerdem auf die Erkenntnis, dass ihnen das Lehren nicht nur Spaß macht, sondern auch leichtfällt. Die Interessensmotive und Fähigkeitsüberzeugung haben wir der Kategorie der intrinsischen Berufswahlmotive zugeordnet.

Weiter bezogen sich die Interviewten für die Begründung ihrer Berufswahl auf die spätere Tätigkeit. So nannten sie als Vorteile, dass es sich beim Unterrichten um eine eher praktische Arbeit handelt und sie eine strukturelle und inhaltliche Abwechslung erwarten, indem sie sich immer wieder auf eine neue Schülerschaft einzustellen haben. Auch die tätigkeitsbezogenen Motive haben wir in Anlehnung an Ulich (2004) den intrinsischen Berufswahlmotiven zugeordnet.

Eine finanzielle Sicherheit sowie die Höhe des Gehalts wurden von drei Interviewten ebenfalls als Motiv genannt. Die beiden Studierenden, die zuvor Elektrotechnik studierten, hätten

als Ingenieure ein höheres Gehalt als im Schuldienst bezogen. Hier überwogen die Motive einer passenderen inhaltlichen Tätigkeit bzw. der guten Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch gemeinsame Ferienzeiten mit den eigenen Kindern. Die Arbeitszeiten als Lehrkraft wurden als positiver Faktor genannt, allerdings vermuteten zwei Interviewte auch die Notwendigkeit eines guten Zeitmanagements zur Vermeidung potenzieller Überlastungen.

Ebenfalls zeigte sich bei den Interviewten ein großer Einfluss durch Empfehlungen bzw. positive Verstärkung der Entscheidung aus dem persönlichen Umfeld. Hier konnten wir drei Gruppen identifizieren: frühere Lehrkräfte, Freunde und Lebenspartner. In FEMOLA werden neben Freunde und Bekannte auch Eltern genannt, die wir als positive Einflussgröße nicht bestätigen können. Die Interviewten haben zwar über ihre Eltern gesprochen, allerdings hatten diese entweder einen geringen oder negativen Einfluss auf die Lehramtswahl, indem sie sich „wenig begeistert“ zeigten oder selbst ein schlechtes Vorbild darstellten. Aufgrund der Vorerfahrungen und daraus resultierenden höheren Alters befinden sich die Studierenden im beruflichen Lehramt möglicherweise in einer anderen Lebensphase, in der den Eltern eine weniger entscheidungsbeeinflussende Rolle zukommt und berufliche Veränderungen eher mit Lebenspartnern und Peers diskutiert werden. Folglich haben wir die Eltern als Kategorie bezüglich der Frage nach Berufswahlmotiven nicht mit aufgenommen. Finanzielle Sicherheit und Gehalt, Arbeitszeiten und die positiven sozialen Einflüsse haben wir den extrinsischen Berufswahlmotiven zugeordnet. Tabelle 6 gibt eine Übersicht der Kategorien und Subkategorien mit jeweils einem Zitat als Ankerbeispiel.

Tabelle 6: Übersicht der Kategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel
Vorerfahrungen	Fachlich	„Also hätte ich auch niemals eine Ausbildung gemacht, [...] wäre ich ja nie auf die Idee gekommen, dann irgendwie Lehrer zu werden.“ (EW_m)
	Didaktisch	„Und gemerkt habe, durch [...] diese persönlichen Erfahrungen, wie Tutorium halten, aber auch durch Nachhilfe [...], dass es mir leichtfällt, Leuten was zu erklären und mir das Spaß macht.“ (Q-Ma_ET_m)
	Negative Vorerfahrungen	„[...] an einigen Stellen will ich es besser machen als Lehrer, die ich selber hatte.“ (ET_m)
Intrinsische Berufswahlmotive	Interesse am Menschen	„Die Tatsache, dass ich gemerkt habe, dass ich viel lieber [...] mit Leuten arbeite als mit dem PC.“ (Q-MA_ET_m)
	Fachliches Interesse	„Das ist mir auch selber sehr wichtig, dass ich da immer noch ein bisschen weiter im Beruf bleibe“ (EW_m)

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel
	Didaktisches Interesse	„Und, also mir macht das einfach Spaß, dass ich weiß, okay, das muss ich jetzt vermitteln. Wie mache ich das? Was habe ich für Schüler? Was sind das für Lerntypen?“ (EW_w)
	Fähigkeitsüberzeugung	„Und gemerkt habe, [...] dass es mir leicht fällt, Leuten was zu erklären“ (Q-MA_m)
	Tätigkeitsbezogene Motive	„Ich könnte halt nicht im Büro arbeiten von acht bis sechzehn Uhr. Das ist halt gar nicht meins.“ (EW_w)
Extrinsische Berufswahlmotive	Finanzielle Sicherheit / Gehalt	„Ja auf jeden Fall das Geld ist auch, weil es ja gut bezahlt ist. Das ist schon mal ein guter Punkt.“ (EW_m)
	Arbeitszeiten	„Es ist schon ein enormer Vorteil zu wissen, wie die Arbeitszeit später aussieht. Auch zu wissen, dass das ja mit Familie dann ganz gut vereinbar ist, dass man sich auch nicht um Urlaubszeiten nachher kümmern muss.“ (ET_w)
	Soziale Einflüsse (Empfehlungen)	Frühere Lehrkräfte: „Und dann hatte mich [...] mein Politiklehrer darauf angesprochen und meinte mach doch Lehramt, dass passt doch voll gut zu dir.“ (EW_m) Freunde: „Ja, die meisten Freunde haben gesagt, na Gott sei Dank, was anderes als Lehrer kann man sich bei dir eigentlich gar nicht vorstellen.“ (ET_w) Partner*in: „Aber, also mein Freund hat/ ist jetzt fertig mit dem Referendariat und der meint auch, mach das, los, klemm dich dahinter.“ (ET_m)

7 Zusammenfassung, allgemeine Diskussion und Ausblick

7.1 Zusammenfassung der Zielsetzungen und zentralen Ergebnisse

Ziel unserer Studie war, die Erfassung von Berufswahlmotiven Studierender im beruflichen Lehramt weiter voranzubringen. Dafür haben wir in Studie 1 zunächst die Berufswahlmotive angehender Berufsschullehrkräfte anhand des Instruments FEMOLA erhoben und die Passung des Fragebogens mittels einer Faktorenanalyse untersucht. Die Konstruktvalidierung von POHLMANN/MÖLLER (2010) ließ sich grundsätzlich replizieren. Es zeigte sich ein ähnlich guter Modellfit für die theoretisch hergeleitete Sechs-Faktoren-Struktur sowie alternativ für ein Sechs-Skalen-Modell mit einem intrinsischen und extrinsischen Sekundärfaktor. Neu und abweichend von den Ergebnissen für das allgemeinbildende Lehramt war die Unterteilung der Skala „Nützlichkeit“ in „Finanzielle Sicherheit“ und „Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf“, die mit Blick auf die Fit-Indizes am besten auf die untersuchten Daten passten.

In Studie 2 haben wir die Berufswahlmotive im beruflichen Lehramt anhand von biographischen Interviews analysiert, um die mögliche Existenz weiterer, in FEMOLA nicht erfasster Motive zu eruieren. In den Interviews kristallisierten sich vier, bisher durch FEMOLA nicht-erfasste Berufswahlmotive heraus, nämlich insbesondere die fachlichen Vorerfahrungen, didaktischen Vorerfahrungen, didaktisches Interesse und Interesse an der späteren Tätigkeitsstruktur. Weiter zeigte sich, dass die interviewten Studierenden des beruflichen Lehramts zwar dem sozialen Umfeld eine große Bedeutung für ihre Berufswahl beimaßen, dieses bezog sich jedoch weniger auf die Eltern als auf den bzw. die Lebenspartner*in, Peers und ehemalige Lehrkräfte.

7.2 Rückschlüsse möglicher Änderungen bzw. Erweiterungen von FEMOLA

Ableitend aus den hier präsentierten Ergebnissen scheint die Erfassung der Berufswahlmotive durch das Instrument FEMOLA auch für das berufliche Lehramt passend. Jedoch lassen die Resultate auch die Diskussion (1) einer möglichen Anpassung der FEMOLA-Skalen für das berufliche Lehramt, (2) einer Erweiterung der FEMOLA-Skalen für das berufliche Lehramt oder sogar (3) einer Anpassung und Erweiterung der FEMOLA-Skalen für alle Lehramtstypen zu. Denn, wie eingangs dargelegt, hat sich die Wahrnehmung des Lehrberufs in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren verändert. Durch den bestehenden Lehrkräftemangel wird der Lehrkräfteberuf deutlich stärker beworben und das Lehramtsstudium durch Veränderungen (bspw. durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung) vorangebracht. Gleichzeitig werden mehr und mehr Burnout-Risiken bzw. ein hohes Belastungspotenzial mit dem Beruf assoziiert. Dennoch sollte in der Erforschung der Berufswahlmotive weiterhin das Ziel bestehen bleiben, Vergleiche durchführen zu können, sodass wir nach der Maxime „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“ folgend Veränderungen des FEMOLA-Instruments diskutieren.

Bezüglich der intrinsischen Berufswahlmotive sprachen die Studierenden im beruflichen Lehramt anstelle eines pädagogischen Interesses im Sinne eines Erziehungsauftrags von einem generellen Interesse am Menschen sowie einem Interesse an einer zielgruppengerechten Vermittlung von Inhalten, was wir als didaktisches Interesse verstehen. Um die Durchführung von Vergleichsstudien weiterhin zu gewährleisten, empfehlen wir, die Skala „Pädagogisches Interesse“ in ihrer Form beizubehalten und die Aufbereitung und Vermittlung von fachlichen Inhalten in Form einer neuen Skala „Didaktisches Interesse“ zu ergänzen. Gleichzeitig sollte untersucht werden, inwiefern dieses auch für allgemeinbildende Lehrämter und folglich für eine allgemeine Integration in FEMOLA relevant sein könnte.

Ein fachliches Interesse zeigte sich im beruflichen Lehramt vor allem in den Vorerfahrungen, sodass wir empfehlen, diese Skala beizubehalten. Zugleich schlagen wir eine Ergänzung durch eine Skala "Fachliche Vorerfahrungen" für das berufliche Lehramt in FEMOLA vor. Die in Studie 2 als Berufswahlmotiv identifizierten didaktischen Vorerfahrungen sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Gleichzeitig wäre vorstellbar, dass diese auch in den allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen relevante Motive sein könnten. Daher wäre auch hier wichtig, ihre Relevanz für das allgemeinbildende Lehramt zu überprüfen und je nach Ergebnis entweder für alle Lehramtsrichtungen oder nur für das berufliche Lehramt zu ergänzen.

Eine Fähigkeitsüberzeugung durch positive Vorerfahrungen zeigte sich in beiden Studien als relevantes Berufswahlmotiv, sodass die Beibehaltung dieser Skala sinnvoll erscheint.

Für die zu den extrinsischen Berufswahlmotiven zählende Nützlichkeitsskala erscheint eine Aufteilung in die zwei Subskalen „Finanzielle Sicherheit“ und „Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf“ – zumindest für das berufliche Lehramt – konsequent. Bezüglich der finanziellen Sicherheit wirken die FEMOLA-Items passend, allerdings muss eine Interpretation der Ausprägungen die beruflichen Fachrichtungen mit ihren verschiedenen Gehaltsstrukturen berücksichtigen. Schließlich übersteigt das Ingenieursdurchschnittsgehalt auf dem freien Markt potenziell jenes einer Lehrkraft. Für Personen, die aus der Gastronomie oder Pflegebranche in das berufliche Lehramt wechseln, kann die Bewertung des Gehaltsgefälles wiederum gegensätzlich ausfallen. Hinsichtlich der Items zur Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf zeigte die qualitative Studie, dass diese nur bedingt als Berufswahlmotiv verstanden wird. In den Interviews wurde deutlich, dass der Lehrkräfteberuf mittlerweile als eher belastend und herausfordernd wahrgenommen wird, was die wissenschaftliche Befundlage bestätigt (FROMMBERGER/LANGE, 2018; ROTHLAND, 2014).

Einen großen Einfluss hatte das persönliche Umfeld der Interviewten, allerdings wurden im Vergleich zu FEMOLA teilweise andere Gruppen genannt. Die Eltern spielten für Studierende im beruflichen Lehramt bei der Berufswahl eine eher untergeordnete Rolle, dafür hatten frühere Lehrkräfte einen Einfluss und es zeigten sich Freunde und Lebenspartner*innen als besonders unterstützend. Deshalb empfehlen wir eine inhaltliche Überarbeitung der Skala bzw. ihre Differenzierung für das berufliche Lehramt.

Eine Wahl des Studiums aufgrund der im Gegensatz zu anderen Studiengängen geringeren Schwierigkeit im Lehramt zeigte in Studie 1 eine nur geringe Bedeutung und wurde in Studie 2 gar nicht genannt. Diesbezüglich lassen sich aus zweierlei Perspektiven Begründungen finden: zum einen durch eine soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten, zum anderen wurde in

den beruflichen Fachrichtungen eine berufliche Veränderung zugunsten der Arbeit mit Menschen als Motiv des Berufswechsels genannt. Daraus lässt sich weniger ein genereller Wunsch der Studienaufnahme verzeichnen – bspw. mit dem Ziel eines sozialen Aufstiegs – sondern eher ein intrinsisches Interesse für den Lehrberuf. Daher bleibt zu überlegen, inwiefern diese Skala in einer potenziellen Überarbeitung des FEMOLA-Fragebogens gänzlich – also möglicherweise auch für das allgemeinbildende Lehramt – entfallen könnte.

In Studie 2 fanden wir zusätzlich Motive, die sich auf die spätere berufliche Tätigkeit beziehen. Aufgrund der bestehenden Itemanzahl schlagen wir vor, diesen Aspekt aus ökonomischen Gründen nicht in das Instrument aufzunehmen.

Zusammenfassend zeigen die Subskalen der intrinsischen Berufswahlmotive wenig Überarbeitungsbedarf, eher sehen wir die Notwendigkeit der Ergänzung des didaktischen Interesses sowie der fachlichen und didaktischen Vorerfahrungen. Bezüglich der extrinsischen Berufswahlmotive sehen wir trotz des Informationsverlustes durch Vergleiche mit vergangenen Studien die Überarbeitung der Subskalen und Items als notwendig, die wir auf die Veränderungen der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften in den letzten Jahren zurückführen.

7.3 Limitationen und forschungsbezogener Ausblick

Trotz, dass es deutlich weniger Studierende im beruflichen als im allgemeinbildenden Lehramt gibt, ist die Stichprobe in Studie 1 für die Überprüfung eines Instruments gering und die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt. Außerdem wurden in beiden Studien nur eine Auswahl an beruflichen Fachrichtungen berücksichtigt, sodass unklar bleibt, ob die Ergebnisse auch auf andere Fachrichtungen zutreffen. Deshalb müsste die Gültigkeit der vorgeschlagenen Adaptationen an einer größeren und diverseren Stichprobe überprüft werden. Daran anschließend könnten Items formuliert und validiert werden. Zur Erreichung einer ausreichend großen Stichprobe wäre die Zusammenarbeit aller Universitäten und Hochschulen, die ein berufliches Lehramtsstudium anbieten, sinnvoll, sodass verschiedene Länder, Fachrichtungen und Studienverläufe berücksichtigt werden können.

Trotz der genannten Limitationen sind die hier dargestellten Erkenntnisse wertvoll, da erstmals das validierte FEMOLA-Instrument hinsichtlich seiner Eignung zur Befragung einer speziellen Gruppe – Studierende des beruflichen Lehramts – aus quantitativer und qualitativer Sicht geprüft wurde.

Literaturverzeichnis

- BERGER, J.-L. / APREA, C. (2015). Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 4, 6–9.
- BERGER, J. / ZIEGLER, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 203–216). Budrich.
- DRIESEL-LANGE, K. / MORGENSTERN, I. / KEUNE, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. BECKER / C. DITTMANN / J. GILLEN / S. HIESTAND / R. MEYER (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 368–387). Berlin: LIT Verlag.
- EBNER, C. / ROHRBACH-SCHMIDT, D. (2019). *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. Version 1.0*. Bonn: BIBB.
- ECCLES, J. / ADLER, T. F. / FUTTERMAN, R. / GOFF, S. B. / KACZALA, C. M. / MEECE, J. L. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. SPENCE (Ed.), *Achievement and achievement motivation. Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- FROMMBERGER, D. / LANGE, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Working Paper Forschungsförderung*, 60.
- KIEL, E. / HEIMLICH, U. / MARKOWETZ, E. / WEISS, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich. Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 300–319.
- KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 43–65.
- KMK (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.

- KMK (2016). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018.
- LAMNEK, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- MICKNASS, A. / OHLEMANN, S. / PFETSCH, J. / ITTEL, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. GRAMLINGER / C. ILLER / A. OSTENDORF / K. SCHMID / G. TAFNER (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 185–198). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004660w185>
- MÜLLER, M. / ZEITZ, U. (2007). Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen für Studiengänge für ein Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 59 (10), 281–286. <https://doi.org/10.1055/b-0034-11870>
- MUTHÉN, L. K. / MUTHÉN, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- PAULUS, P., / SCHUMACHER, L. / SIELAND, B. / BURROWS, E. / RUPPRECHT, S. / SCHWARZENBERG, K. (2014). *DAK-Evaluationsbericht „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“*. Verfügbar unter <https://dak.de/dak/download/studie-gesunde-schule-evaluationsbericht-2121162.pdf>
- POHLMANN, B. / MÖLLER, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- RETELSDORF, J. / MÖLLER, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- RICHARDSON, P. W. / KARABENICK, S. A. / WATT, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. Hoboken: Routledge.
- ROTHLAND, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- SCHÜTZE, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- SPINATH, B. / VAN OPHUYSEN, S. / HEISE, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (3), 186–197.

- STELLMACHER, A. / HUCK, J. / OPHARDT, D. (2019). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Vergleich der Erhebung des Wintersemesters 2018/19 mit der des Wintersemesters 2017/18*. Technische Universität Berlin, Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-8580>
- STELLMACHER, A. / OHLEMAN, S. / PFETSCH, J. / ITTEL, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7 (2). <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- STRAUSS, A. L. / CORBIN, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- ULICH, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. / KLUSMANN, U. / KUNTER, M. / BEYER, B. / TRAUTWEIN, U. et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career. An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. / SMITH, K. (2017). Why Teach? How Teachers' Motivations Matter around the World. In H. M. G. WATT / P. W. RICHARDSON / K. SMITH (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 1–21). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.001>
- WESSELBORG, B. (2017). Lehrer*gesund*heit im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In U. WEYLAND / K. REIBER (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 247-267). Bonn: wbv Media.