

Dissertation

Titel der Dissertation

Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen

Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller
Entwicklungen auf die Studienmotivation von
Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und
Deutsch

Verfasserin

Michaela Rabel

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Der erste Schritt beim Lernen ist die Liebe zum Lehrer,
und im Verlauf der Zeit wird es gewiß geschehen,
daß der Knabe, welcher die Wissenschaften um des Meisters willen zu lieben begonnen
hatte, später an dem Meister um der Wissenschaft willen hängt.
Denn so wie uns Geschenke meistens und gerade darum sehr lieb sind,
weil sie von denjenigen herkommen, die uns besonders teuer sind,
empfehlen sich auch die Wissenschaften denjenigen,
welchen sie nach ihrem eigenen Urteile noch gar nicht gefallen können,
durch die Zuneigung zum Lehrer.
Ganz richtig hat darum Isokrates gesagt: „Am meisten lernt der, der gerne lernt“;
man lernt aber gerne von denjenigen, die man lieb hat.
Es gibt aber einige (Lehrer) von so unliebenswürdigem Wesen,
daß nicht einmal ihre Frauen sie gerne zu haben vermögen:
sie zeigen ein grimmiges Gesicht, ein finsternes Gebaren;
sie scheinen voll Zorn, selbst wenn sie gnädig aufgelegt sind;
sie können nicht gefällig sprechen, nicht den Lachenden freundlich begegnen.
Man könnte wohl meinen,
daß sie unter einem unfreundlichen Sterne geboren worden seien.

ERASMUS VON ROTTERDAM (1469-1536)

Abstract – deutsch:

Obwohl „Hochschulforschung“ und „Studienwahl“ zu den jüngeren Themen der empirischen Forschung über akademische Ausbildungsstätten zählen (GUGGENBERGER, 1991, S. 7), blickt die Erhebung von Berufswahlmotiven angehender Lehrer/innen auf eine jahrzehntelange Forschungstradition zurück (vgl. BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997; ULICH, 2004; MAYR, 1994). Darin spiegelt sich die enorme Bedeutung des Lehrberufes für die heranwachsende Generation wider (DRESCHER, 1980, S. 6).

Neuere Berufswahltheorien beruhen auf multifaktoriellen und prozessorientierten Ausrichtungen (HOLLAND, 1996). Die Liste möglicher Indikatoren für Berufswahlentscheidungen ist ebenso lange (SCHELLER, 1970, S.23), wie die der Probleme, die sich dabei ergeben können (SEIFERT, 1990, S. 86). Ziel des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist die Analyse ausschlaggebender Motive für ein Lehramtsstudium und somit für die Entscheidung Lehrer/in für höhere Schulen werden zu wollen. Dabei werden aktuelle Bedingungen in Österreich (im Speziellen am Universitätsstandort Wien) beachtet.

In einer Querschnittsstudie an 480 Lehramtsstudierenden der Universität Wien mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie/Philosophie werden die Berufsmotive auszubildender Lehrer/innen untersucht. Die Methode stellt eine quantitative Erhebung dar. Mit dem „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“ wurden Studierende online über ihre subjektiven Beweggründe zum Lehramtsstudium befragt.

Die vorliegenden, empirischen Ergebnisse decken sich größtenteils mit jenen aus vergangenen Studien. Seit Jahrzehnten werden dieselben Berufswahlmotive erhoben, die vordergründig intrinsisch geprägt sind und von Interessen (fachlich und berufsspezifisch), subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften geleitet werden. Extrinsische Motive, wie Rahmenbedingungen, das Prestige des Berufes und Außenbeeinflussungen sind von geringerer Bedeutung.

Zusätzlich konnten zeitspezifische Beweggründe als Auswirkung auf die Motivation zur Lehramtausbildung nachgewiesen werden. Dazu zählen die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrer/innen und Zugangsbeschränkungen in bestimmten Studiengängen.

Abstract – english:

Although the fields of study of “university research” and “choice of studies” are among the newer topics of empirical university research (GUGGENBERGER, 1991, S. 7), the study of motives in occupational choice for becoming a teacher can already look back to a long scientific tradition (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997; ULICH, 2004; MAYR, 1994). This reflects an enormous importance of the teaching profession for the coming generation (DRESCHER, 1980, S. 6).

New theories about occupational choice follow multifactorial and process-oriented directions (HOLLAND, 1996). The list of possible indicators for the selection of a job is as long (SCHELLER, 1970, S. 23) as the problems that it entails (SEIFERT, 1990, S.86). The aim of the empirical part of this paper is to investigate the fundamental reasons why students take a teaching degree and want to become secondary school teachers. Hereby the current situation in Austria, in particular at the University of Vienna, is considered.

In a cross sectional study of 480 teacher trainees for the subjects German and Psychology/Philosophy at the University of Vienna the motives for occupational choice were investigated. The questions were answered using quantitative analysis. With the help of the specifically designed online questionnaire „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“ students were asked to give their subjective reasons for becoming a secondary school teacher.

The results of this empirical study correspond to those of previous studies. Since decades the same motives for occupational choice have been mentioned. These predominantly intrinsically motivated motives are based on interests (subject specific and occupational specific), subjectively evaluated skills and abilities, as well as on personal characteristics. Extrinsic motives such as framework conditions, prestige, and external factors play a minor role.

Furthermore, time aspects motives, such as an expected retirement boom among teachers in the near future, as well as limited access to certain studies, were found to exert an influence on students' choice to become secondary school teacher.

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die einen maßgeblichen Anteil zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zunächst gilt mein Dank Frau Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig (Institut für Bildungswissenschaft) für die Betreuung dieser Arbeit. Einerseits danke ich für die große Freiheit und das Vertrauen, das sie mir als junge Wissenschaftlerin im Rahmen dieser Forschungsarbeit entgegenbrachte – andererseits für das Gefühl jederzeit ihren erfahrenen Rat in Anspruch nehmen zu können.

Weiters bedanke ich mich bei Dr. Klaus Pollheimer (Institut für Bildungswissenschaft), Andrea Bönisch (StudienServiceStelle Lehrer/innenbildung) und Mag. Helga Strommer (Institut für Germanistik) für das Aussenden des Links zur Fragebogenstudie. Ohne Ihre Hilfe wäre ein so großer Stichprobenumfang nicht zustande gekommen.

Danke an alle Studierende, die sich Zeit nahmen, an der gegenständlichen Untersuchung teilzunehmen.

Meinem Freund danke ich für die Geduld, das Verständnis und die Zeit, die er mir für das Schreiben dieser Arbeit gab.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir durch ihre finanzielle und emotionale Unterstützung ein unbeschwertes und konzentriertes Studieren ermöglichten. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
1.	Begründung der Themenwahl	14
2.	Relevanz des Themas und Ziele der Arbeit.....	19
II	Theoretischer Teil.....	24
3.	Motive/Motivation	24
3.1.	Definition und Kritik der Begriffe „Motive“ und „Motivation“	25
3.2.	Arten von Motiven.....	29
3.3.	Historischer Abriss der Motivationsforschung	34
3.4.	Beschreibung von Motivationstheorien.....	37
3.4.1.	Anreiztheorien	38
3.4.2.	Triebtheorien	39
3.5.	Bildungsmotivation im Hochschulkontext	41
3.5.1.	Leistungsmotivation	43
3.5.1.1.	Das Konzept der Leistungsmotivation	44
3.5.1.2.	Theorien der Leistungsmotivation	47
3.5.1.2.1.	<i>Das Risikowahlmodell von ATKINSON.</i>	47
3.5.1.2.2.	<i>Attributionstheorien</i>	49
3.5.2.	Intrinsische Motivation	51
3.5.3.	Anschlussmotivation	53
3.6.	Methoden zur Messung von Motivation.....	54
3.6.1.	Zwei methodische Ansätze der Motivationsforschung	58
3.6.2.	Methoden zur Messung von Bildungsmotivation	59
4.	Studien- bzw. Berufswahl	60
4.1.	Geschichtlicher Überblick über Studien- bzw. Berufswahltheorien	63
4.2.	Theorien der Berufswahl.....	65
4.2.1.	HOLLANDS typologisches Modell (HOLLAND, 1996)	67
4.2.2.	Theorie der beruflichen Entwicklung (SUPER, 1953).....	71
4.2.3.	Vorstellung neuerer Theoriekonzepte	75

4.3. Mögliche Indikatoren der Studien- bzw. Berufswahl.....	77
4.3.1. Indikatoren der bestehenden Wirtschaftssituation	80
4.3.2. Gesellschaftliche und kulturelle Indikatoren.....	81
4.3.2.1. Soziale Schicht	81
4.3.2.2. Schule	82
4.3.2.3. Familie.....	83
4.3.2.4. Vorbilder	84
4.3.3. Individuelle Indikatoren	84
4.3.3.1. Fähigkeiten	85
4.3.3.2. Interessen.....	86
4.3.3.3. Persönlichkeit bzw. Selbstkonzept.....	86
4.3.3.4. Informationsgrad über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten.....	87
4.4. Probleme bei der Studien- und Berufswahl.....	88
5. Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“	93
5.1. Motivation zum Hochschulstudium und Motive zur Studienfachwahl	94
5.2. Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen	98
5.3. Beschreibung früherer Studien zum Thema „Berufswahlmotive von Lehrer/innen“	99
5.3.1. Die Erforschung der Berufsmotive von Lehramtsstudierenden (ULICH, 2004)...	100
5.3.2. Subjektive Begründung für die Wahl des Lehrerberufes (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997)	102
5.3.3. Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien (POLLHEIMER, 2002)	105
5.3.4. Berufsmotive von Lehramtskandidaten (BEER, 1980)	108
III Empirischer Teil.....	110
6. Die Methodik.....	110
6.1. Beschreibung des Messinstruments	113
6.2. Der Pretest.....	115
6.3. Die Stichprobe.....	123
6.4. Die Durchführung der Testung.....	124
6.5. Der Hypothesenkatalog.....	125

7.	Beschreibung der Auswertungsmethoden.....	128
7.1.	Die Faktorenanalyse.....	128
7.2.	Die Reliabilitätsanalyse.....	129
7.3.	Die Korrelation	129
7.4.	Der T-Test	131
7.5.	Die Varianzanalyse.....	132
8.	Darstellung der Ergebnisse.....	133
8.1.	Deskriptive Statistik.....	133
8.2.	Interferenzstatistik	144
8.2.1.	Faktorenanalyse.....	144
8.2.2.	Reliabilitätsanalyse.....	151
8.2.3.	Prüfung der Hypothesen.....	154
9.	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Ausblick.....	184
IV	Zusammenfassung.....	190
V	Literaturverzeichnis.....	197
10.	Tabellenverzeichnis	208
11.	Abbildungsverzeichnis	210
VI	Anhang	211
12.	Fragebogen des Pretests:.....	211
13.	Fragebogen der Haupttestung:.....	216
14.	Statistische Auswertungen	221
15.	Curriculum Vitae.....	226

I Vorwort

„Ich weiß nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsamer für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer. Jedenfalls galt den letzteren bei uns allen eine niemals aussetzende Unterströmung, und bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer; manche, blieben auf diesem Weg stecken und einigen ward er auf solche Weise – warum sollen wir es nicht eingestehen? – dauernd verlegt.

Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben.“ (FREUD, 1941, zitiert nach ZWETTLER, 1981, S.8).

Lehrer/innen – darunter werden Personen verstanden, die anderen etwas beibringen – hat es seit Beginn der Menschheit gegeben. Alle Väter und Mütter belehrten ihre Kinder und dennoch ist die Auffassung, diese Aufgabe zum Beruf zu machen und davon erfüllt zu werden, nicht allzu alt. Innerhalb der europäischen Kultur bricht die Tradition des Lehrberufs mit der Sophistik im 5. Jahrhundert v. Chr. auf. Ausgangsort war Griechenland (BALLAUF, 1985, S.11). Damals galten nur wenige Persönlichkeiten, wie z.B. Sokrates, Platon oder Cicero als Lehrer (GUDJONS, 2006, S. 160). Der Grund für die wenig tätigen Lehrenden der damaligen Zeit war die Tatsache, dass es für dieses „Geschäft“ kein entsprechendes Denkmodell gab, weshalb auch die Einführung dieses Berufsstandes zunächst mit vielen Schwierigkeiten verbunden war (BALLAUF, 1985, S.11).

Der Lehrberuf, so wie wir ihn heute kennen, ist eine gesellschaftliche Entwicklung der Aufklärung. Im 18. Jahrhundert, als die Notwendigkeit von Aus- und Fortbildung als Grundlage für den Fortschritt erkannt wurde, ist nicht nur die Anzahl der Interessent/innen, sondern auch die Zahl der auszubildenden Lehrer/innen deutlich angestiegen (GUDJONS, 2006, S. 160).

Von diesen Voraussetzungen ausgehend erscheint es umso beeindruckender, dass rückblickend aus heutiger Sicht gesagt werden kann, es habe in den letzten Jahrzehnten kaum eine andere Berufsgruppe gegeben, über deren Tätigkeit öffentlich soviel diskutiert wurde, wie über die der Lehrer/innen. Das dürfte keine Verwunderung auslösen, wenn man bedenkt, dass in Ländern der

geltenden Schulpflicht, jede/r in irgendeiner Weise – sei es als Schüler/in oder Elternteil – ganz persönliche Erfahrungen mit Lehrer/innen macht (SCHNITZER, 1980, S. 158).

Darüber hinaus zählt dieser Berufsstand zu den gesellschaftlich Bedeutendsten. Er prägt wesentlich die Wertvorstellungen und Zukunftsperspektiven der heranwachsenden Generationen (ULICH, 1996, S.7) durch das Ausfüllen vieler wichtiger Aufgaben mit, wie z.B. Anwalt/Anwältin und Erzieher/in der Schüler/innen, Anwalt/Anwältin der Volksbildung, Berater/in und Gutachter/in, geistige/r Förderer/Förderin, Mitarbeiter/in an der inneren Schulentwicklung und vieles mehr zu sein (vgl. DRESCHER, 1980, S. 6 ff.).

Die enorme Wichtigkeit der Lehrperson für den Schulerfolg, welche CASELMANN bereits 1953 (S. 10) hervorhebt, scheint im Laufe der Zeit unumstritten geltend gewesen zu sein und dennoch ist die schlechte öffentliche Meinung über das Lehrer/innenbild bis zum heutigen Tag ständig gewachsen (vgl. ENZELBERGER, 2001, S. 238; ULICH, 1996, S.7; SCHNITZER, 1980, S.158). Mittlerweile reicht das negative Image der Lehrer/innen sogar soweit, dass in öffentlichen Diskussionen nicht selten die Annahme laut wird, nur „Personen mit ungünstigen kognitiven und psychosozialen Merkmalen“ würden sich für diesen Beruf entscheiden (vgl. KLUSMANN, TRAUTWEIN, LÜDTKE, KUNTER & BAUMERT, 2009, S. 265) oder Lehramtsstudierende stellen hinsichtlich berufsrelevanter Orientierungen eine bereits stark selektierte Population dar, deren Leistungsvoraussetzungen (Leistungsfähigkeit und Motivation) in empirischen Untersuchungen eher ungünstig ausfallen. Anders ausgedrückt: „Schulabgänger, die besonders leistungs- und karriereorientiert sind, entscheiden sich i.d.R. nicht für den Lehrerberuf“ (LIPOWSKY, 2003, zitiert nach ROTHLAND & TERHART, 2010, S.794).

„Ich möchte Lehrer/in werden.“ Ist der Entschluss einmal gefasst, so lässt man sich weder beirren durch ungünstige Prognosen über eine Anstellung in seinem Fach, den Terror von Kindern und Jugendlichen, die gegen jede Autorität ankämpfen, noch durch die Öffentlichkeit, die dem Lehrberuf einen Status gibt, der weit unter dem anderer Akademikerberufe liegt (ZWETTLER, 1981, S.11). Zudem ist der Lehrer/innenberuf „weitgehend ein Beruf ohne Karriere“, weil eine Veränderung der Tätigkeiten bzw. ein Aufstieg nur in kleinem Maße möglich ist (TERHART, 2000, S.146). Die Liste an negativ haftenden Eigenschaften kann mit den Argumenten der offenkundig diskutierten Mängel in der Lehrer/innen- Ausbildung, der zunehmenden Ansprüchen von Eltern gegenüber der Schule und die letztlich aus gesellschaftlichen Problemkonstellationen (wie Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, etc.) resultierenden neuen Anforderungen an das Lehrpersonal, erweitert werden (ULICH, 1998, S.64).

Kurzum, die Situation in der sich Lehramtskandidat/innen heute befinden und als künftig praktizierende Lehrer/innen wieder finden werden, ist eine andere, als noch vor einigen Jahren. Dazu tragen nicht zuletzt aktuelle, bildungspolitische und bildungsökonomische Entwicklungen bei, die auf gesellschaftlicher Ebene stattgefunden haben, bzw. in den nächsten Jahren stattfinden werden (KLIEBISCH & MELOEFSKI, 2006, S.7). Innerhalb der aktuellen Diskussionen um die Qualität von Schule und Unterricht, wird die Ausbildung von Lehrer/innen verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Die Schwierigkeit einer Reform liegt einerseits in den unterschiedlich daran beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, andererseits in den vielen zu beachtenden Faktoren, wie dem Inhalt, dem Ort und den Zielen der Ausbildung (BLÖMEKE, 2002, S.7). Zu vergangenen Diskussionsbereichen, wie etwa dem Anteil der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktikum an der Ausbildung, reihen sich neue. Dazu zählen die Kostenfrage und die mögliche Auslagerung der Lehrer/innenbildung an nicht universitäre Standorte (POLLHEIMER, 2002, S.12). Erste Ansätze führten bereits zu nachhaltigen Veränderungen in der Lehrer/innenausbildung – wie der schnelleren Eingliederung der Lehramtsanwärter/innen in den beruflichen Alltag. (KLIEBISCH & MELOEFSKI, 2006, S.7).

Die entscheidenden Fragen, auf die im Rahmen dieser Dissertation versucht wird Antworten zu finden, lauten: **Welche Menschen sind es nun, die sich für diesen bedeutenden Beruf des/r Lehrers/in entscheiden? Was sind die ausschlaggebenden Beweggründe, um sich heutzutage für den Lehrberuf und damit für ein Lehramtsstudium zu entscheiden?**

Die Frage nach den bewussten und unbewussten Motiven, die diese Entscheidung lenken, ist vielfach und unter verschiedensten Blickwinkel untersucht worden (MAYR, 1994, S. 79). Umso differenzierter erscheinen die Untersuchungsergebnisse, die aus diesbezüglichen, empirischen Studien resultieren (KNAUF, 1992, S.55). Neben bewussten Motiven, wie dem Spaß an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, dem Interesse an der Ausübung des Lehrberufes, das Innehaben einer gesellschaftlich wichtigen Aufgabe, etc. (vgl. ULICH, 2004, S.11) werden auch unbewusste, weit in die Kindheit zurückgreifende Motive genannt, die weder dem/r angehenden Lehrer/in, noch dem/r später tätigen Pädagogen/in vor Augen liegen (ZWETTLER, 1981, S.12).

Die unbewussten Vorstellungen bzw. Wünsche spielen zwar bei jeder Berufswahlfindung eine Rolle, aber in keinem anderen Berufsbild lässt sich das besser zeigen, als anhand des Lehrberufes, weil (ZWETTLER, 1981, S.9):

- „jeder aus eigener Erfahrung die Tätigkeit des Lehrers kennt,

- die in der eigenen Schulzeit erworbene Haltung gegenüber Lehrern der Einstellung anderen Autoritäten (z.B. Ärzten, Behörden) gegenüber meist sehr ähnlich ist,
- viele als Schüler zumindest kurzfristig mit dem Gedanken spielten, selbst Lehrer zu werden und
- viele sich als Eltern wieder mit Lehrern konfrontiert sehen und sich dadurch abermals in alte Beziehungen zu Lehrern zurückversetzt fühlen.“

Zudem verläuft der Entscheidungsprozess Lehrer/in zu werden in den seltensten Fällen linear und muss auch immer als Passung zwischen Person und Umwelt angesehen werden (MÜLLER, 2001, S.70). Trotz der unbestrittenen Wichtigkeit des Berufswahlprozesses für den Einzelnen – nicht zuletzt dadurch, dass er prägend für die Zukunft junger Menschen ist – müssen individuelle Wünsche und gegebene Realisierungsmöglichkeiten aufeinander abgestimmt werden, was in entsprechenden Untersuchungen Beachtung finden sollte (GISBERT, 2001, S.61). Die Folgen dieser Entscheidungen liegen in enger Verknüpfung sowohl mit gesamtgesellschaftlichen (Fluktuation, Umschulungen), als auch individuellen (Zufriedenheit, Überlastung, Stress, etc.) Folgen (KARLBERGER & THUM-KRAFT, 1978, S.3).

Diese – also zu einem bestimmten Grad unbewusste Entscheidung – und die Tatsache, dass bei der Erhebung von Berufswahlmotiven mit einer gewissen Verzerrung in Richtung sozialer Erwünschtheit gerechnet werden muss, lässt eine solche Untersuchung kompliziert gestalten (vgl. ULICH, 2004, S.9).

Außerdem ist das Methodenrepertoire zur Erhebung von Motiven breit. Interviews, Fragebogenerhebungen oder ausführliche Explorationen können dazu herangezogen werden. Die Ergebnisse sind je nach eingesetzten Verfahren immer etwas unterschiedlich (DIETRICH, ELBING, PEAGITSCH & RITSCHER, 1983, S. 19). Als Forscher/in darf man die Tatsache nicht vernachlässigen, dass all diese Verfahren, mit ihren Vor- und Nachteilen, es schwer haben, die größtenteils unbewussten Bedürfnisse der angehenden Lehrer/innen, welche die Motive zu diesem Beruf wecken, zu entlarven. Zu welchem Grad sie erfasst werden können ist bestritten, als unbestritten scheint innerhalb der Literatur die Tatsache zu gelten, dass unbewusste Wünsche bei jeder Berufsentscheidung mitwirken (ZWETTLER, 1981, S. 12).

Die Wahl zum Studium ist somit ein komplizierter, unlinearer und oft langer Entscheidungsprozess. Das zeigen Alltagserfahrungen sowie empirische Forschungsergebnisse an Maturant/innen und Studierenden. Resultate aus empirischer Forschung belegen, dass nur 40 bis 50% der

Maturant/innen eine konkrete Studien- und manchmal damit Berufswahlentscheidung getroffen haben. Unter diesem Prozentsatz seien außerdem noch viele, die die Richtigkeit ihrer Entscheidung anzweifeln (SEIFERT, 1994, S.156).

Manchmal ist der Berufswunsch von zukünftigen Studierenden so präzise formuliert, dass es der/m Betroffenen als auch ihrem/seinem Umfeld überflüssig erscheint, nach den Motiven für diese Entscheidung zu suchen, welche allerdings wichtig zu ergründen wären (ZWETTLER, 1981, S.11).

All diese beschriebenen Umstände, wie die aktuellen bildungspolitischen und -ökonomischen Veränderungen der Lehramtsausbildung, dem zunehmend schlechter werdenden Stellenwert des Lehrer/innenbildes in der Öffentlichkeit, die große, gesellschaftliche Relevanz des Lehrberufes sowie der Reiz an der Schwierigkeit der Erhebung von latenten Variablen – solcher wie Motiven – waren Hauptanlass, dieses Thema im Rahmen einer Dissertation theoretisch zu reflektieren und empirisch zu erforschen.

1. Begründung der Themenwahl

Die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“ soll dem wissenschaftlichen Zweck der Untersuchung von Motiven, die aktuell für die Entscheidung zum Lehramtsstudium ausschlaggebend sind, dienen. Im Folgenden wird die Begründung der Wahl dieser Thematik durch vielseitige Argumente beantwortet.

Einleitend ist anzumerken, dass „Hochschulzugang“ und „Studienwahl“ jüngere Themen der Forschung über akademische Ausbildungsstätten sind (GUGGENBERGER, 1991, S. 7). Ausgehend von dieser Tatsache liegt dennoch eine lange Liste an empirischen Studien zum Thema „Berufswahlmotive von Lehrer/innen“ vor (vgl. ULICH, 2004, BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997), was einen gewissen Reiz an dieser Thematik zu forschen, beweist (HERZOG, 2007, S.117). Studienwahl muss in entsprechenden Untersuchungen als Prozess verstanden werden, der zugleich gesellschaftlichen Wandel ausdrückt, als auch bewirkt. Es kann daher als herausfordernde und anziehende Tätigkeit angesehen werden, diese Entwicklungen zu untersuchen (GUGGENBERGER, 1991, S.7).

Als eines der wichtigsten Argumente für die Wahl dieses Dissertationsthemas soll die Tatsache, dass sich in den letzten Jahren viele Studienanfänger/innen für ein Lehramtsstudium und somit für den Lehrberuf entschieden haben, angeführt werden. Laut Entwicklungsplan der Universität Wien betreiben momentan 15% aller Studierenden ein Studium für das Lehramt an höheren Schulen. Das bedeutet, dass ca. jede/r sechste bis siebente Student/in der Universität Wien für den Lehrberuf ausgebildet wird (vgl. ENTWICKLUNGSPLAN UNI WIEN, 2010, S. 27). Wie bereits erwähnt, ist diese Entscheidung sowohl eine sehr prägende für die Zukunft der Auszubildenden selbst (vgl. GISBERT, 2001, S. 61), als auch für die zu unterrichtenden Schüler/innen, da der/die Lehrer/in eine entscheidende Größe für das Gelingen von Schulabläufen und Unterricht darstellt (vgl. KEMPERS, 1994, S.1). Hier gilt es herauszufinden, welche Motive in der heutigen Zeit im Speziellen für diese Studien- und Berufswahl ausschlaggebend sind.

Noch vor nicht allzu langer Zeit wurde Erstsemestrigen von diesem Entschluss war es durch die Berufsberatung an höheren Schulen oder durch Studienberatungsstellen – abgeraten, da man von geringen Jobchancen beziehungsweise von langen Wartezeiten auf ein passendes Stellenangebot hörte (vgl. ZWETTLER, 1981, S.11). Aufgrund der hohen Zahl der Lehramtsabsolvent/innen waren viele gezwungen, auf alternative Jobangebote, wie die Nachmittagsbetreuung von Schüler/innen

oder die Erwachsenenbildung auszuweichen. Momentan spricht man jedoch von einer Kehrtwende, welche durch eine bevorstehende, bzw. bereits eingeleitete Pensionierungswelle unter Lehrer/innen ausgelöst wird (vgl. ULICH, 2004, S.9). An den Universitäten, in Schulen, von Medien sowie von unterrichtenden Professor/innen selbst, wird ein zukünftiger Engpass an einsatzfähigen Lehrer/innen laut.

Seit einiger Zeit berichten Tageszeitungen in Österreich von diesem Lehrer/innenmangel, der in bestimmten Fächern, wie z.B. den Naturwissenschaften, Deutsch, Sport oder Englisch zu Problemen führt. Die Folge sei, dass Student/innen, die kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung stehen, bereits für den Schuldienst herangezogen werden (vgl. DIE PRESSE, 2010; DER STANDARD, 2010). In den nächsten 10 Jahren „wird die Hälfte aller Pädagogen in Pension gehen, rund 50.000 scheiden altersbedingt aus“ (DER STANDARD, 2010). Außerdem ist in ganz Österreich in der Sekundarstufe I ein einheitlicher Trend der Schüler/innenströme weg von den Hauptschulen und hin zu den Gymnasien eingetreten, der mehr Lehrpersonen an höheren Schulen benötigt (MAYR, 1994, S.80).

Bezugnehmend auf diese Entwicklungen soll die Dissertation eine Klärung der Fragestellung beinhalten, in wieweit dieser laut gewordene, bereits jetzt in einigen Schulfächern spürbare, aber zukünftig fächerübergreifend eintretende Lehrer/innenmangel und die dadurch in Aussicht gestellten Anstellungschancen dazu beitragen, dass sich Studierende aktuell für ein Lehramtsstudium entscheiden.

Eine weitere Entwicklung in der österreichischen Studienkultur ist die zunehmend höhere Zahl an berufstätigen Studierenden. Viele müssen sich durch Gelegenheitsjobs ihre Ausbildung finanzieren. In Deutschland gehen ca. zwei Drittel der gesamten Student/innen einer Arbeitstätigkeit nach (SPRENG & DIETRICH, 2006, S.31). Ähnlich gestaltet sich die Situation in Österreich. Nur wenige Studierende können sich heute ein Studium ohne Nebenverdienst leisten. Die Situation wird sich weiter zuspitzen, wenn 2011 mit dem Beschluss der Bundesregierung die Familienbeihilfe gekürzt wird (DER STANDARD, 2011). Erwerbstätigkeit im Hochschulkontext ist schon seit längerer Zeit unter verschiedensten Blickwinkel beforscht worden, wie z.B. deren Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. BRANDSTÄTTER und FARTHOFFER, 2003, S.134). Bislang liegen jedoch keine Untersuchungen vor, die gezielt die Auswirkungen von bestehender Erwerbstätigkeit auf die Studienwahl untersuchen. Hierzu ist innerhalb des empirischen Teils der Dissertation die Frage interessant, ob und inwiefern sich arbeitstätige Studierende von „Vollzeit- Studierenden“ in ihren Motiven für das Lehramtsstudium unterscheiden.

Weiters sind die bildungspolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren an österreichischen Universitäten Grund für die Wahl dieses Dissertationsthemas. Da innerhalb der Europäischen Union das Chancengleichheitsprinzip gelten muss, welches allen EU Bürger/innen Zugang zu jeder öffentlichen Universität innerhalb des europäischen Raumes erlaubt, wurde das bis dorthin in Österreich bestehende Herkunftslandprinzip aufgehoben. Darauf hin drängten bzw. drängen überproportional viele Studienbewerber/innen vorwiegend aus dem „numerus clausus“- Land Deutschland nach Österreich. So wurde z.B. im Medizinstudium durch den EMS- Test (Eignungstest für Medizinstudierende) eine Zugangsregelung eingeführt. (MATOUSCHEK, 2006, S. 1). In Österreich dürfen im Moment nur in jenen Studiengängen Zugangsbeschränkungen eingeführt werden, die auch in Deutschland einen numerus clausus aufweisen. Neben dem Medizinstudium sind das die Studienfächer Biologie, Pharmazie, Psychologie, Veterinärmedizin, Zahnmedizin, Betriebswirtschaftslehre und zusätzlich Publizistik und Kommunikationswissenschaft. In der Zukunft könnten diese auf weitere Fächer ausgedehnt werden (KOWALSKI, 2007, S.196).

Bei gelungenen Zugangsbeschränkungen wirkt sich die Auswahl der Kandidat/innen sowohl positiv auf das Leistungsverhalten, die Zufriedenheit und die Betreuung der Studierenden aus, als auch auf die Reputation der Hochschule (SCHULER & HELL, 2008).

Entsprechende Literatur aus Deutschland, wo der numerus clausus schon wesentlich länger, als in Österreich eingeführt wurde, zeigt, dass sich mangels akzeptabler Studienalternativen ein Teil der Studienanfänger/innen nach einem nicht bestandenen numerus clausus für ein Lehramtsstudium entscheidet (vgl. LEWIN, LESZCZENSKY & SCHACHER, zitiert nach BERGMANN & EDER, 1994, S.48; HAVERS & INNERHOFER, 1983, S.5).

Innerhalb der vorliegenden empirischen Untersuchung dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern die Zugangsbeschränkungen in bestimmten Studiengängen (wie z.B. im Bachelorstudium Psychologie) Studienanfänger/innen dazu bewegt, auf ein Lehramtsstudium auszuweichen.

Im Folgenden sollen auch die Vorurteile, welche am Lehrer/innenbild haften beziehend auf die Motivation ein Lehramtsstudium zu betreiben, in die Untersuchung mit einbezogen werden. Lehramtskandidat/innen wird vorgeworfen, dass sie sich für ein etwas kürzeres und weniger anspruchsvolles Studium im Vergleich zu anderen Diplomstudien bzw. den neuen Bachelor- und Masterstudien entschließen. Das Berufsbild selbst ist vielfach stereotypisiert und laut BARZ und SINGER (1999, zitiert nach ULICH, 2004, S.8) mit einer deutlichen Verschlechterung des Ansehens in der Öffentlichkeit, vor allem während der letzten Jahrzehnte, behaftet.

Außerdem beinhaltet der Lehrberuf viele attraktive Merkmale, wie die so genannten „freien Nachmittage“ oder die „langen Ferienzeiten“ (vgl. SCHNITZER, 1980, S.159) und sei zudem in österreichischen höheren Schulen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern recht gut bezahlt (EURYDICE 2000, 137, zitiert nach ECKER, 2002, S.1), was als Ursache für das große Interesse an der Lehrer/innenausbildung interpretiert werden kann.

Im Zuge der Hypothesentestung soll die Fragestellung beantwortet werden, inwiefern diese Tatsachen bzw. Vorurteile die Entscheidung ein Lehramtsstudium zu inskribieren und ein solches zu betreiben, beeinflusst. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob junge Menschen tatsächlich Lehrer/innen werden wollen, um möglichst viel Freizeit zu haben bzw. um ein sicheres, gut bezahltes Einkommen zu beziehen? Andererseits soll geklärt werden ob, und wenn ja, in welche Richtung die negativen Vorurteile bzw. das negative Image des Lehrberufes innerhalb unserer Gesellschaft die Wahl zum Lehramtsstudium beeinflussen.

Eine bislang in vielen Studien vernachlässigte Variable hinsichtlich der Erhebung der Zugangsmotive zum Lehramtsstudium ist die Unterscheidung zwischen Studierenden, die ein Lehramt als erste bzw. zweite Wahl studieren.

GROFFMANN und SCHMIDTKE (1997, S.63) führten 1972/73 an der Universität Mannheim an 174 männlichen und 21 weiblichen Studierenden eine Untersuchung durch, deren Ziel ein Vergleich zwischen Studierenden des ersten, mit Studierenden des zweiten Bildungsweges in ihrer Studienmotivation und -zufriedenheit war. Als Ergebnis zeigten sich signifikante Unterschiede zugunsten des zweiten Bildungsweges. Diese Student/innen wiesen in allen studienrelevanten Gebieten sowie im Selbstkonzept eine höher ausgeprägte Erfolgsmotivation auf. In vielen anderen Bereichen waren sie weniger misserfolgsmotiviert.

In Anlehnung an die Untersuchung von GROFFMANN und SCHMIDTKE soll eine Hypothese daraufhin gerichtet sein, mögliche Motivationsunterschiede auf das aktuelle Lehramtsstudium zwischen Studierenden mit und ohne Hochschulabschluss zu erfassen.

Außerdem ist zu erwähnen, dass die Autorin selbst neben einem abgeschlossenen Diplomstudium Psychologie ein Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Deutsch und Psychologie/Philosophie studiert. Im Laufe des Studiums wurden viele Bekanntschaften mit Kolleg/innen geschlossen, die neben einem Lehramtsstudium ein Bachelorstudium oder umgekehrt, studieren. Seltener aber dennoch auch, inskribieren einige Studierende nach einem abgeschlossenen Masterstudium ein Lehramtsstudium.

Hierbei liegt ein gewisses persönliches Interesse vor, zu erfassen, welche Motive Studierende dazu bewegen eine „Doppelbelastung“ aufgrund von zwei Studienrichtungen auf sich zu nehmen. Umso interessanter sind die ausschlaggebenden Beweggründe von Universitätsabsolvent/innen, die sich nach Abschluss eines Masterstudiums wieder an den Start eines Lehramtsstudiums begeben. Die Begründung der Wahl des vorliegenden Themas kann also nicht zuletzt auch durch den persönlichen Lebenslauf bzw. durch die persönlichen Interessen (mit-)argumentiert werden.

Als abschließende Begründung für die Entscheidung an diesem Thema zu forschen, soll das Interesse an möglichen Veränderungen der Motive während des Studienverlaufs angegeben werden. HERKNER (2001, S.53) hält fest, dass Motive nicht als individuelle Konstanten aufzufassen seien. Motive können in unterschiedlichen Situationen sowie im Laufe der Zeit auf das Verhalten der Menschen in unterschiedlicher Art und Weise wirksam werden.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang der Vergleich zwischen erst- und höher semestrigen Studierenden in ihren Motiven zum Lehramtsstudium. Gibt es Unterschiede in der Motivation zu Beginn des Studiums und gegen Studienabschluss? Welche Beweggründe geben Erstsemestrige im Vergleich zu höher semestrigen Studierenden an, ein Lehramtsstudium zu betreiben? Dies stellt eine bislang durchgehend vernachlässigte Variable in entsprechenden empirischen Untersuchungen über österreichische Lehramtsstudierende dar.

Zusammenfassend liegt also einerseits ein gewisses persönliches Interesse – nicht zuletzt aufgrund des eigenen Lebenslaufs und einer gewissen Vorbildung im Bereich der Motivationsforschung durch ein abgeschlossenes Diplomstudium Psychologie vor – Motive von Lehramtsstudierenden zu beforschen.

Andererseits sind die aktuellen Entwicklungen, wie die Einführung des numerus clausus in bestimmten Diplom- bzw. Bachelorstudien, die aktuell propagierte Pensionierungswelle unter Lehrer/innen, die zunehmend schlechtere öffentliche Meinung über den Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer, die zunehmend steigende Zahl der arbeitstätigen Studierenden sowie eine mögliche Veränderung der Motive zwischen erst- und höher semestrigen Studierenden ausschlaggebend, um die Auswirkungen dieser Neuerungen auf die Motivation zum Lehramtsstudium zu untersuchen.

2. Relevanz des Themas und Ziele der Arbeit

Nie zuvor hat es am bildungspolitischen Markt so viele und unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten gegeben, wie in der heutigen Zeit. Die Wahl eines Berufes bzw. einer entsprechenden Ausbildung stellt einen komplexen Entscheidungsprozess dar, bei dem zahlreiche Faktoren mitwirken (vgl. ULICH, 2004, S. 8). Darüber hinaus ist die Vielfalt an Berufsbildern groß und entsprechend verwirrend (vgl. DAVIDOVITS, 2004, S. 16). Dazu kommt, dass immer mehr Berufstätigkeiten „verwissenschaftlicht“ werden und somit das Spektrum an akademischen Ausbildungen deutlich erweitert wird (GUGGENBERGER, 1991, S.7).

In den 1970er- und 1980er-Jahren war der Informationsstand in Bezug auf Ausbildungsrichtungen der Studienanwärter/innen sehr gering – was unter anderem auch durch die Häufigkeit der Benutzung von Informationsquellen belegt wird (vgl. PREIBER, 1990, S. 55). Die Situation scheint sich laut DAVIDOVITS (2004, S. 17) Jahre danach, immer noch nicht verbessert zu haben. Nicht jeder, der sich für eine universitäre Ausbildung entscheidet, weiß über sein Studienfach Bescheid. In einer groß angelegten Befragung von deutschen Abiturient/innen haben 17,5% angegeben, mit Sicherheit einen Hochschulabschluss anzustreben, hinsichtlich des Studienfaches jedoch unentschlossen zu sein.

SEIFERT (1990, S. 87) nennt als mögliche weitere Gründe für die Schwierigkeiten der Studienfachwahl:

- die Vielfalt und Unüberschaubarkeit der Studien- und Berufsmöglichkeiten,
- die Berufsferne des schulischen Bildungswesens (mit Ausnahme der berufsbildenden Schulen),
- die unzureichende oder einseitige Studien- und Berufswahlvorbereitung durch das Elternhaus, die Schule und die öffentlichen Beratungsdienste und
- das Fehlen von Daten über die weitere wirtschaftliche Entwicklung und die damit verbundenen Beschäftigungschancen in den unterschiedlichsten Berufssparten.

Umso wichtiger scheint es, seine Entscheidungsfindung explizit zu reflektieren, um zu wissen, was auf einen zukommt (HELDMANN, 1998, S.9).

Bei einer fundierten Studienfachwahlentscheidung seien neben den Betroffenen selbst, meist auch deren Eltern involviert, die sich bereits bei der Schwerpunktsetzung der Fächerausrichtung des Schultyps ihrer Kinder mit deren späteren Studien- und Berufslaufbahn auseinandersetzen sollten. Auch Berater/innen, die Schüler/innen bzw. Maturant/innen über Studienvoraussetzungen, Erwartungen, Inhalte, spätere Berufsbilder etc. informieren sollen, können richtungsweisende Argumente zur Entscheidungsfindung liefern (HELDMANN, 1998, S.12 ff.).

Neben dem Problem der geringen Informiertheit der Maturant/innen muss über den Einbezug von, vor allem ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, welche eine Berufsentscheidung (mit-) verursachen, diskutiert werden. Außerdem sollte das Angebot an Ausbildungsstellen, Empfehlungen der Familie, Einflüsse der regionalen Umgebung, Anregungen aus den Medien und viele weitere individuell unterschiedliche Bedingungen in Untersuchungen über Studienmotive nicht außer Acht gelassen werden (HAAS, 1999, S.35).

Forschungsdesigns, die den Zugang zur Hochschule als Gegenstand behandelten, lassen sich historisch gesehen nach ihren Zielsetzungen in unterschiedliche Kategorien einteilen. In den sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts lag der Fokus primär in der Erhebung von Chancenungleichheiten. Diese wurden sowohl zwischen den Geschlechtern, als auch im Vergleich von Kindern aus Bauern- und Arbeiterfamilien mit Kindern von Familien aus höheren sozialen Schichten erfasst. Ab Ende der 1970er-Jahre standen Fragen der Studienmotivation sowie der Erwartung von Studierenden gegenüber ihrer zukünftigen Tätigkeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (KELLERMANN, 1988, S. 213 ff.).

In den darauf folgenden Jahrzehnten waren verstärkt die soziale Herkunft, das Interesse an gewissen Studienrichtungen sowie Generationenvergleiche von Studierenden, Zentrum der Forschungstätigkeit. Folglich liegen zu all diesen genannten Bereichen viele publizierte, empirisch gestützte Studien vor (vgl. HAAS, 1999 „Arbeiter und Akademikerkinder an der Universität“, PREIBER, 1990 „Studienmotive oder Klassenhabitus“, GISBERT, 2001 „Geschlecht und Studienwahl“ etc.).

Obwohl im zuvor ausgeführten Kapitel von unterschiedlichen Schwierigkeiten und den vielfältigen, zu beachtenden Rahmenbedingungen bei der Untersuchung von Motiven zum Hochschulstudium hingewiesen wurde, scheint die Beantwortung der folgenden Fragestellungen dennoch ein bereits seit Jahrzehnten vielfach untersuchtes Themengebiet zu sein:

Auf welcher Basis treffen Studienanwärter/innen ihre Entscheidung für die für sie passende und damit geeignete Studien- und somit zukünftige Berufswahl? Welches sind die wichtigsten Determinanten, die eine solche Entscheidung tragen?

Innerhalb dieser Arbeit soll der spezifischen Frage nach den Motiven zum Lehramtsstudium nachgegangen werden. Auch das ist ein häufig untersuchtes Thema, was als Indikator für dessen große Relevanz spricht. Nach KNAUF (1992, S.55) gehört die Untersuchung von Studien- und

Berufswahlmotiven von Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu den „Standardübungen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung“. Dabei standen vorzugsweise die Motive von Volksschul-, Berufsschul- und Gewerbeschullehrer/innen im Fokus langjähriger Forschungsarbeit, während die Berufswahlmotive von Lehrer/innen höherer Schulen – „welche eigentlich nicht berufsbezogen, sondern fachbezogen studieren“ – kaum Gegenstand der Untersuchungen waren (GERNER, 1976 zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581).

Selbst, wenn ähnliche Studien zum Thema Berufswahlmotive von Lehrer/innen höherer Schulen gefunden werden, liegen die Probleme zunehmend öfter in der Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse. Fragestellungen, Methoden, eingesetzte Verfahren und Stichprobenauswahl ändern sich nicht nur von Studie zu Studie, sondern auch im Laufe der Zeit (KNAUF, 1992, S.55)

Wissenschaftler/innen, die in diesem Forschungsbereich arbeiten (vgl. BEER, 1980, S.24 ff.; ULICH, 2004, S.8), nennen mehrere, zum Teil recht unterschiedliche Faktoren, wie das Geschlecht, die Interessen und Ziele, die Fähigkeiten sowie berufsrelevante Vorerfahrungen als entscheidungsrelevante Determinanten zum Lehrberuf. PREIBER (1990, S.54) zählt fachspezifische Interessen im Einklang mit eigenen Neigungen und Begabungen zu den wichtigsten Gründen, während der feste Berufswunsch und die Berufsmöglichkeiten eine Mittelstellung sowie die gesicherte Berufsposition und die guten Verdienstmöglichkeiten eine insgesamt gesehen bedeutungslosere Stellung einnehmen. Andere Autor/innen, wie zum Beispiel DAVIDOVITS (2004, S.17), betonen lediglich zwei hauptsächliche Argumente als Basis für die Entscheidung zum Lehramtsstudium: nämlich das Interesse an der Fachrichtung sowie die Identifikation mit dem späteren Berufsbild.

Als Zwischenresümee kann die Relevanz dieses Themas also aufgrund der langen Forschungstradition sowie der vielseitigen und vor allem unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse begründet werden.

Weiter soll die Wichtigkeit dieses Themengebiet zu beforschen, durch aktuelle Auswirkungen, welche Einfluss auf die Wahl des Lehramtsstudiums haben können, argumentiert werden. Lehramtsfächer haben, wie ECKER (2002, S.291) anhand des Studienfaches Geschichte zeigt, heute zwar ein deutlich schlechteres Image als Diplom- oder Bachelorstudiengänge, sind aber in ihrer Brauchbarkeit, d.h. am Arbeitsmarkt gefragter als Diplom- oder Masterstudienabgänger/innen, was

deren Absolvent/innen bessere Anstellungschancen am Arbeitsmarkt einräumt. ULICH (2004, S.9) unterstreicht diese Stellungnahme, indem er in diesem Zusammenhang die zukünftige Pensionierungswelle unter Lehrer/innen andeutet, welche bereits jetzt in einigen Fächern zu günstigen Jobchancen für Lehramtsabsolvent/innen führt.

Andererseits befinden sich Lehramtsanwärter/innen heutzutage in einer anderen Situation als noch vor einigen, wenigen Jahren. Es haben auf gesellschaftlicher Ebene Entwicklungen mit Auswirkungen im Bildungsbereich stattgefunden, welche für nachhaltige Veränderungen in der Lehrer/innenausbildung gesorgt haben. Außerdem müssen Lehrer/innen in ihrer Berufsausübung unterschiedliche Aufgaben erfüllen, wie zu unterrichten, zu erziehen, zu diagnostizieren und fördern, zu beurteilen, zu beraten, zu organisieren und verwalten, zu evaluieren, innovieren und kooperieren sowie sich selbst zu reflektieren. All das ist mit vielen Anforderungen und damit einhergehenden Belastungen verbunden (KLIEBISCH und MELOEFSKI (2006, S.7).

Im Zuge der vorliegenden Arbeit sollen auch diese an die zukünftigen Lehrer/innen veränderten Anforderungen in die Untersuchung der Studien- und Berufswahlmotivation miteinbezogen werden.

Ziel der Dissertation ist die Auseinandersetzung mit Motiven, welche Lehramtsstudierende für die Wahl ihrer Ausbildung bzw. der Berufswahl mitbringen.

Zu Beginn des theoretischen Teils sollen die Begriffe „Motive“ und „Motivation“ definiert, voneinander abgegrenzt und kritisch reflektiert werden. Darauf folgen eine Skizzierung des historischen Abriss der Motivationsforschung und eine Beschreibung von ausgewählten Motivationstheorien. Danach wird gezielt der Bereich der Bildungsmotivation im Hochschulkontext dargestellt. Als Abschluss des ersten Kapitels sollen Methoden zur Erhebung der Motivation, im Speziellen der Bildungsmotivation, mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt werden.

Im zweiten, theoretischen Kapitel wird eine prägnante Darstellung publizierter Studien- und Berufswahltheorien gegeben, wobei auf deren Schwerpunktsetzungen fokussiert und die Differenzen zwischen den Theorien herausgearbeitet werden sollen. Dabei werden einige mögliche Indikatoren für die Studien- und Berufswahl, wie die Persönlichkeit, die Fähigkeiten und Interessen beschrieben und auftretende Probleme dabei umrissen.

Hauptziel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit ist in einem dritten Kapitel, die Erarbeitung und Darstellung eines Überblickes über bereits publizierte Untersuchungen im vorliegenden Forschungsbereich. Hierbei sollen nach der Beschreibung des Hochschulzugangs und

der Studienfachwahl vier empirische Studien ausführlich mit ihrer Stichprobenerhebung, Methodenwahl, Durchführung der Untersuchung und Darstellung und Diskussion der Ergebnisse vorgestellt werden.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Motive, die Studierende zum Lehramtsstudium bewogen haben, bzw. bewegen dieses fortzusetzen, anhand einer Stichprobe von Lehramtsstudent/innen erhoben und untersucht. Die Stichprobe setzt sich aus Personen der Studienrichtung Lehramt Psychologie/Philosophie und Lehramt Deutsch der Universität Wien zusammen.

Mit Hilfe unterschiedlicher, statistischer Auswertungsmethoden sollen Antworten auf die formulierten Hauptfragestellungen gefunden werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf etwaigen Einflüssen aktueller Entwicklungen auf die Wahl zum Lehramtsstudium, wie etwa die Einführung des numerus clausus in bestimmten Studiengängen, die bereits eingesetzte Pensionierungswelle unter Lehrer/innen, die Berufsanfänger/innen neue Jobchancen eröffnet sowie die zunehmend steigende Zahl an berufstätigen Studierenden. Eine Hypothese richtet sich auf mögliche Unterschiede in den Motiven zwischen Studienanfänger/innen und höher semestrigen Studierenden. Zudem sollen weitere unterschiedliche Faktoren, wie zum Beispiel das Geschlecht, das Alter sowie die subjektive Einschätzung der Proband/innen in Studienanfänger/innen und höher semestriges Studierende auf die Motivation untersucht werden.

Zusammenfassend liegt das Hauptziel der vorliegenden Dissertation in der Beantwortung der Fragestellungen nach einem möglichen Einfluss der neueren Entwicklungen auf die Studienmotivation von Lehramtskandidat/innen bzw. von möglichen Veränderungen der Studienmotivation im Laufe des Lehramtsstudiums. Somit sollen einerseits aktuelle Geschehnisse in der Untersuchung beachtet sowie bislang vernachlässigte Variablen Eingang in empirisches Arbeiten finden.

II Theoretischer Teil

3. Motive/Motivation

Warum verhalten sich Menschen? Warum verhalten sie sich auf genau diese Weise und nicht anders? Warum hört Verhalten auf? Die Antworten auf diese grundlegenden Fragestellungen sind richtungsweisend, um ein Verständnis von menschlichem Verhalten und Lernen zu erlangen (LEFRANCOIS, 2006, S.284).

Pädagog/innen erwarten sich in diesem Zusammenhang Erkenntnisse auf Fragen folgender Art: Warum stürzt sich jemand auf eine bestimmte Aufgabe mit Begeisterung, während andere diese möglichst zu vermeiden versuchen? oder: Warum zeigt jemand für bestimmte Bereiche Interesse und wird zum Lernen bzw. zur Leistungserbringung gebracht, während andere dafür nicht zu motivieren sind? Unter entwicklungsperspektivischer Sicht geht es aber um noch mehr: Was bedeutet es, wenn sich eine Person mit einem bestimmten Gegenstand intensiv auseinandersetzt und sich diesen lernend zu erschließen versucht? (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S. 813). Dies alles sind Fragen der Motivation (LEFRANCOIS, 2006, S.284), die im Folgenden als Ausgangsbasis für die Auseinandersetzung mit eben diesem Thema herangezogen werden.

Das erste, theoretische Kapitel der vorliegenden Dissertation soll der Einführung in das Thema „Motivation“ dienen. Dabei wird nach einer Klärung der Begriffe „Motive“ und „Motivation“ jeweils eine für die gegenständliche Arbeit gültige Definition bestimmt. Darauf folgen Ausführungen zur näheren Beschreibung und gegenseitigen Abgrenzung einiger wichtiger Motivationstheorien. Danach wird ein historischer Abriss der Motivationsforschung skizziert. Etwas ausführlicher soll das Kapitel der „Bildungsmotivation im Hochschulkontext“ mit seinen drei Einflussfaktoren der intrinsischen Motivation, Leistungsmotivation und Anschlussmotivation diskutiert werden. Weiters folgt in Hinblick auf die empirische Untersuchung die Vorstellung mehrerer Methoden zur Messung dieses Konstruktes, wobei der Fokus insbesondere auf die „Motivation zur Bildung“ gelenkt wird.

3.1. Definition und Kritik der Begriffe „Motive“ und „Motivation“

Auf die Frage, wie sich das Verhalten von Menschen erklären lässt, finden wir Erörterungen soweit die Überlieferung zurückreicht (HECKHAUSEN, 2006, S.11). Innerhalb der frühen 1950er-Jahren hat der Motivationsbegriff Eingang in die wissenschaftliche Theoriebildung gefunden und spielt seitdem in verschiedenen Forschungsbereichen immer wieder eine zentrale Rolle (HERBER, 1976, S.11). Dennoch ist bis zur heutigen Zeit das Problem der „terminologischen Varianz“, das heißt der Vieldeutigkeit und „Verwaschenheit“ der damit verbundenen Vorstellungen, präsent.

Die Ausweitung des Begriffes hat im Zuge seiner Entwicklung immer stärker zugenommen, dass zu guter Letzt „alles“ und „nichts“ damit ausgesagt werden kann (THOMAE, 1965, zitiert nach HERBER, 1976, S.11). Auch FERGUSON (2000, S.1) übt Kritik an der Mehrdeutigkeit dieses Konstrukts und betont, dass es gerade heutzutage im alltäglichen Leben ein häufig gebrauchtes Wort sei, dem viele unterschiedliche, subjektive Bedeutungen zugeschrieben werden.

Dieser Kritikpunkt sei allerdings keine moderne Erscheinung, sondern wurde bereits vor Jahrzehnten durch Wissenschaftler/innen, wie z.B. GRAUMANN (1974, S.3) hervorgehoben. Der Autor hält fest, dass eine Fülle zur Verfügung stehender Wörter in der Umgangssprache Motivationsformen bezeichnet, die in der folgenden Tabelle aufgelistet sind:

Tabelle 1: Begriffe, die Motivationsformen bezeichnen

Ablehnung, Abneigung, Abscheu, Absicht, Affekt, Ansporn, Anspruch, Anreiz, Antrieb, Bedürfnis, Begierde, Bemühung, Bereitschaft, Beweggrund, Drang, Einstellung, Ekel, Entbehrung, Entscheidung, Entschluss, Erregung, Erwartung, Gefühl, Gesinnung, Gier, Haltung, Hemmung, Impuls, Initiative, Instinkt, Intention, Interesse, Konflikt, Laune, Leidenschaft, Lockung, Lust, Motiv, Neigung, Plan, Reiz, Scheu, Sehnsucht, Spontaneität, Stimmung, Streben, Sucht, Tendenz, Trieb, Triebfeder, Treibkraft, Überzeugung, Unlust, Verlangen, Voreingenommenheit, Vorliebe, Vorsatz, Vorurteil, Wahl, Werthaltung, Widerwillen, Willkür, Wunsch, Zwang

Quelle: GRAUMANN, 1974, S. 3

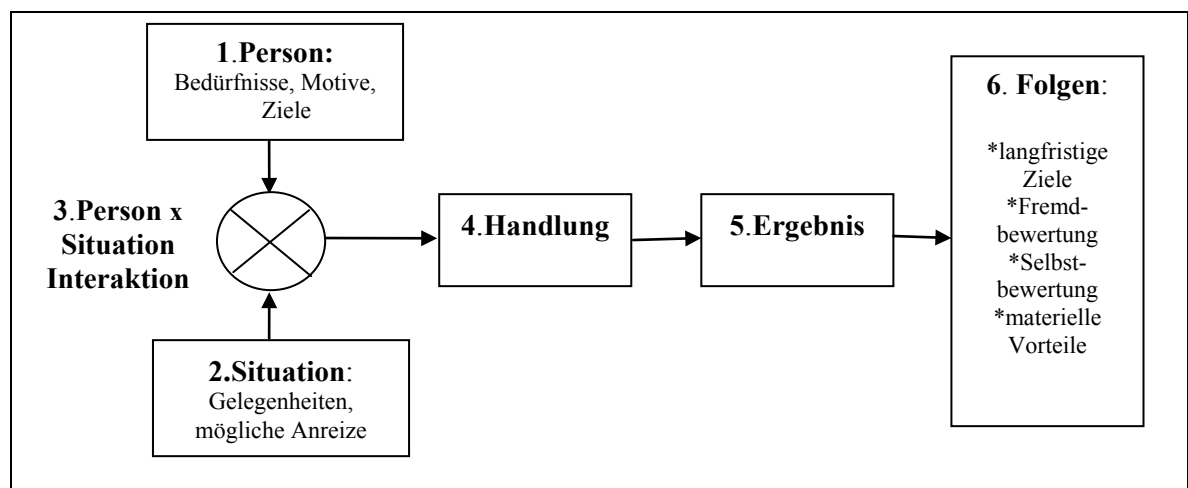
Im Laufe der Zeit ist Motivation also zu einem Oberbegriff für all jene Vorgänge und Zustände geworden, die man mit Bezeichnungen wie „Strebung“, „Wunsch“, „Trieb“, „Bedürfnis“ und viele weiteren benennt (HERBER, 1976, S.11).

Möchte man dem Wunsch nach einer präzisen Definition Rechnung tragen, könnte man den Begriff nach Auffassung von FEIG (1986, S.416) folgendermaßen definieren:

„Motivation ist zu verstehen als eine Teilmenge aller hypothetischen Variablen zur Erklärung von Verhaltensvariabilität und -stabilität in inter- und intra- individueller Hinsicht, d.h. als eine Menge theoretischer (erschlossener bzw. konstruierter) Größen, die man sich als primär biogene und/oder soziogene Kräfte (=Aktivatoren) vorstellt, die von innen oder außen auf den Organismus in gleicher oder ungleicher Weise einwirken, und damit das wahrnehmbare bzw. beobachtbare Verhalten nach Richtung, Stärke und Dauer determinieren.“

Wie FEIG betonen auch ZIMBARDO und GERRIG (2004, S.503) die Aktivität in ihrer Begriffsbestimmung, wobei gleichzeitig darauf hingewiesen werden muss, dass diese Betonung als überflüssig erscheint, weil das Wort „Motivation“ vom lateinischen Verb „movere“ abgeleitet ist und ins Deutsche übersetzt so viel wie „bewegen“ bedeutet (RUDOLPH, 2009, S. 1). Alle Organismen bewegen sich auf bestimmte Reize und Aktivitäten zu, während sie sich je nach Ausprägungen ihrer Vorlieben und Abneigungen von anderen abwenden (ZIMBARDO & GERRIG, 2004, S. 503). Dieser Vorgang ist in Abbildung 1 bildlich dargestellt. ROHRACHER (1988, S. 502) spricht in diesem Zusammenhang von einem Motivationsprozess, der aufgrund des Bestehens einer Wahlsituation ein Wollen hervorruft und in mehreren Stufen chronologisch durchlaufen wird. Damit eine Wahlsituation besteht, müssen mindestens zwei oder mehr Verhaltensmöglichkeiten gegeben sein, zwischen denen eine Entscheidung getroffen werden kann.

Abbildung 1: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns



Quelle: HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 3

Für eine ganze Reihe von Tätigkeiten entsteht Motivation ohne bewusstes Zutun. Dabei ist der Zustand des „motiviert Seins“ plötzlich da, wie z.B. die Motivation zum Fußball spielen oder zum Flirten. Auf der anderen Seite gibt es aber Tätigkeiten, zu denen man sich erst überwinden muss. Dazu zählen für einen Großteil der Menschen das Erledigen der Steuererklärung, der Besuch beim Zahnarzt oder das Lernen (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 504).

Auf Basis dieser Überlegungen – also der Betonung auf den prozessualen Charakter von diesem Konstrukt, der Differenzierung zwischen bewussten und unbewussten Motivationsanteile und des neueren Erscheinungsdatums – soll die vorliegende Definition des Begriffes „Motivation“ für die gegenständliche Arbeit gelten (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 504):

„Motivation umfasst sowohl automatische als auch bewusste Vorgänge, die auf einem Wechsel von vorherrschender zu antizipierter Emotionslage beruhen. Motivation beschreibt die Gesamtheit aller inneren und äußeren Bedingungsfaktoren, die für die Zielgenerierung, Energetisierung, selektive, zielbezogene Informationsverarbeitung und Steuerung (Kontrolle) des Erlebens und Verhaltens verantwortlich sind.“

SCHMALT und SOKOLOWSKI weisen in ihrer Begriffsbestimmung auf relevante Determinanten hin, die für die Erhebung von Zugangsmotiven zu einer bestimmten Berufsausbildung von Bedeutung sind, nämlich: die Unterscheidung zwischen bewusst bzw. unbewusst, die Trennung zwischen inneren und äußeren Bedingungsfaktoren, die Anteilnahme der Emotionen an der Motivationsentstehung sowie das Hervorheben der einzelnen Teile des prozessualen Charakters der Motivation, worauf in den nächsten Kapiteln näher eingegangen werden soll (2006, S.504).

Nachdem für die vorliegende Dissertation eine geeignete Definition des Begriffes „Motivation“ bestimmt wurde, soll anschließend darauf hingewiesen werden, dass innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses eine bewusste Unterscheidung zwischen „Motiv“ und „Motivation“ geschaffen werden muss.

Motivation wird als Zustand beschrieben, in dem ein aktiviertes Motiv dem Verhalten Energie und Richtung gibt. Wenn ein Motiv wirksam wird, befinden wir uns im Zustand der Motivation. (vgl. SMITH, NOLEN- HOEKSEMA, FREDRICKSON & LOFTUS , 2007, S.459). Die Motive, die menschliches Handeln bewirken bzw. anregen, sind nicht ohne weiteres ersichtlich oder eindeutig abzuleiten, weshalb sie der kritischen Analyse bedürfen (GRAUMANN, 1974, S.2).

ROHRACHER (1965, zitiert nach HERKNER, 1992, S. 191) umschreibt den Begriff „Motiv(e)“ als Motor im Zusammenhang mit Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Denken sowie als wichtige Einflussgröße auf das menschliche Verhalten. Auf dessen Basis soll die folgende, leicht verständliche und dennoch ausführlich dargestellte Definition für die vorliegende Dissertation gültig sein:

„Motive sind psychische Kräfte. Sie bewegen uns, sie setzen etwas in Gang. (Das Wort ‚Motiv‘ geht auf das lateinische Wort ‚motus‘ zurück; ‚motus‘ bedeutet Bewegung, Antrieb.) Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Denken sind psychische Funktionen. Sie sind nicht Selbstzweck, sondern stehen immer im Dienst von Motiven. Motive bestimmen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten, welche Verhaltensweisen wir ausführen usw.“

Der am häufigsten zitierte und am meisten diskutierte Kritikpunkt, bezogen auf die Erforschung von Motiven geht auf ihre Messbarkeit zurück. Über die Tatsache, dass Motive selbst keine direkten Erlebniskorrelate besitzen, kann kein – methodisch noch so gut geplantes, empirisches Vorhaben – hinweg täuschen. Sie wirken nur indirekt in ihren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten und sind somit auch nur indirekt darüber erfassbar bzw. messbar. Folglich legt ein Motiv nur die Rahmenbedingungen für Erleben und Verhalten fest, (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 514) was anders erklärt bedeutet, dass z.B. leistungsmotivierte Personen in ihrem Umfeld auf leistungsthematische Reize stärker reagieren als andere Menschen (SCHEFFER, 2009, S. 29).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die unterschiedliche Taxonomie von Motiven, welche unter Wissenschaftler/innen bis zur heutigen Zeit vorherrscht (siehe Tabelle 2, S.26). Beim Vergleich der Ansätze fällt auf, dass in allen Fällen eine Grundunterscheidung auf zwei größere Bereiche möglicher Motive getroffen wird, nämlich „explizit“ oder „implizit“ und zwar in Bezug auf „biogene“ und „soziogene“ Motive (erb- vs. umweltbedingte). Darüber hinaus können aber kaum Übereinstimmungen gefunden werden (FEIG, 1986, S. 418).

Motive lassen sich also in unterschiedliche Motivklassen unterteilen (KUHL, 2001, S.555), was Gegenstand des nächsten Abschnitts ist.

3.2. Arten von Motiven

Verhaltensweisen oder Handlungen werden gesetzt, um Ziele zu erreichen (REISENZEIN, 2006, S. 243). Positiv oder negativ besetzte Zielsetzungen werden in der Wissenschaft als Motive bezeichnet (MADERTHANER, 2008, S. 313) oder anderes ausgedrückt, „ein Motiv ist das, was Menschen besonders bewegt und daher unmittelbar ihre Wahrnehmung und mittelbar ihr Verhalten selektiert, orientiert und energetisiert“ (MCCLELLAND, 1987, zitiert nach SCHEFFER, 2009, S.29).

Menschen unterscheiden sich bei der Wahl ihrer Zielsetzungen deutlich voneinander, obwohl bestimmte Zielklassen immer wieder für einen Großteil der Menschen besonders anziehend sind. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde das Motivkonstrukt in die Motivationsforschung eingeführt (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 514).

Reflektiert man die Herkunft dieser Zielsetzungen fällt auf, dass manche unmittelbaren Handlungsziele um ihrer selbst willen angestrebt werden, während andere nur Mittel zum Zweck sind. Bei Zweiten wird versucht, andere gewünschte Zustände herbeizuführen – zum Beispiel ist das Ziel viel Geld zu besitzen nicht Zweck an sich, sondern lediglich Mittel zum Zweck, um sich verschiedene andere Ziele/ Wünsche, wie eine teures Auto oder weite Reisen erfüllen zu können. Folglich lassen sich unterschiedliche Ebenen von Motiven unterscheiden (REISENZEIN, 2006, S.244).

Diese Unterscheidung findet man in der Literatur recht heterogen betitelt. HERKNER (1992, S. 194) spricht von „primären“ und „sekundären“ Bedürfnissen bzw. Motiven. REISENZEIN (2006, S. 243) benennt sie als „Grundmotive“ und „abgeleitete Motive.“ Viele Wissenschaftler/innen unterscheiden zwischen „impliziten“ und „expliziten“ Motiven (vgl. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 4, FEIG, 1986, S.418). Diese Unterscheidungen sollen im Folgenden näher geklärt und erklärt werden:

„Überdauernde, individuelle Motivdispositionen, die in neuerer Zeit in Abgrenzung von expliziten Motiven (d.h. Zielen) als **implizite Motive** bezeichnet werden, sind in der frühen Kindheit gelernte, emotional getönte Präferenzen (habituelle Bereitschaften), sich immer wieder mit bestimmten Arten von Anreizen auseinander zu setzen.“ (MCCLELLAND, KOESTNER, & WEINBERGER, 1989, zitiert nach HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S.4) Diese impliziten Motive entsprechen REISENZEIN'S (2006, S.245) abgeleiteten Motiven, da er sie als „ferner erlernt“ bezeichnet.

Nach HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2006, S.4) sind „im Unterschied zu impliziten Motiven **explizite Motive** bewusste, sprachlich repräsentierte (oder zumindest repräsentierbare) Selbstbilder, Werte und Ziele, die sich eine Person selbst zuschreibt.“

Beide Kategorien sind voneinander unabhängig. Sie sagen unterschiedliche Verhaltensbereiche vorher, wirken aber bei einer Handlungssteuerung zusammen. Interessant erscheint die Frage, warum in der menschlichen Evolution zwei unabhängige Motivationssysteme entstanden sind. Ein möglicher Erklärungsansatz stammt von MCCLELLAND et al. (1989, zitiert nach SCHEFFER, 2009, S. 33), wonach implizite Motive offenbar vor der Entwicklung von Sprache geprägt werden, während sich explizite Motive erst im Zusammenhang mit der Sprachentstehung entwickeln. Eine andere Erklärung stammt von KUHL (2001, S. 554) der annimmt, dass im Gehirn zwei unabhängige Informationsverarbeitungsstile existieren.

Darauf aufbauend haben sich unterschiedliche Messinstrumente für implizite und explizite Motive entwickelt (SCHEFFER, 2009, S.33), worüber im Kapitel 3.5. ausführlicher berichtet werden soll.

In Bezug auf die Grundmotive können **monoistische** von **pluralistischen** Theorien unterschieden werden. Erste wird von der Theorie des universellen Hedonismus repräsentiert, die lediglich ein Grundmotiv, nämlich das Streben nach Lust (Herbeiführen angenehmer Gefühle), postuliert. Im Vergleich dazu gehen pluralistische Theorien von mehreren Grundmotiven aus (REISENZEIN, 2006, S. 244). REISS (2000, 2004; zitiert nach REISENZEIN, 2006, S. 245) bestätigt auf Basis durchgeführter, empirischer Forschungsarbeiten 16 Grundmotive. Sie lauten wie folgt:

Nahrung, körperliche Aktivität, Eros, Familie, Ruhe, Neugier, Unabhängigkeit, Sparsamkeit, Ordnung, sozialer Kontakt, Anerkennung, Macht, Status, Ehre und Idealismus.

HERKNER (1992, S. 194 ff.) nennt das Bedürfnis nach „Nahrung, Wasser, konstanter Körpertemperatur, Sauerstoff, Schlaf, Vermeidung von Schmerz (und unangenehm intensiven Reizen) und Sexualität“ als primär angeborene Bedürfnisse.

Einigkeit besteht innerhalb der Literatur lediglich in der Annahme, dass Grundmotive zur angeborenen Grundausrüstung der Psyche eines Menschen gehören, während abgeleitete Motive über die instrumentelle oder operante Konditionierung sowie das soziale Lernen angeeignet sind (vgl. REISENZEIN, 2006, S. 245; HERKNER, 1992, S. 195).

Die Frage, wie viele und vor allem welche Motive Menschen besitzen, ist im Laufe der Zeit etwas heterogener beschrieben worden (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 514), was die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 2: Motive bzw. Motivklassen nach Darstellung verschiedener Autoren:

	Guilford (1964)	Maslow (1954, 1973)	Ruch & Zimbardo (1974)	Schneider & Schmalt (1981)
Motive bzw. Motivklassen	1) primitive (organism.) Bedürfnisse; Hunger, Durst, männl. Sexualtrieb, allgem. (körperl.) Tatkraft	1) physiologische Bedürfnisse; Hunger, Durst, Sexualität u. a.	1) biologische Motive; Hunger Durst, Schmerz, Sexualtrieb, Furcht u. Angst, Neugier	1) biogene Bedürfnisse; Hunger Durst, Sexualität, Angst, Aggression, Neugier
	2) Milieu- Bedürfnisse; Komfort, peincl. Genauigkeit, soz. Beachtung	2) Sicherheitsbedürfnisse; Sicherheit, Stabilität, Abhängigkeit, Freiheit von Furcht u. Angst u.a.	2) physiolog. Motive; Leistungsanspruch soz. Vergleich, soz. Anerkennung, Zusammenschluss personale Macht	2) soziogene Bedürfnisse; Macht, soz. Gesellung bzw. Anschluss, Leistung
	3) Leistungsbedürfnisse; allg. Ehrgeiz, Beharrlichkeit, Ausdauer	3) Zugehörigkeits- u. Liebesbedürfnisse		
	4) Selbstbestimmungsbedürfnisse; Freiheit, Selbstvertrauen vs. Abhängigkeit, kult. Konformität, Ehrlichkeit	4) Wertschätzungsbedürfnisse; Stärke, Leistung, Kompetenz, Unabhängigkeit, Prestige, Status, Ruhm, Anerkennung		
	5) Soziale Bedürfnisse; Herdentrieb, Wohlwollen, Disziplin, Aggressivität	5) Selbstverwirklichungsbedürfnisse; Wissenserwerb, Verständnis, Ästhetik		
Anmerkungen	Motive werden empirisch (fakt. analytisch) begründet; Motivklassen abgeleitet. Für ihre Beziehung untereinander wird keine globale theoretische Begründung gegeben. Der Autor unterscheidet ferner zwischen Antrieben (d. o. Gen.), Interessen u. Einstellungen.	Motive werden teils empir., teils klinisch-spekulativ begründet; Motivklassen abgeleitet. Für ihre Beziehung untereinander wird eine Hierarchie postuliert, indem Motivgruppe 1 die unterste, Motivgruppe 5 die oberste Ebene bildet, was zugleich f. d. Abfolge im Verhalten charakteristisch sein soll.	Motive werden empirisch begründet; Motivklassen abgeleitet. Für ihre Beziehung untereinander wird keine globale theoretische Begründung gegeben. Die Motivgruppen werden nach primär erb- (1) bzw. umweltabhängig (2) unterschieden.	Motive werden empirisch begründet; Motivklassen abgeleitet. Für ihre Beziehung untereinander wird eine entwicklungsgeschichtliche Hypothese angeführt. Die Motivgruppen werden nach primär erb- (1) bzw. umweltabhängig (2) unterschieden.

Quelle: FEIG, 1986, S. 41

Um ein Klassifikationssystem aus Tabelle 2 näher auszuführen, soll das MASLOW'SCHE Konzept (1943) herangezogen werden. MASLOW, der als Begründer der Humanistischen Psychologie gilt, hat mit seiner Bedürfnispyramide eine positive Theorie der Motivation geschaffen. Dabei hat jeder Mensch im Laufe seines Lebens der Reihe nach fünf Gruppen von Bedürfnissen zu bewältigen (GREMMER-FUHR, 2006, S.108). Der Autor (1943, zitiert nach MADERTHANER, 2008, S. 315) wollte menschliche Motivation aber nicht nur auf biologische Bedürfnisse beschränken, sondern integrierte auch kulturelle und geistige Triebkräfte in seine Konzeption.

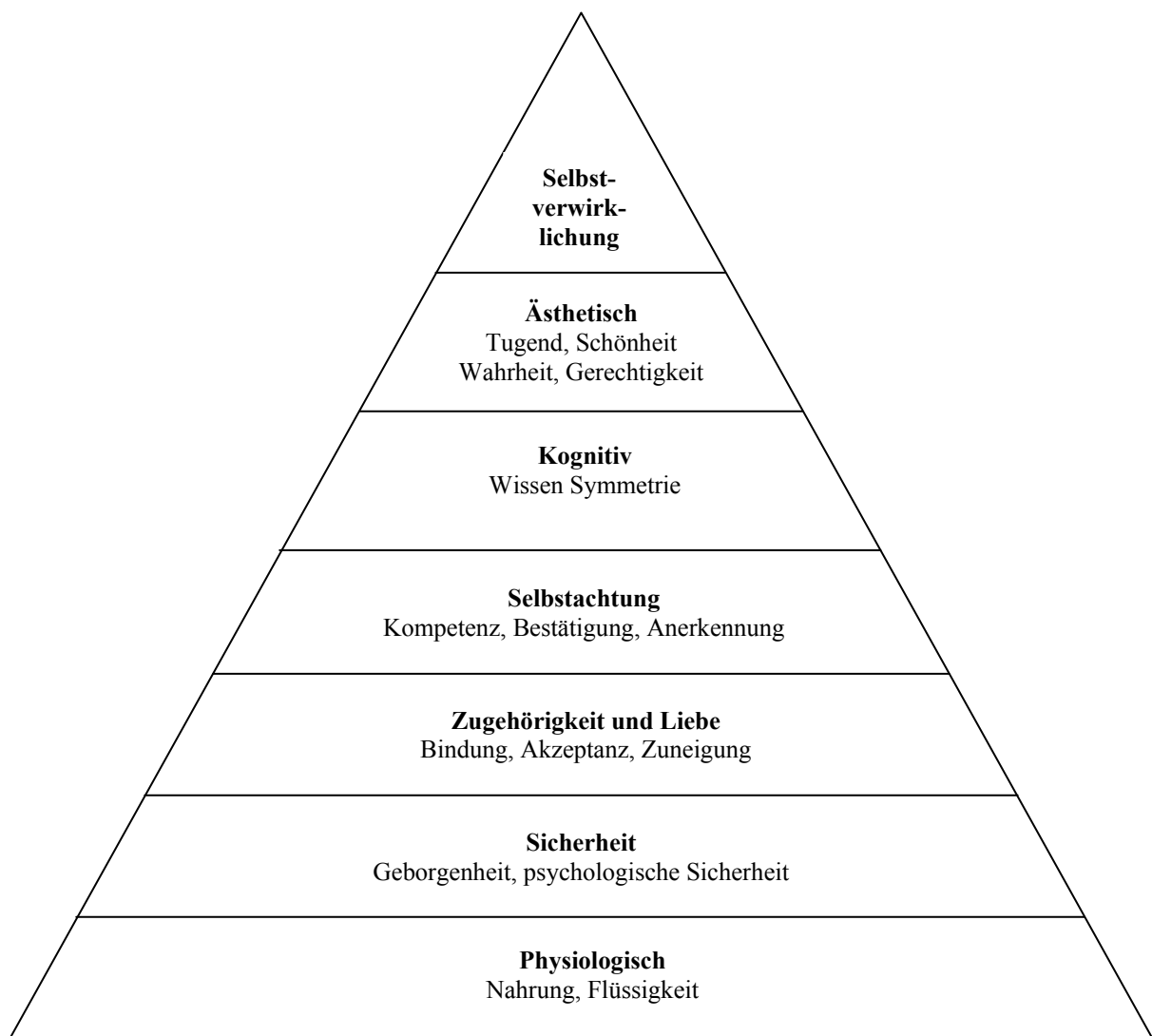
Laut MASLOW (1970, zitiert nach LEFRANCOIS, 2006, S. 286) werden zwei Hauptbedürfnissysteme unterschieden: die Grund- und Metabedürfnisse. **Grundbedürfnisse**, die auch als Mangelbedürfnisse bezeichnet werden, lösen bestimmte Verhaltensweisen aus, wenn befriedigende Bedingungen fehlen. Im Gegensatz dazu sind **Metabedürfnisse** Wachstumsbedürfnisse, welche durch den Wunsch des Menschen zu wachsen und sich weiter zu entwickeln geprägt sind.

MASLOW (1991, S.63 ff.) beschreibt, dass sobald ein darunter liegendes Bedürfnis befriedigt ist, ein nächst höheres nach Befriedigung strebt. Die Mangelbedürfnisse führen im Sinne des Homöostasemodells zu einer Spannungsreduktion, während die Wachstumsbedürfnisse bei Befriedigung eine Lust erzeugen und so immer stärker werden (vgl. EDELMANN, 2000, S. 257).

Es handelt sich also um eine Stufenhierarchie, weil es eine unveränderbare Reihe an Bedürfnissen im Laufe der Zeit zu befriedigen gilt. Das Modell lässt sich nicht nur für individuelle Entwicklungen, sondern auch auf das Wachstum von Gesellschaften und Kulturen anwenden (GREMMER-FUHR, 2006, S.109).

Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit, haben die Wachstumsmotive, insbesondere das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung – welches MASLOW (1970, zitiert nach LEFRANCOIS, 2006, S. 286) auch als das wichtigste Motiv darstellt – unter Berücksichtigung eines Zusammenhanges mit der Bildungsmotivation, größte Bedeutung.

Abbildung 2: MASLOWS Bedürfnishierarchie:



Quelle: MASLOW (1970, zitiert nach LEFRANCOIS, 2006, S. 286)

MASLOW (1991, S. 74) umschreibt das Motiv nach Selbstverwirklichung mit folgendem, treffenden Satz:

„Was ein Mensch sein *kann*, *muss* er sein.“

Es handle sich um das Verlangen nach Selbsterfüllung – genauer, um die Neigung das zu aktualisieren, was man an Möglichkeiten besitzt oder das zu werden, was man zu werden fähig ist. In jeder Person äußert sich dieses Bedürfnis anders. Manche haben das Verlangen ein/e ideale/r Mutter/Vater zu sein, in anderen kommt es athletisch, im künstlerischen Bereich oder eben in ganz anderen Disziplinen zum Ausdruck (MASLOW, 1991, S. 74 ff.).

Grundsätzlich ist es schwer explizit zu bestimmen, was unter dem „Selbstverwirklichungskonzept“ zu verstehen ist (LEFRANCOIS, 2006, S.286), was neben der idealistischen Auffassung, die

von einer optimalen Persönlichkeit ausgeht als Kritikpunkt an MASLOWS Bedürfnispyramide angesehen werden kann (EDELMANN, 2000, S. 257).

Als selbstverwirklicht werden Personen beschrieben, „die ihre Talente, Kapazitäten Potenziale, etc. in vollem Umfang verwenden und ausnutzen“(MASLOW, 1970, zitiert nach LEFRANCOIS, 2006, S.286). Darin sieht ROWAN (1998, LEFRANCOIS, 2006, S.286) ein Problem, da Selbstverwirklichung als Prozess angesehen werden sollte. Das Maslow'sche Dreieck müsste demnach nach oben hin offen sein und keinen Endpunkt haben. „Wir erreichen diesen Endpunkt niemals“.

Da Selbstverwirklichung vielfach mit Lernen und Leistungserbringung einhergeht, sollen abschließend mögliche Motive, welche als so genannte „**Lernmotive**“ bezeichnet werden, Erwähnung finden.

Menschen unterscheiden sich in ihren Beweggründen bestimmte Gegenstände zu lernen und Leistungen zu erbringen vielfach gänzlich voneinander. Wird man nicht von außen gezwungen, sich etwas lernend zu erschließen, sondern durch den Lernprozess eigene Zielsetzungen erreichen will, führt Erfolg bzw. Misserfolg zu positiven oder negativen Selbstbewertungen und zu dementsprechenden Gefühlen (z.B. Zufriedenheit). In den positiven Selbstbewertungen und damit einhergehenden Emotionen, wie z.B. Stolz, könnte ein starkes Lernmotiv liegen, dass allerdings nicht das alleinige ist. Die kognitiven Lernmotive werden zum großen Teil von sozialen begleitet. Bei Kindern ist zunächst das Bedürfnis nach Geborgenheit und Liebe, im Jugend- und Erwachsenenalter nach Anerkennung und Geltung vordergründig (SCHLAG, 2009, S.19). Zusammenfassend scheinen also sowohl kognitive als auch soziale Anteile im Lernmotiv zusammen zu wirken. In Bezug auf die Selbstverwirklichung bedeutet das, dass sowohl eigene positive Gefühle wie auch soziale Faktoren Auswirkungen haben.

3.3. Historischer Abriss der Motivationsforschung

Zeitlich gesehen hat die Beschäftigung mit den Beweggründen für menschliches Verhalten keine kontinuierliche Entwicklung genommen (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.503). Im Folgenden soll ein kurzer Abriss der Motivationsforschung, beginnend in der Antike bis zur aktuellen Gegenwart skizziert werden.

AMES und AMES (1984, S.11) beschreiben mit: “it would be difficult to put a beginning date on the long and vigorous history of the study of motivation”, dass ein punktueller Beginn der Motivationsforschung nur schwer auszumachen sei.

Als einer der ersten „Motivationstheoretiker“ gilt der griechische Philosoph Epikur (341-270 v. Chr.), der mit dem Prinzip des Hedonismus (vgl. REISENZEIN, 2006, S.244) Handlungen auf Basis der Herbeiführung von Lust oder Freude, bei gleichzeitiger Vermeidung von Schmerz und Unlust, begründet (RUDOLPH, 2009, S. 1). Die Frage, warum manche Menschen bestimmte Ziele verfolgen, während andere das nicht tun, war schon Gegenstand von Schriften der Philosophen Sokrates, Platon oder Aristoteles (AMES & AMES, 1984, S.11).

Auch FERGUSON (2000, S.1) betont, dass die Anstrengungen auf die Frage – Warum Menschen und Tiere sich in einer bestimmten Art und Weise verhalten? – Antworten zu geben, bis zur Antike zurückreichen. Vom frühesten Zeitpunkt der Existenz der Menschheit war man bemüht, sich selbst zu verstehen und die Interaktion zwischen den Menschen und deren Umwelt zu erklären.

Im Laufe der Jahrhunderte hat sich das Verständnis von Motivation parallel zum Wandel des Menschenbildes verändert, das wiederum unterschiedlichen, philosophischen Systemen innewohnt, wie z.B. der Scholastik, dem Humanismus, Rationalismus, Empirismus und der Aufklärung (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S. 813).

Im pädagogischen Kontext wurde Motivation vorwiegend im Zusammenhang mit schulischem Lernen untersucht. Wesentlich stärker gingen Motivationsprobleme in der Psychologie in wissenschaftliche Fragestellungen über, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von der Philosophie ablöste (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S.814). Motivation als „behandelnder Gegenstand“ wurde Teilgebiet der allgemeinen Psychologie, wobei sich deren Beschäftigung, verglichen mit der Wahrnehmungs-, Lern-, und Denkforschung relativ spät etablierte und im Vergleich zu anderen Forschungsgebieten keine einheitliche Entwicklung vollzog (GRAUMANN, 1974, S.4).

Erst im späten 19. Jahrhundert hat eine systematische Erforschung, unter Einbeziehung von Konzepten wie Antrieb, Bedürfnisse, Intentionen, Gewohnheiten und Werten stattgefunden. Damals löste sich die philosophische von der experimentellen Psychologie ab (AMES & AMES, 1984, S.11).

Dem Konstrukt selbst wurde zwar schon in früherer Zeit wissenschaftlich nachgegangen, aber die entsprechenden Untersuchungen und Schriften wurden damals nicht unter dem Begriff „Motivation“ publiziert (FERGUSON, 2000, S.2.). Pioniere auf dem Gebiet der Motivationsforschung, wie z.B. WILLIAM JAMES (1890) veröffentlichten ihre Texte unter Titeln wie „Gewohnheiten“, „Wille“, „Antrieb“ und ähnlichen.

In Hinblick auf die Motivationsforschung war die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts vordergründig von FREUD'SCHEN sowie behavioristischen Modellen zur Erklärung von Verhaltensregulationen

dominiert. Diese Modelle hielten entweder biologische Impulse und das Unbewusste oder externe Umweltreize für das Verhalten bestimmend (CHARTRAND & BARGH, 2002, S.13). Zu der Zeit dominierte der Begriff „drive“, der im Deutschen mit „Trieb“ oder „Antrieb“ übersetzt wird und der Motivation eine dynamische Qualität unterstellt (FERGUSON, 2000, S.2). S-O-R-Modelle (stimulus-organism-response) waren gängig, die beschreiben, dass Reize (stimuli) die Art und Weise bestimmen, wie sich die Umwelt auf den Organismus auswirkt. Der Körper seinerseits setzt in Form von Handlungen Antworten (response) und zeigt ein bestimmtes Verhalten als Output. Motivation wird so gesehen als Schlüsselvariable im Organismus verstanden (WOODWORTH, 1918, zitiert nach FERGUSON, 2000, S.2).

Erst Mitte des 20. Jahrhunderts erfuhr die Motivationsforschung durch humanistische Bewegungen (ROGERS, 1951, zitiert nach CHARTRAND & BARGH, 2002, S.13) eine andere Richtung. Das bewusste „Selbst“ wird als wichtigster Grund für Selbst- und Verhaltensregulation angenommen. Verhalten wird nicht länger als passiv vom Unbewussten oder der Umwelt gesteuert betrachtet, sondern von Seiten des „Selbst“ der Person. Dieses „Selbst“ wird als kritischer Mediator zwischen dem Verhalten und der Umwelt angesehen. (CHARTRAND & BARGH, 2002, S.13).

Von Mitte des 20. Jahrhunderts bis Ende der 1980er-Jahre gab es eine deutliche Abnahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Motivationskonstrukt. Erst gegen Ende der 1980er-Jahre ist ein wieder erstandenes Interesse an dieser Thematik zu vermerken. Diese Entwicklung lässt sich in fast allen Wissenschaftsgebieten erkennen (EMMONS, 1989, zitiert nach SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.50).

Nachdem man in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorwiegend auf die isolierte Erforschung der einzelnen psychischen Strukturen (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Lernen, etc.) Wert legte, stand am Ende des Jahrtausends die Frage nach deren Funktionen im Vordergrund. Dieser Anspruch, der Einbeziehung der Zielausrichtung in den informationsverarbeitenden und exekutiven Systemen führte zur Entwicklung von Forschungsprogrammen, die sich auf die nacheinander ablaufenden Aspekte eines Motivationsvorganges beziehen, nämlich (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.503):

- der Zielgenerierung,
- der zielgeleiteten Organisation des Erlebens und Verhaltens,
- den zielgeleiteten Informationsaustausch zwischen Organismus und Umwelt,
- die Verhaltenssteuerung sowie
- die Energetisierung des Gesamtgeschehens.

Bei der Betrachtung von psychischem Geschehen in solchen Systemzusammenhängen kommt dem Motivationskonzept eine besondere Stellung zu, da es an allen Vorgängen und Strukturen, wie an der Zielgenerierung und Zielausrichtung des Erlebens und Verhaltens, etc. beteiligt ist. (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.503).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die wissenschaftliche Betrachtung von Motivation unterschiedliche Perspektiven nahe legt, die zwar als sich ergänzend wahrgenommen werden können, jedoch im Laufe der Jahrhunderte kaum gleichzeitig Gegenstand der Theoriebildung waren. Neben der strukturellen (Welche Strukturen sind an der Motivation beteiligt?) und der prozessualen Perspektive (Wie entsteht Motivation?) ist eine funktionale Perspektive (Welchen unmittelbaren und entfernten Zielen dient eine bestimmte Handlung?) zu erkennen (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 504).

Gegenwärtig ist festzustellen, dass dieses Forschungsterrain noch weit von einem einheitlichen Forschungsfeld, bezogen auf ihre Fragestellungen, Variablen, Methoden und Theorien entfernt ist. Ein erster Ansatz könne darin bestehen, die einzelnen Problemstränge, die in der gegenwärtigen Forschung zu erkennen sind, in ihrer historischen Entwicklung zu entwirren (HECKHAUSEN, 2006, S. 12).

In den letzten Jahrzehnten setzte innerhalb des persönlichkeits-theoretischen Problemstranges der Motivationsforschung ein großes Interesse an der Leistungsmotivation um die Gruppe MCCLELLAND, ATKINSON und HECKHAUSEN ein (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S.814). Aufgrund der großen Bedeutung der Leistungsmotivation für die gegenständlichen, empirischen Forschungsfragen dieser Arbeit, soll dieser Aspekt im Kapitel 3.4.1. ausführlicher beschrieben werden.

3.4. Beschreibung von Motivationstheorien

Manchmal verhalten sich Menschen in bestimmten Situationen äußerst geschickt und erfolgreich, während sie sich anderswo in weniger günstigerem Licht präsentieren. Motivationstheorien sollten in der Lage sein beide Situationen menschlichen Verhaltens erklären und vorhersagen zu können (RUDOLPH, 2009, S. 10).

Die Erklärungen von Ursachenbeschreibung für Motivationszustände reichen von physiologischen Veränderungen innerhalb des Gehirns oder Körpers, bis hin zu kulturellen und sozialen

Interaktionen zwischen Menschen (ATKINSON, ATKINSON, SMITH, BEM & NOLEN- HOEKSEMA, 2001, S.343).

Die Vielfalt an unterschiedlichen, theoretischen Ansätzen, die innerhalb der Motivationsforschung vorherrschen, werden von WEINER (1984, zitiert nach MILBACH, 1990, S.108) in sieben große Teilgebiete unterteilt:

- die psychoanalytische Theorie
- die HULL'SCHE Treibtheorie
- LEWIN'S Feldtheorie
- Theorie der Leistungsmotivation von ATKINSON
- ROTTER'S soziale Lerntheorie
- die Attributionstheorien
- die humanistischen Theorien.

Bei der Beschreibung grundlegender Motivationszustände, wie Hunger, Durst oder Sexualität, greifen Wissenschaftler/innen in der Regel auf zwei Typen von Motivationstheorien zurück. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden besteht in der Erklärung des Ursprungs, also woher die Motivation kommt, was sie verursacht und wie sie das Verhalten steuert. Demnach werden auf der einen Seite die **Trieb-** von den gegenüberliegenden **Anreiztheorien** unterschieden (SMITH, NOLEN-HOEKSEMA, FREDRICKSON & LOFTUS, 2007, S.459).

Motivation beruht auf dem, was wir wollen (einem subjektiven Anreiz oder Wert) und auf der subjektiven Erwartung oder Wahrscheinlichkeit, mit der wir es tatsächlich bekommen. Einige Erklärungen legen die Gewichtung auf die Anreize, andere auf die Erwartungen und manche auf deren Kombination (Erwartungs-x-Wert- Theorien) (RUDOLPH, 2009, S.21).

In den nächsten zwei Kapiteln sollen beide Ansätze näher erläutert werden.

3.4.1. Anreiztheorien

Laut HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2006, S.5) gehen Anreiztheorien von einer Zielgerichtetheit des Verhaltens aus. Erste Ansätze zu dieser Theorieklasse lassen sich bereits in Arbeiten der Pioniere der Motivationsforschung, wie bei JAMES, FREUD und MCDUGALL finden. Anreize werden nach ZIMBARDO und GERRIG (2007, S. 505) als „externale Reize oder Belohnungen, die Verhalten motivieren, obwohl sie nicht in direktem Bezug zu einem biologischen Bedürfnis stehen“ verstanden.

Der Begriff selbst bezieht sich also auf den Wert eines Ziels oder einer Belohnung (LEFRANCOIS 2006, S.293). Ein Verhalten wirkt besonders motiviert, wenn ein Ziel einen hohen Anreizwert hat. Umgekehrt wirkt das Verhalten wenig motiviert, bringt das Ziel einen geringen Anreizwert mit sich. Dieses Konzept knüpft an kognitive Standpunkte an, weil die Erwartung eines Ziels und die Einschätzung seines Wertes wesentliche, kognitive Prozesse benötigen (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S.6).

Vorausgesetzt wird, dass Lebewesen vorausblicken und ihr Verhalten an vorweggenommene Zielzustände orientieren können. Als Bedingung wird eine Verbindung von Zielzuständen mit einer Bekräftigung des Verhaltens angenommen. Die Zielzustände werden bei erfolgreichem Handeln an positive Affekte gekoppelt, bei einer negativen Bekräftigung jedoch mit unangenehmen Affekten verknüpft. Die Hoffnung auf positive Affekte aktiviert eine Verhaltenstendenz (= „Hoffnung auf Erfolg“), den Zielzustand aufzusuchen, während die Furcht vor negativen Affekten (= „Furcht vor Misserfolg“), den Zielzustand zu vermeiden versucht. Reize innerhalb einer Situation, die den Menschen auf affektiv besetzte Zielzustände verweisen oder erinnern, nennt man Anreize (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S.6).

Manche wirken als primäre Verstärker, wie z. B. sexuelle Erregung oder süßer Geschmack, die ohne vorangehende Lernerfahrung für den Menschen mit positiven Assoziationen verknüpft sind. Sekundäre Verstärker, wie z.B. Geld, erlangen ihren Status als Belohnung erst durch das Erlernen ihrer Beziehung zu anderen Ereignissen (SMITH, NOLEN- HOEKSEMA, FREDRICKSON & LOFTUS, 2007, S.460).

Anreize werden in empirischen Forschungsarbeiten in unterschiedlicher Form operationalisiert. In behavioristischen Theorien sind sie vorwiegend in Form von Futter in Tierexperimenten oder anderen Verstärkern, wie z.B. Wertmarken in Studien zu menschlichem Verhalten, dargeboten worden. In manchen Forschungen wirkt die Aufgabenstellung selbst als anziehend (RUDOLPH, 2009, S.22). Durch das nächste Kapitel soll der Unterschied zu den Triebtheorien herausgearbeitet werden.

3.4.2. Triebtheorien

Einige Formen der Motivation scheinen sehr grundlegend zu sein. Wenn wir z.B. hungrig sind, begeben wir uns auf die Suche nach Nahrung. Die Hypothese, dass viele solcher Verhaltensweisen angeboren sind und durch Triebe gesteuert werden, wurde am sichersten von Clark HULL (1943, 1952; zitiert nach ZIMBARDO & GERRIG, 2004, S.505) belegt.

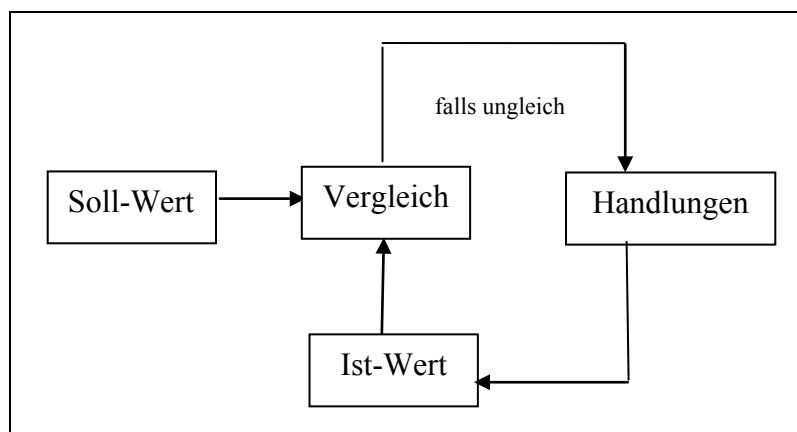
Die Sichtweise, dass Triebe Verhalten initiieren und steuern ist eine ebenso alte, wie die Vorstellung und Beschreibungen der Anreiztheorien. Entsprechende Erklärungen sind bereits bei Aristoteles zu finden und dennoch werden sie heutzutage noch von vielen Forscher/innen als Denkansatz vertreten. Heute unterscheidet man verschiedene Konzeptionen der Triebtheorie. Auf der einen Seite findet man Vertreter/innen, die den Trieben nur impulsgebende Funktion zuschreiben, ohne ihnen richtungsweisende Ausrichtung zu unterstellen. Dem gegenüber gruppieren sich Autor/innen, die Triebe vertreten, bei denen jeder für sich ganz spezielles Verhalten initiiert. Die moderne Neurophysiologie geht dagegen davon aus, dass Triebe als Anstoß gar nicht notwendig sind, da „das Gehirn ohnehin beständig aktivierende Impulse an den Organismus aussendet“ (HABERKAMP, 2000, S.28 ff.).

HERKNER (1992, S.193) weist darauf hin, dass Vorsicht in der Verwendung der Termini „Trieb“ und „Bedürfnis“ geboten sei. Manche Wissenschaftler/innen verwenden die Begriffe gleichbedeutend, während andere unter Trieb nur primäre (angeborene, biologische) Motive verstehen und sekundäre (erlernte, nicht biologische) als Bedürfnisse bezeichnen.

Nach HULL (1943, 1952; zitiert nach ZIMBARDO & GERRIG, 2004, S.505) versteht man unter Triebe „internale Zustände, die als Reaktion auf die physiologischen Bedürfnisse des Lebewesens entstehen“.

HERKNER (1992, S.193) beschreibt für jeden Trieb und jedes Bedürfnis einen Regelkreis. So wird zum Beispiel von unserem Nervensystem die tatsächliche Körpertemperatur mit einem Soll- Wert verglichen. Liegen Abweichungen egal in welche Richtung vor, empfinden wir diese Differenz als unangenehm (zu kalt oder zu warm) und fühlen uns gedrängt, eine Handlung zu setzen.

Abbildung 2: Regelkreis der Triebe



Quelle: HERKNER, 1992, S.192

ZIMBARDO und GERRIG (2004, S.505) beschreiben den oben dargestellten Vorgang ähnlich wie HULL, nämlich dahingehend, dass durch eine Deprivation im Körper ein Ungleichgewicht oder eine Spannung ausgelöst wird. Diese aktiviert Triebe, die nach Spannungsreduktion verlangen. Nach erfolgreicher Triebbefriedigung ist der Zustand der Homöostase wieder hergestellt und die Handlungen werden eingestellt.

Obwohl heutzutage triebtheoretische Ansätze stark an ihrer Bedeutung eingebüßt haben, lassen sich Teile davon immer noch in zahlreichen Theorien finden. Die Probleme liegen vorwiegend in der Bestimmung eines „Normalzustandes“ und in der Festlegung der Fähigkeit der Menschen vorbeugend „Ungleichgewichte“ zu verhindern (EDELMAAN, 2000, S. 244).

Obwohl Anreiz- und Triebtheorien gegensätzliche, theoretische Perspektiven in den Vordergrund rücken, stimmen die meisten Wissenschaftler/innen in dem Punkt überein, dass sowohl Trieb- als auch Anreizkomponenten bei nahezu jeder Art von Motivation eine gewisse Rolle spielen (SMITH, NOLEN- HOEKSEMA, FREDRICKSON & LOFTUS, 2007, S.344).

Die Frage, ob bestimmte Motive zur Studien- bzw. Berufswahl trieb- oder anreizgesteuert sind, kann an dieser Stelle nicht restlos beantwortet werden. Vermutlich haben wie in vielen Situationen beide Motivkonstellationen ihre Bedeutung, die vielleicht bei jeder/m in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sind.

3.5. Bildungsmotivation im Hochschulkontext

Laut FEIG (1986, S.418) besteht eine gewisse Forderung, dass Begriffe der angewandten Forschung zu Begriffen der Grundlagenforschung eine sachlogische Beziehung haben sollten. Davon ausgehend ist der Begriff der „Bildungsmotivation“ als Sonderform des allgemeinen Motivationsbegriffes zu verstehen. Innerhalb der Bildungsmotivation lassen sich wieder Klassen von Bildungsmotiven hervorheben, die es in der folgenden Diskussion strikt zu trennen gilt. Eine Definition der folgenden Begriffe erscheint dringlich:

„berufliche Weiterbildung“, „allgemeinen Weiterbildung“ und „Ausbildung“ (FEIG, 1986, S.420).

Bevor die Abgrenzung der genannten Bezeichnungen erklärt werden kann, muss der Begriff „**Bildung**“ selbst bestimmt werden. Davon liegt laut SCHELTEN (1994, S. 20) allerdings bis heute keine eindeutige Definition vor. Folgende Inhalte werden in entsprechender Fachliteratur damit assoziiert:

Von der Bedeutung des Wortes ausgehend meint Bildung „Formgebung“. Bei weitläufiger Betrachtung ist damit eine Aneignung und Verarbeitung geistiger Inhalte gemeint. Bildung bezeichnet aber neben dem Vorgang, auch das Ergebnis eines Erziehungsprozesses.

Davon abzugrenzen wäre der Begriff der **Ausbildung**, der „mehr eine sehr zweckgebundene Bildung für einen bestimmten Beruf bzw. allgemein die Vorbereitung für einen bestimmten Tätigkeitsbereich“ meint (SCHELTEN, 1994, S.21). **Berufliche Weiterbildung** gleicht eher einem Wunsch nach Spezialisierung, während **allgemeine Weiterbildung** nach einer Universalbildung drängt (FEIG, 1986, S.420).

Diese Begriffe sind im Kontext der Universitäten nochmals komplizierter voneinander abzugrenzen. Ob Hochschulen Bildung, vorberufliche Bildung und/oder Ausbildung bieten sollen, ist eine nicht eindeutig zu beantwortende Fragestellung (POLLHEIMER, 2002, S.19).

Für das vorliegende Thema der Dissertation soll der Begriff „Ausbildung“, im Hinblick auf den empirischen Teil „universitäre Lehrer/innenbildung“ Anwendung finden. Letztere verpflichtet sich dem Anspruch nach Wissenschaftlichkeit, wodurch sie sich im österreichischen Bildungssystem von anderen Lehrerbildungseinrichtungen klar unterscheidet (POLLHEIMER, 2002, S.19).

Mit der Wahl eines Hochschulstudiums treffen angehende Studierende bereits die Vorentscheidung für den Berufsbereich, in dem sie später tätig sein wollen. Fächerübergreifend scheinen das fachliche Interesse und die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten dabei ausschlaggebend zu sein. Im Vergleich dazu nehmen die Arbeitsplatzsicherheit, das Einkommen oder zukünftige Karrierechancen nur eine geringere Bedeutung ein (TEICHLER, 2009, S. 234). Erfolgreiche Leistungen im Studium basieren allerdings nicht nur auf den individuellen Fähigkeiten, sondern zum großen Teil auch auf Motivation und Willen sowie günstigen Situationsbedingungen (KIRCHLER & WALENTA, 2010, S.9).

Nachdem die Wahl eines Studiums getroffen wurde, können laut WILCKE (1976, S.17) vier Motivationsvariablen für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums identifiziert werden, nämlich, die:

- 1) **Leistungsmotivation** in ihren beiden Tendenzen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“
- 2) **Intrinsische Studienmotivation**
- 3) **Anschlussmotivation**
- 4) **Zufriedenheit** mit dem Studium.

SADER et al. (1970, zitiert nach WILCKE, 1976, S. 17) fügen zudem die Neugiermotivation hinzu, die aber nicht weiter diskussionswürdig erscheint, da sie einerseits zum Großteil durch das Konzept der „intrinsischen Studienmotivation“ abgedeckt ist und andererseits als Vorläufermotiv der Leistungsmotivation angesehen werden kann (vgl. TRUDEWIND, SCHNEIDER und MACHOWIAK 1996, zitiert nach KUHL, 2001, S.588).

Die gemeinsame Erwähnung des Konstrukts „Zufriedenheit mit dem Studium“ unter den Motivationsvariablen, scheint auf den ersten Blick befremdlich zu sein. In Anlehnung an THOMAE (1965a, zitiert nach WILCKE, 1976, S.17), der in das Motivationskonzept auch die Gruppe der Gefühle mit einschließt, kann es in diesem Kontext aber als wichtiger Motivator verstanden werden. Außerdem wird das Studienverhalten weitgehend dadurch bestimmt, Zufriedenheit herbei zu führen und Unzufriedenheit zu vermeiden (MCKEACHIE, 1961, zitiert nach WILCKE, 1976, S.21).

Nähere theoretische Ausführungen zur Leistungs-, Anschluss- und intrinsischer Studienmotivation sollen in jeweils eigenen Kapiteln in der Folge detaillierter beschrieben werden.

3.5.1. Leistungsmotivation

Leistungsmotivation ist eine der „drei großen Klassen“ von Motivationsanreizen, die sich aufgrund von Beobachtungen im Humanbereich sowie im Verhalten von Säugetieren unterscheiden lassen. (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.515).

Laut MCCLELLAND (1985, zitiert nach SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.515) zählen zu diesen angeborenen Anreize des Verhaltens „contact incentives“ (Anschlussmotivation), „variety incentives“ (Leistungsmotivation) und „impact incentives“ (Machtmotivation). Auf dessen Basis konnten in der Vergangenheit motivationale Zusammenhänge in vielen Situationen gut demonstriert werden (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S.4). Sie steuern mit den dazugehörigen Motiven unser Verhalten von Kleinkind an und bilden sich unabhängig von angeborenen Unterschieden und Reaktionen der sozialen Umwelt in den Motivdispositionen für Anschluss, Leistung und Macht von Erwachsenen aus. Welche Situationen Auslöser dafür sind und welche Ziele damit verfolgt werden, zeigt die nachfolgende Tabelle 3 (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 516).

Tabelle 3: Anregungsbedingungen und Ziele für die Motive Anschluss, Leistung und Macht:

	Anschlussmotiv	Leistungsmotiv	Machtmotiv
Anregung	Situationen, in denen mit fremden oder wenig bekannten Personen Kontakt aufgenommen und interagiert werden kann	Situationen, die einen Gütemaßstab zur Bewertung von Handlungsergebnissen („Erfolg“/„Misserfolg“) besitzen	Situationen, in denen andere kontrolliert werden können
Ziele	die Herstellung einer wechselseitigen positiven Beziehung/ Zurückweisung vermeiden	Erfolg bei der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab/ Misserfolg vermeiden	Das Erleben und Verhalten anderer zu kontrollieren oder zu beeinflussen/ Kontrollverlust vermeiden

Quelle: SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 516

Tabelle 3 zeigt, dass Anschlussmotive mit dem Ziel geleitet sind, positive Beziehungen zu anderen Personen herzustellen. Das Leistungsmotiv dient zur Herbeiführung von Erfolg, während das Machtmotiv Kontrolle oder Beeinflussung des Verhaltens und Erlebens anderer zum Ziel hat (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 516).

Da WILCKE (1977, S.17) die Anschluss- und Leistungsmotivation als zwei von vier Hauptfaktoren für das positive Bewältigen eines Studiums nennt, sollen weitere Ausführungen dazu in den nächsten Kapiteln ausführlicher dargestellt werden.

3.5.1.1. Das Konzept der Leistungsmotivation

Industriegesellschaften werden im alltäglichen Sprachgebrauch oft als Leistungsgesellschaften bezeichnet. Leistungsprinzip, Leistungsschwäche, Leistungsmessung, etc. sind Begriffe, die in unserer Gesellschaft häufig verwendet werden. (vgl. EDELMANN, 2000, S. 252). Leistungen sind im Sinne von MASLOWS Theoriekonzept (siehe Kapitel 3.1.3.) sekundäre Bedürfnisse kognitiver Art, die eine Vorbedingung von menschlicher Existenzsicherung sind und „als unverzichtbarer Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens gelten“ (MADERTHANER, 2008, S.323).

Was unter wissenschaftlicher Betrachtung unter diesem Konzept verstanden wird, soll im gegenständlichen Kapitel zur Diskussion gestellt werden.

Ausgangsbasis ist die Feststellung, dass die Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff vor jedem kulturellen und sozialen Hintergrund unterschiedlich zu beantworten ist (BRUNSTEIN & HECKHAUSEN, 2006, S. 143) und dennoch werden einige bestimmte Bereiche überkulturell als leistungsthematisch angesehen. FYANS, SALILI, MAEHR und DESAI (1983, zitiert nach BRUNSTEIN &

HECKHAUSEN, 2006, S. 143) führten eine empirische Erhebung durch, bei der 15 bis 18 -jährige aus 30 verschiedenen Sprachgemeinschaften dahingehend befragt wurden, welche Assoziationen sie mit „Leistung“ in Verbindung bringen. Ziel der Untersuchung war die Annäherung an eine Definition des Leistungsbegriffes. Das Ergebnis führte zu einem Kern einzelner Bedeutungen, der durch die Lebensbereiche Arbeit, Wissen und Lernen gebildet wird.

MURRAY beschrieb bereits 1938 (zitiert nach BRUNSTEIN und HECKHAUSEN, 2006, S.143) einige Merkmale, die sich mit dem Leistungsmotiv beobachten lassen und als Übereinstimmung zu der oben erwähnten Untersuchung gesehen werden können, nämlich:

eine schwierige Aufgabe meistern, etwas besser und schneller tun, Probleme überwinden, ein hohes Niveau erreichen, das eigene Talent unter Beweis stellen oder andere im Wettbewerb zu übertreffen.

Für all diese Tätigkeitsbereiche gilt, dass Verhaltensweisen nur unter den Bedingungen, dass,

1. eine Person für das Ergebnis ihrer Handlung selbst verantwortlich ist und
 2. ein Leistungsziel aus eigener Initiative und nicht unter Zwang zustande kommt,
- als leistungsthematisch anerkannt werden (vgl. LANGENS, 2009, S. 217).

Eine weitaus neutralere Definition stammt von SCHMALT und SOKOLOWSKI (2006, S. 515) die *variety incentive* (Leistung) als das Bestreben beschreiben, das sich dann bemerkbar macht, wenn man sich Objekten, die neu oder unerwartet sind, mit der Absicht annähert, diese näher zu erkunden.

Die Neugier, die in der Definition von SCHMALT und SOKOLOWSKI mitschwingt, bezeichnen TRUDEWIND, SCHNEIDER und MACHOWIAK (1996, zitiert nach KUHL, 2001, S.588) als den Vorläufer des Leistungsmotivs. Nach deren Beschreibung bleibt die Neugierde bis ins Erwachsenenalter eine wichtige Komponente des Leistungsmotivs. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Begriffen betrifft die stärkere Ausrichtung der Leistungsmotivation auf ein konkretes Ergebnis oder auf ein explizit angestrebtes Erkenntnisziel, das bei der Neugier als undifferenzierter auftritt.

Wie in Kapitel 3.1. gefordert, soll auch hier zwischen den Begriffen „Motivation“ und „Motive“ unterschieden werden.

Unter Leistungsmotiv versteht MURRAY (1938, zitiert nach EDELMANN, 2000, S. 252):

- die Tendenz, etwas so schnell und gut zu machen, wie möglich
- die Tendenz, physikalische Objekte, Menschen und Ideen zu beherrschen
- Hindernisse zu überwinden
- hohe Standards zu erreichen

- sich selbst auszuzeichnen
- mit anderen konkurrieren und sie zu überwinden versuchen
- durch geschickten Einsatz eigener Begabungen den Eigennutz zu erhöhen

Mit Leistungsmotivation bezeichnet man dagegen die Summe aller Bedingungsfaktoren des leistungsmotivierten Handelns (EDELMAHN, 2000, S. 252).

Für die gegenständliche Arbeit ist Leistungsmotivation vorwiegend im intellektuellen Bereich die zu interessierende Variable, die in vielen theoretischen Diskussionen und empirischen Untersuchungen Eingang fand (vgl. KAGAN, 1994; WILCKE, 1976; WIED, HOFER, PEKRUN, 2006).

KAGAN (1974, S.45) beschreibt drei große Gruppen von Zielen, die Menschen bereits im frühen Lebensalter zur Beherrschung von intellektuellen Fähigkeiten motivieren. Erstens ist das Herbeiführen von Lob und Anerkennung durch andere wichtige Personen ein Anreiz (= extrinsisches Motiv). Zweitens spielen Vorbilder eine gewisse Rolle – man will jemandem möglichst ähnlich sein, der/die über wünschenswerte Fähigkeiten bzw. Mittel verfügt oder über Eigenschaften, die man selber auch hat (= extrinsisches Motiv). Drittens strebt jeder Mensch nach Fähigkeit und Selbstwertgefühl (= intrinsisches Motiv).

Selbstwertgefühl entsteht nach DICKHÄUSER (2009, S. 58) durch die gegebene Eigenschaft des Menschen, über sich selbst nachdenken und reflektieren zu können. Jeder hat ein so genanntes „Selbstkonzept der Begabung“, worunter die „Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen und deren Struktur“ verstanden wird. Dieses Konzept beeinflusst die Ausrichtung von Verhalten. Das bedeutet, dass sich Personen eher solchen Aufgaben widmen, in denen sie ihre Fähigkeiten für hoch halten und die sie weder unter- noch überfordern. Die Variable, welche zwischen dem Selbstkonzept der Begabung und der Aufgabenwahl vermittelt, ist die Erfolgserwartung (siehe Risikowahlmodell Kapitel 3.5.1.2.1.)

So ist auch die Berufswahl von dem Selbstkonzept der Begabung oder anders ausgedrückt, der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten abhängig (MARSH & YEUNG, 1997, zitiert nach DICKHÄUSER, 2009, S. 60).

Als Zwischenresümee ist anzumerken, dass von allen Motivationssystemen, die in der Literatur zu finden sind, das Konzept der Leistungsmotivation das größte Interesse auf sich gezogen und somit die längste Forschungsaktivität aufzuweisen hat (vgl. LANGENS, 2009, S.217). Leistungsmotivation ist in Bezug auf die Berufswahl – abhängig von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen – eine bedeutende Variable (MARSH & YEUNG, 1997, zitiert nach DICKHÄUSER, 2009, S.60). Dennoch gibt es bis heute unterschiedliche Ansichten darüber, was unter diesem Begriff

genau zu verstehen ist (vgl. SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006; LANGENS, 2009). Einheitliche Meinung wird unter Wissenschaftler/innen lediglich dahingehend vertreten, dass diese Feststellung je nach Kultur und sozialem Hintergrund unterschiedlich zu beantworten ist (MURRAY, 1938, zitiert nach BRUNSTEIN und HECKHAUSEN, 2006, S.143).

Wie Leistungsmotivation bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen anregt bzw. bedingt, ist Gegenstand ihrer Theorien, die im Folgenden kurz ausgeführt werden sollen.

3.5.1.2. Theorien der Leistungsmotivation

Im Kontext der wissenschaftlichen Erforschung der Leistungsmotivation war lange Zeit das Risikowahlmodell von ATKINSON (1964) richtungweisend (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S. 814). Dieses soll neben den Attributionstheorien an dieser Stelle der Arbeit skizziert werden.

3.5.1.2.1. Das Risikowahlmodell von ATKINSON

ATKINSON (1957, 1964; zitiert nach HERBER, 1979, S.15) hat das Risikowahlmodell der Motivation entwickelt, das in seinen Grundnahmen wie folgt lautet:

Motivation = Leistungsmotiv * Anreiz der Aufgabe * Erwartung des Handlungsausgangs

Dieses Modell ist als Erwartungs- x Wert- Konzeption erstellt, wonach die subjektive Wahrscheinlichkeit (Erwartung) eine Aufgabe zu lösen, mit dem subjektiven Anreiz (Wert) der Aufgabenlösung verknüpft wird (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S. 815).

Der Anreiz der Aufgabe verhält sich zur Erwartung des Handlungsausganges wie folgt: „je größer die Erwartung, Erfolg zu haben (oder Misserfolg), desto niedriger der Anreiz der Aufgabe (bzw. desto größer die Furcht vor ihr)“ (vgl. HERBER, 1979, S. 15).

Im pädagogischen Kontext wurden Erwartungs- x Wert- Modelle häufig genutzt, um die Entwicklung kognitiver Leistungen und die damit in Verbindung stehenden motivationalen Präferenzen, wie z.B. das Kurs- oder Berufswahlverhalten, zu beforschen. Als Einflussfaktoren der Lernmotivation gelten:

- die Erwartung, dass die Bearbeitung einer Aufgabe zum Erfolg wird und
- der Wert, als subjektiv assoziierte Bedeutung der Tätigkeit selbst und deren Konsequenzen (GRUBER & HARTEIS, 2008, S. 267).

Die Grundelemente dieser Theorie lassen sich in:

1. die Tendenz, Erfolg aufzusuchen (= „Hoffnung auf Erfolg“) und
2. die Tendenz, Misserfolgs zu vermeiden (= „Furcht vor Misserfolg“) unterteilen (RUDOLPH, 2009, S. 94). Von diesem dualistischen Konzept ausgehend, werden zwei Typen von Menschen beschrieben, nämlich die „Erfolgsmotivierten“, die Leistungssituationen aktiv aufsuchen und die „Misserfolgsmotivierten“, die Leistungssituationen tendenziell zu vermeiden versuchen, weil sie Angst vorm Versagen haben (WIED, HOFER & PEKRUN, 2006, S.213).

Das Risikowahlmodell sagt voraus, dass erfolgsmotivierte Personen– also jene, die emotional auf Erfolg eingestellt sind Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad bevorzugen, während misserfolgsmotivierte Personen (jene die große Angst vor Misserfolg haben) entweder zu sehr leichten oder zu sehr schweren Aufgaben tendieren. Misserfolgsmotivierte sehen voraus, dass bei sehr leichten Aufgaben die Wahrscheinlichkeit des Versagens gering ist, womit negative Gefühle vermieden werden. Dagegen wird man leichter in die Lage versetzt sich persönlich für ein Scheitern zu distanzieren, wenn eine Aufgabe sehr schwierig ist, weil ohnehin niemand erwartet hätte, dass man die Aufgabe bewältigt (vgl. HERBER, 1979, S. 15). Hat eine Person also eine Vorstellung vom Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe (z.B. das Studium Lehramt Psychologie/Philosophie oder Deutsch) und kann sich somit ihre Erfolgschancen ausrechnen, wird die Durchführung der Tätigkeit abhängig sein, von

- 1) wie hoch der Anreiz im Erfolgsfalls wäre
- 2) wie wahrscheinlich ein Misserfolg ist und
- 3) wie hoch der negative Anreiz eines Misserfolges wäre (RUDOLPH, 2009, S. 98).

Neben der Typausrichtung erfolgs- und misserfolgsmotiviert, spielen aber noch weitere Faktoren hinsichtlich der Motivation eine Lernleistung zu erbringen, eine bedeutsame Rolle. Dazu zählen die familiäre und schulische Umwelt, die Bildungsaspirationen wichtiger Personen sowie schulische und außerschulische Lernerfahrungen (GRUBER & HARTEIS, 2008, S.268).

Die Kritik am Risikowahlmodell betrifft den Vorwurf, keine Handlungsanweisungen anzuleiten, wie man misserfolgsmotivierte Personen motivieren kann. Damit ist die Relevanz dieser Version des Modells, vor allem für die pädagogische Praxis, als sehr gering eingestuft worden (vgl. SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S.815). Die Attributionstheorien, die als Erweiterung des Risikowahlmodells gelten, versuchen diesen Vorwurf zu umgehen.

3.5.1.2.2. Attributionstheorien

WEINER (1974; zitiert nach LANGENS, 2009, S. 217) hat das oben beschriebene Modell erweitert, indem er Attribuierungen als zentrale Größen für Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotivation hinzuzog.

Der Autor geht davon aus, dass sich erfolgs- und misserfolgsmotivierte Personen in ihren Ursachenzuschreibungen unterscheiden. In der folgenden Tabelle werden die von ihm postulierten Attribuierungsstile dargestellt (HERBER, 1979, S. 16).

Abbildung 3: Klassifikationsschema der attribuierten Ursachen von Erfolg und Misserfolg

Ursache innerhalb oder außerhalb der Person		
	intern	extern
konstant	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Quelle: WEINER u.a. (1972, zitiert nach HERBER, 1972, S.16)

Die Attributionstheorie kann am passendsten in unerwarteten Situationen als Motivationstheorie angewandt werden. Treten unvorhersehbare Ereignisse auf, suchen betroffene Personen nach deren Erklärungen bzw. nach möglichen Ursachen. Die Auswirkungen, die Erfolge bzw. Misserfolge haben können, hängen von diesen Ursachenerklärungen (Schwierigkeit, Fähigkeit, Anstrengung und Zufall) ab. Die zwei voneinander zu unterscheidenden Dimensionen sind die zeitliche Stabilität mit ihren Ausprägungen „stabil“ und „variabel“ und die Lokalität unterteilt in „intern“ und „extern“ (WEINER, 1971, zitiert nach TRIMMEL, 2003, S.47).

WEINER führt dazu folgende Erklärung an:

Erfolgsmotivierte Personen führen Erfolg eher auf interne Faktoren, besonders auf ihre Fähigkeiten zurück, während Misserfolge durch variable Faktoren, vorwiegend durch geringe Anstrengung erklärt werden. Für Misserfolgsmotivierte hingegen beruhen Erfolge auf variablen Faktoren wie dem Zufall und Misserfolge auf stabilen Faktoren, wie der unzureichenden Fähigkeit (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S.815).

Lange Zeit ist man von diesen vier Ursachenzuschreibungen ausgegangen. Nach mehrjähriger Forschungstätigkeit wurde diese Annahme revidiert und man ist zum Entschluss gekommen, dass dieses Muster zu vereinfacht ist, um es als allgemeingültig verstehen zu können. Die Ursachen von

Erfolg bzw. Misserfolg werden in verschiedenen Kulturen anders interpretiert, worauf die folgende Tabelle 4 hinweist (TRIANDIS, 1972, zitiert nach RUDOLPH, 2003, S. 168).

Tabelle 4: Ursachen von Erfolg in verschiedenen Kulturen

Griechenland	Indianische Kultur	Japan	USA
Geduld	Taktgefühl	Anstrengung	Harte Arbeit
Willenskraft	Führungskraft	Willenskraft	Fähigkeit
Fähigkeit	Zahl der Krieger	Geduld	Anstrengung
Anstrengung	Planung	Fähigkeit	Hingabe
Mut	Einigkeit	Gute Analyse	Geduld
Kooperation	Disziplin	Kooperation	Planung
Fortschritt		Mut	Vorbereitung

Quelle: TRIANDIS, 1972, zitiert nach RUDOLPH, 2003, S. 168

In Tabelle 4 wird deutlich, dass Erfolg nicht nur den eigenen Fähigkeit oder der Anstrengung zugeschrieben wird, sondern auch der Gewissheit, dass gute Umstände vorgelegen haben sowie der Meinung, dass die richtige Strategie ausgewählt wurde. Außerdem spielen persönliche Faktoren, wie Geduld und die Annahme von Hilfe anderer Personen eine nicht zu vernachlässigende Rolle (RUDOLPH, 2003, S. 168). Letztes hat WILCKE (1976, S.17) mit der Anschlussmotivation unter Studierenden beschrieben, deren Ausprägung wesentlich für das erfolgreiche Abschließen eines Hochschulstudiums ist.

Grundsätzlich kann also der Gegenstand der Attributionsforschung in der Klärung der wechselseitigen Beziehung zwischen Leistung und Ursachenzuschreibung gesehen werden. Es geht um die Erfassung, wann welche Personen ihre Leistungen wie begründen und wie diese Leistungsbegründungen auf nächste Leistungen bzw. die fortlaufende Lernerfahrung wirken (GRUBER & HARTEIS, 2008, S. 269).

Im Kontext des hier behandelten Themas liegen einige empirische Untersuchungen vor, die den Einfluss von „Hoffnung auf Erfolg“ bzw. „Furcht vor Misserfolg“ im Studienverhalten aufzeigten. Zum Beispiel ließ sich zeigen, dass hoch leistungsmotivierte Studierende einen besseren Leistungsstand im Vergleich zu weniger motivierten Kolleg/innen erzielen (HECKHAUSEN, 1965, zitiert nach WILCKE, 1976, S. 19). Zudem korrelieren Leistungsangst und Studienleistung negativ miteinander (ATKINSON & LITWIN, 1960, zitiert nach WILCKE, 1976, S. 19). Insgesamt sind erfolgsmotivierte Studierende in ihren Leistungen besser, da im Hochschulbereich, wie im übrigen

Leistungskontext, Gefühle wie Stolz und Scham auf die nächste leistungsthematische Situationen wirken. Stolz ist dabei von der Lokationsdimension abhängig und tritt nur auf, wenn Erfolg auf internale Ursachen (Anstrengung oder Fähigkeit) zurückgeführt wird. Beispielsweise wird ein/e Studierende/r Stolz empfinden, wenn er/sie ein gutes Prüfungsergebnis auf seine/ihre Fähigkeiten zurückführt, was wieder motivierend auf die nächsten anstehenden Prüfungen wirkt und ihn/sie in ihrem Fortkommen antreibt (vgl. RUDOLPH, 2003, S. 179).

Attributionstheorien verfolgen das Ziel die Ursachenzuschreibungen von Erfolg bzw. Misserfolg zu spezifizieren und deren Einfluss auf die nächsten Handlungen abzuschätzen. Woher die Motivation für eine bestimmte Handlung kommt, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.5.2. Intrinsische Motivation

Die Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven wird unter den Wissenschaftler/innen oft sehr unterschiedlich gebraucht (WILCKE, 1976, S.22), was eine detaillierte Definition unumgänglich macht. Unter „**intrinsischer Motivation**“ versteht man den Vollzug einer Handlung, ohne dass eine Belohnung erwartet wird. Die Befriedigung wird aus der Handlung selbst und der damit beabsichtigten Zielerreichung gewonnen (HECKHAUSEN, 1968b; SADER et al., 1970, zitiert nach WILCKE, 1976, S. 22). Die Handlung wird durchgeführt, weil sie als interessant, spannend und herausfordernd empfunden wird und nicht – wie bei extrinsischer Motiviertheit – das Herbeiführen eines positiven Zustands damit erreicht werden will (vgl. RHEINBERG, 2002, zitiert nach SCHIEFELE & KÖLLER, 2006, S. 303). Dementsprechend rührt bei intrinsisch motivierten Lernhandlungen „die Lernbereitschaft von der positiven Erlebnisqualität her, die unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert wird (WIED, HOFER & PEKRUN, 2006, S. 217).

Im pädagogischen Kontext ist eine weitere wichtige, aber bislang vielfach vernachlässigte Unterscheidung, die nach den Aspekten einer Lernhandlung. Wird eine Lernhandlung durchgeführt, weil eine Person sie gerne macht, spricht man von **tätigkeitszentrierter Motivation**. Wird sie durchgeführt, weil die Person an einem bestimmten Gegenstand (z.B. am Fach Deutsch) interessiert ist, handelt es sich um **gegenstandszentrierte Motivation**. Im Bildungsbereich dürfte die zweite Variable von größerer Bedeutung sein, da es im Schul- bzw. Hochschulkontext um fachliche Inhalte geht (SCHIEFELE & KÖLLER, 2006, S. 303).

Bildungswissenschaftler/innen haben intrinsisches Motivationsverhalten vielfach als wichtige Variable untersucht, da solches Lernen lustvoller und intensiver ist, länger anhält und zu

produktiverem und kritischerem Denken führt (BERLYNE 1971, zitiert nach SCHIEFELE und PRENZEL, 1991, S.817). Solche Lerner/innen erschließen sich das Gegenstandsgebiet ohne äußeren Druck und wenden sich diesem öfter zu. Außerdem wird der zu erwartende Lernerfolg größer sein. Insgesamt erscheint ein dieses Lernen den Bildungswissenschaftler/innen als Ideal, weil der Bezug des/r Lerner/in zum Thema und die persönliche Einbindung stärker als bei extrinsischer Motiviertheit gegeben sind (SCHLAG, 2009, S.22).

Zwei neuere Konzeptionen der intrinsischen Motivation, die an dieser Stelle Erwähnung finden sollen, stammen von DECI und CSIKSZENTMIHALYI (SCHIEFELE und PRENZEL, 1991, S.817).

CSIKSZENTMIHALYI (1985, zitiert nach WIED, HOFER & PEKRUN, 2006, S. 216) hat den Begriff „Flow“ in die Motivationsforschung eingeführt. Mit „Flow“ beschreibt er das Gefühl, ganz in einer glatt laufenden Tätigkeit aufzugehen, ohne an die Zeit oder anderes zu denken und trotz voller Kapazitätsauslastung die Annahme besteht, über die Handlung Kontrolle zu haben. Als Bedingung dafür wird die Passung von Schwierigkeit der Anforderung mit dem Niveau der eigenen Fähigkeit gesehen. Außerdem müssen Ziele vorliegen zu deren Annäherung man kontinuierlich Rückmeldungen erhält.

Korrelationen zwischen Indikatoren für Flow und Studienleistungen liegen zwischen $r = 0,40$ und $r = 0,50$. Als Drittvariable werden Begabungen der Untersuchungsteilnehmer/innen genannt. Studierende, die in ihrem Fach begabt sind, scheinen leichter in einen Flow-Zustand zu kommen als andere Kolleg/innen, weil sie aufgrund der Fähigkeiten den Anforderungen besser gewachsen sind.

DECI und RYAN (1985, zitiert nach SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S. 819) beschreiben intrinsische Motivation als angeborenes Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung (self-determination). Fördernd wirken Lernumgebungen, in denen die Lerner/innen ihre Aktivitäten nicht als von außen kontrolliert empfinden, sodass das Gefühl der eigenen Kompetenz erhalten bleibt.

Selbstwirksamkeitsbeurteilungen sind starke Motivationskräfte, die Gedanken und Gefühle der Menschen grundlegend beeinflussen. Wer sich nicht als selbstwirksam erlebt, fühlt sich nicht wohl, nimmt nicht so häufig Aufgaben an und erlebt seltener Erfolg (LEFRANCOIS, 2006, S. 307).

Zusammenfassend wird das Konstrukt der intrinsischen Studienmotivation als relativ überdauernde, situationsunabhängige Persönlichkeitsvariable aufgefasst. Es führt allerdings in Wechselwirkung mit gegebenen, situativen Anregungsbedingungen zu jeweils unterschiedlich hohen Graden der Ausprägung. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die Motivation zu einem bestimmten Studium – ähnlich wie die Lernmotivation – auch auf extrinsischen Bedingungsvariablen beruht

(WILCKE, 1976, S.25 ff.), die in einer dementsprechenden Untersuchung Berücksichtigung finden sollten.

3.5.3. Anschlussmotivation

Die vierte Variable, die nach WILKE (1976, S. 17) Einfluss auf eine erfolgreiche Bewältigung eines Studiums nimmt, ist die Anschlussmotivation.

SCHMALT und SOKOLOWSKI (2006, S. 515) verstehen unter dem Begriff „das Bestreben, Nähe und Kontakt zu bekannten Gruppenmitgliedern (bei Kleinkindern ist es die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson) herzustellen“. Die Anschlussmotivation weist dabei eine Geschichte auf, die weit zurückreicht (SOKOLOWSKI & HECKHAUSEN, 2006, S.195). Ihr Entstehen kann bereits mit ersten Definitions- und Messversuchen von MURRAY im Jahr 1938 festgelegt werden. Der Autor ordnet seinem Klassifikationssystem, das aus insgesamt 44 organischen und erworbenen Bedürfnissen („needs“) besteht, ein höheres, allgemeines, soziales Bedürfnis, das Hingezogensein zu anderen Menschen („positive tropism toward people“) über. Diesem ist das Bedürfnis nach Anschluss (Affiliationsmotiv) untergeordnet.

MURRAY (1938, zitiert nach SOKOLOWSKI & HECKHAUSEN, S. 196) umschreibt das Anschlussbedürfnis wie folgt: „Bekanntschaften machen und Beziehungen eingehen. Andere grüßen und mit anderen Menschen zusammenleben. Mit anderen kooperieren und einvernehmend umzugehen. Menschen zu lieben. Sich Gruppen oder Gemeinschaften anzuschließen.“

Die in Kapitel 3.5.1.2.1. beschriebenen Zuordnungskriterien von „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“, die Menschen in ihrer Leistungserbringung motivieren bzw. hemmen, können auch auf das Anschlussmotiv übertragen werden.

Dabei werden die Unterteilungen „Hoffnung auf Anschluss“ und „Furcht vor Zurückweisung“ getroffen. Personen mit einer hohen Ausprägung von „Hoffnung auf Anschluss“ haben größere Erwartungen, dass Kontaktaufnahmen in fremden Situationen gelingen. Sie fühlen sich darin auch wohler. Diese Erwartungen werden von positiven Emotionen, wie zum Beispiel von Selbstsicherheit, begleitet. Menschen mit hoher Ausprägung in der Kategorie „Furcht vor Zurückweisung“ haben weitaus geringere Erwartungen in ihr eigenes Tun. Mehrdeutige Aussagen des Gegenübers werden schnell als eigene Ablehnung interpretiert, die Hilflosigkeits- und Resignationsgefühle hervorbringen. Personen dieses Typs haben es wesentlich schwerer in der Kontaktaufnahme mit Fremden. Das erlebte Unsicherheitsgefühl kann ansteckend wirken und vom

Gegenüber schnell als unangenehm empfunden werden (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006 197 ff.).

Im Hochschulkontext ist das Kontaktbedürfnis als eine wichtige Dimension beschrieben worden (McKEACHIE, 1961, zitiert nach WILCKE, 2003, S. 26). Unterschiedliche Studien belegen, dass neben intellektuellen Variablen, wie der Merkfähigkeit, dem logischen Denken oder der allgemeinen Begabung, motivationale Faktoren genauso wichtig sind, um ein Studium erfolgreich betreiben bzw. abschließen zu können (vgl. Studien von PERVIN & RUBIN, 1967, zitiert nach WILCKE, 1976, S. 27).

HECKHAUSEN (1970, zitiert nach WILCKE, 2003, S. 26) sieht im Anschlussmotiv einen der wichtigsten Anreger der Studienmotive, „zumal viele Studierende nicht über längere Zeiteinheiten gewohnt sind, alleine zu arbeiten“.

3.6. Methoden zur Messung von Motivation

Grundsätzlich glaubt jedermann gut zu wissen, wie sein Verhalten durch Wünsche und Konflikte gesteuert wird. Dennoch gestaltet sich eine objektive und experimentelle Untersuchung menschlicher Motivation aufgrund der enormen Komplexität des Gegenstandsbereiches als schwierig (HERBER, 1976, S. 9).

Einer der wesentlichsten Gründe, warum es für Forscher/innen eine komplexe Herausforderung darstellt, Motivation zu erfassen und zuvor eine adäquate Definition des Begriffs „Motivation“ zu finden, ist, dass es im Laufe der Zeit viele verschiedene Annäherungen mit unterschiedlichen Absichten an dieses Konzept gab (BECK, 2000, S.24 ff.). Mit WILLIAM JAMES (1890), in den Anfängen der wissenschaftlichen Beschäftigung der Motivation, war das Konzept des Willens, welches die Wahlmöglichkeiten, Entscheidung und Gedanken hervorhob, vordergründig. Ab 1920 stützte man sich in wissenschaftlichen Kreisen stärker auf das Konzept des Antriebs, worunter der Mensch eher als Maschine gesehen wurde, die von verschiedenen Kräften angetrieben wird (FERGUSON, 2000, S.2).

Das wesentlichste Problem der Motivationsforschung liegt aber vorwiegend darin begründet, dass man – ob kontrolliert und systematisch oder unkontrolliert und zufällig – lediglich konkretes Verhalten beobachten kann. Die Bedingungen hingegen, welche dieses Verhalten ausmachen, sind der direkten Beobachtung unzugänglich (ROTH, 1970, zitiert nach HERBER, 1976, S.12). Sie müssen

über das gezeigte Verhalten erschlossen werden, wozu „hypothetische Konstrukte“ eingeführt werden (vgl. MAC CORQUODALE & MEEHL, 1948, zitiert nach HERBER, 1976, S. 12). Laut FERGUSON (2000, S. 2) versteht man unter diesem Termini eine angenommene, interne Variable, die der direkten Beobachtung nicht zugänglich ist, aber theoretisch und empirisch mit einer beobachtbaren, externen Variable zusammenhängt. Mit Hilfe genau definierter Konstrukte, können Messungen und Untersuchungen erst ermöglicht werden (vgl. MAC CORQUODALE & MEEHL, 1948, zitiert nach HERBER, 1976, S. 12).

Diesem Problem steht die Forderung gegenüber, wissenschaftliche Motivationstheorien nicht nur genauer zu erklären, sondern in der Praxis nutzbar zu machen, wozu man das, „was man „Motivation“ nennt, auch zuverlässig“ erfassen können muss (LANGENS, SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2005, zitiert nach RHEINBERG, 2008, S. 211). Motivation ist als Prozess zu verstehen und setzt sich aus vielen unterschiedlichen Komponenten zusammen. Bei der Zielausrichtung spielen z.B. kognitive Vorgänge, wie Zielbildung, Erwartungshaltung, Selbstüberwachung, aber auch „anreizverleihende Affekte samt ihrer neuro- hormonellen Grundlage“ eine Rolle. Um der Heterogenität zwischen den einzelnen Motivationsprozessen gerecht zu werden, müsste man versuchen, möglichst das gesamte Motivationsgeschehen der Einzelnen zu erheben. Dabei stößt man als Wissenschaftler/in allerdings rasch an seine (praktischen) Grenzen (RHEINBERG, 2008, S. 212).

Die grundlegende Frage: Kann Motivation überhaupt gemessen werden? (LEFRANCOIS (2006, S.293) wird in der Literatur von unterschiedlichen Positionen ausgehend anders beantwortet.

BREHM und SELF (1989, zitiert nach LEFRANCOIS, 2006, S.293) bejahen die Frage, weil sich die Intensität der Motivation in **Veränderungen im sympathischen Nervensystem** empirisch nachweisen lässt. Auch HERBER betonte bereits 1976 (S.21), dass sich viele Forscher/innen bei der Messung von Motivation auf die physiologischen Grundlagen psychischer Prozesse verlassen. Genannte Veränderungen im Nervensystem zeigen sich insbesondere im so genannten Arousal. Als physiologisches Konzept bezeichnet „Arousal“ den Aktivierungsgrad im Organismus und kann durch Veränderungen von Puls, Blutdruck, der elektrischen Hautleitfähigkeit und der Gehirnaktivität objektiv gemessen werden. Steigendes Arousal definiert dementsprechend ansteigende Stärke der Motivation (LEFRANCOIS, 2006, S.293).

In der Praxis werden folgende Methoden zur Kontrolle der organischen Bedingungsfaktoren eingesetzt (vgl. GAHR, 1996, zitiert nach SCHMALT & LANGENS, 2009, S. 45):

- die Zerstörung von Geweben
- elektrische oder chemische Stimulation von Strukturen des zentralen (ZNS) und peripheren Nervensystems (PNS)
- die Ableitung elektrischer Potenzialänderungen (z.B. EEG)
- die Erfassung peripherer physiologischer Veränderungen, wie etwa der Atemfrequenz
- die Erfassung neuroendokriner Variablen (Hormone)
- die systematische Verabreichung von chemischen Substanzen (Pharmaka) und die Erfassung von darauf folgender Funktionsveränderungen im ZNS und PNS
- die Messung der regionalen Hirndurchblutung mittels fMRT (funktionelle Magnetresonanztomographie)
- Bestimmung der Stoffwechselaktivität im Gehirn mittels PET (Positronenemissionstomographie)

Daneben sind viele andere qualitative und quantitative Methoden zur Erforschung von Motivationsphänomenen geeignet. Dazu zählen die Beobachtung, die Befragung, das Experiment oder der Test. Jedes Instrument weist in Bezug auf die zugrunde liegenden Forschungsfragen unterschiedliche Vor- und Nachteile auf (FEIG, 1986, S.417), die folgendermaßen beschrieben werden können:

Die **Beobachtung** eignet sich als Methode zur Verhaltensbeschreibung auf das eigene oder fremde Verhalten. Sie wird bei bestimmten Personengruppen, wie z.B. bei Kleinkindern, Tieren oder psychisch behinderten Personen besonders häufig eingesetzt. Außerdem ist es das Verfahren der ersten Wahl, wenn andere Verfahren nicht einsetzbar sind (FEIG, 1986, S.417). Dabei werden zwei Szenarien unterschieden. Verhaltensbeobachtungen können ausschließlich, wenn Verhalten unter „natürlichen“ Beobachtungen durchgeführt wird oder im Zuge eines Experiments zum Einsatz kommen (SCHMALT & LANGENS, 2009, S. 40).

Die **Befragung** eignet sich über die Verhaltensbeschreibung hinaus, zum Einsatz in größerem Rahmen, wie z.B. bei Umfragen zur Ermittlung universeller oder spezieller Motive. Weder die Fragebogen- noch die Beobachtungsverfahren erlauben jedoch die Überprüfung von kausalen Aussagen (SCHMALT & LANGENS, 2009, S. 40).

Im **Experiment** können beide zuvor genannten Methoden zum Einsatz kommen. Es stellt die einzige Methode zur Verhaltensklärung (Ursache- Wirkungsbeziehungen) dar (FEIG, 1986, S.417), weil nur experimentelle Anordnungen, innerhalb derer bestimmte Bedingungen willkürlich

hergestellt werden bzw. ausgeblendet werden, Rückschlüsse auf Kausalzusammenhänge erlauben (SCHMALT & LANGENS, 2009, S. 40).

Der **Test**, kommt in der Motivationsforschung dann zum Einsatz, wenn inter- (und intra-) individuelle Verhaltens- oder Erlebensunterschiede unter einer genormten Bedingung zu erfassen sind (FEIG, 1986, S.417).

Will man Informationen über die Stärke von Motiven erfassen, sind grundsätzlich die drei Methoden der Selbstbefragung, der Fremdbefragung oder der Beobachtung anzuwenden (vgl. MCCLELLAND, 1980, zitiert nach SCHMALT & LANGENS, 2009, S.52). Die Fragebogenverfahren, die nach LANGENS (2009, S. 95) zur Gruppe der direkten Verfahren bewusster Motive zählen, mussten sich lange Zeit (teilweise auch heute noch) dem Vorwurf hingeben, dass sie lediglich „kulturell geprägte stereotype Wertungen“ zum Ausdruck bringen (vgl. MCCLELLAND, 1980, zitiert nach SCHMALT & LANGENS, 2009, S.52). Dagegen basiert die Entwicklung direkter Messverfahren auf der Ansicht, dass sich wichtige Parameter motivationaler Prozesse im Bewusstsein ausdrücken, direkt erfasst werden können und schwerer manipulierbar sind (LANGENS, 2009, S. 95).

Auf der Grundlage dieses Vorwurfs wurde frühzeitig begonnen, Motive auf indirektem Weg zu erheben. Das bekannteste Verfahren dieser Tradition ist der TAT (Thematischer Apperzeptionstest) von MURRAY (1938, zitiert nach RUDOLPH, 2009, S. 32). Dabei werden Proband/innen eine Reihe von Bildern vorgelegt, zu denen sie Geschichten erzählen sollen. Die Erzählungen werden im Anschluss durch entsprechende Inhaltsanalysen ausgewertet, die zu Beweggründen führen (SCHMALT & LANGENS, 2009, S.52). Diese indirekten Verfahren erheben den Anspruch Motive ohne Rückgriff auf Selbstbeurteilungen zu erheben und dadurch authentischer zu sein (LANGENS, 2009, S. 99).

In den letzten Jahrzehnten fanden sich vermehrt empirische Befunde über nur sehr geringe bis zu keinen Korrelationen zwischen Ergebnissen die mittels direkten (Befragung) und indirekten (Testverfahren) Messinstrumenten erfasst wurden. Daraus wurde die Annahme von zwei unabhängigen Motivationssystemen abgeleitet. Es werden die impliziten und expliziten Motive (die weiter oben ausführlich beschrieben wurden), die unterschiedlicher Messmethoden bedürfen, voneinander unterschieden. Dabei werden explizite Motive direkt und implizite Motive indirekt erhoben (vgl. SCHMALT & LANGENS, 2009, S.102).

In Bezug auf das Messrepertoires zur Erfassung von Motivation ist festzuhalten, dass sowohl der Weiterentwicklung der Messmethoden für implizite als auch explizite Motive eine gewisse Bedeutung zukommt (SCHEFFER, 2009, S.34). Zwei große methodische Ansätze, die auf wissenschaftlichem Forschungsterrain unterschieden werden, sollen in der Folge kurz dargestellt werden.

3.6.1. Zwei methodische Ansätze der Motivationsforschung

Innerhalb der Motivationsforschung lassen sich zwei große methodische Ansätze unterscheiden. Ersterer ist der akademische, experimentelle Ansatz, zweite der Klinische, nicht Experimentelle. Jeder dieser Zugänge hat seine eigenen Vor- und Nachteile. Unabhängig davon, für welchen Zugang sich Forscher/innen entscheiden, zielen alle auf dieselbe Fragestellung ab: nämlich auf das *Warum?* des menschlichen Verhaltens (WEINER, 1994, S.11).

Klinisch orientierte Wissenschaftler/innen versuchen die Frage nach den Motiven menschlichen Verhaltens auf folgende Weise zu beantworten: Zunächst wird die Existenz eines oder mehrerer, grundlegender Verhaltensprinzipien angenommen; z.B. „Menschen streben nach der Befriedigung ihrer aggressiven und sexuellen Triebe“. Danach wird eine umfassende Sammlung an klinischen, historischen, literarischen und experimentellen Befunden zusammengetragen, um diese Behauptungen zu stützen (WEINER, 1994, S.13).

Der Gegensatz zum experimentellen Ansatz liegt darin, dass kaum versucht wird, formale, mathematische Modelle menschlichen Erlebens und Verhaltens zu entwickeln. Vielmehr besteht das methodische Vorhaben im Erfassen von Einzelfallanalysen, zur Untersuchung von insbesondere irrationalem oder dysfunktionalem Verhalten (RUDOLPH, 2009, S. 10).

Forscher/innen dieser Richtung sind bemüht, ein breites Spektrum an Phänomenen zu erfassen. Mit diesem Ansatz arbeiten vorwiegend Psychiater/innen oder klinische Psycholog/innen mit einem besonderen Interesse für die Anpassung des/r Patienten/in an seine/ihre Umwelt (WEINER, 1994, S.13). Die detailreichen Datenquellen umfassen neben klinischen, auch kulturelle und literarische Quellen (RUDOLPH, 2009, S. 10).

Die experimentelle Strategie – welche die einzige Methode ist, die kausale Verbindungen überprüfen kann (RUDOLPH, 2009, S. 10) – ist die am häufigsten Eingesetzte in der Erforschung von Motivationsphänomenen (WEINER, 1994, S.11).

Ihr Prinzip besteht darin, in einem ersten Schritt die unmittelbaren Verhaltensdeterminanten zu identifizieren und anschließend die mathematischen Beziehungen zwischen diesen Variablen zu spezifizieren. Es wird also versucht, die Antwort auf die Frage nach den Beweggründen menschlichen Verhaltens in Form einer mathematischen Gleichung darzustellen, die alle Determinanten einer Handlung berücksichtigt und enthält. Eine Schwierigkeit stellt gerade dieses Auffinden der Gesamtheit der Determinanten für eine bestimmte Handlung dar. Noch komplizierter ist es, die zwischen ihnen bestehende, mathematische Beziehung zu bestimmen. Um diese festzustellen, manipulieren Wissenschaftler/innen die Ausprägung der Variablen in einer experimentellen Situation. Abschließend wird versucht, mathematische Formeln oder Modelle zur Erklärung von Verhalten zu entwickeln, welche experimentell überprüft werden, d.h. unter Bedingungen, in denen man Variablen kontrollieren kann. Das Verhalten, welches beobachtet wird, liefert letztlich das Ergebnis für die Gültigkeit des Modells (WEINER, 1994, S.11 ff.). Im Gegensatz zum klinischen Ansatz werden dabei überwiegend rationale oder funktionale Verhaltensweisen zu erklären versucht (RUDOLPH, 2009, S. 10).

3.6.2. Methoden zur Messung von Bildungsmotivation

Alle bislang vorgestellten Methoden, die in der empirischen Forschungstradition zur Erhebung der Motivation eingesetzt werden, können im Prinzip, wenn auch mit gewissen Einschränkungen, ebenso zur Erfassung der (Aus) -bildungsmotivation zum Einsatz kommen. Vorzugsweise wird die Befragung, ob schriftlich oder mündlich, aufgrund mehrerer Vorteile eingesetzt. Im Konkreten betreffen diese Vorteile die:

- leichte Standardisierbarkeit
- Praktikabilität für den/die Forscher/in
- große Akzeptanz durch die untersuchende Personengruppe (FEIG, 1986, S.420).

Die Beobachtung ist durch ihren technisch- organisatorischen sowie das Experiment durch den methodologischen Aufwand, weniger häufig im Einsatz (FEIG, 1986, S.420). Die zitierten Vorteile der Befragung als Erhebungsmethode zur Messung von Bildungsmotivation scheinen überzeugend und sollen daher im empirischen Teil der Arbeit Anwendung finden.

4. Studien- bzw. Berufswahl

Eine der wichtigsten Entscheidungen im Leben eines Menschen ist die der Berufswahl. Nicht alleine, weil man einen Großteil seiner Lebenszeit mit der Ausübung eines Berufes verbringt, sondern auch durch die Definition, die ein Beruf einem Menschen gibt. So ist ein/e Lehrer/in nicht nur als Ausübende/r im Schulhaus ein/e solche/r, sondern bleibt es für seine/ihre Umgebung auch in der Freizeit (MOSER & SCHMOOK, 2006, S.235). Auf die Frage: Was bist du? erhält man heutzutage selten eine Antwort in Richtung religiöser, nationaler oder politischer Ausrichtung, sondern üblicherweise eine Berufsbezeichnung, was die einzunehmende Bedeutung des Berufes für den Einzelnen widerspiegelt (GEIBLER, 2000, S.28).

Darüber hinaus bestimmt die berufliche Stellung größtenteils, welche und wie viele Ressourcen einem Menschen zur Verfügung stehen und wo sie nicht das zentrale Interesse im Leben ist, strahlt sie auf die übrigen Lebensbereiche ab. Wie jemand zu seinem Beruf kommt, bzw. in der Vergangenheit gekommen ist, ist eine der interessantesten Fragen der Lebensgeschichte von Personen sowie eine viel beforschte Fragestellung innerhalb der Wissenschaft (KOHLI, 1973, S.1).

Lange Zeit war es üblich, Statuszuschreibung aufgrund ererbter Privilegien vorzunehmen. Heute ist der Statuserwerb überwiegend von Bildung und Leistung abhängig. Der Beruf ist im Laufe der Zeit immer stärker zum Hauptindikator für die soziale Stellung einer Person geworden, weshalb die Bedeutung der Wahl einer Berufsausbildung für die/den Einzelne/n immer wichtiger wurde (ALLEHOFF, 1985, S.1).

Abgesehen davon, ist die Berufswahl und -ausbildung auch für die Arbeitgeber/innen, die Betriebe, die Wirtschaft sowie für den Staat und die Gesellschaft insgesamt bedeutend. Arbeitgeber/innen sind daran interessiert, dass Angestellte ihre persönlichen Anlagen zur vollen Entwicklung bringen, um einzel- und gesamtwirtschaftlichen Erfolg erzielen zu können. Vom Verhältnis der offenen Arbeitsstellen und nachfragender Arbeitssuchenden sind viele gesellschaftliche und gesamtsstaatliche Konsequenzen abhängig, wie das Volkseinkommen, die Sozialbeiträge oder die Arbeitslosenunterstützungen (HÄRTEL, 1995, S. 16 ff.).

Der zentralen Bedeutung des Berufes einerseits steht die mit fortschreitender Zeit immer komplexer werdende Berufswahlentscheidung andererseits gegenüber. Bedingt durch die große Anzahl an unterschiedlichen Positionen, ist es für den/die Einzelne/n schwieriger geworden, die richtige Wahl zu treffen (KLEINBECK, 1975, S.9). Dabei müssen eine Reihe – zum Teil gegensätzlicher – Faktoren bedacht werden, die für den Erfolg einer Berufskarriere ausschlaggebend sind (SCHEDLER &

WILLENPART, 1982, S.1), was das Bewusstsein über die eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten mit einschließt (KLEINBECK, 1975, S.9).

Die zentrale Stellung des Berufes im Lebenskontext eines Individuums verlangt nach einem „theoretischen Erklärungsmuster mit weitem Geltungsbereich und allgemeinen Konzepten“ – kurzum nach umfassenden Berufswahltheorien (RATSCHINSKI, 2009, S.27).

Bevor man sich mit Berufswahltheorien auseinandersetzt ist eine nicht unwesentliche Voraussetzung für deren Verstehen die Klärung von dazu verwendeten Begriffen (KLEINBECK, 1975, S.18). VROOM (1964, zitiert nach SCHELLER, 1976, S.9) hat interessante Ausführungen dazu getroffen. Es kann sich um den Beruf handeln:

- a) mit der höchsten positiven Valenz (preferred occupation),
- b) zu dem sich das Individuum am stärksten hingezogen fühlt (chosen occupation) oder
- c) dem das Individuum angehört (attained occupation).

Dabei entspricht:

„preferred occupation“ der Berufspräferenz,

„chosen occupation“ der Berufswahl und

„attained occupation“ dem Berufseintritt (VROOM, 1964, zitiert nach KLEINBECK, 1975, S.19).

Die Berufswahl ist durch den Prozess der Selektion von mehreren Berufspräferenzen gekennzeichnet. Präferenzen für einzelne Berufe sind zwar wichtige, aber nicht die alleinigen Determinanten der Entscheidung. Allenfalls gilt auch, dass die Wahl für einen Beruf nicht die ausreichende Bedingung ist, Erfolg zu haben (SCHELLER, 1970, S. 11).

Verglichen mit VROOM bietet JAEGER (1973, zitiert nach SCHELLER, 1976, S. 10) noch differenziertere Beschreibungen an. Sie betont, dass bei der Verwendung des Begriffes „Berufswahl“ zwischen den unterschiedlichen Inhalten, die den Prozess kennzeichnen differenziert werden sollte:

1. Berufswünsche
2. Berufspläne- und absichten
3. den tatsächlichen (Erst-) Eintritt in den Beruf
4. die berufliche Ausbildung und (schulische) Vorentscheidung, die mit der Berufswahl verknüpft sind und
5. den Berufswechsel.

Einerseits liegt die Schwierigkeit der Verwendung des Begriffes „Berufswahl“ darin, dass man sich für eine Richtung festlegen muss, ob man nun von individuellen Berufswünschen oder Realitätsgegebenheiten spricht. Andererseits können oft die Abgrenzungen eines Anfangs und Endes des Vorganges nicht konkret ausgemacht werden (JACHNOW, 1979, S.31).

JAEGER (1973, zitiert nach SCHELLER, 1976, S.11) bietet dazu eine Lösung an, indem die Autorin schreibt, dass „der Prozess der Berufsfindung und Berufsprägung mit der schulischen Ausbildung anfängt [...] in dessen Verlauf die beruflichen Alternativen eines Individuums immer stärker festgelegt werden. Die Berufswahl ist nicht als einmaliger Akt zu sehen, sondern als lebenslanger Prozess der Anpassung an die ständig wechselnden Gegebenheiten und Erfordernisse der Arbeitswelt einer industriellen Gesellschaft.“

Die allerersten Weichen werden dabei – wenn auch größtenteils von den Eltern geprägt – nach der Volksschule gestellt. Diese ersten Schulwahlentscheidungen haben Auswirkungen auf den später erlernten Beruf. In Österreich gibt es zum Beispiel kaum Schüler/innen, die nach der Unterstufe im Gymnasium einen polytechnischen Lehrgang besuchen (LÖFFLER, 2010, S. 14).

Vergleiche zwischen Forschungsergebnissen zum Thema „Berufswahlentscheidungen“ sind meistens mit vielen Problemen behaftet. Die einzelnen Untersuchungen können sich darin unterscheiden, dass andere Inhalte zum Gegenstand gemacht wurden sowie im Hinblick auf unterschiedliche Instrumenten, die zur Datenerhebung eingesetzt wurden (LANGENHEDER, 1973, zitiert nach SCHELLER, 1976, S.11).

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit soll die Erhebung, Auswertung und Interpretation der Motive zum Lehramtsstudium Deutsch und Psychologie/Philosophie Ziel sein. Diese Vorentscheidung zum Beruf, eben durch die Wahl einer bestimmten Schul- bzw. Hochschulausbildung, werden bei VROOM (1964, zitiert nach SCHELLER, 1976, S. 11) unter dem Begriff „occupational choice“ zusammengefasst.

Grundsätzlich gilt: „Studienwahl ist eine Vorentscheidung für die Berufswahl, sie ist jedoch nicht identisch mit der Berufswahl, da nicht jeder Studienrichtung ein oder mehrere Berufe zugeordnet werden können“ (SCHNEEBERGER, 1985, zitiert nach GUGGENBERGER, 1991, S. 72). BURKART (1985, zitiert nach GUGGENBERGER, 1991, S. 72) unterscheidet dabei zwischen:

- eindeutiger Zuordnung: Der Titel berechtigt dazu, eine ganz bestimmte Berufsposition einzunehmen, die wiederum nur über ihn zugänglich ist.

- Anspruch auf gehobene Position mit einer Vielzahl an Tätigkeitsmöglichkeiten
- Bildungsabschlüsse, die ein breites Spektrum an Berufsmöglichkeiten eröffnen
- akademischer Titel mit universellem Wert.

Die erstgenannte Aufzählung betont eine eindeutige Zuordnung von Studienwahl zu einem Berufsbild. Als prominenteste Beispiele können Ärzte/innen oder Lehrer/innen angeführt werden. Auch BLÖMEKE (2002, S. 83) hält fest, dass die Lehrer/innenausbildung „auf ein spezifisches Berufsfeld ausgerichtet ist“, weshalb im Folgenden die Studien- und Berufswahl für den Lehrberuf als größtenteils ident anzusehen ist.

Entschließt sich nämlich ein/e Maturant/in für ein Lehramtsstudium, kann davon ausgegangen werden, dass er/sie sich damit bewusst für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin entschieden hat.

Die Präferenzen für einen Beruf sind zwar wichtige, allerdings nicht die alleinigen Determinanten, die eine Berufswahl bedingen (SCHELLER, 1976, S. 10). Dazu soll nach der Beschreibung einiger Berufswahltheorien, das Kapitel 4.3. nähere Erläuterungen bringen.

4.1. Geschichtlicher Überblick über Studien- bzw. Berufswahltheorien

Erste Konzepte zur Berufswahl sind um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in den USA erschienen. Als einer der Pioniere auf diesem Wissenschaftsgebiet hat sich PARSON (1909) mit Überlegungen zur Berufswahl auseinandergesetzt (POTOCNIK, 1990, S.15). PARSON (1909, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S. 29) formulierte zu Beginn der 1920er-Jahre die drei wichtigsten Elemente der Berufswahl, als:

- Kenntnis der eigenen Person,
- Kenntnis der Arbeitswelt und
- einer optimalen Passung zwischen beiden.

Diese ersten Vorstellungen gaben jedoch wenig Aufschluss über die Struktur der Berufseignung und über den Zusammenhang zwischen der Eignung und dem Berufserfolg bzw. der Berufszufriedenheit. Zudem standen sie auf sehr niedrigem, methodischem Niveau, da die Erklärungs- und Vorhersagewerte kaum empirisch überprüft wurden (SEIFERT, 1977, S. 173). Alle darauf folgenden Konzepte von PARSON beginnend bis in die 1940er-Jahre sind weitgehend theorielos formuliert worden (RATSCHINSKI, 2009, S. 29).

Erst in den 1950er-Jahren haben GRINZBERG (1952) und SUPER (1953) begonnen, sich dem Thema theoriegestützt zu widmen. Diese Zeit wird als Beginn der Theorien zur Berufs- und Laufbahnforschung beschrieben (POTOCNIK, 1990, S.15). In einem knappen Jahrzehnt sind eine Reihe von theoretischen Publikationen entstanden, wobei jede für sich etwas Neues eröffnete und die Grundlage für die weitere Forschungsarbeit schuf (SEIFERT, 1977, S.173).

1951 provozierte GRINZBERG mit seinem Vortrag „dustbowl empiricism“ und legte die Basis für die entwicklungspsychologischen Theorien. SUPER (1953) griff einige Thesen von GRINZBERG auf und formulierte in Verbindung mit seinen Ideen die Grundzüge der „Theorie der Selbstkonzeptentwicklung“. 1959 konzipierte HOLLAND bedeutende Grundlagen seines „typologischen Modells“. Wichtige Beiträge zum Thema der Berufswahl lieferten aus soziologischer Sicht BLAU und Mitarbeiter/innen 1956 (SEIFERT, 1977, S. 173).

Bis zu den 1970er-Jahren fanden in den USA viele Untersuchungen statt, die zum Teil auch wesentliche theoretische Beiträge geleistet haben (RATSCHINSKI, 2009, S. 19). Dabei waren vorzugsweise „männliche, mittelschichtspezifische und inländertypische Berufswahl- bzw. Berufsfindungsprozesse“ theoriebestimmend. Bis dahin dominierten voluntaristische und psychologische Theorien nordamerikanischen Ursprungs. Ausgangspunkt waren die freie Entscheidung des Individuums nach Eignung und subjektiver Kompetenzeinschätzung, wobei zum Zwecke der Entfaltung des Selbstkonzeptes eine Berufsfindung als Ziel angestrebt wird. Solche Theorien fanden in Untersuchungen an männlichen Mittelschichtgruppen ihre Bestätigung, während Arbeiterjungen oder Frauen kaum Beachtung fanden. Die Präsenz und der starke Einfluss der psychologischen Theorien fanden Mitte der 1960er-Jahre durch das Aufkommen der soziologischen Chancenstrukturmodelle eine Konkurrenz. Auch diese Modelle berücksichtigten kaum frauenspezifische Themen. Diese wurden eher als Sonderfälle erklärt. Erst in den 1980er-Jahren wurde die Geschlechterthematik im Zusammenhang mit Berufswahltheorien in Anschluss an GOTTFREDSONS (1981) Theorie als bedeutend erkannt und theoretisch beachtet (CHISHOLM, 1993, zitiert nach IMDORF, 2005, S.121).

Gegenüber den vielen US- amerikanischen Publikationen hatte der deutschsprachige Raum wenig an Veröffentlichungen zu bieten. MOSER (1953) entwickelte eine tiefenpsychologische Theorie der Arbeits- und Berufswelt, die sich einerseits auf FREUD und andererseits auf SZONDI stützt (vgl. SEIFERT, 1977, S. 174). Abgesehen davon, wurden im deutschen Sprachraum nur wenige Arbeiten vorgelegt, die noch dazu kaum geeignet waren, die Theoriebildung zum Berufswahlverhalten voranzutreiben (RATSCHINSKI, 2009, S. 19).

Während in den 1960er-Jahren in den angloamerikanischen Ländern die bis dahin veröffentlichten Theorien empirisch überprüft wurden, lassen sich in Mitteleuropa erst in den letzten Jahrzehnten Bemühungen zur Wiederaufnahme und Weiterentwicklung von amerikanischen Theorie- und Modellvorstellungen erkennen (vgl. KLEINBECK, 1975, KOHLI, 1973, RIES, 1970, zitiert nach SEIFERT, 1977, S.174). Einige der genannten Autor/innen sollen in den nächsten Kapiteln aufgegriffen und ihre theoretischen Vorstellungen näher skizziert werden.

Als erstes Resümee der historischen Entwicklung der Berufswahltheorien kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass heute eine Reihe von unterschiedlichen Modellen vorliegen (MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 237), wovon einige im fortlaufenden vorgestellt werden sollen, ohne – aufgrund der großen Vielfalt – nur ansatzweise einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

4.2. Theorien der Berufswahl

Berufswahltheorien dienen der Beschreibung und Erklärung von Berufsfindungs- und Berufswahlprozessen. Sie beschäftigen sich mit den Faktoren und Variablen, die diesen Vorgang beeinflussen (POTOCNIK, 1990, S.15).

Lange Zeit wurde die Berufswahl als einmalige Handlung verstanden, die am Ende der Schulzeit erfolgt und die Verbindung zwischen Schule und Arbeitswelt herstellt. Von dieser Auffassung ist man in den letzten Jahrzehnten abgekommen und es setzte sich weitgehend die Meinung durch, dass sie als Prozess angesehen werden muss. Aus diesem Grund können Berufswahltheorien unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden, wobei jede für sich auf andere Determinanten aufbaut (KOHLI, 1973, S.1 ff.).

KOHLI (1973, S.7) zählt neben dem entscheidungs- und entwicklungstheoretischen Ansatz, die Allokationsmodelle zu den wichtigsten Theorien. Die dazugehörigen Fragestellungen lauten wie folgt:

- Wie entscheidet sich der/die Einzelne für eine der beruflichen Alternativen, die ihm/ihr offen stehen? (Berufswahl als **Entscheidungsprozess**)
- Durch welche sozialen Regelungen werden die Heranwachsenden auf die verschiedenen zur Verfügung stehenden beruflichen Positionen verteilt? (Berufswahl als **Allokationsprozess**)

- In welchem Zusammenhang steht Berufswahl mit der individuellen Entwicklung des/r Einzelnen?
(Berufswahl als **Entwicklungsprozess**)

SEIFERT (1988, zitiert nach MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 237) unterscheidet ebenfalls den entscheidungstheoretischen vom entwicklungstheoretischen Ansatz und fügt zudem die **Zuordnungstheorien** als dritte große Klasse hinzu. Zuordnungstheorien werden ihrerseits unterteilt in solche, wo die Zuordnung durch individuelle Wahlvorgänge oder durch soziale Selektions- bzw. Zuweisungsprozesse passiert. Zweite Unterklasse würde dem oben beschriebenen Allokationsprozess von KOLHI entsprechen.

Als Beispiel für ein entscheidungstheoretisches Modell ist HOLLANDS (1959, zitiert nach MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 237) Kongruenztheorie zu sehen, da die Berufswahl durch individuelle Wahlvorgänge (Interessen, Fähigkeiten, etc.) erklärt wird. Zu den entwicklungspsychologischen Theorien zählt SUPERS (1953, zitiert nach MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 237) Ansatz, wo die Entscheidung als ein sich über Jahre hinweg entwickelnder Prozess verstanden wird.

Als Zwischenresümee kann aus heutiger Sicht festgestellt werden, dass es nicht *die* Berufswahltheorie gibt, die den komplexen Prozess insgesamt erklären kann, sondern eine Menge von unterschiedlichen Ansätzen, die verschiedene Determinanten der Berufswahl fokussieren und teilweise von unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen (KLINCK & HILKE, 2006, S.780). Ihnen allen ist gemeinsam, dass das Individuum im Laufe seines/ihrer Lebens ein Berufsfeld wählt, das es – wenn auch mit einigen inhaltlichen Abweichungen – im Fortlaufenden auszuüben gedenkt. Viele Theorien sind multifaktoriell erklärt, wobei jeder theoretische Ansatz bestimmte Faktoren – auf Kosten anderer – in den Vordergrund rückt (SCHELLER, 1976, S.13). Folgt man der viel zitierten Bestandsaufnahme von OSIPOW (1990, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S. 49) haben nur vier davon einen ernstzunehmenden Status erlangen können, nämlich die Trait- und Faktor-Theorie von HOLLAND, die soziale Lerntheorie von KRUMBOLTZ, die Entwicklungstheorie von SUPER und die Theorie der Anpassung von DAWIS.

In den Kapiteln 4.2.1. und 4.2.2. sollen als Beispiele für zwei der bekanntesten Berufswahltheorien HOLLANDS „typologisches Modell“, das auch unter dem Titel „RIASEC- Modell“ publiziert wurde und SUPERS entwicklungspsychologischer Ansatz näher erklärt werden. Um der Aktualität Folge zu leisten, werden daneben neuere Theoriekonzepte vorgestellt. Da die Literatur viele theoretische und empirische Arbeiten zu diesem Thema aufweist, kann es in der vorliegenden Arbeit nicht darum

gehen, Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sondern lediglich einen kurzen Einblick in einschlägige Theorieansätze zu ermöglichen.

4.2.1. HOLLANDS typologisches Modell (HOLLAND, 1996)

HOLLAND (1959, zitiert nach SEIFERT, 1977, S. 208) hatte sich von Anbeginn seiner Forschungstätigkeit das Ziel gesetzt, eine Theorie der Berufswahl zu formulieren, die weder so allgemein wie SUPERS Ansatz, noch zu spezifisch sein sollte. Das Ergebnis seiner Arbeit war letztlich ein umfassendes Modell, das gleichzeitig als Persönlichkeits- und ökologische Theorie verstanden werden kann.

Der Autor revidierte seine Konzeption im Laufe der Zeit zweimal um ihr eine in sich geschlossene, wissenschaftlich belegte Basis zu geben. Das berufliche Klassifikationssystem wurde 1982 unter Mitarbeit von GOTTFREDSON auf alle Berufe ausgedehnt (HOLLAND, 2008, S.673).

Als Kern der jahrelangen Forschungen gelten vier fundamentale Arbeitshypothesen (HOLLAND, 1997, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S.33):

- 1. *Hypothese*: Menschen unserer Kultur lassen sich in sechs Persönlichkeitstypen unterteilen.
- 2. *Hypothese*: Es gibt sechs Arten von Umwelten, die durch die Struktur der beruflichen Anforderungen oder durch die Persönlichkeitsstruktur der betroffenen Personen unterschieden werden können. Die sechs Umweltarten entsprechen den sechs Persönlichkeitstypen.
- 3. *Hypothese*: Jede Person sucht sich solche Umwelten, in denen sie ihre Fähigkeiten und Begabungen anwenden, ihre Einstellungen und Werte ausdrücken und Rollen übernehmen kann.
- 4. *Hypothese*: Jedes Verhalten ist immer ein Produkt der Interaktion aus Person und Umwelt.

Die sechs genannten Persönlichkeitstypen bezeichnet der Autor als : „realistic“, „investigative“, „artistic“, „social“, „enterprising“ und „conventional“. Jeder Einzelne kann sowohl in Rein-, als auch in Mischform auftreten (MOSER & SCHMOOK, 2006, S.237).

Im Folgenden soll eine kurze Beschreibung der Typen gegeben werden (vgl. HOLLAND, 1996, S.398):

Tabelle : Beschreibung der Persönlichkeitstypen nach HOLLAND (1996)

Persönlichkeitstyp						
Eigen-schaften	R Realistic	I Investigative	A Artistic	S Social	E Enterprising	C Conventional
Bevorzugte Aktivitäten und Berufe	Arbeiten mit Maschinen, Werkzeugen und anderen Geräten	Entdecken, Verstehen und Vorhersagen oder Kontrollieren von natürlichen und sozialen Phänomenen	literarische, musikalische oder künstlerische Fähigkeiten	helfen, lehren, führen, beraten, dienen anderen durch personale Interaktion	überzeugend, wirken beeinflussend oder führen andere	entwickeln oder eignen sich eingeführte Routinen an,
Werte	entsprechende Vergütung für erbrachte Leistungen	Entwicklung oder Aneignung von Wissen	kreativer Ausdruck von Ideen, Emotionen oder Meinungen	pflegen das Wohl anderer, Soziale Unterstützung	materielle Fähigkeit und sozialer Status	materielle oder finanzielle Fähigkeiten und Einfluss in sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Bereichen
Sehen sich selbst als....	praktisch, konservativ haben manuelle und technische Fähigkeiten, fehlende soziale Fähigkeiten	analytisch, intelligent, skeptisch, besitzen akademisches Talent, fehlende interpersonale Fähigkeiten	offen für neue Erfahrungen, innovativ und intellektuell, fehlende organisatorische Fähigkeiten	empathisch, geduldig, haben zwischenmenschliche Fähigkeiten, ungeschickt	haben verkäuferische und überredende Fähigkeiten, fehlende wissenschaftliche Fähigkeiten	technische Begabungen in wirtschaftlichen Bereichen oder in der Produktion, fehlende künstlerische Kompetenz-en
Andere sehen sie als....	umgänglich, aufrichtig	asozial und intellektuell	unkonventionell, unordentlich, kreativ	erziehend, zustimmend, extrovertiert,	energiegeladen, gesellig	achtsam, nachgiebig
Vermeiden...	Interaktion mit anderen	überzeugende und verkäuferische Tätigkeiten	starker Bezug zu bestehenden Abläufen und Regeln	mechanische und technische Aktivitäten	wissenschaftliche, intellektuelle oder abstruse Themen	mehrdeutige oder unstrukturierte Vorhaben

Quelle: HOLLAND, 1996, S.398

In der Berufswelt finden sich analoge Umwelten, was bedeutet, dass Berufe realistisch (Maurer), untersuchend (Mikrobiologe), künstlerisch (Innenausatter), sozial (Geistlicher), unternehmerisch (Verkäufer) und konventionell (Buchhalter) sind. Der Autor geht davon aus, dass bei entsprechender Passung zwischen Person- und Umweltmerkmalen höhere Arbeitszufriedenheit und

größere Stabilität der Karriereentwicklung vorliegen (HOLLAND, 1996, zitiert nach MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 238).

HOLLAND beschreibt die sechs analogen Umwelttypen wie folgt:

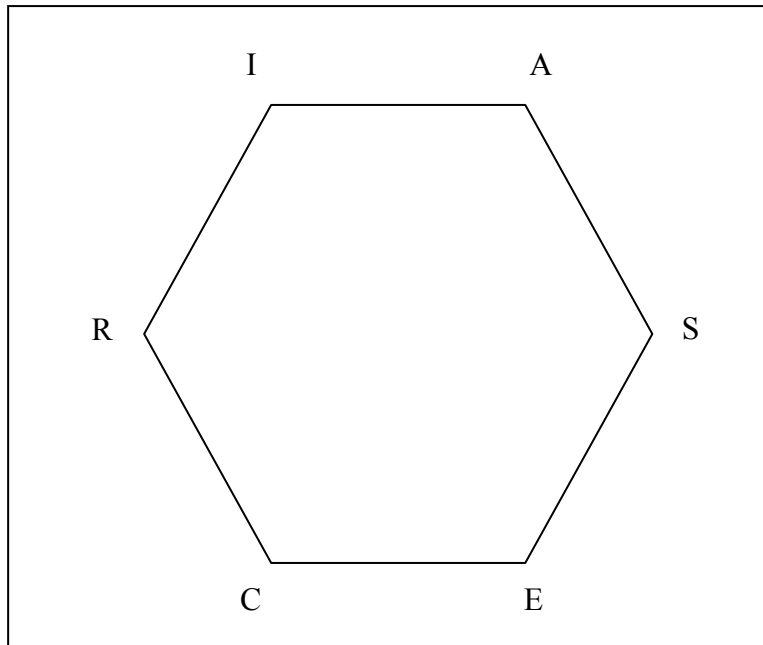
Tabelle: Kurzbeschreibung der sechs Umwelttypen nach HOLLAND (1996)

Umwelttypen						
Eigen-schaften	R Realistic	I Investigative	A Artistic	S Social	E Enerprising	C Conventional
Benötigt	manuelle und mechanische Fähigkeiten, Interaktion mit Maschinen, Werkzeugen und Objekten	analytische, technische, wissenschaftliche und verbale Fähigkeiten	innovative oder kreative Fähigkeiten, emotionale und expressive Interaktion mit anderen	zwischen-menschliche Fähigkeiten, Fähigkeiten in der Beratung, Heilung oder im Lehren anderer	Fähigkeiten andere zu überzeugen und zu manipulieren	Organisator-ische Fähigkeiten, Eigenschaften zur Einhaltung von klaren Standards zur Entwicklung
Fordert und vergütet die Ansicht von	nachgiebiges Verhalten, praktische Fähigkeiten	Zweifel und Beharrlich-keit in Problem-lösungen, Dokumen-tation von neuem Wissen, Problem-lösungs-kompetenz	Vorstellung von literarischen, künstlerischen oder musikalischen Fähigkeiten	mitfühlend, menschlich, sozial, freundlich	ehrgeizig im Streben nach finanzieller oder materieller Leistung, Dominanz, Selbst-vertrauen	Organisator-ische Fähigkeiten, Systemzwang, Abhängigkeit
Werte oder persönliche Stile erlauben Ausdruck	praktisch, produktive und konkrete Werte, stark, riskant, abenteuerlicher Stil	Aneignung von Wissen durch Arbeiten in der Wissenschaft und Forschung	unkonvent-ionelle Ideen oder Umgangs-formen, ästhetische Werte	besorgt um das Wohl anderer	leistungs-orientierte Stile, Verantwort-ung	Konvention-elle Ansichten und Besorgnis zur Ordentlichkeit und gewohnten Routinen
Beruf oder anderes Umfeld involviert	konkret, praktisch, Verwendung von Maschinen, Werkzeugen und Objekten	analytische Aktivität bei Problem-lösungen gewonnen, Aneignung und Umsetzung von Wissen	kreatives Arbeiten in der Musik, Literatur, Bildhauerei, unstrukturierte intellektuelle Aktivitäten	arbeitet mit anderen in einer helfenden und erleichternden Form	Verkauf, Führung, Beeinflussung anderer zum Erreichen persönlicher oder unternehmer-ischer Ziele	Arbeitet mit Maschinen und Werkzeugen um vorhersagbare Unternehmens ziele und Standards zu erfüllen
Beispiele	Tischler, LKW Fahrer	Psychologen, Mikro-biologen	Musiker, Innenarchitekt	Anwalt, Kirchen-mitglied	Richter, Verkaufs-manager	Produktions-mitarbeiter, Buchhalter

Quelle: HOLLAND, 1996, S. 399

Die sechs Orientierungen können in Form eines Hexagon- Modells dargestellt werden, weshalb in der Literatur HOLLANDS Theorie auch unter diesem Begriff zu finden ist (RATSCHINSKI, 2009, S. 35).

Abbildung 4: Hexagonales Modell der Beziehungen zwischen den sechs Persönlichkeitstypen bzw. -umwelten (HOLLAND, 1973, zitiert nach SCHELLER, 1976, S. 71):



Quelle: HOLLAND, 1973, zitiert nach SCHELLER, 1976, S. 71.

Benachbarte Orientierungen, wie z.B. R (realistic) und I (investigative) sind sich am ähnlichsten, während gegenüberliegende, wie A (artistic) und C (conventional) am unterschiedlichsten sind. Das Modell erfüllt drei Funktionen (RATSCHINSKI, 2009, S.35):

1. Es definiert die Konsistenz eines Persönlichkeitsmusters.
2. Es gibt die Konsistenz der Umwelt vor.
3. Es lässt die Kongruenz zwischen Person und Umwelt ableiten.

Konsistenz sagt aus, dass sich Typen, die sich am Hexagon nahe sind, ähnliches Interesse haben. Kongruenz wird als der Grad der Übereinstimmung von Person und Umwelt verstanden. Ein künstlerisch veranlagter Mensch, der/die als Künstler/in arbeitet, erhält einen hohen Kongruenzwert (RATSCHINSKI, 2009, S.35). Je nach Grad der Kongruenz, Konsistenz und Homogenität der Interaktion zwischen Person und Umwelt, können nun verschiedene Effekte auftreten. Liegen kongruente, konsistente Interaktionen vor, kann z.B. große Stabilität der Berufswahl oder bessere berufliche Leistungen vorhergesagt werden (POTOCNIK, 1990, S.23).

Zu HOLLANDS Theorie liegen mittlerweile zahlreiche empirische Untersuchungsergebnisse vor, weshalb sie als die am häufigsten Geprüfte gilt (BERGMANN & EDER, 2006, S. 52). Viele Ergebnisse sind jedoch widersprüchlich (RATSCHINSKI, 2009, S.36). Nach den einflussreichen Metaanalysen von ASSOULINE und MAIR (1987, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S.36) und TRANBERG, SLANE und EKBERG (1993, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S.36) sind Korrelationen zwischen Kongruenz und Berufserfolg, Berufszufriedenheit, etc. nur gering.

Kritik wird auch hinsichtlich der hohen, angenommenen Stabilität im Modell angebracht. Der Vorwurf, dass die Personen, die Umwelten und die Interaktionen zwischen beiden, als sehr statisch und unveränderlich interpretiert werden, ist der Konzeption nicht selten vorgeworfen worden (POTOCNIK, 1990, S.23).

Besser scheint der geschlechtsspezifische Aspekt abgesichert zu sein. Frauen weisen dabei durchgehend höhere Werte auf der Skala „social“ und „enterprising“ auf, während Männer bei „realistic“ überlegen sind (MURRAY & HALL, 2001, S.14).

Allen Vorwürfen zu trotz nimmt HOLLANDS typologisches Modell in der Berufsberatung vor allem im englischsprachigen Raum noch heute eine dominierende Bedeutung ein (BERGMANN & EDER, 2006, S.52).

4.2.2. Theorie der beruflichen Entwicklung (SUPER, 1953)

Die Motivation an einer Theorie zur beruflichen Entwicklung zu forschen begründet SUPER wie folgt: „career development was long an unusing topic [...] although Sigmund Freud may have stated that work and love are the two most important things in life, but he neglected work as a subject of study“ (SUPER, 1985, S.405).

SUPER publizierte seine umfassenden Überlegungen zur Berufswahl 1953 (SCHELLER, 1976, S.38). In seinem Grundkonzept wird die Berufswahl als Prozess beschrieben. Es handelt sich hierbei um keine punktuelle Entscheidung, sondern es ist ein „langwieriger psychosozialer alters- und reifungsabhängiger Entwicklungsprozess, der verschiedene Stadien durchläuft“ und im Laufe des Lebens immer konkreter und realistischer wird (SUPER, 1980, zitiert nach KLINCK & HILKE, 2006, S. 780). Ausgangspunkt ist, dass jedes Individuum mit einer gewissen neuronalen und endokrinen Ausstattung geboren, die unterschiedliche Potenziale darstellen. Zunächst sind diese unabhängig vom Individuum. Im Laufe der Entwicklung interagieren Individuen damit. Diese Interaktion ist Teil der Zivilisation (SUPER, 1956, S.249).

Die Thesen, die SUPERS Theorie als Basis dienen, entsprechen folgenden zehn Punkten (SUPER, 1953, zitiert nach SEIFERT, 1977, S. 183):

These 1: Menschen unterscheiden sich in ihren Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsarten.

These 2: Je nach Merkmalsausprägung, ist jede Person für eine andere Reihe von Berufen geeignet.

These 3: Jeder Beruf erfordert ein gewisses Maß an Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften, wobei auf beiden Seiten eine Toleranzbreite besteht, dass sowohl jeder Beruf für eine Vielfalt von Personen und umgekehrt passend sein kann.

These 4: Berufliche Präferenzen, Qualifikationen, Situationen, in den Menschen leben und arbeiten und auch ihre Selbstkonzepte ändern sich im Laufe der Zeit, weshalb die Berufswahl als Anpassung und als kontinuierlicher Prozess zu verstehen ist.

These 5: Dieser Prozess kann als eine Reihe von Lebensstadien beschrieben werden, die als Stadium des Wachstums, der Exploration, der Konsolidierung, der Erhaltung und des Abbaus bezeichnet werden.

These 6: Das jeweilige Laufbahnmuster wird determiniert durch das sozioökonomische Niveau der Eltern, durch die geistigen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften und durch die beruflichen Möglichkeiten, die sich einem Menschen bieten.

These 7: Die Entwicklung kann beeinflusst werden durch die Erleichterung des Prozesses der Reifung der Fähigkeiten und Interessen sowie durch die Unterstützung der Entwicklung des Selbstkonzeptes.

These 8: Der Prozess der beruflichen Entwicklung ist abhängig von der Verwirklichung des Selbstkonzeptes, was eine Kompromissbildung zwischen angeborenen Fähigkeiten, der neuralen und endokrinen Ausstattung sowie der Gelegenheiten darstellt.

These 9: Dieser Prozess der Kompromissbildung zwischen Selbstkonzept und Realität sowie individuellen und sozialen Faktoren ist ein Prozess des Ausprobierens von Rollen.

These 10: Die Arbeits- und Lebenszufriedenheit eines Menschen ist davon bestimmt, in welchem Maß die Person passende Einsatzmöglichkeiten für ihre Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Werteinstellungen findet.

Die unterschiedlichen Entwicklungsstadien, die in These 5 erwähnt wurden, werden wie folgt beschrieben (SUPER et al. 1957, zitiert nach SCHELLER, 1976, S.40):

1. Stufe des Wachstums (bis 14 Jahre): ist die Periode der physischen und geistigen Entwicklung.

a) vorberufliches Stadium (bis 3 Jahre): keine beruflichen Interessen

- b) Phantasie-Stadium (4-10 Jahre): Phantasien sind Inhalte der beruflichen Vorstellungen
- c) Interessen-Stadium (11-12 Jahre): Neigung bestimmen berufsbezogenes Denken
- d) Fähigkeiten-Stadium (13-14 Jahre): Fähigkeiten- geleitetes, berufsbezogenes Denken

2. Stufe der Exploration (15-25 Jahre): ist die Periode der Exploration verschiedenster beruflicher Betätigungen

- a) Tenatives Stadium (15-17 Jahre): Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Werte und verfügbare Berufe determinieren dieses Stadium
- b) Übergangsstadium (18-21 Jahre): gegebene Realitäten drängen stärker in das berufliche Handeln ein
- c) Probe-Stadium I (22-24 Jahre): erste Betätigung nach erfolgter Berufswahl

3. Stufe der beruflichen Festlegung (25-44 Jahre): Streben des Individuums nach Dauerstellung

- a) Probe-Stadium II (25-30 Jahre): bei unzufriedenen Entscheidung treten berufliche Veränderungen auf
- b) Stabilisierungs-Stadium (31-40 Jahre): das Individuum übt einen Beruf bereichsspezifisch länger aus

4. Stufe der beruflichen Festigung (45-65 Jahre): Fortführung der Ausübung eines Berufes

5. Stufe des beruflichen Abbaus (65-? Jahre):

- a) Dezelerations-Stadium (65- 70 Jahre): berufliche Aktivitäten nehmen ab
- b) Ruhestands-Stadium (ab 71 Jahre): Beendigung der beruflichen Aktivität

1975 hat SUPER auf insgesamt 67 Determinanten verwiesen, die die berufliche Entwicklung mitbestimmen. Diese vielen Merkmale lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen (SCHELLER, 1976, S. 39 ff.):

1. Charakteristika und Erfahrungen des Individuums:

- a) Psychologische Charakteristika: z.B. Intelligenz, Selbstkonzept
- b) Physische Charakteristika: z.B. Größe, Gewicht, Körperbau
- c) Erfahrungen: z.B. Länge und Qualität der Ausbildung

2. Persönliche Situation des Individuums:

- a) Familienhintergrund: z.B. sozioökonomischer Status der Eltern
- b) eigene Familiensituation: z.B. Familienstand, Ansprüche des/der Ehegattens/in
- c) allgemeine Situation: z.B. finanzielle Situation, persönlicher Ruf

3. Umwelt des Individuums

z.B. Berufsstruktur im Land, technische Entwicklung

4. Unvorhersagbare Faktoren

z.B. Erkrankungen, Unglücksfälle, Tod

Nach ausführlicher Darstellung der grundlegenden Annahmen, Entwicklungsstadien und Determinanten der beruflichen Entwicklung, muss noch auf die zentrale Position des Selbstkonzeptes innerhalb des Modells hingewiesen werden (SCHELLER, 1976, S. 40). Die Selbstkonzepttheorie basiert auf der Annahme, dass das „Bild von sich selbst“ die Bildung, Ausprägung von beruflichen Präferenzen, die Wahl des Berufes, die berufliche Laufbahn und die spätere berufliche Zufriedenheit in hohem Maße determiniert (SUPER, 1970, zitiert nach POTOČNIK, 1990, S. 21). Dieses nähert sich immer stärker der beruflichen Wirklichkeit an, wodurch bei einem erfolgreichen Verlauf der Entwicklung, die Chancen zur Verwirklichung des Selbstkonzeptes steigen (MOSER & SCHMOOK, 2006, S. 239).

SUPERS „Theorie der beruflichen Entwicklung“ ist das einzige Modell dieser Art, dass das Selbstkonzept in die Berufswahl mit einbezieht (GOUWS, 1995, S.25), wobei die genannten fünf Stadien als allgemeiner Rahmen der berufsbezogenen Entwicklung und somit des beruflichen Selbstkonzeptes verstanden werden sollen (SCHELLER, 1976, S.40). Das Ziel des Berufswahlprozesses wird als die Synthese von persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten mit wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen sowie den Mitteln der Kultur angesehen (SUPER, 1957, zitiert nach KOHLI, 1973, S.21).

An SUPERS Theorie kann kritisiert werden, dass durch die starke Konzentration auf das Selbstkonzept und auf entwicklungsspezifische Charakteristika, soziale und ökonomische Determinanten zu kurz kommen (POTOČNIK, 1990, S.21).

4.2.3. Vorstellung neuerer Theoriekonzepte

Neuere Berufswahltheorien versuchen sich beschreibend mit dem von einer bestimmten Bevölkerungsgruppe praktizierten Berufswahlverhalten zu befassen. Außerdem sind sie zugleich keine Beratungstheorien. Sie versuchen lediglich das Verhalten im Prozess der Berufswahl zu erklären und verzichten dabei zusätzliche Hilfestellungen für den Beratungsprozess zu geben (KIRSCH, 1991, S.4).

Die Berufswahltheorie von GOTTFREDSON (1981, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S. 52), kann zwar aufgrund ihres Publikationsdatums nicht als die „Neueste“ bezeichnet werden, thematisiert aber im Vergleich zu den Theorien, die vor 1960 entstanden sind, die berufliche Entwicklung von Frauen. Außerdem integriert sie sowohl Elemente aus SUPERS und HOLLANDS Vorstellungen. Wie viele Autor/innen zuvor, geht auch GOTTFREDSON von einem Passungsprozess aus, indem Personen Berufe suchen, in denen sie ihre Interessen entfalten und persönliche Ziele erreichen können. Es wird vorausgesetzt, dass Berufsmerkmale bekannt sind und die betroffene Person Klarheit über ihre Passungsmerkmale hat, was beides als Ergebnis der Entwicklung angesehen werden kann sowie eine kognitive Perspektive mit einschließt. Ebenso wie SUPER sieht der Autor eine enge Verknüpfung zwischen Berufswahl und Selbstkonzept, das Menschen richtungsweisend in ihrer Entscheidung leitet. Ob und wie sehr sie mit ihrer Wahl glücklich werden, hängt im Sinne von Trait- und Faktortheorien von der Passung zwischen Selbstkonzept und gewähltem Beruf ab.

Als Vorteile dieses Modells findet man innerhalb der Literatur folgende Statements:

- Der in vielen Modellen vernachlässigte Kompromissprozess wird theoretisch expliziert.
- Es werden stabile Geschlechtspräferenzen in der Berufswahl erklärt.
- Die Theorie enthält sowohl Aussagen über Struktur als auch den Prozess.
- Es werden bewusste, vor- und unbewusste Einflussfaktoren im Konzept berücksichtigt (RATSCHINSKI, 2009, S.52 ff.).

Ein weiteres, neueres Modell mit dem Titel „sozial kognitive Perspektive der beruflichen Interessen, Berufswahl und berufliche Leistung“ stammt von LENT, BROWN und HACKETT (1994, zitiert nach KLINCK & HILKE, 2006). Nach deren Theorie bilden Personen für solche Berufe Interessen aus, für die sie sich selbst als kompetent und erfahren fühlen und für die sie positiv bewertete Ergebnisse erwarten. Erlangt man für so eine Aktivität eine Belohnung, wird das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht, was zu höheren Interessen führt. Diese führen zu einer entsprechenden Berufswahl. Im Modell sind die Leistungshöhen nicht nur von den Fähigkeiten,

sondern auch von der Selbstwirksamkeitserwartung, die ihrerseits das Leistungsverhalten – nämlich das Anstrengungsniveau beeinflusst – abhängig. Der innovative Aspekt dieses Modells liegt in der Beachtung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie in der Handlungsanweisung, wie berufliche Interessen gefördert werden können.

Das letzte, neuere Modell, das in diesem Rahmen Erwähnung finden sollte, ist das „Modell der Bildungswahl“ nach ESSER (1991, S.259 ff.). Obwohl es sich zwar nicht ganz passend in die oben erwähnten Berufswahlmodelle einreihen lässt, soll es aufgrund der Fokussierung der Entscheidung eine höhere Schule bzw. Universität zu besuchen, näher ausgeführt werden.

Die Entscheidung für eine weiterführende Schule, eine Universität, eine bestimmte Berufsausbildung oder über das Verlassen des Bildungssystems wird hier als Ergebnis von Kosten-Nutzen Rechnungen gesehen. ESSERS Modell reiht sich somit in die Erwartungs-x-Wert Modelle ein. Beim Besuch einer weiterführenden Schule oder bei einem Universitätsübertritt sind drei Handlungsfolgen relevant: die Erwartung des Statuserhalts bzw. die Abwendung eines Statusverlustes, der zusätzliche Nutzen den man sich von diesem Abschluss erwartet und die subjektiv eingeschätzten Kosten, die man zu investieren hat (SCHNEIDER, 2004, S.84 ff.).

Folgende Ableitungen lassen sich aus dem Modell ziehen (BECKER, 2009, S.116):

1. Die Bildungsmotivation ist umso größer, je höher der drohende Statusverlust ist.
2. Die Bildungsmotivation ist umso größer, je höher der Bildungsertrag ist.
3. Die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer höheren Schule/Universität ist umso größer, je geringer das Investitionsrisiko ist.
4. Je höher die Erwartungen eingeschätzt werden, umso geringer wird das Investitionsrisiko.

ESSER betont in seinen theoretischen Abhandlungen – wie auch in dieser Arbeit weiter unten beschrieben – die bedeutsame Rolle der Eltern. Sind diese höher gebildet, steigen die Erwartungen an ihre Kinder, dass sie einen höheren Schul- bzw. Studienabschluss erreichen. Das beeinflusst die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg in hohem Maße mit (SCHNEIDER, 2004, S.86).

Das Modell erklärt, dass „die Bildungsungleichheit zwischen den Schichten [...] mit den höheren Stufen der Bildung immer geringer“ wird (ESSER, 1991, S.273). Gerechtfertigt wird diese Grundannahme wie folgt: Mit zunehmendem Erfolg auf der Stufenleiter der Bildungsgrade steigert sich die Erfolgserwartung auch in den unteren Schichten, wenn z.B. Eltern sehen, dass ihre Kinder „gut mithalten können“. Die guten erbrachten Leistungen (Zeugnisse) der Kinder, senken das

Investitionsrisiko der Eltern. Ist der Erfolg also nahe, muss die Motivation für eine bestimmte höhere Schule oder ein Studienbeginn nicht mehr allzu groß sein (ESSER, 1991, S.273 ff.).

Ein Kritikpunkt am „Modell der Bildungswahl“ ist der dominierende Einfluss der Eltern auf die Berufswahlentscheidung ihrer Nachkommen. Der elterliche Einfluss nehme zu viel Platz innerhalb des Modells ein, wodurch relevante Faktoren zu wenig beachtet werden. Es stelle „nur auf die Bildungsabsichten der Eltern ab“ und lasse die Betroffenen außen vor (BECKER, 2000, zitiert nach SCHNEIDER, 2004, S.86).

Die gegenständliche empirische Untersuchung stützt sich auf die Berufswahltheorien von SUPER (1953) und ESSER (1999). SUPER legt die Betonung auf die Prozessorientierung und den Einfluss des sozioökonomischen Niveaus. Der Kern der Theorie wird von Interessen, Fähigkeiten und der Persönlichkeit der Berufswähler/innen gebildet, der auch den wesentlichen Anteil der Items im vorliegenden Fragebogen betrifft. ESSERS Modell stellt hingegen die Studienwahlentscheidung in den Vordergrund, was Teil der gegenständlichen Untersuchung ist. Zudem werden externe Einflüsse, wie die der Eltern der Betroffenen berücksichtigt. Auch diese Elemente sind im Fragebogen integriert worden.

4.3. Mögliche Indikatoren der Studien- bzw. Berufswahl

Setzt man sich wissenschaftlich mit dem Thema „Berufswahl“ auseinander, müssen zweifelsfrei neben persönlichen, auch ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen miteinbezogen werden (HAAS, 1999, S.35). Von Geburt an unterliegen wir Einflüssen unserer Umwelt, die sich nicht nur auf die Persönlichkeitsbildung, sondern auch auf die Entwicklung der Berufswünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten auswirken (HOMBERG, 2002, S.18). Gegebenheiten der aktuellen Wirtschafts- und Arbeitsplatzstruktur, die Angebote an Ausbildungsplätzen, das vorherrschende Bildungsangebot, Einflüsse aus der Familie, aus der regionalen Umgebung, aus den Medien und viele weitere Faktoren stellen immer einen gewissen Rahmen für die Berufsorientierung und letztlich auch für die Berufsentscheidung dar (HAAS, 1999, S.35).

SCHARMANN (1965, zitiert nach SCHELLER, 1970, S.20) fasst die einzelnen Indikatoren in drei große Kategorien zusammen:

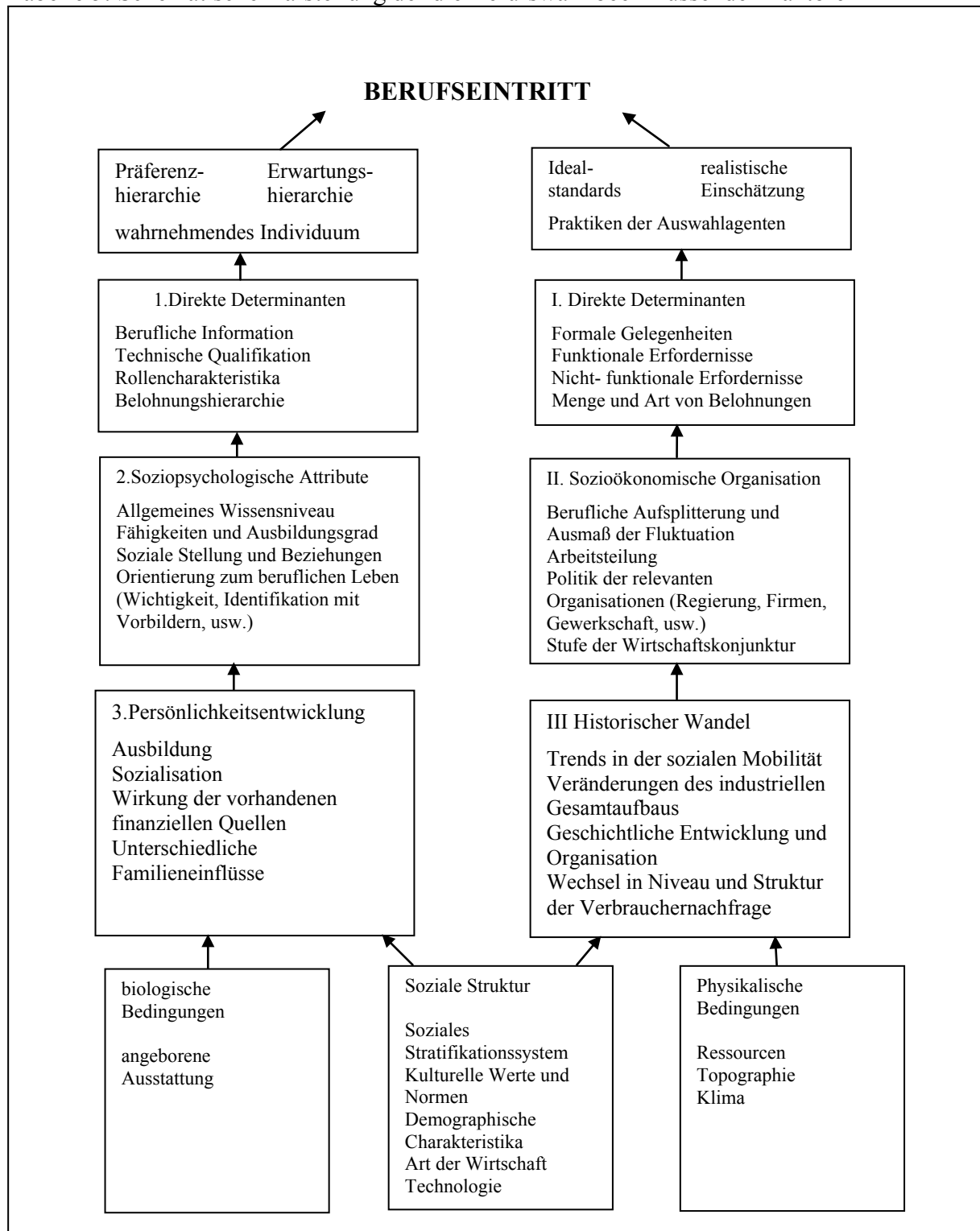
1. staatlich gesicherte Freiheit der individuellen Wahl des Berufes,

2. ökonomische und arbeitsbedingte Faktoren (allgemeine Wirtschaftslage, Arbeitsbedingungen und Anforderungen der verschiedenen Berufe, Nachwuchsbedarf der einzelnen Gewerbezweige und Berufe, Berufsnachwuchslenkung) sowie
3. soziologische und sozialpsychologische Faktoren (Milieu- und Familieneinflüsse, epochal bedingte Tendenzen wie die Landflucht, entwicklungspsychologische Faktoren).

Der Autor versucht in seiner Systematik eine Trennung zwischen ökonomischen und soziologisch ausgerichteten Variablen zum Ausdruck zu bringen (SCHARMANN, 1965, zitiert SCHELLER, 1970, S.20).

BLAU hingegen (1965, zitiert nach KLEINBECK, 1975, S.22), der ebenfalls eine umfassende und gut erklärte schematische Darstellung von beeinflussenden Faktoren der Berufswahl gegeben hat, differenziert zwischen persönlichen Faktoren und Faktoren auf der Arbeitgeberseite, was in der folgenden Tabelle ersichtlich wird.

Tabelle 5: Schematische Darstellung der die Berufswahl beeinflussenden Faktoren



Quelle: BLAU, 1956, zitiert nach KLEINBECK, 1975, S.22

Tabelle 5 gibt eine knappe Skizze wieder, die einen begrifflichen Rahmen darstellt. BLAU (1956, zitiert nach KOHLI, 1973, S.19) versteht Berufswahl nach dem entscheidungstheoretischen Rahmen als Prozess der Abstimmung zwischen Präferenzen und Erreichbarkeitserwartungen eines

Individuums. Dem Entscheidungsprozess des/r Wählers/in (Tabelle 5 linke Spalte) steht dabei die Selektion durch den/die Arbeitgeber/in (Tabelle 5 rechte Spalte) gegenüber. Anders ausgedrückt begegnen sich zwei Faktorengruppen, die den Berufswahlprozess bestimmen, nämlich die

- vom Individuum kontrollierten (z.B. Persönlichkeitsvariablen, Qualifikation)
- vom Individuum nicht kontrollierbaren Faktoren (z.B. Beschäftigungsausmaß, Personalpolitik der Anbieter von Stellen) (BLAU, 1956, zitiert nach ALLEHOFF, 1985, S.18).

Viele, der in Tabelle 5 dargestellten Inhalte können wir nicht oder nur wenig beeinflussen, wie die Wirtschaftskonjunktur oder den historischen Wandel. Eine zentrale Bedeutung kommt den Fähigkeiten zu, weil sie zusammen mit den Interessen entscheidend sind, ob und für welche Berufe man überhaupt geeignet ist (HOMBERG, 2002, S.18).

KÜNG (1971, zitiert nach SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S.23) behauptet, dass die Berufswahl weder im abgeschirmten, subjektiven Raum, noch durch die Außenwelt alleine (d.h. durch Angebot, Nachfrage und Prestige des Berufes) zustande kommt. Er unterteilt die Einflüsse auf das Berufswahlverhalten in exogene und endogene Faktoren. Zu ersten Verursachern zählen die Ausbildung in der Schule, die Berufsberatung sowie Einflüsse aus den Medien. Der Berufswunsch kann neben den Neigungen, der Information, der Einwirkung der Eltern und anderer nahe stehender Personen sowie der Identifikation mit Vorbildern als Kern der endogenen Faktoren angesehen werden.

Insgesamt scheint die Diskussion der theoretischen Erklärungsversuche zur Berufswahl nicht gänzlich zufrieden stellend zu sein, weshalb es ratsam erscheint, den Anspruch auf eine geschlossene Theorie zurückzustellen. Es dürfte bereits ein Großteil der Arbeit geleistet sein, wenn ein umfassendes Bild von den Determinanten geschaffen werden kann, die für die Berufswahl eine entscheidende Rolle spielen (SCHELLER, 1970, S.20).

Die Kapitel 4.3.1 bis 4.3.3. sollen eine ebensolche Darstellung bieten.

4.3.1. Indikatoren der bestehenden Wirtschaftssituation

SCOLUM (1966, zitiert nach SCHELLER, 1970, S.23) zählt den Stand der technischen Entwicklung und die wirtschaftliche Prosperität zu den wichtigsten Indikatoren der Wirtschaftssituation. Empirische Untersuchungen solcher struktureller Steuerungseinflüsse auf das Berufswahlverhalten gestalten sich jedoch als schwierig (BLAU, 1956, zitiert nach ALLEHOFF, 1985, S.26). In der Vergangenheit konnten Auswirkungen von Arbeitsstellenmangel auf die Berufswahl nachgewiesen

werden. Dabei steht nicht mehr die Berufsentscheidung der Arbeitssuchenden, sondern die Wahl des/r Arbeitgebers/in im Vordergrund, womit die Berufswahlfreiheit ziemlich eingeschränkt wird (LANGE, 1978, zitiert nach ALLEHOFF, 1985, S.26). In solchen Situationen wird an gute Berufsberater/innen die Anforderung gestellt, eine Vermittlungsposition zwischen der Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur auf der einen und der individuellen Lebenslage auf der anderen Seite zu schaffen (GEBNER, 2002, S.131).

4.3.2. Gesellschaftliche und kulturelle Indikatoren

Individuelle Lebensläufe werden in starkem Ausmaß von institutionellen Vorgaben beeinflusst. Die Berufs- und Ausbildungswahl, Arbeitsplatzwechsel, Status- und Einkommensverläufe sowie Phasen der Familien- und Persönlichkeitsentwicklung sind vom sozialen Wandel abhängig (TIPPELT, 1995, S.85).

Zu den wichtigsten gesellschaftlichen und kulturellen Indikatoren werden aber vordergründig die soziale Schichtzugehörigkeit, die Religion und die ethnische Herkunft einer Person gezählt. Während die ethnische Herkunft und die Religionszugehörigkeit in freien, demokratischen Ländern eine geringere Rolle in Hinblick auf den Berufswahlprozess spielen, liegen für den Einfluss der Schichtzugehörigkeit viele Untersuchungsergebnisse vor (ALLEHOFF, 1985, S.27 ff.), was Inhalt des nächsten Kapitels sein wird.

4.3.2.1. Soziale Schicht

Über die Tatsache, dass es innerhalb der westlichen Industrieländer unterschiedliche, soziale Schichten der Gesellschaften gibt, besteht zwischen Wissenschaftler/innen weitgehende Einigkeit. Bei der praktischen Zuordnung der Schichtzugehörigkeit eines Menschen können allerdings verschiedene Zuordnungskriterien herangezogen werden: Einkommen, Beruf, Leistung, Besitz, Bildung, Macht, Wohnverhältnisse, Lebensstandard, etc. Am häufigsten wird der Beruf als wesentliches Kriterium genannt, da er in engem Zusammenhang mit Bildung, Leistung und dem Einkommen steht (ALLEHOFF, 1985, S.28).

Die soziale Stellung eines Menschen wird vor allem innerhalb der westlichen Industrieländer durch den Ausbildungsberuf und somit durch die berufliche Stellung beeinflusst. Dieser ist ein wichtiger Indikator für Sozialprestige und Ansehen (REBMAN, TENFELDE & SCHLÖMER, 2011, S.95).

Umgekehrt zeigen einige empirische Untersuchungen, dass die erste Berufswahl nicht „ich-gesteuert“, sondern milieukonform – also in Abhängigkeit von der sozialen Schicht, der man

angehört – verläuft. Das beginne nicht erst bei der Entscheidung für ein bestimmtes Berufsbild, sondern bereits bei der Auswahl von passenden Schulen und Schultypen (vgl. BECK, BRATER & WEGENER, 1980, zitiert nach ALLEHOFF, 1985, S.28).

Besonders deutlich zeige die soziale Herkunft beim Übergang von der Schule zur Hochschule ihren Einfluss. Selbst bei gleichen Schulabschlussnoten streben mehr Schüler/innen aus höheren sozialen Schichten, im Vergleich zu Jugendlichen aus nicht akademischen Elternhäusern, eine Hochschulausbildung an (vgl. ESSERS „Modell der Bildungswahl“, Kapitel 4.2.3.). Als Ursache können mehrere Faktoren, wie geringere, ökonomische Ressourcen, eine zeitintensivere Ausbildung, potenzielle Wartezeiten auf einen Studienplatz, etc. angenommen werden (ARENS, 2007, S.150). BOUDON (1974, zitiert nach SPANGENBERG, 2007 S.40) sieht den ausschlaggebenden Erklärungsansatz in der schichtspezifischen Abwägung zwischen Kosten und Nutzen. Ist die Hochschule z.B. vom Wohnsitz der Studierfähigen weit entfernt, würden Familien aus sozialen unteren Schichten, den Nutzen nicht proportional zu den Kosten deuten und ihren Kindern aufgrund hoher Fahrt- und/oder Wohnkosten von einer positiven Studienentscheidung abraten.

GUGGENBERGER (1991, S.62) betont ebenfalls eine milieukonforme Ausbildung, weist aber darauf hin, dass in Österreich eine zunehmende Veränderung der Zusammensetzung der Student/innenschaft zu beobachten sei. Verstärkt gelangen auch Jugendliche aus Familien, die bislang keinen Zugang zur Hochschulbildung hatten an die Universitäten.

Die soziale Schichtzugehörigkeit sei nicht nur ausschlaggebend bei der Entscheidung für ein Hochschulstudium, sondern darüber hinaus auch bei der Wahl des Studienfaches. Akademikerkinder präferieren danach vor allem Studienrichtungen wie Medizin oder Jus, während Lehramtsstudiengänge und Studienfächer wie Pädagogik oder Elektrotechnik vorwiegend von Arbeiterkindern studiert werden (REIMER & POLLAK, 2005, zitiert nach BECKER, HAUNBERGER & SCHUBERT, 2010, S.293).

FLAAKE (1989, S.41) beschreibt – wie es auch in anderen Studien berichtet wird – dass Lehrer/innen vorwiegend aus „mittelständischen“ Familien stammen. Ein wichtiges Kriterium ist allerdings die Unterscheidung zwischen Hauptschullehrer/innen und Lehrer/innen für höhere Schulen. Zweite stammen häufiger aus einer ihrem Beruf entsprechenden Sozialschicht, wobei das privilegierte Herkunftsmilieu prinzipiell die Entscheidung für eine qualifizierte Berufsausbildung beeinflusst.

4.3.2.2. Schule

In Österreich obliegt die vorberufliche Bildung den Schulen und dem Arbeitsmarktservice. Ziel ist den Jugendlichen an Schnittstellen, wie dem Übergang zu einer höheren Schule, Universität oder

einer berufsspezifischen Ausbildung die nötige Unterstützung zu geben (HIPACH-SCHNEIDER, KRAUSE & WOLL, 2007, zitiert nach LÖFFLER, 2010, S.18).

So leistet die Schule einen wichtigen Beitrag in der Vorbereitung junger Menschen zu deren zukünftigen Studien- bzw. Berufswahlentscheidung. Dieser Beitrag sollte wesentlich über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, da der/die Lehrer/in persönliche Hinweise auf bemerkte Vorzüge, Leistungsmöglichkeiten und Stärken (bzw. Schwächen) geben kann. Auch andere Erfahrungen aus dem Schulkontext können hilfreiche Hinweise auf eine erfolgreiche Berufskarriere bieten. So können die Freude an der Durchführung eines Referates, die Teilnahme an Projektarbeiten (wie das Theater spielen) oder an der schulischen Musikkapelle sowie andere außerschulischen Aktivitäten Hinweise in Richtung Stärken und Schwächen sein, die für eine passende Berufswahl richtungweisend sind (HOMBERG, 2002, S.34). Insgesamt werden also die reine Wissensvermittlung über Berufswahlmöglichkeiten und deren Voraussetzung und Anforderungen, gemeinsam mit Praktika und Projekttag als entsprechende schulische Aufgaben genannt. Reine Berufsberatung ist in Schulen seltener anzutreffen und wird überwiegend von externen Personen geleitet (HECHT, 2010, S.34).

4.3.2.3. Familie

Der wohl stärkste exogene Faktor bei der Beeinflussung des Berufswahlverhaltens ist die Familie der Betroffenen. Bei jeder empirischen Untersuchung der Studien- oder Berufswahl sollten zumindest einige wichtige Teilaspekte des riesigen, sozialpsychologischen Komplexes „Familie“, wie z.B. der Einfluss der elterlichen Berufe, mit erhoben werden (SCHELLER, 1970, S.28).

Zwar kann im Unterschied zu vorindustriellen Zeiten nicht mehr dieser „Automatismus“ festgestellt werden, bei dem die Kinder den Beruf der Eltern erlernen mussten, trotzdem wird noch immer ein gewisses Maß an Abhängigkeit der Jugendlichen von ihren Eltern – auch bedingt durch die finanzielle Art – beobachtet (SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S.28).

So konnten SEIDL und PETRI (1975, S.113) zeigen, dass der Beruf und die Schulbildung der Eltern die Studienwahl ihrer Kinder stark beeinflussen. Im ungünstigsten Fall versuchen die Eltern sogar durch ihre Nachkommen das zu realisieren, was sie sich selbst immer erwünscht und niemals erfüllen konnten. Elterliche, unerfüllte Berufswünsche werden dann auf die Berufsvorstellungen von deren Kindern übertragen und sie gewähren ihnen nur insofern Entscheidungsfreiheit zu, als es ihnen im Rahmen des eigenen Wertemusters der eigenen Karrierevorstellungen passend erscheint. Zumindest die erste Berufswahl scheint bei nahezu allen Jugendlichen in einem gewissen Ausmaß durch die Vorstellungen der Eltern geprägt zu sein. (SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S. 28).

Abgesehen von der direkten Einflussnahme der Eltern auf den Berufswunsch ihrer Kinder müssen auch unbewusste, indirekte Bedingungen dafür angeführt werden. HEINZ (1991, zitiert nach MASCHE, 1998, S.99) fand heraus, „dass die Erziehung von Kindern eher auf Konformität abzielt, wenn die Erzieher/innen selbst im Beruf restriktiven Bedingungen ohne geistige Anforderung ausgesetzt sind“. Dem gegenüber erziehen Eltern die größtenteils autonom und intellektuell arbeiten müssen, ihre Kinder zu mehr Selbstständigkeit. Ebenso betonen GRÜNEISEN und HOFF (1977, zitiert nach MASCHE, 1998, S.99), dass der Beruf der Eltern auf die familiäre Interaktion abfärbt. Abgeleitet davon ist zu erwarten, dass auch heute noch eine Tradierung der Berufe über die Generationen hinweg stattfindet (MASCHE, 1998, S.99).

4.3.2.4. Vorbilder

Nach KÜNG (1971, zitiert nach SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S. 30) ist die Identifikation und Vergleichbarkeit mit Vorbildern für die Studien- und Berufswahl sehr wichtig. Im Berufswahlprozess haben Vorbilder die Funktion des „Such- Leitbildes“, wonach ein Entwurf der späteren, eigenen Gestaltung des Berufslebens erkannt wird. Im Kindesalter ist das Leitbild sehr undifferenziert. Bei Buben ist es vorwiegend an Positionen orientiert, die Macht, Gewalt oder Kraft verkörpern (wie z.B. bei Königen, Häuptlingen oder Anführer). Mit zunehmendem Alter wird es jedoch immer konkreter. Manchmal stellt der Beruf an sich nicht das alleinige Ziel dar, sondern das spätere Leben. „Das tun, was einem gefällt; so sein wie man möchte“ – sind wesentliche Teile des Freiheitsbegriffes und Motivation für die Gestaltung des späteren Lebens. Dabei ist es entscheidend, dass sich für die Berufswähler/innen konkrete Vorbilder finden lassen.

Im Berufsfindungsprozess dürften Eltern wesentliche Vorbilder sein. Buben scheinen dabei eher den Beruf ihres Vaters erlernen zu wollen, während sich Mädchen stärker am Berufsbild der Mütter orientieren (JÜNGER, 2008, S.293).

4.3.3. Individuelle Indikatoren

Zu relevanten, individuellen Indikatoren der Berufswahl zählen vorwiegend psychologische Faktoren, wie eigene Fähigkeiten, Begabungen, Intelligenz, erworbene Fertigkeiten, Interessen, die Persönlichkeit und vielfach auch das Selbstkonzept. Als fächerübergreifende Berufswahlqualifikationen werden dabei hauptsächlich die beiden folgenden Aspekte angesehen:

- die Intelligenz als zusammengefasstes Merkmal der geistigen Fähigkeiten einer Person und
- die Leistungsmotivation, als Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg.

Vielfach vernachlässigt bleibt die körperliche Konstitution, die bei einigen Berufssparten bedeutend ist und im Vorfeld einer entsprechenden Entscheidung mitbedacht werden sollte (ALLEHOFF, 1985, S. 34).

Wichtige persönliche Indikatoren, wie Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeitseigenschaften bzw. das Selbstkonzept und der Informationsgrad den die Betroffenen über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten aufweisen, sollen abschließend gesondert im Weiteren ausgeführt werden.

4.3.3.1. Fähigkeiten

In der Kategorie der Fähigkeiten können die geistigen, körperlichen und seelischen unterschieden werden. Darunter fallen Begabungen genauso wie Kenntnisse und Fertigkeiten, die man sich im Laufe des Lebens angeeignet hat (HOMBERG, 2002, S. 19). Zu den geistigen Fähigkeiten zählen neben der allgemeinen Intelligenz oft viele weitere Faktoren, wie „the speed and accuracy in the perception of similarities and differences“ (SUPER, 1975, zitiert nach SCHELLER, 1970, S. 27).

Über den Zusammenhang zwischen Intelligenz bzw. Ausbildungsniveau und beruflichem Erfolg liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Dabei wurde vielfach gezeigt, dass kognitive Fähigkeiten – über Schulnoten oder Tests operationalisiert – den stärksten Prädiktor für den Studien- bzw. Berufserfolg darstellen (vgl. GOTTFREDSON 1997, zitiert nach KLUSMANN et al. 2009, S.267). Unterschiedliche Ausbildungscurricula erfordern verschieden hohe Intelligenzniveaus. In der Ausbildung ist die Zufriedenheit am stärksten, wenn Personen gefordert, aber nicht überfordert sind (SUPER, 1949, S.87 ff.).

Das Fähigkeitsbündel, das für einen bestimmten Beruf notwendig ist, kann daraus abgeleitet werden, womit es eine Person im Berufsleben zu tun hat und welche Arbeiten sie verrichten muss. Es ist ein Unterschied, ob man z.B. mit anderen Leuten Kontakt hat oder hauptsächlich mit Maschinen arbeitet. Je nachdem werden bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten bei Berufsanfänger/innen vorausgesetzt (HELLBERG, 2009, S.206).

Welche Fähigkeiten eine Person besitzt, kann unter anderem an den Noten über ihre Schullaufbahn hinweg abgelesen werden. Insgesamt ist es jedoch schwierig, eigene Fähigkeiten richtig einschätzen zu können. Eine passende Fremdeinschätzung könnte in Bezug auf die spätere Berufswahl günstig sein (HOMBERG, 2002, S.19).

4.3.3.2. Interessen

Die im Laufe eines Lebens erworbenen Interessen und Wertorientierungen eines Menschen sind von vielen Autor/innen (vgl. ALLEHOFF, 1985, S. 37 ff., Müller, 2001, S.43 ff., SUPER, 1949 S.376 ff.) entweder tangiert oder als Hauptindikator für die Wahl eines Studiums bzw. Berufes thematisiert worden. Sie können von unterschiedlichen Quellen geprägt sein, was in diesem Kontext allerdings zweitrangig, hinter der bloßen Existenz bestimmter Interessenschwerpunkte und Werten, ist (vgl. SCHELLER, 1970, S.27).

Persönliche Interessen sind allgemein „übersituativ und zeitlich stabil [...] sie können als habituelle oder dispositionale Verhaltenstendenz hinsichtlich bestimmter Gegenstände oder Handlungen theoretisch rekonstruiert werden“ (KRAPP, 1992b, zitiert nach MÜLLER, 2001, S.43). Interessiert sich eine Person für einen Gegenstand, entsteht eine subjektive Wahrnehmung von diesem oder die bezeichnete Interessensauffassung, in einem sozialen Kontext. Auf das Beispiel Studien- bzw. Berufswahl bezogen bedeutet das, dass „durch die Beschaffenheit spezieller privater, beruflicher, schulischer Umwelten oder durch „interessensvermittelnde Personen“ (z.B. Hochschullehrer/innen als Modelle) Berufswähler/innen mit beeinflusst worden sind und dass diese zur Interessensentwicklung beigetragen haben (MÜLLER, 2001, S. 43). Mögliche Hinweise auf angelegte, bzw. bestehende Interessen können Hobbies geben, die schon länger ausgeführt werden oder denen man eine nicht unwesentliche Zeit seines Lebens widmet (HOMBERG, 2002, S.19).

In einer groß angelegten Studie von TRACEY und HOPKINS (2001, S.178), an der über 4000 Proband/innen teilnahmen, konnte gezeigt werden, dass die Interessen und die subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten am stärksten im Vergleich zu anderen Indikatoren mit der getroffenen Berufswahl übereinstimmen. 27% der Varianz der Berufswahl konnte durch die Interessen und 19% durch die Einschätzung der Fähigkeiten erklärt werden. Insgesamt üben diese beiden Faktoren (mit 36% der Varianzerklärung) den größten Einfluss auf die Berufswahlentscheidung aus.

4.3.3.3. Persönlichkeit bzw. Selbstkonzept

Die bedeutende Rolle der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes für den Studien- und Berufsfindungsprozess wurde bereits in SUPERS Selbstkonzepttheorie und in GOTTFREDSONS Vorstellungen postuliert. Dabei hat das Selbstkonzept Auswirkungen auf die Bildung von beruflichen Wünschen und die spätere, berufliche Laufbahn. Personen wählen sich demnach solche Berufe, deren erwartete Anforderungen mit ihrem Selbstkonzept am besten übereinstimmen (vgl. SUPER, 1970, zitiert nach POTOČNIK, 1990, S.21).

Auch HOLLAND setzte Berufsentscheidungen in Bezug zu Persönlichkeitsmerkmalen. Nach seiner Theorie lassen sich Menschen in sechs Persönlichkeitstypen unterteilen, die je nach Ausprägung unterschiedliche Berufe präferieren (siehe Kapitel 4.2.1.). Er geht davon aus, dass der Berufsfindungsprozess Ausdruck der Persönlichkeit ist und demnach Fragen nach bestehenden Berufsinteressen immer Aspekte der Persönlichkeit erfassen. Ausübende derselben Berufsklassen weisen ähnliche Persönlichkeitsstrukturen auf, weshalb sie in bestimmten Situationen oder bei Problemen ähnlich reagieren und somit interpersonelle Umwelten schaffen (HOLLAND, 1997, zitiert nach RATSCHINSKI, 2009, S.33).

SIEVERDING (1990, zitiert nach HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S.11) konnte zeigen, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept einer Person und ihrem jeweiligen Berufskonzept – darunter versteht man die idealen Eigenschaften für einen Beruf – Karrieren begünstigt. Daraufhin wurde geschlossen, dass sich die Einschätzung der akademischen Fähigkeiten auch auf die Studienwahlentscheidung von Maturant/innen auswirkt. Erfolg in einem bestimmten Schulfach begünstigt die Entscheidung zu Studienrichtungen deren Inhalte diesem ehemaligen Schulfach ähnlich sind.

4.3.3.4. Informationsgrad über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten

Informationen können auf unterschiedlichem Weg besorgt werden. In der heutigen Zeit ermöglicht die multimediale Umwelt einen schnellen Zugriff auf vielerlei Informationen, die im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess bedeutend sein können. In entsprechenden themenspezifischen Foren können innerhalb kürzester Zeit Antworten auf individuelle Fragen zu bestimmten Berufsbildern recherchiert werden. Ein wesentlicher Nachteil der Informationsbeschaffung über das Internet besteht darin, durch die große Informationsfülle leicht den Überblick zu verlieren (HOMBERG, 2002, S.39).

SCHEDLER & WILLENPART (1982, S. 27) beschreiben die Informationsbeschaffung als ein wesentliches Bedürfnis des/der Berufswahlkandidaten/in. Dieses Statement steht allerdings im Gegensatz zu Studien (vgl. SEIFERT & BERGMANN, 1984, zitiert nach SEIFERT, 1990, S.97), die belegen, dass mehr als die Hälfte der befragten Schüler/innen kein adäquates, berufliches Wissen aufweisen. Im Vergleich dazu seien Maturant/innen zwar besser informiert, allerdings vorwiegend über Ausbildungswege und die Beschäftigungsaussichten einiger gut bekannter akademischer Berufe (SEIFERT, 1990, S.99).

HEINE, WILlich und SCHNEIDER (2010, S.1) zeigten, obwohl sich jede/r Zweite (44%) bereits mit Eintritt in die gymnasiale Oberstufe bzw. in eine Berufsbildende höhere Schule mit den

nachschulischen Bildungswegen auseinandersetzt, Abiturient/innen in weiten Teilen Deutschlands nicht hinreichend genug auf die Zeit nach der Schule vorbereitet wurden.

Bezüglich des Informationsgrades muss zwischen mehreren Entscheidungskriterien unterschieden werden. HACHMEISTER, HARDE & LANGER (2007, S.80) geben an, dass sich Studienanwärter/innen über Studienfächer, Unterschiede zwischen Hochschulen und Fachhochschulen sowie über Bewerbungsverfahren gut informiert fühlen, während über Studiengebühren, Finanzierungsmöglichkeiten sowie über den Bachelor- Abschluss ein größeres Informationsdefizit bestehe.

Der schlechte Informationsstand von Berufswahlkandidat/innen kann aber durch folgende Zahlen relativiert werden (DICHATSCHEK, 2008, zitiert nach LÖFFLER, 2010, S.14):

„Am Ende der Sekundarstufe I kann in etwa zwischen 600 schulischen Ausbildungsgängen sowie rund 290 Lehrberufen gewählt werden. 50% entscheiden sich für insgesamt 10 Berufe. Nach Beendigung der Sekundarstufe II wird das Angebot noch vielfältiger. Im deutschsprachigen Raum stehen rund 20.000 Berufe zur Auswahl.“

Von diesen Zahlen ausgehend, können die Bedeutung der vorberuflichen Bildung und die Unterstützung von diversen angehörigen Personen, wie z.B. die der Eltern, nicht als bedeutungslos abgetan werden. Wären die Kandidat/innen auf sich selbst gestellt, könnten sie leicht die Orientierung verlieren (DICHATSCHEK, 2008, zitiert nach LÖFFLER, 2010, S.14).

4.4. Probleme bei der Studien- und Berufswahl

In allen theoretischen Publikationen zum Thema „Berufswahl“ wird die Bedeutung dieser Entscheidung und ihre Konsequenzen für den weiteren Lebensweg der Einzelnen hervorgehoben (FÜRSTENBERG, 1966, zitiert nach MIKL, 1982, S.1). Dieser Entscheidungsprozess ist allerdings mit weit reichenden Problemen behaftet (vgl. MIKL, 1982, S. 1, SEIFERT, 1990, S. 86, etc.), welche in der Folge näher erläutert werden sollen.

1. Bewusstheit über die Tragweite der Berufswahlentscheidung

Eine Schwierigkeit der Berufswahlfindung besteht darin, dass sich Schüler/innen der Tragweite der Entscheidung, die sie mit Schulabschluss für ihre zukünftigen Laufbahnalternativen treffen müssen, oftmals nicht bewusst sind (SEIFERT, 1990, S. 86). Viele wissen nicht, dass sie bereits durch die Fächerauswahl in der Schule eine gewisse Vorentscheidung für die spätere Berufsausrichtung treffen (SEIFERT, 1995, S. 12). So erleben insbesondere Hochschulberater/innen, dass wichtige Schulfächer für ein bestimmtes Studium vorzeitig abgewählt wurden (HABITZEL, 1995, S.12).

Auf Basis dieser oftmals unbewusst entstandenen Vorbedingungen stehen Schulabsolvent/innen vor der schwierigen Entscheidung, sich für eine Berufslaufbahn bzw. Studienwahl zu entscheiden. Das lässt die Probleme des Berufsfindungsprozesses erst einleiten (SEIFERT, 1990, S.96).

2. Bildungspolitische Entwicklungen

Weiters spielen bildungspolitische Entwicklungen im Schul- und Hochschulkontext eine wesentliche Rolle. Bevor man sich für einen Beruf entscheidet, stellen sich Fragen nach möglichen und alternativen Bildungswegen, wobei die Wahl der schulischen (Aus)bildung eines der wichtigsten Kriterien für Berufe und Berufschancen geworden ist (MIKL, 1982, S.3).

3. fehlendes Selbsteinschätzungsvermögen

Die Freiheit, sich einen Beruf auszuwählen einerseits und die Eignung und Neigung andererseits, stellen sich häufig als überlappendes Problem dar. Vielen Jugendlichen fehlen die Fähigkeiten zur Selbstdiagnose bzw. Selbsteinschätzung der eigenen Begabungen, was die Situation zusätzlich erschwert (BEINKE, 1982, S.16).

Dazu kommt, dass die Wirtschaft zur Vermeidung schwerer Krisen versucht lenkend auf die Berufswahl der Einzelnen einzugreifen. Dadurch kann die Berufswahlfreiheit in Einzelfällen stark eingeschränkt werden (BEINKE, 1982, S.16) oder anders ausgedrückt, „hängen die Chancen auf bestimmte Bildung ebenso wie die auf bestimmte Arbeit entscheidend davon ab, was gesellschaftlich bereit gestellt oder nicht verfügbar gemacht wird“ (KELLERMANN, 1985, S.84).

4. große Anzahl an Berufsbildern

Zudem sind die Berufsstrukturen in der heutigen Zeit sehr komplex. Das schlägt sich einerseits in der großen Vielfalt an unterschiedlichen Berufsbildern und andererseits in den sich rasch ändernden Berufen nieder. Es kommt zum Aussterben von alten und der Entstehung von neuen Berufen, Obsoletwerden von berufsspezifischem Wissen und damit zur Verpflichtung von lebenslangem Lernen. Der Vorteil, die diese Entwicklungen mit sich bringen, liegt in der Vielfalt der auszuwählenden Berufe – der Nachteil, in der Unüberschaubarkeit der Möglichkeiten (MIKL, 1982, S.4).

5. oberflächliche Beratungsdienste

Durch die große Menge an unterschiedlichen Berufsausbildungsmöglichkeiten sind Beratungen in der heutigen Zeit zum wesentlichen Bestandteil des Berufswahlprozesses geworden. Dazu zählen Einzelberatungen, Vorträge von Hochschullehrer/innen oder Berufsvertreter/innen, Gespräche und

Diskussionen mit Fachleuten, Informationsbroschüren und Führungen in Ausbildungs- und Arbeitsstätten. All diese Methoden scheinen aber manchmal sehr oberflächlich und wenig unterstützend zu sein. Vermutlich liegt die Begründung darin, dass die Kenntnisse der Berater/innen durch die große Vielfalt überblickend und nur oberflächlich sein können, was Informationslücken in individuellen Beratungen zurücklässt (SEIDL & PETRI, 1975, S.117 ff.).

6. einmalige und individuelle Entscheidung

Die Berufswahlentscheidung ist eine einmalige und individuelle Entscheidung. Da viele Ausbildungen längere Zeit andauern, sind sie darauf ausgelegt, dass eine Person, wenn sie auch nicht ihr Leben lang einen Beruf ausübt, aber zumeist in dieser Berufssparte verbleibt. Außerdem treffen Menschen ihre Berufsentscheidung individuell. Selbst wenn andere um Unterstützung gebeten werden, hat der/die Entscheider/in seine/ihre Wahl selbst zu verantworten (HELLBERG, 2009, S.43).

7. Einfluss der Eltern

Viele Autor/innen betonen den Einfluss der Haltungen der Eltern der Betroffenen als einen wesentlichen Faktor im Berufswahlprozess (vgl. ALLEHOFF, 1985, S. 31 ff., SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S. 31). Im Falle einer akademischen Ausbildung gehen die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten für eine unbestimmte, meist langfristige Dauer hohe finanzielle Verpflichtungen ein, die bei Beginn des Studiums nur schwer genau kalkuliert werden können (ANTOCH, 1976, S.19). Da die Eltern auf die Entscheidung Einfluss nehmen, ist eine intensive Auseinandersetzung derer mit den aktuellen Mechanismen der Berufswahl unerlässlich. Der Entschluss sollte von ihnen nur mitgetragen werden, wenn sie mittels objektiver Informationsabgabe erfolgt (SCHEDLER & WILLENPART, 1982, S.31).

8. instrumentelle Berufsentscheidung

Da – wie bereits weiter oben beschrieben – der Beruf immer stärker die soziale Stellung eines Menschen bestimmt (vgl. ALLEHOFF, 1985, S.1) ist eine extrinsische Motivation an Arbeit anzunehmen. Die Berufstätigkeit stellt vielfach ein erwünschtes Verhalten dar, was zur Folge hat, dass sich Einzelne den Beruf instrumentell, d.h. lediglich als Mittel für den Erwerb von Prestige, neben dem finanziellen Einkommen, wählen (MIKL, 1982, S.4 ff.).

9. Informiertheit

SEIFERT und BERGMANN (1984, zitiert nach SEIFERT, 1990, S. 97) haben durch empirische Erhebungen mittels Fragebögen folgende Problembereiche erfassen können:

1. Informations- und Orientierungsprobleme: Viele der Maturant/innen fühlen sich über Berufsmöglichkeiten, Anforderungen, etc. unzureichend informiert.
2. Unsicherheit hinsichtlich des Selbstkonzepts und der Laufbahnentwicklung: Bis zu 50% fühlen sich durch die unzureichenden Kenntnisse über ihre eigenen Fähigkeiten und beruflichen Pläne belastet.
3. Angst vor schlechten Beschäftigungsaussichten: Mehr als die Hälfte der Befragten haben Angst, nach einer Berufsausbildung keinen adäquaten Arbeitsplatz zu finden.

HITSCHFEL & ZIMMER (2000, S.5) fügen dem Informations- und Orientierungsproblem ergänzend hinzu, dass dem Informationsdefizit eine Unmenge an Statistiken gegenübersteht. Selbst wenn ein Laie versuchen sollte, sich diese Daten zu erschließen, verbesserten sie nicht seine Entscheidungskompetenz, da sie viel zu akademisch verfasst seien. Außerdem seien sie in mancher Hinsicht zu subjektiv beschrieben und spiegeln die Meinung von Kammern, Autor/innen oder anderen Interessensgruppen wieder.

Informationsbeschaffung über Statistiken kann allerdings durch Berufstests, Besuchen von Informationsveranstaltungen an Hochschulen oder in Betrieben sowie durch Gespräche mit Berufsberater/innen umgangen werden (HABITZEL, 1995, S.15).

10. Spezielle Probleme von Studienanwärter/innen

Auf Studienanwärter/innen kommen zu den genannten noch zusätzliche Schwierigkeiten zu. Einerseits ist die Einschätzung des zukünftigen Arbeitsmarktes – und dazu die Anstellungschancen – ein häufig genannter Unsicherheitsfaktor, da eine Hochschulausbildung einige Jahre in Anspruch nimmt und die Arbeitsmarktvorhersagen mit zunehmender Zeitspanne unsicherer werden. Zudem muss die Finanzierung der Studienjahre in die Überlegungen mit einbezogen werden. Außerdem sehen sich Studienanwärter/innen heutzutage Zugangsbeschränkungen gegenüber, die möglicherweise das Zurückgreifen auf alternative Ausbildungswege realistisch machen. Letztlich muss noch die nur schwer überschaubare Zahl an Möglichkeiten angeführt werden, die Maturant/innen, im Vergleich zu sonstigen Schulabgänger/innen prinzipiell offen stehen (HEINE, WILlich & SCHNEIDER, 2010, S.17 ff.)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Probleme denen Berufsanwärter/innen gegenüberstehen, nicht treffender als im folgendem Zitat von NEULOH (1965, zitiert nach ANTOCH, 1976, S.1) beschrieben werden können:

Es entstehen „Spannungen [...] zwischen den Vorstellungen von Freiheit der Berufswahl nach Eignung und Neigung einerseits und der tatsächlichen Einschränkung durch elterlichen Eingriff, Familientradition, Berufserbschaft, standes- und schichtspezifisches Denken, mangelnde Information über Berufsmöglichkeiten und Berufsanforderungen unzureichende Schul- und Berufsvorbilder und durch fehlende Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der gegebenen Berufs- und Wirtschaftsstruktur auf der anderen Seite.“

5. Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“

Seit langer Zeit sind Forschungen zum Lehrer/innenberuf für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit Bildung, Schule und Unterricht befassen, ein interessanter Gegenstand zur Analyse und Theoriebildung. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts war eine geisteswissenschaftlich-kulturtheoretische Herangehensweise in Bezug auf die Beschäftigung mit Lehrer/innen gängig. Sie wurden als Kulturträger/innen sowie unter dem Aspekt der Eigenschaften der Erzieherpersönlichkeit untersucht. Vor allem in den 1960er-Jahren waren solche Forschungsziele vordergründig, die mit dem Interesse der Bildungssoziologie und der pädagogischen Psychologie an dieser Thematik einsetzten (ROTHLAND & TERHART, 2010, S. 791 ff.).

Als relativ gut etabliert kann die Erhebung von Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden betrachtet werden, wobei innerhalb solcher vorwiegend intrinsische Motive als ausschlaggebend angegeben wurden (vgl. ULICH, 2004, zitiert nach ROTHLAND & TERHART, 2010, S. 793).

Der Frage: Warum Lehrer/innen Lehrer/innen werden? sind bislang viele Untersuchungen nachgegangen. Die meisten Veröffentlichungen liegen schon einige Jahrzehnte zurück und wurden durch den damaligen Lehrer/innenmangel in der Zeit von 1955 bis Ende der 1970er-Jahre inspiriert. Die meisten Arbeiten stammen aus Österreich, der DDR oder der Schweiz und beschäftigen sich mit der Ausbildung von Lehrer/innen in Volksschul-, Hauptschul- und Gewerbeschulen. Seltener sind empirische Untersuchungen an zukünftigen Gymnasiallehrer/innen unternommen worden (STELTMANN, 1980, S. 581).

Von Ende der 1980er-Jahre bis vor einigen Jahren war von einem gesättigten Arbeitsmarkt hinsichtlich der Lehrstellen die Rede. Die Lehrer/innenarbeitslosigkeit ist Mitte der 1980er-Jahre sogar deutlich angestiegen, weshalb sich Untersuchungen dieses Zeitraumes um die Motive trotz spärlicher Arbeitschancen bemühten. Argumente, die damals dennoch für eine Ausbildung zum/r Gymnasiallehrer/in sprachen, wurden meistens irrational durch Aussagen wie die Folgenden begründet: „Ich weiß, dass ich keine realen Chancen habe, später einmal eine Stelle als Lehrer/in zu finden, aber das Studium ist für mich die einzige Möglichkeit, mit meinem/r Partner/in zusammen zu sein“ – oder „Seit ich mich erinnern kann, ist es mein Wunsch, Lehrer/in zu werden. Ich bin bereit, auch längere Arbeitslosigkeit in Kauf zu nehmen, um später einmal in diesem Beruf arbeiten zu können.“ (HAVERS & INNERHOFER, 1983, S.5).

Aktuell scheint sich die Lehrstellensituation an höheren Schulen in einem Wandel zu befinden, da man vielerorts von einer bevorstehenden Pensionierungswelle unter Lehrer/innen und vielen freien Arbeitsplätzen an höheren Schulen hört, die den jetzigen sowie nachkommenden Generationen hohe Anstellungschancen zuschreiben (ULICH, 2004, S.9). Da die Erwartungen an den späteren Beruf das Studieninteresse beeinflussen (ABEL, 1998, S. 11) und zudem die Interessen „nach individueller Wahrnehmung dominierenden und auch objektiv nachweisbaren Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufsentscheidung von Jugendlichen haben“ (BERGMANN, 1998, S.40), kann dieser Umstand heutzutage Auswirkungen auf die Entscheidung für ein Lehramtsstudium haben.

Bevor man der Frage nach der Motivation zum Lehrberuf nachgeht, ist die Beschäftigung mit der Motivation zum Hochschulstudium unerlässlich, da dieses für die Zulassung und Ausübung des Lehrberufes an höheren Schulen in ganz Österreich Voraussetzung ist.

5.1. Motivation zum Hochschulstudium und Motive zur Studienfachwahl

„Hochschulzugang“ und „Studienwahl“ sind Themen, die erst in jüngerer Zeit in die Hochschulforschung Eingang fanden (GUGGENBERGER, 1991, S.7). Ausschlaggebend dafür dürften die zunehmend steigenden Hörer/innenzahlen sein. 57% der Schulabsolvent/innen haben sich in Österreich in den Jahren 2002/2003 unmittelbar nach der Matura für ein Studium entschieden. Dazu kommen noch einige, die erst später an die Universität gehen (BMBWK, 2002/2003, zitiert nach DAVIDOVITS, 2004, S.16). Begründet werden die steigenden Studierendenzahlen einerseits durch die Verwissenschaftlichung vieler Berufsbilder und der damit einhergehenden Erweiterung der akademischen Fachausbildungen sowie andererseits durch die Lösung der traditionellen Generationenfolge zugunsten einer freien Entscheidung für eine Ausbildung (GUGGENBERGER, 1991, S.7).

Mit dem Erwerb der Hochschulreife werden entscheidende Weichen für den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf gestellt. Damit geht die Entscheidung einher, den anschließenden Bildungsweg zu treffen, wie etwa dem Übergang zur Universität oder zu einer außeruniversitären Berufsausbildung (JACOB, 2004, zitiert nach BECKER & HECKEN, 2007, S.102).

Unter der Voraussetzung, dass in vielen Bereichen, wie in geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die Akademiker/innenarbeitslosenquote hoch ist, wird der Übergang von der Schule an die Universität zweifach zum „critical life event“. Die Neuanpassung an eine ungewohnte

Lernumgebung und die Entscheidung, sich für die nächste Zukunft für eine relativ verbindliche Berufsausbildung zu entschließen, können belastend erlebt werden (LUDWIG, 1984, S. 338).

Mit dem Entschluss für ein Hochschulstudium ist nämlich vielfach auch der Wunsch nach einer bestimmten Berufsausbildung bzw. nach einem gewissen Berufsbild verbunden, das – je nach Studienrichtung – mehr oder weniger stark differenziert ist. Studien über Beziehungen von Hochschule und Beruf sind erst ab den 1960er-Jahren häufiger durchgeführt worden, da in diesem Zeitraum der Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften sowie die Chancengleichheiten öffentlich thematisiert wurden (TEICHLER, 1984, S.199 ff.).

Am häufigsten wurde das Thema unter dem Blickwinkel der Bedarfsprognostik behandelt. Fragen wie: Wie wirken sich Arbeitsmarktp Probleme auf die Studierenden und das Studium aus? Wie ändern sich unter diesen Bedingungen Berufserwartungen? waren und werden immer interessante Hypothesen für weitere Forschungsarbeiten sein (TEICHLER, 1984, S.199 ff.). So ist auch die momentane Änderung der Nachfrage am Arbeitsplatz nach Lehrer/innen für höhere Schulen ein ausschlaggebender Grund für die Wahl dieses Untersuchungsgegenstandes.

Neben individuellen Motiven ist der Übergang an eine Universität von mehreren, auch außerpersönlichen Faktoren abhängig. Dazu zählen das institutionelle Bildungsangebot, die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach Akademiker/innen sowie den gegebenen Möglichkeiten, ein Studium finanzieren zu können (BECKER & HECKEN, 2007, S. 102).

Heutzutage muss durch die Einführung der Studiengebühren auch die finanzielle Situation in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden. In den meisten Fällen scheint diese Entwicklung nur eine geringe Auswirkung auf den endgültigen Entschluss für eine akademische Ausbildung zu haben – in Einzelfällen kann es allerdings ausschlaggebend sein. Untersuchungen in Deutschland, wo Studiengebühren schon längere Zeit als in Österreich Gesetz sind, zeigen, dass insgesamt 4% der Studienberechtigten aufgrund finanzieller Belastungen durch diese Gebühren von einem Studium absehen (HEINE et al., 2005, zitiert nach HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S. 9).

Wer studieren will, muss wissen, worauf er sich einlässt. Jährlich stehen tausende Schulabschlussabsolventen vor denselben Fragen:

- Will ich studieren?
- Was will ich studieren?
- Will ich an einer Universität oder Fachhochschule studieren?
- Welche Anforderungen kommen auf mich zu?
- Reicht meine Vorbildung aus, um diesen Ansprüchen zu genügen?

Ob die Antworten darauf gründlich überlegt oder unreflektiert und schnell zustande kommen, ist maßgeblich, ob Jahre durch eine falsche Entscheidung verloren gehen oder ob man sie für eine fundierte Ausbildung nutzt (HELDMANN, 1998, S.9).

Während die Entscheidung für oder gegen ein Studium relativ rasch getroffen wird, ist die Frage „Was will ich studieren?“ eine zeitintensivere und schwieriger zu Beantwortende. Die Antwort darauf ist sowohl von der Wahlsicherheit für Studium und Beruf, als auch von den Erwartungen an das spätere Berufsbild abhängig. Dennoch sind sich viele Studierende zu Beginn ihrer Hochschulkarriere (knapp 40%) noch unsicher, ob sie die richtige Fachrichtung gewählt haben und dadurch den für sie passenden Beruf anstreben. Hilfestellung könnte eine umfassende Informationsbeschaffung geben (ABEL, 1998, S.26), worauf bereits in Kapitel 4.3.3.4. näher eingegangen wurde. Als gesichertes Faktum scheint zu gelten, dass in den letzten Jahrzehnten zunehmend verstärkt der Studienanfang an eine bestimmte berufliche Perspektive geknüpft ist, während früher die Bildung des eigenen Geistes, das Philosophieren oder die Hingabe zur Forschung als Hauptgrund für eine bestimmte Studienfachwahlentscheidung angegeben wurden (KELLERMANN, 1985, S.83 ff.).

Viele Untersuchungen hinsichtlich der Motive zur Studienfachwahl unterscheiden zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven. Dabei dürften nach aktuellem Forschungsstand erste gewichtiger sein, welche „bestehendes Fachinteresse“, „Neigungen und Begabungen“, „persönliche Entfaltung“ und „wissenschaftliches Interesse“ repräsentieren. Extrinsische Motive werden seltener genannt und umfassen „eine sichere Berufsposition“, „gute Verdienstmöglichkeiten“, „Studienwahl wegen des Status des Berufes“ sowie „die Wahl eines Studienfaches, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist“. Zusätzlich können noch studien- und berufsferne Motive, wie „Eltern, Verwandte oder Freunde im gleichen Beruf“, „kurze Studienzeiten“ oder „die Wahl des kleinsten Übels“ als relevante Entscheidungskriterien gesehen werden (HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S.8).

TUTT (1997, zitiert nach HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S. 17) hat ein Modell des Studienentscheidungsprozesses entwickelt, das verschiedene Phasen bei der Entscheidungsfindung unterscheidet. Nach der Phase der Prozessanregung, in der der Entschluss für eine akademische Ausbildung getroffen wird, folgt eine Such- und Vorauswahlphase, in der Studienort und -fach selektiert wird. In der darauf folgenden Bewertungsphase werden alle Alternativen miteinander verglichen. Die Entscheidungsphase legt das Studienfach und die Universität fest, während in der Bestätigungsphase die getroffenen Entscheidungen überprüft werden.

In jeder Phase werden bestimmte Einflussfaktoren als relevant betrachtet:

- In der Prozessanregungsphase spielen Eltern, Lehrer/innen, die Grundeinstellung der Schüler/innen, Bekannte und Medien eine große Rolle.
- In der Such- und Vorauswahlphase sind der Wohnort, Bekannte, die Studienberatungsstellen der Universitäten, Lehrer/innen und Medien zentral.
- Die Bewertungsphase ist durch den Wohnort, Gespräche mit höher semestrigen Studierenden, der Besuch eines Tags der offenen Tür und eventuelle von Vorlesungsbesuchen geprägt.
- In der Entscheidungsphase sind die gleichen Faktoren, wie in der Bewertungsphase wirksam.
- In der abschließenden Bestätigungsphase sind Orientierungswochen an Hochschulen und die Informationen, die diese zur Verfügung stellen, wertvoll (TUTT, 1997, zitiert nach HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S.17).

Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Informationsquellen, so wie in der Beschreibung oben ersichtlich, im Laufe des Entscheidungsprozesses immer spezifischer werden (TUTT, 1997, zitiert nach HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S.17).

Heutzutage haben Selbsttests zur Studienorientierung Hochkonjunktur. In den vergangenen Jahren sind an vielen Disziplinen der Universitäten Testverfahren entwickelt worden, die den Anfänger/innen Unterstützung in der Studienfachwahlentscheidung bieten sollen. Dabei werden zwei Ziele verfolgt: Einerseits soll den Studierwilligen geholfen werden, die richtige Wahl zu treffen, andererseits versuchen die Universitäten damit die Drop out Quote in ihren Fächern so gering wie möglich zu halten. Diese Tests seien aber nicht nur von Seiten der Einzelnen und der Universitätsvorständen vorteilhaft. Sie sollen auch auf gesellschaftlicher Ebene günstige Auswirkungen zeigen, indem das Bildungspotenzial der Bevölkerung voll ausgeschöpft wird (HELL, 2009, S.9).

Die Entscheidung Lehrer/in werden zu wollen, ist bei vielen Berufswähler/innen sehr früh ausgeprägt, da junge Menschen seit ihren ersten Schuljahren mit diesem Berufsbild vertraut gemacht werden (MAYR, 1994, S.8). Welche intrinsischen und extrinsischen Motive diese Wahl leiten wurde in empirischen Studien vielfach thematisiert und dennoch brachte jede Untersuchung andere bzw. neue Ergebnisse hervor. Jede einzelne geht nämlich von jeweils unterschiedlichen Forschungsdesigns, Fragestellungen und Hypothesen, Methodenwahl und Auswertungsstrategien aus. Das nächste Kapitel soll einen kurzen Überblick über das Forschungsfeld „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“ geben.

5.2. Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen

Der Lehrberuf für höhere Schulen ist in seiner Berufswahlentscheidung durch zweifache Ausrichtung gekennzeichnet, nämlich:

- durch die soziale Orientierung, der sich im Wunsch nach der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzeigt (vgl. ÖSTERREICH, 1987, S.14) und
- durch das fachliche Interesse, das sich in der Wahl der Studienfachkombination sichtbar macht (GERSTL, 1995, S.13).

Lange Zeit wurden diese beiden Motive als polarisierend aufgefasst und vor allem versucht, bei Gymnasiallehrer/innen nachzuweisen. Die Meinung, dass die Motivation Lehrer/in zu werden, entweder aus dem Interesse am Fach oder an der erzieherischen/sozialen Perspektive kommt, waren bis in die 1970er-Jahre anhaltend und vorwiegend durch die Typologie von CASELMANN (1970) geprägt, der dem/der fachlich Orientierten (logotroper Typ), den/der erzieherisch Interessierten (paidotroper Typ) gegenüberstellte (ESSLINGER, 2001, S.165).

Heutzutage wird die Ansicht vertreten, dass sich die beiden Dimensionen (schüler- oder stofforientiert) nicht dichotom gegenüber stehen, sondern im Wunsch diesen Beruf zu erlernen und später ausüben zu können zusammen wirken (GERSTL, 1995, S.13).

NIESKENS (2009, S.265 ff.) konnte in ihrer Dissertation folgende weitere Umstände als günstige Voraussetzung für die Wahl zum Lehramtstudium finden: pädagogische Vorerfahrungen und elterliche Berufevererbung. Erste werden von den meisten Forscher/innen unterschätzt und spielen somit in den bisher publizierten Studien kaum eine Rolle. Der Grund liegt vermutlich darin, dass sie nicht explizit ausgewertet worden sind. Zweite Voraussetzung ist – vermutlich aufgrund der Leichtigkeit der Erhebung – in den meisten Studien miteingefasst. Der Prozentsatz der Lehramtsanwärter/innen, deren Eltern selbst als Lehrer/innen tätig sind bzw. waren, liegt in der Literatur durchschnittlich betrachtet bei 18%. NIESKENS konnte für ihre Stichprobe einen prozentualen Anteil von 23% erheben.

Wie auch bei anderen Berufswahlentscheidungen spielen neben einer bewusst getroffenen Wahl zum Lehrer/innenberuf auch unbewusste Faktoren sowie falsche Erwartungshaltungen eine gewisse Rolle, die bei einer diesbezüglichen Erhebung Beachtung finden sollen (GERSTL, 1995, S.13 ff.).

Methodisch gesehen lassen sich die bisher publizierten Untersuchungen zum vorliegenden Thema hinsichtlich der Stichprobenrekrutierung in zwei Kategorien einteilen. Einerseits liegen Studien vor, in denen Motive von Schüler/innen zu ihrer Berufswahl – also vor der Berufsentscheidung – erhoben wurden, andererseits die von Lehramtsstudierenden oder bereits berufstätigen

Lehrer/innen, also nach der Entscheidungsfindung. Beide Zugänge haben ihre Stärken und Schwächen. Die Erhebung an Schüler/innen hat den Nachteil, dass die Entscheidung zum Zeitpunkt der Erhebung nicht umgesetzt wird und daher eine mögliche Veränderung der Motive zu befürchten ist. Bei der retrospektiven Erhebung besteht die Gefahr, dass Proband/innen sozial erwünschte Antworten geben, um ihre Entscheidung im nach hinein zu rechtfertigen. Ratsam wäre daher eine pre-post Erfassung der Motive (TREPTOW, 2006, S.27 ff.).

Die vorliegende empirische Untersuchung zielt daher darauf ab, sowohl erst- als auch höher semestrige Studierende zu befragen. Bei Studienanfänger/innen scheint eine gewisse Berufsentscheidung bereits getroffen zu sein. Da diese allerdings noch nicht weit fortgeschritten sind und die investierten Ressourcen in einem gewissen Rahmen gehalten werden, muss die Entscheidung (noch) nicht gerechtfertigt werden. Ein Ausstieg aus dem Studium könnte noch mit einem geringen Verlust an Zeit, Geld, Energie etc. verschmerzt werden.

5.3. Beschreibung früherer Studien zum Thema „Berufswahlmotive von Lehrer/innen“

Bei der Erhebung und Analyse von Berufswahlmotiven angehender Lehrer/innen scheinen in Anlehnung an die bisher vorliegende Literatur intrinsische Motive dominierend zu sein. Dabei rangiert das „Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern“ in vielen Studien an vorderster Stelle. Danach folgen das Motiv nach Wissensvermittlung oder das fachspezifische Interesse (ROTHLAND & TERHART, 2010, S.793).

TERHART (1994, zitiert nach WEINMANN- LUTZ, 2006, S.32) nennt als wichtigste Voraussetzung für den angestrebten Lehrberuf das Vorliegen des so genannten „pädagogischen Motivs“, worunter ein „Bündel an Fähigkeitsstrukturen, Persönlichkeitsmerkmalen, Selbsteinschätzungen und Entscheidungen subsumiert“ wird. Dazu zählt neben vielen sekundären, primär ein früh entwickelter Wunsch nach der Ausübung einer pädagogischen Aufgabe, Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und Selbstkontrolle.

Die Rangreihe der genannten Motive ist allerdings von Studie zu Studie einer starken Variation unterlegen. Weitere Unterschiede zwischen den Untersuchungen liegen am Einbezug des Bedeutungsanteils von extrinsischen Motivanteilen und der Beachtung von geschlechtsspezifischen Differenzen (ROTHLAND & TERHART, 2010, S.793).

Die Ursachen für die verschiedenen Untersuchungsergebnisse können vielfältig begründet werden, wie:

- durch den Einsatz von geschlossenen Verfahren mit umfangreicher Itemanzahl, wobei i.d.R. Mehrfachnennungen möglich sind,
- dass in unterschiedlichen Messverfahren verschiedenste Motive zur Wahl gestellt werden und
- dass dominierende intrinsische Motive womöglich auf soziale Erwünschtheit zurückgeführt werden können (ROTHLAND & TERHART, 2010, S.794).

Im Folgenden sollen vier ausgewählte, empirische Untersuchungen, in denen Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen für höhere Schulen erhoben wurden, kurz beschrieben werden. Die Wahl fiel aufgrund des neueren Erscheinungsdatums, des hinreichend großen Stichprobenumfangs und der Differenzierung zwischen einzelnen Motiven auf eine deutsche Untersuchung von ULICH mit dem Arbeitstitel „Die Erforschung der Berufsmotive von Lehramtsstudierenden“. Im Vergleich dazu soll eine Studie von SPYCHIGER und BRÜHWILER „Subjektive Begründung für die Wahl des Lehrerberufes“, die 1997 in der Schweiz veröffentlicht wurde, vorgestellt werden. Sie behandelt, wie die gegenständliche Dissertation, die Hypothese nach möglichen Unterschieden zwischen Studierenden zu Beginn und am Ende ihrer Ausbildung. Beide genannten Untersuchungen sind vielfach zitierte innerhalb der facheinschlägigen Literatur. Als dritte und vierte Studien wurde aufgrund des Universitätsstandortes Wien als Forschungsbereich die Untersuchung von POLLHEIMER als eine aktuellere (2002) und BEER als eine etwas ältere (1980) herangezogen.

5.3.1. Die Erforschung der Berufsmotive von Lehramtsstudierenden (ULICH, 2004)

ULICH führte 2004 – als in der Lehrer/innenbildung tätiger Hochschulprofessor – eine Studie zur Erkundung der Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden durch. Dabei wurden insgesamt 785 Studierende befragt. Diese Stichprobe lässt sich in vier Studiengängen, nämlich der Lehrer/innenausbildung für die Grundschule, die Sonderschule, die Hauptschulen/Realschulen und das Gymnasium unterteilen. In einer ersten Auswertung werden die Motivkategorien nach den Studiengängen beschrieben.

Tabelle 6: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien nach den Studiengängen (ULICH, 2004)

Motive	Gesamt N=785	GS N=316	SO N=124	HS/RS N=163	GY N=182
Kinder bzw. Jugendliche	45	47	52	44	38
Tätigkeit	12	12	12	13	12
Erfahrung	10	8	12	9	15
Folgen	7	9	3	4	8
extrinsisch	7	5	10	10	6
Familie/Beruf	5	7	4	5	2
Fachinteresse	5	3	(1)	4	12
Kompetenz	4	4	4	5	3
Berufung	3	3	(1)	4	3
Gesellschaft	1	1	(1)	(1)	2

Quelle: ULICH, 2004, S.21

Die Tabelle zeigt, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen über alle Studiengänge vor dem Interesse an der Tätigkeit und der persönlichen Erfahrung an erster Stelle rangiert.

Für die vorliegende Arbeit sind vorwiegend die Ergebnisse der letzten Spalte interessant (fett gedruckt). Im Studiengang für Lehramt Gymnasium zeigt sich nach den Motiven „Kinder bzw. Jugendliche“ und „Erfahrung“ das „Interesse an der Tätigkeit“ gemeinsam mit dem „Fachinteresse“ an dritter Stelle. Dies ist als bedeutender Unterschied zu anderen in der Lehrer/innenausbildung befindlichen Studierenden zu sehen. Die schwächsten Motivatoren stellen Einflüsse aus der „Gesellschaft“ und die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ dar.

Besondere Unterschiede in den Motiven zwischen Lehramtsstudierenden fürs Gymnasium und allen anderen Untersuchungsteilnehmer/innen, stellt ULICH gesondert dar, was durch die prozentuale Verteilung der Motivkategorien in der nächsten Tabelle abgebildet wird:

Tabelle 7: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien (ULICH, 2004)

Motive	GY N=182	andere N=603
Kinder bzw. Jugendliche	38	47
Tätigkeit	12	12
Erfahrung	15	9
Folgen	8	7
extrinsische	6	7
Familie/Beruf	2	6
Fachinteresse	12	3
Kompetenz	3	4
Berufung	3	3
Gesellschaft	2	1

Quelle: ULICH, 2004, S.74

Die größten Unterschiede zeigen sich in den folgenden Aspekten:

- Fachinteresse: Dieses wird von 182 Befragten im Studiengang Gymnasium 68mal genannt, von den anderen 603 Studierenden lediglich 50mal.
- Die Studierenden für das Gymnasium nennen weniger häufig das Motiv „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“
- Sie geben öfter die eigene Erfahrung mit der Schule und Lehrkräften an.

Als weiteren Unterschied nennt der Autor die Unsicherheit der Berufsentscheidung, die bei den Befragten zum Lehramt Gymnasium höher ist. Als eine mögliche Erklärung vermutet er die starke Motivation durch die Fachorientierung.

Zudem fand ULICH differenzierte, geschlechtsspezifische Aspekte, die aus den zuvor dargestellten Tabellen zahlenmäßig nicht hervor gehen. Lehramtsstudentinnen für das Gymnasium unterscheiden sich sowohl zu ihren männlichen Kollegen, als auch zu allen anderen darin, dass die extrinsische Motivation nur sehr schwach angegeben wird. Außerdem weisen sie am häufigsten eigene Erfahrungen – sowohl negative als auch positive mit vergangenen Lehrer/innen und der allgemeinen Schulbildung auf.

Als Fazit führt der Autor, die starke Überlegenheit des Studienganges Gymnasium im fachlichen Interesse an. Er fügt hinzu, dass „dieses Motiv aber keineswegs dominiert“. Es rangiert nur an dritter Stelle der Motivtabelle (vgl. Tabelle 7). Dennoch erscheint dieser Faktor als bedeutend, weshalb die didaktischen Anteile an der Gesamtmotivation in dieser Teilstichprobe geringer ausfallen.

Auf der anderen Seite sind die Interessen bezüglich der „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ nicht so vordergründig, wie in anderen Studiengängen für das Lehramt. ULICH stellt die gewagte These, dass die Student/innen versuchen, diesen Umstand durch eine sehr niedrige extrinsische Motivation zu kompensieren.

5.3.2. Subjektive Begründung für die Wahl des Lehrerberufes (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997)

Werden Lehramtsstudierende am Ende ihrer Ausbildung gefragt, ob sie diesen Beruf auch ausüben möchten, gibt ein bestimmter Prozentsatz an, sich „nicht sicher“ zu sein oder „bestimmt nicht“ Lehrer/in sein zu wollen. Diese Studierenden begründeten in der beschriebenen Studie die BRÜHWILER und SPYCHIGER, 1997 in der Schweiz durchführten, ihre Studienwahl mit ausbildungs-

im Vergleich zu berufsbezogenen Motiven. Zudem wollen sie sich weitere Zugänge zu anderen Ausbildungen offen halten.

Die hier beschriebene Studierendenbefragung war eine groß angelegte mit 1285 Untersuchungsteilnehmer/innen, die im Rahmen des Nationalfondsprojekts „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ zum Thema Ausbildungs- und Berufsmotive von Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen durchgeführt wurde. Die 1285 Befragten stammten aus den Ausbildungsstätten: Kindergarten, Primarschule, seminaristisch und nachmaturitär, Sekundarstufe I Grundansprüche und erweiterte Ansprüche, Sekundarstufe II, Berufsschule und Fachgruppenlehrkräfte.

Als Ergebnis für den Vergleich der Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung soll folgende Tabelle einen Überblick geben:

Tabelle 8: Anzahl der Angaben zur Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Lehrerausbildung

Ausbildungstyp	Motivation für Lehrerberuf zu Beginn der Ausbildung			Motivation für Lehrerberuf am Ende der Ausbildung		
	nein/nicht sicher	ja	N	nein/ nur vorübergehend	ja	N
Primarschule seminaristisch	35,4%	64,6%	347	35,5%	64,5%	344
Primarschule nachmaturitär	14,2%	85,5%	402	16,8%	83,2%	399
Kindergarten	6,1%	93,9%	244	16,3%	83,8%	240
Sek. I	12,9%	87,1%	140	17,3%	82,7%	139
Sek.II	23,4%	76,6%	64	14,1%	85,9%	64
Summe	19,0%	81,0%	1197	22,0%	78,0%	1186

Quelle: BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.51

Für die vorliegende Dissertation sind in erster Linie die Ergebnisse der Sekundarstufe I und II von Bedeutung, weil diese den Lehramtsstudierenden in Österreich von ihrer Ausbildung, als auch Vorbildung – mit einer erworbenen Hochschulreife durch die bestandene Matura bzw. Studienberechtigungsprüfung – am ehesten ähneln (fett gedruckt).

Von den 140 Befragten, die für die Sekundarstufe I ausgebildet wurden, gaben 87,1% zu Beginn ihrer Ausbildung an, den Lehrberuf später auch tatsächlich ausüben zu wollen, also berufsbezogen zu studieren. Studierende für die Sekundarstufe II hingegen waren nur zu 76,6% sicher. Ein Vergleich mit der Zweitbefragung zeigt, dass der Prozentsatz an „sicher scheinenden Personen“ für die Sekundarstufe I abnahm, aber für die Sekundarstufe II zunahm. Unter den Ausbildungskandidat/innen für die Sekundarstufe I waren sich nur mehr 82,7% sicher Lehrer/in werden zu wollen, während unter denen für die Sekundarstufe II 85,9% zustimmten. Konkrete Informationen darüber, welche Motive sich im Laufe der Ausbildung wie veränderten, fehlen. Die

Inhalte, die für die Berufsmotive im Fragebogen vorgegeben wurden, werden in der nächsten Tabelle dargestellt.

Tabelle 9: Kategorien der Berufsmotive

Kategorien	Beschreibung	Items im Fragebogen
Arbeitsbezogene Motive	Einfluss der Vorstellungen darüber, wie sich die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe präsentieren wird	*Ich schätze die musisch-kreativen Möglichkeiten im Lehrberuf. *Ich habe Interesse, Lernprozesse in Gang zu setzen und begleiten zu können. *Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen interessiert mich.
Intrinsische Motive	Einfluss eigener Wertvorstellungen, Ideale, Bedürfnisse, Neigungen	*Ich habe Freude an Kindern und Jugendlichen. *Mich interessiert das Fach/die Fächer, die ich unterrichten werde. *Ich habe den Wunsch, die Gesellschaft zu verbessern. *Im Lehrberuf wird mein Bedürfnis nach sozialem Kontakt gestillt.
Eigene Erfahrungen	Einfluss von eigenen Erfahrungen in verschiedenen Lebenssituationen	*Erfahrungen in der Jugendarbeit haben mich auf den Geschmack gebracht. *Meine bisherige Lehrtätigkeit hat mich dazu motiviert, mich auf diesem Gebiet weiterzubilden. *Stellvertretungen haben mein Interesse an diesem Beruf geweckt.
Materielle Motive	Einfluss der materiellen Rahmenbedingungen des Lehrberufes	*Ich erhoffe mir als Lehrkraft einen guten gesellschaftlichen Status. *Lehrkräfte haben gute Weiterbildungsmöglichkeiten. *Die vielen Ferien einer Lehrkraft haben mich zur Berufswahl bewogen. *Als Lehrkraft bin ich gut bezahlt.
Einflüsse von anderen	Einfluss von anderen Personen auf die Wahl des Lehrberufes	*Ein oder mehrere Lehrkräfte der eigenen Schulzeit sind für mich Vorbilder geworden. *Der Lehrberuf hat in meiner Familie Tradition.

Quelle: BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.55

Die in Tabelle 9 beschriebenen Items wurden wie folgt nach ihrer Bedeutung für die Wahl zum Lehrberuf gereiht:

Am wichtigsten ist die Freude an Kindern und Jugendlichen, gefolgt von der Zusammenarbeit mit anderen, Lernprozesse initiieren, musikalisch-kreative Möglichkeiten, Interesse am Fach, bisherige Lerntätigkeit, Gesellschaft verbessern, Jugendarbeit, sozialer Kontakt, ehemalige Lehrer als Vorbild, gute Bezahlung, Weiterbildungsmöglichkeiten, Stellvertretungen, viel Ferien, Familientradition und Gesellschaftsstatus.

Die soziale Komponente, wie in dieser Studie mit dem Item „Interesse an der Zusammenarbeit mit anderen“ hat bei der Wahl des Lehrberufes – unabhängig für welche Schulstufe – eine zentrale

Stellung. Abschließend führen BRÜHWILLER und SPYCHIGER an, dass die Freude an Kindern und Jugendlichen mit steigenden Schulstufen abnimmt, während das fachliche Interesse vor allem bei der Lehrer/innenausbildung für höhere Schulen stärker ausgeprägt ist, was mit den Ergebnissen aus ULICHs (2004) obigen Auswertungen konform geht.

5.3.3. Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien (POLLHEIMER, 2002)

POLLHEIMER erhob und evaluierte im Rahmen seines Dissertationsprojektes eine Studie des Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien (IS Studie), in der im Wintersemester 2000/2001 Lehramtsstudierende nach den Gründen ihrer Berufsentscheidung, der Einschätzung der beruflichen Aussichten und ihrer Zielsetzungen befragt wurden. Insgesamt nahmen 140 Lehramtsstudierende mit unterschiedlichen Fächerkombinationen an der Befragung teil. Die Stichprobenrekrutierung erfolgte durch die Anmeldung der Auszubildenden zur Einführungs- und Übungsphase des Schulpraktikums. Die Methode stellte eine schriftliche Befragung dar, in der die Fragebögen den Proband/innen schriftlich zugesandt wurden. Die Rücklaufquote war verglichen mit ähnlichen Studien zufrieden stellend.

Der Fragebogen lässt sich in sieben Teilbereiche gliedern, die nach den demografischen Variablen, Persönliches (1. Teil: Motivation zum Studium, 2. Teil Persönliche Befindlichkeit), Gesamteinschätzung der Ausbildung, Gewichtung der einzelnen Bereiche der universitären Ausbildung und einige weitere Themenschwerpunkte enthält.

Für die vorliegende Arbeit ist nur das Subkapitel „Motivation zum Studium“, das dem zweiten Punkt „Persönliches“ untergeordnet ist, von Bedeutung. Tabelle 10 zeigt die Begründungen der Proband/innen für ihre Berufswahl.

Tabelle 10: Gründe für die Entscheidung Lehrerin/Lehrer zu werden (Kodierung 1=trifft zu bis 6=trifft nicht zu)

	1	2	3	4	5	6
die Reaktion auf die eigene positive Schulerfahrung	27	41	26	8	12	17
die Reaktion auf die eigene negative Schulerfahrung	7	11	14	13	17	66
die Freude an der Weitervermittlung eigener Erfahrungen und eigener Interessen	71	40	10	4	2	2
die Freude am Unterrichten	60	41	19	5	2	2
großes fachwissenschaftliches Interesse	53	41	19	5	2	2
Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen	70	41	13	3	3	1
Freude am Umgang mit Menschen überhaupt	85	32	10	3	1	0
die gezielte Absicht, gesellschaftsverändernd tätig zu sein	29	31	29	15	15	9
Freude am Teamwork mit Kolleginnen und Kollegen	18	45	40	12	11	5
die abwechslungsreiche Arbeit	44	42	25	7	5	7
die günstige (variable) Zeiteinteilung	29	25	21	19	18	15
die Freizeit, die langen Ferien	18	21	29	12	20	28
das gesellschaftliche Ansehen von AHS/BHS Lehrerinnen und Lehrern	1	5	9	10	32	73
die gewisse Machtposition der Lehrerin, des Lehrers in der Klasse	1	3	2	5	15	102
Karrierchancen, berufliche Profilierungsmöglichkeiten	2	6	8	8	17	88
Aussicht auf ein sicheres Dienstverhältnis in absehbarer Zeit	3	16	23	15	19	54
die mögliche Pragmatisierung (Unkündbarkeit)	3	5	16	11	15	81

Quelle: POLLHEIMER, 2002, S. 105

Aus der Tabelle lässt sich eine gewisse Rangreihe der Gründe ablesen:

1. der Beziehungsbereich, das soziale Engagement („Freude an der Weitervermittlung“, „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“, „Freude am Umgang mit Menschen überhaupt“)
2. Fachliches Interesse
3. Gesellschaftspolitisches Interesse

Im mittleren Bereich rangieren die Freude am Teamwork mit Kolleg/innen, die günstige Zeiteinteilung und die Freizeit bzw. die langen Ferien, die mit dem Lehrberuf einhergehen. Die Items nach der gesellschaftlichen Machtposition, dem Ansehen und den Profilierungsmöglichkeiten wurden kaum Bedeutung zugewiesen.

Die Itemgruppe zur Erhebung der Motive zum gewählten Unterrichtsfach/Studienfach brachte folgende Rangreihung hervor:

- „Lieblingsfächer“ (67,9%)
- Gute Leistungen/ besondere Begabungen (50,4%)
- Übereinstimmung pädagogische und fachliche Interessen (35,9%)
- Vorbild Lehrer/in (34,4%)

- Tätigkeit neben der Schule möglich (31,3%)
- Vorbildlicher Unterricht (15,3%)
- Voraussichtlicher Lehrer/innenbedarf (13%)
- andere Gründe (11,5%)

Die beruflichen Zukunftsaussichten bzw. die Zukunftshoffnung für die Zeit nach dem Abschluss des Studiums werden in der folgenden Tabelle detailliert dargestellt:

Tabelle 11: Berufliche Zukunftsaussichten, Zukunftspläne

	1	2	3	4	5	6
Ich kann mir gut vorstellen, ein Leben lang Lehrerin bzw. Lehrer zu sein.	39	23	25	15	16	12
Ich möchte das Lehramtsstudium und die postuniversitäre Lehramtsausbildung (Unterrichtspraktikum) erfolgreich abschließen, später aber werde ich in einem anderen Berufsfeld tätig sein.	5	12	36	7	26	45
Ich möchte das universitäre Lehramtsstudium abschließen, möchte aber nie unterrichten.	1	3	9	8	8	102
Ich habe im Moment noch andere Berufspläne, möchte aber später einmal unterrichten.	7	20	13	6	15	69
Ich will zwar unterrichten, sehe aber keine Möglichkeit, nach meiner Ausbildung eine entsprechende Anstellung zu bekommen.	7	13	28	10	29	44
Ich will auf jeden Fall in der Schule tätig sein und bin auch bereit, entsprechend lange auf eine Anstellung zu warten.	35	25	19	11	21	19
Ich möchte nicht Lehrer werden, sehe aber keine andere berufliche Möglichkeit	1	1	3	2	7	117

Quelle: POLLHEIMER, 2002, S.108

Aus der Tabelle lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Studierende planen ein Leben lang Lehrer/in zu sein.
- Sie wollen (abgesehen von Einzelfällen) auf jeden Fall unterrichten und sehen dafür auch Chancen.
- Sie wären auch bereit, längere Wartezeiten für eine Anstellung in Kauf zu nehmen.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass die wichtigsten Motive vertreten durch „sozialer Job“, „Freude mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten“ und „Fachinteresse“ mit den zuvor beschriebenen Studien von Ulich (2004) und Brühwiler und Spychiger (1997) konform gehen. Darüber hinaus ließ sich zeigen, dass die Wahl zum Lehramtsstudium überwiegend mit dem Wunsch und der Absicht diesen Beruf auch tatsächlich auszuüben, einhergeht.

5.3.4. Berufsmotive von Lehramtskandidaten (BEER, 1980)

Ziel der Studie von BEER war die Erhebung der Berufsmotivation, pädagogischer Grundeinstellung, Einstellungen zum Fragenkomplex „Disziplin“ und politischen Interessen von Lehramtsstudierenden allgemein bildender Schulen der Universität Wien. Diese Ergebnisse wurden mit Studierenden der Pädagogischen Akademien verglichen. Zusammen machten die Untersuchungsteilnehmer/innen 1086 Studierende aus.

Die Items wurden nach ihrem Sinnzusammenhang nach folgender Unterteilung interpretiert:

1. Erziehung = Berufung zu erzieherischer Tätigkeit (vertreten durch sechs Items im Fragebogen)
2. Vorbildung und Beratung (vertreten durch vier Items im Fragebogen)
3. Interesse am Fachgebiet (vertreten durch zwei Items im Fragebogen)
4. Arbeitsbedingungen und Stellung in der Gesellschaft (vertreten mit acht Items im Fragebogen)

Auf die Kategorie „Erziehung“ sind die meisten Antworten (51,2%) entfallen. Dabei wurden die Items „Erziehung zum Guten“ und „Arbeit mit jungen Menschen“ weitaus am häufigsten genannt. Danach folgen die Kategorien „Arbeitsbedingungen und Stellung in der Gesellschaft“ (32,3%) mit den am häufigsten angekreuzten Items „gute Konditionen“ und „abwechslungsreich“. Weiters ist das „Interesse am Fachgebiet“ (10,1%) mit der stärksten Ausprägung „fürs eigene Fach begeistern wollen“ bedeutend. Am letzten Rang findet sich die Kategorie „Vorbild und Beratung“ (6,3%) mit der am häufigsten zugestimmten Frage „Lehrervorbild“ wieder.

Eine Rangreihe nach den einzelnen, insgesamt 21 Items, die für die Erhebung der Motive in den Fragebogen integriert waren, ergab, dass der letzte Rangplatz mit „Prestige“ besetzt wurde. BEER interpretiert dieses Resultat als Folge der negativen Selbsteinschätzung der Lehrer/innen ihres Ansehens selbst und „mit der sozialen Wünschbarkeit, die eine Ablehnung von Prestige vorschreibt“. Der drittletzte Rangplatz der „Bezahlung“ wird vom Autor ebenfalls durch diese Argumentation bewertet. Niedrige Prozentsätze erhielten zudem Items, die Fragen nach den Vorbildern zum Inhalt hatten. Vorbildwirkung scheint nach diesem Ergebnis in der Wahl zum Lehrberuf ein weitaus unwesentlicher Beweggrund zu sein.

Ein zusätzliches Item zur Erhebung der Berufseinstellung, das wie folgt aussieht, brachte folgende Ergebnisse:

Welche Behauptungen sind für Sie am meisten zutreffen?
Bitte bis zu drei Nennungen!

- 01= Genügend Freizeit ist in meinen Augen besonders wichtig
- 02= Guter Verdienst ist äußerst wichtig
- 03= Eine gesicherte Existenz ist unbedingt notwendig
- 04= Das Ansehen des Berufes ist besonders wichtig
- 05= Ich möchte gerne Menschen führen
- 06= Ich trage gerne Verantwortung
- 07= Mir liegt besonders viel an selbstständiger Arbeit
- 08= Schöpferische Tätigkeiten habe ich besonders gern
- 09= Ich fühle mich für den Lehrberuf besonders geeignet
- 10= Ich möchte mit meinem Beruf der Allgemeinheit nützlich sein.
- 11= Ich halte es für besonders wichtig, über den Lehrberuf gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen zu können
- 12= Für mich ist es wichtig, anderen Menschen helfen zu können
- 13= andere _____

Am häufigsten wurden die Antworten zum Altruismus (anderen helfen) genannt. Danach reihten sich die Kategorien „Selbstverwirklichung und Identitätswahrnehmung“ (Selbstständigkeit), vor „Passive und aktive Wertaspekte“ (Freizeit und Kreativität), „Sozialelitäre Besonderung“ (Verantwortung und Führung) und „Sozialen Gratifikationen“ (Einkommen, Sicherheit und Prestige) ein. Die Werte von Prestige und Bezahlung decken sich mit ersten Ergebnissen weiter oben.

Als Konklusion aus den Beschreibungen der vier Untersuchungen lässt sich feststellen, dass die wichtigsten Beweggründe für Berufswähler/innen zum Lehrberuf intrinsisch geprägt sind. Die Rangreihe wird in nahezu allen Studien von dem sozialen Motiv der „Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen“ angeführt. Extrinsische Beweggründe, wie das Berufsprestige oder Rahmenbedingungen, die mit der Jobausübung einhergehen, sind sekundär. Ebenso ist ein stark ausgeprägtes Charakteristikum das „Fachinteresse“, das sich im Vergleich zu Personen, die sich in der Lehrer/innenausbildung zum/r Grund- oder Hauptschullehrer/in befinden, bei Gymnasiallehrer/innen häufiger erheben lässt.

Diese ersten Hinweise zur Motivation zum Lehramtsstudium können als Basis für die Entwicklung, der Konzeption und der Durchführung des vorliegenden Forschungsdesigns betrachtet werden.

III Empirischer Teil

6. Die Methodik

Der empirische Teil der Dissertation ist durch eine quantitative Methode der Datenerhebung gekennzeichnet. Da die Zielsetzung mit einer möglichst großen Stichprobe zu arbeiten verfolgt wurde, war die Entscheidung relativ rasch auf das quantitative Methodenrepertoire gefallen. Die Daten wurden mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich erhoben. Dafür wurde ein eigens entwickeltes Messinstrument namens „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“ eingesetzt.

Bevor die gewählte Methodenstrategie durch bestimmte Argumente gerechtfertigt werden soll, muss eingehend angemerkt werden, dass grundsätzlich „Befragungen über Motive dem/der Forscher/in erhebliche methodische Probleme aufgeben, weil man nicht hoffen kann, mit einer einfachen Befragung auch die unbewussten Teile der Motivstruktur der Befragten zu erhalten“. Man muss sich vielmehr damit begnügen, die rational bewussten Motive festzustellen (STELTMANN, 1980, S.583).

Um zumindest alle in Frage kommenden „rational bewussten“ Beweggründe zu erheben, wurde das Messinstrument auf der Grundlage von bereits ausformulierten Items aus Fragebögen von vergangenen, publizierten Studien in dem genannten Forschungsbereich erstellt (vgl. ULICH, 1988; ULICH, 2004; ÖSTERREICH, 1987; KNAUF, 1992; BEER, 1980). Dazu wird auch von BORTZ und DÖRING (2002, S.253) geraten, die empfehlen, dass „bevor man für eine Fragestellung einen eigenen Fragebogen konstruiert, ist es ratsam zu überprüfen, ob bereits entwickelte Fragebögen anderer Autorinnen und Autoren für die eigene Untersuchung geeignet sind.“ Da in der vorliegenden Arbeit auf mögliche Einflüsse aktueller Themenbereiche fokussiert wird, wie die Berücksichtigung der bevorstehenden Pensionierungswelle unter Lehrer/innen, die Einführung von Zugangsbeschränkungen an der Universität Wien u.v.a, war die Entwicklung eines neuen Erhebungsinstrumentes unumgänglich. Im Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Dissertation wurden jedoch Items aus vergangenen Fragebögen selektiert und für die gegenständliche Untersuchung teilweise adaptiert.

Die Entscheidung für den Einsatz eines schriftlichen, standardisierten Fragebogens kann durch dessen verschiedene Vorteile, die sich für die hier festgesetzten Zielsetzungen ergeben, argumentiert werden. Da sie bereits in Kapitel 3.6. näher ausgeführt wurden, sollen an dieser Stelle

nur kurz die beschriebenen Vorzüge, die BORTZ und DÖRING (2002, S.253) der schriftlichen Befragung zuschreiben, Erwähnung finden. Die Autoren heben bestimmte Aspekte der Fragebogenmethode hervor, die sich als passend für die vorliegende Untersuchung herausstellten, nämlich:

Schriftliche Befragungen

- sind besonders geeignet für die Befragung homogener Gruppen (in diesem Fall von Lehramtsstudierenden),
- weisen geringe Versuchsleitereffekte auf (da auf die Eingriffe von Interviewer/innen verzichtet wird) und
- stellen eine kostengünstige Untersuchungsvariante dar.

Außerdem bringe die standardisierte Befragung den Umstand mit sich, viele Personen zu identischen Fragen antworten zu lassen (vgl. BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.50), was die Auswertung sowie die Interpretation der Daten erleichtert.

Entscheidende Nachteile bestehen allerdings in der unkontrollierten Erhebungssituation (BORTZ & DÖRING, 2002, S. 253), im Risiko, dass einzelne Fragen nicht verstanden werden und deshalb unsorgfältig, unvollständig oder gar nicht ausgefüllt werden (ATTESLANDER, 2003, S.175) sowie in der Reduktion der Komplexität des Sachverhaltes (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.50).

Als geringerer Nachteil kann das zusätzliche Verfassen eines sorgfältigen Begleit- und Einführungsschreibens angesehen werden, dem es bedarf. Dieses muss so verfasst sein, dass es Orientierung in Richtung Untersuchungszweck, benötigte Zeit für die Teilnahme an der Studie und dem Hinweis auf Anonymität gibt (ATTESLANDER, 2003, S.175).

Die Nachteile der unkontrollierten Erhebungssituation und das „Nicht verstehen“ von Fragen können, wie LEWIN (1986, S.154) empfiehlt, durch die Durchführung eines Pretests verringert werden. Eine solche Vortestung gibt Auskunft über die Verständlichkeit der Items und zeigt mögliche Probleme hinsichtlich der Beantwortung auf. Der Einführungstext wurde ebenfalls in den Gesprächen mit den Proband/innen des Pretests auf seine Verständlichkeit hin überprüft. Das Risiko nicht beantwortete Fragen im Rücklauf zu erhalten, wurde durch die Online Vorgabe, bei der nur vollständig ausgefüllte Bögen abgeschickt werden können, ausgemerzt. Der einzige Nachteil der somit bleibt, ist der der Reduktion der Komplexität des Sachverhaltes, welcher im Gegenzug zu vielen bereits genannten Vorteilen dieses Instrumentes in Kauf genommen wird.

Für eine zeitsparende Erhebung und Eingabe der Daten wurde der Fragebogen so konzipiert, dass er online im Internet den Versuchspersonen zur Beantwortung zur Verfügung gestellt werden konnte. Online Fragebögen stellen keine komplett neue Methode dar, sondern sind vielmehr eine neue Technik der Übertragung zum/r Befragten (ATTESLANDER, 2003, S. 186).

Sie weisen die Vorteile auf, räumlich verstreute Personen zu erreichen sowie kostengünstig zu sein (BORTZ & DÖRING, 2002, S.261). Für die hier beschriebene Untersuchung müssen noch weitaus wichtigere Argumente für die Entscheidung dieser Vorgabemodalität angemerkt werden:

- Die Daten konnten ohne zeitintensive Eingabe in das Auswertungsprogramm SPSS überspielt werden.
- Es konnten nur vollständig ausgefüllte Fragebögen abgeschickt werden, weshalb Probleme aufgrund fehlender Daten in der Auswertung bzw. Interpretation der Ergebnisse wegfielen.
- Der Fragebogen konnte zu jeder Tageszeit ohne Beisein eines/r Testleiters/in ausgefüllt werden.

Unter Umständen kann die Online-Vorgabe von Fragebögen die Nachteile mit sich bringen, dass die erhaltene Stichprobenart ungünstig d.h. nicht repräsentativ ist (ATTESLANDER, 2003, S.187). „Wird der Fragebogen einfach ins Netz gestellt und beworben so erhält man eine Ad-hoc-Stichprobe (Gelegenheitsstichprobe): Netznutzer/innen, die zufällig auf den Fragebogen stoßen und bereit sind, ihn zu beantworten, gelangen in das Sample“ (BORTZ & DÖRING, 2002, S.261). Um eine probabilistische Stichprobenkonstruktion (Zufall, der für jedes Untersuchungsobjekt die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit garantiert) zu erhalten und möglichst viele Studierende der Unterrichtsfächer P/P und Deutsch zu erreichen, wurde der Link zum Erhebungsinstrument per E-mail gezielt an Studierende dieser Fächer der Universität Wien versandt.

Der zweite mögliche Nachteil betrifft eine zu geringe Rücklaufquote. In der Literatur lassen sich für schriftliche Befragungen stark schwankende Rücklaufquoten von 10%-90% finden (vgl. WIEKEN, 1974, zitiert nach BORTZ & DÖRING, 2002, S.257).

Die höchsten Rücklaufquoten bei Befragungen werden allerdings dann erzielt, wenn sich die Umfrage an eine homogene Stichprobe richtet, für die der Umgang mit schriftlichen Texten nichts Ungewöhnliches darstellt und die Inhalte der Fragen aktuell sind (BORTZ & DÖRING, 2002, S.257). Diese beiden Voraussetzungen werden in der hier dargestellten Untersuchung erreicht. Um dennoch möglichen Rücklaufschwierigkeiten entgegen zu steuern, wurde bereits in der Entwicklungsphase die Struktur des Fragebogens so konzipiert, dass er gegebenenfalls in ausgedruckter Form an Versuchspersonen vorgegeben werden konnte. Zunächst wurde diese Möglichkeit auch genutzt. Unter den ersten 100 ausgefüllten Fragebögen wurden 63 in Papierform abgegeben. Die restlichen

Proband/innen wurden per Mail erreicht und füllten den Fragebogen online unter dem Link <http://www.b3club.at/~rabemich> aus. Um die Vorgabemodalität als mögliche Moderatorvariable auszuschließen, wird zu Beginn der statistischen Auswertung eine Unterschiedstestung hinsichtlich der Dateneingabe berechnet. So kann davon ausgegangen werden, dass mögliche signifikante Ergebnisse in den Hypothesenprüfungen nicht auf die Vorgabeart „online- vs. paper-pencil“ zurück zu führen sind.

6.1. Beschreibung des Messinstruments

Wie bereits oben erwähnt, wurde das Messinstrument der empirischen Untersuchung eigens für diese Dissertation entwickelt. Da die Haupttestung größtenteils online erfolgte (nur 63 ausgefüllte „paper- pencil“ Fragebögen), die mit einer unkontrollierbaren Untersuchungssituation einhergeht, wurde der Fragebogen in einem Pretest im Dezember 2008 an 30 Studierenden erprobt. Welche Fragen bzw. Items in welcher Weise umformuliert worden sind, kann im Kapitel 6.2 „Der Pretest“ detailliert nachgelesen werden. Danach wurde das Erhebungsinstrument mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalyse testtheoretisch überprüft, um eine höhere Messgenauigkeit (Reliabilität) in der Haupttestungsphase zu erzielen.

Der Entwicklung des Messinstruments ging eine gründliche Literaturrecherche voraus. Dabei wurde auf quantitative Studien zum Thema „Motive zum Lehramtsstudium“ zurückgegriffen und die Items aus solchen bereits eingesetzten Instrumenten übernommen. Teilweise wurden sie auch für den Zweck der hier zu beantworteten Forschungsfragen verändert.

Für die Fragenkonstruktion wurde das offene Antwortformat ausgespart. Das Erhebungsinstrument besteht folglich zur Gänze aus geschlossenen Fragen. Einem solchen Format liegt die Annahme zugrunde, dass den Untersuchungsteilnehmer/innen „alle möglichen zumindest alle relevanten Antworten“ vorgelegt werden. Für die vorliegende Untersuchung wurde der Selektionsfragetypus gewählt, bei dem bei einer Frage mit vorgegebenen Alternativen eine Antwortmöglichkeit ausgewählt werden muss (ATTESLANDER, 2003, S.162). Diese Fragekonstruktion erleichtert die Auswertung und führt zu einer höheren Objektivität. Außerdem entfallen hohe zeitaufwendige und kostspielige Kategorisierungs- und Kodierarbeiten (BORTZ & DÖRING, 2002, S.254).

Der „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“ besteht nach einem Einführungstext, in einem ersten Teil aus Fragen zur Erfassung von soziodemographischen Daten, wie Geschlecht, Alter, Studienrichtung, inskribierte Semesteranzahl des genannten Studienfaches,

Beruf der Eltern, Entscheidungssicherheit für das gewählte Studium und einige weitere (siehe Anhang). Zur Erkundung der Studien- bzw. Berufswahlmotive wurde in einem zweiten Teil die Frage gestellt: „Welche Gründe tragen momentan dazu bei, dass Sie Lehramt Psychologie/ Philosophie bzw. Germanistik studieren?“

Daran schließt eine Liste von Aussagen an, bei denen die Proband/innen die Aufgabe hatten, auf einer fünfstufigen Skala (1= „trifft voll zu“ bis 5= „trifft nicht zu“) jeweils eine Antwort zu markieren. Laut KIRCHHOFF, KUHUT, LIPP und SCHLAWIN (2000, S.22) deckt eine fünfstufige Skala mit jeweils zwei Abstufungen bezüglich der Ablehnung, beziehungsweise der Zustimmung und einer neutralen Mitte, ein breites Spektrum an möglichen Varianten der Beantwortung ab.

Im Fragebogen des Pretests betrug die Itemanzahl 63. Da sich aufgrund der statistischen Analysen, wie der Berechnung des Reliabilitätsindizes (Cronbachs Alpha) oder der Itemtrennschärfen keine Indizien finden ließen, dass durch die Elimination eines oder mehrerer Items die Messgenauigkeit des Fragebogens erhöht werden könnte, wurde die Itemanzahl bei 63 belassen.

Im Folgenden werden nur einige Items als Beispiele angeführt. Der gesamte Fragebogen liegt im Anhang bei.

Tabelle 12: Beispiele für Items aus dem Fragebogen

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐

Die Indikatoren für die Studien- bzw. Berufswahlmotive sind als Resultat der Literaturrecherche aufzufassen. Zusätzlich muss laut ULICH (2004, S.9) bei der Erfassung von Studienmotiven noch eine methodische Anmerkung in die Datenerhebung mit einbezogen werden: Bei der empirischen Ermittlung von Berufswahlmotiven müssen Forscher/innen mit einer Verzerrungstendenz in Richtung sozialer Erwünschtheit rechnen. Es dürfte nämlich kaum angehende Lehrer/innen geben,

die auf die Frage, was sie zur Wahl ihres Berufes bewegt hat, ausschließlich auf den sicheren Arbeitsplatz, die langen Ferien oder die freie Zeiteinteilung am Nachmittag verweisen.

In Anlehnung daran, wurde auf den Einsatz von so genannten Lügenitems zurückgegriffen, die in das Erhebungsinstrument eingestreut wurden. Lügenskalen bzw. Kontrollskalen bestehen laut BORTZ und DÖRING (2002, S.234) aus Items, die besonders sensibel auf Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten reagieren. Sie erfassen Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die allgemein negativ oder positiv beurteilt werden, aber doch so oft (bzw. selten) vorkommen, dass eine ablehnende (bzw. zustimmende) Antwort unglaublich erscheint.

Im vorliegenden Fragebogen sind folgende drei Lügenitems enthalten:

Ich gehe jeden Tag sehr gerne an die Universität. (Item Nr. 11)

Ich lerne immer sehr gerne. (Item Nr. 38)

Ich werde jede/n Schüler/in immer gleich behandeln. (Item Nr. 45)

Eine Statistik über die Verteilung der Lügenitems soll im Kapitel 8.1. Aufschluss über eine seriöse Beantwortung der Proband/innen geben.

6.2. Der Pretest

Da bei der Konstruktion von Fragebögen Erfahrungen eine bedeutsame Rolle spielen, ist es unerlässlich, den Fragebogen im Vorfeld der Untersuchung zu testen (KIRCHHOFF, KUHUT, LIPP & SCHLAWIN, 2000, S.24). Zur Verbesserung von Fragebögen werden in der Praxis so genannte Pretests oder Vortests durchgeführt (LEWIN, 1986, S.154 ff.). Ziel eines solchen ist, den konstruierten Fragebogen auf seine Einsetzbarkeit zu testen und zu prüfen, ob sich die beabsichtigten Hypothesentestungen durchführen lassen (ATTESLANDER, 2003, S.330).

Dabei sollte jeder Aspekt, d.h. jedes einzelne Item, das Format und die Einleitung des Messinstruments hinsichtlich seiner Angemessenheit an einer kleinen Stichprobe von Personen, die der späteren Zielpopulation ähneln, eingesetzt werden (LEWIN, 1986, S.154 ff.).

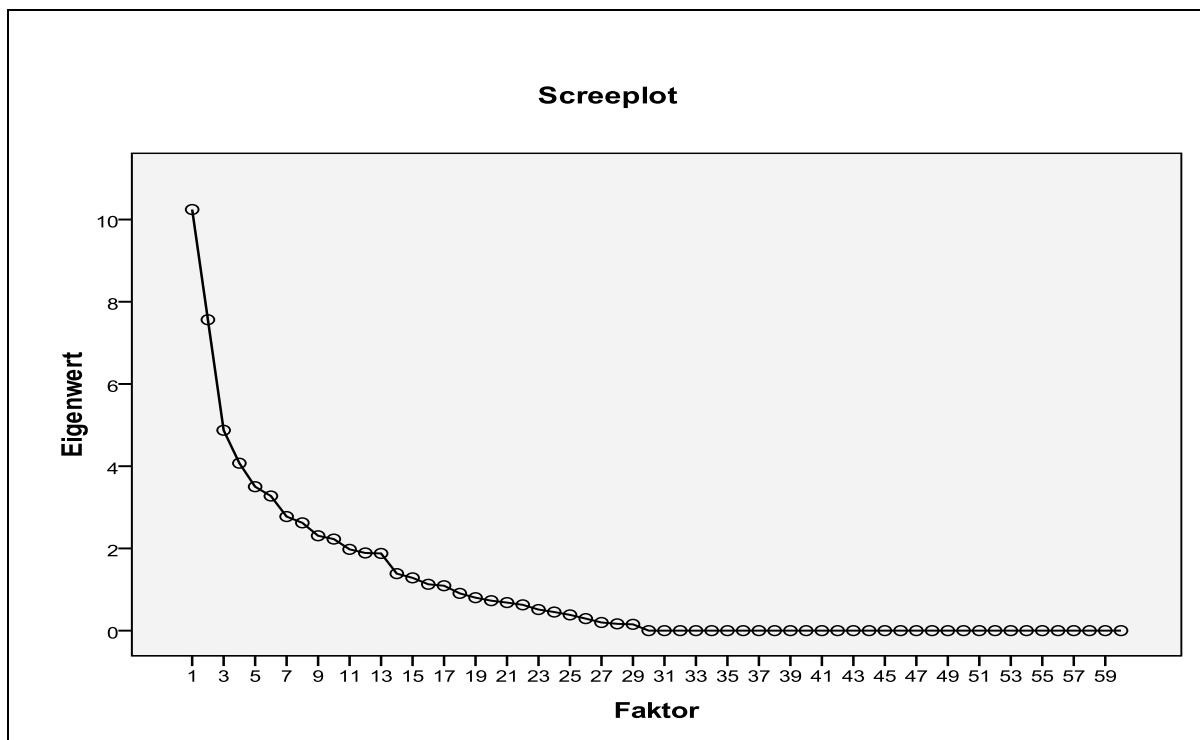
Der Vortest der vorliegenden Untersuchung wurde einmalig an 30 Proband/innen erprobt. Dabei wurde die online- Version des Fragebogens ausgedruckt und an 26 weibliche und 4 männliche Studierende (was auch hier schon die Unausgeglichenheit zwischen den Geschlechtern am Interesse Lehrer/in zu werden zeigt) ausgegeben. Alle 30 Versuchspersonen waren Lehramtsstudierende der Universität Wien mit den Unterrichtsfächern Psychologie/Philosophie oder Deutsch. Dies entspricht

der oben erwähnten Anforderung nach der Ähnlichkeit zwischen den Versuchspersonen des Pretests und der Zielpopulation.

Die Ergebnisse der ausgefüllten Fragebögen wurden mit dem statistischen Auswertungsprogramm SPSS 17 einer ersten Analyse unterzogen. Dabei wurde im Anschluss an die Faktorenanalyse eine Reliabilitätsberechnung mittels Cronbachs Alpha durchgeführt.

Die Berechnung der Faktorenanalyse führt zu einem Screeplot, das in der folgenden Abbildung 5 dargestellt ist.

Abbildung 5: Screeplot aus der Faktorenanalyse des Pretests



Als Kriterien für die Festlegung der Faktorenanzahl können die Eigenwerte der einzelnen Faktoren und das Screeplot herangezogen werden. Bei Erstem ergibt sich die Faktorenanzahl durch die Anzahl derer, die einen Eigenwert >1 haben. In der folgenden Berechnung wären das 17 Faktoren. Als weiteres Kriterium kann der Screeplot herangezogen werden. Dieser stellt einen „Geröllhang“ dar, der die bedeutenden von den unbedeutenden Faktoren trennen soll. Die „bedeutsamen“ Faktoren bilden im Screeplot gewissermaßen den Hang, d.h. denjenigen Linienbereich, der sich durch einen starken Anstieg auszeichnet“ (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.481). Abbildung 5 zeigt nach dem sechsten Faktor einen Abfall. Die Faktorenanzahl wird für den Pretest folglich mit sechs Faktoren bestimmt. Die rotierte Komponentenmatrix dieses Faktorenmodells wird im Folgenden dargestellt.

Tabelle 13: rotierte Komponentenmatrix mit den Ladungen der einzelnen Items auf den 6 Faktoren
Rotierte Komponentenmatrix(a)

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
8. Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.	-,835					
18. Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustande.	-,830					
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen numerus clausus gibt.	-,804	-,359				
10. Dieses Studium entspricht meinen Neigungen.	,780					
28. Mir ist es sehr wichtig, durch mein Studium meine Begabungen und Fähigkeiten fördern zu können.	,723					
15. Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten.	,656					
53. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job.	,634					-,387
35. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben.	,596			,362		
59. Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden.	,588					
43. Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist.	-,585					
30. Dieses Studium entspricht allgemein meinen Interessen.	,556					-,402
62. Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne.	,517					
24. Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung.	,517					
55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein.	,508					
63. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder/Jugendliche unterstützen.	,492		-,334	,316		-,315
34. Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen.	,458			,345	,309	
14. Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.	-,395	-,319	,376		-,350	
39. Der Lehrerberuf ist ein interessanter und abwechslungsreicher Job.		,870				
5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.		,828				
52. Es macht mir Spaß, mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern.		,827				,310
37. In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten.		,798				
2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.		,708				
9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern/Jugendlichen arbeiten.		,695				

61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen.		,647	,309	,337		
49. Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen.		,522				
13. Das durch dieses Studium erreicht Berufsbild entspricht meinen Neigungen.	,331	,517				
1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.		-,506	,348			-,338
47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben.		,432				
4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.			,701			
3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.			,698			
36. Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig.	,323		,620	,362		
27. Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen.		-,364	,611			
51. Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf.			,555			
26. Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.			-,509			,321
54. Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtsstudium mit.		,315	-,476			,466
40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.		,398	,440			
60. Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.		,399	,402	,381		
42. Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen.			,334			
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.				,665		,323
32. Ich kenne einige sympathische Lehrer.	,427			,627		
50. Im späteren Berufsleben hat man geregelte Arbeitszeiten.				,576		
46. Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.				,532		
16 Andere Studienrichtungen sagten mir weniger zu.			,414	,528	,306	
58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein.		,330		,507		
57. Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies.		-,405		,488		
12. Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben.		-,357		,455		
17. Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen.				,449		
6. Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.				,432		
20. Das von mir gewählte Studienfach mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.					,782	
23. Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten.					,773	
19. Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.					,702	
33. Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert.	,377				-,519	

44. Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufs große Freiheiten.					-,515	,501
56. In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.	,419				,486	,304
31. Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.					-,320	
48. Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig.						
22. Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit.						,739
29. Dieses Studium verspricht einen kürzere Studiendauer.			,401			,700
25. Diese Studienrichtung verspricht einen leichteren Abschluss.						,618
21. Mein(e) Freund(in) studiert dasselbe.	-,325			,412		,501

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a Die Rotation ist in 10 Iterationen konvergiert.

Die fettgedruckten Ladungen innerhalb der Komponentenmatrix wurden als Orientierungshilfe für die inhaltliche Interpretation bzw. Benennung der Faktoren markiert. Negative Ladungen sind umgekehrt zu deuten. Die obige Tabelle dient als Grundlage für die Benennung der einzelnen Faktoren. Sie lauten wie folgt:

Faktor I: Persönlichkeit (Fähigkeiten, Neigungen, Interessen)

Faktor II: Berufsinteresse

Faktor III: Prestige

Faktor IV: Außenbeeinflussung

Faktor V: Fachinteresse

Faktor VI: Freizeit/Freiheit

Im Hinblick auf die Hypothesen die der vorliegenden, empirischen Untersuchung zugrunde gelegt wurden, kann auf Basis dieser Inhalte geschlussfolgert werden, dass sie zufrieden stellend beantwortet werden können.

Im Anschluss an die Faktorenextraktion soll eine Reliabilitätsanalyse zur Bestimmung der Messgenauigkeit der einzelnen Faktoren einerseits und über alle 60 Items andererseits, berechnet werden.

Tabelle 14: Reliabilitätskoeffizient aller 60 Items

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,760	60

Alle Items des Fragebogens (exkl. Lügenitems) machen eine Reliabilität von Cronbachs Alpha = **0,760** aus. Das bedeutet, dass die 60 Items dasselbe Konstrukt messen. Auf diesem Ergebnis basierend werden keine Items aus dem Fragebogen für die Haupttestung ausgeschieden.

Die Berechnung der Reliabilitätskoeffizienten der einzelnen sechs Faktoren ergab folgende, zufrieden stellende Werte:

Faktor I: Alpha= 0,888 (17 Items)

Faktor II: Alpha= 0,897 (11 Items)

Faktor III: Alpha= 0,725 (10 Items)

Faktor IV: Alpha = 0,736 (10 Items)

Faktor V: Alpha = 0,772 (7 Items)

Faktor VI: Alpha = 0,690 (4 Items)

Zusätzlich zu den statistischen Auswertungen wurden Gespräche mit den Proband/innen des Pretests über das Aussehen, das Format und vor allem über die Verständlichkeit des Fragebogens geführt. Diese brachten konstruktive Anregungen zu einer verbesserten Verständlichkeit. So konnten folgende präzisere Itemformulierungen aufgrund von Nachfragen, bzw. Verständnisschwierigkeiten, die von Seiten der Proband/innen geäußert wurden, erzielt werden:

Tabelle 15: Veränderte Fragen (bzw. Items) aufgrund der Ergebnisse des Pretests:

<i>Frage 8: Haben Sie bereits ein Hochschulstudium erfolgreich beendet?</i> Einige der befragten „Pretest- Proband/innen“ hatten zum Zeitpunkt der Teilnahme an der Testung einen Bachelor- Studienabschluss. Trotzdem bestanden Unsicherheiten, ob diese Frage, die ein dichotomes Antwortformat enthielt, mit Ja bzw. Nein beantwortet werden sollte. Aufgrund dieser Unklarheit wurde die Frage in der Haupttestung präziser formuliert: <i>Frage 8: Haben Sie bereits ein Hochschulstudium (außer Bakkalaureat) erfolgreich beendet?</i>
<i>Frage 9: War Psychologie/Philosophie bzw. Germanistik ein von Ihnen gewähltes Fach bei Ihrer Matura- bzw. Studienberechtigungsprüfung?</i> Das dichotome Antwortformat Ja/Nein lies keine Rückschlüsse auf das Fach zu. Deshalb musste ein positives Ausfüllen dieser Frage um die Angabe des Faches in der Haupttestung ergänzt werden.
<i>Frage 10: Was haben Sie nach dem Erwerb Ihrer Hochschulreife gemacht?</i> Im Pretest waren hier lediglich einmalige Antwortmöglichkeiten zulässig. Das führte vor allem bei vielen männlichen Probanden zum Problem, dass sie vor Studienbeginn sowohl den Präsenzdienst ableisteten, als auch eine/n Reise/Auslandsaufenthalt oder eine Berufspraktikum absolvierten. Folglich wurde bezüglich dieser Frage eine Mehrfachnennung ermöglicht.
<i>Frage 11: Welchen Beruf üben Ihre Eltern aus? A: Beruf des Vaters_____ Beruf der Mutter_____</i> Zwecks unkomplizierter Auswertung wurde die Frage auf Übt Ihre Mutter/ Ihr Vater einen Lehrberuf aus?
<i>Frage 12: Haben Sie während Ihres Studiums Ihr Fach gewechselt? A: Von_____ Zu_____</i> Diese Frage sorgte in vielerlei Hinsicht für Probleme. Einerseits war vielen Probanden nicht klar, was mit der Frage erhoben werden soll. Von Interesse für die Auswertung ist lediglich, ob zu dem Fach, wofür dieser Fragebogen ausgefüllt wird, ein Wechsel stattgefunden hat, weshalb die Frage zwecks besserer Verständlichkeit und einfacherer Auswertung wie folgt umformuliert wurde: <i>Frage 12: Haben Sie während Ihres Studiums Ihr Fach gewechselt?</i> ☐Ja, zu P/P ☐JA, zu Germanistik ☐Nein
Der Fragebogen in der Haupttestung wurde durch das erweiterte Literaturstudium zum Zeitpunkt der Auswertung des Pretests um die Frage13: <i>Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach? ☐ Ja ☐ Nein erweitert.</i>

In der Anweisung zur korrekten Beantwortung der 63 Items mit Ratingskala wurde im Haupttest hinzugefügt, dass im gesamten Fragebogen aufgrund der kürzeren Schreibweise die Formulierung „Lehrer“ verwendet wird, die für beide Geschlechter verstanden werden soll.
<i>Item 19: Das Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.</i> Aufgrund der Nachfrage, um welches Fach es sich hier handelt, wurde das Item in <i>Item 19: Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.</i> umgewandelt
<i>Item 20: Die von mir gewählte Studienrichtung mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.</i> Zur leichteren Verständlichkeit wurde das Wort „Studienrichtung“ durch „Studienfach“ ersetzt.
Zudem wurde die Position einiger der insgesamt 63 Items im Fragebogen verändert. Damit wurde versucht, aufgrund der Abwechslung der dargebotenen Reihenfolge der Fragen die Teilnahme an der Untersuchung interessanter zu gestalten.

Wie in dieser Tabelle ersichtlich, wurde das Messinstrument durch die Ergebnisse des Pretests bzw. durch die Gespräche mit den Proband/innen verändert und somit verbessert. So konnte die Verständlichkeit erhöht und die Gefahr von fehlerhaften Antworten in der Haupttestungsphase gemindert werden.

Weiters gab der Pretest Aufschluss über die Dauer der Beantwortung des Fragebogens. Diese liegt je nach Geschwindigkeit der Versuchspersonen zwischen 10 bis 15 Minuten. Diese Zeitangabe wurde im Fragebogen der Haupttestungsphase im Begleittext als Richtlinie für die Versuchspersonen angegeben.

Insgesamt kann der Pretest aus retrospektiver Betrachtung als wertvolle Unterstützung beschrieben werden. Erste, statistische Berechnungen, wie die der Faktoren- oder Reliabilitätsanalyse geben Aufschluss über die Güte des neuen Instruments und schaffen einerseits Bestätigung und andererseits neue Motivation im Fortkommen der Forschungsarbeit.

6.3. Die Stichprobe

Statistische Erhebungen zielen darauf ab, „Informationen über eine abstrakte definierte, aber real existierende Zielgesamtheit (target population) von Einheiten (z.B. Personen, Institutionen, physikalischen Objekten) durch Erfassung von Merkmalen zu erlangen und daraus quantitative Aussagen abzuleiten“. Aussagen von Statistiken stimmen aber in der Regel nicht exakt mit der Realität überein, weil sich zwangsläufig Stichprobenfehler, unter Berücksichtigung der finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen ergeben. Anstelle der gesamten Population wird nämlich nur eine Teilmenge untersucht. Die Größenordnung der Stichprobenfehler kann durch so genannte Zufallsstichproben (random sample) verringert werden (SCHÄFFER, 1996, S.23). Darin hat jede Person dieselbe Chance, in das sample miteinbezogen zu werden. Grundsätzlich gilt, je größer die Stichprobe ausfällt, desto unwichtiger werden zufällige Abweichungen und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Struktur der Grundgesamtheit entspricht (ATTESLANDER, 2003, S.306). Darauf aufbauend wurde versucht, eine möglichst große Stichprobe für die vorliegende Untersuchung zu erlangen, was mit insgesamt 480 Personen gelungen ist.

Laut MUMMENDEY und GRAY (2008, S.91) sollte die Zahl der Versuchspersonen möglichst größer als 100 sein, weil die späteren Korrelationsberechnungen eine hinreichend große Stichprobengröße verlangen. Auch BORTZ und DÖRING (2002, S.399) merken an, dass die Genauigkeit der Schätzungen von Populationsparametern mit wachsendem n (Stichprobengröße) zunimmt. Sie weisen jedoch darauf hin, dass sich die Stichprobengröße nicht nur nach der gewünschten Schätzgenauigkeit richten kann, sondern auch von finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen abhängig ist. Für die gegenständliche Untersuchung spielte der finanzielle Aspekt keine Rolle, da der Online Fragebogen – egal wie lange er im Internet gepostet wird bzw. wie viele Proband/innen an der Studie teilnahmen – nicht mehr finanzielle Mittel in Anspruch nimmt, als bei einer kleineren Stichprobe. So konnte der Zeitraum der Testung von Jänner 2009 bis Dezember 2010 – also über zwei Jahre – ausgedehnt werden. Das Ende der Testung wurde mit Dezember 2010 festgelegt, da zu diesem Zeitpunkt nach dem Verfassen des Theorieteils mit der Auswertung der empirischen Daten begonnen werden sollte.

Angelehnt an eine der Hauptfragestellungen wurde versucht, im Zuge der Stichprobenrekrutierung möglichst viele Studierende zu Beginn und gegen Ende ihrer Ausbildung zu erreichen. Genauere deskriptive Darstellungen der Zusammensetzung der Stichprobe sind im Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ zu finden.

6.4. Die Durchführung der Testung

Die Testung erfolgte größtenteils online. Nachdem die Fragenformulierung und Testkonstruktion abgeschlossen war, konnte ein Informatik-Student (dessen Name nicht genannt werden soll) der Technischen Universität Wien gefunden werden, der den Fragebogen online im Internet unter der Adresse <http://www.b3club.at/~rabemich> postete. Danach wurde das Erhebungsinstrument anhand einer kleinen Stichprobe von 30 Proband/innen einem Pretest unterzogen.

Zu Beginn der Haupttestungsphase wurde zunächst versucht, über persönliche Kontakte aus Seminaren oder Vorlesungen an Proband/innen zu gelangen. Dabei wurde der Link an „passende“ Studierende mit einer kurzen Erklärung, wozu die Studienteilnahme dient, was bezweckt werden soll und der Bitte an der Untersuchung teilzunehmen, ausgesandt. Ursprünglich war geplant, über das „Schneeballprinzip“ (Teilnehmer/innen der Untersuchung schicken den Link an ihnen bekannte Studierende weiter, welche dann den Link wiederum weiter versenden, etc.) an ein genügend Versuchspersonen zu gelangen. Diese Art der Stichprobenrekrutierung versagte jedoch. Innerhalb der ersten Testmonate sind lediglich einzelne online Fragebögen ausgefüllt eingegangen. Das Problem lag vermutlich an der Tatsache, dass nur Lehramtsstudierende der Fächer P/P und Deutsch zur Untersuchung zugelassen wurden. Die Stichprobe war zu spezifisch, um über diesen Weg zu einem hinreichend großen sample zu gelangen.

Nachdem die online Testung nur sehr schleppend an lief, wurde kurzzeitig auf das „paper-pencil-Format“ gewechselt. Das bedeutet, dass der Fragebogen ausgedruckt und in Lehrveranstaltungen an Studierende ausgeteilt wurde. Nach nur einigen Rückläufen stand fest, dass diese Form der Testung viel zu zeitintensiv ist. Außerdem wurde viele unbrauchbare Bögen (durch das Überlesen von Fragen) abgegeben.

Folglich wurde wieder versucht online zu testen. Diesmal wurden Lehrveranstaltungsleiter/innen persönlich oder per Mail gebeten, den Link an ihre Studierenden zu verschicken. Diese Art der Rekrutierung funktionierte wesentlich besser. Lehrende haben Zugang zu E-mail Adressen von zahlreichen Studierenden und erklärten sich größtenteils bereit, den Link zu verschicken. So konnte relativ rasch eine hinreichend große Stichprobe befragt werden.

Insgesamt war der Fragebogen zwei Jahre, von Jänner 2009 bis Dezember 2010, online. Auf diese Weise wurden 480 Proband/innen befragt. Davon füllten lediglich 63 Personen den Fragebogen über den alternativen Zugang, nämlich im „paper- pencil“ – Format aus, während der überwiegende Anteil der Probanden (417) online an der Untersuchung teilnahmen.

6.5. Der Hypothesenkatalog

Als Grundlage für die Formulierung der Hypothesen ist das Literaturstudium anzusehen. Darauf basierend werden nach recherchierten Forschungslücken folgende Annahmen überprüft:

1. H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der zukünftigen Pensionierungswelle unter Lehrer/innen höherer Schulen und der aktuellen Motivation zum Lehramtsstudium.

In absehbarer Zeit wird in Österreich über alle Schulstufen und -typen hinweg ein flächendeckender Lehrer/innenmangel erwartet (DER STANDARD, 2010; DIE PRESSE, 2010). ULICH (2004, S. 9) stellte schon vor Jahren fest, dass in Deutschland „die Zahl der Quereinsteiger in den Lehrer/innen- Beruf bereits jetzt deutlich zunimmt“. Um diese aktuelle Entwicklung in der gegenständlichen Arbeit einzubeziehen, wurde die erste Hypothese formuliert.

2. H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Studienfach und der Motivation zum Lehramtsstudium.

HAVERS & INNERHOFER, (1983, S.5) stellen fest, dass durch die Einführung von Zugangsbeschränkungen an deutschen Universitäten, Studienanwärter/innen, die einen numerus clausus in einem von ihnen bevorzugten Studienfach nicht schaffen, auf ein Lehramtsstudium ausweichen. Seit einigen Jahren wurde auch an österreichischen Universitäten in ausgewählten Studienrichtungen (wie z.B. im Fach Humanmedizin oder Psychologie) ein numerus clausus eingeführt (MATOUSCHEK, 2006, S.1) Die Beschränkungen könnten sich in Zukunft auf weitere Studienrichtungen ausweiten (KOWALSKI, 2007, S.194). Ob bestehende Zugangsbeschränkungen an österreichischen Universitäten Auswirkungen auf die Motivation zum Lehramtsstudium zeigen, soll mit Hilfe der zweiten Hypothese beantwortet werden.

3. H₀: Es gibt keinen Unterschied in den Motiven zwischen arbeitstätigen Studierenden und „Vollzeit-Studierenden“.

In Deutschland jobben ca. zwei Drittel der Student/innen (SPRENG & DIETRICH, 2006, S.31). In Österreich ist die Situation ähnlich (vgl. POLLHEIMER, 2002, S.101). Nur wenige Student/innen können sich ein Studium ohne Nebenjob leisten. Mit der Kürzung der Familienbeihilfe kommen im Jahr 2011 zusätzliche, finanzielle Belastungen auf Studierende zu (DER STANDARD, 2011). Ob es

einen Unterschied in den Motiven zwischen erwerbstätigen und „Vollzeit“- Studierenden gibt, soll mit einer entsprechenden Hypothese getestet werden.

4. H₁: Es gibt einen Unterschied in den Motiven zwischen Studienanfänger/innen und höher semestrigen Lehramtsstudierenden.

BRÜHWILER und SPYCHIGER (1997, S.51) fanden in ihrer Untersuchung veränderte Motivationsstärken bei Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I und II zwischen Studienbeginn und gegen Ende der Ausbildung. Auf Grundlage dieses Ergebnis kann die Formulierung der vierten Hypothese begründet werden.

5. H₁: Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern und der Entscheidung zum Lehramtsstudium.

Vergangene Untersuchungen zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“ brachten durchgehend geschlechtsspezifische Unterschiede in den Motiven hervor (vgl. ULICH, 2004, S.74; AMMANN, 2005, S.96). Ob und inwiefern sich Unterschiede auf der gegenständlichen Datenbasis zeigen und wie sie sich zu vergangenen Untersuchungsergebnisse verhalten, soll durch Testung der fünften Hypothese geprüft werden.

6. H₀: Es gibt keinen Unterschied im Alter der Studierenden und der Entscheidung zum Lehramtsstudium.

HERKNER (2001, S.53) hebt in seiner wissenschaftlichen Abhandlung zum Motivationsbegriff die Variabilität der Motive im Laufe des Lebens hervor. Da bislang konkrete Studienergebnisse bezüglich einer möglichen Veränderung der Motive von Lehramtsstudierenden im Laufe ihrer Ausbildung fehlen, soll die sechste Hypothese diese Forschungslücke schließen.

7. H₀: Es gibt keinen Unterschied in der Motivation zum Lehramtsstudium zwischen Studierenden mit und ohne vorhandenem Hochschulabschluss.

Den Anstoß für die Formulierung dieser Hypothese gab eine Untersuchung von GROFFMANN und SCHMIDTKE (1997, S.63). Die Autoren verglichen 1972/1973 die Studienmotivation von

Studierenden des ersten und zweiten Bildungsweges. Das Ergebnis war ein signifikanter Unterschied zugunsten des zweiten Bildungsweges.

8. H₀: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Interessen der Studierenden und der Entscheidungssicherheit Lehrer/in werden zu wollen.

Der Einfluss von Interessen auf Studien- und Berufswahlentscheidungen zum Lehrberuf wurde mehrfach in empirischen Studien belegt (vgl. ULICH, 2004, S.11; BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S. 55; POLLHEIMER, 2002, S.105). Ob ein Zusammenhang zwischen den Interessen und der Entscheidungssicherheit zum Lehrberuf besteht, soll mit der achten Hypothese getestet werden.

Die erste, zweite, vierte und fünfte Hypothese sind aufgrund der Literatur bzw. basierend auf Ergebnissen aus Vorstudien positiv formuliert. Die Literaturhinweise bzw. Daten, die im konkret zur Formulierung dieser Hypothesen führten, werden im Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ detaillierter erklärt.

7. Beschreibung der Auswertungsmethoden

Die erhobenen Studierenden- Daten werden mit unterschiedlichen statistischen Auswertungsmethoden analysiert. Dabei kommen die Faktorenanalyse als dimensionsreduzierende Methode, die Reliabilitätsanalyse zur Erfassung der Messgenauigkeit des Fragebogens, die Korrelation zur Feststellung von möglichen Zusammenhängen zwischen den Variablen, der T-Test (bzw. U-Test) und die Varianzanalyse zur Ermittlung von möglichen Unterschieden zwischen zwei oder mehreren unabhängigen Variablen zum Einsatz. Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, sollen die einzelnen Auswertungsmethoden und ihre Anwendung in der gegenständlichen empirischen Untersuchung genauer beschrieben werden. Vorausgeschickt wird, dass wie ÖSTERREICH (1987, S.99) betont, ein/e Forscher/in nur das als Motiv erheben kann, was die Befragten als solches angeben. Das gilt unter Beachtung des geschlossenen Antwortformates des Fragebogens auch für die vorliegende Untersuchung.

7.1. Die Faktorenanalyse

In sozialwissenschaftlichen Forschungen ist in der Regel zur Erklärung menschlicher Verhaltensweisen eine Vielzahl von Einflussfaktoren (Variablen) zu berücksichtigen. Je größer die Anzahl der Variablen ist, umso weniger kann davon ausgegangen werden, dass sie voneinander unabhängig sind. Es gilt also, aus einer Vielzahl möglicher Variablen die voneinander unabhängigen Einflussfaktoren herauszukristallisieren. Damit können weitere statistische Auswertungen vorgenommen werden. Ein Verfahren zur Dimensionenreduktion ist die so genannte Faktorenanalyse (BACKHAUS, ERICHSON, PLINKE, WEIBER, 2003, S.260).

Auf diese Weise wird versucht, aus einer Reihe beobachtbarer Items jene Gruppen zu identifizieren, die den selben Hintergrundfaktor haben (BROSIUS, 2008, S.803) oder anders ausgedrückt, die Faktorenanalyse ist „ein Verfahren, das eine größere Anzahl von Variablen anhand der gegebenen Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, Faktoren genannt, zurückführt“. Dazu werden die Variablen, die untereinander stark miteinander korrelieren, zu einem Faktor gebündelt. Ziel ist eine möglichst geringe Korrelation zwischen Variablen aus unterschiedlichen Faktoren. Zudem sollen solche Faktoren ermittelt werden, welche die beobachteten Zusammenhänge zwischen den gegebenen Variablen möglichst vollständig erklären (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.465).

7.2. Die Reliabilitätsanalyse

Die Motivation als Konstrukt, das nicht direkt erhoben werden kann, muss durch beobachtbare bzw. messbare Variablen, wie die Antworten in einem Fragebogen operationalisiert werden. Ungeklärt bleibt die Frage, wie eng die Merkmale (Items) mit dem Hintergrundfaktor (Motivation) tatsächlich zusammenhängen, bzw. wie sehr „die Skala in ihrer Messgenauigkeit gestört wird“. Die Reliabilität wird als Maß zur Bewertung der Güte der Messgenauigkeit der Skalen herangezogen. Auf deren Basis wird entschieden, welche Items zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst werden sollen. Daher wird sie – wie auch in der vorliegenden Auswertung – im Anschluss an eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die Faktorbildung zu bewerten und abzusichern (BROSIOUS, 2008, S.403).

Die Reliabilitätsanalyse ist also ein Verfahren, dass sich mit der Zusammensetzung von einzelnen Items zu einem Test beschäftigt. Sie überprüft nach verschiedenen Kriterien, welche Einzelaufgaben sich für den Test im Gesamten als brauchbar erweisen und welche besser ausgeschieden werden sollten (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.455).

Damit sich das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse interpretieren lassen, müssen die Variablen folgende Voraussetzungen erfüllen (BROSIOUS, 2008, S. 805 ff.):

- Skalenniveau: die Items sollen dichotom, ordinal oder intervallskaliert sein
- Einheitliche Orientierung der Items (inhaltlich: von gering nach hoch)
- Einheitlicher Wertebereich der Items.
-

In der vorliegenden Untersuchung wurde der „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“, der ein neues Messinstrument darstellt, bereits im Pretest anhand der erhobenen Daten einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Die „Fragebogenvorform“ wurde 30 Proband/innen mit der Absicht der Beantwortung der Items vorgelegt. Danach wurde mittels SPSS 17 das Cronbach Alpha als Kennwert berechnet. Es ergab sich eine Reliabilität (= Zuverlässigkeit des Messinstrumentes) von $\alpha = 0,7743$. Dieses Ergebnis wurde bei einer kleinen Stichprobe, wie ebendieser, als zufrieden stellende, erste Zuverlässigkeitsprüfung angesehen.

7.3. Die Korrelation

Die Korrelation gibt den Zusammenhang zwischen zwei Variablen wieder (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.321). Will man zum Beispiel untersuchen, ob das Interesse eine Auswirkung auf die

Berufswahlentscheidung hat, können aufgrund der erhobenen Daten Zusammenhänge berechnet werden.

Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten hängt vom Skalenniveau der betreffenden Variablen ab (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.322):

- > Intervallskalierte und normalverteilte Variablen: Produkt- Moment- Korrelation nach Pearson
- > Mindestens eine der beiden Variablen ist ordinalskaliert oder nicht normalverteilt: Rangkorrelation nach Spearman oder Kendall Tau.
- > Eine der beiden Variablen ist dichotom: Punktbiserale Korrelation.

Ob der Zusammenhang (Korrelation) zwischen zwei Variablen stark oder schwach ist, zeigt der Korrelationskoeffizient. Interpretationen des Koeffizienten sind in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.322):

Tabelle 16: Interpretation von Korrelationswerten

Wert	Interpretation
bis 0,2	sehr geringe Korrelation
bis 0,5	geringe Korrelation
bis 0,7	mittlere Korrelation
bis 0,9	hohe Korrelation
über 0,9	sehr hohe Korrelation

Quelle: BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.322

Ein negativer Korrelationskoeffizient ist gegenläufig zu interpretieren. Je größer der Wert der einen Variable, desto kleiner der Wert der anderen. Ob der Zusammenhang – selbst bei einem gegenläufigen – stark oder schwach ist, kann wie bei einem positiven Korrelationskoeffizienten r aus der Größe des Betrages abgelesen werden (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.322).

Folgende Hypothesen der vorliegenden empirischen Untersuchung sollen mittels Korrelationsrechnung beantwortet werden:

1. H_1 : Es gibt einen Zusammenhang zwischen der zukünftigen Pensionierungswelle unter Lehrer/innen höherer Schulen und der aktuellen Motivation zum Lehramtsstudium.

2. H_1 : Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Studienfach und der Motivation zum Lehramtsstudium.
8. H_0 : Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Interessen der Studierenden und der Entscheidungssicherheit Lehrer/in werden zu wollen.

7.4. Der T-Test

In der Regel zielen statistische Datenanalysen darauf ab, aus den vorliegenden Daten einer Stichprobe Rückschlüsse auf bestimmte Eigenschaften der Grundgesamtheit zu ziehen. Mit der Anwendung des T-Tests ist es möglich, derartige Erkenntnisse über den Mittelwert intervallskalierter Variablen zu gewinnen (BROSIOUS, 2008, S.461).

Beim Vergleich von Mittelwerten werden vier verschiedene Situationen unterschieden:

- > Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben
- > Vergleich von zwei abhängigen Stichproben
- > Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben
- > Vergleich von mehr als zwei abhängigen Stichproben.

Die genannten Vergleiche werden der Reihe nach mit folgenden Verfahren untersucht:

- > T-Test für unabhängige Stichproben
- > T-Test für abhängige Stichproben
- > einfaktorielle Varianzanalyse
- > einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen (BÜHL, 2008, S.303).

Folgende Hypothesen sollen durch die Anwendung des T-Tests überprüft werden:

3. H_0 : Es gibt keinen Unterschied in den Motiven zwischen arbeitstätigen Studierenden und „Vollzeit-Studierenden“.
4. H_1 : Es gibt einen Unterschied in den Motiven zwischen Studienanfänger/innen und höher semestrigen Lehramtsstudierenden.
5. H_1 : Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern und der Entscheidung zum Lehramtsstudium.
7. H_0 : Es gibt keinen Unterschied in der Motivation zum Lehramtsstudium zwischen Studierenden mit und ohne vorhandenen Hochschulabschluss.

7.5. Die Varianzanalyse

Die einfaktorielle Varianzanalyse, die auch als einfaktorielle ANOVA (engl. Analysis of Variance) bezeichnet wird, kann als Erweiterung des T-Tests gesehen werden (ECKSTEIN, 2008, S.127). Mit diesem Verfahren lassen sich ähnlich wie beim T-Test Mittelwertsunterschiede überprüfen. Der Unterschied gegenüber dem T-Test besteht darin, dass mehrere Mittelwerte miteinander verglichen werden können.

Die mit diesem Verfahren zu prüfende Nullhypothese unterstellt, alle miteinander verglichenen Gruppenmittelwerte der betrachtenden Variable seien in der Grundgesamtheit gleich. Neben dem simultanen Vergleich aller Mittelwerte werden multiple Tests durchgeführt, mit denen identifiziert werden kann, zwischen welchen Gruppen Mittelwertsunterschiede bestehen.

Als Voraussetzungen für die Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse gelten:

- Intervallskalenniveau der Daten
- Normalverteilung der Daten
- Gleichheit der Varianzen (BROSIUS, 2008, S.485).

Folgende Hypothese soll mit dem Verfahren der univariaten Varianzanalyse überprüft werden:

6. H_0 : Es gibt keinen Unterschied im Alter der Studierenden und der Entscheidung zum Lehramtsstudium.

8. Darstellung der Ergebnisse

Im ersten Teil der Auswertung werden die erhobenen Daten einer deskriptiven Statistik (lat. descriptio = Beschreibung) unterzogen. Grundanliegen ist, „für eine wohl definierte Gesamtheit von Merkmalsträgern die Ausprägungen eines oder mehrerer Merkmale statistisch zu erheben, aufzubereiten und zu analysieren.“ Als Ziel gilt die statistische Beschreibung der Daten nach ihrer Verteilung durch bestimmte Kennwerte. (ECKSTEIN, 2006, S.1). Zusätzlich können aufgetretene Fehler aufgrund der Verteilung der Häufigkeiten erkannt und wenn nötig eine Datenbereinigung vorgenommen werden.

Der zweite Teil der Auswertung betrifft die induktive Statistik (inductio = das Hineinführen), die auch als schließende oder interferentielle Statistik innerhalb der Fachliteratur bezeichnet wird. Sie basiert auf mathematisch- statistischen Verfahren und versucht anhand von Zufallsstichproben und unter Einbeziehen von Wahrscheinlichkeitsmodellen „Aussagen über unbekannte Parameter bzw. Verteilungen von Grundgesamtheiten zu treffen.“ (ECKSTEIN, 2006,S.259).

8.1. Deskriptive Statistik

Das Kapitel „Deskriptive Statistik“ dient zur Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich ihrer soziodemografischen Variablen.

Abbildung 6: Geschlechtsverteilung

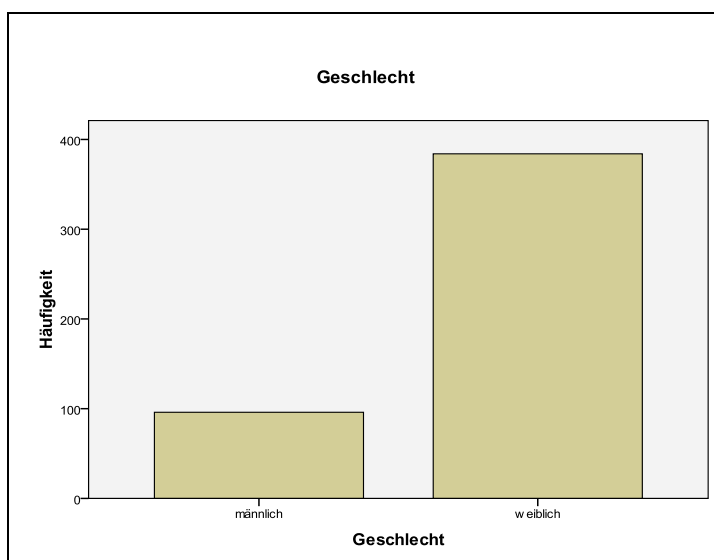
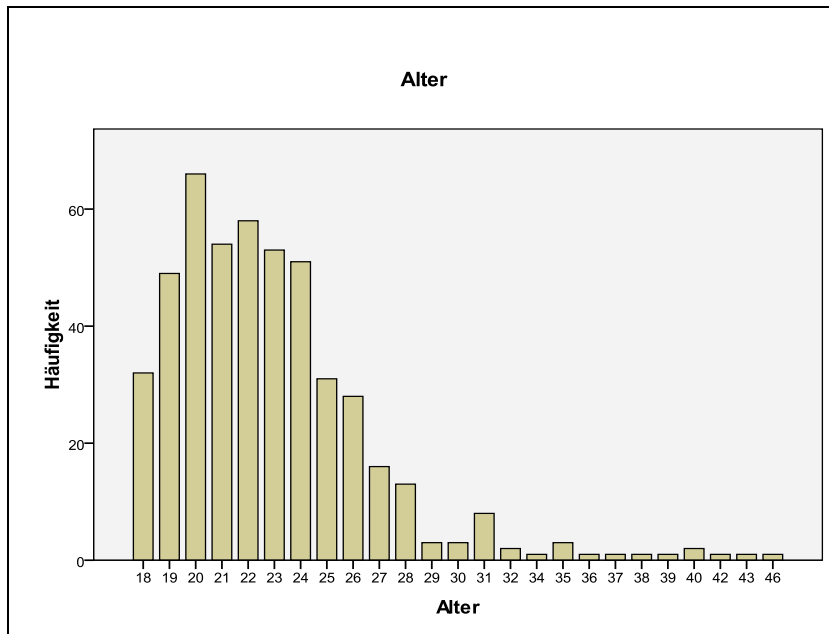


Abbildung 6 zeigt die Verteilung der untersuchten 480 Proband/innen nach dem Geschlecht. Dabei ist ersichtlich, dass die Anzahl der männlichen Testpersonen deutlich den weiblichen unterlegen ist.

Insgesamt nahmen nur 96 Männer an der Fragebogenstudie teil. In Prozenten ausgedrückt waren 80% der Teilnehmer/innen Frauen und nur 20% Männer.

Dieses Ergebnis ist nicht überraschend wenn man – wie im Theorieteil bereits mehrfach beschrieben – berücksichtigt, dass in den letzten Jahrzehnten die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte über alle Schularten hinweg stetig anstieg (AMMANN, 2004, S.96).

Abbildung 7: Altersverteilung



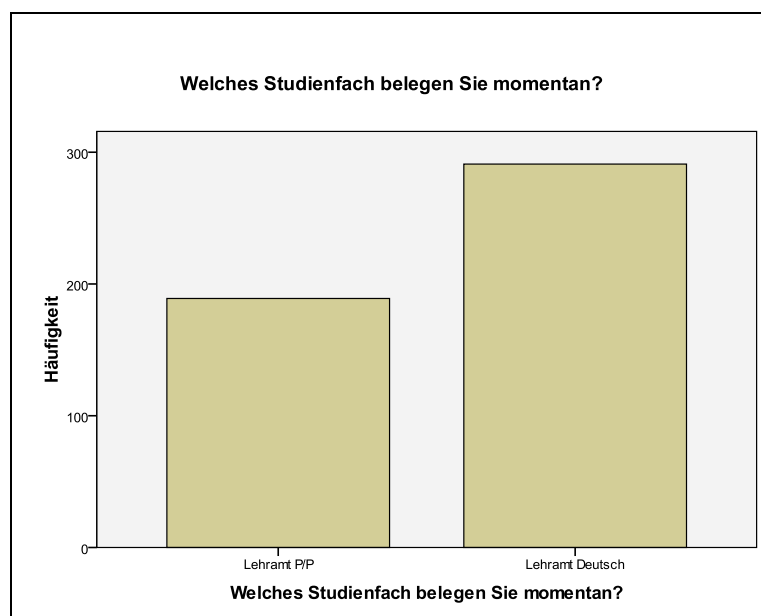
Die meisten Studierenden sind zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 19 und 24 Jahre alt. Sie machen 68,9% der gesamten Stichprobe aus. Diese Überrepräsentativität hinsichtlich der Altersverteilung war zu erwarten. In Österreich erwerben die meisten Schüler/innen nach Abschluss der Sekundarstufe II (abgesehen von Studierenden, die zur Studienzulassungsprüfung antreten) ihre Hochschulreife. Zu diesem Zeitpunkt sind sie je nach besuchtem Schultyp (AHS oder BHS) und Ableisten des Präsenz- oder Zivildienstes zwischen 18 und 20 Jahre alt. Im Folgenden (siehe Tabelle 19) wird gezeigt, dass über 90% der Proband/innen in einer AHS oder BHS ihre Hochschulreife erworben haben. Zudem legen die Antworten auf das Item: „Was haben Sie nach Ihrer Hochschulreife gemacht?“ nahe, dass rund 70% der Maturant/innen unmittelbar nach der Schule an die Universität gingen. Das Lehramtsstudium ist im Zeitraum der Befragung mit einer Mindeststudienzeit von 4,5 Jahren angegeben. Folglich war die Altersverteilung, so wie sie sich in der obigen Tabelle abbildet, ein zu erwartendes Ergebnis.

Tabelle 17: Familienstand

Familienstand					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ohne Partnerschaft	189	39,4	39,4	39,4
	Partnerschaft	261	54,4	54,4	93,8
	verheiratet	28	5,8	5,8	99,6
	geschieden	2	,4	,4	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

Basierend auf dem Literaturstudium wurde der Familienstand innerhalb der Untersuchung berücksichtigt. In der Literatur findet man die Hypothese, dass die Feminisierung des Lehrberufes mit der guten Passung zwischen Familienmanagement und Berufstätigkeit einhergeht (vgl. AMMANN, 2005, S.96). Fakt ist, dass 40% der Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung in keiner Partnerschaft leben. Dagegen geben 54% an, eine/n Partner/in zu haben. Ob die günstigen Rahmenbedingungen des Lehrberufes für Frauen zum Zeitpunkt der Berufswahl einen stärkeren Motivator als für Männer darstellt, soll durch Hypothese 6 getestet werden.

Abbildung 8: Studienfach



Rund 60% der befragten Studierenden (=291) gaben an, ein Lehramtsstudium Deutsch zu betreiben. Die restlichen 40% (=189) füllten den Fragebogen aus der Perspektive eines Lehramtsstudiums Psychologie/Philosophie aus.

Tabelle 18: aktuelle Semesteranzahl

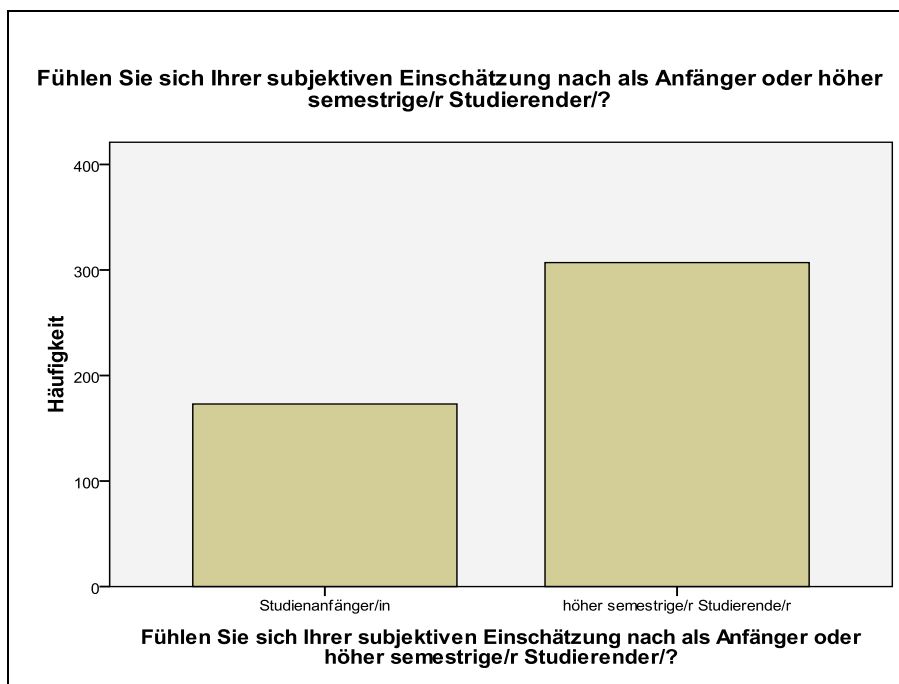
In welchem Semester Ihres oben angegebenen Studienfaches befinden Sie sich zurzeit?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	116	24,2	24,2	24,2
	2	51	10,6	10,6	34,8
	3	33	6,9	6,9	41,7
	4	34	7,1	7,1	48,8
	5	35	7,3	7,3	56,0
	6	18	3,8	3,8	59,8
	7	24	5,0	5,0	64,8
	8	41	8,5	8,5	73,3
	9	35	7,3	7,3	80,6
	10	40	8,3	8,3	89,0
	11	16	3,3	3,3	92,3
	12	14	2,9	2,9	95,2
	13	7	1,5	1,5	96,7
	14	7	1,5	1,5	98,1
	15	2	,4	,4	98,5
	16	1	,2	,2	98,8
	17	1	,2	,2	99,0
	18	2	,4	,4	99,4
	20	2	,4	,4	99,8
	22	1	,2	,2	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

In Tabelle 18 ist der aktuelle Semesterstand der Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung abgebildet. Den größten Prozentsatz machen die Erstsemestrigen mit 24,2% aus. Da eine der Haupthypothesen dieser Arbeit die möglichen Unterschiede in den Zugangsmotiven zwischen erst- und höher semestrigen Studierenden zum Inhalt hat, wurde versucht, möglichst viele Studienanfänger/innen und höher semestrige Studierende zu testen, was laut dieser Tabelle gelungen scheint.

Weiters ist ersichtlich, dass die erst- bis zehnt semestrigen Studierenden rund 90% der Stichprobe ausmachen. Das Lehramtsstudium an der Universität Wien ist im Zeitraum der empirischen Erhebung (Jänner 2009- Dezember 2010) mit 9 Semestern (= 4,5 Jahre) Mindeststudienzeit angegeben. Die befragte Testpopulation passt sich also demnach gut in die vorgegebene Mindeststudienzeit ein (die erst- bis fünft semestrigen Studierenden machen rund 50% der Stichprobe aus.) 2 Studierende gaben an sich jeweils im 18. und 20. Semester, 1 Studierender jeweils im 16., 17. und 22. Semester zu befinden. Diese können als Ausreißer verstanden werden.

Die Beweggründe dieser Studierenden für ein Lehramtsstudium könnten nach Möglichkeit herausgerechnet, bzw. gesondert untersucht werden.

Abbildung 9: subjektive Einschätzung als Studienanfänger/in bzw. Fortgeschrittene/r



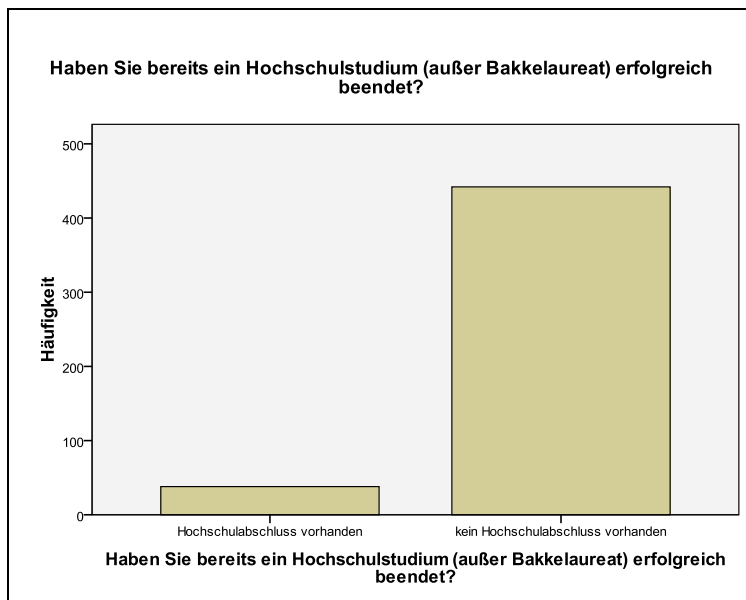
Laut Abbildung 9 fühlen sich 36% der Befragten (=173) als Studienanfänger/innen (64% als höher semestrige Studierende). Dieser Prozentsatz deckt sich in etwa mit den Angaben der Tabelle 16. Dort machen die erst- und zweitsemestrigen Studierenden zusammen rund 34% aus. Die Vermutung liegt nahe, dass sich diese Student/innen der beiden Teilstichproben in etwa gleichen und man sich ab dem 3. Semester subjektiv nicht mehr als Anfänger/in, sondern als Fortgeschrittene/r sieht.

Tabelle 19: besuchter Schultyp

Zuletzt besuchte Schule?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	339	70,6	70,6	70,6
	BHS	96	20,0	20,0	90,6
	Maturaschule	14	2,9	2,9	93,5
	Studienberechtigungsprüfung	2	,4	,4	94,0
	Sonstige	29	6,0	6,0	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

Der überwiegende Prozentsatz der Proband/innen (70%) hat seine/ihre Hochschulreifeprüfung in einer Allgemein bildenden Höheren Schule absolviert. Nur 20% haben aufgrund eines Abschlusses in einer Berufsbildenden Höheren Schule den Zugang zu den Universitäten erworben. Personen, die Sonstiges angaben, haben größtenteils ihre Hochschulberechtigung im Ausland erworben.

Abbildung 10: Hochschulabschluss



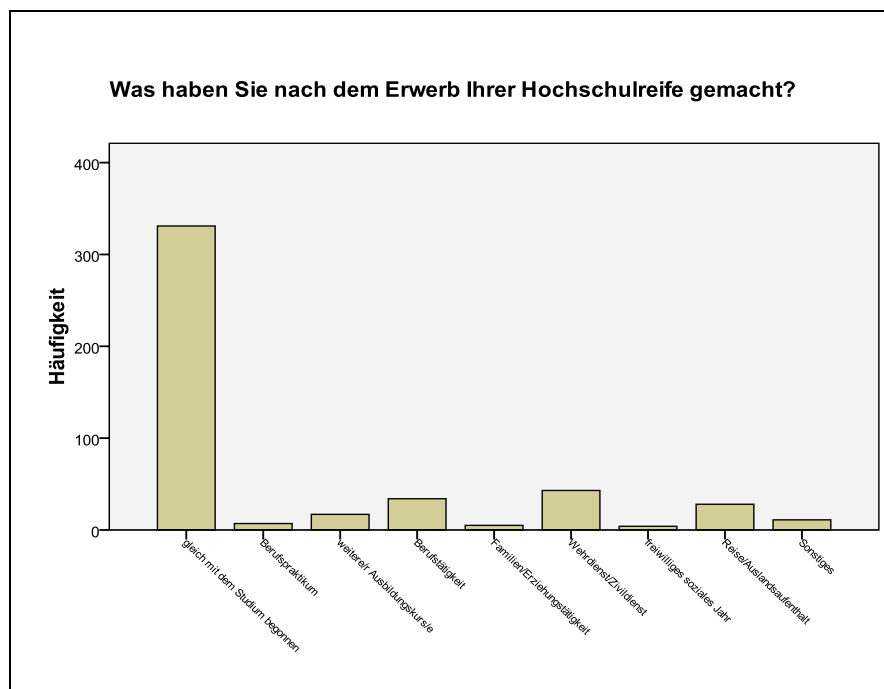
Die Frage nach einem Hochschulabschluss wurde in Anlehnung an Hypothese 7 formuliert. Ob es einen Unterschied zwischen Studierenden, die bereits ein Studium erfolgreich abschlossen haben oder nicht gibt, wird sich im Folgenden aufgrund einer T-Test Berechnung zeigen. Aus Abbildung 10 geht hervor, dass die Hochschulabsolvent/innen, die danach ein Lehramtsstudium betreiben, mit knapp 8% (=38 Studierenden) weit in der Unterzahl sind.

Tabelle 20: P/P oder Deutsch als Maturafach

War P/P bzw. Deutsch ein von Ihnen gewähltes Fach bei Ihrer Matura- bzw. Studienberechtigungsprüfung?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	P/P oder Deutsch als Maturafach	308	64,2	64,2	64,2
	P/P oder Deutsch nicht als Maturafach	172	35,8	35,8	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

Tabelle 20 lässt erkennen, dass 64,2% der Befragten Deutsch bzw. Psychologie/Philosophie als Maturafach oder als Fach bei ihrer Studienberechtigungsprüfung wählten. Dieser hohe Prozentsatz kann als Übereinstimmung mit beschriebenen Studien im Theorieteil betrachtet werden, deren Ergebnisse das Interesse einer Person als wesentlichen Faktor für die Studien- bzw. Berufswahlentscheidung belegen (vgl. ROTHLAND & TERHART, 2010, S.793). Lediglich 172 Personen, diese entsprechen ca. einem Drittel der teilnehmenden Versuchspersonen, wählten Deutsch oder P/P nicht als Prüfungsfach bei ihrer Matura- bzw. Studienberechtigungsprüfung.

Abbildung 11: Tätigkeit nach dem Erwerb der Hochschulreife



Die meisten Studierenden gaben an, nach der Hochschulreife gleich ein Universitätsstudium inskribiert und betrieben zu haben. An zweiter Stelle rangiert der Wehr- bzw. Zivildienst. Das erscheint nicht überraschend, da in Österreich zum Befragungszeitraum Wehr- bzw. Zivildienst für alle Männer verpflichtend war. Danach rangieren Berufstätigkeit und Reise bzw. Auslandsaufenthalte.

Tabelle 21: Beruf des Vaters

Welchen Beruf üben Ihre Eltern aus? Vater?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vater Lehrer	365	76,0	76,0	76,0
	Vater kein Lehrer	115	24,0	24,0	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

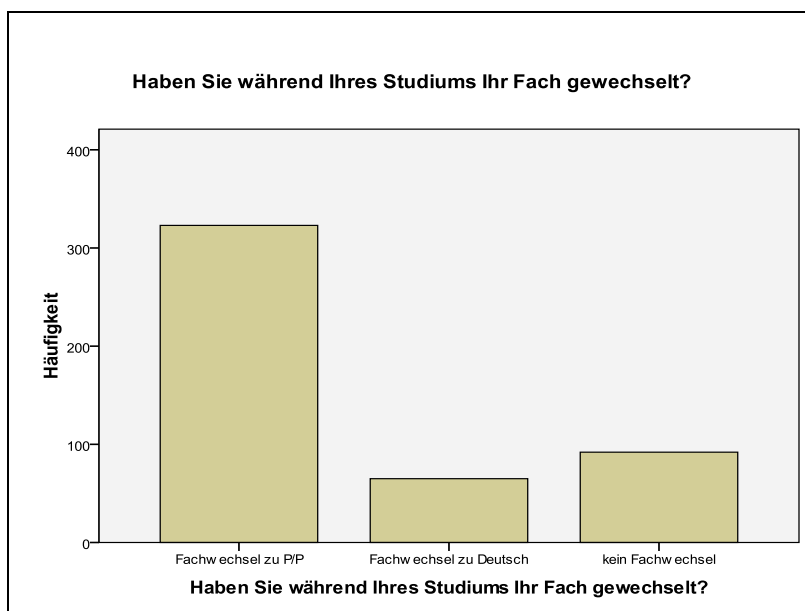
Tabelle 22: Beruf der Mutter

Welchen Beruf über Ihre Eltern aus? Mutter?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Mutter Lehrerin	324	67,5	67,5	67,5
	Mutter keine Lehrerin	156	32,5	32,5	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

Tabelle 21 und 22 zeigen, dass ein überwiegender Teil der Eltern von Lehramtsstudierenden selbst den Lehrberuf ausübt. Insgesamt geben 365 Befragte (die 76% der Stichprobe ausmachen) an, dass

ihr Vater Lehrer ist, während die Mütter von 324 Studierenden (= 67%) den Lehrberuf ausüben. Ob die Eltern ebenfalls ein Lehramtsstudium oder eine Pädagogische Hochschule abgeschlossen haben, wurde im Fragebogen nicht berücksichtigt. Beeindruckend ist allerdings ein hoher Anteil von Lehramtsstudierenden, deren Eltern selbst Lehrer/innen sind. Dieses Ergebnis reiht sich in bestehende Literatur ein. JÜNGER (2008, S.293) betont, dass Eltern im Berufsfindungsprozess wesentliche Vorbilder sind, wobei Buben eher den Beruf ihres Vaters erlernen wollen, während sich Mädchen stärker am Berufsbild der Mütter orientieren. MASCHE (1998, S.99) geht davon aus, dass der Beruf der Eltern auf die familiäre Interaktion abfärbt. Abgeleitet davon ist zu erwarten, dass auch heute noch eine Tradierung der Berufe über die Generationen hinweg stattfindet, was durch die oben dargestellten Daten (zumindest für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden) bestätigt wird.

Abbildung 12: Fachwechsel



Die Frage nach dem Fachwechsel brachte einen großen Unterschied zwischen den Lehramtsfächern Deutsch und Psychologie/Philosophie hervor. Insgesamt gaben 323 Personen an, zum Lehramt Psychologie/Philosophie gewechselt zu haben, was erstaunlichen 67,3% entspricht. Dagegen haben nur 65 Deutschstudent/innen zu ihrem Fach gewechselt. 92 Versuchspersonen gaben an, keinen Fachwechsel vollzogen zu haben. Ein Vergleich zu POLLHEIMERS Erhebung 2002 (S. 99), in der lediglich 44% der Studierenden angaben, zumindest in einem Fach einen Studienwechsel hinter sich zu haben, zeigt dieses Ergebnis eine deutliche Erhöhung des Studienwechsels zum Fach P/P.

Tabelle 23: Arbeitstätigkeit

Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	arbeitstätig	290	60,4	60,4	60,4
	nicht arbeitstätig	190	39,6	39,6	100,0
	Gesamt	480	100,0	100,0	

Im Theorieteil wird beschrieben, dass aufgrund verschiedener bildungspolitischer Bedingungen (z.B. Einführung von Studiengebühren, Kürzung der Familienbeihilfe, etc.) ein Großteil der Studierenden in Österreich neben ihrer Ausbildung einer Arbeitstätigkeit nachgeht. Diese Beschreibungen decken sich mit den absoluten und prozentuellen Angaben der Tabelle 23. Demnach sind 290 von insgesamt 480 Befragten, was einem Prozentsatz von 60% entspricht, arbeitstätig. Das Ergebnis deckt sich mit POLLHEIMERS Befragung (2002, S.101), wo ebenfalls 60,3% der Studierenden angaben, teilweise erwerbstätig zu sein.

Abbildung 13: Entscheidungssicherheit

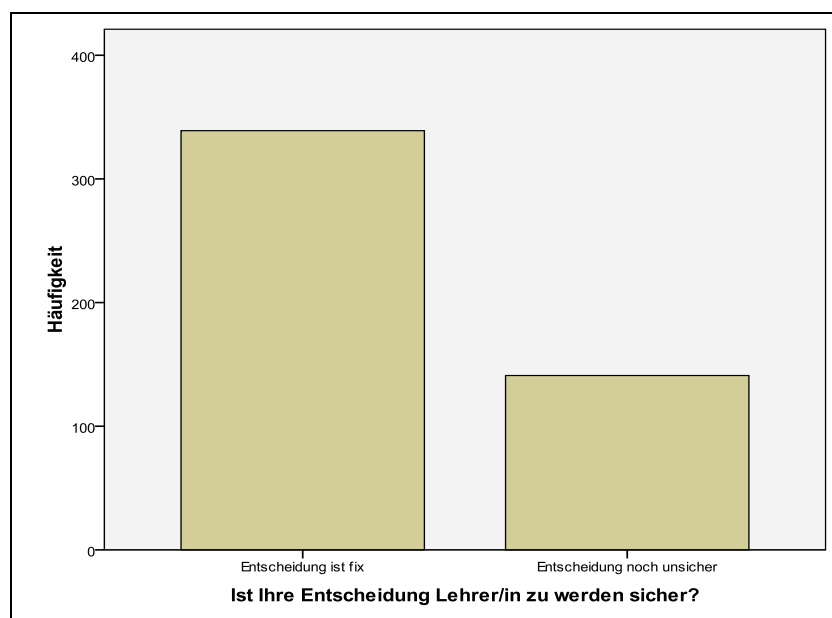
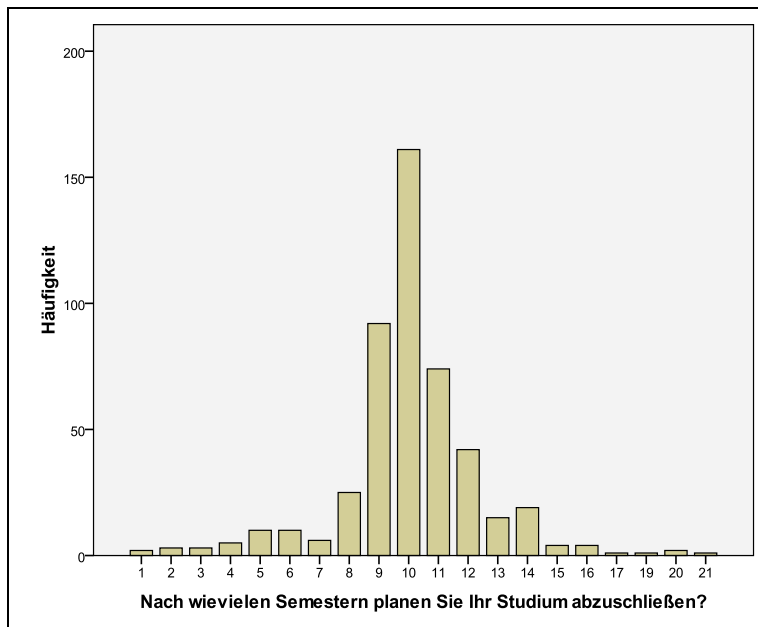


Abbildung 13 gibt die (Un-)sicherheit der Studierenden bezüglich ihrer Entscheidung Lehrer/in zu werden in absoluten Häufigkeiten an. 339 Studierende (=70%) sind sich mit der getroffenen Berufswahl sicher. Knappe 30% stellen ihre Entscheidung noch in Frage.

Dieses Ergebnis entspricht im Wesentlichen den Daten einer früheren Untersuchung an Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I und II von STELTSMANN (1980, S.582) in Deutschland. Der Autor gibt an, dass sich 32% der Studierenden in ihrem zukünftigen Berufsziel ganz sicher

waren und 38% wahrscheinlich Lehrer/innen werden wollten (=68%). 28% waren noch unentschieden oder wollten sich zumindest die Möglichkeit offen halten. Nur 4% wollten auf keinen Fall Lehrer/innen werden.

Abbildung 14: Studienabschluss (Angabe in Semestern)



Die letzte Frage zur Erhebung der soziodemografischen Variablen erfasste die subjektive Einschätzung der Proband/innen ihrer gesamten Studiendauer. Die Zeit wurde mit der Semesteranzahl angegeben. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Angabe der Mindeststudienzeit mit einer geballten Häufung von geplanten Studieneinflüssen deckt. Das Lehramtsstudium ist im Zeitraum der Erhebung (Jänner 2009 – Dezember 2010) mit 9 Semestern Mindeststudiendauer festgesetzt. Die meisten Studierenden (33,5%) geben an, nach 10 Semestern ihren Abschluss machen zu wollen. 19% streben die Mindeststudienzeit an und 15,4% planen nach 11 Semestern ihren Abschluss zu machen. Insgesamt machen diese genannten zusammenfassend 67,9% aus.

Die ersten Angaben von einem bis zu fünf und die letzten von 15 bis 21 Semester müssen als Ausreißer verstanden werden. Bei ersten könnte ein Missverständnis vorliegen, sodass die Fragestellung falsch verstanden wurde. Insgesamt machen diese 4,8% der Stichprobe aus. Da bei einer geschätzten Gesamtstudiendauer von einem bis fünf Semester von keiner seriösen Beantwortung ausgegangen werden kann, können die betreffenden Proband/innen (= 28 Studierende) aus weiteren, interferenzstatistischen Berechnungen hinsichtlich des Studienabschlusses ausgeschlossen werden.

Abschließend soll eine Statistik der Lügenitems zeigen, ob von seriösen Beantwortungen der Proband/innen ausgegangen werden kann oder ob Tendenzen zu sozial erwünschtem Antwortverhalten vorliegen.

Tabelle 24: Statistik der Lügenitems:

Statistiken				
		11. Ich gehe jeden Tag sehr gerne an die Universität.	38. Ich lerne immer sehr gerne.	45. Ich werde jede/n Schüler/in immer gleich behandeln.
N	Gültig	480	480	480
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		2,45	2,57	2,24
Standardabweichung		1,067	1,158	1,029
Varianz		1,138	1,340	1,059
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5

Aus Tabelle 24 geht hervor, dass sich die Mittelwerte zwischen eins und fünf bewegen. Im Detail liegen sie für das Item Nr.11 bei $x=2,45$, für das Item Nr. 38 bei $x=2,57$ und für das Item Nr.45 bei $x=2,24$. Die Standardabweichungen bewegen sich zwischen 1,029 und 1,158. Da die Antworten relativ nah am Mittelwert streuen, kann von keiner Tendenz zu sozial erwünschtem Verhalten ausgegangen werden (vgl. BORTZ & DÖRING, 2002, S. 234).

8.2. Interferenzstatistik

8.2.1. Faktorenanalyse

Vor der Hypothesenprüfung werden die erhobenen Daten einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode mit Varimax Rotation) unterzogen. In der Berechnung werden 60 Items berücksichtigt (exklusive der Lügenitems).

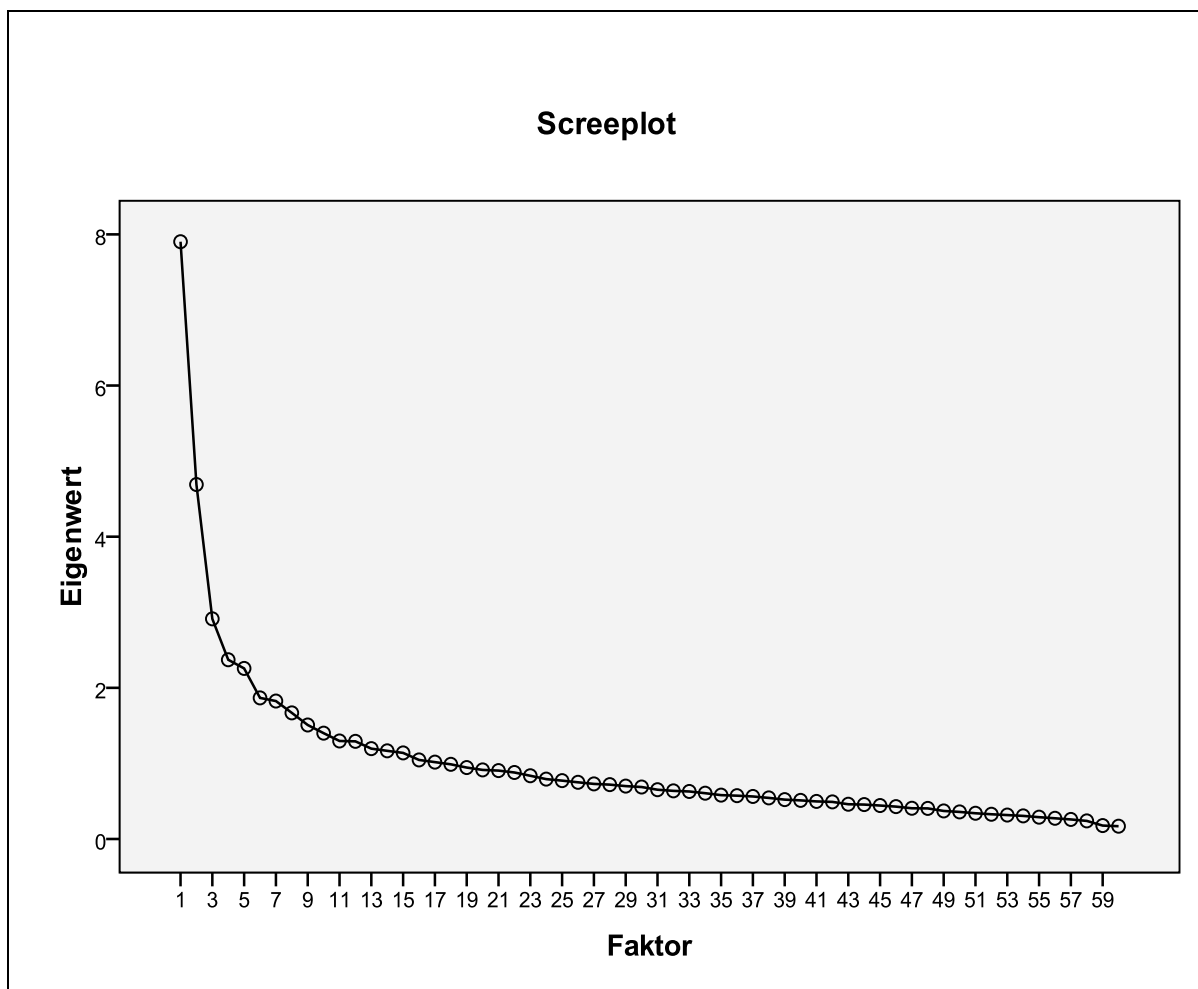
Bei 17 Faktoren ist der Eigenwert >1 . Die nachfolgende Tabelle zeigt diese mit ihren dazugehörigen, erklärten Varianzanteilen.

Tabelle 25: Eigenwerte und erklärte Varianzanteile der ersten 17 Faktoren

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,903	13,172	13,172	7,903	13,172	13,172
2	4,690	7,817	20,989	4,690	7,817	20,989
3	2,913	4,855	25,843	2,913	4,855	25,843
4	2,372	3,953	29,796	2,372	3,953	29,796
5	2,257	3,762	33,558	2,257	3,762	33,558
6	1,867	3,111	36,669	1,867	3,111	36,669
7	1,825	3,042	39,711	1,825	3,042	39,711
8	1,669	2,781	42,492	1,669	2,781	42,492
9	1,508	2,514	45,006	1,508	2,514	45,006
10	1,400	2,334	47,339	1,400	2,334	47,339
11	1,297	2,161	49,501	1,297	2,161	49,501
12	1,292	2,153	51,654	1,292	2,153	51,654
13	1,195	1,992	53,646	1,195	1,992	53,646
14	1,166	1,944	55,591	1,166	1,944	55,591
15	1,139	1,898	57,489	1,139	1,898	57,489
16	1,046	1,743	59,232	1,046	1,743	59,232
17	1,017	1,695	60,927	1,017	1,695	60,927
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.						

Ein starker Abfall ist zwischen dem ersten und dem zweiten Faktor zu erkennen. Der erste erklärt mit einem Eigenwert von 7,903 13,172% der Varianz, während der zweite im Vergleich dazu nur mehr 7,817% Erklärungswert aufweist. Wie auch schon im Pretest legt das Kriterium der Eigenwerte eine 6 oder 7 Faktorenlösung nahe. Weitere Hinweise auf die Auswahl der Faktorenanzahl gibt der Screeplot.

Abbildung 15: Screeplot der Faktorenanalyse der Haupttestung



Der Screeplot weist in der Haupttestung mehrere so genannte „Knicks“ oder „steile Abfälle“ auf. Auf dessen Basis wäre ein 5, 6 oder 7 Faktorenmodell als Lösung denkbar. Laut BÜHL und ZÖFEL (2005, S.481) können in solchen, mehrdeutigen Fällen mehrere Faktorenmodelle berechnet werden. Durch die Berechnung des 5 Faktorenmodells würde ein wesentlicher Faktor verloren gehen. Ein siebenter Faktor erscheint unklar in der Interpretation, weshalb – in Anlehnung an den Pretest – eine sechs Faktorenlösung passend erscheint.

Von den sechs Faktoren erklärt der erste nach Berechnung der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation 13,172%, der zweite 7,817%, der dritte 4,855%, der vierte 3,953%, der fünfte 3,762% und der sechste Faktor 3,111% der Varianz. Zusammen können sie 36,669% der Gesamtvarianz erklären.

Welche Items (Fragen) welchen Faktoren zugeordnet werden können, wird in der nächsten Tabelle dargestellt.

Tabelle 26: Rotierte Komponentenmatrix:

Rotierte Komponentenmatrix ^a						
	Komponente					
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben.	,768					
52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern.	,749					
9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten.	,672	,274				
58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein.	,665					
61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen.	,647					
29. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben.	,611					
42. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder und Jugendliche unterstützen.	,585	,246				
55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein.	,499				,291	
56. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job.	,444				,433	
40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.	,257					
10. Dieses Studium entspricht meinen Neigungen.		,664				,219
30. Diese Studienwahl entspricht allgemein meinen Interessen.		,633				,201
2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.		,632				
13. Das durch dieses Studium erreichte Berufsbild entspricht meinen Neigungen.	,214	,629				
49. Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen.	,324	,535				
15. Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten.		,531		-,216		,205
43. Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist.		-,484		,323		
37. In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten.	,423	,427				
5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.	,392	,420				
54. Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtsstudium mit.	,204	,417			,243	

24. Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung.		,396	,259			
28. Mir ist es sehr wichtig, durch das Studium meine Begabungen und Fähigkeiten zu fördern.		,387	,305			
63. Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen.	,244	,334				
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?		-,286	,283			
6. Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.	,261	,270				
18. Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustande.		-,263				
26. Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.		,221				
3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.			,765			
27. Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen.			,736			
4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.			,723			
36. Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig.			,673			
1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.			,568		,239	
51. Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf.			,531			
46. Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.	,220		,406			
57. Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies.				,692		
25. Diese Studienrichtung verspricht einen leichten Abschluss.		-,233		,599		
12. Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben.				,543		
22. Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit.				,534	-,242	
35. Dieses Studium verspricht eine kurze Studiendauer.				,502		
17. Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen.				,437		
50. Im späteren Beruf hat man geregelte Arbeitszeiten.			,242	,415		

44. Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufes große Freiheiten.				,411		
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.	,239	,254		,397		
21. Mein(e) Freund(in) studiert dasselbe.				,309		,200
23. Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen.				,296		
59. Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden.				,296		
14. Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.				,276		
16. Andere Studienrichtungen sagten mir weniger zu.						
39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.		,223			,677	
31. Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.		,213	,222		,604	
62. Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne.	,253				,529	
33. Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert.			,291	,203	,464	
60. Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.					,443	
32. Ich kenne einige sympathische Lehrer.					,392	
48. Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig.					,309	
8. Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.					,237	
20. Das von mir gewählte Studienfach mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.						,859
34. Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten.		,248				,802
19. Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.						,687
53. In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.					,274	,626
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.						
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.						
a. Die Rotation ist in 9 Iterationen konvergiert.						

Tabelle 26 zeigt die rotierte Komponentenmatrix, auf deren Grundlage die inhaltliche Interpretation bzw. Benennung der Faktoren erfolgt. Dabei wurden kleine Koeffizienten mit einem Absolutwert $<0,20$ unterdrückt. Die sechs Faktoren wurden wie folgt benannt:

Faktor I: Berufinteresse 47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben. 52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern. 9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten. 58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein. 61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen. 29. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben. 42. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder und Jugendliche unterstützen. 55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein. 56. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job. 40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.

Faktor II: Persönlichkeit 10. Dieses Studium entspricht meinen Neigungen. 30. Diese Studienwahl entspricht allgemein meinen Interessen. 2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch. 13. Das durch dieses Studium erreichte Berufsbild entspricht meinen Neigungen. 49. Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen. 15. Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten. 43. Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist. 37. In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten. 5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich. 54. Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtsstudium mit. 24. Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung. 28. Mir ist es sehr wichtig, durch das Studium meine Begabungen und Fähigkeiten zu fördern. 63. Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen. 7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweidlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt? 6. Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe. 18. Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustande. 26. Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.

Faktor III: Prestige 3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen. 27. Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen. 4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig. 36. Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig. 1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet. 51. Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf. 46. Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.

Faktor IV: Freizeit/Freiheit 57. Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies. 25. Diese Studienrichtung verspricht einen leichten Abschluss. 12. Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben. 22. Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit. 35. Dieses Studium verspricht eine kurze Studiendauer. 17. Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen. 50. Im späteren Beruf hat man geregelte Arbeitszeiten. 44. Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufes große Freiheiten. 41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden. 21. Mein(e) Freund(in) studiert dasselbe. 23. Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen. 59. Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden. 14. Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.

Faktor V: Außenbeeinflussung 39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben. 31. Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben. 62. Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne. 33. Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert. 60. Meine Eltern befürworten meine Studienwahl. 32. Ich kenne einige sympathische Lehrer. 48. Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig. 8. Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.

Faktor VI: Fachinteresse 20. Das von mir gewählte Studienfach mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten. 34. Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten. 19. Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren. 53. In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.

Die Faktorenanalyse ordnet dem ersten Faktor 10, dem zweiten 17, dem dritten 7, dem vierten 12, dem fünften 8 und dem sechsten Faktor 4 Items zu. Anzumerken ist, dass die Items, die auf mehreren Faktoren laden, jenem zugeteilt wurden, auf dem sie die höhere Ladungszahl aufwiesen (so wurde z.B. Item 9 dem ersten anstatt dem zweiten Faktor zugeteilt).

Ein Item wies auf keinem der Faktoren einen Trennschärfekoeffizienten über 0,2 auf, weshalb es aus der weiteren, interferenzstatistischen Berechnung ausgeschlossen wurde (Nr. 16 „Andere Studienrichtungen sagten mir weniger zu“).

Die extrahierten Faktoren decken sich mit bisherigen Untersuchungsergebnissen. Eine Validierungsstudie von POHLMANN und MÖLLER (2010, S.73 ff.), die ebenfalls ein neues Instrument namens „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA)“ auf ihre enthaltende Faktorenstruktur testeten, erhoben ähnliche Motivationsfaktoren. Im Detail benannten die Autoren sie wie folgt: „Pädagogisches Interesse“, „Fachliches Interesse“, „Nützlichkeit“, „Fähigkeitsüberzeugung“, „Geringe Schwierigkeit des Studiums“ und „Soziale Einflüsse“, die den hier extrahierten ähneln.

ENZELBERGER (2001, S.243) stellt im Überblick über vergangene, empirische Untersuchungen folgende Motive für die Wahl zum Lehramtsstudium in den Vordergrund:

Motive, die auf die Inhalte der Berufstätigkeit abzielen: „Spaß und Freude am Umgang mit Kinder und Jugendlichen“, „Interesse am pädagogischen Wirken“, „Fachinteresse“, „die Umsetzung der eigenen pädagogischen Fähigkeiten und Neigungen“

Motive, die auf die Rahmenbedingungen abzielen: „viel Freizeit“, „gute Bezahlung“, „eine kurze und kostengünstige Ausbildung“, „die Möglichkeit, im Lehrerberuf Beruf und Familie vereinbaren zu können“

Diese Motive finden sich ebenfalls in der gegenständlichen Auswertung wieder:

Die Faktoren „Berufsinteressen“, „Persönlichkeit“ und „Fachinteresse“ zielen auf die Inhalte der Berufstätigkeit ab, während „Prestige“ und „Freizeit/Freiheit“ Rahmenbedingungen des Berufes sind. Zusätzlich konnte hier die „Außenbeeinflussung“ an fünfter Stelle extrahiert werden, die als extrinsischer Beweggrund aufgefasst werden kann.

Das Hauptmotiv war in bisherigen Studien ein intrinsisches, nämlich ein soziales Motiv– genauer die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern/Jugendlichen (vgl. BRÜHWILER & SPYCHIGER,

1997, S.57; ULICH, 2004, S.11). Auch dieses Ergebnis lässt sich mit den gegenständlichen Daten zeigen. Am ersten Faktor (Berufswahlinteressen) laden folgende drei Items am höchsten:

47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben. 52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern 9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten.

Zusammenfassend scheint das Messinstrument in Anlehnung an Ergebnisse aus vergangenen Studien geeignet zu sein, um die subjektiven Motive zum Lehrberuf einerseits zu erheben und andererseits die der gegenständlichen Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen beantworten zu können.

8.2.2. Reliabilitätsanalyse

Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden die Items gemeinsam sowie jeder einzelne Faktor einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Dazu wurden die Items mit der Nr.18, 7 und 43, die auf dem zweiten Faktor negativ geladen waren, umkodiert. Als Reliabilitätsmaß wird in SPSS 17 üblicherweise das Cronbachs Alpha, das einen Wert zwischen 0 und 1 annimmt, ausgegeben (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.457). Je größer der Betrag, desto genauer messen die Items bzw. die einzelnen Faktoren.

Tabelle 27: Reliabilitätsstatistik über alle 60 Items

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,822	60

Laut BORTZ und DÖRING (2003, S.199) sollte ein guter Test eine Reliabilität von über 0,8 aufweisen. Diese Bedingung ist laut Tabelle 27 bestätigt. Zudem zeigt das hohe Cronbachs Alpha mit einem Wert von 0,822, dass alle 60 Items (ausgenommen der Lügenitems) dasselbe Konstrukt, nämlich die Motivation in ihren Ausprägungen des Berufinteresses, der Persönlichkeit, des Prestiges, der Freizeit/ Freiheit, der Außenbeeinflussung und dem Fachinteresse, messen.

Im Folgenden wurden die Reliabilitätskoeffizienten für alle Faktoren einzeln berechnet, die in der nächsten Tabelle aufgelistet sind.

Tabelle 28: Reliabilitätsstatistik für die Faktoren I –VI

	Cronbach's Alpha	Anzahl der Items	enthaltene Items
Faktor I	0,786	10	47,52,9,58,61,29,42,55,56,
Faktor II	0,803	17	10,30,2,13,49,15,43,37,5,54,24,28,63,7,6,18,26
Faktor III	0,782	7	3,27,4,36,1,51,46
Faktor IV	0,691	13	57,25,12,22,35,17,50,44,41,21,23,59,14
Faktor V	0,612	8	39,31,62,33,60,32,8
Faktor VI	0,793	4	20,34,19,53

Die Koeffizienten der Tabelle 28 belegen, dass jeder Faktor für sich eine hohe bis mittlere Messgenauigkeit aufweist. Die Werte liegen zwischen 0,803 und 0,612.

Auf Basis der Itemstatistiken könnte die Messgenauigkeit der einzelnen Faktoren erhöht werden, wenn bestimmte Items aus den Faktoren selektiert werden würden (siehe Anhang). Da sich die Reliabilitätswerte aber nur geringfügig erhöhen würden, werden keine Items eliminiert.

Nach der Faktorenextraktion soll eine Korrelationsberechnung die Unabhängigkeit der einzelnen Faktoren überprüfen. Da die Voraussetzung der Normalverteilung für die Faktoren „Fachinteresse“ ($p=0,001$), „Berufsinteresse“ ($p=0,000$) und „Außenbeeinflussung“ ($p=0,000$) laut Kolmogorov-Smirnov-Test nicht gegeben ist, wird eine Korrelationsberechnung nach Spearman durchgeführt. Dabei ergeben sich folgende Signifikanzwerte:

Tabelle 29: Korrelationsberechnungen zwischen den 6 Faktoren (Spearman)

Korrelationen							
		Berufs- interesse	Persön- lichkeit	Prestige	Freizeit/ Freiheit	Außen- beeinflussung	Fach- interesse
Spear- man	Berufsinteresse	1,000	-,058	-,019	,037	-,019	,029
		.	,203	,680	,425	,672	,521
		480	480	480	480	480	480
	Persönlichkeit	-,058	1,000	-,007	-,029	-,029	,038
		,203	.	,878	,519	,532	,406
		480	480	480	480	480	480
	Prestige	-,019	-,007	1,000	-,019	,008	,015
		,680	,878	.	,685	,866	,741
		480	480	480	480	480	480
	Freizeit/Freiheit	,037	-,029	-,019	1,000	,012	-,034
		,425	,519	,685	.	,793	,459
		480	480	480	480	480	480
	Außen- beeinflussung	-,019	-,029	,008	,012	1,000	-,035
		,672	,532	,866	,793	.	,449
		480	480	480	480	480	480
	Fachinteresse	,029	,038	,015	-,034	-,035	1,000
		,521	,406	,741	,459	,449	.
		480	480	480	480	480	480

Die Korrelationskoeffizienten beweisen die Unabhängigkeit der Faktoren untereinander. Es bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen ihnen, woraus geschlossen werden kann, dass jeder Faktor eine eigene Komponente der Motivation zum Lehramtsstudium erfasst.

Vor Beginn der Hypothesenprüfung soll aufgrund der zweifachen Dateneingabe (paper-pencil vs. online) eine Unterschiedstestung in den sechs Motivationsfaktoren auf Basis eines U-Tests einen Einfluss der Dateneingabe als mögliche Moderatorvariable ausschließen.

Tabelle 30: U-Test zwischen Dateneingabe und den sechs Faktoren

Statistik für Test ^a						
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	3 Prestige	4 Freizeit	5 Außen- beeinflussung	6 Fachinteresse
Mann-Whitney-U	12473,000	10170,000	12742,000	10480,000	8454,000	11913,000
Wilcoxon-W	14618,000	96490,000	99062,000	12625,000	94774,000	98233,000
Z	-,947	-3,190	-,717	-2,892	-4,841	-1,514
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,344	,001	,473	,004	,000	,130
a. Gruppenvariable: dat.eing						

Es ergeben sich signifikante Unterschiede für die Faktoren „Persönlichkeit“ (**p=0,001**), „Freizeit“ (**p=0,004**) und „Außenbeeinflussung“ (**p=0,000**) zwischen dem Dateneingabemodus „online vs. paper-pencil-Format“. Dies bedeutet für die weitere interferenzstatistische Auswertung, dass für die betroffenen Faktoren gesonderte Berechnungen zwischen Proband/innen die den Fragebogen online bzw. auf Papier ausgefüllt haben, erfolgen. Sollten unterschiedliche Ergebnissen resultieren, wird im weiteren Text darauf hingewiesen werden.

Zuletzt muss vor der Hypothesenprüfung das Kriterium für die Annahme bzw. Ablehnung der Nullhypothese bestimmt werden. Da die Motivation zum Lehramtsstudium aufgrund des Ergebnisses der Faktorenanalyse durch die sechs definierten Motivationsfaktoren operationalisiert wird, wird der Trennwert bei vier Signifikanzwerten angesetzt. Liegt demnach eine Nullhypothese als Ausgangslage der Hypothesentestung vor, wird sie bei vier signifikanten Ergebnissen in Bezug auf die sechs Motivationsfaktoren abgelehnt.

8.2.3. Prüfung der Hypothesen

HYPOTHESE I

H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der zukünftigen Pensionierungswelle unter Lehrer/innen höherer Schulen und der aktuellen Motivation zum Lehramtsstudium.

Literaturstudium zu Hypothese I

In österreichischen Medien häufen sich die Nachrichten von einem bereits spürbaren bzw. in absehbarer Zeit flächendeckend einsetzenden Lehrer/innenmangel (vgl. DER STANDARD, 2010, DIE PRESSE, 2010). Wissenschaftler/innen, die in der Lehrer/innenbildung tätig sind, haben auf diese Gefahr schon vor Jahren hingewiesen. ULICH betonte 2004 (S.9), dass „die Zahl der Quereinsteiger in den Lehrer/innen- Beruf bereits jetzt deutlich zunimmt und das Ansehen der Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden zweifellos darunter leidet, wenn immer mehr Akademiker ohne pädagogische Ausbildung in die Schulen kommen [...]“. Auf der anderen Seite berichtet die Universität Wien, dass momentan 15% der gesamten Studierenden Lehramtsstudierende sind (vgl. ENTWICKLUNGSPLAN UNI WIEN, 2010, S. 27).

Diese Tatsachen legen die Hypothese nahe, dass der erwartete Pensionierungsschub unter Lehrer/innen, der gute Jobchancen für Berufsanfänger/innen bietet, die Motivation für ein Lehramtsstudium positiv beeinflusst. Ob diese neueste Entwicklung tatsächlich Auswirkung zeigt, soll mit Hilfe der ersten Hypothese überprüft werden.

Berechnung der Hypothese I

Die Variable „Einfluss der zukünftigen Pensionierungswelle“ wird über das Item Nr.39 „Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben“ operationalisiert, während die Motivation zum Lehramtsstudium durch die sechs extrahierten Faktoren gemessen wird.

Das Verfahren zur Prüfung der 1.Hypothese ist die Korrelationsberechnung. Für die Pearson Korrelationsberechnung müssen die Voraussetzungen der normalverteilten und intervallskalierten Variablen erfüllt sein (vgl. BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.322). Da für eine Ratingskala angenommen wird, dass sie „auf unkomplizierte Weise Urteile erzeugt [...] die als intervallskaliert interpretiert werden können[...]“ bedarf die erste Voraussetzung keiner weiteren Überprüfung (vgl. BORTZ & DÖRING, 2003, S.175).

Tabelle 31: Kolmogorov- Smirnov- Test zur Normalverteilungsprüfung der 6 Faktoren

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest							
		1 Berufs- interesse	2 Persönlichkeit	3 Prestige	4 Freizeit	5 Außen- beeinflussung	6 Fach- interesse
N		479	480	480	480	480	480
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	-,0012845	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000	,0000000
	Standarda- bweichung	1,00064900	1,00000000	1,00000000	1,00000000	1,00000000	1,00000000E 0
Extremste Differenzen	Absolut	,086	,088	,022	,060	,046	,100
	Positiv	,086	,088	,022	,031	,046	,100
	Negativ	-,062	-,044	-,022	-,060	-,034	-,048
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,882	1,934	,488	1,320	1,009	2,187
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)		,002	,001	,971	,061	,260	,000
a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.							
b. Aus den Daten berechnet.							

Der Kolmogorov- Smirnov Test dient der Prüfung der Normalverteilung der Variablen. Eine signifikante Normalverteilung liegt bei $p > 0,05$ vor (vgl. BÜHL & ZÖFEL, 2005, S.313).

Die Signifikanzwerte der Faktoren I „Berufsinteresse“ ($p=0,002$), II „Persönlichkeit“ ($p=0,001$) und VI „Fachinteresse“ ($p=0,000$) belegen, dass die Normalverteilung nicht gegeben ist. Für die Faktoren I, II und VI dürfen daher keine parametrischen Verfahren (wie z.B. der T-Test) angewendet werden. Die Faktoren III „Prestige“ ($p=0,971$), IV „Freizeit/Freiheit“ ($p=0,061$) und V „Außenbeeinflussung“ ($p=0,260$) weisen Normalverteilung auf.

Zur Beantwortung der ersten Hypothese wird ein Korrelationsmaß für die Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Motivation zum Lehramtsstudium und dem Einfluss des laut gewordenen Lehrer/innenmangels eingesetzt. Für die Faktoren III, IV und V darf aufgrund der Normalverteilungsgeltung ein Pearson- Korrelationskoeffizient berechnet werden. Für die Faktoren I, II und VI wird die Spearman- Korrelation berechnet. Die Testung erfolgt aufgrund einer gerichteten Hypothese einseitig.

Die Ergebnisse sind in den nächsten Tabellen übersichtlich dargestellt.

Tabelle 32: Spearman Korrelationstabelle der Hypothese I

Korrelationen						
			39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	1 Berufs- interesse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Spearman-Rho	39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	Korrelationskoeffizient	1,000	-,109**	,224**	-,053
		Sig. (1-seitig)	.	,008	,000	,123
		N	480	479	480	480
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).						

Es zeigen sich hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der Variable „Einfluss der bevorstehenden Pensionierungswelle“ und den Motivationsfaktoren „Persönlichkeit“ ($p = 0,000$) und „Berufsinteresse“ ($p = 0,008$). Der Korrelationskoeffizient $r = 0,224$ für den 1. Faktor, der einen schwachen, positiven Zusammenhang belegt, führt zu folgender, inhaltlichen Interpretation:

Proband/innen, die hohe Werte auf dem Faktor „Persönlichkeit“ (Neigung, Fähigkeit, Interessen) angaben, weisen eine hohe Ausprägung im Item „Einfluss der bevorstehenden Pensionierungswelle“ auf. Anders ausgedrückt bedeutet das, je stärker man durch die eigene Persönlichkeit beeinflusst ist Lehrer/in zu werden, desto eher ist man aufgrund der in Aussicht gestellten guten Jobaussichten zu dieser Ausbildung motiviert oder umgekehrt.

Der Korrelationskoeffizient für das Berufsinteresse ist mit $r = -0,109$ negativ. Das bedeutet, dass Proband/innen die hohe Ausprägungen im Berufsinteresse ankreuzten, wenig durch die bevorstehende Pensionierungswelle beeinflusst werden und umgekehrt. Da der Faktor „Berufsinteresse“ den höchsten Anteil der erklärten Gesamtvarianz aufweist, liegt die Vermutung nahe, dass Studierende, die Lehramt studieren, weil sie an diesem Berufsbild interessiert sind, unbeeinflusst von den guten Jobaussichten bleiben. Sie würden vermutlich auch unter schlechten Anstellungschancen dieses Berufsziel wählen.

Der Wert $p = 0,123$ für das Fachinteresse ist nicht signifikant. Vermutlich kann dieser Umstand darauf zurückgeführt werden, dass „Fachinteressierte“ nicht des Berufes wegen Lehramt studieren. Das Ergebnis lässt sich mit GERNERS Argument (1976, zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581) in Einklang bringen, der betont, dass Gymnasiallehrer/innen „eigentlich nicht berufsbezogen, sondern fachbezogen studieren“. Möglicherweise haben solche Student/innen nicht die Motivation möglichst schnell als Lehrer/in beruflich tätig zu werden, weshalb sie von guten Jobaussichten unberührt bleiben.

Eine anschließende Regressionsberechnung soll hier zur Absicherung dieses Ergebnisses berechnet werden. Der Regressionswert $p = 0,244$ ist nicht signifikant, was den oben berechneten

Signifikanzwert von $p=0,123$ der Korrelation unterstützt und keinen Zusammenhang zwischen der Pensionierungswelle und dem Fachinteresse bestätigt.

Tabelle 33: Regressionstabelle (Hypothese I)

Koeffizienten ^a					
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta	
1	(Konstante)	1,923	,044		,000
	6 Fachinteresse	-,052	,044	-,053	,244

a. Abhängige Variable: 39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.

Tabelle 34: Pearson Korrelationstabelle der Hypothese I

Korrelationen					
		39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	4 Freizeit	3 Prestige	5 Außenbeeinflussung
39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	Korrelation nach Pearson	1	,162**	,146**	,677**
	Signifikanz (1-seitig)		,000	,001	,000
	N	480	480	480	480

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die Pearson Korrelationstabelle weist hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der Variable „Einfluss der bevorstehenden Pensionierungswelle“ und den Faktoren „Prestige“ ($p=0,001$), „Freizeit/Freiheit“ ($p=0,000$) und „Außenbeeinflussung“ ($p=0,000$) auf.

Inhaltlich legen die Korrelationskoeffizienten $r=0,146$ (Prestige) und $r=0,162$ (Freizeit/Freiheit) einen schwachen, positiven Zusammenhang nahe. Das heißt, Studierenden, die durch das Prestige und der Freiheit/Freizeit des Lehrberufes an der Ausbildung motiviert sind, werden auch durch den Einfluss der Pensionierungswelle beeinflusst und umgekehrt. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass Studierende denen Prestige am Lehrer/innenberuf und die Freiheiten/Freizeiten in der Berufsausübung wichtig ist, großen Wert darauf legen, in den Berufsalltag (rasch) einsteigen zu können, was wiederum durch gute Jobaussichten gewährleistet ist.

Der Korrelationskoeffizient $r=0,677$ für die Außenbeeinflussung legt einen hohen Zusammenhang zur Pensionierungswelle als Motivator nahe. Inhaltlich kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die einen höheren Außeneinfluss, z.B. von Seiten ihrer Eltern oder ihrer Familie angeben, auch stärker durch die bevorstehende Pensionierungswelle in ihrer

Berufswahlentscheidung beeinflusst werden. Beide Variablen sind extrinsische, weshalb der starke Zusammenhang nicht überrascht.

Das Ergebnis der Hypothesenprüfung lautet, dass mit Ausnahme des Faktors „Fachinteresse“ ein Zusammenhang zwischen dem „Einfluss der Pensionierungswelle“ und der Motivation zum Lehramtsstudium vorliegt. H_1 wird als bestätigt angenommen.

Zusätzlich sind die Fragen interessant, ob sich die Geschlechter bzw. Studierende der unterschiedlichen Fachrichtungen in der Motivation zum Lehramtsstudium aufgrund der zukünftigen guten Jobaussichten unterscheiden. Diesen Fragen sollen weitere statistische Berechnungen nachgehen.

Hypothese:

H_0 : Es gibt keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern und der Motivation zum Lehramtsstudium aufgrund des zukünftig eintretenden Lehrer/innenmangels.

Wie bereits zu Hypothese I angeführt, wird in Zukunft ein Lehrer/innenmangel befürchtet (vgl. Ulich, 2004, S.9), der die Motivation zum Lehramtsstudium beeinflusst (siehe Bestätigung der Alternativhypothese der Hypothese I dieser Arbeit). Als zusätzliche Auswertung scheint die Hypothesentestung nach einem möglichen Unterschied hinsichtlich dieses Einflusses zwischen den Geschlechtern interessant, deren Überprüfung mittels U-Test erfolgt.

Tabelle 35: U-Test zwischen Geschlecht und „Einfluss der Pensionierungswelle“

Statistik für Test ^a	
	39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.
Mann-Whitney-U	18332,500
Wilcoxon-W	92252,500
Z	-,087
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,931
a. Gruppenvariable: Geschlecht	

Der U-Test zeigt mit $p=0,931$ kein signifikantes Ergebnis. Frauen und Männern unterscheiden sich nicht in ihrer Motivation Lehrer/in zu werden aufgrund der in Aussicht gestellten Stellenangebote.

Österreichische Medien berichten mehrfach von bereits jetzt spürbaren Lehrer/innenmangel, die in bestimmten Fächern, wie z.B. den Naturwissenschaften oder den Hauptfächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) auftreten (vgl. DIE PRESSE, 2010; DER STANDARD, 2010). In Bezug auf die vorliegenden Daten ist die Hypothesentestung interessant, ob ein Zusammenhang zwischen den Fächern und der Motivation zum Lehramt aufgrund dieses Pensionsschubes besteht. Demnach wird

erwartet, dass Studierende des Lehramts Deutsch (Hauptfach) dadurch stärker beeinflusst werden, als ihre Kolleginnen aus dem Studienfach Psychologie/Philosophie (Nebenfach). Die Hypothese ist also einseitig gerichtet und wird mittels Korrelationsberechnung nach Spearman überprüft.

Hypothese:

H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Fachwahl und der Motivation zum Lehramtsstudium aufgrund der bevorstehenden Pensionierungswelle.

Tabelle 36: Korrelationsberechnung zwischen Fachwahl und Motivation zum Lehramtsstudium durch die bevorstehende Pensionierungswelle.

Korrelationen				
			Welches Studienfach belegen Sie momentan?	39.Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.
Spearman-Rho	Welches Studienfach belegen Sie momentan?	Korrelationskoeffizient	1,000	-,160**
		Sig. (1-seitig)	.	,000
		N	480	480
	39.Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	Korrelationskoeffizient	-,160**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	.
		N	480	480

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Der Spearman Korrelationskoeffizient (**p=0,000**) ist höchst signifikant. Der Wert **r=-0,160** bestätigt einen schwachen negativen Zusammenhang. Die Variable Studienfach wurde mit 0=P/P und 1=Deutsch kodiert. Die Variable die durch das Item 39 operationalisiert wird, ist mit „1= trifft voll zu“ bis „5= trifft nicht zu“ kodiert. Aufgrund der Berücksichtigung der Kodierungen bedeutet das, dass Deutschstudierende eher durch die bevorstehende Pensionierungswelle angetrieben sind Lehramt zu studieren, als P/P Student/innen. Die Alternativhypothese wird als bestätigt angenommen und steht im Einklang mit der Literatur.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Die Literaturrecherche zur ersten Hypothese legt die Annahme nahe, dass der laut gewordene, zukünftig eintretende Pensionsschub unter Lehrer/innen die Zugangsmotivation zum Lehrberuf positiv beeinflusst (vgl. Ulich, 2004, S.9). Detaillierte, empirische Ergebnisse, wie z.B. nach einer differenzierten Gewichtung auf den einzelnen Motivationsfaktoren sowie nach möglichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern oder Fächern, lagen bislang keine vor.

Insgesamt deckt sich der Literaturhinweis mit den hier berechneten Korrelationskoeffizienten. Mit Ausnahme des „Fachinteresses“ und des „Berufsinteresses“ weisen alle Faktoren eine positive Korrelation zum Pensionsschub auf. Demnach motivieren die guten Jobaussichten vor allem die Proband/innen, die hohe Motivation zum Lehramtsstudium aufgrund ihrer Persönlichkeit aufweisen, denen Freizeit/Freiheit und das Prestige, das der Job mit sich bringt, wichtig sind sowie jene, die von außen, also extrinsisch, motiviert werden. Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Fachinteresse und dem Einfluss des Pensionsschubes. Das dürfte daran liegen, dass wie GERNER (1976, zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581) betont, nicht alle Lehramtskandidat/innen berufsbezogen studieren. Für Fachinteressierte steht die Ausübung des Lehrberufes vermutlich nicht an vorderster Stelle. Der Korrelationskoeffizient zum Berufsinteresse ist negativ. Es kann vermutet werden, dass Personen, die große Motiviertheit am Lehramtsstudium dadurch aufweisen, dass sie am Lehrberuf interessiert sind, die Ausbildung auch gewählt hätten, würden schlechte Chancen am Arbeitsmarkt vorherrschen.

Als zusätzliche Auswertungen ließ sich zeigen, dass die Geschlechter nicht unterschiedlich stark durch die bevorstehende Pensionierungswelle motiviert werden. Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich allerdings für die Fachwahl nachweisen. „Lehramt Deutsch Studierende“ fühlen sich von den guten Jobaussichten stärker zu ihrer Berufswahl hingezogen, als ihre „P/P Kolleg/innen“, was auch den realistischen Jobaussichten entspricht.

HYPOTHESE II

H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Studienfach und der Motivation zum Lehramtsstudium.

Literaturstudium zu Hypothese II

HAVERS & INNERHOFER, (1983, S.5) stellten schon vor Jahren fest, dass in Deutschland viele Studierende, die einen numerus clausus in einem von ihnen bevorzugten Studienfach nicht schaffen, auf ein Lehramtsstudium ausweichen. LEWIN, LESZCZCENSKY und SCHACHER (1985, zitiert nach BERGMANN & EDER, 1994, S.48) schwächen diese Tatsache ab und geben an, dass zumindest für einen Teil der Studierenden aufgrund einer Zugangsbeschränkung das Lehrer/innenstudium einen alternativen Ausbildungsweg darstellt. BRÜHWILER & SPYCHIGER (1997, S.53) fanden diesen Umstand ebenfalls in ihrer Studie belegt. Allerdings fügen sie hinzu, dass der Grund eine „andere Prüfung nicht bestanden zu haben“ nur eine untergeordnete Rolle in dem großen Motivationskomplex für die Berufswahl Lehrer/in zu werden spielt. In Österreich wurden vor einigen Jahren ebenfalls Zugangsbeschränkungen eingeführt, die aktuell in acht Studiengängen

Anwendung finden (KOWALSKI, 2007, S.194). Der Frage ob sich, wie aus Deutschland und der Schweiz berichtet, dieser Umstand auch in Österreich auf die Motivation zum Lehramt auswirkt, geht die zweite Hypothese nach.

Berechnung der Hypothese II

Die Operationalisierung der Variablen ergibt sich für die Motivation zum Lehramtsstudium durch die sechs berechneten Faktoren. Für die Messung des Einflusses des numerus clausus wurde das Item Nr. 7 „Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen numerus clausus gibt.“ in den Fragebogen integriert. Die Berechnung der Hypothese II basiert auf einer Pearson und Spearman Korrelationsberechnung (in Anlehnung an die Normalverteilungswerte des K-S- Tests weiter oben).

Tabelle 37: Spearman Korrelationstabelle der Hypothese II

Korrelationen						
			7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Spearman-Rho	7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?	Korrelationskoeffizient	1,000	,083*	-,258**	,089*
		Sig. (1-seitig)	.	,034	,000	,025
		N	480	479	480	480
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).						
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).						

Die Faktoren „Berufsinteresse“ (**p=0,034**), „Prestige“ (**p=0,000**) und Fachinteresse (**p=0,025**) zeigen einen (teilweise hoch) signifikanten Zusammenhang zu einem nicht bestandenen numerus clausus in einem ursprünglich gewünschten Studienfach. Das Berufs- und Fachinteresse korrelieren mit **r=0,083** und **r=0,089** positiv. Das bedeutet, dass Studierende die hohes Berufs- und Fachinteresse haben, auch durch einen numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Studienfach zum Lehramtsstudium motiviert werden. Allerdings ist der Zusammenhang nur schwach. Die Persönlichkeit korreliert mit **r=-0,258** negativ. Proband/innen die durch ihre Persönlichkeit motiviert sind, geben kaum Beweggründe für das Lehramtsstudium aufgrund eines bestehenden numerus clausus in einem anderen Fach an.

Tabelle 38: Pearson Korrelationstabelle der Hypothese II

Korrelationen					
		7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweidlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?	3 Prestige	4 Freizeit	5 Außenbeeinflussung
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweidlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?	Korrelation nach Pearson	1	,283**	,110**	-,197**
	Signifikanz (1-seitig)		,000	,008	,000
	N	480	480	480	480
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.					

Die Faktoren „Prestige“ ($p=0,000$), „Freizeit/Freiheit“ ($p=0,008$) und „Außenbeeinflussung“ ($p=0,000$) weisen ebenfalls einen hoch signifikanten Zusammenhang zum Item Nr.7 auf. Der Korrelationskoeffizient des Prestiges $r=0,283$ ist niedrig positiv, wie auch der des Faktors „Freizeit“ $r=0,110$. Inhaltlich lassen sich die Werte dahingehend interpretieren, dass hohe Ausprägungen am Faktor „Prestige“ und „Freizeit/Freiheit“ mit zustimmenden Antworttendenzen auf das Item „Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweidlösung, da es im gewünschten Studienfach einen numerus clausus gibt.“ einhergehen. Dabei ist die Stärke des Zusammenhangs zum Prestige höher.

Der Korrelationskoeffizient zur Außenbeeinflussung ist niedrig und negativ ($r=-0,197$). Personen, die von außen (z.B. durch Eltern, Familie) zu ihrer Ausbildung motiviert wurden, werden kaum von einem numerus clausus in einem anderen Fach beeinflusst. Auf Basis der sechs signifikanten Korrelationskoeffizienten kann die H_1 als bestätigt gelten.

Zusätzlich zur Hypothese II soll eine Unterschiedstestung dahingehend berechnet werden, ob sich Lehramtsstudierende nach ihren Fächern in der Motivation zum Studium hinsichtlich eines numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Studienfach unterscheiden. Laut KOWALSKI (2007, S.194) wurde im Diplomstudium Psychologie bereits im Wintersemester 2005/2006 eine Zugangsbeschränkung eingeführt. Dies könnte dazu führen, dass Studierende zum das Lehramt Psychologie/Philosophie ausweichen.

Da die Voraussetzungen für den T-Test nicht gegeben sind, wird der U-Test als nicht parametrisches Verfahren eingesetzt.

Hypothese:

H₀: Es gibt keinen Unterschied im Einfluss eines numerus clausus auf die Motivation zum Lehramtsstudium zwischen den Studierenden der Fächer LA Deutsch und LA Psychologie/Philosophie.

Tabelle 39: Ränge des U-Tests

Ränge				
	Welches Studienfach belegen Sie momentan?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?	Lehramt P/P	189	237,90	44963,50
	Lehramt Deutsch	291	242,19	70476,50
	Gesamt	480		

Tabelle 40: U-Test (Hypothese II)

Statistik für Test ^a	
	7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt?
Mann-Whitney-U	27008,500
Wilcoxon-W	44963,500
Z	-,654
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,513
a. Gruppenvariable: Welches Studienfach belegen Sie momentan?	

Der U-Test zeigt kein signifikantes Ergebnis zwischen dem Studienfach und dem Item Nr. 7 (**p=0,513**). Das bedeutet, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihres Faches (Deutsch oder P/P) in ihrem Antwortverhalten auf die Frage, ob das Lehramtsstudium aufgrund eines numerus clausus im gewünschten Studienfach nur eine Ausweichlösung darstellt nicht unterscheiden. Man studiert demnach nicht eher P/P, weil es im Bachelorstudium Psychologie eine Zugangsbeschränkung gibt, als man Lehramt Deutsch studiert.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Die erzielten Ergebnisse decken sich mit recherchierten Literaturhinweisen. Deutsche und Schweizer Autor/innen berichten vielfach davon, dass das Lehramtsstudium für einige ihrer Studierenden nur eine Ausweichlösung darstellt, weil es in vielen Studiengängen Zugangsbeschränkungen gibt (vgl. HAVERS & INNERHOFER, 1983, S.5; BRÜHWILER & SPYCHIGER (1997, S.53). Diese Literaturquellen können aufgrund der vorliegenden empirischen Daten gestützt werden.

Die Korrelationskoeffizienten zwischen allen sechs Faktoren sind signifikant. Studierende, die durch das Prestige des Lehrberufes, der Freizeit/Freiheit, die der Job mit sich bringt, dem Berufs- und Fachinteresse motiviert sind, Lehrer/innen zu werden, stimmen eher zu, aufgrund einer Zugangsbeschränkung in einem eigentlich gewünschten Fach motiviert zu sein. Die Faktoren „Außenbeeinflussung“ und „Persönlichkeit“ sind negativ. Je stärker jemand von außen beeinflusst ist oder aufgrund seiner Persönlichkeit Lehrer/in werden will, desto geringer ist die Beeinflussung durch eine Zugangsbeschränkung in anderen Studienfächern.

Da im Bachelorstudium Psychologie an der Universität Wien vor Jahren ein numerus clausus eingeführt wurde, sollte eine zusätzliche Hypothese dahingehend testen, ob für P/P Studierende das Lehramt eher eine Ausweichlösung darstellt, als für Kolleg/innen aus dem Fach Deutsch. Diese Vermutung ließ sich nicht bestätigen.

HYPOTHESE III

H₀: Es gibt keinen Unterschied in den Motiven zwischen arbeitstätigen Studierenden und „Vollzeit-Studierenden“.

Literaturstudium zu Hypothese III

Um sich ihre Ausbildung finanzieren zu können, sind immer mehr Studierende auf Gelegenheitsjobs angewiesen. In Deutschland jobben ca. zwei Drittel der Student/innen. Die häufigsten Nebenjobs sind Aushilfstätigkeiten (42%), studentische/wissenschaftliche Hilfstätigkeiten (27%) oder Nachhilfeunterricht, freiberufliche Tätigkeiten und Jobs, wo die Nutzung von Studienkenntnissen vordergründig ist (SPRENG & DIETRICH, 2006, S.31).

In Österreich ist die Situation ähnlich. POLLHEIMER konnte in seiner Untersuchung, die im Wintersemester 2000/2001 durchgeführt wurde, festhalten, dass 60% der Lehramtsstudierenden teilweise erwerbstätig sind (2002, S.101). Nur wenige Student/innen können sich heutzutage ein Studium ohne Nebenjob leisten und dennoch sind sie bei der Finanzierung ihrer Ausbildung zu einem überwiegenden Teil auf die Unterstützung der Eltern angewiesen. Mit der Kürzung der Familienbeihilfe im Jahr 2011 kommen zusätzliche, finanzielle Belastungen auf Studierende zu (DER STANDARD, 2011). Die deskriptive Statistik dieser Arbeit deckt sich mit vergangenen Literaturangaben. 290 Studierende geben an (=60%), arbeitstätig zu sein. Erwerbstätigkeit wurde vielfach und unter verschiedensten Blickwinkeln untersucht, wie z.B. deren Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. BRANDSTÄTTER und FARTHOFFER, 2003, S.134). Es liegen bislang jedoch keine Untersuchungen vor, die gezielt die Auswirkungen von bestehender Erwerbstätigkeit auf die Studienwahl fokussieren.

Berechnung der Hypothese III

Die Operationalisierung der Variable (arbeitstätige und „Vollzeit“ Studierende) erfolgt durch das Antwortverhalten auf die Frage: „Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach?“ Die Motive zum Lehramtsstudium werden wie bereits zuvor über die sechs extrahierten Faktoren gemessen.

Die Hypothese wird für die Faktoren III, IV und V, für die laut K-S-Test die Normalverteilung gilt, mittels T-Test berechnet. Für die Faktoren I, II, und VI wird ein nichtparametrisches Verfahren, der U-Test, eingesetzt.

Tabelle 41: T-Test und Levene- Test der Hypothese III

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene- Test der Varianz- gleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi- kanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehl- er der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
3 Prestige	Varianz en sind gleich	5,303	,022	3,312	478	,001	,30592162	,09237894	,12440262	,48744062
	Varianz en sind nicht gleich			3,414	443,420	,001	,30592162	,08959739	,12983333	,48200992
4 Freizeit	Varianz en sind gleich	,141	,707	,599	478	,550	,05592377	,09339762	- 1,27596880E -1	,23944443
	Varianz en sind nicht gleich			,604	415,341	,546	,05592377	,09263806	- 1,26174111E -1	,23802166
5. Außen- beein- flussung	Varianz en sind gleich	7,796	,005	2,357	478	,019	,21892264	,09289452	,03639054	,40145473
	Varianz en sind nicht gleich			2,457	455,242	,014	,21892264	,08910708	,04381042	,39403485

Tabelle 42: Gruppenstatistiken der Hypothese III

Gruppenstatistiken					
	Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
3 Prestige	arbeitstätig	290	,1210940	1,04386968	,06129814
	nicht arbeitstätig	190	-,1848276	,90074633	,06534701
4 Freizeit	arbeitstätig	290	,0221365	1,01590466	,05965598
	nicht arbeitstätig	190	-,0337873	,97691609	,07087294
5 Außenbeeinflussung	arbeitstätig	290	,0866569	1,06791720	,06271026
	nicht arbeitstätig	190	-,1322658	,87259614	,06330478

Die Voraussetzung für die Berechnung eines T-Test ist neben der Intervallskalierung und der Normalverteilung, die Gleichheit der Varianzen (BÜHL & ZÖFEL, 2005, S. 281). Diese werden mittels Levene- Test berechnet. Die obige Tabelle zeigt, dass die Homogenität der Varianzen nur für den Faktor „Freizeit/Freiheit“ gegeben ist ($p=0,707$) (Varianzhomogenität bei $p>0,05$).

Der Wert $p=0,550$ des T-Tests zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Arbeitstätigkeit und dem Faktor „Freizeit/Freiheit“. Die weiteren Unterschiedsberechnungen werden mittels U-Test berechnet.

Tabelle 43: Mann –Whitney- Test: Ränge der Hypothese III

Ränge				
	Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Berufsinteresse	arbeitstätig	290	238,31	69109,00
	nicht arbeitstätig	189	242,60	45851,00
	Gesamt	479		
2 Persönlichkeit	arbeitstätig	290	254,09	73687,00
	nicht arbeitstätig	190	219,75	41753,00
	Gesamt	480		
5 Außenbeeinflussung	arbeitstätig	290	254,40	73776,00
	nicht arbeitstätig	190	219,28	41664,00
	Gesamt	480		
6 Fachinteresse	arbeitstätig	290	254,43	73784,00
	nicht arbeitstätig	190	219,24	41656,00
	Gesamt	480		
3 Prestige	arbeitstätig	290	257,30	74617,00
	nicht arbeitstätig	190	214,86	40823,00
	Gesamt	480		

Tabelle 44: Mann –Whitney- U Test der Hypothese III

Statistik für Test ^a					
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	5 Außen- beeinflussung	6 Fachinteresse	3 Prestige
Mann-Whitney-U	26914,000	23608,000	23519,000	23511,000	22678,000
Wilcoxon-W	69109,000	41753,000	41664,000	41656,000	40823,000
Z	-,332	-2,653	-2,712	-2,718	-3,278
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,740	,008	,007	,007	,001
a. Gruppenvariable: Gehen Sie neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach?					

Aus den Tabellen ist ersichtlich, dass die Faktoren „Persönlichkeit“ ($p=0,008$, $z=-2,653$), „Außenbeeinflussung“ ($p=0,007$, $z=-2,712$), „Fachinteresse“ ($p=0,007$, $z=-2,718$) und „Prestige“ ($p=0,001$, $z=-3,278$) in der Variable Arbeitstätigkeit (arbeitstätig/„vollzeitstudierend“) signifikante Unterschiede zeigen.

Die mittleren Ränge aus Tabelle 43 geben Aufschluss über die inhaltliche Interpretation. Anzumerken ist, dass höhere Mittelwerte der Faktoren mit stärkerer Ablehnung einhergehen (1= „trifft voll zu“ bis 5= „trifft nicht zu“) und die Variable Arbeitstätigkeit mit 0=ja und 1=nein kodiert ist. Unter Beachtung der Kodierung wird geschlossen, dass Studierende, die nicht arbeitstätig sind, stärker durch die Motivationsfaktoren „Persönlichkeit“, „Außenbeeinflussung“, „Fachinteresse“ und „Prestige“ angetrieben werden. Auf Basis der vier signifikanten Ergebnisse wird die Nullhypothese verworfen.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Die empirischen Ergebnisse der Testung weisen höchst signifikante Unterschiede in der Motivation zwischen arbeitstätigen und „Vollzeit- Studierenden“ zugunsten der Zweiten auf. „Vollzeit-Studierende“ gaben in den Motivationsfaktoren „Persönlichkeit“, „Außenbeeinflussung“, „Fachinteresse“ und „Prestige“ höhere Ausprägungen im Vergleich zu ihren arbeitstätigen Kolleg/innen an. Für die Faktoren „Freiheit/Freizeit“ und „Berufsinteressen“ lassen sich keine signifikanten Ergebnisse finden.

Im Rückschluss auf die Literatur kann festgehalten werden, dass die Arbeitstätigkeit – obwohl sie bislang eine vielfach vernachlässigte Variable in den vergangenen Untersuchungen darstellte – Auswirkungen auf die Motivation zum Lehramtsstudium aufweist.

HYPOTHESE IV

H₁: Es gibt einen Unterschied in den Motiven zwischen Studienanfänger/innen und höher semestrigen Lehramtsstudierenden.

Literaturstudium zu Hypothese IV

HERKNER (2001, S.53) betont, dass Motive variabel sind. Sie können sich im Laufe des Lebens sowie in unterschiedlichen Situationen verändern und dürfen nicht als Konstante aufgefasst werden. Da die Motivation also „keiner überdauernden Handlungsdisposition entspricht“ und von den Umweltbedingungen während der Ausbildungszeit von Studierenden beeinflusst wird, sollte eine mögliche Veränderung in einer dementsprechenden Untersuchung berücksichtigt werden (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.51).

BRÜHWILER und SPYCHIGER (1997, S.51) fanden in ihrer Untersuchung veränderte Motivationsstärken bei Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I und II zwischen Studienbeginn und gegen Ende der Ausbildung. Angaben darüber, welche Motive sich in welche Richtung im Laufe der Ausbildung änderten, werden nicht angegeben. Folgende Ergebnisse konnten in der Studie gefunden werden:

Tabelle 45: Anzahl der Angaben zur Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung nach BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997

Ausbildungstyp	Motivation für den Lehrberuf zu Beginn der Ausbildung			Motivation für den Lehrberuf am Schluss der Ausbildung		
	nein/nicht sicher	ja	N	nein/nur vorübergehend	ja	N
Sekundarstufe I	12,9%	87,1%	140	17,3%	82,7%	139
Sekundarstufe II	23,4%	76,6%	64	14,1%	85,9%	64

Quelle: BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.51

Berechnung der Hypothese IV

Die Operationalisierung der Variable „Motive“ ist wie üblich über die sechs Faktoren gegeben. Die Unterscheidung der Lehramtsstudierenden in Studienanfänger/innen und höher semestriges Lehramtsstudierende passiert über die Semesterangabe der Befragten. Die gesamte Stichprobe wurde in zwei Teilstichproben unterteilt. Jene, die sich im ersten Semester befinden wurden von allen weiteren getrennt. Die Hypothesentestung erfolgt durch Anwendung eines T- bzw. U-Tests.

Tabelle 46: T-Test der Hypothese IV

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
3 Prestige	Varianzen sind gleich	,225	,635	2,783	478	,006	,29467825	,10587758	,08663525	,50272126
	Varianzen sind nicht gleich			2,834	199,697	,005	,29467825	,10396427	,08966961	,49968690
4 Freizeit	Varianzen sind gleich	1,350	,246	1,317	478	,189	,14028258	,10653898	-,06906005	,34962521
	Varianzen sind nicht gleich			1,272	183,638	,205	,14028258	,11024930	-,07723557	,35780073
5 Außenbeeinflussung	Varianzen sind gleich	,915	,339	,481	478	,631	,05134532	,10670618	-,15832585	,26101649
	Varianzen sind nicht gleich			,512	215,987	,609	,05134532	,10026207	-,14627204	,24896268

Tabelle 47: Gruppenstatistiken des T-Tests der Hypothese IV

Gruppenstatistiken					
	In welchem Semester Ihres oben angegebenen Studienfaches befinden Sie sich zurzeit?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
3 Prestige	>= 2	364	,0712139	1,00126076	,05248032
	< 2	116	-,2234643	,96659646	,08974623
4 Freizeit	>= 2	364	,0339016	,98264523	,05150460
	< 2	116	-,1063810	1,04988248	,09747914
5 Außenbeeinflussung	>= 2	364	,0124085	1,02767918	,05386503
	< 2	116	-,0389369	,91078035	,08456383

Der Levene- Test gibt mit den Signifikanzwerten $p = 0,635$ für „Prestige“, $p = 0,246$ für „Freizeit/Freiheit“ und $p = 0,339$ für „Außenbeeinflussung“ Varianzenhomogenität und somit die Erfüllung dieser Voraussetzung für die Berechnung des T-Tests an.

Da einseitig getestet wird, zeigt der T-Test mit dem Wert $p = 0,003$ für den Faktor „Prestige“ ein hoch signifikantes Ergebnis, während die Unterschiedsberechnungen für „Freizeit/Freiheit“ ($p = 0,095$) und „Außenbeeinflussung“ ($p = 0,315$) nicht signifikant sind.

Da wieder die Kodierung 1 = „trifft voll zu“ bis 5 = „trifft nicht zu“ gilt, bedeuten höhere Mittelwerte stärkere Ablehnung. Aufgrund des T-Wertes $T = 2,783$ und der Gruppenstatistiken wird für den Faktor „Prestige“ wird gezeigt, dass die Erstsemestrigen stärker davon beeinflusst werden, als die

höher semestrigen Studierenden. Prestige am Lehrberuf stellt also mit fortschreitendem Studium einen schwächeren Motivator dar.

Tabelle 48: U-Test der Hypothese IV

Statistik für Test ^a			
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Mann-Whitney-U	20389,000	20001,000	18316,000
Wilcoxon-W	86819,000	26787,000	25102,000
Z	-,418	-,854	-2,149
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,676	,393	,032
a. Gruppenvariable: Semester_neu			

Tabelle 49: Ränge des U-Tests der Hypothese IV

Ränge				
	Semester_neu	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Berufsinteresse	1.Semester	115	244,70	28141,00
	anderen	364	238,51	86819,00
	Gesamt	479		
2 Persönlichkeit	1.Semester	116	230,92	26787,00
	anderen	364	243,55	88653,00
	Gesamt	480		
6 Fachinteresse	1.Semester	116	216,40	25102,00
	anderen	364	248,18	90338,00
	Gesamt	480		

Der U-Test belegt zwischen der Variable „Semesteranzahl“ und dem „Berufsinteresse“ (**p=0,338**) bzw. der „Persönlichkeit“ (**p=0,197**) keinen signifikanten Unterschied. Das Fachinteresse weist in Hinblick auf die Variable „Semesteranzahl“ mit **p=0,016** und **z=-2,149** einen signifikanten Unterschied auf. Aufgrund der Verteilung der Ränge ergibt sich folgende Interpretation: Erstsemestrige Studierende zeigen eine stärker ausgeprägte Motivation durch das Fachinteresse, als höher semestrige Student/innen. Die Alternativhypothese muss aufgrund von vier nicht signifikanten Ergebnissen verworfen werden.

Diese Berechnung beruht auf einer willkürlichen Einteilung der Proband/innen in erst- und höher semestrige Studierende. Zur Berücksichtigung der subjektiven Einschätzung der Versuchspersonen in Studienanfänger/innen und -fortgeschrittene, soll an dieser Stelle eine zusätzliche Auswertung angeführt werden.

Hypothese

H₀: Es gibt keinen Unterschied in den Motiven zwischen Studierenden, die sich subjektiv als Studienanfänger/innen bzw. als höher semestrige Studierende fühlen.

Wurde in vergangenen Studien eine Unterschiedstestung in den Motiven zwischen Studienanfänger/innen und höher semestrigen Studierenden überprüft, so ist die Tatsache erhoben worden, in welchem Semester die Proband/innen studieren. Die Untersuchungsleiter/innen unterteilten danach die Stichprobe nach ihrem Wissen/Gefühl in Studienanfänger/innen und höher semestrige Studierende (vgl. BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997). So wurde auch zur Hypothese IV der Trennwert zwischen Erstsemestrigen und höher semestrigen Studierenden nach dem ersten Semester gesetzt. Ob sich allerdings Studierende im zweiten oder dritten Semester bereits als höher semestrige Studierende fühlen, bleibt unberücksichtigt. Zur Beachtung dieses Umstands wurde für die vorliegende Untersuchung das subjektive Befinden (mit-)erhoben. Diesbezügliche Studienergebnisse fehlten bislang, weshalb von der Nullhypothese ausgegangen wird. Die Berechnung der Hypothese erfolgt durch den T- und U-Test.

Tabelle 50: T-Test (Hypothese IV)

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
3 Prestige	Varianzen sind gleich	,014	,905	-2,254	478	,025	-,21333258	,09466452	-,39934262	-,02732254
	Varianzen sind nicht gleich			-2,248	354,366	,025	-,21333258	,09488016	-,39993159	-,02673357
4 Freizeit	Varianzen sind gleich	,444	,505	-,337	478	,737	-,03202019	,09515481	-,21899362	,15495323
	Varianzen sind nicht gleich			-,337	359,204	,736	-,03202019	,09493962	-,21872752	,15468714
5 Außenbeeinflussung	Varianzen sind gleich	1,707	,192	-,297	478	,767	-,02822956	,09515732	-,21520792	,15874880
	Varianzen sind nicht gleich			-,06	389,421	,760	-,02822956	,09235063	-,20979778	,15333866

Tabelle 51: Gruppenstatistiken des T-Tests (Hypothese IV)

Gruppenstatistiken					
	Fühlen Sie sich Ihrer subjektiven Einschätzung nach als Anfänger oder höher semestrig/r Studierender/?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
3Prestige	Studienanfänger/in	173	-,1364440	1,00095271	,07610103
	höher semestrig/r Studierende/r	307	,0768886	,99284440	,05666462
4Freizeit	Studienanfänger/in	173	-,0204796	,99573959	,07570468
	höher semestrig/r Studierende/r	307	,0115406	1,00383092	,05729166
5Außenbeeinflussung	Studienanfänger/in	173	-,0180552	,93201596	,07085986
	höher semestrig/r Studierende/r	307	,0101744	1,03769380	,05922431

Die Homogenität der Varianzen ist für alle drei Faktoren mit **p=0,905** („Prestige“), **p=0,505** („Freizeit/Freiheit“) und **p=0,192** („Außenbeeinflussung“) gegeben. Der T-Test weist für die „Außenbeeinflussung“ mit einem Signifikanzwert **p=0,767** und der „Freizeit/Freiheit“ **p=0,737** keinen, für das Prestige jedoch einen Unterschied auf (**p=0,025** und **T=-2,254**). Aus den Gruppenstatistiken geht hervor, dass Studierende, die sich als Anfänger/innen sehen, eine stärkere Ausprägung im Motivationsfaktor „Prestige“ angeben. Dieses Ergebnis geht mit der Hypothesentestung zuvor konform (Erstsemestrig höhere Ausprägung).

Tabelle 52: U-Test zwischen der subjektiven Einschätzung und den 3 nicht normalverteilten Faktoren

Statistik für Test ^a			
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Mann-Whitney-U	23298,000	25792,000	23549,000
Wilcoxon-W	38176,000	73070,000	38600,000
Z	-2,136	-,523	-2,061
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,033	,601	,039
a. Gruppenvariable: Fühlen Sie sich Ihrer subjektiven Einschätzung nach als Anfänger oder höher semestrig/r Studierender/?			

Tabelle 53: Ränge des U-Tests zwischen Einschätzung und 3 Faktoren

Ränge				
	Fühlen Sie sich Ihrer subjektiven Einschätzung nach als Anfänger oder höher semestrig/r Studierender/?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Berufsinteresse	Studienanfänger/in	172	221,95	38176,00
	höher semestrig/r Studierende/r	307	250,11	76784,00
	Gesamt	479		
6 Fachinteresse	Studienanfänger/in	173	223,12	38600,00
	höher semestrig/r Studierende/r	307	250,29	76840,00
	Gesamt	480		

Zudem liegen Unterschiede zwischen der subjektiven Einschätzung und den Faktoren „Berufsinteresse“ ($p=0,033$, $Z=-2,136$) und „Fachinteresse“ ($p=0,039$, $Z=-2,061$) vor. Die mittleren Ränge führen zur Interpretation, dass Studienanfänger/innen eine stärkere Motivation aufgrund ihres Fachs- und Berufsinteresse aufweisen. Die nachgewiesene Differenz im Fachinteresse deckt sich mit dem Ergebnis zuvor. Wird die Stichprobe willkürlich in erst- und höher semestrig unterteilt, liegt allerdings kein Unterschied im Faktor „Berufsinteresse“ vor, was gegenläufig zu diesem Ergebnis ist. Vermutlich sind die Teilstichproben (Erstsemestrig und „subjektiv eingeschätzte Studienanfänger/innen“ in den beiden Testungen doch nicht ident.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Die gefundenen Unterschiede in der Motivation zum Lehrberuf zwischen Studierenden zu Beginn und gegen Ende der Ausbildung in der Studie von BRÜHWILER und SPYCHIGER (1997, S.51) konnten in dieser Arbeit nur zu einem Teil bestätigt werden. Die Motive „Persönlichkeit“, „Freizeit/Freiheit“ und „Außenbeeinflussung“ verändern sich im Laufe der Ausbildung nicht signifikant. Der Motivator „Prestige“ ist für Erstsemestrig bzw. für subjektiv eingeschätzte Studienanfänger/innen anziehender. Auch zeigt diese Teilstichprobe stärker Ausprägung im Fachinteresse. Lässt man die Studierenden selbst entscheiden, welcher Teilstichprobe sie angehören, kann zudem eine signifikante Differenz im „Berufsinteresse“, zugunsten der Studienanfänger/innen nachgewiesen werden.

HYPOTHESE V

H₁: Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern und der Motivation zum Lehramtsstudium.

Literaturstudium zu Hypothese V

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich der Anteil der Frauen in der Lehrer/innenberufsgruppe deutlich erhöht. Dieser Umstand ist allgemein bekannt. (vgl. LUNDGREEN, 1999, S.121, KNAUF, 1992, S.56). In der deskriptiven Statistik der gegenständlichen Arbeit bildet sich die Überproportionalität der weiblichen Lehramtskandidat/innen ebenfalls ab (80% Frauen). Vergangene Untersuchungen zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“ brachten immer wieder geschlechtsspezifische Unterschiede in den Motiven hervor. Laut AMMANN (2005, S. 96) sehen Frauen den Vorteil in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, während Männer die Freiheiten bzw. Selbstbestimmung in der Berufsausübung sowie die gesellschaftlich wichtige Funktion, die Lehrer/innen inne haben, betonen. ULICH (2004, S. 74) fand in seiner Untersuchung

ebenfalls geschlechtsspezifische, motivationale Unterschiede. Diese belegen, dass Frauen seltener extrinsisch zur Berufswahl motiviert sind. Im Vergleich zu Männern weisen sie aber einen höheren Anteil an erfahrungsbezogenen Motiven, wie positive oder negative Erfahrungen mit eigenen Lehrer/innen, bzw. ihrer vergangenen Schulkarriere, auf.

Berechnung der Hypothese V

Die Operationalisierung der Variable Geschlecht erfolgt über ein entsprechendes Item im Fragebogen. Über die sechs Faktoren kann die Motivation zum Lehramtsstudium gemessen werden. Die Hypothese wird mittels T- und U-Test überprüft.

Tabelle 54: T-Test der Hypothese V

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
3 Prestige	Varianzen sind gleich	,102	,750	,074	478	,941	,00843102	,11422751	-,21601911	,23288114
	Varianzen sind nicht gleich			,072	142,569	,942	,00843102	,11662904	-,22211465	,23897668
4 Freizeit	Varianzen sind gleich	,356	,551	-,552	478	,581	-,06299367	,11419182	-,28737366	,16138632
	Varianzen sind nicht gleich			-,538	141,776	,592	-,06299367	,11715251	-,29458520	,16859786
5 Außenbeeinflussung	Varianzen sind gleich	,008	,930	-,262	478	,793	-,02995964	,11421994	-,25439490	,19447561
	Varianzen sind nicht gleich			-,246	135,788	,806	-,02995964	,12184169	-,27091237	,21099308

Der Levene- Test beweist eine Varianzhomogenität in allen 3 Faktoren (**p=0,750**, **p=0,551**, **p=0,930**). Der T-Test ist allerdings für keinen der Faktoren signifikant. Das bedeutet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Motivationsfaktoren „Prestige“, „Freizeit/Freiheit“ und „Außenbeeinflussung“ gibt.

Tabelle 55: Mann-Whitney-U-Test der Hypothese V

Statistik für Test ^a			
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Mann-Whitney-U	11923,000	14154,000	15151,000
Wilcoxon-W	85459,000	88074,000	89071,000
Z	-5,328	-3,519	-2,699
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,007
a. Gruppenvariable: Geschlecht			

Tabelle 56: Ränge des Mann-Whitney-U-Test der Hypothese V

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
1 Berufsinteresse	männlich	96	307,30	29501,00
	weiblich	383	223,13	85459,00
	Gesamt	479		
2 Persönlichkeit	männlich	96	285,06	27366,00
	weiblich	384	229,36	88074,00
	Gesamt	480		
6 Fachinteresse	männlich	96	274,68	26369,00
	weiblich	384	231,96	89071,00
	Gesamt	480		

Aus den Tabellen können hoch signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen in den Motivationsfaktoren „Berufsinteresse“ ($p=0,000$ $z=-5,328$), „Persönlichkeit“ ($p=0,000$ $z=-3,519$) und „Fachinteresse“ ($p=0,0035$ $z=-2,699$) festgestellt werden. Die Gruppenstatistiken belegen, dass in allen drei Motivationsfaktoren die Frauen den Männern überlegen sind. Obwohl die Alternativhypothese mit nur 3 von 6 Faktoren abgelehnt werden muss, konnten dennoch teilweise geschlechtsspezifische Motive festgestellt werden.

Zusätzlich soll ein U-Test den Literaturhinweis, dass Frauen aufgrund einer guten Vereinbarkeit des Lehrberufs und dem Familienmanagement eher motiviert an dieser Ausbildung sind, prüfen.

Tabelle 57: U Test zwischen Geschlecht und Item Nr.41

Statistik für Test ^a	
	41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.
Mann-Whitney-U	12973,500
Wilcoxon-W	86893,500
Z	-4,725
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000
a. Gruppenvariable: Geschlecht	

Tabelle 58: Ränge des U-Tests (Geschlecht und Item Nr.41)

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.	männlich	96	297,36	28546,50
	weiblich	384	226,29	86893,50
	Gesamt	480		

Tabelle 59: Medianstatistik zu Hypothese V

Zusammenfassung von Fällen		
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.		
Geschlecht	N	Median
männlich	96	2,50
weiblich	384	2,00
Insgesamt	480	2,00

Das Ergebnis des U-Tests ist hoch signifikant (**p=0,000**) und reiht sich somit in bereits vorhandene Literaturergebnisse ein (vgl. AMMANN, 2005, S.96). Es konnte nachgewiesen werden, dass Frauen an der Lehramtsausbildung durch die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf signifikant stärker motiviert sind, als Männer. Der Vergleich der Mediane belegt das Ergebnis der mittleren Ränge.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Vorstudien zeigten durchgehend differente Zugangsmotive zum Lehramtsstudium zwischen den Geschlechtern (vgl. AMMAN, 2005, S.96; ULICH, 2004, S.74). Die Tatsache, dass Männer und Frauen unterschiedliche Motive für die Wahl des Lehrer/innenberufes angeben, lässt sich zum Teil auch auf Basis dieser Daten aussagen. Frauen sind signifikant höher durch ihre Persönlichkeit (Fähigkeiten, Neigungen) und ihre Berufsinteressen motiviert. Dazu weisen sie ein stärker ausgeprägtes Fachinteresse im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen auf.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der extrinsischen Motive, die ULICH (2004, S. 74) heraus fand, konnten auf der Grundlage dieser Daten nicht bestätigt werden (keine signifikanten Unterschiede in den Faktoren „Prestige“ und „Freizeit/Freiheit“). Die vom Autor gefundene höhere Motivation für Frauen aufgrund der eigenen Schullaufbahnerfahrungen deckt sich mit diesen Ergebnissen. Die eigenen Schulerfahrungen sind im Faktor VI „Fachinteresse“ subsumiert. Darin zeigen weibliche Studierende höhere Werte als männliche.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Motivation zum Lehramtsstudium finden lassen, die detaillierte Ergebnisse aus Vorstudien zum Teil, wie z.B. die stärkere Ausprägung des Motivs „gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ bei Frauen, stützen.

HYPOTHESE VI

H₀: Es gibt keinen Unterschied im Alter der Studierenden und der Entscheidung zum Lehramtsstudium.

Literaturstudium zu Hypothese VI

In Bezug auf HERKNERS (2001, S.53) Betonung der Variabilität der Motive im Laufe des Lebens, wurde die sechste Hypothese formuliert. Dadurch sollen mögliche Veränderungen in den Motivationsfaktoren zum Lehramtsstudium zwischen jungen, älteren und alten Studierenden erhoben werden. Da in vorausgegangenen Untersuchungen lediglich Ergebnisse publiziert wurden, in denen die Motivation von Studienanfänger/innen und Fortgeschrittene verglichen wurden, wird von der Nullhypothese ausgegangen.

Berechnung der Hypothese VI

Die Operationalisierung der Variable „Alter“ wurde durch ein entsprechendes Item im Fragebogen (angegeben in Jahren) erhoben. Die Proband/innen werden durch zwei Trennwerte in junge Studierende (18 und 19jährige) ältere Studierende (21-24jährige) und alte Studierende (ab dem 25. Lebensjahr) unterteilt. Geht man davon aus, dass 70% der Befragten unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulreife mit dem Studium begonnen haben und die meisten Proband/innen in einer AHS oder BHS ihre Reifeprüfung absolvierten (zu diesem Zeitpunkt also zwischen 18 und 19 Jahren alt waren), wird der Trennwert zwischen jungen und älteren Studierenden mit 19 Jahren bestimmt. Da die Mindeststudienzeit des Lehramts an der Universität Wien mit viereinhalb Jahren festgesetzt ist, wird der Trennwert für alte Studierende ab dem 25 Lebensjahr festgesetzt. Die Hypothese wird mittels Varianzanalyse und Kruskal-Wallis-Test überprüft.

Der Levene-Test ist mit **p=0,391** für „Prestige“, **p=0,164** für „Freizeit“ und **p=0,050** für „Außenbeeinflussung“ nicht signifikant. Somit ist die Varianzhomogenität bestätigt und alle Voraussetzungen (neben der Intervallskalierung und der Normalverteilung) für die Berechnung einer Varianzanalyse gegeben. Das Ergebnis der einfaktoriellen ANOVA weist einen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen im Motivationsfaktor „Außenbeeinflussung“ (**p=0,032**) auf. Auf Basis der Scheffe-Prozedur wird folgende Interpretation abgeleitet:

Junge Studierende unterscheiden sich signifikant im Faktor „Außenbeeinflussung“ von alten Kolleg/innen (**p=0,038**). Die Mittelwerte der deskriptiven Statistik zeigen mit **x=-0,186** für junge und **x=0,182** für alte – betreffend der Kodierung „1=trifft voll zu“ bis „5= trifft nicht zu“ – dass sich junge Studierende von außen stärker zur Berufswahl beeinflussen haben lassen, als alte.

Tabelle 60: Varianzanalyse zur Hypothese VI

ONEWAY ANOVA						
		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
3 Prestige	Zwischen den Gruppen	2,045	2	1,023	1,023	,360
	Innerhalb der Gruppen	476,955	477	1,000		
	Gesamt	479,000	479			
4 Freizeit	Zwischen den Gruppen	5,209	2	2,604	2,622	,074
	Innerhalb der Gruppen	473,791	477	,993		
	Gesamt	479,000	479			
5 Außenbeeinflussung	Zwischen den Gruppen	6,858	2	3,429	3,464	,032
	Innerhalb der Gruppen	472,142	477	,990		
	Gesamt	479,000	479			

Tabelle 61: Scheffe- Prozedur der Varianzanalyse (Hypothese VI)

Mehrfachvergleiche							
Scheffé-Prozedur							
Abhängige Variable	(I) alter_3kat	(J) alter_3kat	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
5 Außenbeeinflussung	junge Studierende	ältere Studierende	-,16494872	,12541900	,422	-,4729092	,1430118
		alte Studierende	-,36930363*	,14380509	,038	-,7224103	-,0161969
	ältere Studierende	junge Studierende	,16494872	,12541900	,422	-,1430118	,4729092
		alte Studierende	-,20435491	,10940724	,176	-,4729993	,0642895
	alte Studierende	junge Studierende	,36930363*	,14380509	,038	,0161969	,7224103
		ältere Studierende	,20435491	,10940724	,176	-,0642895	,4729993

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Tabelle 62: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse (Hypothese VI)

ONEWAY deskriptive Statistiken									
		N	Mittelwert	Standardab- weichung	Standard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Unter- grenze	Ober- grenze		
5 Außen- beeinflussung	junge Studierende	81	-,1869251	,75547275	,08394142	-,3539739	-,0198764	-1,86501	1,25030
	ältere Studierende	282	-,0219764	1,04124469	,06200522	-,1440301	,1000773	-4,20328	4,74794
	alte Studierende	117	,1823785	1,02480142	,09474293	-,0052718	,3700288	-1,71256	2,67722
	Gesamt	480	,0000000	1,00000000	,04564355	-,0896863	,0896863	-4,20328	4,74794

Da für die Faktoren „Berufsinteresse“, „Persönlichkeit“ und „Fachinteresse“ keine Normalverteilung gegeben ist, wird der Kruskal-Wallis-Test zur Prüfung herangezogen.

Tabelle 63: Kruskal-Wallis-Test (Hypothese VI)

Statistik für Test ^{a,b}			
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Chi-Quadrat	2,887	7,886	31,418
df	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,236	,019	,000
a. Kruskal-Wallis-Test			
b. Gruppenvariable: alter_3kat			

Tabelle 64: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests (Hypothese VI)

Ränge			
	alter_3kat	N	Mittlerer Rang
2 Persönlichkeit	junge Studierende	81	221,00
	ältere Studierende	282	233,54
	alte Studierende	117	270,78
	Gesamt	480	
6 Fachinteresse	junge Studierende	81	199,25
	ältere Studierende	282	227,52
	alte Studierende	117	300,35
	Gesamt	480	

Auf Basis des Kruskal-Wallis-Tests können signifikante Ergebnisse in den Faktoren „Persönlichkeit“ ($p=0,019$) und „Fachinteresse“ ($p=0,000$) abgeleitet werden. Die Interpretation der Ränge legt folgende inhaltliche Deutung nahe:

Je jünger Lehramtsstudierende sind, desto stärker sind sie durch das Fachinteresse und ihre Persönlichkeit beeinflusst, Lehrer/in zu werden. Dieses Ergebnis geht mit dem, dass Erstsemestrige ein höheres Fachinteresse angaben, als höher semestrige Studierende einher (vgl. Hypothese IV). Auf Basis von drei signifikanten Ergebnissen wird die Nullhypothese beibehalten.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Konkrete Studienergebnisse konnten zur sechsten Hypothese nicht gefunden werden. Die Variabilität von Motiven über die Zeit hinweg ist in der Literatur jedoch mehrfach betont (vgl. HERKNER, 2001, S.53). Die vorliegenden Ergebnisse legen signifikante Unterschiede in bestimmten Motivationsfaktoren dar. Inhaltlich interpretiert kann folgendes festgehalten werden:

Je jünger Lehramtsstudierende sind, desto eher werden sie durch ihre Persönlichkeit und dem Fachinteresse beeinflusst, Lehrer/in zu werden. Außerdem weisen jüngere Studierende eine stärkere Außenbeeinflussung als ältere Kolleg/innen in ihrer Studien- bzw. Berufswahl auf. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Behauptung von BECK, BRATER und WEGENER (1980, zitiert nach ALLEHOFF,

1985, S.28), die der ersten Berufswahl eine starke Einflussnahme durch das Milieu, in dem Berufswähler/innen aufwachsen, zuschreiben.

HYPOTHESE VII

H₀: Es gibt keinen Unterschied in der Motivation zum Lehramtsstudium zwischen Studierenden mit und ohne vorhandenen Hochschulabschluss.

Literaturstudium zu Hypothese VII

Den Anstoß für die Formulierung der siebten Hypothese hat eine Untersuchung von GROFFMANN und SCHMIDTKE (1997, S.63) gegeben. Diese verglichen 1972/1973 die Studienmotivation von Studierenden des ersten und zweiten Bildungsweges. Das Ergebnis legte signifikante Unterschiede zugunsten des zweiten Bildungsweges dar. Darauf basierend wurde eine Unterschiedshypothese in der Motivation zwischen Studierenden, die bereits einen vorhandenen Hochschulabschluss haben und anderen in die Arbeit integriert. Da konkrete Untersuchungsergebnisse diesbezüglich fehlen, wurde die Hypothese ungerichtet formuliert.

Berechnung der Hypothese VII

Die Operationalisierung der Variable „Motivation zum Lehramtsstudium“ erfolgt über die sechs Faktoren, die Variable „Studienabschluss“ über ein dichotomes Item, wo die Proband/innen mit ja bzw. nein antworteten. Die Hypothese wird mittels T- und U-Test überprüft.

Tabelle 65: T-Test der Hypothese VII

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
3 Prestige	Varianzen sind gleich	,100	,752	-,725	478	,469	-,12268607	,16913465	-,45502539	,20965325
	Varianzen sind nicht gleich			-,703	43,114	,486	-,12268607	,17457683	-,47472688	,22935474
4 Freizeit	Varianzen sind gleich	1,006	,316	-,786	478	,432	-,13295250	,16911842	-,46525993	,19935492
	Varianzen sind nicht gleich			-,711	42,159	,481	-,13295250	,18708843	-,51047007	,24456506
5 Außenbeeinflussung	Varianzen sind gleich	2,064	,151	1,524	478	,128	,25722433	,16881825	,07449328	,58894193
	Varianzen sind nicht gleich			1,338	41,808	,188	,25722433	,19220561	,13071512	,64516378

Die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist für alle drei Faktoren gegeben ($p=0,752$, $p=0,316$, $p=0,151$). Die Ergebnisse des T-Tests zeigen allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Faktoren „Prestige“ ($p=0,469$), „Freizeit/Freiheit“ ($p=0,432$) und Außenbeeinflussung“ ($p=0,128$) zu der Variable „Studienabschluss“ mit ihren Ausprägungen „vorhanden“ und „nicht vorhanden“.

Tabelle 66: U-Test der Hypothese VII

Statistik für Test ^a			
	1 Berufsinteresse	2 Persönlichkeit	6 Fachinteresse
Mann-Whitney-U	8308,000	8207,000	6538,000
Wilcoxon-W	9049,000	106110,000	104441,000
Z	-,087	-,233	-2,267
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,931	,816	,023
a. Gruppenvariable: Haben Sie bereits ein Hochschulstudium (außer Bakkalaureat) erfolgreich beendet?			

Tabelle 67: Ränge des U-Tests der Hypothese VII

Ränge				
	Haben Sie bereits ein Hochschulstudium (außer Bakkalaureat) erfolgreich beendet?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
6 Fachinteresse	Hochschulabschluss vorhanden	38	289,45	10999,00
	kein Hochschulabschluss vorhanden	442	236,29	104441,00
	Gesamt	480		

Der U-Test belegt ein signifikantes Ergebnis zwischen dem Fachinteresse ($p=0,023$ $z= -2,267$) und der Variable „Studienabschluss“. Laut Gruppenstatistiken sind die Proband/innen ohne Hochschulabschluss durch das Fachinteresse stärker motiviert am Lehramtsstudium, als ihre Kolleg/innen mit akademischem Abschluss. Geht man davon aus, dass Personen mit Hochschulabschluss älter als ihre Kolleg/innen ohne sind, geht das Ergebnis mit dem aus Hypothese VI konform. Dort weisen jüngere Studierende im Vergleich zu älteren Kolleg/innen ebenfalls ein stärkeres Fachinteresse auf.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Da bislang Studienergebnisse in Bezug auf die Motivation zum Lehramtsstudium zwischen Studierenden, die bereits ein Hochschulstudium absolvierten und anderen, fehlten, können an dieser Stelle keine Rückschlüsse angeführt werden. Die Testergebnisse dieser Arbeit belegen, dass sich

mit Ausnahme des Fachinteresses kein Unterschied nachweisen lässt. Dieser kann so interpretiert werden, dass Studierende ohne Studienabschluss stärker durch das Fachinteresse motiviert sind. Größtenteils bleibt die Motivation zum Lehramtsstudium jedoch unbeeinflusst davon, ob Studierende bereits einen Hochschulabschluss haben oder nicht.

HYPOTHESE VIII

H₀: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Interessen der Studierenden und der Entscheidungssicherheit Lehrer/in werden zu wollen.

Literaturstudium zu Hypothese VIII

Der Zusammenhang zwischen der Berufswahl zum Lehramtsstudium und den Interessen der Ausbildungskandidat/innen wurde mehrfach in empirischen Studien belegt (vgl. ULICH, 2004, S.11; BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S. 55; POLLHEIMER, 2002, S. 105). POLLHEIMER (2002, S. 104) versuchte in seiner Untersuchung einen Zeitraum festzustellen, in dem die Berufswahlentscheidung Lehrer/in für höhere Schulen zu werden, getroffen wird. Eine eindeutige Tendenz konnte zu diesem Fragenbereich jedoch nicht bestimmt werden. Die Antworten verteilten sich nahezu gleich über die Spanne von „seit ich mich erinnern kann“ über „während der Sekundarstufe II“ bis hin zu „während des Studiums“. Die hier formulierte achte Hypothese soll im Anschluss an POLLHEIMERS Untersuchung verstanden werden. Dabei soll nicht nach dem Zeitpunkt der Berufsentscheidung, sondern nach dem Einfluss des Interesses an der Ausbildung bzw. am Berufsbild auf die Entscheidungssicherheit gefragt werden. Da keine konkreten Studienergebnisse bzw. Literaturhinweise diesbezüglich gefunden werden konnten, ist die Hypothese ungerichtet.

Berechnung der Hypothese VIII

Die Variable „Interessen der Studierenden“ werden über den Faktor I „Berufsinteresse“ und den Faktor VI „Fachinteresse“ operationalisiert. Die Variable „Entscheidungssicherheit“ ist mit einem dichotomen Item im Fragebogen erhoben worden (Antwort: ja/nein). Die Prüfung der Hypothese erfolgt mittels Spearman Korrelationskoeffizient.

Tabelle 68: Spearman Korrelation der Hypothese VIII

Korrelationen					
			Ist Ihre Entscheidung Lehrer/in zu werden sicher?	1 Berufsinteresse	6 Fachinteresse
Spearman-Rho	Ist Ihre Entscheidung Lehrer/in zu werden sicher?	Korrelationskoeffizient	1,000	,207**	,075
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,102
		N	480	479	480
		N	480	479	480
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Die Korrelationstabelle nach Spearman zeigt einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Berufsinteresse und der Entscheidungssicherheit Lehrer/in zu werden ($p=0,000$). Der Korrelationskoeffizient ist mit $r=0,207$ schwach positiv ausgeprägt. Die Kodierung des Items Entscheidungssicherheit ist mit den Ausprägungen 0=“Entscheidung ist fix“ und 1=“Entscheidung ist noch unsicher festgesetzt“. Die Faktoren sind wie oben beschrieben so kodiert, dass niedrigere Werte eine stärkere Zustimmung bedeuten. Inhaltlich legt der Korrelationskoeffizient nahe, dass entschiedene Studierende hohe Ausprägungen im Berufsinteresse zeigen und umgekehrt oder anders ausgedrückt:

Studierende, die starkes Interesse am Lehrberuf aufweisen, sind sich in ihrer Entscheidung Lehrerin zu werden sicherer.

Der Zusammenhang zum Fachinteresse ist nicht signifikant ($p=0,102$). Dieser Wert kann durch GERNERS (1976 zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581) Argument gestützt werden, nachdem jemand der fachbezogen studiert, weniger Interesse an der Ausübung des Lehrer/innenjobs hat, als Kolleg/innen die sich durch berufsbezogene Motiviertheit auszeichnen.

Rückschlüsse der Ergebnisse auf die Literatur

Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen der Entscheidungssicherheit und den Interessen der Lehramtsstudierenden stellten bislang eine Forschungslücke dar. Positive Zusammenhänge zwischen der Wahl zum Lehrer/innenberuf und den Interessen wurden in vergangenen Studien jedoch mehrfach nachgewiesen. Das obige Ergebnis, eines Zusammenhangs zwischen der Entscheidungssicherheit und den Berufsinteressen lässt sich demnach gut mit bisherigen Studienergebnissen in Einklang bringen und stellt dennoch ein neues Resultat dar.

9. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Ausblick

ULICH (2004, S. 78) nennt als Antrieb für alle Wissenschaftler/innen, die eine größere, empirische Untersuchung unternehmen, die Überzeugung etwas Neues heraus zu finden. Davon kann die Verfasserin dieser Arbeit nicht ausgenommen werden. Welche Ergebnisse sich aufgrund aktueller Ereignisse und auf Basis der vorliegenden Daten als neu herausstellten, soll in diesem Kapitel zusammengefasst, im Rückschluss auf vergangene Studien diskutiert und in Hinblick auf zukünftige Forschungsdesigns dargestellt werden.

Die anfänglich berechnete Faktorenanalyse legt eine sechs Faktoren Lösung nahe. Aufgrund der Inhalte der zugeordneten Items wurden sie als „Berufsinteresse“, „Persönlichkeit“, „Prestige“, „Freizeit/Freiheit“, „Außenbeeinflussung“ und „Fachinteresse“ bezeichnet. Dieses Ergebnis bietet im Rückblick auf bereits publizierte Studien eine plausible Struktur zur Erklärung der Berufswahlmotive zum Lehramtsstudium. (vgl. POLLHEIMER, 2002, S.105; ULICH, 2004, S.1; BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.55).

Das stärkste Motiv sich für diese Studienrichtung und somit für den Lehrer/innenberuf zu entscheiden, ist das Interesse an der späteren Berufsausübung, nämlich einen sozialen Job zu erlernen und Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu haben. An zweiter Stelle steht die Umsetzung der eigenen Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten im Beruf. Des Weiteren stellt das Prestige durch einen angesehenen Job mit einer guten und gesicherten Bezahlung einen Anreiz dar. Der vierte Faktor wird durch die Rahmenbedingungen, nämlich die Freiheiten in der Berufsausübung und das Ausmaß an Freizeit, das der Lehrer/innenberuf mit sich bringt, begründet. An vorletzter Stelle rangiert die Beeinflussung von außen, nämlich die der Eltern oder der Familie. Zuletzt findet sich das Fachinteresse wieder, das in vorausgegangenen Studien vor allem bei Gymnasiallehrer/innen häufig nachgewiesen werden konnte.

Ausgehend von der Rangreihe der Motivationsfaktoren sind die gegenständlichen Ergebnisse mit zuvor publizierten Untersuchungen in Einklang zu bringen. ULICH (2004, S.21) und POLLHEIMER (2002, S.105) nennen ebenfalls die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als das stärkste Motiv, während das Fachinteresse in den Studien von BEER (1980, S.26), ULICH (2004, S.21) und BRÜHWILER und SPYCHIGER (1997, S.57) ein Nachrangiges darstellt. Dazwischen liegen das Prestige, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten, Rahmenbedingungen des Berufs und externe Einflüsse, wie die von Vorbildern (vgl. POLLHEIMER, 2002, S.105, ULICH, 2004, S.21). Die an vorderster Stelle extrahierten Faktoren des „Berufsinteresses“ und der „Persönlichkeit“ beinhalten

Items zu subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und Neigungen der Proband/innen. Das deckt sich mit einer Studie von TRACEY und HOPKINS (2001, S.178). Sie zeigten, dass diese beiden Kategorien den höchsten Varianzanteil bei der Erklärung von Berufswahlentscheidungen aufweisen.

Etwas unerwartet stellt sich die vorrangige Platzierung des Motivationsfaktors „Prestige“ dar. In der Literatur wird nicht nur über Jahrzehnte hinweg die zunehmend schlechter werdende öffentliche Meinung über das Lehrer/innenberufsbild dokumentiert (vgl. SCHNITZER, 1980, S.158; ULICH, 1996, S.7; ENZELBERGER, 2001, S. 238), sondern selbst Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden, werden durch ungünstige kognitive und psychosoziale Merkmale beschrieben (vgl. KLUSMANN, TRAUTWEIN, LÜDTKE, KUNTER & BAUMERT, 2009, S. 265). Dennoch wird die Studien- bzw. Berufswahl zum Lehrberuf nach dem Berufsinteresse und einer geeigneten Persönlichkeit durch das Ansehen, das der Job mit sich bringt, begründet.

Die interferenzstatistischen Auswertungen, die sich größtenteils auf aktuelle, bildungspolitische Entwicklungen in Österreich beziehen, belegen einen signifikanten Einfluss der laut gewordenen, in naher Zukunft eintretenden Pensionierungswelle unter Lehrer/innen höherer Schulen auf die Motivation zum Lehramtsstudium. Fühlt man sich durch die Faktoren „Persönlichkeit“, „Freizeit/Freiheit“, „Prestige“ und „Außenbeeinflussung“ zum Lehramt hingezogen, wirkt sich auch die bevorstehende Pensionierungswelle positiv auf diese Berufswahl aus. Es ließ sich kein Zusammenhang zum Fachinteresse nachweisen. Vermutlich sind Fachinteressierten zukünftige, gute Jobchancen nicht so wichtig. Dieses Ergebnis geht mit Resultaten aus bestehenden Literaturquellen konform. GERNER (1976, zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581) betonte bereits vor Jahrzehnten, dass Lehrer/innen für höhere Schulen im Vergleich zu anderen eher fach- als berufsbezogen studieren. Zusätzlich konnte eine Korrelationsberechnung zeigen, dass sich Studierende hinsichtlich ihres Faches von dem zukünftig einsetzenden Pensionsschub unterschiedlich beeinflusst darstellen. „Lehramt Deutsch Studierende“ sind von den günstigen Jobaussichten stärker angezogen momentan diese Ausbildung zu betreiben als ihrer Kolleg/innen aus dem Fach Psychologie/Philosophie. Das entspricht auch der tatsächlichen, aktuellen Nachfrage am Arbeitsmarkt. Es ließen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Geschlechtervariable errechnen. Demnach fühlen sich Frauen und Männer gleich stark (bzw. schwach) von den guten Jobaussichten zum Lehramtsstudium hingezogen.

Weiters lässt sich ein Zusammenhang zwischen einem numerus clausus in einem eigentlich gewünschten Fach und der Motivation zum Lehramtsstudium für alle sechs Motivationsfaktoren nachweisen. Positive Korrelationskoeffizienten konnten zum Berufsinteresse, zum Fachinteresse,

zur Freizeit und zum Prestige belegt werden. Am höchsten sind die Koeffizienten in den Faktoren „Freizeit“ und „Prestige“. Die Interpretation liegt nahe, dass Personen, die eigentlich eine andere Ausbildung bevorzugten als Alternative von der Freizeit/Freiheit und dem Prestige (also extrinsisch), das der Lehrberuf mit sich bringt, angezogen werden. Jene, die aufgrund ihrer Persönlichkeit oder der externen Beeinflussung Lehramt studieren, gaben an, seltener durch eine Zugangsbeschränkung in einem anderen Fach auf das Lehramt ausgewichen zu sein. Autor/innen aus Deutschland oder der Schweiz, wo der numerus clausus an Hochschulen wesentlich länger als an der Universität Wien Geltung hat, konnten ebenfalls Zusammenhänge zum Interesse am Lehramtsstudium nachweisen (vgl. HAVERS & INNERHOFER, 1983, S.5; BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.53). Damit reiht sich das Ergebnis (einer österreichischen Untersuchung) in internationale Literatur ein.

Zudem wurden unterschiedlich hohe Motivationsstärken zwischen „Vollzeit- Studierenden“ und arbeitstätigen Studierenden zugunsten der Ersten nachgewiesen. „Vollzeit-Studierende“ gaben an, aufgrund ihrer Persönlichkeit, der Außenbeeinflussung, des Fachinteresses und des Prestiges, das der Lehrer/innenberuf mit sich bringt, stärker als ihre berufstätigen Kolleg/innen an dieser Ausbildung motiviert zu sein. Das war im Hinblick auf vergangene Studien eine bislang durchgängig vernachlässigte Variable. Inwiefern sich Unterschiede zwischen Vollzeit bis Teilzeit-Beschäftigten ergeben würden, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht gesagt werden. Dies könnte eine Fragestellung für zukünftige Forschungsdesigns sein.

Die Variabilität der Motive im Laufe der Zeit, die in der Literatur mehrfach betont wird (vgl. HERKNER, 2001, S.53), führte zur Testung nach möglichen Unterschieden in der Motivation zum Lehramtsstudium zwischen erst- und höher semestrigen Studierenden. Auf Basis dieser Daten konnten lediglich signifikante Unterschiede in den Faktoren „Prestige“ und „Fachinteresse“ gezeigt werden. Erstsemestrige sind stärker als fortgeschrittene Studierende durch das Prestige des Lehrberufes und durch ihr Fachinteresse angetrieben. Abgesehen davon scheinen sich die Motive im Laufe der Studienkarriere aber nicht zu verändern. Dieses Ergebnis kann als Erweiterung der Untersuchung von BRÜHWILER & SPYCHIGER (1997, S.51) gesehen werden, die zwar unterschiedliche Motivationsstärken bei Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I und II zwischen Anfang und Ende der Ausbildung nachwiesen, hinsichtlich der einzelnen Motive jedoch keine differenzierten Angaben machten. Im Rückbezug auf das weiter oben beschriebene, schlechte Image des Lehrberufes in der Öffentlichkeit erscheint das Ergebnis hinsichtlich des Faktors „Prestige“ erfreulich. Es lässt sich nämlich dahingehend deuten, dass Lehramtskandidat/innen sich

nicht nur von der öffentlichen Meinung unbeeinflusst zeigen, sondern dem Lehrberuf zu Beginn ihrer Ausbildung ein hohes Ansehen zuschreiben. Interessant wäre eine weiterführende Forschung die der Frage nachgeht, weshalb dieser Motivationsfaktor im Laufe der Zeit an Stärke verliert. Ebenso scheint das Ergebnis der Abnahme des Fachinteresses bei Lehramtskandidat/innen mit zunehmend absolvierten Semestern erklärungsbedürftig. Auf Basis dieser Forschungsmethode kann es lediglich als Faktum dargestellt werden. Kausale Schlussfolgerungen sind (wie in der Arbeit weiter oben beschrieben) nur unter experimentellen Untersuchungsdesigns möglich.

Zusätzlich zur Einteilung der Proband/innen in erst und höhersemestriges Studierende war eine Auswertung auf die Selbsteinschätzung der Versuchspersonen in Studienanfänger/innen und Fortgeschrittene gerichtet. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich Studierende, die sich subjektiv als Studienanfänger/innen sehen, eine stärkere Motivation durch das Fach- und Berufsinteresse aufweisen. Das Ergebnis eines höheren Fachinteresses deckt sich mit dem der Erstsemestrigen. Interessant erscheint, dass sich bei der Selbsteinteilung der Proband/innen die Anfänger/innen auch ein höheres Berufsinteresse zuschreiben. Dieses Ergebnis belegt, dass sich die Teilstichproben unterscheiden. Erstsemestriges gleichen nicht der Gruppe der Studienanfänger/innen.

Der Großteil der empirischen Untersuchungen zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“ legt geschlechtsspezifische Unterschiede dar (vgl. ULICH, 2004, S. 74; AMMAN, 2005, S.96). In der gegenständlichen Befragung können diese zum Teil belegt werden. Frauen sind auf Basis der vorliegenden Daten durch das Berufsinteresse, die Persönlichkeit und das Fachinteresse stärker als Männer am Lehramtsstudium motiviert. Zudem scheint das vielfach zitierte Motiv „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (vgl. AMMANN, 2005, S. 96) bei Studentinnen stärkere Anziehung, als bei ihren männlichen Kollegen zu bewirken. Dagegen sind Studierende unabhängig ihres Geschlechts gleichsam von den Motivationsfaktoren „Prestige“, „Freizeit/Freiheit“ und der „Außenbeeinflussung“ angezogen.

Das Alter der Studierenden dürfte bezogen auf die Studienmotivation ein sekundärer Einflussfaktor zu sein. In den meisten Motivationsfaktoren ließen sich keine signifikanten Werte nachweisen. Jüngere Student/innen (<22 Jahre) sind lediglich durch das Prestige und ihr Fachinteresse stärker angezogen, als ältere. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem, dass Erstsemestriges stärker als höher semestriges durch diese Motivationsfaktoren angetrieben werden. Zudem konnte gezeigt werden, dass jüngere Studierende stärkere Außenbeeinflussung (also von Seiten ihrer Eltern bzw. ihrer Familie) angaben. Das steht im Einklang mit dem Literaturhinweis von BECK, BRATER und

WEGENER (1980, zitiert nach ALLEHOFF, 1985, S.28), die der ersten Berufswahl eine starke Einflussnahme durch das Milieu, in dem Berufswähler/innen aufwachsen, zuschreiben.

Die gefundenen Motivationsunterschiede zwischen Studierenden des ersten und des zweiten Bildungsweges in der Studie von GROFFMANN und SCHMIDTKE (1997, S.63) zugunsten des zweiten, war Anstoß für die Fragestellung, ob sich Studierende mit und ohne Hochschulabschluss in der Motivation zum Lehramtsstudium unterscheiden. Bis auf das Fachinteresse, lassen sich jedoch keine signifikanten Motivationsunterschiede finden. Dieses ist bei Studierenden, die noch keinen Hochschulabschluss vorzuweisen haben, stärker ausgeprägt. Geht man davon aus, dass Akademikerkolleg/innen im Vergleich zu jenen ohne Hochschulabschluss älter sind, kann das Ergebnis in Einklang mit dem oben beschriebenen gesehen werden, wo jüngeren Studierende ebenfalls stärkeres Fachinteresse nachgewiesen wurde.

Zuletzt wurde der Hypothese nachgegangen, ob sich das Interesse auf die Entscheidungssicherheit Lehrer/in werden zu wollen, auswirkt. Es ließ sich zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Entscheidungssicherheit und dem Berufsinteresse besteht. Proband/innen die Lehramt (P/P oder Deutsch) studieren, weil sie vorwiegend Interesse an der späteren Berufsausübung haben (und nicht von außen dazu motiviert wurde, Berufsprestige wichtig ist, etc.), sind sich in ihrer Entscheidung Lehrer/in zu werden, sicherer. Dieses Ergebnis ist ein neuer Befund. Bislang wurde lediglich versucht, die unterschiedlichen Interessen (wie Fachinteresse, soziales Interesse, etc.) zu erheben (vgl. ROTHLAND & TERHART, 2010, S. 793). Der Zusammenhang derer zur Stärke der Entscheidungssicherheit stellte bislang jedoch eine Forschungslücke dar. Das Ergebnis zum Fachinteresse brachte keinen signifikanten Wert hervor, was in Einklang mit GERNERS (1976 zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581) Argument zu sehen ist. Der Autor hält fest, dass Lehrer/innen höherer Schulen „eigentlich nicht berufsbezogen, sondern fachbezogen studieren“.

Letztlich müssen auch Limitationen des empirischen Arbeitsteils, die aufgrund der erhobenen Daten entstanden sind, genannt werden. Grundsätzlich gilt, dass mittels Befragungen mit geschlossenem Antwortformat nur solche Motive erhoben werden können, die im Erhebungsinstrument zur Auswahl gestellt werden. Zukünftige Forschungsdesigns könnten als Methode Befragungen mit offenem Antwortformat wählen, wodurch mögliche neue bzw. zusätzliche Motive hervorgebracht werden könnten.

Eine weitere Limitation betrifft die Erhebung der Veränderung der Motive im Laufe der Studienzeit. In der gegenständlichen Arbeit wurden zwei Teilstichproben, nämlich erst- und höher

semestrige Studierende miteinander verglichen. Interessant ist die Veränderung der Studienmotivation bei abhängiger Stichprobe zu Beginn und am Ende der Ausbildungszeit. Dies könnte ein weiterer Anstoß für eine weiterführende Forschung sein.

Zusammenfassend decken sich die empirischen Ergebnisse größtenteils mit denen aus vergangenen Studien. Einige Einzelergebnisse können als Weiterentwicklung an vorausgehende Untersuchungen betrachtet werden. Die dargestellten neuen Erkenntnisse sowie die genannten Limitationen aufgrund der vorliegenden Datenbasis, sollen als Anstoß für zukünftige Forschungsdesigns gesehen werden.

IV Zusammenfassung

Wer entscheidet sich heutzutage aufgrund welcher Motive für ein Lehramtsstudium und somit in der Regel für den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin für höhere Schulen? Inwiefern wird diese Entscheidung von aktuellen, bildungspolitischen Entwicklungen beeinflusst?

Diese Fragestellungen gelten als Ausgangsbasis für die Konzeption der gegenständlichen Arbeit.

Die Relevanz des Themas und Ziele der Arbeit werden durch vielseitige Argumente gestützt. Einige davon stehen in engem Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen in Österreich. Dazu zählen die Einführung von Zugangsbeschränkungen in bestimmten Studienfächern (vgl. MATOUSCHEK, 2006, S.1; KOWALSKI, 2007, S.196), der bevorstehende Pensionierungsschub unter Lehrer/innen (ULICH, 2004, S.9) und die damit einhergehenden guten Anstellungschancen für Lehramtsabsolvent/innen (ECKER, 2002, S.291), die momentan hohe Anzahl von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien (ENTWICKLUNGSPLAN UNI WIEN, 2010, S.27), das zunehmend schlechter werdende Image von Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden in der Öffentlichkeit (vgl. ENZELBERGER, 2001, S. 238; ULICH, 1996, S.7) und die steigende Zahl von arbeitstätigen Studierenden (SPRENG & DIETRICH, 2006, S.31), die durch die Einführung von Studiengebühren bei gleichzeitiger Kürzung der Beziehungsdauer der Familienbeihilfe in Österreich (mit-)bedingt wird (vgl. DER STANDARD, 2010). Außerdem sollen in Anlehnung an die Variabilität der Motive (vgl. HERKNER, 2001, S.53) mögliche Veränderungen in der Motivation zum Lehrberuf zu Beginn und am Ende der Ausbildung überprüft werden.

Theoretisch wird das Thema durch Begriffserklärungen eingeleitet. Im Laufe der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Begriffen „Motiven“ und „Motivation“ wurde durchgehend Kritik an deren Vieldeutigkeit angebracht, die sich bis heute fortlaufend ausweitete (GRAUMANN, 1974, S.3; FERGUSON, 2000, S.1). Es liegen viele Be- und Umschreibung von Motivationsformen vor. Dieser Umstand macht es umso schwieriger, aus der Fülle der angebotenen Definitionen die am besten Passende für die vorliegende Arbeit zu bestimmen. Die Betonungen des prozessualen Charakters dieses Konstrukts und die Differenzierung zwischen bewussten und unbewussten Motivationsanteile – die auch im Rahmen der Berufswahlentscheidung zum Lehrberuf eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen (MAYR, 1994, S. 79) – brachten die Entscheidung zugunsten folgender Definition (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S. 504):

„Motivation umfasst sowohl automatische als auch bewusste Vorgänge, die auf einem Wechsel von vorherrschender zu antizipierter Emotionslage beruhen. Motivation beschreibt die Gesamtheit aller inneren und äußeren Bedingungsfaktoren, die für die Zielgenerierung, Energetisierung, selektive, zielbezogene Informationsverarbeitung und Steuerung (Kontrolle) des Erlebens und Verhaltens verantwortlich sind.“

Der Begriffsklärung folgt ein kurzer, historischer Abriss der Motivationsforschung, der zeitlich gesehen keine kontinuierliche Entwicklung genommen hat (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2006, S.503). Er wird bereits mit Arbeiten des griechischen Philosophen Epikurs eingeleitet (341-270 v. Chr.), der mit dem Prinzip des Hedonismus, die Basis der Auseinandersetzung für dieses Konstrukt bildete (RUDOLPH, 2009, S. 1). Im pädagogischen Kontext wurde Motivation vorwiegend im Zusammenhang mit Lernen untersucht (SCHIEFELE & PRENZEL, 1991, S.814).

Die vielfältigen Motivationstheorien geben im Anschluss an die historische Skizzierung Einblick in die Entstehung und den Ablauf motivierten Handelns. Dabei werden, je nachdem ob die Motiviertheit von innen oder außen kommt, die zwei großen Kategorien der „Anreiz- und Triebtheorien“ voneinander getrennt (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S.5). Obwohl beide Konzepte unterschiedliche, theoretische Perspektiven in den Vordergrund rücken, wird unter Wissenschaftler/innen weitgehend Einigkeit in der Feststellung betont, dass sowohl Trieb- als auch Anreizkomponenten bei nahezu jeder Art von Motivation eine gewisse Rolle spielen (SMITH, NOLEN-HOEKSEMA, FREDRICKSON & LOFTUS, 2007, S.344).

Im Kapitel „Bildungsmotivation im Hochschulkontext“ werden in Anlehnung an WILCKE (1976, S.17) die Leistungs-, Anschluss-, und intrinsische (Studien-)motivation zusammen mit der Zufriedenheit der Ausbildung als relevante Variablen im Universitätskontext beschrieben. Für die gegenständliche Arbeit ist die nähere Auseinandersetzung mit der Leistungsmotivation im intellektuellen Bereich unerlässlich (vgl. KAGAN, 1994; WILCKE, 1976; WIED, HOFER, PEKRUN, 2006). Die drei wichtigsten Motivatoren, die Menschen zur Leistungserbringung antreiben, sind das Herbeiführen von Lob und Anerkennung durch andere, die Nachahmung von Vorbildwirkungen und das Erleben von Fähigkeiten bzw. Erlangen von hohem Selbstwertgefühl (KAGAN, 1974, S.45), was auch in Bezug auf die Berufswahl ausschlaggebend ist (MARSH & YEUNG, 1997, zitiert nach DICKHÄUSER, 2009, S. 60).

Den Abschluss des einleitenden Kapitels bildet eine überblicksartige Darstellung möglicher Messinstrumente, die zur Erhebung von Motivationsphänomenen geeignet sind. Auf Basis der beschriebenen Vorteile der Befragung allgemein, nämlich der leichten Standardisierbarkeit, der Praktikabilität für den/die Forscher/in, der großen Akzeptanz durch die untersuchende

Personengruppe (FEIG, 1986, S.420) sowie der schriftlichen Befragung im Speziellen, dass sie besonders geeignet für die Befragung homogener Gruppen ist, geringe Versuchsleitereffekte aufweist und eine kostengünstige Untersuchungsvariante darstellt, wurde diese quantitative Methode zur Erhebung der empirischen Daten gewählt.

Im Kapitel „Studien- und Berufswahl“ werden nach einem geschichtlichen Überblick der Studien- und Berufswahltheorien ebendiese voneinander abgegrenzt und zwei davon, neben der Erwähnung neuerer Ansätze, näher erklärt. Als Beispiel für ein entscheidungstheoretisches Modell ist HOLLANDS (1996, S.398) Kongruenztheorie zu sehen, innerhalb derer die Berufswahl durch individuelle Wahlvorgänge (Interessen, Fähigkeiten, etc.) erklärt wird. Zu den entwicklungspsychologischen Theorien zählt SUPERS (1949, S.87 ff.) Ansatz, worin die Entscheidung als ein sich über Jahre hinweg entwickelnder Prozess verstanden wird. Heute stehen Wissenschaftler/innen vor dem Eingeständnis, dass es nicht die eine richtige Berufswahltheorie gibt, die diesen komplexen Prozess umfassend beschreiben könnte, sondern dass jede Theorie für sich spezielle Indikatoren, unter Vernachlässigung anderer, hervor hebt (KLINCK & HILKE, 2006, S.780). Als ein Ziel dieser Arbeit gilt, diese vielfältigen und teilweise miteinander verwobenen Indikatoren der Berufswahl zu identifizieren und umfassender zu beschreiben. Dazu zählen die Indikatoren der bestehenden Wirtschaftssituation, gesellschaftliche und kulturelle Merkmale, worunter die Subkategorien soziale Schicht, Schule, Familie und Vorbilder fallen und die individuellen Indikatoren, mit den dazugehörigen Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeit und Selbstkonzept sowie dem Informationsgrad über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeit des/der Berufswähler/in. Mindestens genauso lange wie die Liste der beeinflussenden Merkmale, die für eine Studien- bzw. Berufswahlentscheidung ausschlaggebend sind, ist die der dabei auftretenden Probleme (vgl. MIKL, 1982, S. 1; SEIFERT, 1990, S. 86). Zu deren allgemeiner Art zählen die zu geringe Bewusstheit über die Tragweite der Berufswahlentscheidung (SEIFERT, 1990, S.86), das fehlende Selbsteinschätzungsvermögen (BEINKE, 1982, S.16) und die große Anzahl an heute zur Verfügung stehenden Berufsbildern (MIKL, 1982, S.4), die oberflächlichen Beratungsdienste gegenüberstehen (SEIDL & PETRI, 1975, S.117 ff). Für Studienanwärter/innen kommen zusätzliche Belastungen hinzu, wie die Einschätzung des zukünftigen Arbeitsmarktes, der ein häufig genannter Unsicherheitsfaktor ist, da eine Hochschulausbildung einige Jahre in Anspruch nimmt und die Arbeitsmarktvorhersagen mit zunehmender Zeitspanne unsicherer werden, die Finanzierung der Studienjahre und die Einführung von Zugangsbeschränkungen, die möglicherweise zur Entscheidung für alternative Ausbildungswege zwingt (HEINE, WILICH & SCHNEIDER, 2010, S. 17 ff.).

Das letzte, theoretische Kapitel dient der Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema „Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen“. Dabei werden neben einer deutschen (ULICH, 2004) und schweizer Studie (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997) zwei österreichische Untersuchungen (BEER, 1980; POLLHEIMER, 2002) vorgestellt. Diese Studien dienten als Grundlage für das methodische Forschungsdesign des empirischen Arbeitsteils. Zudem werden die signifikanten Ergebnisse dieser Untersuchung im Rückschluss an die genannten, vergangenen Studienergebnisse zur Diskussion gestellt.

Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine Methodenbeschreibung, in dem das Messinstrument, neben dem Pretest (der der Haupttestung vorausging), die Stichprobenbeschreibung, die Durchführung der Testung und letztlich der Hypothesenkatalog näher erläutert wird.

Die eingesetzte Methode ist quantitativer Art und beruht auf einem eigens entwickelten Fragebogen namens „Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“. Dieser besteht nach einem Einleitungsschreiben und der Erfassung von soziodemografischer Variablen, aus insgesamt 63 Items (Aussagen zum Lehramtsstudium bzw. zum Lehrer/innenberuf), zu denen die Proband/innen auf einer fünfstufigen Skala Stellung nahmen (siehe Anhang). Das Messinstrument wurde im Vorfeld der Testung an 30 Studierenden einem Pretest unterzogen. Die aus einer Faktoren- und Reliabilitätsberechnung resultierenden Ergebnisse brachten einerseits inhaltlich Motivationsfaktoren hervor, auf deren Basis die geplanten Hypothesentestungen durchgeführt werden konnten und andererseits, dessen Reliabilität (Messgenauigkeit) einem guten, statistischen Niveau entspricht (Cronbachs $\alpha = 0,8$ bis $0,7$).

Die Durchführung der Testung erfolgte größtenteils online im Zeitraum Jänner 2009 bis Dezember 2010. Nur 63 Fragebögen wurden über das paper-pencil-Format erhoben. Die Stichprobenrekrutierung erfolgte über das Aussenden von E-mails. Die Maillisten wurden größtenteils von Lehrenden zur Verfügung gestellt. Insgesamt sind 480 Lehramtsstudierende der Universität Wien aus den Studienrichtungen Lehramt Deutsch und Psychologie/Philosophie befragt worden.

Die empirischen Daten wurden mit dem statistischen Auswertungsprogramm SPSS 17 einer Analyse unterzogen. Die dafür eingesetzten Verfahren umfassen nach einer deskriptiven Beschreibung der Stichprobe, eine Faktoren- und Reliabilitätsanalyse sowie Korrelations- und Unterschiedsberechnungen (Pearson und Spearman Korrelation, Regressionsanalyse, U-Test, T-Test, Kruskal-Wallis-Test, Varianzanalyse, etc.).

Die deskriptive Beschreibung des Datenmaterials diente der Charakterisierung der Stichprobe. Es zeigt sich, dass die meisten befragten Lehramtsstudierende weiblich sind (=80%), größtenteils zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 19 und 24 Jahre alt sind (=70%), sich zwischen dem ersten und dem zehnten Semester befinden (=90%), in einer Allgemein bildenden Höheren Schule (=70%) oder Berufsbildenden Höheren Schule (=20%) ihre Hochschulreife erwarben und unmittelbar nach der Schule eine Universität besuchen (=69%). Nur 8% gaben an, vor Beginn des Lehramtsstudiums einen Hochschulabschulabschluss absolviert zu haben. 60% der Studierenden gehen neben dem Studium einer Arbeitstätigkeit nach, was sich mit Zahlen aus einer deutschen Erhebung deckt (vgl. SPRENG & DIETRICH, 2006, S.31). Für 70% der Befragten ist die Entscheidung den Lehrberuf ausüben zu wollen fix. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit Daten aus einer Studie an der Universität Wien im Wintersemester 2000/2001, in der die meisten Proband/innen angaben, das Lehramtsstudium zu absolvieren, um später den Lehrberuf ausüben zu können (POLLHEIMER, 2002, S.108). Interessant ist die hohe Anzahl des Studienwechsels bei Psychologie/Philosophie Studierenden. Insgesamt gaben 323 Personen an (=67%), zum Fach P/P gewechselt zu haben, während nur 65 Deutsch als das Studium ihrer zweiten Wahl auswiesen. Als letztes, erwähnenswertes Ergebnis sind die außergewöhnlich hohen Zahlen der Eltern der Befragten zu nennen, die selbst im Lehrberuf tätig sind. Insgesamt gaben 76% der Untersuchungsteilnehmer/innen an, dass ihr Vater und 67%, dass ihre Mutter als Lehrer/in arbeitet. Dieses Ergebnis kann in Anlehnung an NIESKENS (2009, S.265 ff.) Daten gesehen werden. Sie beschreibt, dass der Prozentsatz der Lehramtsstudierenden, deren Eltern selbst als Lehrer/innen tätig sind bzw. waren, in der Literatur durchschnittlich betrachtet bei 18% liegt. Die Autorin selbst konnte für ihre Stichprobe einen prozentualen Anteil von 23% erheben.

Die interferenzstatistische Auswertung wurde durch die Berechnung einer Faktorenanalyse eingeleitet. Diese legt eine sechs Faktoren Lösung nahe. In der Reihenfolge der erklärten Varianzanteile, beginnend beim höchsten Anteil, sind diese: das „Berufsinteresse“, die „Persönlichkeit“, das „Prestige“, die „Freizeit/Freiheit“, die „Außenbeeinflussung“ und das „Fachinteresse“. Im Rückblick auf vergangene Studien bieten sie eine plausible Struktur zur Erklärung der Berufswahlmotive zum Lehramtsstudium. (vgl. POLLHEIMER, 2002, S.105; ULICH, 2004, S.1; BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997, S.55).

Das stärkste Motiv sich für das Lehramtsstudium und somit für den Lehrer/innenberuf zu entscheiden, ist das Interesse an der späteren Berufsausübung, nämlich einen sozialen Job zu haben und die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. An zweiter Stelle steht die Umsetzung der eigenen Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten durch den Beruf. Des Weiteren

stellt das Prestige durch einen angesehenen Job mit einer guten und gesicherten Bezahlung einen Anreiz dar. Der vierte Faktor wird durch die Rahmenbedingungen, nämlich die Freiheiten in der Berufsausübung und das Ausmaß an Freizeit, das der Lehrer/innenberuf mit sich bringt, gebildet. An vorletzter Stelle rangiert die Beeinflussung von außen, nämlich die der Eltern oder der Familie. Zuletzt findet sich das Fachinteresse wieder, das in vorausgegangenen Studien vor allem bei Gymnasiallehrer/innen häufig nachgewiesen werden konnte (vgl. GERNER, 1976, zitiert nach STELTSMANN, 1980, S.581).

Auf Basis der Hypothesenprüfungen lassen sich Einflüsse aktueller Entwicklungen auf die Motivation zum Lehramtsstudium nachweisen.

Zum einen liegt ein Zusammenhang zwischen der bevorstehenden Pensionierungswelle unter Lehrer/innen und der momentanen Motivation zum Lehramtsstudium vor. Vor allem Studierende des Faches Lehramt Deutsch sind deutlich stärker von den bereits einsetzenden bzw. zukünftig flächendeckend eintretenden, guten Jobaussichten im Lehrberuf angezogen, als ihre Kolleg/innen aus dem Fach Psychologie/Philosophie. Weiters ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Zugangsbeschränkungen in bestimmten Studienfächern in der Motivation zur universitären Lehrer/innenausbildung nachweisen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Literaturhinweisen aus Deutschland (HAVERS & INNERHOFER, 1983, S.5) und der Schweiz (BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997), wo der numerus clausus schon wesentlich länger als in Österreich eingeführt wurde.

Unterschiede ließen sich auch in der Variable Erwerbstätigkeit (arbeitstätig/vollzeitstudierend) hinsichtlich der Studienmotivation feststellen. „Vollzeit-Studierende“ werden durch ihre Persönlichkeit und ihr Fachinteresse stärker angetrieben, als arbeitstätige Studierende. Zudem sind sie durch größere Motiviertheit aufgrund des Berufsprestiges und der Beeinflussung von außen gekennzeichnet. Weiters lässt sich zeigen, dass Erstsemestrige höhere Ausprägungen in den Faktoren „Prestige“ und „Fachinteresse“ angaben. Letzteres steht im Einklang mit einer weiteren Hypothesenprüfung, wo Studierende, die noch keinen Hochschulabschluss (im Vergleich zu anderen Kolleg/innen) haben, höheres Interesse an Fachinhalten zeigen.

Die Unterschiedstestung hinsichtlich des Geschlechts belegte ebenfalls in bestimmten Motivationsfaktoren signifikante Ergebnisse. Frauen sind durch ihr Berufs- und Fachinteresse sowie aufgrund ihrer eingeschätzten Fähigkeiten, Begabungen und Neigungen (Faktor „Persönlichkeit“) eher zum Lehramtsstudium getrieben, als Männer. Zudem sehen Student/innen den Vorteil dieser Berufsausübung in der guten Vereinbarkeit von Familie und Job, was sich in Einklang mit der vorangegangenen Literaturrecherche deuten lässt (AMMANN, 2005, S. 96).

Als übergreifendes Ergebnis, unter Einbeziehung des vielfach zitierten Einflusses der Interessen auf die Berufswahlentscheidung (vgl. Ulich, 2004, S.11; Brühwiler & Spychiger, 1997, S. 55; Pollheimer, 2002, S. 105), lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Berufsinteresse und der Entscheidungssicherheit Lehrer/in werden zu wollen nachweisen. Je stärker das Berufsinteresse, also das Interesse an einem sozialen Job, die Freude in der Zusammenarbeit mit Kindern, etc. ist, desto eher sind sich Studierende sicher, später einmal den Lehrberuf ausüben zu wollen.

Zusammenfassend kann auf der Grundlage der hier erhobenen und analysierten Daten festgestellt werden, dass die Motivation zum Lehrberuf überwiegend intrinsisch motiviert ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit vielen ähnlichen, vorausgehenden Studien. Vor allem das Motiv „Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ scheint maßgeblich zu dieser Berufsentscheidung beizutragen. Darüber hinaus konnte auch nachgewiesen werden, dass bildungspolitische Entwicklungen in Österreich aktuell beeinflussend auf die Motivation zum Lehramtsstudium wirken.

V Literaturverzeichnis

- ABEL, J.(1998). Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In J. ABEL & CH. TARNAI (Hrsg.), *Pädagogisch- psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S.11-27). Münster: Waxmann.
- ALLEHOFF, W. (1985). *Berufswahl und berufliche Interessen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- AMES, R. & AMES, C. (1984). *Student motivation* (Research on motivation in education, vol.1). Orlando: Academic Press.
- AMMANN, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Germany: Klinkhardt.
- ANTOCH, R. (1976). *Bedingungsmuster der Entscheidung für den Gymnasiallehrer*. Unveröffentlichte Diss., Universität, Düsseldorf.
- ARENS, M. (2007). Bildung und soziale Herkunft- die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In M. HARRING, C. ROHLFS & C. PALENTIEN (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung* (S.137-154). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. (2001). *Hildegards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- ATTESLANDER, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- BACKHAUS, K., ERICHSON, B., PLINKE, W. & WEIBER, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer Verlag.
- BALLAUFF, T. (1985). *Lehrer sein einst und jetzt. Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer* (1. Aufl.). Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- BECK, R.C. (2000). *Motivation. Theories & Principles* (4. edt.). New Jersey: Prentic- Hall.
- BECKER, R., HAUNBERGER, S. & SCHUBERT, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42 (4), 292- 310.
- BECKER, R. & HECKEN, A. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 100-117.
- BECKER, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. BECKER (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S.85-131). Germany: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BEER, F. (1980). *Berufsmotive von Lehramtskandidaten. Motive, pädagogische Grundeinstellungen und politisches Interesse bei Lehramtskandidaten allgemein bildender Schulen*. Unveröff. Diss., Universität, Wien.

- BEINKE, L. (1982). Allgemeine Fragen der Berufsorientierung. In L. BEINKE (Hrsg.), *Berufsfindung – Berufswahl – Berufsweg* (S.10-24). Germany: Lexika Verlag.
- BERGMANN, CH. & EDER, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? In J. MAYR (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S.47- 64). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- BERGMANN, CH. & EDER, F. (2006). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 49-54). Weinheim: PVU.
- BERGMANN, CH. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessensentsprechenden Studienwahl. In J. ABEL & CH. TARNAI (Hrsg.), *Pädagogisch- psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S. 29-40). Münster: Waxmann.
- BLÖMEKE, S. (2002). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82-110.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3.überarb.Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- BRANDSTÄTTER, H. & FARTHOFFER, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3),134- 145.
- BROSIUS, F. (2008). *SPSS 16*. Heidelberg: mitp- Verlag.
- BRUNSTEIN, J. & HECKHAUSEN, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. HECKHAUSEN & H. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.143-187). Heidelberg: Springer Verlag.
- BRÜHWILER, CH. & SPYCHIGER, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 49-58.
- BÜHL, A. & ZÖFEL, P. (2005). *SPSS 12* (9. Auflage). München: Pearson Studium.
- BÜHL, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11. überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- CASELMANN, C. (1953). *Wesensformen des Lehrers* (2. Aufl.). Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett.
- CHARTRAND, T. & BARGH, J. (2002). Nonconscious Motivations: Their activation, operation and consequences. In A. TESSER, D. STAPEL & J. WOOD (Eds.), *Self and Motivation* (S. 13-42). Washington: American Psychological Association.
- DAVIDOVITS, D. (2004). *Matura. Was jetzt?* Wien: Linde Verlag.
- DER STANDARD (2010). *Österreich gehen die Lehrer aus*. [Online im Internet]. URL: <http://derstandard.at/1282978699238/Mangel-Oesterreich-gehen-die-Lehrer-aus>. [14.01.2011].
- DER STANDARD (2011). Hochschulpolitik: Wie die Politik Probleme ignorieren. (Online im Internet]. URL: <http://derstandard.at/1293370484235/Hochschulpolitik-Wie-die-Politik-Probleme-ignoriert>. [21.01.2011].

DICKHÄUSER, O. (2009). Selbstkonzept der Begabung. In V. BRANDSTÄTTER & J. H. OTTO (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie- Motivation und Emotion* (S. 58- 63). Göttingen: Hogrefe Verlag.

DIE PRESSE (2010). *Bei Mathe und Physik droht Lehrermangel*. [Online im Internet]. URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/591375/Bei-Mathe-und-Physik-droht-Lehrermangel?parentid=1209437>. [18.11.2010].

DIETRICH, R., ELBING, E., PEOGITSCH, I. & RITSCHER, H. (1983). *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

DRESCHER, R. (Hrsg.). (1980). *Die Lehrerpersönlichkeit. Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht*. Regensburg: Wolf Verlag.

EDELMANN, W. (2000). *Lernpsychologie* (6.vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

ECKER, A. (2002). Geschichte mit Profil. Die Lehramtsausbildung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien. In H. BRUNNER, E. MAYR, M. SCHRATZ & I. WIESER (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 290-309). Innsbruck: Studienverlag.

ECKSTEIN, P. (2006). *Repetitorium Statistik. Deskriptive Statistik, Stochastik, Induktive Statistik* (6.Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

ECKSTEIN, P. (2008). *Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler* (6. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

ENZELBERGER, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.

ERASMUS VON ROTTERDAM (2010). *Zitat*. [Online im Internet]. URL: <http://www.zitate.de/kategorie/Lehrer/>. [18.11.2010].

ESSER, H. (1991). *Soziologie. Spezielle Grundlagen* (Band 1). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

ESSLINGER, I. (2001). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrer*. Germany: Klinkhardt.

FEIG, R. (1986). Motivation. In W. SARGES & R. FRICKE (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S.416-425). Göttingen: Hogrefe Verlag.

FERGUSON, E. D. (2000). *Motivation. A Biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. New York: Oxford University Press.

FLAAKE, K. (1989). *Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- GEIBLER, K. (2000). Zukunft lernen – Veränderungen von Arbeit, Beruf und Bildung. In O. ACHS, R. OLECHOWSKY & W. WEIDINGER (Hrsg.), *Bildung oder Ausbildung?* (S.23-35). Wien: ÖBV.
- GEBNER, T. (2002). *Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz*. Veröffent. Diss, Universität, Münster.
- GERSTL, M. (1995). *Warum Lehrer ihren Beruf verlassen. Analysen zu Erwartungen im Lehrerberuf und zu den Ursachen der Resignation gegenüber Berufsbelastungen*. Unveröff. Diss., Universität, Wien.
- GISBERT, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl. Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege*. Münster: Waxmann Verlag.
- GOUWS, D. (1995). Role Concept. In D. SUPER & B. SVERKO (Eds.), *Life Roles, Values and Careers* (pp. 24-27). San Francisco: Jossey Bass Publisher.
- GRAUMANN, C.F. (Hrsg.). (1974). *Einführung in die Psychologie. Motivation* (13. Aufl.). Heidelberg: Verlag Hans Huber.
- GREMMER-FUHR, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter*. Unveröffentl. Diss., Universität, Kassel.
- GROFFMANN, K.J. & SCHMIDTKE, A. (1977). Studienmotivation, -zufriedenheit und -erfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich mit Studenten des Ersten Bildungsweges. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 24(1), 61-80.
- GRUBER, H. & HARTEIS, CH. (2008). *Lernen und Lehren im Erwachsenenalter*. In A. RENKL (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (217- 263). Bern: Huber Verlag.
- GUDJONS, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUGGENBERGER, H. (1991). *Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- HAAS, E. (1999). *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität*. Frankfurt; Campus Verlag.
- HABERKAMP, G. (2000). *Triebgeschehen und Wille zur Macht. Nietzsche zwischen Philosophie und Psychologie*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- HABITZEL, CH. (1995). *Berufswahl für Abiturienten*. München: Lexika Verlag.
- HACHMEISTER, C., HARDE, M. & LANGER, M. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*. Gütersloh: Zentrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- HÄRTEL, P. (1995). *Berufswahl – Schicksal oder Berufung*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- HAVERS, N. & INNERHOFER, P. (1983). *Lehrer werden?* München: Reinhardt Verlag.

- HECHT, P. (2010). *Herausforderung, Chancen und Grenzen der Beratung von jungen Menschen am Übergang Schule - Beruf*. Germany: Grin Verlag.
- HECKHAUSEN, H. (2006). Entwicklungslinien der Motivationsforschung. In H. HECKHAUSEN & J. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.11- 29). Heidelberg: Springer.
- HECKHAUSEN, H. & HECKHAUSEN, J. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In H. HECKHAUSEN UND J. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1-8). Heidelberg: Springer.
- HEINE, CH., WILlich, J. & SCHNEIDER, H. (2010). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. Hannover: HIS Hochschul- Informationssystem GmbH.
- HELDMANN, W. (Hrsg.). (1998). *Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger*. Bad Honnef: Verlag H. Bock.
- HELL, B. (2009). Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützlicher Wildwuchs. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self- assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S.9-21). Göttingen: V & R Unipress.
- HELLBERG, B. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HERBER, H.-J. (1976). *Motivationspsychologie*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- HERKNER, W. (1992). *Psychologie* (2. Aufl.). Wien: Springer Verlag.
- HERKNER, W. (2001). *Sozialpsychologie* (2. unveränd. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- HERZOG, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag.
- HITSCHFEL, U. & ZIMMER, U. (2000). *Handbuch Berufswahl 2000*. Frankfurt am Main: Vito von Eichborn Verlag.
- HOLLAND, J. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51 (4), p.397-406.
- HOLLAND, J. (2008). John L. Holland. Award for distinguished scientific applications of psychology. *American Psychologist*, 63 (8), p.672-674.
- HOMBERG, J. (2002). *Berufswahl für Abiturienten. Ausbildungswege in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Würzburg: Lexika Verlag.
- IMDORF, CH. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- JACHNOW, R. (1979). *Zur Motivation der Berufswahl von Erzieher/innen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität, Köln.

- JÜNGER, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten Kindern und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KAGAN, J. (1974). Einstellungs- und motivationsbezogene Faktoren der Lernrezeptivität. In J. BRUNNER (Hrsg.), *Lernen, Motivation und Curriculum* (S.39-44). Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- KARLBERGER, K. & THUM-KRAFT, M. (1978). *Motive der Berufswahl Jugendlicher*. Forschungsbericht 14. Wien: Offset- Schnelldruck.
- KELLERMANN, P. (1988). Studienmotive und Arbeitsperspektiven von österreichischen Erstimmatrikulierten. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8(3), 213-220.
- KELLERMANN, P. (1985). Studienanfang mit und ohne Berufsperspektive. In G. BURKART (Hrsg.), *Maturanten, Studenten, Akademiker* (S. 83-137). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- KEMPERS, H. (1994). *Alternative Formen der Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen. Über den Zusammenhang von geistiger Übung und pädagogischem Handeln im Lehrerinnenberuf*. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- KIRCHLER, E. & WALENTA, CH. (2010). *Motivation*. Wien: facultas Verlag.
- KIRCHHOFF, S., KUHUT, S., LIPP, P. & SCHLAWIN, S. (2000). „Machen wir doch einen Fragebogen.“ Opladen: Leske und Budrich.
- KIRSCH, W. (1991). *Handbuch der Berufsberatung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- KLEINBECK, U. (1975). *Motivationsforschung. Motivation und Berufswahl* (Band 3). Göttingen: Hogrefe.
- KLIEBISCH, U. W. & MELOEFSKI, R. (2006). *Lehrer Sein. Pädagogik für die Praxis* (2. unveränd. Aufl.). Germany: Schneider Verlag.
- KLINCK, D. & HILKE, R. (2006). Berufspsychologie und Berufseignungsdiagnostik. In K. PAWLIK (Hrsg.), *Handbuch Psychologie* (S. 762- 783). Heidelberg: Springer Verlag.
- KLUSMANN, U., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., KUNTER, M. & BAUMERT, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 265-278.
- KNAUF, T. (1992). „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. *Pädextra*, 20 (1), 55-58.
- KOHLI, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- KOWALSKI, P. (2007). Vorlesungsprüfung. Kritik an einer universitären Institution. In A. DUSINI, L. MIKLAUTSCH (Hrsg.), *Vorlesung²* (S.193-206). Wien: Vienna University Press.

- KUHL, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- LANGENS, T. (2009). Methoden der Motiv-, Motivations- und Volitionsdiagnostik. In V. BRANDSTÄTTER & J. H. OTTO (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie- Motivation und Emotion* (S.94- 108). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- LANGENS, T. (2009). Leistung. In V. BRANDSTÄTTER & J. H. OTTO (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie- Motivation und Emotion* (S.217- 224). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- LEFRANCOIS, G. R. (2006). *Psychologie des Lernens* (4. Aufl.). Germany: Springer Verlag.
- LEWIN, M. (1986). *Psychologische Forschung im Umriss*. Berlin: Springer Verlag.
- LÖFFLER, I. (2010). *Berufsorientierung in der Schule. Ein Vergleich der Lehrplaninhalten von Berlin und Wien*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- LUDWIG, S. (1984). Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv, Abiturleistungen und Studienwahl sowie deren Beziehungen zur beruflichen Zukunftsperspektive während des Studiums. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16 (4), 338-350.
- LUNDGREEN, P. (1999). Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1 (99), 121-136.
- MADERTHANER, R. (2008). *Psychologie*. Wien: Facultas Verlag.
- MAYR, J. (1994). Lehrerstudenten gestern – heute – morgen. In J. MAYR (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79-98). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- MASCHE, J. G. (1998). *Familienbeziehung zwischen Schule und Ausbildung*. Berlin: Waxmann Verlag.
- MASLOW, A. (1991). *Motivation und Persönlichkeit*. New York: Rowohlt.
- MATOUSCHEK, B. (2006). *Eignungstest Medizinstudium an der MedUni Wien und Innsbruck ist Studierfähigkeits- und kein Wissenstest* [Online im Internet]. URL: http://www.meduniwien.ac.at/files/4/6/ots_ems_datenhoheit_25_03_2010.pdf. [25.03.2010].
- MIKL, J. (1982). *Die Berufswahl. Theoretische Perspektiven, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Wien: Berufspädagogisches Institut des Bundes in Wien.
- MILBACH, B. (1990). *Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 6) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- MOSER, K. & SCHMOOK, R. (2006). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. SCHULER (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 231- 254). Göttingen: Hogrefe.
- MURRAY, J. & HALL, P. (2001). Gender differences in undergraduate Holland personality types: vocational and cocurricular implications. *NASPA* 39(1), 14-29.

- MÜLLER, F. H. (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- MUMMENDEY, H. & GRAU, I. (Hrsg.). (2008). *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- NIESKENS, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?* Göttingen: Cuvillier Verlag.
- ÖSTERREICH, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett Cotta.
- POHLMANN, B. & MÖLLER, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- POLLHEIMER, K. (2002). *Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien*. Unveröff. Diss., Universität, Wien.
- POTOCNIK, R. (1990). *Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl*. Bern: Verlag Hans Huber.
- PREIBER, R. (1990). Studienmotive oder Klassenhabitus? *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (1), 53-71.
- RATSCHINSKI, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- RHEINBERG, F. (2008). *Motivation* (7.aktualisierte Auflage). Germany: Kohlhammer Verlag.
- REBMANN, TENFELDE, SCHLÖMER (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- REISENZEIN, R. (2006). Motivation. In K. PAWLIK (Hrsg.), *Handbuch Psychologie* (S.239-248). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- ROHRACHER, H. (1988). *Einführung in die Psychologie* (13. Aufl.). München: Psychologie Verlag.
- ROTHLAND, M. & TERHART, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. TIPPELT & B. SCHMIDT (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S.791-810). Wiesbaden: VS Verlag.
- RUDOLPH, U. (2009). Erwartung und Anreiz. In V. BRANDSTÄTTER & J. H. OTTO (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 21-25). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- RUDOLPH, U. (2009). *Motivationspsychologie. Kompakt* (2. vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHÄFFER, K.-A. (1996). Planung von Stichprobenerhebungen. In E. ERDFELDER, R. MAUSFELD, T. MEIER & G. RUDINGER (Hrsg.), *Handbuch quantitative Methoden* (S. 23-30). Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHEDLER, K. & WILLENPART, N. (1982). *Theorien der Berufswahlentscheidung* (Forschungsbericht). Wien: Österreichisches Institut Bildung und Wirtschaft.

- SCHEFFER, D. (2009). Implizite und explizite Motive. In V. BRANDSTÄTTER & J. H. OTTO (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 29-35). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- SCHELLER, R. (1970). *Messung psychologischer Berufswahldeterminanten: Ergebnisse einer Untersuchung über Studienanfänger*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität, Erlangen.
- SCHELLER, R. (1976). *Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- SCHULTEN, A. (1994). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M. (1991). Motivation und Interesse. In L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S.813- 822). München: Ehrenwirth Verlag.
- SCHIEFELE, U. & KÖLLER, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.303-310). Weinheim: PVU.
- SCHLAG, B. (2009). *Lern- und Leistungsmotivation* (3.Aufl.). Germany: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHMALT, H. & SOKOLOWSKI, K. (2006). Motivation. In H. SPADA (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (3. vollst. überarb. & erweit. Aufl.) (S. 502- 520). Bern: Verlag Hans Huber.
- SCHMALT, H. & LANGENS, T. (2009). *Motivation* (4. vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHNEIDER, T. (2004). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In M. SZYDLIK (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit* (S. 77-103). Germany: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHNITZER, A. (Hrsg.). (1980). *Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit*. München: Oldenbourg Verlag.
- SCHULER, H. & HELL, B. (2008). Studierendenauswahl & Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In H. SCHULER & B. HELL (Hrsg.), *Studierendenauswahl- und Studienentscheidung* (S.11-20). Göttingen: Hogrefe.
- SEIDL, H. & PETRI, G. (1975). *Untersuchungen zur Motivation der Studien- und Berufswahl der Maturanten*. Wien: Ketterl.
- SEIFERT, K. H. (Hrsg.). (1977). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- SEIFERT, K. H. (1990). Studienwahl und Studienbewältigung. Ergebnisse der Laufbahnforschung bei Maturanten und Studenten. In M. SCHILLING & H. TURRINI (Hrsg.), *Studien- und Berufswahl – Band II* (S.86- 102). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- SEIFERT, K. H. (1994). Laufbahnproblembelastung bei Lehrerstudenten. In J. MAYR (Hrsg.), *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- SMITH, E., NOLEN. HOEKSEMA, S., FREDERICKSON, B. & LOFTUS, G. (2007). *Atkinson und Hildegards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.

SOKOŁOWSKI, K. & HECKHAUSEN, H. (2006). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. HECKHAUSEN & H. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S.193- 207). Heidelberg: Springer Verlag.

SPANGENBERG, H. (2007). Studienentscheidung im Kontext von Arbeitsmarkt und Hochschulangebot. In O. BÖHM-KASPER, C. SCHUCHART & U. SCHULZECK (Hrsg.), *Kontexte von Bildung* (S.39- 57). Münster: Waxmann.

SPRENG, M & DIETRICH, S. (2006). *Studien- und Karriereratgeber für Juristen*. Berlin: Springer Verlag.

STELTMANN, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 581-586).

SUPER, D. E.(1949). *Appraising vocational fitness*. New York: Harper.

SUPER, D. E. (1956). Vocational Development: The Process of Compromise or Synthesis. *Journal of Counseling Psychology*, 3(4), p.249-253.

SUPER, D. E. (1985). Coming of age in middletown.Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), p.405-414.

TEICHLER, U. (2009). Hochschulbildung. In R. TIPPELT & B. SCHMIDT (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2.Aufl.) (S. 421-445). Heidelberg: Verlag für Sozialwissenschaften.

TEICHLER, U. (1984). Forschung über Hochschule und Beruf. In D. GOLDSCHMIDT (Hrsg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht* (S. 193-217). Frankfurt: Campus Verlag.

TERHART, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz Verlag.

TIPPELT, R. (1995). Beruf und Lebenslauf. In R. ARNOLD & A. LIPSMEIER (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 85- 98). Opladen: Leske & Budrich.

TRACEY, T. & HOPKINS, N. (2001). Correspondence of interests and abilities with occupational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 178-189.

TREPTOW, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.

TRIMMEL, M. (2003). *Allgemeine Psychologie. Motivation. Kognition. Emotion*. Wien: facultas Verlag.

ULICH, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden.“ *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz Verlag.

ULICH, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die deutsche Schule*, 90 (1), 64-78.

ULICH, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastung, Beziehungskonflikt, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

- UNIVERSITÄT WIEN: Entwicklungsplan der Universität, 29.4.2009.
http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf (Stand 11.11.2010).
- WEINER, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- WEINMANN- LUTZ, B. (2006). *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- WIED, E., HOFER, R. & PEKRUN, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. KRAPP & B. WEIDEMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 212-234). Weinheim: Beltz Verlag.
- WILCKE, B.A. (1976). *Studienmotivation und Studienverhalten* (Motivationsforschung, Bd. 5). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- WILCKE, B.A. (1977). Studienverhalten und Studienerfolg unter motivationalen Aspekten. In O. ANWEILER, et al. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S.16-27). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- ZIMBARDO, G. P. & GERRIG, R. J. (2004). *Psychologie* (16.aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- ZWETTLER, S. (1981). *Warum Lehrer Lehrer werden. Eine hilfreiche Verhaltensstudie für Eltern, Lehrer und Schüler*. Wien: Verlag ORAC.

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begriffe, die Motivationsformen bezeichnen.....	25
Tabelle 2: Motive bzw. Motivklassen nach Darstellung verschiedener Autoren:	31
Tabelle 3: Anregungsbedingungen und Ziele für die Motive Anschluss, Leistung und Macht:	44
Tabelle 4: Ursachen von Erfolg in verschiedenen Kulturen	50
Tabelle 5: Schematische Darstellung der die Berufswahl beeinflussenden Faktoren.....	79
Tabelle 6: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien nach den Studiengängen (ULICH, 2004) ..	101
Tabelle 7: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien (ULICH, 2004)	101
Tabelle 8: Anzahl der Angaben zur Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Lehrerausbildung	103
Tabelle 9: Kategorien der Berufsmotive	104
Tabelle 10: Gründe für die Entscheidung Lehrerin/Lehrer zu werden (Kodierung 1=trifft zu bis 6=trifft nicht zu)	106
Tabelle 11: Berufliche Zukunftsaussichten, Zukunftspläne	107
Tabelle 12: Beispiele für Items aus dem Fragebogen	114
Tabelle 13: rotierte Komponentenmatrix mit den Ladungen der einzelnen Items auf den 6 Faktoren	117
Tabelle 14: Reliabilitätskoeffizient aller 60 Items	120
Tabelle 15: Veränderte Fragen (bzw. Items) aufgrund der Ergebnisse des Pretests:.....	121
Tabelle 16: Interpretation von Korrelationswerten	130
Tabelle 17: Familienstand	135
Tabelle 18: aktuelle Semesteranzahl	136
Tabelle 19: besuchter Schultyp	137
Tabelle 20: P/P oder Deutsch als Maturafach	138
Tabelle 21: Beruf des Vaters	139
Tabelle 22: Beruf der Mutter	139
Tabelle 23: Arbeitstätigkeit	141
Tabelle 24: Statistik der Lügenitems:.....	143
Tabelle 25: Eigenwerte und erklärte Varianzanteile der ersten 17 Faktoren	144
Tabelle 26: Rotierte Komponentenmatrix:.....	146
Tabelle 27: Reliabilitätsstatistik über alle 60 Items	151
Tabelle 28: Reliabilitätsstatistik für die Faktoren I –VI.....	152
Tabelle 29: Korrelationsberechnungen zwischen den 6 Faktoren (Spearman).....	152
Tabelle 30: U-Test zwischen Dateneingabe und den sechs Faktoren	153
Tabelle 31: Kolmogorov- Smirnov- Test zur Normalverteilungsprüfung der 6 Faktoren	155
Tabelle 32: Spearman Korrelationstabelle der Hypothese I.....	156
Tabelle 33: Regressionstabelle (Hypothese I).....	157
Tabelle 34: Pearson Korrelationstabelle der Hypothese I.....	157
Tabelle 35: U-Test zwischen Geschlecht und „Einfluss der Pensionierungswelle“	158
Tabelle 36: Korrelationsberechnung zwischen Fachwahl und Motivation zum Lehramtsstudium durch die bevorstehende Pensionierungswelle.....	159
Tabelle 37: Spearman Korrelationstabelle der Hypothese II	161
Tabelle 38: Pearson Korrelationstabelle der Hypothese II.....	162
Tabelle 39: Ränge des U-Tests.....	163
Tabelle 40: U-Test (Hypothese II)	163
Tabelle 41: T-Test und Levene- Test der Hypothese III	165
Tabelle 42: Gruppenstatistiken der Hypothese III	166
Tabelle 43: Mann –Whitney- Test: Ränge der Hypothese III	166
Tabelle 44: Mann –Whitney- U Test der Hypothese III	167

Tabelle 45: Anzahl der Angaben zur Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung nach BRÜHWILER & SPYCHIGER, 1997	168
Tabelle 46: T-Test der Hypothese IV	169
Tabelle 47: Gruppenstatistiken des T-Tests der Hypothese IV	169
Tabelle 48: U-Test der Hypothese IV	170
Tabelle 49: Ränge des U-Tests der Hypothese IV	170
Tabelle 50: T-Test (Hypothese IV)	171
Tabelle 51: Gruppenstatistiken des T-Tests (Hypothese IV)	172
Tabelle 52: U-Test zwischen der subjektiven Einschätzung und den 3 nicht normalverteilten Faktoren	172
Tabelle 53: Ränge des U-Tests zwischen Einschätzung und 3 Faktoren	172
Tabelle 54: T-Test der Hypothese V	174
Tabelle 55: Mann-Whitney-U-Test der Hypothese V	175
Tabelle 56: Ränge des Mann-Whitney-U-Test der Hypothese V	175
Tabelle 57: U Test zwischen Geschlecht und Item Nr.41	175
Tabelle 58: Ränge des U-Tests (Geschlecht und Item Nr.41)	176
Tabelle 59: Medianstatistik zu Hypothese V	176
Tabelle 60: Varianzanalyse zur Hypothese VI	178
Tabelle 61: Scheffe- Prozedur der Varianzanalyse (Hypothese VI)	178
Tabelle 62: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse (Hypothese VI)	178
Tabelle 63: Kruskal-Wallis-Test (Hypothese VI)	179
Tabelle 64: Ränge des Kruskal-Wallis-Tests (Hypothese VI)	179
Tabelle 65: T-Test der Hypothese VII	180
Tabelle 66: U-Test der Hypothese VII	181
Tabelle 67: Ränge des U-Tests der Hypothese VII	181
Tabelle 68: Spearman Korrelation der Hypothese VIII	183

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns.....	26
Abbildung 2: Regelkreis der Triebe	40
Abbildung 3: Klassifikationsschema der attribuierten Ursachen von Erfolg und Misserfolg	49
Abbildung 4: Hexagonales Modell der Beziehungen zwischen den sechs Persönlichkeitstypen bzw. -umwelten.....	70
Abbildung 5: Screeplot aus der Faktorenanalyse des Pretests	116
Abbildung 6: Geschlechtsverteilung	133
Abbildung 7: Altersverteilung.....	134
Abbildung 8: Studienfach.....	135
Abbildung 9: subjektive Einschätzung als Studienanfänger/in bzw. Fortgeschrittene/r.....	137
Abbildung 10: Hochschulabschluss	138
Abbildung 11: Tätigkeit nach dem Erwerb der Hochschulreife	139
Abbildung 12: Fachwechsel	140
Abbildung 13: Entscheidungssicherheit.....	141
Abbildung 14: Studienabschluss (Angabe in Semestern)	142
Abbildung 15: Screeplot der Faktorenanalyse der Haupttestung.....	145

VI Anhang

12. Fragebogen des Pretests:

„Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtstudium“ in den Fächern Psychologie/Philosophie und Germanistik

Diese Untersuchung wird im Rahmen einer Dissertation durchgeführt. Ziel ist die Erhebung der Motive zum Lehramtstudium in den Studienfächern Lehramt Psychologie/Philosophie und Lehramt Germanistik. Die Untersuchung ist anonym. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes im jeweiligen Kästchen an bzw. tragen Sie die gewünschte Information auf die dafür vorgesehene Linie ein. Die Beantwortung wird ca. 10 min. dauern.

1. **Geschlecht:** ☐ männlich
☐ weiblich

2. **Alter** (in Jahren): _____

3. **Familienstand:** ☐ ledig ☐ verheiratet
☐ Partnerschaft ☐ geschieden

4. Welches **Studienfach** belegen Sie momentan?
☐ Lehramt Psychologie/Philosophie
☐ Lehramt Deutsch (Germanistik)

5. In welchem **Semester** Ihres oben angegebenen Studienfaches befinden Sie sich zurzeit? (Damit ist die Anzahl der Semester gemeint, die Sie in Ihrem jetzigen Fach P/P oder Germanistik inskribiert sind.)

Ich befinde mich im ____ Semester.

6. Fühlen Sie sich Ihrer **subjektiven Einschätzung** nach als
☐ Studienanfänger/In oder als ☐ höher semestrig/r Studierende/r?

7. **Zuletzt** besuchte **Schule** (Schultyp):
☐ AHS ☐ BHS ☐ Maturaschule ☐ Studienberechtigungsprüfung
☐ Sonstige Welche? _____

8. Haben Sie bereits ein **Hochschulstudium** erfolgreich **beendet**? ☐ Ja ☐ Nein

9. War Psychologie/Philosophie bzw. Germanistik ein von Ihnen **gewähltes Fach** bei Ihrer **Matura- bzw. Studienberechtigungsprüfung**?
☐ Ja _____ (Angabe des Faches) ☐ Nein

10. Was haben Sie **nach** dem Erwerb Ihrer **Hochschulreife** gemacht? (bitte alles Zutreffende ankreuzen- auch Mehrfachnennungen sind möglich!)

- a) ☐ gleich mit dem Studium begonnen
- b) ☐ Berufspraktikum
- c) ☐ weitere(r) Ausbildungskurs(e)
- d) ☐ Berufstätigkeit
- e) ☐ Familien-/Erziehungstätigkeit
- f) ☐ Wehrdienst/Zivildienst
- g) ☐ Freiwilliges Soziales Jahr
- h) ☐ Reise/Auslandsaufenthalt
- i) ☐ Sonstiges

11. Welchen **Beruf** üben Ihre **Eltern** aus?

Beruf des Vaters: _____ Beruf der Mutter: _____

12. Haben Sie während Ihres Studiums Ihr **Fach gewechselt**?

☐ Ja Von: _____ Zu: _____ ☐ Nein

13. Ist Ihre **Entscheidung Lehrer/In** zu werden **sicher**? (bitte nur eine Antwort ankreuzen)

- ☐ Meine Entscheidung für diesen Beruf steht fest.
- ☐ Ich bin in meiner Entscheidung noch nicht ganz sicher.

14. Nach wie vielen Semestern planen Sie Ihr **Studium abzuschließen**?

Im _____. Semester

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen.

1. Lesen Sie jede Aussage durch und wählen Sie jene Antwortmöglichkeit, die am ehesten auf Sie zutrifft.
2. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
3. Verwenden Sie nicht zuviel Zeit, über eine bestimmte Aussage nachzudenken, geben Sie die erste, natürliche Antwort, die Ihnen einfällt.
4. Bitte kreuzen Sie immer **nur eine Antwortmöglichkeit** an. Wenn Sie eine gegebene Antwort ändern möchten, streichen Sie bitte die alte Antwort aus.
5. Beantworten Sie bitte **jede der Aussage** und überspringen Sie keine.
6. Antworten Sie aufrichtig. Kreuzen Sie keine Aussage an, nur weil Sie meinen, man müsste so etwas sagen.

13. Welche Gründe tragen momentan dazu bei, dass Sie Lehramt P/P bzw. Germanistik studieren?

Bitte nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen. Beantworten Sie diese nach dem unten angeführten Antwortformat und kreuzen Sie in der entsprechenden Spalte Ihre Antwort an.

1	2	3	4	5
Trifft voll zu				Trifft nicht zu

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern/ Jugendlichen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dieses Studium entspricht meinen Neigungen.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich gehe jeden Tag sehr gerne an die Universität.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Das durch dieses Studium erreichte Berufsbild entspricht meinen Neigungen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Andere Studienrichtungen sagten mir weniger zu.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustande.	☐	☐	☐	☐	☐

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
19. Das Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Die von mir gewählte Studienrichtung mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Mein(e) Freund (in) studiert dasselbe.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Diese Studienrichtung verspricht einen leichteren Abschluss.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Mir ist es sehr wichtig, durch mein Studium meine Begabungen und Fähigkeiten fördern zu können	☐	☐	☐	☐	☐
29. Dieses Studium verspricht eine kürzere Studiendauer.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Dieses Studium entspricht allgemein meinen Interessen.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ich kenne einige sympathische Lehrer.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen.	☐	☐	☐	☐	☐
35. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
37. In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Ich lerne immer sehr gerne.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Der Lehrerberuf ist ein interessanter und abwechslungsreicher Job.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.	☐	☐	☐	☐	☐

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
42. Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufs große Freiheiten.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Ich werde jede/n Schüler/In immer gleich behandeln.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben.	☐	☐	☐	☐	☐
48. Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig.	☐	☐	☐	☐	☐
49. Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Im späteren Berufsleben hat man geregelte Arbeitszeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf.	☐	☐	☐	☐	☐
52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern.	☐	☐	☐	☐	☐
53. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtstudium mit.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
56. In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden.	☐	☐	☐	☐	☐
60. Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.	☐	☐	☐	☐	☐
61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen.	☐	☐	☐	☐	☐
62. Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne.	☐	☐	☐	☐	☐
63. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder/ Jugendliche unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und die dafür aufgewendete Zeit. ☺

13. Fragebogen der Haupttestung:

„Fragebogen zur Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium“

in den Fächern Psychologie/Philosophie und Germanistik

Diese Untersuchung wird im Rahmen einer Dissertation durchgeführt. Ziel ist die Erhebung der Motive zum Lehramtsstudium in den Studienfächern Lehramt Psychologie/Philosophie und Lehramt Germanistik. Die Untersuchung ist anonym. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes im jeweiligen Kästchen an bzw. tragen Sie die gewünschte Information auf die dafür vorgesehene Linie ein. Die Beantwortung wird ca. 10 min. dauern.

1. **Geschlecht:** ☐ männlich
☐ weiblich

2. **Alter** (in Jahren): _____

3. **Familienstand:** ☐ ohne Partnerschaft ☐ verheiratet
☐ Partnerschaft ☐ geschieden

4. Welches **Studienfach** belegen Sie momentan?
☐ Lehramt Psychologie/Philosophie
☐ Lehramt Deutsch (Germanistik)

5. In welchem **Semester** Ihres oben angegebenen Studienfaches befinden Sie sich zurzeit? (Damit ist die Anzahl der Semester gemeint, die Sie in Ihrem jetzigen Fach P/P oder Germanistik inskribiert sind.)

Ich befinde mich im ____ Semester.

6. Fühlen Sie sich Ihrer **subjektiven Einschätzung** nach als
☐ Studienanfänger/In oder als ☐ höher semestrig/r Studierende/r?

7. **Zuletzt** besuchte **Schule** (Schultyp):
☐ AHS ☐ BHS ☐ Maturaschule ☐ Studienberechtigungsprüfung
☐ Sonstige → Welche? _____

8. Haben Sie bereits ein **Hochschulstudium** (außer Bakkalaureat) erfolgreich **beendet**?
☐ Ja ☐ Nein

9. War Psychologie/Philosophie bzw. Germanistik ein von Ihnen **gewähltes Fach** bei Ihrer **Matura- bzw. Studienberechtigungsprüfung**?
☐ Ja ☐ Nein

10. Was haben Sie **nach** dem Erwerb Ihrer **Hochschulreife** gemacht?

- a) ☐ gleich mit dem Studium begonnen
- b) ☐ Berufspraktikum
- c) ☐ weitere(r) Ausbildungskurs(e)
- d) ☐ Berufstätigkeit
- e) ☐ Familien-/Erziehungstätigkeit
- f) ☐ Wehrdienst/Zivildienst
- g) ☐ Freiwilliges Soziales Jahr
- h) ☐ Reise/Auslandsaufenthalt
- i) ☐ Sonstiges

11. Welchen **Beruf** üben Ihre **Eltern** aus?

Übt Ihr Vater einen Lehrberuf aus? ☐ Ja ☐ Nein

Übt Ihre Mutter einen Lehrberuf aus? ☐ Ja ☐ Nein

12. Haben Sie während Ihres Studiums Ihr **Fach gewechselt**?

☐ Ja, zu P/P ☐ Ja, zu Germanistik ☐ Nein

13. Gehen Sie neben dem Studium einer **Arbeitstätigkeit** nach?

☐ Ja ☐ Nein

14. Ist Ihre **Entscheidung Lehrer/in** zu werden **sicher**? (bitte nur eine Antwort ankreuzen)

- ☐ Meine Entscheidung für diesen Beruf steht fest.
- ☐ Ich bin in meiner Entscheidung noch nicht ganz sicher.

15. Nach wie vielen Semestern planen Sie Ihr **Studium abzuschließen**?

Im ____ Semester

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen.

1. Lesen Sie jede Aussage durch und wählen Sie jene Antwortmöglichkeit, die am ehesten auf Sie zutrifft.
2. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
3. Verwenden Sie nicht zuviel Zeit, über eine bestimmte Aussage nachzudenken, geben Sie die erste, natürliche Antwort, die Ihnen einfällt.
4. Bitte kreuzen Sie immer **nur eine Antwortmöglichkeit** an. Wenn Sie eine gegebene Antwort ändern möchten, streichen Sie bitte die alte Antwort aus.
5. **Beantworten** Sie bitte **jede** der **Aussage** und überspringen Sie keine.
6. Antworten Sie aufrichtig. Kreuzen Sie keine Aussage an, nur weil Sie meinen, man müsste so etwas sagen.
7. Im gesamten Fragebogen wurde aufgrund der kürzeren Schreibweise der Begriff „Lehrer“ verwendet, welcher für beide Geschlechter steht.

13. Welche Gründe tragen momentan dazu bei, dass Sie Lehramt P/P bzw. Germanistik studieren?

Bitte nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen. Beantworten Sie diese nach dem unten angeführten Antwortformat und kreuzen Sie in der entsprechenden Spalte Ihre Antwort an.

1	2	3	4	5
Trifft voll zu				Trifft nicht zu

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
1. Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen Numerus clausus gibt.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dieses Studium entspricht meinen Neigungen.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich gehe jeden Tag sehr gerne an die Universität.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Das durch dieses Studium erreichte Berufsbild entspricht meinen Neigungen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Andere Studienrichtungen sagten mir weniger zu.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustande.	☐	☐	☐	☐	☐

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
19. Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Das von mir gewählte Studienfach mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Mein(e) Freund (in) studiert dasselbe.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Diese Studienrichtung verspricht einen leichten Abschluss.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Mir ist es sehr wichtig, durch das Studium meine Begabungen und Fähigkeiten zu fördern.	☐	☐	☐	☐	☐
29. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Dieses Studienwahl entspricht allgemein meinen Interessen.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ich kenne einige sympathische Lehrer.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Dieses Studium verspricht eine kurze Studiendauer	☐	☐	☐	☐	☐
36. Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
37. In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Ich lerne immer sehr gerne.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.	☐	☐	☐	☐	☐

	1 Trifft voll zu	2	3	4	5 Trifft nicht zu
42. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder bzw. Jugendliche unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufs große Freiheiten.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Ich werde jede/n Schüler/In immer gleich behandeln.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben.	☐	☐	☐	☐	☐
48. Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig.	☐	☐	☐	☐	☐
49. Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Im späteren Berufsleben hat man geregelte Arbeitszeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf.	☐	☐	☐	☐	☐
52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern.	☐	☐	☐	☐	☐
53. In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtstudium mit.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
56. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden.	☐	☐	☐	☐	☐
60. Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.	☐	☐	☐	☐	☐
61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen.	☐	☐	☐	☐	☐
62. Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne.	☐	☐	☐	☐	☐
63. Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen.	☐	☐	☐	☐	☐

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und die dafür aufgewendete Zeit. ☺

14. Statistische Auswertungen

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung von Faktor I:

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
47. Ich möchte einen sozialen Beruf ausüben.	15,12	19,386	,676	,740
52. Es macht mir Spaß mich um Kinder/Jugendliche zu kümmern.	15,26	20,134	,638	,747
9. Bei meiner späteren Berufsausübung möchte ich mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten.	15,24	20,232	,562	,754
58. Mein Interesse an Menschen wird bei der Ausübung des Lehrberufes hilfreich sein.	15,31	20,898	,557	,758
61. Ich wollte schon immer einen sozialen Job erlernen.	14,67	17,877	,555	,756
29. In meinem späteren Beruf möchte ich mit Menschen zu tun haben.	15,59	22,364	,493	,769
42. Als Lehrer kann man eine soziale Aufgabe erfüllen und Kinder und Jugendliche unterstützen.	15,38	21,543	,514	,764
55. Als Lehrer hat man die Möglichkeit immer mit jungen Menschen zusammen zu sein.	15,34	22,218	,404	,774
56. Der Lehrerberuf ist ein verantwortungsvoller Job.	15,65	23,364	,341	,781
40. Ich wollte schon immer Lehrer werden.	13,75	19,794	,246	,827

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung von Faktor II:

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
10.Dieses Studium entspricht meinen Neigungen.	24,8875	34,305	,616	,781
30.Diese Studienwahl entspricht allgemein meinen Interessen.	24,9875	34,768	,563	,785
2.Das gewählte Studienfach entspricht meinem Berufswunsch.	24,7250	33,248	,543	,782
13.Das durch dieses Studium erreichte Berufsbild entspricht meinen Neigungen.	24,5542	33,245	,554	,782
49.Der Lehrerberuf passt zur Umsetzung meiner Lebensvorstellungen.	24,5687	34,112	,485	,787
15.Diese Studienwahl entspricht meinen Fähigkeiten.	24,7875	35,090	,494	,788
Var43umk: Ich habe dieses Studium gewählt, weil mir nichts anderes eingefallen ist.	24,7854	33,639	,400	,795
Var7umk: Dieses Studium ist für mich nur eine Ausweichlösung, da es im eigentlich gewünschten Studienfach einen numerus clausus gibt.	25,1958	37,410	,178	,806
Var18umk: Die Studienwahl kam aufgrund des Gesprächs mit der Zentrale Studienberatung zustand.	25,2729	38,170	,147	,806
37.In meinem Beruf möchte ich andere erziehen und unterrichten.	24,6167	34,254	,449	,790
5.Die Tätigkeit als Lehrer ist vielseitig und abwechslungsreich.	24,8271	34,623	,446	,790
24.Als Lehrer hat man eine vielseitige Allgemeinbildung.	24,2125	35,149	,273	,805
54.Ich bringe Begabungen und Fähigkeiten für das Lehramtsstudium mit.	24,8917	35,241	,449	,790
63.Mein späterer Beruf soll meinen Interessen entsprechen.	25,1792	36,903	,376	,796
28.Mir ist es sehr wichtig, durch das Studium meine Begabungen und Fähigkeiten zu fördern.	24,7458	35,171	,392	,794
26.Ich traue mir aufgrund meiner Fähigkeiten auch ein anderes Studium zu.	24,7938	37,129	,153	,810
6.Mir ist es wichtig, dass ich in meinem späteren Beruf Spaß habe.	25,1354	37,103	,283	,800

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung von Faktor III:

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
3.Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen.	15,57	18,333	,636	,727
27.Durch meinen Beruf möchte ich gesellschaftliches Ansehen erlangen.	15,46	18,445	,615	,731
4.Ein guter Verdienst ist mir in meinem Beruf sehr wichtig.	16,18	19,770	,611	,737
36.Eine gute und sichere Bezahlung im Job ist mir wichtig.	16,64	20,464	,559	,747
1.Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet.	16,63	20,163	,455	,765
51.Der Lehrerberuf ist ein angesehener Beruf.	15,33	20,629	,405	,775
46.Ich möchte möglichst schnell mit dem Studium fertig werden.	16,86	21,869	,302	,793

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung von Faktor IV:

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
57.Als Lehrer hat man viel Zeit für seine Hobbies.	39,88	31,327	,536	,644
12.Neben der späteren Berufsausübung möchte ich viel Freizeit haben.	40,45	31,676	,446	,655
25.Diese Studienrichtung verspricht einen leichten Abschluss.	38,97	31,529	,480	,650
22.Im späteren Lehrerberuf benötigt das von mir gewählte Fach wenig Vorbereitungszeit.	38,60	33,008	,372	,666
17.Der Arbeitsaufwand für dieses Studium hält sich in Grenzen.	39,72	32,973	,286	,678
35.Dieses Studium verspricht eine kurze Studiendauer.	39,16	32,416	,369	,665
50.Im späteren Beruf hat man geregelte Arbeitszeiten.	40,53	32,951	,293	,677
44.Lehrer haben bei der Ausübung ihres Berufes große Freiheiten.	40,12	34,286	,243	,683
41.Als Lehrer kann man gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden.	40,90	33,958	,243	,683
21.Mein(e) Freund(in) studiert dasselbe.	38,29	34,281	,232	,684
23.Mein späterer Beruf soll mein Leben nicht beherrschen.	40,21	33,969	,196	,691
59.Als Lehrer kann man gut berufliche und politische Arbeit verbinden.	39,67	33,361	,240	,685
14.Dieses Studium wurde mir von anderen empfohlen.	38,83	33,557	,229	,686

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung des Faktor V

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
31.Durch dieses Studium werde ich gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.	17,51	13,787	,480	,526
39.Durch die bevorstehende Pensionierungswelle unter Lehrern werde ich gute Jobchancen haben.	17,90	14,111	,515	,522
33.Durch mein Studium ist mein späterer Lebensunterhalt gesichert.	17,53	14,859	,385	,559
62.Als Lehrer hat man eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe inne.	18,38	16,612	,254	,595
60.Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.	18,03	15,122	,288	,587
32.Ich kenne einige sympathische Lehrer.	18,21	15,981	,294	,585
48.Der Lehrerberuf ist in meiner Familie gängig.	16,05	14,264	,178	,652
8.Dieses Studium war der Wunsch meiner Eltern.	15,14	16,886	,212	,604

Item Skala Statistiken der Reliabilitätsberechnung des Faktor VI:

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
19.Das von mir gewählte Fach unterrichtete einer meiner Lieblingsprofessoren.	6,05	9,494	,494	,823
20.Das von mir gewählte Studienfach mochte ich in meiner Schulzeit am liebsten.	7,01	9,040	,779	,649
34.Das von mir gewählte Studium interessierte mich als Fach in der Schule am meisten.	7,05	9,676	,727	,681
53.In dem von mir gewählten Fach war ich in meiner Schulzeit erfolgreich.	7,68	12,674	,494	,796

Faktor I:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,786	10

Faktor II:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,803	17

Faktor III:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,782	7

Faktor IV:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,691	13

Faktor V:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,612	8

Faktor VI:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,793	4

15. Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Name: Mag. Michaela Rabel
Wohnort: 7131 Halbtorn
E-Mail: michaela.rabel@univie.ac.at
Geburtsdatum: 29.02.1984
Staatsbürgerschaft: Österreich



Ausbildung/ Weiterbildung:

1990-1994	Volksschule Halbtorn
1994-1998	röm. kath. Privathauptschule Neusiedl/ See
1998-2002	Oberstufe Realgymnasium Neusiedl/See
2002-2007	Diplomstudium Psychologie mit Schwerpunkt: Psychologische Diagnostik und Klinische- und Gesundheitspsychologie
2007-2009	Ausbildung zur Klinischen- und Gesundheitspsychologin beim BÖP
Juni/Juli 2009	Ausbildung zur psychosozialen Fachkraft der Krisenintervention des Roten Kreuz
seit März 2008	Lehramtsstudium: UF Deutsch und UF Psychologie/Philosophie
seit Oktober 2008	Doktoratsstudium mit Dissertationsgebiet Pädagogik

Berufliche Erfahrungen:

1999-2000	Jungscharleiterin Pfarrgemeinde Halbtorn
Februar bis November 2005	Sekretariatstätigkeiten bei einem Finanzdienstleister
Februar bis April 2006	Praktikum in der Frauen und Familienberatungsstelle „Der Lichtblick“ in Neusiedl/See
2002-2008, jährlich von April bis Oktober	Ausstellungsführerin auf Schloss Halbtorn
Jänner 2008 bis Juni 2009	Fachausbildung zur Klinischen- und Gesundheitspsychologin bei einer Kinder und Jugendpsychologin sowie in der Sonderkrankenanstalt St. Andrä am Zicksee
seit Juli 2009	Klinische- und Gesundheitspsychologin in der Sonderkrankenanstalt St. Andrä am Zicksee
seit September 2009	wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ der Universität Wien

Hiermit bestätige ich, Michaela Rabel, die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt und keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche kenntlich gemacht und die Satzung der Universität Wien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in der jeweils gültigen Fassung beachtet zu haben.

Wien, am 3.3.2011