



Rainer Bodensohn, Christoph Schneider und Reinhold S. Jäger

Studierende drängen in das Lehramt !

**Haben wir Anlass zu
Kompetenzbeobachtung und Studierendenauswahl ?**

**Studie über Studienanfänger an der Universität Koblenz-
Landau in Landau
März 2007**

Zentrum für
empirische
pädagogische
Forschung

Universität Koblenz-Landau



Inhalt

1. EINLEITUNG	3
1.1. Hintergrund: Lehrermangel und Arbeitslosigkeit	3
1.2. Das Lehramtsstudium – eine Negativauswahl?	3
1.3. Die Einrichtung von BA / MA – Studiengängen setzt Kompetenzbeobachtung und –beratung voraus.....	4
1.4. Das Projekt REBHOLZ als Instrument der kontinuierlichen Evaluation des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der schulpraktischen Anteile im Besonderen.....	4
2. METHODEN	5
2.1. Anlage der Studie und Datenerhebung	5
2.2. Beschreibung des Untersuchungskollektivs	6
2.3. Erhobene soziodemografische und infrastrukturelle Variablen	6
2.3. Erhobene soziodemografische und infrastrukturelle Variablen	6
2.4. Motive zur Studienaufnahme	6
2.5. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen der Studienanfänger	7
2.6. Selbst eingeschätzte berufliche Handlungskompetenzen zum Studienbeginn.....	7
2.7. In der Ergebnisdarstellung verwendete Maße der Effektstärke	9
3. ERGEBNISSE	10
3.1. Soziodemografische Merkmale.....	10
3.2. Motive der Studienwahl	15
3.3. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen	16
3.4. Sozialkompetenzen.....	18
3.5. Methodenkompetenzen	20
3.6. Personale Kompetenzen.....	22
4. DISKUSSION UND AUSBLICK	24
4.1. Markante Ergebnisse und deren Interpretation	24
4.2. Implikationen der Studie	28
LITERATUR	30

Rainer Bodensohn, Christoph Schneider und Reinhold S. Jäger

Studierende drängen in das Lehramt. Haben wir Anlass zur Kompetenzbeobachtung und Studierendenauswahl?

Studie über Studienanfänger an der Universität Koblenz-Landau in Landau

1. Einleitung

1.1. Hintergrund: Lehrermangel und Arbeitslosigkeit

In Deutschland zeichnet sich ein massiver Mangel an Lehrern ab. Nach einer Modellrechnung der Kultusministerkonferenz (KMK), fehlen bis zum Jahr 2015 rund 74.000 Lehrkräfte (die Welt, 2007). Und der Deutsche Philologenverband schätzt, dass die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen von 10.000 im vergangenen Jahr auf 14.000 bis 16.000 in diesem Jahr gestiegen sei (tagesschau, 2006). Gleichzeitig stagniert der allgemeine Arbeitsmarkt mit fast 10% offizieller Arbeitslosenrate auf einem hohen Niveau. Verständlich ist, dass der Lehrerberuf nicht nur junge Menschen anzieht, die von hohen Idealen angetrieben, leistungsfähig und –willig sind. Das quantitative Geschlechterverhältnis Lehramtsstudierender unserer Universität, ca. 20% männlich und 80% weiblich, im Vergleich Lehrpersonen bundesweit an allgemeinbildende Schulen 1/3 m und 2/3 w, (GEW, 2006), kann auch als Indikator für sekundäre Berufsmotivationen angesehen werden. Mit Ausnahme der Fächer Sport und Kunst finden derzeit keine Aufnahmetests statt, in den durch Numerus Clausus beschränkten Zulassungen wird die Abiturnote als Kriterium herangezogen. Das Bundesland Rheinland-Pfalz, aus dem ca. 2/3 der Lehramtsstudierenden der Universität Koblenz-Landau kommen, führt selbst kein Zentralabitur durch.

1.2. Das Lehramtsstudium – eine Negativauswahl?

Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass bei den nach Abiturnoten aufgenommenen Studierenden von deutlichen Voraussetzungs- und Leistungsunterschieden ausgegangen werden muss. Eine Lehrevaluation steht noch aus, jedoch legen subjektive Beobachtungen in den Lehramtsstudiengängen in Landau einen deutlichen Förderbedarf Studierender nahe, der grob pauschaliert mit einer Drittel-Teilung beschrieben werden kann¹: Ein Drittel wird als hoch motiviert, im Studium selbstständig und leistungsstark beschrieben, ein weiteres Drittel habe in den meisten Kompetenzbereichen einen leistbaren Entwicklungs- und Nachholbedarf und schließlich erscheine annähernd ein Drittel der Studierenden zu schwach oder auch absolut nicht geeignet, um die wissenschaftliche Ausbildung zum Lehrerberuf Erfolg versprechend anpacken zu können. Die Rückmeldungen aus den Studienseminaren in Rheinland-Pfalz legen gleichfalls ein Überprüfen der Voraussetzungen und des Entwicklungsbedarfs der Lehramtsstudierenden nahe (vgl. Pres, 2001). Die Reform der Lehrerbildung unter den Leitbegriffen Polyvalenz, Verkürzung der Studien und Praxisbezug erhebt „Evaluation“ selbst zum Programm. Innerhalb der eigenen Projekte VERBAL und REBHOLZ haben wir u. a. auch nach Belegen für diese alarmierenden Beobachtungen Ausschau gehalten.

¹ Der Leiter der Schulpraktischen Studien in Landau verweist auf die Drittel-Struktur aus den Leistungen in Basiskursen und Schulpraktika in den letzten 8 Jahren.

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

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

Die Reformvorgaben setzen spätestens an zwei Übergangsstellen Entscheidungen zur Karriereplanung voraus: einmal am Ende des dritten Semesters im Grundstudium und mit dem Erwerb des BA vor dem Übergang in die Masterphase. Die Entscheidungen für oder gegen das Lehramt und für eine der Schulartenabschlüsse der Beliebigkeit zu entreißen führt zur Forderung, eine kriteriengestützte Kompetenzberatung einzuführen. Systematische Kompetenzberatung baut im Gegensatz zum einmaligen Assessment-Center auf die Gesamtheit der zu beobachtenden Studienzeit auf. Deswegen wird der längsschnittlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden ein höherer Wert zuerkannt als der Querschnittserhebung. Sofern die Umstellung der Studienstrukturen mit einhergehender Auswahlmöglichkeit Studierender betroffen ist, werden aus der längsschnittlichen Betrachtung Hinweise auf Kriterien zur Auswahl Studierender erwartet.

Wissenschaftlich wird in den Landauer Kompetenzstudien eine Reflexion über die

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

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

1.4. Das Projekt REBHOLZ² als Instrument der kontinuierlichen Evaluation des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der schulpraktischen Anteile im Besonderen

Die längsschnittliche Einschätzung der Kompetenzen in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung blickt in Landau bereits auf eine verhältnismäßig lange Vorgeschichte zurück. Ab Beginn der 80er Jahre wurden Kompetenzen in Schulpraxis mittels Fremdurteilen bewertet (Metz 1983) (Jäger & Milbach, 1994) und Modelle der Verbesserung der

² Akronym REBHOLZ: Report Entwicklung Beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung

Lehrerbildung untersucht (Jäger & Behrens, 1994). Von 2002 bis 2004 wurden im Rahmen des Projekts VERBAL³ für den Lehrerberuf spezifische pädagogisch-fachbezogene Kompetenzen sowie berufsübergreifend bedeutsame Sozial- und Methodenkompetenzen mit standardisierten Methoden jeweils zu Beginn und Ende der beiden im Verlauf des Lehramtsstudiums obligatorischen Blockpraktika erfasst. Dabei wurden die Selbsteinschätzungen der Studierenden den Beurteilungen der die Praktika betreuenden Mentoren gegenüber gestellt. Für einen ausführlichen Überblick zu VERBAL sei auf Bodensohn, Balzer & Frey (2007, in Vorb.) verwiesen. Bezüglich der großen Mehrzahl der in VERBAL betrachteten Kompetenzdimensionen zeigte sich, dass (a) die Kompetenzen zum Ende der Praktika als höher ausgeprägt eingeschätzt werden als zu deren Beginn, dass (b) – und das ist der wesentliche Befund – die Ausprägung der Kompetenzen im zweiten Blockpraktikum höher eingeschätzt werden als im ersten und dass (c) das Selbsturteil der Studierenden zumeist negativer, d. h. strenger ist als das Fremdurteil der sie betreuenden Mentoren. Die Effekte innerhalb der Praxisphasen selbst können mit Einschränkungen als „beachtlich“ bezeichnet werden.

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

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

2. Methoden

2.1. Anlage der Studie und Datenerhebung

Im Rahmen der am Universitätsstandort Landau regelmäßig bei Studierenden des ersten Semesters für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen sowie an Förderschulen⁴ durchgeführten Eingangsbefragung werden drei Blöcke von Variablen erhoben: (1) Soziodemografische Daten, (2) Studienmotive und selbst eingeschätzte Stärken bzw. Schwächen sowie (3) Sozial-, Methoden- und personale Kompetenzen. Die Studierenden werden zu Beginn des ersten Studienseesters in einer allgemeinen Einführungsveranstaltung mit verpflichtendem Charakter mit den Erhebungsbögen vertraut gemacht und bekommen diese ausgehändigt. Die Erhebungsbögen sind mit ausführlichen Instruktionen versehen, um Missverständnisse auszuschließen. Da zur späteren Anmeldung zu schulpraktischen Anteilen des Studiums, die im Rahmen der Lehramtsstu-

³ Akronym VERBAL: *Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden.* (Bodensohn, Frey & Balzer, 2004)

⁴ Die Bezeichnung *Förderschulen* und *Sonderschulen* wird in diesem Artikel synonym verwandt.

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

2.2. Beschreibung des Untersuchungskollektivs

Die aktuelle Auswertung der Eingangsbefragungen bezieht sich auf die drei Kohorten von insgesamt $N_{\text{Ges}} = 1307$ Studierenden, die sich zum Wintersemester 2004/05 ($N_1 = 456$), zum Sommersemester 2005 ($N_2 = 378$) und zum Wintersemester 2005/06 ($N_3 = 472$) zum ersten Fachsemester an der Universität in Landau eingeschrieben haben. Eine genauere Aufschlüsselung der Geschlechts- und Altersverteilungen sowie der Anteile der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge in den Kohorten findet sich in weiteren Abschnitten der Abhandlung bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

2.3. Erhobene soziodemografische und infrastrukturelle Variablen

Im ersten Abschnitt werden neben Alter, Geschlecht, angestrebtem Lehramt, monatlich frei zur Verfügung stehendem Geldbetrag und Entfernung des Wohnorts vom Studienort folgende mit „ja“ oder „nein“ zu beantwortende Variablen erhoben:

- Erwerb des Abiturs auf dem zweiten Bildungsweg,
- Studienbeginn sofort nach Abitur,
- Ableistung eines sozialen Jahres nach dem Abitur,
- Ableistung des Wehrdienstes nach dem Abitur,
- Ableistung des Zivildienstes nach dem Abitur,
- Unternehmung einer langen Reise nach dem Abitur,
- Aufnahme eines anderen Studiums vor dem Lehramtsstudium,
- Abschluss einer Berufsausbildung vor dem Lehramtsstudium,
- Abbruch einer Berufsausbildung vor dem Lehramtsstudium.

Darüber hinaus werden mit „ja“ oder „nein“ zu beantwortende Fragen zu EDV-bezogenen Kompetenzen (Beherrschung von Textprogramm, Tabellenkalkulationsprogramm, E-mail-Versand, Internetrecherche, Präsentationsprogramm, Statistikprogramm und Literaturdatenbank) gestellt. Die mit „ja“ beantworteten Elemente werden zu einem Summenscore für *Computer Literacy* zusammengefasst (möglicher Range 0 – 7).

2.4. Motive zur Studienaufnahme

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

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

2.5. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen der Studienanfänger

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

Wie auch bei den Motivationsitems wurde bei der Analyse der individuellen Stärken und Schwächen eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) berechnet (N = 835). Hierbei wies der erste Analyseschritt im Scree-Plot auf eine Lösung mit vier Faktoren hin, die zusammen nach Rotation 32.3% der Gesamtvarianz aufklären konnten. Abermals waren im Ladungsmuster jedoch gering bzw. uneindeutig ladende Items zu finden, was im zweiten Analyseschritt zum Ausschluss von sechs Items führte. Mit den verbleibenden 14 Items wurde eine zweite Analyse berechnet, deren vier Faktoren mit *Beharrlichkeit*, *Verbale Fähigkeiten*, *Führungsfähigkeit* und *Kooperationsfähigkeit* überschrieben werden können. Auch zu diesen Merkmalen wurden gemittelte Scores berechnet, auf die sich die unten berichteten Ergebnisse beziehen.

2.6. Selbst eingeschätzte berufliche Handlungskompetenzen zum Studienbeginn

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

Da das Spektrum der für professionelles Handeln relevanten, der beruflichen Handlungskompetenz zuzuordnenden Verhaltensweisen außerordentlich groß ist, empfiehlt es sich, eine strukturierende Einteilung vorzunehmen. Ein Versuch einer solchen Kategorisierung wird von Frey (2006a) unternommen. In seiner Arbeit werden in einem hierarchischen Modell innerhalb des übergeordneten Konstrukts der beruflichen Handlungskompetenz zunächst vier Kompetenzklassen unterschieden, die als *Fachkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Methodenkompetenz* und *Personale Kompetenz* überschrieben sind. Weiterhin werden innerhalb der Kompetenzklassen auf einer niedrigeren Aggregatebene einzelne Fähigkeitskonzepte unterschieden, die sich wiederum – auf der Ebene konkreten Verhaltens – aus einzelnen Fertigkeiten zusammensetzen. Es sei besonders be-

tont, dass auf keiner der Aggregatebenen davon ausgegangen werden kann, dass die Ausprägungen der Elemente der jeweiligen Ebene unabhängig voneinander variieren, wie dies beispielsweise bei faktoriellen Modellen der Persönlichkeit gefordert wird (vgl. Amelang und Bartussek, 2001). Vielmehr ist davon auszugehen, dass Kompetenzklassen, Fähigkeitskonzepte und Fertigkeiten jeweils untereinander kovariieren. Insofern stellt die von Frey (2006a) dem Kompetenzgefüge unterstellte hierarchische Binnenstruktur eher eine der Übersichtlichkeit dienende Kategorisierung nach heuristischen Kriterien als die Hypothese einer empirisch replizierbaren Struktur dar.

Der Einteilung der beruflichen Handlungskompetenz in verschiedene Kompetenzklassen folgt auch der Erhebungsbogen „smk“ zu Sozial- und Methodenkompetenzen (Frey & Balzer, 2003), der bei den Eingangsbefragungen der Studienanfänger zum Einsatz kommt. Da, im Gegensatz zu den anderen Kompetenzklassen, die Klasse der Fachkompetenzen berufsspezifisch zu verstehen ist, wird im Rahmen der Eingangsbefragung auf deren Erhebung verzichtet. Schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehramtsstudierende, die sich soeben zum Studium im ersten Fachsemester eingeschrieben haben, sich bereits hinreichend mit den realen Anforderungen des Lehrerberufs auseinandergesetzt haben, geschweige denn, dass Sie sich bezüglich ihres persönlichen Umgangs mit diesen Anforderungen selbst einschätzen könnten.

2.6.1. Selbst eingeschätzte Sozial- und Methodenkompetenzen zum Studienbeginn

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

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

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

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

2.6.2. Selbst eingeschätzte Personale Kompetenzen zum Studienbeginn

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

2.7. In der Ergebnisdarstellung verwendete Maße der Effektstärke

An den Stellen in der sich anschließenden Ergebnisdarstellung, an denen Gruppenvergleiche vorgenommen werden, wird eine Testung auf statistische Signifikanz mit den adäquaten Verfahren (Chi²-Test auf Abhängigkeiten in Kontingenztafeln, Vergleich zweier Mittelwerte mit paarigem t-Test, Vergleich mehrerer Mittelwerte mit einfaktorieller Varianzanalyse) vorgenommen. Um jedoch vor dem Hintergrund der großen Stichprobe die praktische Relevanz dieser statistischen Signifikanzen einschätzen zu können, werden zusätzlich die folgenden Effektstärkenmaße berichtet:

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

3. Ergebnisse

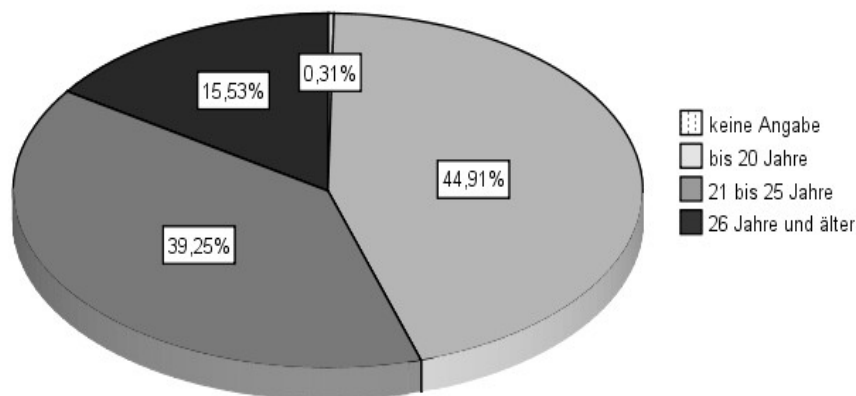
In diesem Abschnitt werden zur Beschreibung des Kollektivs der Lehramtsstudierenden Parameter der beschreibenden Statistik bezüglich der oben aufgeführten Variablen (Soziodemografische Merkmale, Motive für die Studienwahl, Stärken und Schwächen sowie Sozial-, Methoden und Personale Kompetenzen) berichtet. Innerhalb jedes Variablenbereichs werden neben einer Gesamtschau auch nach Geschlecht, Altersgruppen und den unterschiedlich angestrebten Lehrämtern getrennte Analysen mit statistischen Vergleichen zwischen den unterschiedlichen Gruppen vorgenommen.

3.1. Soziodemografische Merkmale

3.1.1. Soziodemografische Merkmale des gesamten Untersuchungskollektivs

Insgesamt nahmen 1307 Studierende des ersten Semesters an der Untersuchung teil, darunter 1003 (76.7%) Frauen und 300 (23.0 %) Männer (die an der Gesamtzahl bzw. an 100% fehlenden Personen machten keine Angabe; dies gilt auch für alle folgenden Analysen). Das mittlere Alter lag bei 22.14 Jahren (Minimum 18 Jahre, unteres Quartil 20 Jahre, Median 21 Jahre, oberes Quartil 23 Jahre, Maximum 47 Jahre). Im Interesse der Übersichtlichkeit und um Vergleiche der Ausprägung anderer Variablen bezüglich des Alters vornehmen zu können, wurden Altersklassen gebildet, deren Besetzung in Abb. 1 dargestellt ist.

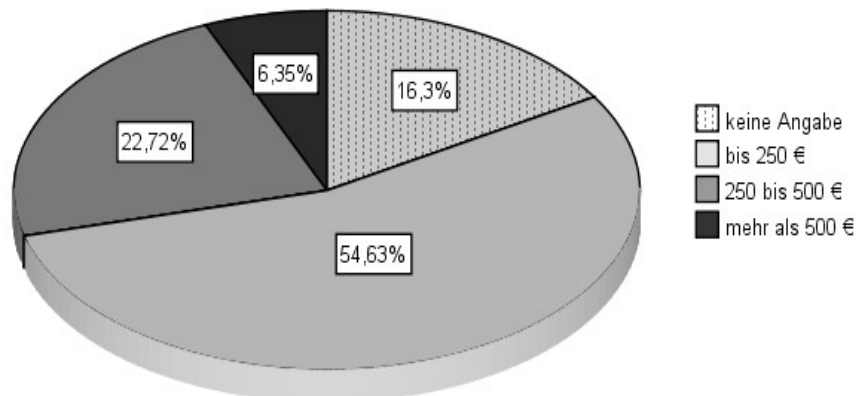
ABB 1: ALTERSKLASSEN IN DER GESAMTSTICHPROBE



Bezüglich der beruflichen Vorgeschichte wurde in der Gesamtstichprobe folgendes Bild vorgefunden: 82 Personen (6.3%) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, 577 Personen (44.1%) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur begonnen, 197 Personen (8.2%) haben nach dem Abitur ein soziales Jahr abgeleistet (für Angaben zu Wehr- und Zivildienst sei auf den Abschnitt der nach Geschlechtern getrennten Auswertung verwiesen), 90 Personen (6.9%) haben nach dem Abitur zunächst eine lange Reise unternommen, 278 Personen (21.3%) haben zunächst ein anderes Studium begonnen, bevor sie das Lehramtsstudium aufgenommen haben, 180 Personen (13.8%) hatten vor dem Lehramtsstudium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und 32 Personen (2.4%) hatten zuvor eine Ausbildung abgebrochen.

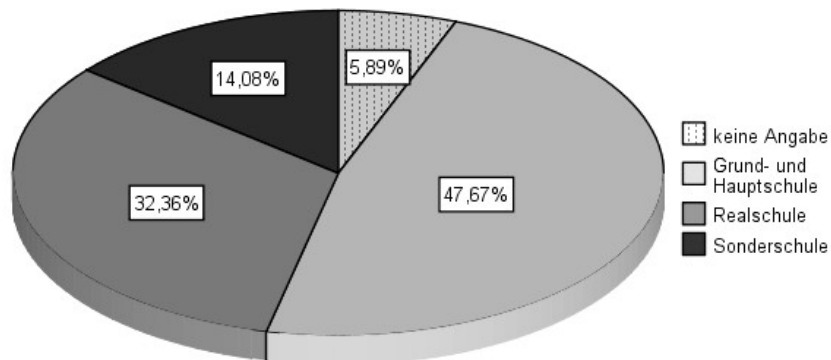
Zur Beschreibung des monatlich frei zur Verfügung stehenden Geldbetrags wurde wiederum eine Gruppierung vorgenommen, die Besetzung der Kategorien findet sich in Abb. 2.

ABB 2: MONATLICH ZUR FREIEN VERFÜGUNG STEHENDER GELDBETRAG IN DER GESAMTSTICHPROBE



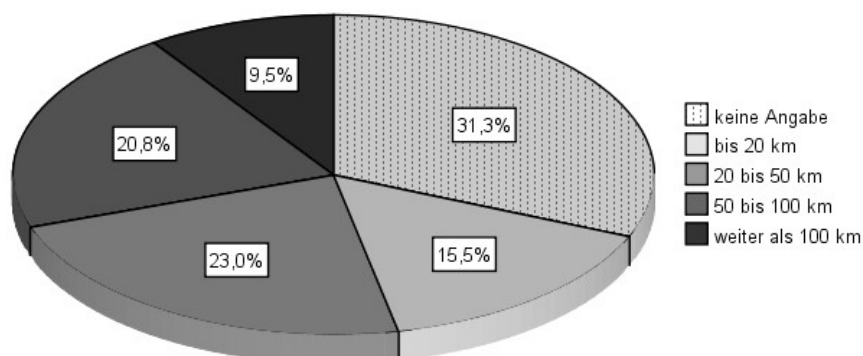
Die Aufteilung der Gesamtstichprobe in die verschiedenen Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Lehramt an Realschulen, Lehramt an Förderschulen) ist Abb. 3. zu entnehmen.

ABB 3: ANGESTREBTE LEHRÄMTER IN DER GESAMTSTICHPROBE



Die Entfernungvariable (Entfernung des Wohnortes vom Studienort) wurde im Dienste der Übersichtlichkeit ebenfalls kategorisiert. Die Besetzung der Entfernungsklassen ist in Abb. 4 wiedergegeben. Es wird deutlich, dass – bei einer hohen Zahl fehlender Angaben – die überwiegende Mehrheit der Studierenden aus dem Nahbereich (bis 100 km) stammt.

ABB 4: ENTFERNUNG DES WOHNORTES VOM STUDIENORT



Die Vorerfahrung im Umgang mit dem Computer (*Computer Literacy*) liegt im Mittel bei 4.84 (± 1.46) von 7 möglichen Punkten.

3.1.2. Soziodemografische Merkmale nach Geschlechtern getrennt

Der jüngsten Altersgruppe („bis 20 Jahre“) gehören 532 Frauen (52.2% bezogen auf die Gesamtzahl der Frauen) an, sowie 61 Männer (20.5% der Männer). In der Altersgruppe „21-25 Jahre“ finden sich 334 (33.4%) Frauen und 178 (59.7%) Männer, während der oberen Altersgruppe „26 Jahre und älter“ 144 (14.4%) Frauen und 59 (19.8%) Männer angehören. In diesen Zahlen kommt zum Ausdruck, dass Männer, meist bedingt durch Wehr- oder Zivildienst, ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt beginnen, was auch inferenzstatistisch durch den entsprechenden X^2 -Test ($X^2(2, N = 1299) = 96.39, p < .001, W = .27$) belegt wird.

Der Anteil der Männer, die ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben, liegt mit 9.5% über dem entsprechenden Anteil von 5.5% bei den Frauen ($X^2(1, N = 1269) = 5.94, p < .05, W = .07$). Deutlich weniger Männer (23.9%) als Frauen (50.9%) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur aufgenommen ($X^2(1, N = 1291) = 67.44, p < .001, W = .23$). Während 99 Frauen (12.6% der Frauen) ein soziales Jahr abgeleistet haben, ist dies bei Männern die große Ausnahme (3.4%). 44 Männer (18.2%) haben vor Studienbeginn ihren Wehrdienst abgeleistet, 147 Männer (55.9%) den Zivildienst. Geschlechtsunterschiede finden sich auch bezüglich der Anteile der Personen, die zuvor ein anderes als das Lehramtsstudium begonnen haben. Der diesbezügliche Anteil liegt bei den Männern mit 35.3% über dem entsprechenden Anteil von 23.6% bei den Frauen ($X^2(1, N = 1052) = 13.48, p < .001, W = .11$). Der Unterschied zwischen den Geschlechtern bezüglich des monatlich zur freien Verfügung stehenden Geldbetrags (mit einer Tendenz zu einem höheren Betrag bei den Männern) erlangt ebenfalls statistische Signifikanz ($X^2(2, N = 1090) = 6.37, p < .05, W = .08$). Keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden sich bezüglich der Entfernung des Wohnortes vom Studienort, der Häufigkeit, mit der nach dem Abitur eine lange Reise unternommen wurde sowie dem Anteil an Personen, die zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen oder abgebrochen haben.

Die Abbn. 5 und 6 zeigen die Verteilung der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge für Frauen und Männer. Die Anteile für das Lehramt an Grund- und Haupt- sowie an Förderschulen liegen bei den Frauen höher während Männer eine deutliche Präferenz für das Lehramt an Realschulen zeigen. Die Unterschiedlichkeit der Verteilung der Anteile erlangt auch statistische Signifikanz ($X^2(2, N = 1227) = 34.56, p < .001, W = .17$).

ABB 5: HÄUFIGKEIT DER LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE BEI DEN FRAUEN

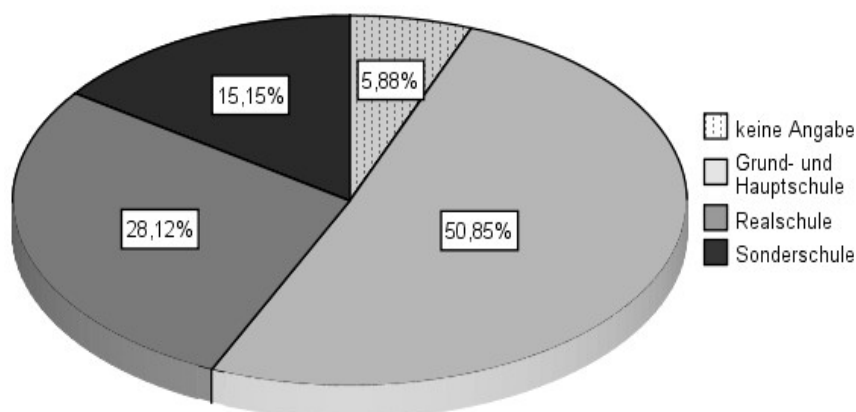
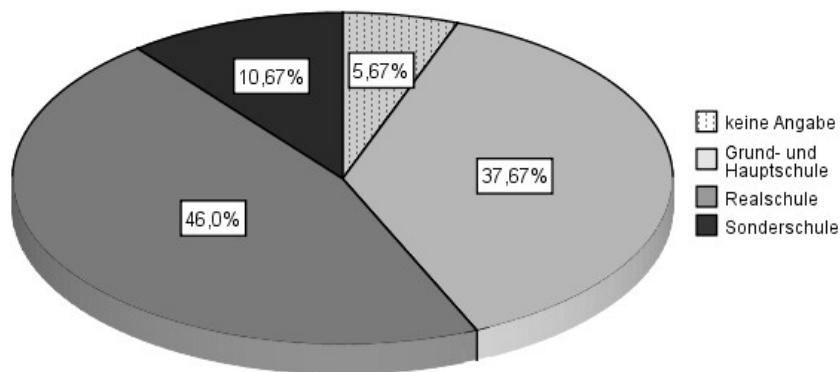


ABB 6: HÄUFIGKEIT DER LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE BEI DEN MÄNNERN



Bei der Computer Literacy liegt die mittlere Ausprägung der Frauen (4.72 ± 1.43) statistisch signifikant unter der der Männer (5.27 ± 1.47) ($t(1299) = 5.73$; $p < .001$, $d = .38$).

3.1.3. Soziodemografische Merkmale nach Altersgruppen getrennt

Die Beziehung zwischen der Zugehörigkeit zu den Altersklassen und dem Geschlecht wurde bereits oben beschrieben. Bei einer Reihe der erhobenen soziodemografischen Merkmale ist die Feststellung, dass deren Ausgeprägtheit mit dem Alter zunimmt, mithin, dass deren Häufigkeit in den höheren Altersgruppen größer ist, trivial. Dies betrifft insbesondere diejenigen Merkmale, die sich auf Aktivitäten zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und dem Studienbeginn beziehen (Soziales Jahr, Wehr- oder Zivildienst, lange Reisen, vorgeschaltetes anderes Studium oder Berufsausbildung) sowie den Erwerb des Abiturs auf dem zweiten Bildungsweg. Da es auf der Hand liegt, dass bei diesen Variablen per se eine Altersabhängigkeit besteht, soll hier auf eine detaillierte Darstellung der entsprechenden Ergebnisse verzichtet werden. Während es keinen signifikanten Alterseffekt bezüglich der Entfernung des Wohnortes vom Studienort gibt, steht insbesondere den Angehörigen der höchsten Altersgruppe („26 Jahre und älter“) mehr Geld zur freien Verfügung. So beträgt der Anteil der über 26-jährigen mit mehr als 500 € 22.5% gegenüber 1.6% bei den bis 20-jährigen und 9.2% bei den 21-25-jährigen ($X^2(4, N = 1091) = 96.24$, $p < .001$, $W = .30$).

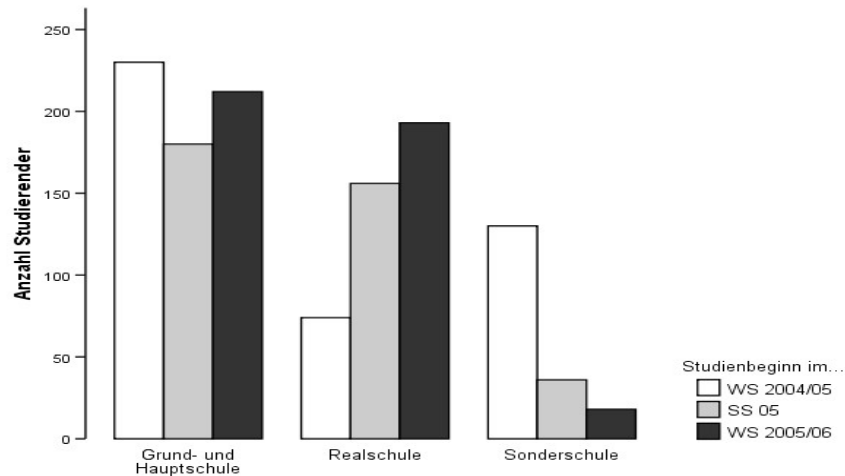
Ein schwacher Zusammenhang findet sich zwischen dem Alter und dem angestrebten Lehramt ($X^2(4, N = 1226) = 10.47$, $p < .05$, $W = .09$). So streben die bis 20-jährigen zu 52.1% das Grund- und Hauptschullehramt, zu 35% das Realschullehramt und zu 13% das Lehramt an Förderschulen an. Für die 21- bis 25-jährigen betragen die entsprechenden Anteile 46,6%, 35,2% und 18,4%, für die Gruppe der über 25-jährigen 56,9%, 31,4% und 11,7%. Eine Präferenz der 21- bis 25-jährigen für das Lehramt an Förderschulen ist ebenso erkennbar wie die Präferenz der über 25-jährigen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Ein signifikanter Alterseffekt findet sich für den Summenscore zur Computer Literacy ($F(2,1298) = 9.72$, $p < .001$, $\omega^2 = .013$). Mit zunehmendem Alter ist ein Trend zu einer größeren Vertrautheit im Umgang mit dem Medium Computer zu beobachten (bis 20 Jahre: 4.65 ± 1.43 , 20 bis 25 Jahre 4.95 ± 1.39 , über 25 Jahre 5.11 ± 1.64).

3.1.4. Soziodemografische Merkmale nach Studiengängen getrennt

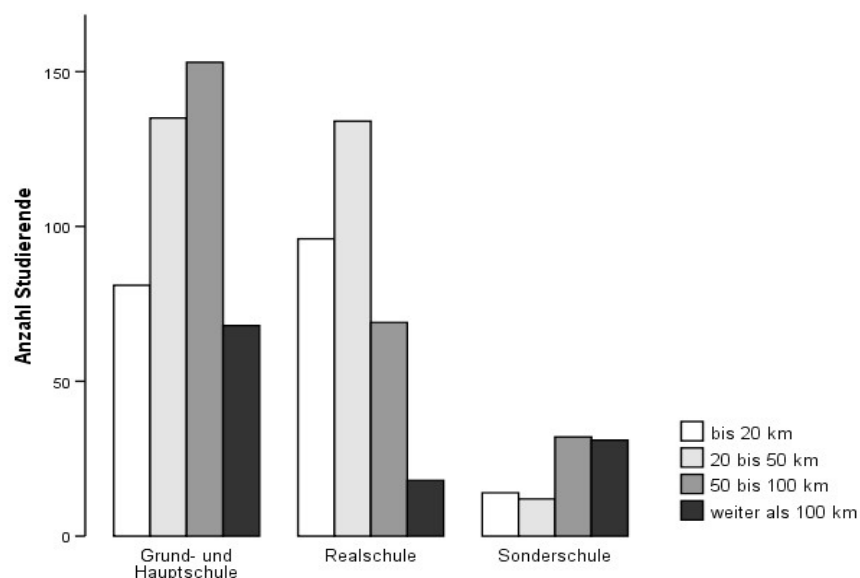
Die Nachfrage nach den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen ist einem deutlichen Trend unterworfen, der in Abb. 7 dargestellt ist. Während die Zahl der Ersteinschreibungen für das Grund- und Hauptschullehramt zwischen dem Wintersemester 2004/05 und dem Wintersemester 2005/06 recht stabil geblieben ist, steht einer deutlichen Zunahme im Studium für das Realschullehramt eine ebenso deutliche Abnahme beim Förderschullehramt entgegen ($X^2(4, N = 1229) = 164.93, p < .001, W = .37$).

ABB 7: ERSTEINSCHREIBUNGEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN



Für die Zusammenhänge zwischen dem Typ des Lehramtsstudiums und Alter bzw. Geschlecht sei auf die entsprechenden Passagen oben verwiesen. Die Entfernung des Wohnorts vom Studienort für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge ist in Abb. 8 dargestellt. Es ist erkennbar, dass die Studierenden des Förderschullehramts überwiegend **nicht** in der Nähe des Studienortes wohnen. Besonders hoch ist der Anteil derjenigen, die in der Nähe des Studienortes wohnen, bei den Studierenden des Realschullehramts ($X^2(6, N = 843) = 88.42, p < .001, W = .32$).

ABB 8: ENTFERNUNG WOHNORT – STUDIENORT IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN



Keine Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Lehramter finden sich bezüglich des monatlich zur freien Verfügung stehenden Geldes, dem Anteil derjenigen, die das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben, dem Anteil derjenigen, die sofort nach dem Abitur mit dem Studium begonnen haben bzw. für die Variablen „Lange Reise“ und für ein vorgehaltetes anderes Studium bzw. eine vorherige Berufsausbildung.

Der Anteil derjenigen, die vor dem Studium ein soziales Jahr absolviert haben, ist im Förderschullehramt mit 31.8% höher als im Real- (4.9%) und im Grund- und Hauptschullehramt (8.4%) ($X^2(2, N = 966) = 82.70, p < .001, W = .29$). Mit einer schwächeren Tendenz ist auch der Anteil derjenigen Männer, die zuvor Zivildienst geleistet haben, im Förderschullehramt (72.4%) höher als im Realschullehramt (49.1%) oder im Grund- und Hauptschullehramt (61.0%) ($X^2(2, N = 248) = 6.36, p < .05, W = .05$). Für den Wehrdienst findet sich bei den Männern eine solche Beziehung zum gewählten Lehramt nicht.

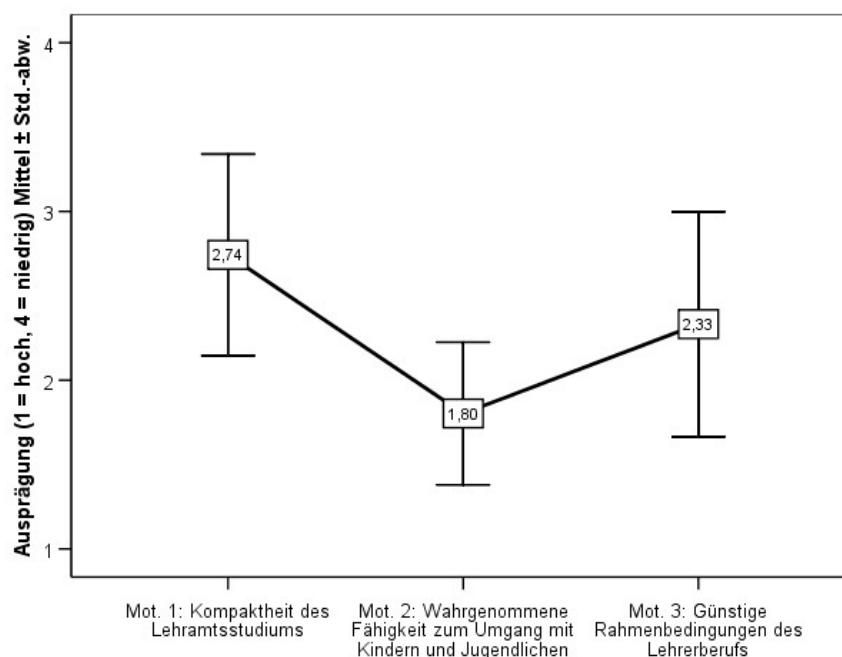
Ein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden der verschiedenen Lehramter findet sich bezüglich der Computer Literacy. Hier weisen die Studierenden des Realschullehramts höhere Werte (5.10 ± 1.49) auf als die des Grund- und Hauptschullehramts (4.69 ± 1.39) bzw. die des Förderschullehramts (4.73 ± 1.51) ($F(2, 1226) = 10.74, p < .001, \omega^2 = .016$).

3.2. Motive der Studienwahl

3.2.1. Motive des gesamten Untersuchungskollektivs

Die Ausprägungen der auf faktorenanalytischem Weg ermittelten Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums sind in Abb. 9 dargestellt. Absolut gesehen ist das Motiv „Wahrgenommene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ am höchsten ausgeprägt, das geringste Gewicht hat das Motiv „Kompaktheit des Lehramtsstudiums“.

ABB. 9: AUSPRÄGUNGEN DER MOTIVE ZUR AUFNAHME DES LEHRAMTSSTUDIUMS IN DER GESAMTSTICHPROBE



3.2.2. Motive nach Geschlechtern getrennt

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Motivausprägung konnte nur beim Motiv „Günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs“ gefunden werden. Dieses Motiv wiegt bei Frauen ($2.35 \pm .65$) weniger schwer als bei Männern ($2.25 \pm .72$) ($t(1295) = 2.44$; $p < .05$, $d = .16$).

3.2.3. Motive nach Altersgruppen getrennt

Auch bei der Betrachtung der Altersgruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied lediglich beim Motiv „Günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs“ ($F(2,1294) = 5.43$, $p < .01$, $\omega^2 = .007$). Die Ausprägung dieses Motivs ist in der Gruppe der bis 20-jährigen am höchsten ($2.26 \pm .66$) und nimmt dann mit dem Alter ab (21-25-jährige: $2.37 \pm .65$; über 25-jährige: $2.42 \pm .71$).

3.2.4. Motive nach Lehramtsstudiengängen getrennt

Bei allen Motiven können Unterschiede in der Ausprägung zwischen den verschiedenen Studiengängen gefunden werden. Die Mittelwerte, Streuungen und Ergebnisse der einfaktorischen Varianzanalysen sind in Tab. 1 dargestellt. Während das Motiv „Kompaktheit des Lehramtsstudiums“ bei den Studierenden des Förderschullehramts geringer ausgeprägt ist, als in den anderen Studiengängen, wiegt bei den Grund- und Hauptschulstudierenden das Motiv „Wahrgenommene Fähigkeiten zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ besonders schwer. Die „günstigen Rahmenbedingungen des Lehrerberufs“ schließlich wiegen bei der Gruppe der Studierenden des Realschullehramts am schwersten.

TAB. 1: AUSPRÄGUNGEN DER MOTIVE ZUR AUFNAHME DES LEHRAMTSSTUDIUMS IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		F(df)	ω^2
	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	621	2.67(.62)	420	2.71(.58)	183	2.99(.51)	20.69 (2) ***	.031
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen	622	1.76(.40)	421	1.85(.44)	182	1.83(.41)	7.07 (2) ***	.010
Mot. 3: Günstige Rahmenbed.	621	2.36(.67)	423	2.23(.66)	183	2.42(.68)	7.27 (2) ***	.010

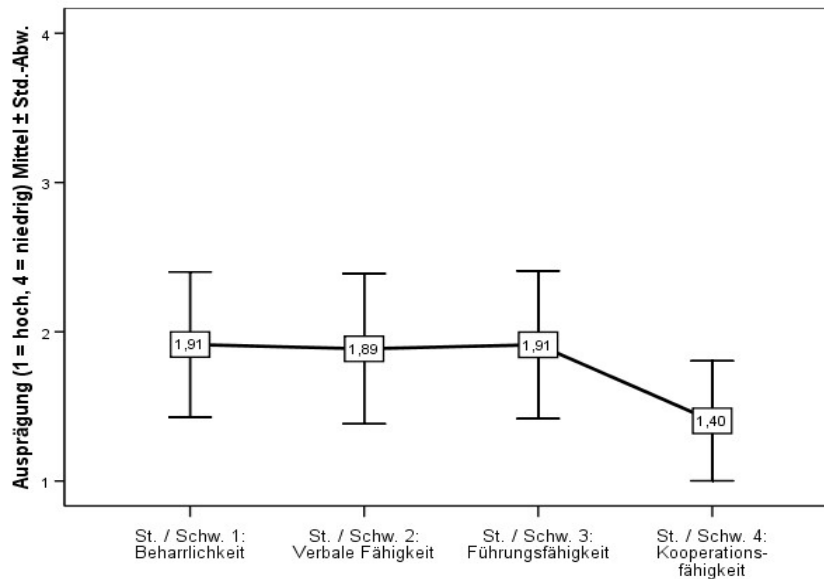
Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = sehr stark, 2 = stark, 3 = weniger stark, 4 = gar nicht“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = nicht signifikant

3.3. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen

3.3.1. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen des gesamten Untersuchungskollektivs

Die Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen sind in Abb. 10 dargestellt. Alle vier faktorenanalytisch gebildeten Skalen werden im Mittel zumindest als „eher gut“ bewertet, wobei in der Selbstwahrnehmung die Kooperationsfähigkeit positiv herausfällt.

ABB. 10: AUSPRÄGUNGEN DER SELBST EINGESCHÄTZTEN STÄRKEN UND SCHWÄCHEN IN DER GESAMTSTICHPROBE



3.3.2. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen nach Geschlechtern getrennt

Bezüglich aller erhobenen Stärken/Schwächen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Ausprägung (siehe Tab. 2). Während Männer sich bezüglich ihrer Führungsqualitäten höher einschätzen als Frauen, sind die anderen drei Bereiche in der Selbstwahrnehmung der Frauen stärker ausgeprägt.

TAB. 2: AUSPRÄGUNGEN DER SELBST EINGESCHÄTZTEN STÄRKEN UND SCHWÄCHEN BEI FRAUEN UND MÄNNERN

	Frauen		Männer		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	996	1.90(.49)	300	1.97(.48)	2.35 * (1294)	.15
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	1002	1.87(.50)	300	1.95(.51)	2.70 ** (1300)	.18
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	1001	1.93(.50)	297	1.86(.48)	2.22 * (1296)	.15
St. / Schw. 4: Kooperationsfäh.	1000	1.36(.38)	300	1.55(.44)	7.25 *** (1298)	.48

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = nicht signifikant

3.3.3. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen nach Altersgruppen getrennt

Es zeigen sich in allen betrachteten Bereichen selbst eingeschätzter Stärken bzw. Schwächen signifikante Unterschiede in der Ausprägung zwischen den drei Altersgruppen, die in Tab. 3 dargestellt sind. Bezüglich der Beharrlichkeit und der Kooperationsfähigkeit schätzt sich die mittlere Altersgruppe schlechter ein als die beiden anderen Gruppen. Bei den Bereichen verbale Fähigkeit und Führungsfähigkeit schätzten sich die über 25-jährigen besser ein als die beiden jüngeren Altersgruppen.

TAB. 3: AUSPRÄGUNGEN DER SELBST EINGESCHÄTZTEN STÄRKEN UND SCHWÄCHEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN ALTERSGRUPPEN

	bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		F(df)	ω^2
	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	583	1.87(.49)	512	1.98(.47)	201	1.87(.51)	7.26 (2) ***	.010
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	587	1.88(.49)	512	1.96(.51)	203	1.72(.48)	17.95 (2) ***	.025
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	586	1.94(.49)	509	1.91(.50)	203	1.83(.49)	4.40 (2) *	.005
St. / Schw. 4: Kooperationsföh.	587	1.38(.38)	511	1.44(.41)	202	1.38(.43)	4.03 (2) *	.005

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = nicht signifikant

3.3.4. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen nach Lehramtsstudiengängen getrennt

Beim Vergleich der Stärken und Schwächen über die Studierendengruppen in den verschiedenen Studiengängen hinweg verfehlt nur die Zwischen-Gruppen-Varianz der Führungsfähigkeit die Grenze der statistischen Signifikanz (vgl. Tab. 4). Bezüglich der Beharrlichkeit und der verbalen Fähigkeit heben sich die Studierenden des Grund- und Hauptschullehramts positiv von den beiden anderen Gruppen hervor. Bei der Kooperationsfähigkeit schätzen sich die Studierenden des Realschullehramts schlechter ein als die beiden anderen Gruppen.

TAB. 4: AUSPRÄGUNGEN DER SELBST EINGESCHÄTZTEN STÄRKEN UND SCHWÄCHEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		F(df)	ω^2
	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)	N	M(\pm SD)		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	618	1.87(.47)	423	1.97(.50)	183	1.90(.48)	5.20 (2) **	.007
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	623	1.86(.49)	423	1.90(.50)	184	1.96(.55)	3.30 (2) *	.004
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	621	1.90(.50)	421	1.93(.48)	184	1.98(.49)	2.33 (2) n.s.	.002
St. / Schw. 4: Kooperationsföh.	623	1.37(.39)	421	1.46(.42)	184	1.33(.34)	10.22 (2) ***	.015

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = nicht signifikant

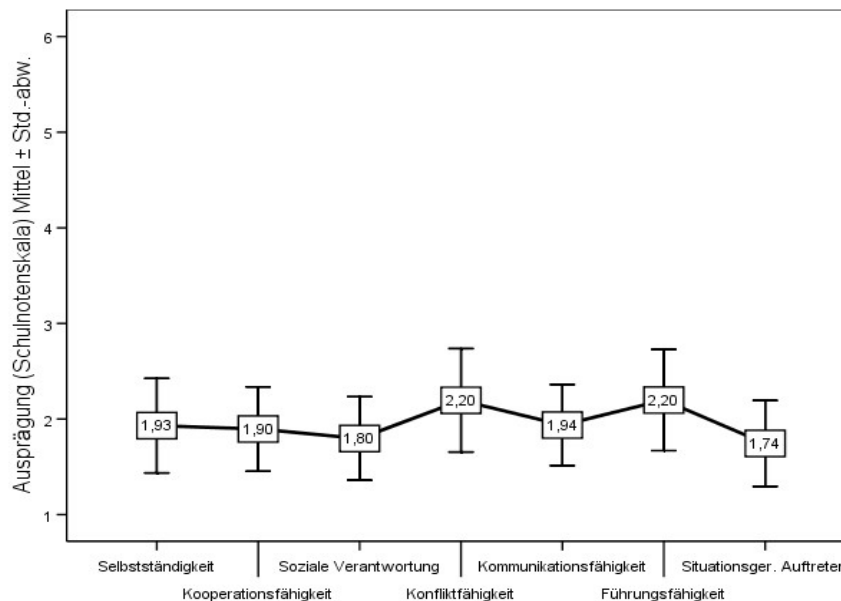
3.4. Sozialkompetenzen

3.4.1. Sozialkompetenzen des gesamten Untersuchungskollektivs

Die Ausprägungen der Sozialkompetenzen sind in Abb. 11 dargestellt. Im Unterschied zu den selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen, welche die Selbstwahrnehmung von *Fähigkeitsdispositionen* beschreiben, wird bei den Kompetenzskalen erfasst, *wie oft* eine spezifische Kompetenz auf der *Verhaltensebene* umgesetzt wird. Im Mittel werden von den Studierenden -in deren Selbstwahrnehmung- alle Sozialkompetenzen „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen ge-

zeigt, wobei Führungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit absolut gesehen am seltensten in Anwendung kommen.

ABB. 11: AUSPRÄGUNGEN DER SOZIALKOMPETENZEN IN DER GESAMTSTICHPROBE



3.4.2. Sozialkompetenzen nach Geschlechtern getrennt

Bei allen Dimensionen der Sozialkompetenz, mit Ausnahme der Führungsfähigkeit, treten signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern zutage (siehe Tab. 5). Männer schreiben sich lediglich eine häufigere Umsetzung ihrer Konfliktfähigkeit zu, bei allen anderen Sozialkompetenzen schätzen sich Frauen als handlungsfähiger ein.

TAB. 5: AUSPRÄGUNGEN DER SOZIALKOMPETENZEN BEI FRAUEN UND MÄNNERN

	Frauen		Männer		t(df)	d
	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
Selbstständigkeit	1001	1.90(.49)	299	2.05(.51)	4.53 *** (1298)	.30
Kooperationsfähigkeit	1002	1.87(.43)	299	1.97(.47)	3.56 *** (1299)	.24
Soziale Verantwortung	1001	1.78(.44)	299	1.86(.44)	3.07 ** (1298)	.20
Konfliktfähigkeit	1001	2.21(.55)	299	2.13(.52)	2.20 * (1298)	.15
Kommunikationsfähigkeit	1001	1.92(.43)	299	1.98(.41)	2.09 * (1298)	.14
Führungsfähigkeit	1001	2.20(.53)	299	2.20(.51)	.19 n.s. (1298)	.01
Situationsger. Auftreten	1002	1.72(.43)	299	1.84(.49)	4.32 *** (1299)	.29

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

3.4.3. Sozialkompetenzen nach Altersgruppen getrennt

Bei der vergleichenden Betrachtung der Sozialkompetenzen über die drei Altersgruppen hinweg zeigt sich ein sehr konsistentes Bild: In allen Dimensionen bleibt die mittlere Ausprägung über die beiden ersten Altersgruppen (bis 25 Jahre) recht stabil und nimmt dann in der höchsten Altersgruppe deutlich zu (vgl. Tab. 6). Dieser Effekt verfehlt nur bei der Dimension Führungsfähigkeit die Grenze der statistischen Signifikanz.

TAB. 6: AUSPRÄGUNGEN DER SOZIALKOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN ALTERSGRUPPEN

	Bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Selbstständigkeit	586	1.94(.49)	511	1.98(.49)	203	1.78(.50)	12.25 (2) ***	.017
Kooperationsfähigkeit	587	1.88(.43)	511	1.94(.45)	203	1.82(.44)	5.66 (2) **	.007
Soziale Verantwortung	586	1.81(.45)	511	1.84(.42)	203	1.66(.42)	12.78 (2) ***	.018
Konfliktfähigkeit	586	2.22(.53)	511	2.21(.55)	203	2.08(.53)	5.59 (2) **	.007
Kommunikationsfähigkeit	586	1.95(.43)	511	1.97(.41)	203	1.81(.43)	11.09 (2) ***	.015
Führungsfähigkeit	586	2.20(.53)	511	2.22(.52)	203	2.11(.55)	2.83 (2) n.s.	.003
Situationsger. Auftreten	587	1.75(.45)	511	1.78(.45)	203	1.62(.42)	9.63 (2) ***	.013

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

3.4.4. Sozialkompetenzen nach Lehramtsstudiengängen getrennt

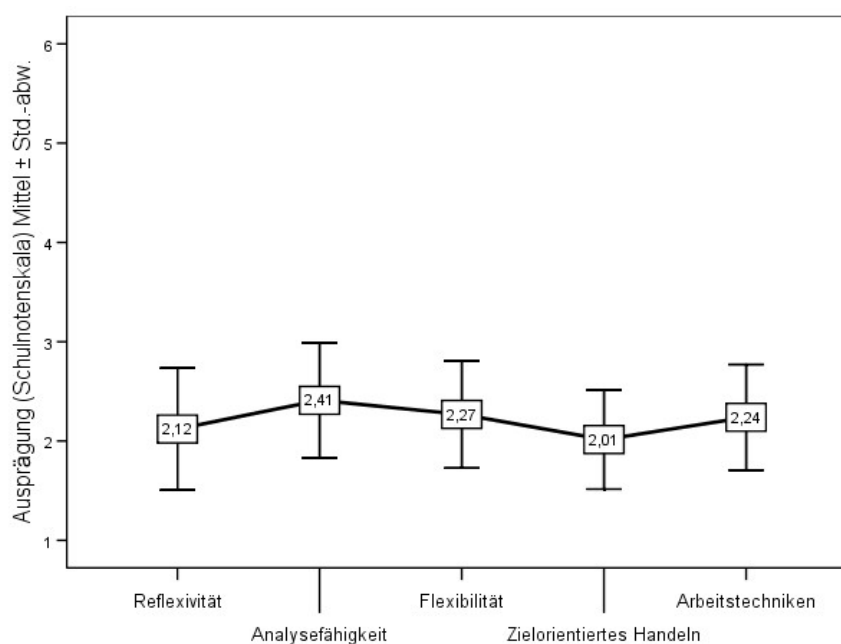
Bei keiner der zur Sozialkompetenz gehörigen Dimensionen kann in der vergleichenden Betrachtung über die Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge ein signifikanter Unterschied gefunden werden. Bezüglich der sich im Verhalten niederschlagenden Sozialkompetenzen muss das Studierendenkollektiv insofern als homogen gelten.

3.5. Methodenkompetenzen

3.5.1. Methodenkompetenzen des gesamten Untersuchungskollektivs

Die mittleren Ausprägungen der Methodenkompetenzen finden sich in Abb. 12. In der Selbstauskunft der Studierenden werden die Methodenkompetenzen der Tendenz nach „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen in Anwendung gebracht. Es ist allerdings zu beobachten, dass die absoluten Mittelwerte der Methodenkompetenzen bei der Mehrzahl der Dimensionen geringfügig unter denen der Sozialkompetenzen (vgl. Abschnitt 3.4.) liegen.

ABB. 12: AUSPRÄGUNGEN DER METHODENKOMPETENZEN IN DER GESAMTSTICHPROBE



3.5.2. Methodenkompetenzen nach Geschlechtern getrennt

Anders als bei den Sozialkompetenzen können für die Dimensionen der Methodenkompetenz keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden werden. Eine Ausnahme hiervon bietet lediglich die Flexibilität, die Frauen ($2.25 \pm .54$) in der Selbstbeschreibung häufiger als Männer ($2.33 \pm .53$) anwenden ($t(1294) = 2.23, p < .05, d = .15$).

3.5.3. Methodenkompetenzen nach Altersgruppen getrennt

Auch bei den Methodenkompetenzen zeigt sich bezüglich des Altersgruppenvergleichs das gleiche hochkonsistente Bild, das schon bei den Sozialkompetenzen zutage trat (s. Tab. 7). In allen Dimensionen finden sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen, die in erster Linie darauf zurückzuführen sind, dass die eigenen Methodenkompetenzen von der höchsten Altersgruppe (26 Jahre und älter) deutlich höher eingeschätzt werden als von den jüngeren Altersgruppen.

TAB. 7: AUSPRÄGUNGEN DER METHODENKOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN ALTERSGRUPPEN

	Bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Reflexivität	584	2.16(.60)	508	2.13(.63)	202	1.96(.60)	8.27 (2) ***	.011
Analysefähigkeit	583	2.47(.57)	508	2.43(.57)	202	2.18(.57)	19.05 (2) ***	.027
Flexibilität	584	2.29(.52)	509	2.31(.53)	203	2.06(.56)	18.37 (2) ***	.026
Zielorientiertes Handeln	584	2.00(.50)	510	2.06(.49)	203	1.92(.52)	5.91 (2) **	.008
Arbeitstechniken	583	2.27(.52)	508	2.27(.53)	202	2.07(.53)	11.88 (2) ***	.017

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

3.5.4. Methodenkompetenzen nach Lehramtsstudiengängen getrennt

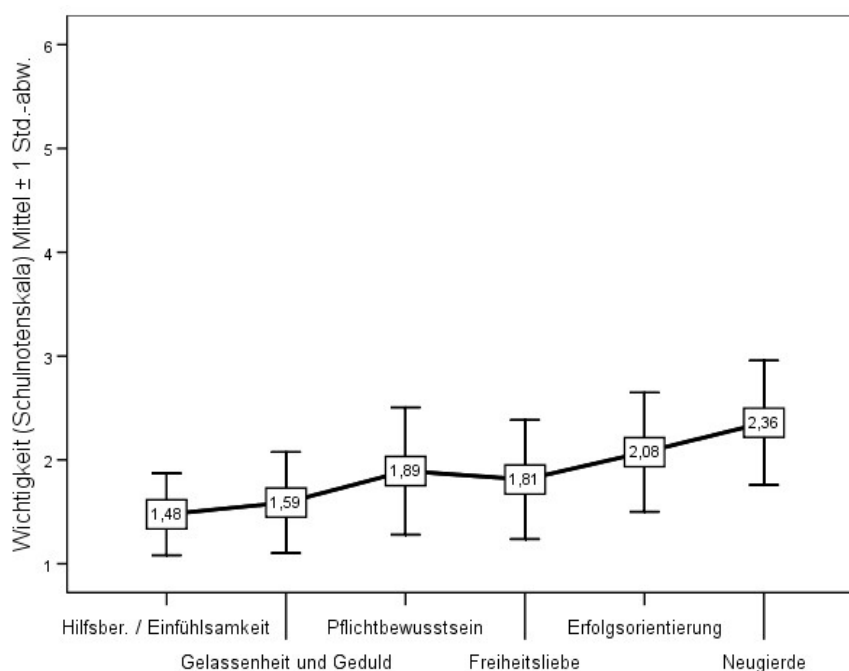
Bei der Betrachtung der Mittelwerte in den Methodenkompetenzen über die verschiedenen Lehramtsstudiengänge hinweg, können - wie schon bei den Sozialkompetenzen - keine signifikanten Unterschiede identifiziert werden. Auch im Hinblick auf die Methodenkompetenzen ist das Untersuchungskollektiv über die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

3.6. Personale Kompetenzen

3.6.1. Personale Kompetenzen des gesamten Untersuchungskollektivs

Die mittleren Ausprägungen der personalen Kompetenzen bzw. die Wichtigkeiten persönlicher Werthaltungen sind in Abb. 13 wiedergegeben. Alle thematisierten Werte werden im Untersuchungskollektiv als „besonders wichtig“ bis „wichtig“ eingeschätzt.

ABB. 13: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN IN DER GESAMTSTICHPROBE



3.6.2. Personale Kompetenzen nach Geschlechtern getrennt

Eine globale Tendenz zur Unterschiedlichkeit der Wichtigkeit bestimmter Werthaltungen zwischen den Geschlechtern ist zu beobachten, wobei die Wichtigkeiten ausnahmslos aller Werthaltungen von den Frauen höher eingestuft werden als von den Männern (siehe Tab. 8). Aufgrund der verhältnismäßig großen Streuungen innerhalb der Gruppen verfehlt dieser Effekt allerdings für die Werthaltungen „Freiheitsliebe“ und „Erfolgsorientierung“ die statistische Signifikanz.

TAB. 8: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN BEI FRAUEN UND MÄNNERN

	Frauen		Männer		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	997	1.43(.37)	298	1.63(.44)	7.72 *** (1293)	.51
Gelassenheit u. Geduld	997	1.54(.47)	298	1.72(.50)	5.64 *** (1293)	.37
Pflichtbewusstsein	999	1.86(.60)	299	2.00(.64)	3.36 ** (1296)	.22
Freiheitsliebe	996	1.79(.56)	298	1.86(.62)	1.86 n.s. (1292)	.12
Erfolgsorientierung	997	2.06(.56)	299	2.13(.61)	1.83 n.s. (1294)	.12
Neugierde	997	2.33(.60)	298	2.43(.59)	2.31 * (1293)	.15

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

3.6.3. Personale Kompetenzen nach Altersgruppen getrennt

Die Personalen Kompetenzen entwickeln sich uneinheitlich über die verschiedenen Altersgruppen hinweg (siehe Tab. 9). Statistisch signifikante Unterschiede finden sich bei „Hilfsbereitschaft“ und „Einfühlsamkeit“, hier fällt die Wichtigkeit in der höchsten Altersgruppe ab-, „Pflichtbewusstsein“ und „Erfolgsorientierung“, hier ist ein kontinuierlicher Abfall der Wichtigkeit mit fortschreitendem Alter zu beobachten- sowie „Neugierde“, dort findet sich ein Anstieg der Wichtigkeit mit fortschreitendem Alter.

TAB. 9: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN ALTERSGRUPPEN

	bis 20 Jahre		21 bis 25 Jahre		ab 26 Jahre		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	584	1.45(.40)	510	1.48(.38)	201	1.54(.42)	3.74 (2) *	.004
Gelassenheit u. Geduld	584	1.58(.49)	510	1.58(.48)	201	1.65(.50)	1.74 (2) n.s.	.001
Pflichtbewusstsein	586	1.85(.60)	510	1.92(.62)	202	1.97(.63)	3.98 (2) *	.005
Freiheitsliebe	583	1.81(.58)	510	1.79(.58)	201	1.86(.52)	.92 (2) n.s.	.000
Erfolgsorientierung	584	2.02(.55)	511	2.09(.59)	201	2.19(.61)	7.42 (2) ***	.010
Neugierde	584	2.42(.61)	510	2.37(.58)	201	2.17(.60)	12.75 (2) ***	.018

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

3.6.4. Personale Kompetenzen nach Lehramtsstudiengängen getrennt

Mit Ausnahme der „Neugierde“ zeigen sich bei allen Werthaltungen signifikante Unterschiede zwischen den Studierendengruppen in den unterschiedlichen Lehrämtern (vgl. Tab. 10).

Bei den Dimensionen „Hilfsbereitschaft“ und „Einfühlsamkeit“, „Gelassenheit“ und „Geduld“, „Pflichtbewusstsein“ sowie „Freiheitsliebe“ schätzen die Studierenden des Realschullehramts deren Wichtigkeit geringer ein. Die Erfolgsorientierung schließlich besitzt für die Studierenden des Grund- und Hauptschullehramts die höchste, für die Studierenden des Förderschullehramts die geringste Wichtigkeit.

TAB. 10: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	Grund- und Hauptschule		Realschule		Förderschule		<i>F(df)</i>	ω^2
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	620	1.44(.38)	419	1.57(.42)	184	1.42(.34)	16.58 (2) ***	.025
Gelassenheit u. Geduld	620	1.56(.47)	419	1.69(.51)	184	1.50(.45)	13.23 (2) ***	.020
Pflichtbewusstsein	621	1.86(.60)	421	1.96(.65)	184	1.90(.58)	3.87 (2) *	.005
Freiheitsliebe	619	1.76(.56)	419	1.87(.60)	184	1.82(.53)	4.39 (2) *	.006
Erfolgsorientierung	621	2.04(.55)	419	2.06(.59)	184	2.18(.58)	4.23 (2) *	.005
Neugierde	620	2.33(.58)	419	4.40(.62)	184	2.36(.58)	1.38 (2) n.s.	.001

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

4. Diskussion und Ausblick

4.1. Markante Ergebnisse und deren Interpretation

4.1.1. Zur Soziodemografie der Lehramtsstudierenden

Bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung in den Lehramtsstudiengängen am Standort Landau (mehr als 76% Frauen) wird deutlich, dass diese Studiengänge nach wie vor von Frauen stärker nachgefragt werden als alle Studiengänge im Mittel (48.6% weibliche Erstsemester an allen deutschen Hochschulen im Wintersemester 2004/2005; Quelle: GENESIS-Online - Das statistische Informationssystem des Bundesamts für Statistik). Jedoch liegt der Anteil der weiblichen Studierenden in den Studiengängen für Grund- und Hauptschullehramt, Realschullehramt und Förderschullehramt am Standort Landau sogar noch geringfügig niedriger als ein aus den Zahlen des statistischen Bundesamts für das Wintersemester 2004/2005 berechneter kumulierter Wert von 82%. Bezüglich der Altersstruktur des Landauer Untersuchungskollektivs bleibt festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Studierenden der typischen Altersgruppe um 21 Jahre zuzurechnen ist.

Global betrachtet hat sich gerade im Zeitraum zwischen Wintersemester 2004/2005 und WS 2005/2006 eine Umorientierung der Studierenden im Hinblick auf das angestrebte Lehramt vollzogen. Während sich die Zahlen der Ersteinschreibungen für das Realschullehramt in diesem Zeitraum mehr als verdoppelt haben, ist die Zahl derjenigen, die das Förderschullehramt anstreben, stark zurückgegangen. Das liegt u. a. daran, dass die Einschreibung ins 1. Studiensemester Lehramt Förderschule nur im Sommersemester möglich ist.

Recht auffallend ist der hohe Anteil derjenigen Studierenden, die vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums bereits ein anderes Studium begonnen oder eine Berufsausbildung abgeschlossen oder abgebrochen haben (insg. 37.5%). Speziell die Größe der Gruppe derjenigen, die von einem anderen Studium auf ein Lehramtsstudium umgeschwenkt sind (21.3%) wirft die Frage auf, ob hier das Lehramtsstudium als vermeintlich weniger anspruchsvoller Notanker nach dem Scheitern in einem anderen Studiengang erhalten muss, ob also mithin die Entscheidung für das Lehramt eine Negativauswahl unter anderen Alternativen darstellt. Besonders ausgeprägt scheint diese Problematik bei männlichen Studierenden zu sein, bei denen mehr als jeder Dritte (35.3%) in das Lehramtsstudium nicht als Erststudium eintrat. In dieses Bild passt auch, dass ein größerer Anteil von Männern (9.5%) die Hochschulzugangsberechtigung nicht auf dem ersten Bildungsweg erworben hat. Allerdings gibt es keinen entsprechenden Geschlechterunterschied im Hinblick auf eine vor dem Lehramtsstudium begonnene oder abgeschlossene Berufsausbildung.

Betrachtet man die Verteilung der Studierenden am Standort Landau auf die drei Lehrämter (Grund- und Hauptschule 47.7%, Realschule 32.4%, Förderschule 14,1%) im Vergleich zu den vom Statistischen Bundesamt für das WS 2004/05 veröffentlichten Zahlen derjenigen Studierenden an allen deutschen Hochschulen, die eindeutig den drei in Landau angebotenen Lehramtsstudiengängen zugeordnet werden können (Grund- und Hauptschulen 57.7%, Realschule 23.9%, Förderschule 18.4%), so fällt auf, dass gerade die Ausbildung für das Lehramt an Realschulen für den Standort Landau profilbildend ist, was gleichermaßen auf Frauen (28.1% Realschule in Landau gegenüber 21% allgemein) und auf Männer (46% Realschule in Landau gegenüber 38% allgemein) zutrifft. Dieser Vergleich mit den Zahlen des Bundesamts relativiert sich jedoch etwas vor dem Hintergrund des oben beschriebenen stärkeren allgemeinen Interesses am Realschullehramt seit dem WS 2004/2005 am Standort Landau.

In absoluten Zahlen macht nach wie vor die Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen den größten Anteil der Studierenden aus. Insbesondere in der Altersgruppe der über 25-jährigen ist der Anteil der Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit 56.9% besonders hoch, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass insbesondere von den Älteren ein Studiengang, der vordergründig geringere Anforderungen stellt, aufgesucht wird.

Als Problem für die Effizienz des Studiums kann auch das pro Monat nach Abzug der Fixkosten zur freien Verfügung stehende Geld thematisiert werden. Bei einem hohen Anteil von Studierenden, die sich zu dieser Frage nicht äußern wollten, müssen sich doch 55% der Studierenden mit 250 € oder weniger begnügen, was die Notwendigkeit nach sich zieht, dem Studium abträgliche Nebentätigkeiten oder ein Verweilen in „Hotel Mama“ annehmen zu müssen. Die Problematik geringer finanzieller Ressourcen spielt allerdings mit wachsendem Alter eine zunehmend geringe Rolle.

Dass ein Lehramtsstudium zwar heimatnah, aber überwiegend außerhalb des Radius von 50 km aufgenommen wird, belegt die erhobene Entfernung des Wohnorts von Studienort. Die Universität in Landau ist eine „Fahr-Universität“, in der die Benutzung des PKW Voraussetzung erscheint. Um den Radius 100 km herum studieren viele Grund- und Hauptschulstudierende der Westpfalz und des Saarlandes. Auffallend gering ist der Anteil der Studierenden im Realschullehramt, die heimatfern studieren, während bei den Studierenden im Förderschullehramt die überwiegende Mehrheit ihren Heimatort zumindest mehr als 50 km von Studienort entfernt hat. Hier muss allerdings hinzugefügt werden, dass das Förderschullehramt ein Alleinstellungsmerkmal für den Standort Landau in Rheinland-Pfalz darstellt, ebenso die Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen des Saarlandes.

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

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

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

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

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

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

Auch zwischen den Studiengängen gibt es einige Unterschiede bezüglich der selbst wahrgenommenen Stärken und Schwächen: Bei der „Beharrlichkeit“ und der „Kooperationsfähigkeit“ schätzen sich die Studierenden für das Realschullehramt schwächer ein, bei der „verbale Fähigkeit“ und der „Führungsfähigkeit“ sehen insbesondere die Studierenden für das Grund- und Hauptschullehramt ihre persönlichen Stärken. Mit der, angesichts der in absoluten Maßen recht geringen Unterschiede zwischen den Studierendengruppen gebotenen Vorsicht kann dies darauf hindeuten, dass die angehenden Realschullehrer in ihrem Selbstverständnis eher fachlich orientiert sind, während die zukünftigen Grund- und Hauptschullehrer die sog. „Soft Skills“ als entscheidend für den Berufserfolg verstehen.

4.1.3. Sozial-, Methoden- und personale Kompetenzen

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

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

Während sich zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen keine Unterschiede in der Ausprägung der Sozial- und Methodenkompetenzen finden lassen, zeichnet sich für die personalen Kompetenzen ein differenzierteres Bild ab. Bezüglich der Wichtigkeit der Werthaltungen „Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit“, „Gelassenheit und Geduld“, „Pflichtbewusstsein“ und „Freiheitsliebe“ heben sich die Studierenden für das Realschullehramt negativ von den beiden anderen Gruppen ab. Dies mag abermals als Hinweis darauf verstanden werden, dass angehende Realschullehrer ihre berufliche Zuständigkeit eher im fachlichen als im pädagogischen Bereich liegend wahrnehmen. Studierende für das Förderschullehramt zeigen gegenüber den anderen Gruppen die höchsten Werte bei „Gelassenheit und Geduld“ und die niedrigsten Werte bei „Erfolgsorientierung“, eine Einstellung die möglicherweise der speziellen Situation an Förderschulen in besonderer Weise gerecht wird.

4.2. Implikationen der Studie

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

- Zum ersten können die Kompetenzstudien in REBHOLZ im Längsschnitt genutzt werden um herauszufinden, wie sich die Voraussetzungen im Studienverlauf entwickelt haben und mit Kompetenzen des Lehrerhandelns verbinden lassen. Nur ein Beispiel: Die Konstellation „vorangegangene Berufserfahrung Studierender bzw. das Antreten über den zweiten Bildungsweg“ ist genauer daraufhin zu betrachten, ob diese Studierendengruppe wie erwartet besonders für die Anforderungen des Lehrberufes ausgestattet sind. Erkenntnisse in der Betrachtung des Längsschnitts berufserfahrener junger Menschen befördern nachfolgende Entscheidungen in der Studierendenauswahl. Voraussetzungen der Studierenden können mit Anforderungsprofilen in Beziehung gebracht werden.
- Zum Zweiten ist durch eine Reihe normativer Entscheidungen der Verantwortlichen für das Lehramtsstudium festzulegen, durch welche Kriterien das derzeitige Auswahlkriterium „Abiturnote“ ergänzt oder gar abgelöst werden kann. Ein mögliches Beispiel ist die Berücksichtigung des ausgeglichenen Geschlechterverhältnisses bei der Zulassung zum Lehramtsstudium, in diesem Fall ein „Männerbonus“. Ist diese Entscheidung gefallen, müssen kriteriengebundene Selektionsmechanismen in sinnvoller Weise implementiert werden. Dazu sind bereits weitere Studien (mehrstufige Delphi-Studie „Was muss eine Lehrkraft 2010 können“) angelaufen.
- Zum dritten kann zur Förderung der „Berufsreife“ beigetragen werden, indem die in Rebolz ermittelten „Defizitanzeigen“⁵ mit den in dieser Studie ermittelten Voraussetzungen zusammen betrachtet und gezielt Fördergruppen gebildet werden können.
- Zum vierten ist generell auf den Sachverhalt hinzuweisen, dass der Lehrerberuf ein hoch verantwortungsvoller, anstrengender und zugleich für die Gesellschaft sehr wichtiger ist. Eine Auswahl von Studierenden ist unter der Prämisse der Bestenauswahl auch mit einer Hebung des Images verbunden, die ihrerseits schon allein unter der Perspektive des besonderen Schubs, der von der Schule mit Blick auf alle Kompetenzbereiche ausgehen muss.

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

- (a) Der Hochschulzugang findet an einer Schnittstelle statt. Diese Schnittstelle besetzt eine Universität aktiv, wenn sie den Interessierten Informationen über das Studium auch in selbst zusammengestellten Kriterien übermittelt. In der Folge finden Selbstselektionen statt, welche auch dem Prozess der Reflexion über das Studium zugerechnet werden können.

⁵ Defizitär gegenüber der Kontrollgruppe waren im Herbst 2006 die Dimensionen: „Fachdidaktik, Diagnosefähigkeit und Leistungsmessung, Lernstrategien, Selbstorganisation, Analysefähigkeit und Führungsfähigkeit“

- (b) Eine solche Vorinformation ist auch bezüglich der Wahl der Studienortes bedeutsam. Wiederum sind in der Folge Selbstselektionen zu verzeichnen.
- (c) Die vorgegebenen Informationen dienen der Information darüber, ob die Bewerber für das Studium geeignet sind. Die Reflexion auf Seiten der Bewerber führen zu einer Selbstselektion.
- (d) Kriteirkataloge dienen der Weiterentwicklung und Professionalisierung von Studienberatung und –information.
- (e) Ein geeignetes Auswahlverfahren dient der Feststellung von Qualität und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen gleichermaßen.
- (f) Eine Auswahl führt in jedem Fall auch zu einer höheren Identifikation der Bewerber mit der die Auswahl durchführenden Institution.

Insgesamt legen die Erkenntnisse ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren ins Lehramtsstudium nahe, das sich auf den gesamten Zeitablauf von der Bewerbung bis zum Ende der BA-Phase erstreckt. Die normative Basis des Aufnahmeverfahrens, also die Grundentscheidung, welche Studierenden mit welchen Kompetenzen für das Lehramt bevorzugt werden, kann durch die Kompetenzforschung ergänzt und relativiert werden. Ihr kommt die Aufgabe zu, den Entscheidenden wissenschaftlich fundierte Kriterien an die Hand zu geben. Wir möchten abschließend betonen, dass ein besonderer Anwendungsbereich der Kompetenzforschung im Projekt REBHOLZ als „Beiprodukt“ gezielte Hilfestellung bei der Studierendenauswahl darstellen kann.

Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, L.A. (1999). Measures of Effect Size (Strength of Association). Verfügbar unter: http://web.uccs.edu/lbecker/spss/glm_effectsize.htm [12.7.2006]
- Bergmann, B., Fritsch, A., Göpfert, P., Richter, F., Wardanjan, B. & Wilczek, S. (2000). *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In: M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien - Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bodensohn, R., Balzer, L. & Frey, A. (Hrsg.). (2007). *Diagnose von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung – das Projekt VERBAL*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (in Vorbereitung)
- Bodensohn, R. (2005). Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 136-149). Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004 a). Das Projekt VERBAL. „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien“. Landau: Schulpraktische Studien.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Die Welt (2007). <http://www.welt.de/data/2003/10/30/189626.html> vom 09.02.2007
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie (Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 19)*. Münster: Waxmann.
- Frey, a. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148-175.
- Frey, A. (2006b). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Universität. (im Habilitationsverfahren)
- Frey, Andreas (2006a). *Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz*. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 1-21.
- GEW (2006). http://www.gew.de/GenderReport_2006.html [03.12.2006]
- Hunter, J.E., Schmidt, F.L. & Jackson, G.B. (1982). *Meta-Analysis. Cumulating Research Findings Across Studies*. Beverly Hills: Sage.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994): Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 199-233.
- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Metz, H. (1983). *Unterrichtsbeurteilung. Eine empirische Untersuchung*. NY, Frankfurt, Bern: Lang
- Middendorf, E. (2002). *Computernutzung und Neue Medien im Studium*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Musek, J. (1990). Human values in the context of age, gender, personality. *Psychologische Beiträge*, 32(1), 36-44.
- Pres, U. (2001). *1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase - genügt das?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber
- Wissenschaftsrat (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs* URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf>; 26.2.2007.