



UNIVERSITÄT  
KOBLENZ · LANDAU



Universität Koblenz-Landau, Zentrum für Lehrerbildung, Bürgerstrasse 23, 76829 Landau

## Information

der Beteiligten  
und  
der Fachinstitute

Zentrum für Lehrerbildung

Campus Landau

Dr. Rainer Bodensohn, Dipl.-Paed.  
Akademischer Direktor  
Geschäftsführer

Telefon: 06341 280-32431  
Sekretariat: 06341 280-32430  
Telefax: 06341 280-32433  
E-Mail: [bodensohn@uni-landau.de](mailto:bodensohn@uni-landau.de)  
Internet: [www.uni-landau.de/ZLB-Landau/](http://www.uni-landau.de/ZLB-Landau/)

Landau, 01.12.2010

# Schau Mal, wer da lernt!

*Bericht zur Befragung von Erstsemestern*

*Teil 2*

*BA Bildungswissenschaften (BAE)*

*Wintersemester 2004/2005 –  
Sommersemester 2010*

---

Zitiervorschlag:

Christoph Schneider und Rainer Bodensohn (2010). Zentrum für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau. Schau Mal, wer da lernt! Auszüge aus Befragungen der Studienanfänger Teil II. Landau: ZLB.

## Vorbemerkung

Im Bericht Teil 1 hatten wir Ihnen ausgewählte Ergebnisse aus den Erstsemesterbefragungen der ersten 6 BAE-Semestern vorgestellt. Nachfolgender Bericht Teil 2 befasst ausgewählte Ergebnisse der Erstsemesterbefragungen „alter“ und „reformierter“ Lehramtsstudiengänge. Die Befragungen sind Bestandteil des Projektes KOSTA<sup>©</sup> (Kompetenz- und Standardorientierung) im Zentrum für Lehrerbildung am Campus Landau. Die Inhalte sind von **Relevanz für die inhaltliche und organisatorische Planung des Studiums**, inklusive dessen materieller Ausstattung (Parkplätze, Praktikumswege, Studienkosten usw.) Berichte der Handlungskompetenzen, der sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen werden an dieser Stelle in aggregierter Form einbezogen. Ab S. 7 sind dem Bericht Einzelergebnisse und Tabellen beigelegt. Die komplette Studie und weitere Ergebnisse werden publiziert (u. a. Schneider & Bodensohn, 2010).

## Um was es bei KOSTA<sup>©</sup> geht

Im Land Rheinland-Pfalz und durch die Kultusministerkonferenz wurden Curriculare Standards der Lehrerbildung entwickelt, die an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau auch zur Evaluation von studienbegleitenden Schulpraktika eingesetzt werden, sowohl im Bereich der Bildungswissenschaften in den BA-Studiengängen als auch in Fremdsprachen und Naturwissenschaften der auslaufenden „alten“ Lehramtsstudiengänge.

**KOSTA<sup>©</sup>** geht folgenden Fragen nach:

- Wie häufig habe ich die Kompetenz im gehaltenen Unterricht angewendet?
- Für wie relevant halte ich die Kompetenz innerhalb des gehaltenen Unterrichts?
- Wie gut bin ich von der Universität auf diese Kompetenz vorbereitet?

Dazu wurden über mehrere Semester, in Zusammenarbeit mit Studierenden und Experten, Instrumente entwickelt und deren Güte überprüft. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Frage nach der Umsetzung Curricularer Standards nicht pauschal, sondern nur nach Perspektiven und Standardbereichen beantwortet werden kann und sich multiperspektivische Betrachtungen des Lehramtsausbildungsfeldes durchaus lohnen.

Mit **KOSTA<sup>©</sup>** verbunden (Vergleichbar mit den Projekten **VERBAL** und **REBHOLZ**) sind umfangreiche Dienstleistungen als dreifache Rückmeldung: 1. Individuelle Rückmeldung an die Studierenden mit Erklärungen und Hinweisen zum Selbststudium; 2. Generierung von Steuerungswissen für die bildungswissenschaftlichen Fächer/Fachbereiche; 3. Befassung der Ergebnisse in wissenschaftlichen Auswertungen/ Publikationen. Vergleichbar zu **REBHOLZ** können in längsschnittlicher Betrachtung Prädiktoren gewonnen werden, die auf eine erfolgreiche Bewältigung der Praxis hinweisen. Nähere Informationen zu **KOSTA<sup>©</sup>** finden Sie unter: <http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/KOSTA.htm> . Nachfolgend werden Auszüge aus der Erstsemesterbefragung dargestellt.

## Zeitraum der Befragung

Befragt wurden in Folge jeweils 6 Kohorten Erstsemester der „alten“ Lehramtsstudiengänge und des „neuen“ Studiengangs BA of Education im Zeitraum zwischen WS 2005/06 und SoSe 2010. Sie stellen somit den „letzten Durchgang“ der auslaufenden Lehramtsstudiengänge und den „ersten Durchgang“ nach Umstellung des Lehramtsstudiums auf BA/MA an der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau dar. Die Befragungen fanden jeweils zu Beginn der Semester in den ersten Studienwochen. Der Rücklauf betrug ca. 95%.

## **Markante Ergebnisse und deren Interpretation**

Zunächst werden (in 1. und 2.) im Dienste der Lesbarkeit Ergebnisse der Eingangsbefragungen zusammengefasst, die herausragen bzw. Handlungsbedarf signalisieren. Nachfolgend werden (in 3.) Einzelergebnisse dargestellt. Eine Zusammenstellung der erhobenen Merkmale erfolgt in TAB 13, S. 17f. Die ausführliche Darstellung der Studie finden sich in Schneider und Bodensohn (2010).

### **1. Allgemeine Merkmale**

Soziodemografische Daten, Motive der Studienwahl und selbstberichtete Stärken und Schwächen können für beide Studierendenkohorten hervorgehoben werden, Persönlichkeitsmerkmale werden lediglich für die Kohorte der BAE-Studierenden interpretiert.

#### **1.1. Zur Soziodemografie der Lehramtsstudierenden**

Der deutliche Frauenüberschuss unter den BAE-Studierenden am Standort Landau (nahezu  $\frac{3}{4}$  der Studierenden sind weiblich) kann als für Lehramtsstudiengänge im Allgemeinen charakteristisch gelten. Zudem unterscheiden sich in dieser Hinsicht die Studierenden nach dem „alten Modell“ kaum von den BAE-Studierenden, so dass die Reform der Lehramtsstudiengänge sichtbar keinen Effekt auf die Geschlechterverteilung hatte. Bezüglich des Alters der Studierenden ist dagegen ein Trend zu einer insgesamt (etwas) jüngeren Klientel im BAE-Studiengang zu verzeichnen, der Grund hierfür liegt in erster Linie darin, dass der Anteil der Altersgruppe von über 25 Jahren, mithin also der Anteil „Spätberufener“, die zuvor etwas anderes unternommen haben, von 14.1% unter den Studierenden nach dem „alten Modell“ auf nunmehr 8.2% unter den BAE-Studierenden gesunken ist. Diese Entwicklung kann aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden: Zum einen könnte es positiv bewertet werden, dass es weniger Studieneinsteiger gibt, die zuvor schon einen anderen Weg gegangen (und dort möglicherweise gescheitert) sind, also weniger Studieneinsteiger, für die das Lehramtsstudium eine Art „Option zweiter Wahl“ darstellt. Dem entgegen kann es aber auch kritisch betrachtet werden, dass mit diesem Schwund an beruflich vorerfahrenen angehenden Lehrerinnen und Lehrern auch weniger eigene berufspraktische Erfahrung, die außerhalb des Systems Schule gemacht wurde, in eben dieses System einfließt.

Die durchschnittliche Abiturnote der BAE-Studierenden von 2.7 liegt im Vergleich zur Statistik der KMK zu Abiturnoten im Schuljahr 2004/2005 (berichtet durch GEW, 2007), die mittlere Abiturnoten auf Länderebene darstellt, im eher unterdurchschnittlichen (d. h. leistungsmäßig schlechteren) Bereich. Dies gilt sowohl auf Bundesebene (die mittleren Abiturnoten streuen zwischen den Bundesländern von 2.30 in Thüringen bis 2.72 in Niedersachsen) als auch insbesondere auf Landesebene (mittlere Abiturnote in Rheinland-Pfalz als dem „Hauptabnehmer“ der Landauer Studierenden: 2.58), so dass festzustellen ist, dass der Lehramts-Bachelor insgesamt von der schulischen Leistungsfähigkeit eher mittlere bis unterdurchschnittliche Abiturienten anspricht. Besonders deutlich tritt diese Problematik bei denjenigen Studierenden zu Tage, die später in der Sekundarstufe I unterrichten möchten. Die relativ gesehen besten Schulleistungen weisen diejenigen Studierenden auf, die später am Gymnasium unterrichten wollen oder die sich zu Beginn des Studiums diesbezüglich noch nicht festgelegt haben. Aber Vorsicht: Da Rheinland-Pfalz kein Zentralabitur durchführt, sind die Abiturergebnisse vermutlich weniger valide als in den benachbarten Bundesländern.

Auffallend bezüglich der angestrebten Schulformen ist deren Häufigkeitsverteilung: Nur 13.1% der Studierenden geben hier an, später in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I, die Angaben „Hauptschule“, „Realschule“ und „Integrierte Schulform Sek. I“ umfassend, unterrichten zu wollen. Ob sich hier angesichts des deutlich höheren Anteils derjenigen, die später an der Grundschule unterrichten möchten (38.4%) und den vergleichbar hohen Anteilen von Förderschule (16.9%) und Gymnasium (15.3%) eine systematische Schiefelage in der Personaldeckung und damit der Unterrichtsversorgung abzeichnet, kann nur geklärt werden, wenn die hier berichteten Zahlen für den Ausbildungsstandort Landau mit denen anderer lehrerbildenden Hochschulen verglichen werden.

Einen ersten Hinweis darauf, dass die geringe Nachfrage nach einer künftigen Lehrtätigkeit in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I kein für den Standort Landau spezifisches Phänomen ist, bietet eine aktuell an der TU Dresden durchgeführte Studierendenbefragung. Dort geben von den Studienbeginnern sogar nur 1,5% an, künftig in der Mittelschule des Bundeslandes Sachsen unterrichten zu wollen.

Für das Land Rheinland-Pfalz, dessen Neueinstellungen von Lehrern in Referendariat und Schuldienst sich zu einem nicht vernachlässigbaren Anteil aus Landauer Absolventen rekrutieren, könnte sich hier eine in den kommenden Jahren an Schärfe gewinnende Mangelsituation an Realschule plus und anderen nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I abzeichnen. Diese Problematik bleibt auch dann bestehen, wenn man annimmt, dass ein Teil der noch Unentschiedenen sich im Lauf des Studiums auf die Sekundarstufe I festlegt. Zum Vergleich: In den „alten“ Studiengängen vor der Reform gaben in Landau 39.2% der Studierenden an, später in Haupt- oder Realschule lehren zu wollen.

In Bezug auf die Lebenssituation der BAE-Studierenden stimmt weiterhin bedenklich, dass der Großteil (70%) monatlich mit einem frei verfügbaren Geldbetrag von weniger als 250 € auskommen muss, also in einer prekären Situation studiert, die es nicht selten erfordert, mit „Studentenjobs“ Geld hinzu zu verdienen und so der Konzentration auf die Studieninhalte abträglich ist. Im Vergleich zu den Studierenden in den „alten“ Studiengängen hat sich diese Problematik noch verschärft.

Durchweg positiv einzuschätzen ist die *Computer Literacy* der Studierenden, die sich, zumindest was die Erfahrung mit verschiedenen Typen von Standardprogrammen oder -aufgaben angeht, auf einem hohen Niveau bewegt. Auch ist hier zwischen „alten“ Studierenden und BAE-Studierenden ein positiver Trend zu erkennen. Einschränkend sei angemerkt, dass hier die computerbezogenen Kompetenzen lediglich über den Bericht der Programmarten erfasst wurde, was keine Aussage über die Intensität der Nutzung und Detailkenntnisse erlaubt.

Auch die von den Studierenden gemachten Angaben zu den *mittelbar berufsrelevanten Vorerfahrungen* (Umgang mit und Betreuung von Kindern und Jugendlichen) sind positiv zu bewerten, unterstreichen sie doch, dass die Mehrzahl der Studierenden durchaus über solche Vorerfahrungen verfügt, sich dabei mehrheitlich als erfolgreich einschätzt und – was noch wichtiger ist – angibt, dabei auch Freude empfunden zu haben. Ohne die so erfragten Vorerfahrungen überbelasten zu wollen, sind sie doch ein Indiz dafür, dass ein Großteil der Studienbeginner „sehenden Auges“ einen Beruf anstrebt, dessen wesentliches Alltagsgeschäft eben der Umgang mit Lernenden ist.

## 1.2. Motive für die Studienwahl und selbst berichtete Stärken und Schwächen, Persönlichkeitsmerkmale

In diesem Abschnitt werden vornehmlich (a) Unterschiede zwischen Studierenden nach dem „alten Modell“ und BAE-Studierenden sowie (b) Unterschiede zwischen den Gruppen der durch die BAE-Studierenden angestrebten Schulformen eingegangen. Da es bezüglich Fragestellung (a) an vielen Punkten keine *wesentlichen* Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen gibt, haben viele der von Bodensohn, Schneider und Jäger (2008) gezogenen Konklusionen nach wie vor Bestand. Für umfangreiche Detailanalysen sei der Leser auf diese Publikation verwiesen.

Bezüglich der von den Studierenden berichteten Ausprägungen der Motive der Entscheidung für ein Lehramtsstudium nimmt – erfreulicherweise – nach wie vor das Motiv *Wahrgenommene Fähigkeiten zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen* absolut betrachtet die dominante Stellung ein. Eine mit der Errichtung des BAE-Studiums abnehmende Bedeutung kommt dem Motiv *Wahrgenommene Kompaktheit des Lehramtsstudiums* zu. Hier kann angenommen werden, dass die Studierenden die mit der Reform insgesamt gewachsenen *workload* des Studiums realistisch antizipieren. Am geringsten wirkt dieses Motiv gerade in den, zumindest in der Außendarstellung, arbeitsintensiveren Studienschwerpunkten Gymnasium und Förderschule.

Unbedeutend sind die Unterschiede, die sich zwischen den Studierenden nach dem „alten Modell“ und den BAE-Studierenden bezüglich der selbsteingeschätzten Sozial-, Methoden- und Personale Kompetenzen ausmachen lassen. Unter den Sozialkompetenzen wird absolut betrachtet die *Kooperationsfähigkeit* als am höchsten ausgeprägt eingeschätzt, unter den Methodenkompetenzen die *Zielorientierung* – beides Kernkompetenzen im Lehrerberuf. Erfreulich ist, dass unter den alternativ auch als „Werthaltungen“ oder „Tugenden“ (Frey, 2008) zu überschreibenden Personalen Kompetenzen alle Aspekte zumindest als „wichtig“ eingeschätzt werden. Offensichtlich sind sich die Studierenden hier der hohen Bedeutung dieser Tugenden im Hinblick auf ihr Berufsziel durchaus bewusst. Speziell bezüglich der Personalen Kompetenzen sind ferner die Unterschiede zwischen den Schulform-Gruppen innerhalb der BAE-Studierenden von Interesse: Die beiden Gruppen Sekundarstufe I und Gymnasium billigen hier den Aspekten *Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit* und *Gelassenheit und Geduld* etwas weniger Wichtigkeit zu, als die Gruppen Grundschule und Förderschule. Gerade diese Aspekte, die man dem Oberbegriff „Empathie“ zuordnen kann, spielen also für die Studierenden derjenigen Schulformen eine größere Rolle, in denen später die pädagogische Arbeit – relativ – ein größeres Gewicht und die fachliche Arbeit ein geringeres Gewicht besitzt.

Bei den drei Aspekten der Handlungskontrolle finden sich keine markanten Unterschiede der mittleren Ausprägungen der BAE-Studierenden von den statistischen Normwerten. Beim Vergleich der die verschiedenen Schulformen anstrebenden Untergruppen zeigt sich auch bezüglich des Aspekts *Handlungsorientierung nach Misserfolg* eine Unterschiedlichkeit zwischen den Gruppen Gymnasium und Sekundarstufe I auf der einen und Grundschule und Förderschule auf der anderen Seite. Die beiden erstgenannten Gruppen schätzen sich der Tendenz nach eher so ein, dass sie nach erlebtem Misserfolg schneller wieder „auf die Beine“ kommen.

Wenig überraschend ist der Befund, dass sich die Landauer BAE-Studierenden bezüglich der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale *Kontaktbereitschaft* und *Selbstkontrolle* nicht von den Normwerten unterscheiden, wurden doch diese Normen von

Brandstätter & Mayr (1994) ebenfalls über Lehramtsstudierende gebildet. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich die oben beschriebene Polarisierung zwischen einerseits den Gruppen Gymnasium und Sekundarstufe I und andererseits Grund- und Förderschule auch bezüglich zweier Persönlichkeitsskalen zeigt. Die Gruppen Gymnasium und Sekundarstufe I beschreiben sich im Vergleich zu den für die Grund- und Förderschule Studierenden als in höherem Maße psychisch *stabil*, aber auch als weniger *kontaktbereit*.

Das Merkmal der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* beschreibt, inwieweit Personen ihr eigenes Handeln in der Umwelt als wirksam wahrnehmen, mithin inwieweit sie der Überzeugung sind, durch eigenes Tun in der Umwelt „etwas bewegen“ zu können. Insofern ist es bemerkenswert, dass die Skalenwerte der BAE-Studierenden im Mittel höher als die von Schwarzer und Jerusalem (1997) berichteten statistischen Normen liegen. Auch hier ist im Gruppenvergleich wieder ein Unterschied auszumachen: Gerade diejenigen Studierenden, die später in Grund- und Förderschule unterrichten möchten, beschreiben sich im Verhältnis zu den anderen als höher selbstwirksam. Hier kommt diesen Gruppen möglicherweise ihre höhere Wertschätzung von Empathie und ihre höhere soziale Kontaktbereitschaft zugute, weil gerade in der intensiveren sozialen Interaktion in höherem Maße auf die Umwelt eingewirkt werden kann.

## **2. Notwendige Folgerungen müssen noch weiter bedacht werden**

Die Studie spricht sowohl bildungsplanerische als auch hochschuldidaktische Problemkreise an. Dazu sind jedoch an dieser Stelle nur einige wenige Anregungen möglich. So müssten umgehend Maßnahmen zur Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse der Studierenden in die Wege geleitet werden, um die Studierenden diesbezüglich zu entlasten. Ein Beschneiden von Freileistungen (Druckmöglichkeiten, Internet-Literatur usw.) durch die Hochschulen gerät dabei in ein besonders grelles Licht. Für die Bildungsplanung ist der Umstand, dass die Nachfrage nach dem nicht-gymnasialen Sek. I – Lehramt so deutlich eingebrochen ist, eine echte Herausforderung. Auch die Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende eher mittlere bis unterdurchschnittliche Abiturschnitten mitbringen bietet wiederum Anlass, über Eignungskriterien bei der Zulassung zum Studium, als auch konsequent über Steuerungsmechanismen im Zugang zum Lehramtsstudium nachzudenken und diese zeitnah einzuleiten.

Und wenn nicht die Besten der Besten als Lehrkräfte für die Schulen gewonnen werden können, ist doch anhand anderer Kriterien zu belegen, welche speziellen Vorerfahrungen, Kompetenzen und Eigenschaften die Auswahl zukünftiger Lehrkräfte legitimiert.<sup>1</sup> Die hier gefundenen ersten Hinweise darauf, dass die Sekundarstufen I und II anstrebende Studierende gegenüber Grund- und Förderschulstudierenden unterschiedliche Niveaus persönlicher Einschätzungen in für das Lehramt zentralen Kompetenzen berichten, könnte eine Diskussion darüber unterfüttern, ob dies als „Lehramtsprofil“ hinzunehmen sei, oder ob dies möglicherweise Hinweise auf praxisrelevante Defizite sind. Kann beispielsweise von einer Gymnasiallehrkraft weniger Empathie verlangt werden, als von einer Grundschullehrkraft? Und nicht zu vergessen: Der hohe Frauenüberschuss bei den Lehramtsstudierenden fördert eine gezielte „Männer ins Lehramt“ – Initiative d. h. Männer-Förderung heraus. Letzteres ist in der Regel auch eine explizite Forderung im Rahmen der Akkreditierungsverfahren von Lehramtsstudiengängen.

---

<sup>1</sup> Es empfiehlt sich beispielsweise der Vergleich mit unserem Nachbarn Frankreich. Dessen Hürden (Concours) zum Lehramt halten einen Großteil der ursprünglichen Kandidaten vom Eintritt in den Schuldienst ab.

### 3. Einzelergebnisse

In der Folge werden zur Beschreibung der Kollektive der Studierenden alter Lehramtsstudiengänge und des Studiengangs Bachelor of Education Parameter bezüglich der Variablen *Soziodemografische Merkmale einschließlich der berufsrelevanten Vorerfahrungen, Motive für die Studienwahl, Stärken und Schwächen, Sozial-, Methoden und Personale Kompetenzen, Handlungskontrolle nach Misserfolg, bei der Ausübung einer Tätigkeit und prospektiv*, berichtet. Innerhalb jedes Variablenbereichs werden, neben einer Gesamtschau, auch nach den unterschiedlich angestrebten Schulformen getrennte Analysen mit statistischen Vergleichen zwischen den Gruppen vorgenommen. Für diejenigen Variablen, die schon an älteren Kohorten (vor Einführung des Bachelor-Studiengangs) in gleicher Weise erhoben wurden, werden zusätzlich vergleichende Betrachtungen der Studierenden in den verschiedenen Studienmodellen angestellt.

#### 3.1. Soziodemografische Merkmale

Insgesamt nahmen  $N_{BAE} = 2260$  Studierende im ersten Semester des Studiengangs Bachelor of Education (BAE) seit dem Frühjahr 2008 an der Befragung teil, darunter 1673 (74.0%) Frauen und 587 (26.0%) 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 21.1 Jahren (Standardabweichung 3.4 Jahre, Minimum 17 Jahre, unteres Quartil 19 Jahre, Median 20 Jahre, oberes Quartil 21 Jahre, Maximum 47 Jahre). Im Interesse der Übersichtlichkeit wurden zudem Altersklassen gebildet. Der Altersklasse „bis 20 Jahre“ gehört mit 62.23% der Großteil der Studierenden an. Auf die Altersklasse „21 bis 25 Jahre“ entfallen 29.5% der Studierenden, der Rest (8.18%) ist „26 Jahre und älter“ bzw. machte keine Altersangabe (0.09%).

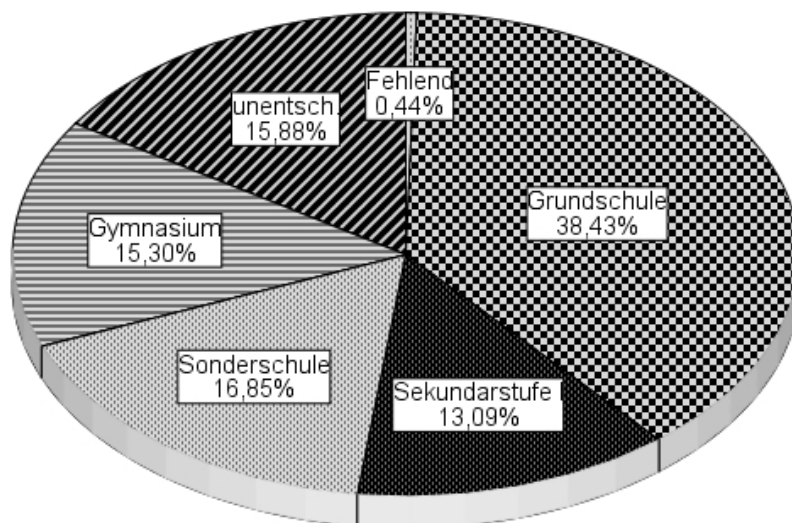
Bis einschließlich Herbst 2007 hatten am Standort Landau  $N_{ALT} = 2801$  Studierende im ersten Semester der damaligen Lehramtsstudiengänge nach dem „alten Modell“ an der Studieneingangsbefragung teilgenommen, darunter 24.2% Männer. Detaillierte Ergebnisse zu dieser Gruppe, einschließlich der vergleichenden Betrachtung von Geschlechtern und Altersgruppen, finden sich bei Bodensohn, Schneider & Jäger (2008). Die Ergebnisse der Befragung dieser Gruppe sollen in diesem Beitrag nur insofern berichtet werden, als es dem Vergleich zwischen „alten“ Studierenden und den „neuen“ BAE-Studierenden dienlich ist.

Vergleicht man die Altersstruktur der BAE-Studierenden und der Studierenden nach dem „alten Modell“, so zeigt sich, dass insbesondere die jüngere Altersgruppe „bis 20 Jahre“ bei den Studierenden nach dem „alten Modell“ deutlich schwächer vertreten war (49.3%). Höher als bei den BAE-Studierenden sind im „alten Modell“ dementsprechend die Altersgruppen „21 bis 25 Jahre“ (36.5%) und „26 Jahre und älter“ (14.1%) vertreten. Dieser Unterschied ist auch statistisch und praktisch – wenn auch mit „kleinem“ Effekt – bedeutsam ( $\chi^2(2, N = 5058) = 94.88, p < .000, W = .14$ ). Auch wenn die ungruppierten Altersangaben der Studierenden nach dem „alten Modell“ (Altersmittel bei 22.1 Jahren, Standardabweichung 4.5 Jahre, Minimum 18 Jahre, unteres Quartil 20 Jahre, Median 21 Jahre, oberes Quartil 23 Jahre, Maximum 48 Jahre) mit denen der Bachelor-Studierenden verglichen werden, zeigt sich ein signifikanter Unterschied ( $t(5056) = 9.19, p < .000, d = .26$ ). Zudem weist der zugehörige Levene-Test die Altersstreuungen der Gruppen als unterschiedlich aus ( $F(1,5058) = 113.7, p < .001$ ). Unterschiede bezüglich der Geschlechterverteilung finden sich dagegen nicht.

Die **Abiturnote** der BAE-Studierenden liegt im Mittel bei einem Wert von 2.7 mit einer Standardabweichung von .52. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in die Berechnung nur 1472 gültige Angaben eingehen, da die Abiturnote nur in den letzten vier der insgesamt sechs Kohorten BAE-Studierender erhoben wurde. Vergleicht man die Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen bezüglich der Abiturnoten, so zeigen sich markante Unterschiede (Grundschule:  $2.79 \pm .51$ ; Sekundarstufe I:  $2.87 \pm .51$ ; Förderschule:  $2.68 \pm .48$ ; Gymnasium:  $2.61 \pm .54$ ; noch unentschieden:  $2.61 \pm .52$ ), die auch – bei „kleinem“ Effekt – statistische Signifikanz erreichen ( $F(4,1460) = 10.01, p < .001, \omega^2 = .03$ ).

Für die BAE-Studierenden ist eine a-Priori-Festlegung auf eine spezielle **Schulform** nicht vorgesehen, vielmehr können die Studierenden im Lauf des Studiums, abhängig von der Fachwahl, spätestens zum fünften Semester Schwerpunkte wählen, die die Entscheidung für eine bestimmte Schulform implizieren. Im Eingangsfragebogen wird erhoben, in welcher Schulform die Studierenden beabsichtigen, später zu arbeiten. Um die Schulstrukturreform des Landes Rheinland-Pfalz (dieses ist „Hauptabnehmer“ der am Standort Landau Studierenden), die als zentrales Element beginnend seit dem Schuljahr 2009/10 die Zusammenlegung von Hauptschule und Realschule zur neuen Schulform „Realschule Plus“ vorsieht, nachträglich zu modellieren, wurden die erhobenen Daten umgruppiert, indem die Antwortkategorien „Hauptschule“, „Realschule“ und „Integrierte Schulform Sek I“ zu einer Oberkategorie „Sekundarstufe I“ zusammengefasst wurde. Zudem wurde die zahlenmäßig unbedeutende Kategorie „nicht in der Schule“ der Kategorie „unentschieden“ zugerechnet. Die Verteilung der Absichten der BAE-Studienbeginner bezüglich der späteren Schulform geht aus Abb. 1 hervor.

ABB. 1: ANGESTREBTE SPÄTERE SCHULFORM DER BAE-STUDIENBEGINNER



Die Angaben der Studierenden nach dem „alten Modell“ bezüglich des angestrebten Lehramts sind mit den Absichten bezüglich des späteren Einsatzortes der BAE-Studierenden nicht vergleichbar: zum einen stellte im „alten Modell“ bereits die Einschreibung in einen bestimmten Lehramtsstudiengang eine nur mit recht hohem Aufwand zu korrigierende Festlegung dar, zum anderen wurde damals am Standort Landau keine Gymnasialausbildung angeboten. Insofern verwundert es nicht, dass „damals“ die Kategorie „unentschieden“ mit 8.9% der Studierenden deutlich geringer besetzt war. Für eine Grundschulausbildung hatten sich damals 37.5% entschieden. Fasst man die damaligen Angaben zu weiteren Lehrämtern nach der oben beschriebenen Regruppierung zusammen, lag bei den Studierenden nach dem „alten Modell“ der Anteil der „Sekundarstufe I“ bei 39.2%.



Bezüglich der **beruflichen Vorgeschichte** der BAE-Studierenden ergibt sich folgendes Bild: 168 Personen (7.6%) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, 967 Personen (43.3%) haben ihr Studium unmittelbar nach dem Abitur begonnen, 220 Personen (10.5%) haben nach dem Abitur ein soziales Jahr abgeleistet, 48 Männer (10.3% der Männer in der Stichprobe) haben den Wehrdienst abgeleistet, 259 Männer (50.4%) den Zivildienst, 234 Personen (13.1%) haben nach dem Abitur zunächst eine lange Reise unternommen, 363 Personen (20.0%) haben zunächst ein anderes Studium begonnen, bevor sie das Lehramtsstudium aufgenommen haben und 210 Personen (11.8%) hatten vor dem Lehramtsstudium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen.

An einigen Stellen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den BAE-Studierenden und den Studierenden nach dem „alten Modell“ bezüglich der beruflichen Vorgeschichte. So lag in den „alten“ Lehramtsstudiengängen der Anteil der Männer, die vor dem Studium ihren Wehrdienst absolviert haben, mit 19.5% annähernd doppelt so hoch wie bei den BAE-Studierenden ( $X^2(1, N = 1000) = 16.25 p < .000, W = .13$ ), für den Anteil der Zivildienstleistenden gibt es hingegen keinen Unterschied. Auch war unter den Studierenden nach dem „alten“ Modell der Anteil derjenigen, die vor dem Beginn des Studiums bereits ein anderes Studium begonnen hatten mit 27.1% höher als bei den BAE-Studierenden, allerdings handelt es sich um einen praktisch kaum bedeutsamen Effekt ( $X^2(1, N = 4063) = 27.89 p < .000, W = .08$ ). Ebenso ist der bei den „alten“ Lehramtsstudierenden höhere Anteil derjenigen, die vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten (15.9%) einzustufen ( $X^2(1, N = 3948) = 12.12 p < .000, W = .06$ ), sowie der bei den „alten“ Studierenden noch etwas geringere Anteil (10.1%) derjenigen, die vor dem Studium eine lange Reise unternommen haben ( $X^2(1, N = 3912) = 8.82 p < .003, W = .05$ ).

Für die zeitlichen Ressourcen, die die BAE-Studierenden gezwungenermaßen für Aktivitäten außerhalb des Studiums – namentlich *jobs* – aufwenden müssen, ist der pro Monat frei **zur Verfügung stehende Geldbetrag** ein Indikator. 70% der Studierenden geben an, dass sie monatlich mit weniger als 250 € auskommen müssen, 27,1% haben bis 500 € zur freien Verfügung und nur 2,9% mehr als 500 €. Den Studierenden nach dem „alten Modell“ stand im Vergleich zu den Bachelor-Studierenden tendenziell mehr Geld zur freien Verfügung (66.9% mussten mit 250 € oder weniger auskommen, 27.8% mit 250 - 500 €; 5.3% hatten mehr als 500 €). Dieser Unterschied ist – wenn auch mit recht unbedeutendem Effekt – statistisch signifikant ( $X^2(1, N = 4124) = 16.08 p < .000, W = .06$ ).

Weiteren Aufschluss über die Struktur der Studierendenschaft und die Attraktivität des Standorts erlaubt die Frage, wie weit der (elterliche) **Wohnort vom Studienort** Landau **entfernt** ist. Hier geben 19% der BAE-Studierenden an, aus dem unmittelbaren Nahbereich bis 20 km zu stammen, 34.1% kommen aus der näheren Umgebung bis (20-50 km), 29.4% aus der weiteren Umgebung (50-100 km) und 17.5% von weiter entfernt. Eine Tendenz dazu, dass der BAE-Studiengang inzwischen verstärkt von weiter entfernt wohnenden Personen nachgefragt wird, ist ebenfalls erkennbar. Unter den Studierenden nach dem „alten Modell“ stammte ein größerer Anteil (21.8%) aus dem unmittelbaren Nahbereich bis 20 km und der näheren Umgebung (37.1%), ein etwa vergleichbarer Anteil (28.8%) aus der weiteren Umgebung und ein deutlich kleinerer Teil (12.3%) aus dem Fernbereich über 100 km ( $X^2(1, N = 3474) = 21.18 p < .000, W = .10$ ).

Die **Vorerfahrung** im Umgang mit dem **Computer** (*Computer Literacy*) der BAE-Studierenden liegt im Mittel bei 5.22 ( $\pm 1.26$ ) von 7 möglichen Punkten. Im Vergleich dazu war die Ausprägung der *Computer Literacy* unter den Studierenden im „alten Modell“ ( $4.93 \pm$

1.43) noch signifikant geringer ausgeprägt ( $t(5056) = 9.19, p < .000, d = .26$ ). Die oben beschriebenen zumindest **mittelbar berufsrelevanten Vorerfahrungen** der BAE-Studierenden sind folgendermaßen ausgeprägt: 27.3% der Studierenden geben an „sehr oft“ Freizeitaktivitäten (Buch lesen, Ausflug unternehmen...) mit Kindern und Jugendlichen unternommen zu haben, bei 34.5% war dies „eher oft“ der Fall, bei 28.7% „eher selten“ und nur bei 9.2% „nie“. Bei diesen Tätigkeiten sehen sich 43.3% der Studierenden als erfolgreich („trifft voll zu“), 46.4% als teilweise erfolgreich („trifft eher zu“) und 0.5% als nicht erfolgreich („trifft eher nicht zu“); Rest ohne Angabe. Noch deutlicher ist das Bild bezüglich der Frage, ob diese Tätigkeit Freude bereitet hat. Hier geben 78.3% „trifft voll zu“ an, 11.7% „trifft eher zu“ und 0.1% „trifft nicht zu“.

Der Eindruck, dass die Vorerfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht gering ausgeprägt sind, bleibt auch dann bestehen, wenn man den Zeitraum auf den sich die Erfahrungen beziehen, als mindestens zwei Wochen definiert (längere Kurse oder Trainings bzw. Begleitung bei Freizeiten). Auch hier geben 32.6% an, dies „sehr oft“ unternommen zu haben, 24.8% geben an „eher oft“, 19.9% „eher selten“ und 22.3% „nie“. Wie bei den singulären Freizeitaktivitäten empfanden sich auch bei diesen längerfristigen Aktivitäten 35.2% als erfolgreich, 41.4% als teilweise erfolgreich und 0.4% als nicht erfolgreich. Auch hier berichtet der Großteil der Studierenden (64.6%), dass die Begleitung ihnen Freude gemacht habe, 12% können dies teilweise bejahen und nur 0.4% geben an, keine Freude dabei empfunden zu haben.

### 3.2. Motive der Studienwahl

Die Ausprägungen der auf faktorenanalytischem Weg ermittelten Skalen der Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums sind in Tab. 2 für die BAE-Studierenden und die Studierenden im alten Modell im Vergleich dargestellt. Absolut gesehen ist in beiden Gruppen das Motiv *Wahrgenommene Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen* am höchsten ausgeprägt, das geringste Gewicht hat das Motiv *Kompaktheit des Lehramtsstudiums*. Signifikante Unterschiede finden sich zwischen den beiden Studierendengruppen bezüglich aller Motive, allerdings kann nur dem Unterschied beim Motiv *Kompaktheit des Studiums* eine gewisse praktische Bedeutsamkeit zugeschrieben werden (für die BAE-Studierenden ist die wahrgenommene Kompaktheit des Studiums ein weniger wichtiger Motivator).

TAB. 2: AUSPRÄGUNGEN DER MOTIVE ZUR AUFNAHME DES LEHRAMTSSTUDIUMS IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	2240	2.99(.52)	2788	2.83(.57)	10.75 *** (5026)	.31
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen	2244	1.72(.41)	2787	1.78(.43)	5.29 *** (5029)	.15
Mot. 3: Günstige Rahmenbed.	2246	2.23(.69)	2794	2.33(.67)	5.10 *** (5038)	.14

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

Der Vergleich der Gruppen von BAE-Studierenden, die verschiedene Schulformen als künftigen Einsatzort anstreben ist Tab. 3 zu entnehmen. Aus der Perspektive der praktischen Bedeutsamkeit zeigt sich auch hier lediglich ein Unterschied bezüglich der wahrgenommenen *Kompaktheit des Studiums*. Diese ist unter denjenigen Studierenden, die die Förderschule und das Gymnasium anstreben, ein weniger gewichtiges Motiv zum Eintritt in das Studium.

TAB. 3: AUSPRÄGUNGEN DER MOTIVE ZUR AUFNAHME DES LEHRAMTSSTUDIUMS NACH VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTE SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		Unentschieden		<i>F(df)</i>	$\omega^2$
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Mot. 1: Kompaktheit des Studiums	862	2.94(.52)	293	2.95(.51)	378	3.09(.49)	345	3.06(.51)	352	3.00(.53)	7.99 (4) ***	.012
Mot. 2: Fähigkeit zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen	866	1.68(.40)	294	1.73(.41)	378	1.72(.39)	343	1.71(.43)	353	1.80(.43)	5.69 (4) ***	.008
Mot. 3: Günstige Rahmenbed.	864	2.24(.70)	295	2.22(.66)	379	2.32(.68)	344	2.15(.65)	354	2.21(.70)	2.98 (4) *	.004

Anmerkungen. Vgl. Tab 2

### 3.3. Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen

Die Ausprägungen der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen sind in Tab. 4 dargestellt. Alle vier faktorenanalytisch gebildeten Skalen werden im Mittel zumindest als „eher gut“ bewertet, wobei in der Selbstwahrnehmung die *Kooperationsfähigkeit* positiv herausfällt. Sowohl die mittleren Ausprägungen als auch die Streuungen unterscheiden sich bei allen vier erfragten Selbsteinschätzungen zwischen den beiden Gruppen von Studierenden – gemessen an den Effektstärken – nicht.

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

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<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	2251	1.91(.47)	2781	1.92(.48)	.175 n.s. (5030)	.01
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	2256	1.91(.49)	2799	1.89(.50)	.920 n.s. (5053)	.03
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	2250	1.88(.49)	2784	1.93(.49)	3.06 ** (5032)	.09
St. / Schw. 4: Kooperationsfäh.	2256	1.40(.37)	2797	1.42 (.40)	2.01 * (5051)	.06

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Antworten zur Frage „Was können Sie gut, was können Sie weniger gut“, skaliert mit „1 = gut, 2 = eher gut, 3 = weniger gut, 4 = gar nicht“, \**p*<.05, \*\**p*<.01, \*\*\**p*<.001, n.s. = nicht signifikant

Der Intra-BAE-Vergleich nach angestrebter Schulform ist in Tab. 5 dargestellt. Mit einer Ausnahme (Merkmal *Beharrlichkeit*) finden sich hier überall – zumindest „kleine“ – Effekte der Unterschiedlichkeit. So schätzen spezifisch die Studierenden, die später am Gymnasium tätig sein wollen, ihre *verbale Fähigkeit* in Relation zu den anderen Gruppen höher ein. Die besten Selbsteinschätzungen bezüglich der *Führungsfähigkeit* finden sich wiederum bei den Gymnasialanwärtern und bei den Studierenden, deren Ziel die Sekundarstufe I ist. Dem entgegen ist gerade in diesen beiden Gruppen die *Kooperationsfähigkeit* am geringsten ausgeprägt.

TAB. 5: AUSPRÄGUNGEN DER SELBST EINGESCHÄTZTEN STÄRKEN/ SCHWÄCHEN NACH VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTE SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		F(df)	$\omega^2$
	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
St. / Schw. 1: Beharrlichkeit	865	1.89(.46)	293	1.91(.47)	380	1.94(.49)	346	1.88(.48)	357	1.96(.49)	1.84 (4) n.s.	.001
St. / Schw. 2: Verbale Fähigkeit	867	1.96(.49)	295	1.90(.47)	380	1.97(.48)	346	1.75(.46)	358	1.87(.49)	13.65 (4) ***	.022
St. / Schw. 3: Führungsfähigk.	866	1.94(.49)	293	1.81(.46)	381	1.90(.47)	346	1.75(.51)	354	1.92(.48)	11.59 (4) ***	.019
St. / Schw. 4: Kooperationsfäh.	868	1.36(.36)	295	1.43(.38)	380	1.34(.34)	345	1.48(.41)	358	1.42(.38)	9.35 (4) ***	.015

Anmerkungen. Vgl. Tab 4

### 3.4. Sozialkompetenzen

Die Ausprägungen der Sozialkompetenzen können Tab. 6 entnommen werden. Im Unterschied zu den selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen, welche die Selbstwahrnehmung von *Fähigkeitsdispositionen* beschreiben, wird bei den Kompetenzskalen erfragt, *wie oft* eine spezifische Kompetenz auf der *Verhaltensebene* umgesetzt wird. Im Mittel werden von den Studierenden -in deren Selbstwahrnehmung- alle Sozialkompetenzen „oft“ in beruflichen Arbeitssituationen gezeigt, wobei *Führungsfähigkeit* und *Konfliktfähigkeit* absolut gesehen am seltensten in Anwendung kommen. Obwohl auch hier an einigen Stellen Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen auftreten, haben diese doch angesichts der geringen Effektstärken kaum eine praktische Relevanz.

TAB. 6: AUSPRÄGUNGEN DER SOZIALKOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	BAE-Studierende		„altes Modell“		t(df)	d
	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
Selbstständigkeit	2260	1.99(.50)	2799	1.93(.48)	4.13 *** (5057)	.12
Kooperationsfähigkeit	2252	1.83(.43)	2797	1.88(.44)	3.98 *** (5047)	.11
Soziale Verantwortung	2260	1.82(.45)	2799	1.79(.43)	2.23 * (5057)	.06
Konfliktfähigkeit	2253	2.24(.56)	2796	2.21(.54)	2.20 * (5047)	.06
Kommunikationsfähigkeit	2252	1.95(.42)	2796	1.94(.43)	.53 n.s. (5046)	.02
Führungsfähigkeit	2249	2.20(.54)	2795	2.19(.54)	.43 n.s. (5042)	.01
Situationsger. Auftreten	2251	1.78(.45)	2797	1.74(.44)	3.34 ** (5046)	.09

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

Keinerlei praktisch bedeutsame Unterschiede bezüglich der Sozialkompetenzen finden sich zwischen den Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen, aus diesem Grund wird hier auf eine tabellarische Darstellung verzichtet.

### 3.5. Methodenkompetenzen

Eine Ergänzung zu den oben beschriebenen Sozialkompetenzen bildet die Klasse der Methodenkompetenzen, deren Ausprägungen in Tab. 7 dargestellt sind. Absolut betrachtet

gruppieren sich auch hier die Selbsteinschätzungen der Häufigkeit der Anwendung entsprechender Kompetenzen um den Wert „oft“ (mit einer Tendenz in Richtung „manchmal“), wobei die Dimension *Zielorientiertes Handeln* im Vergleich zu den anderen Dimensionen öfter zum Tragen kommt. Unterschiede zwischen den beiden verglichenen Studiengängen lassen sich indes – legt man die Frage nach der praktischen Bedeutsamkeit an – kaum ausmachen.

TAB. 7: AUSPRÄGUNGEN DER METHODENKOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Reflexivität	2256	2.23(.65)	2783	2.13(.62)	5.72 *** (5037)	.16
Analysefähigkeit	2256	2.50(.59)	2779	2.42(.57)	3.13 ** (5033)	.09
Flexibilität	2255	2.34(.53)	2785	2.27(.53)	4.57 *** (5038)	.13
Zielorientiertes Handeln	2256	2.07(.50)	2786	2.03(.50)	2.57 * (5040)	.07
Arbeitstechniken	2255	2.27(.52)	2780	2.24(.52)	2.03 * (5033)	.06

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

Wie schon bei den Sozialkompetenzen können auch hier zwischen den Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen keine praktisch bedeutsamen Unterschiede vorgefunden werden.

### 3.6. Personale Kompetenzen

Die mittleren Ausprägungen der personalen Kompetenzen bzw. die Wichtigkeiten persönlicher Werthaltungen sind in Tab. 8 wiedergegeben. Alle thematisierten Werte werden im Untersuchungskollektiv als „besonders wichtig“ bis „wichtig“ eingeschätzt. Bildet man eine Rangreihe der Wichtigkeiten, so nimmt hier relativ betrachtet die *Neugierde* eine nachgeordnete Bedeutung ein. Wie bei den Sozial- und Methodenkompetenzen gibt es auch hier an keiner Stelle praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierenden der beiden Studienmodelle.

TAB. 8: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN STUDIENGÄNGEN

	BAE-Studierende		„altes Modell“		<i>t(df)</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft u. Einfühlsamkeit	2248	1.51(.42)	2793	1.48(.40)	2.38 * (5039)	.07
Gelassenheit u. Geduld	1979	1.66(.50)	2791	1.61(.47)	3.42 ** (4768)	.10
Pflichtbewusstsein	1983	1.95(.65)	2794	1.90(.62)	2.87 ** (4775)	.08
Freiheitsliebe	1979	1.84(.57)	2788	1.83(.57)	.69 n.s. (4765)	.02
Erfolgsorientierung	2251	2.14(.56)	2793	2.11(.56)	2.28 * (5042)	.07
Neugierde	2249	2.42(.63)	2793	2.35(.60)	4.07 *** (5040)	.12

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

Schlüsselt man die BAE-Studierenden nach angestrebter Schulform auf (Tab. 9), so finden sich praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Untergruppen bei zwei der sechs Personalen Kompetenzen. Studierende, die die Grundschule oder die Förderschule anstreben schreiben sich selbst höhere Ausprägungen von *Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit* sowie *Gelassenheit und Geduld* zu.

TAB. 9: AUSPRÄGUNGEN DER PERSONALEN KOMPETENZEN NACH VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTE SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. 1		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		<i>F(df)</i>	$\omega^2$
	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(±SD)</i>		
Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit	867	1.45(.40)	294	1.57(.43)	379	1.44(.37)	342	1.62(.45)	356	1.56(.43)	15.48 (4) ***	.025
Gelassenheit u. Geduld	768	1.62(.48)	251	1.70(.50)	331	1.58(.42)	318	1.74(.56)	301	1.72(.52)	7.49 (4) ***	.013
Pflichtbewusstsein	769	1.88(.61)	252	1.91(.61)	332	2.01(.70)	318	2.00(.71)	302	2.06(.68)	6.10 (4) ***	.010
Freiheitsliebe	768	1.81(.57)	251	1.90(.56)	331	1.83(.54)	318	1.86(.58)	302	1.88(.57)	1.50 (4) n.s.	.001
Erfolgsorientierung	867	2.12(.54)	295	2.08(.54)	380	2.20(.53)	342	2.10(.60)	357	2.22(.59)	4.49 (4) **	.006
Neugierde	867	2.47(.62)	264	2.38(.65)	380	2.40(.59)	342	2.34(.67)	356	2.42(.63)	3.55 (4) **	.005

Anmerkungen. Vgl. Tab. 8

### 3.7. Handlungskontrolle nach Misserfolg, bei der Ausübung einer Tätigkeit und prospektiv

Da diese Variablengruppe bei den Studierenden im „alten Modell“ nicht erhoben wurde, können keine Vergleiche zwischen den Studiengängen angestellt werden. Hingegen ist ein Abgleich mit den von Kuhl & Kazén (2003) berichteten Normen deskriptiv möglich. Angesichts der markanten Geschlechterdifferenzen werden für die Merkmale der Handlungskontrolle getrennte Normen für Frauen und Männer berichtet.

Die Werte der weiblichen BAE-Studierenden liegen auf der Skala *Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM)* mit  $4.93(\pm 2.85)$  Rohwertpunkten nahe am Wert 5, dem in der Normtabelle der Standardwert 101 zugeschrieben wird, der Wert der männlichen BAE-Studierenden ( $6.54 \pm 2.85$ ) entspricht – interpoliert – etwa dem Standardwert 102.5. Für die Skala *Handlungsorientierung prospektiv (HOP)* entspricht der Wert der Frauen ( $6.91 \pm 3.03$ ) etwa dem Standardwert 104, der Wert der Männer ( $6.62 \pm 3.04$ ) lässt sich dem Standardwert 102.5 zuordnen. Auch bezüglich der Skala *Handlungsorientierung während der Tätigkeitsausführung (HOT)* lassen sich weder bei den Frauen ( $10.01 \pm 1.59$ ; entsprechend Standardwert 103) noch bei den Männern ( $9.60 \pm 1.77$ ; etwa entsprechend Standardwert 104) markante Abweichungen von den Normen des *HAKEMP 90* ausmachen.

In Tab. 10 werden die Ausprägungen der Gruppen der von den BAE-Studierenden angestrebten Schulformen unterschieden. Ein praktisch bedeutsamer – wenn auch nach der Klassifikation von Cohen (1988) „kleiner“ – Effekt der Unterschiedlichkeit zeigt sich nur beim Aspekt *Handlungsorientierung nach Misserfolg*. Hier weisen diejenigen Studierenden, die künftig in der Sekundarstufe I oder im Gymnasium unterrichten möchten, höhere Werte auf als die anderen Gruppen einschließlich der noch Unentschlossenen.

TAB. 10: AUSPRÄGUNGEN DER ASPEKTE DER HANDLUNGSKONTROLLE FÜR DIE VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTEN SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		F(df)	$\omega^2$
	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)		
Handlungsorientierung nach Mißerfolg	860	4.94 (2.91)	292	6.07 (2.95)	374	5.40 (2.89)	341	5.89 (2.90)	352	5.23 (2.89)	11.90 (4) ***	.019
Handlungsorientierung prospektiv	861	6.74 (3.03)	294	7.34 (3.01)	377	6.71 (3.00)	341	7.11 (2.91)	353	6.55 (3.13)	3.95 (4) **	.005
Handlungsorientierung während Tätigkeit	861	9.99 (1.62)	294	9.91 (1.54)	377	10.00 (1.58)	340	9.61 (1.74)	353	9.90 (1.73)	3.68 (4) **	.005

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Summe der Rohwerte (Minimum = 0; Maximum = 12), \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant

### 3.8. Selbsteinschätzungen zu Persönlichkeitsmerkmalen

Bezüglich der Ausprägungen der Merkmale *Kontaktbereitschaft* und *Selbstkontrolle* zwischen der Eich-Stichprobe und den BAE-Studierenden lassen sich inferenzstatistische Vergleiche mit den von Brandstätter & Mayr (1994) berichteten Normwerten vornehmen<sup>2</sup>. Bei der Skala *Kontaktbereitschaft* lässt keine signifikante Abweichung der Ausprägung der BAE-Studierenden ( $26.16 \pm 4.65$ ) von der Norm ( $26.1 \pm 5.3$ ) ausmachen ( $t(2251) = .65$ , n.s.), gleiches gilt für die Skala *Selbstkontrolle* (BAE:  $24.78 \pm 4.58$ ; Norm  $24.7 \pm 5.7$ ;  $t(2251) = .88$ , n.s.).

Vergleicht man die Ausprägungen der Studierendengruppen, die unterschiedliche Lehrämter anstreben (Tab. 11), so zeigen sich wiederum kleine praktisch bedeutsame Unterschiede bezüglich der Merkmale *Kontaktbereitschaft* (hier schreiben sich im Verhältnis die Gruppe „Grundschule“ und Förderschule“ die höheren Werte zu) und *Stabilität* (höhere Werte für „Sekundarstufe I“ und „Gymnasium“).

TAB. 11: AUSPRÄGUNGEN DER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE FÜR DIE VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTEN SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		F(df)	$\omega^2$
	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)	N	M( $\pm$ SD)		
Kontaktbereitschaft	867	6.71 (1.13)	295	6.29 (1.22)	380	6.58 (1.10)	343	6.40 (1.21)	357	6.43 (1.17)	10.36 (4) ***	.016
Stabilität	867	6.14 (1.25)	296	6.45 (1.20)	380	6.27 (1.21)	343	6.54 (1.29)	357	6.26 (1.17)	7.99 (4) ***	.012
Selbstkontrolle	867	6.23 (1.10)	295	6.29 (1.20)	380	6.15 (1.15)	343	6.15 (1.19)	357	6.13 (1.16)	1.31 (4) n.s.	.001

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf das Originalformat der Items (Minimum = 1; Maximum = 9), \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant

<sup>2</sup> Bezüglich der Skala *Stabilität* ist ein solcher Vergleich nicht möglich, da die hierzu von Brandstätter & Mayr vorgelegten Angaben unplausibel und möglicherweise fehlerbehaftet sind.

### 3.9. Allgemeine Selbstwirksamkeit

Auch hier kann die mittlere Ausprägung der BAE-Studierenden per Einstichproben- t-Test mit den von Schwarzer & Jerusalem (1999) berichteten Normwerten verglichen werden<sup>3</sup>. Der mittlere Summenwert der BAE-Studierenden ( $29.85 \pm 3.52$ ) liegt hier signifikant höher als der Mittelwert der Normstichprobe ( $28.95 \pm 4.17$ ) ( $t(2214) = 12.11, p < .001$ ).

Vergleicht man die Ausprägungen der unterschiedlichen Schulformen anstrebenden BAE-Studierenden (Tab. 12), so zeigt sich wiederum ein kleiner Effekt. Als relativ gesehen höher selbstwirksam nehmen sich diejenigen Studierenden wahr, die die Schulformen „Grundschule“ und „Förderschule“ als ihren künftigen Arbeitsort avisieren.

TAB. 12: AUSPRÄGUNGEN DER ALLGEMEINEN SELBSTWIRKSAMKEIT NACH VON DEN STUDIERENDEN ANGESTREBTE SCHULARTEN (BAE)

	Grundschule		Sekundarst. I		Förderschule		Gymnasium		unentschieden		F(df)	$\omega^2$
	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)	N	M(±SD)		
Allgemeine Selbstwirksamkeit	864	2.06(.35)	294	1.97(.32)	379	2.03(.33)	341	1.91(.37)	354	2.01(.36)	12.79 (4) ***	.021

Anmerkungen. Mittelwerte und Streuungen beziehen sich auf die Skala („1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau“), \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = nicht signifikant

## 4 Ausblick

In der Gesamtschau lässt sich nach der Betrachtung der Einzelergebnisse konstatieren, dass die BAE-Studierenden bezüglich der Motive zur Studienwahl, Selbsteinschätzungen in verschiedenen Kompetenzklassen sowie einiger zentraler Persönlichkeitsvariablen, zumindest was die absoluten Ausprägungen angeht, durchaus günstige Voraussetzungen für den anspruchsvollen Lehrerberuf „mitbringen“. Ob sich auf der Basis dieser schon zu Studienbeginn mit relativ geringem Aufwand erhobenen Merkmale eine tragfähige Prognose im Hinblick auf Studien- und Berufserfolg aufbauen lässt, wird in künftigen Längsschnittstudien geprüft, welche 2011 begonnen werden. Auch im Hinblick auf diese Forschungslinie könnten die an mehreren Stellen gefundenen Unterschiedlichkeiten zwischen angehenden Gymnasial- und Sek. I-Lehrkräften einerseits und Grund- und Förderschulaspiranten andererseits systematisch etwas zu differenziellen Erfolgsprognosen beitragen. Hierzu soll in einem weiteren Forschungsschritt anhand von Clusteranalysen untersucht werden, ob sich diese beiden „Typen“ von Lehramtsstudierenden abbilden lassen.

Um abzuschätzen, inwieweit die Maße der selbst eingeschätzten Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen mit den Aspekten der Studieneingangsmotivation sowie den psychologischen Merkmalen Handlungskontrolle, Persönlichkeitseigenschaften und Selbstwirksamkeit einhergehen, wurden zusätzlich die entsprechenden Korrelationen berechnet. Aufgrund der Vielzahl der so erhaltenen Korrelationen und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer umfangreicheren Systematisierung wird die Auseinandersetzung mit diesem Thema an anderer Stelle erfolgen.

<sup>3</sup> Bei Schwarzer & Jerusalem werden Normwerte für verschiedene Stichproben berichtet, die jedoch nicht nennenswert unterschiedlich sind. Hier wird auf die größte dieser Stichproben Bezug genommen.



TAB. 13: SELBSTAUSKÜNFTEN DER STUDIERENDEN IM ÜBERBLICK

Inhaltsbereich	Theoretischer Rahmen	Erhobene Merkmale / Skalen	Fragetyp und Itemformat	Skalenerwicklung / Bemerkungen	Literaturhinweise
Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums	Explorative Befragung der Studienbeginner bezüglich der Motivationslage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrgenommene Kompaktheit des Studiums</li> <li>- Umgang mit Kindern und Jugendlichen</li> <li>- Günstige Rahmenbedingungen des Lehrerberufs</li> </ul>	<p><i>Welches sind Ihre Motive, ein Lehramtsstudium aufzunehmen?</i></p> <p>Vierfach gestufte Ratings:                      „sehr stark“, „stark“,                      „weniger stark“, „gar nicht“</p>	Faktorenanalyse von ursprünglich elf Motivationsitems, 3-Faktoren-Lösung unter Ausschluss dreier uneindeutig ladender Items	Jäger & Behrens (1994) Bodensohn, Schneider & Jäger, (2008)
Selbst eingeschätzte Stärken und Schwächen	Explorative Befragung der Studienbeginner bezüglich Selbsteinschätzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beharrlichkeit</li> <li>- Verbale Fähigkeiten</li> <li>- Führungsfähigkeit</li> <li>- Kooperationsfähigkeit</li> </ul>	<p><i>Was können Sie gut, was können Sie weniger gut?</i></p> <p>Vierfach gestufte Ratings:                      „gut“, „eher gut“, „weniger gut“, „gar nicht“</p>	Faktorenanalyse von ursprünglich 20 Items, 3-Faktoren-Lösung unter Ausschluss von sechs uneindeutig ladenden Items	Bodensohn, Schneider & Jäger, (2008)
Sozialkompetenzen	Berufliche Handlungskompetenzen: Spektrum der allgemein für erfolgreiches professionelles Handeln relevanten Verhaltensweisen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstständigkeit</li> <li>- Verantwortungsbereitschaft</li> <li>- Kooperationsfähigkeit</li> <li>- Konfliktfähigkeit</li> <li>- Führungsfähigkeit</li> <li>- Situationsgerechtes Auftreten</li> </ul>	<p><i>Wie oft zeigen Sie das entsprechende Verhalten typischerweise in Arbeits- oder Lernsituationen?</i></p> <p>Sechsfach gestufte Ratings:                      „sehr oft“, „oft“,                      „manchmal“, „selten“,                      „sehr selten“, „nie“</p>	Skalen des Beurteilungsbogens smk; Konsistenzen (Cronbachs $\alpha$ ) zwischen .75 und .80; Interkorrelationen der Skalen zwischen .47 und .72	Frey & Balzer (2003) Frey (2006)
Methodenkompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analysefähigkeit</li> <li>- Flexibilität</li> <li>- Zielorientiertes Handeln</li> <li>- Arbeitstechniken</li> <li>- Reflexivität</li> </ul>			

TAB. 13 (FORTS.)

Personale Kompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit</li> <li>- Gelassenheit und Geduld</li> <li>- Pflichtbewusstsein</li> <li>- Freiheitsliebe</li> <li>- Erfolgsorientierung</li> <li>- Neugierde</li> </ul>	<i>Es ist mir...</i> Sechsfach gestufte Ratings: „...besonders wichtig“, „...wichtig“, „...eher wichtig“, „...eher unwichtig“, „...unwichtig“, „...besonders unwichtig“	Personale Kompetenzen werden auch als „Werthaltungen“ oder „Tugenden“ bezeichnet; hier Beschränkung auf eine Auswahl von Merkmalen; Konsistenzen ( <i>Cronbachs <math>\alpha</math></i> ) zwischen .72 und .89; Interkorrelationen der Skalen zwischen .44 und .62	Frey (2008)
Handlungskontrolle	Handlungs- vs. Lageorientierung: Fokussieren Personen auf die Lage, in der sie sich befinden oder steht das Handeln im Vordergrund?	Handlungsorientierung... <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... nach Misserfolg</li> <li>- ... bei der Tätigkeitsausführung</li> <li>- ... prospektiv</li> </ul>	Situationsbeschreibungen, jeweils eine Handlungsalternative in lageorientierter bzw. handlungsorientierter Richtung	Fragebogen <i>HAKEMP 90</i> ; Konsistenzen ( <i>Cronbachs <math>\alpha</math></i> ) zwischen .70 und .82; Verrechnung der drei Teilaspekte zu einem Gesamtscore nicht zweckmäßig	Kuhl (n. d.; 1983) Kuhl & Wassiljew (1985) Kuhl & Kazén (2003)
Persönlichkeitsmerkmale	<i>Personality traits</i> im Sinne der faktorenanalytischen Persönlichkeitspsychologie (weitgehend zeitstabile Eigenschaften)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontaktbereitschaft</li> <li>- Stabilität</li> <li>- Selbstkontrolle</li> </ul>	Paare gegensätzlicher Adjektive; individuelle Einordnung anhand neunfach abgestufter Ratings	<i>LPA (Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen)</i> ; online verfügbar unter <a href="http://www.cct-germany.de/">http://www.cct-germany.de/</a> ; Konsistenzen ( <i>Cronbachs <math>\alpha</math></i> ) zwischen .54 und .65; Entwicklung in der Tradition des Cattell'schen Ansatzes; Inhaltliche Nähe zu den Big-Five-Merkmalen Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit; Prädiktiver Wert im Hinblick auf Berufserfolg	Brandstätter & Mayr (1994) Mayr & Mayrhofer (1994) Costa & McCrae (1992) Ostendorf (1993) Borkenau & Ostendorf (1993) Schneewind, Schröder & Cattell (1983)
Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeitserwartung; <i>self efficacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merkmal Selbstwirksamkeitserwartung</li> </ul>	Aussagen, zu denen Stellung zu nehmen ist; Vierfach gestufte Ratings: „stimmt genau“, „stimmt eher“, „stimmt kaum“, „stimmt nicht“	Skala <i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i> ; Konsistenz ( <i>Cronbachs <math>\alpha</math></i> ) .86;	Schwarzer & Jerusalem (1999) Bandura (1977; 1979)

## Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman. Verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780716728504.pdf>.
- 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.; Schneider, Ch. & Jäger, R. S. (2008). Welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In: Rotermund, M.; Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien* (3) (S. 208-248), Leipzig, Universitätsverlag.
- Schneider, Ch; Bodensohn, R. (2010). Die „neuen“ Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche mit Studierenden der „alten“ Lehramtsstudiengänge. In: R. Bodensohn, R. S. Jäger & A. Frey (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*, 3 (2), in Druck.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die "Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen" (LPA): Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, S. 231–247). Innsbruck: Österr. Studien-Verl.
- Brandstätter, H. (1988). Sechzehn Persönlichkeits-Adjektivskalen (16PA) als Forschungsinstrument anstelle des 16PF. *Zeitschrift für Experimentelle und angewandte Psychologie*, 35 (3), 370-391.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory: Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment resources Inc.
- 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. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 1-21.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.: Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). (2007). *Abiturnoten-Ländervergleich 2005 - kein Grund für Bundesweites Zentralabitur*. Verfügbar unter: [http://www.gew.de/Abiturnoten-Laendervergleich\\_2005\\_kein\\_Grund\\_fuer\\_bundesweites\\_Zentralabitur.html](http://www.gew.de/Abiturnoten-Laendervergleich_2005_kein_Grund_fuer_bundesweites_Zentralabitur.html) [17.11.2010].
- Hunter, J.E., Schmidt, F.L. & Jackson, G.B. (1982). *Meta-Analysis. Cumulating Research Findings Across Studies*. Beverly Hills: Sage.

- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. : Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [19.11.2010].
- Kuhl, J. & Kazén, M. Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Tests und Trends* (S. 201–219). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Wassiljew, I. (1985). An information-processing perspective on Motivation: Intrinsic task-involvement, problem solving, and the complexity of action plans. In G. d'Ydewalle (Hrsg.), *Cognition, information processing, and motivation* (S. 505–522). Amsterdam: North-Holland Publishing.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle: Mit 16 Tabellen*. Berlin: Springer (Univ., Habil.-Schr.--Bochum, 1982.).
- Kuhl, J. (n.d.). *Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90*. Verfügbar unter: <http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/motivation/Studium/lehre/alt/ws0506/methodenIW/S0506/hakemp90.pdf> [29.10.10], Universität Osnabrück.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, S. 113–127). Innsbruck: Österr. Studien-Verlag.
- Ostendorf, F. (1991). Das Fünf-Faktoren-Modell als umfassendes Instrument der Persönlichkeitsdiagnostik. In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.), *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis. Psychologische Information für Auswahl, Beratung und Förderung von Mitarbeitern* (Beiträge zur Organisationspsychologie, S. 234–237). Stuttgart: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Schneewind, K. A., Schröder, G. & Cattell, R. B. (1983). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test: 16PF*. Bern: Huber.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der Psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: R. Schwarzer. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku\\_selbstwirksame\\_schulen.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf) [30.10.2010].
- ZLS Leipzig. (2010). *Hat sich der neue Lehramtsbachelor bewährt?: Eine aktuelle Bestandsaufnahme auf der Grundlage der Evaluationsstudien an der Universität Leipzig und der TU Dresden* (ZLS - Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig, Hrsg.). Leipzig (Kurzfassung). Verfügbar unter: [http://www.uni-leipzig.de/zls/uploads/media/Forschungsergebnisse\\_kurz.pdf](http://www.uni-leipzig.de/zls/uploads/media/Forschungsergebnisse_kurz.pdf) [20.11.2010].

Anschriften der Autoren:

Dr. Christoph Schneider, Dipl.-Psych.; Lehrer, WMA. an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstrasse 7, 76829 Landau. Mail: [schneider@uni-landau.de](mailto:schneider@uni-landau.de)

Dr. Rainer Bodensohn, Dipl.-Päd, Lehrer, Akad Direktor und Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstrasse 7, 76829 Landau. Mail: [bodensohn@uni-landau.de](mailto:bodensohn@uni-landau.de)