

Studienmotivation im Lehramt

Abschlussbericht

Ergebnisse quantitativer und
qualitativer Fragebogenstudien
mit Lehramtsstudierenden an der
Universität Leipzig



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



ZENTRUM FÜR
LEHRERBILDUNG UND
SCHULFORSCHUNG

Übersicht über die Forschungsergebnisse



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Studienmotivation im Lehramt

Das Wichtigste im Überblick

Die vorliegende Online-Befragung richtete sich an Studierende der Lehramtsstudiengänge an der Universität Leipzig im ersten Semester und umfasste in zwei Erhebungsrunden die Immatrikulationsjahrgänge WS 14/15 und WS 15/16. Mit etwa 12-14,6% bzw. 11,9-15,3% sind die Rücklaufquoten insgesamt leider recht niedrig, jedoch im üblichen Rahmen entsprechender Onlinebefragungen. In Bezug auf die Schulformen sowie der Geschlechterverteilung entsprechen in etwa den Zahlen und Angaben der Verteilung der Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden in Sachsen und sind diesbezüglich entsprechend repräsentativ. Für die Auswertung der offenen Fragen konnten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse für die Kategoriensysteme durchweg sehr gute Kappa-Werte erreicht werden. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung Leipziger Studierender im ersten Semester des Lehramtsstudiums sind vor dem Hintergrund ähnlicher Befragungen an anderen Universitäten wenig überraschend. So nannten die Studierenden als wesentlichen Grund das intrinsische Motiv Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Ausbildung unterstützen zu wollen. Die meisten eint dabei ein hohes fachliches Interesse. Dieses ist gepaart mit einer hohen Fähigkeitsüberzeugung davon ein guter Lehrer zu sein. Die persönliche Fähigkeitsüberzeugung scheint dabei an Relevanz zuzunehmen. Eine frühe Enttäuschung dieser Selbstwahrnehmung durch schlechte Studienleistungen in den ersten Semestern könnte einen Erklärungsansatz für schnelle generelle Studienzweifel geben. Aus dem Motiv der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ergibt sich darüber hinaus logisch der Wunsch nach einem frühen Praxiskontakt. Weniger relevant und eher gemischt sind die Ergebnisse bezüglich des Einflusses Dritter bei der Entscheidung. So wirken gute eigene Lehrerinnen und Lehrer als starkes Vorbild, wohingegen der Einfluss familiärer Tradition zum Teil vorhanden ist, jedoch größtenteils abgelehnt wird. Empfehlungen Dritter scheinen relevanter als Studienvorbilder im direkten sozialen Umfeld. Besonders ausschlaggebend für die Studienentscheidung scheinen in diesem Zusammenhang Feedbacks bezüglich der Lehrkompetenz. Im Vergleich zu dem hohen Interesse am Fach steht für die Lehramtsstudierenden die wissenschaftliche Herausforderung weniger im Vordergrund.

Vergleicht man die Antworten im Hinblick auf die gewählte Schulform, so zeigt sich bei den angehenden Gymnasiallehrer*innen eine starke Fachorientierung, wohingegen die angehenden Grundschullehrer*innen stärker die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit ihrer Schülerschaften suchen. Grundschullehrer*innen bringen in das Studium mehr Vorerfahrungen ein, während Gymnasiallehrer*innen stärker durch das Vorbild eigener Lehrer*innen geprägt sind. Einhellig wird die Begründung abgelehnt, dass Lehramtsstudium sei leichter als andere Studiengänge. Die Fachorientierung (Vermittlung des eigenen Fachs wird als wichtig empfunden) ist generell sehr hoch und in der zweiten Erhebungsrunde im Vergleich

zur ersten noch einmal signifikant gestiegen. Die Betonung des Anspruchs und der Beanspruchung findet sich auch in den beruflichen Einstellungen. Erwartungsgemäß ernten Aussagen die stärkste Zustimmung, welche auf den Anspruch und die Beanspruchung durch den Lehrerberuf abzielen.

Die berufliche Gesamtsituation von Lehrer*innen wird durch die Lehramtsstudierenden insgesamt gut eingeschätzt. So stimmen Sie Aussagen tendenziell zu die Lehrer*innen gute Einstellungschancen, Flexibilität, Freizeit und Vereinbarkeit mit der Familie bescheinigen. Die Bezahlung wird zwar nicht ganz so gut eingeschätzt, aber immer noch im mittleren Bereich. Es kann angenommen werden, dass diese Einschätzung der Gesamtsituation sich in etwa auch in der persönlichen Motivation vieler Lehramtsstudierender widerspiegelt. Einzig das Ansehen des Lehrer*innenberufs wird als nicht ganz so hoch erlebt, wobei sich eine kleine Positivtendenz zwischen beiden Erhebungsrounden zeigt. Es lassen sich im Wesentlichen die Ergebnisse vorheriger Untersuchungen mit Hilfe des FEMOLA an anderen Universitäten bestätigen.

Aufschlussreicher als die Antworten auf die Itembatterien sind ergänzend die Antworten auf die offenen Fragen. Zunächst bestätigen die offenen Antworten die allgemeinen Befunde aus den Frageitems: So stehen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie das fachliche Interesse im Vordergrund. Es herrscht eine große innere Gewissheit und Fähigkeitsüberzeugung. Darüber hinaus finden sich in den Antworten aber auch Aspekte, die nicht durch die Items direkt abgefragt wurden, allen voran pragmatische Überlegungen und die Zukunfts- und Gesellschaftsrelevanz des Faches. Diese stehen noch vor der Wissensvermittlung und Flexibilitäts- und Freizeitaspekten. Auch können die persönlichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten als eine weitere Begründungskategorie formuliert werden. Im Vergleich mit den geschlossenen Fragen zeigen sich in den Antworten auf die offenen Fragen vermehrt starke idealistische Begründungen. Es werden pädagogische und gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten thematisiert und als ausschlaggebend betrachtet. Im Gegensatz dazu werden, ergänzend zu den soziale Erwünschtheit sehr fördernden Items, in den offenen Antworten auch sehr „einfache“ und pragmatische Erwägungen thematisiert. Insbesondere geben viele der Befragten an erster Stelle auch finanzielle Erwägungen und Arbeitsplatzsicherheit an (insgesamt der dritthäufigste Grund).

Ein Alleinstellungsmerkmal dieser Studie ist die Frage nach den den Studienbeginn begleitenden Gefühlen. Es lässt sich zusammenfassen, dass schon zu Beginn des Studiums eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Studierenden Gefühle der Angst und Anspannung äußern. Dem gegenüber stehen eine große Neugier und Freude auf das Kommende. Die Mehrzahl der Studierenden äußert gemischte Gefühle, nur wenige ausschließliche positive. Gerade der Angst durch frühzeitige Beratung und Begleitung zu begegnen erscheint als wichtige Maßnahme um den Studienabbruch zu vermeiden. Eine spezielle psychosoziale Beratung für Lehramtsstudierende erscheint im Anbetracht der Verbreitung von diesen Ängsten als eine sehr sinnvolle Maßnahme. Insgesamt lassen sich die negativen Gefühle auch als eine Suche nach Sicherheit deuten (sowohl beruflich-finanzieller als auch pädagogischer Sicherheit

im Umgang mit Schülern und Schule). Dies verpflichtet die Lehre und Betreuung der Studierenden auf einem Qualitätsmaßstab zu halten, so lässt sich die beschriebene Neugier und Freude aufrechterhalten und auch Ängsten produktiv begegnen.

Vor dem Hintergrund der Mischung aus einer hohen intrinsischen Motivation bis hin zur Berufung sowie pragmatischen Sicherheitserwägungen verwundert die hohe Sicherheit bei der Studienentscheidung nicht. So gibt der überwiegende Anteil der Studierenden an, bei der Entscheidung sicher bzw. zumindest eher sicher gewesen zu sein. Auch die Entscheidungszufriedenheit scheint bei Studierenden des Lehramtsstudiums sehr stark ausgeprägt zu sein. Das Lehramtsstudium scheint damit die gewünschte Studienwahl und kein Verlegenheitsstudium darzustellen. Auf einer grundlegenden Fehlentscheidung oder nicht gewünschten Studienwahl scheinen die Abbruchquoten im Lehramtsstudium also nicht zu beruhen. Dieses Bild spiegelt sich auch in der Antwort auf die Frage nach Alternativen zum Lehramtsstudium. So ist das Lehramtsstudium in der Regel die bevorzugte Studienwahl (87,8% aller Studierenden), lediglich 12,2 hätten lieber etwas Anderes studiert. Bevorzugt wurde das Lehramtsstudium insbesondere aufgrund einer angenommenen Übereinstimmung von Berufsinhalten und den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Ansprüchen (24,2%) sowie aufgrund studienbezogener pragmatischer Erwägungen (23,1%), wie zum Beispiel der Kombination zweier Studienfächer. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die eigenen Interessen vom jeweils gewählten Lehramt unter allen zur Wahl stehenden Alternativen am besten wiedergespiegelt werden, jedoch mehrere Tätigkeiten von den Studierenden als sinnvoll und mit den eigenen Fähigkeiten übereinstimmend erachtet werden. Trotz der hohen und begründeten Entscheidungssicherheit geben die Studierenden an, im Übergangs- und Entscheidungsprozess Unterstützungsbedarf zu haben. Zu möglichen Unterstützungsformen geben die Studierenden wiederholt an, dass sie die Einführung eines zwingend erforderlichen bzw. eines freiwilligen Orientierungspraktikums für sinnvoll halten. Auch erscheint die verstärkte Zusammenarbeit mit Schulen zur weiteren Festigung der Entscheidungssicherheit von der Universität als leistbar. Darüber hinaus lässt sich der Bedarf der Schaffung respektive Erweiterung von Beratungs- und Informationsangeboten vor Studienbeginn ableiten. Möglicherweise könnte im Rahmen der – durch die Antwortenden verstärkt geforderten – Informationsbereitstellung vor dem Studium auf die recht fachliche Ausrichtung des Lehramtsstudiums hingewiesen werden. So könnten Enttäuschungen bezüglich der Erwartungen einer inhaltlichen Vorbereitung auf die konkreten Lehrplaninhalte vermieden oder reduziert werden. Zum anderen wären spezielle Zusatz-Angebote, welche den Stoff der jeweiligen Lehrpläne aufarbeiten, denkbar.

Betrachtet man die die Wünsche und Vorstellungen der Studierenden bezüglich des Studiums, so sind für Sie vor allem das Pädagogische Studium, das Fachstudium und die Orientierung an der schulischen Praxis relevant (in dieser Reihenfolge). Als ebenfalls wichtig werden benannt: Praktika, Anspruch und gute Lehre. Auch der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung wird mehrfach betont, ebenso wie die Hoffnung auf eine gute Studienorganisation. Wenn man darauf aufbauend die aktuelle Studienmotivation der Studierenden betrachtet, so zeigt sich, dass sich einige in ihren Antworten auf die aktuelle Situation im und neben dem Studium

beziehen (Fachliches Interesse, Studieninhalte und inhaltlicher Austausch/ Studentenleben, sozialer Austausch und Unterstützung/ Herausforderung und Leistungsvergleich/ Unterrichtspraktische Bezüge während des Studiums), wohingegen andere vor allem die vorgestellte Zukunft als motivierend beschreiben (Berufsstatus „Lehrer“/ Künftige Lehrtätigkeit/ Berufsideal Lehrer). Das Studium wird so oftmals als reiner Schritt zur angestrebten sicheren Berufsposition bzw. der angestrebten Berufung verstanden. So scheint die gesellschaftliche Relevanz bzw. die gefühlte Sinnhaftigkeit der Ausführung des Lehrberufs zwar ein recht starkes Motiv für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu sein, kann jedoch während des Studiums nur bedingt motivieren. Nach positiven und negativen Aspekten gefragt, fällt ins Auge, dass negative Aspekte häufiger genannt werden, was in vorherigen Erhebungen mit Drittsemestern im Bachelorstudium nicht der Fall war. Es zeigt sich, dass die Studierendengruppen aus den unterschiedlichen Abschlusskohorten dennoch sehr ähnliche Aspekte loben und kritisieren. Im Vergleich der Antworten der Erst- mit den Antworten der Drittsemester tritt hervor, dass von beiden Studierendengruppen organisatorische Probleme ebenso wie Probleme mit der Betreuung und Beratung am häufigsten angesprochen werden. Dies weist auf die generelle Verbesserungswürdigkeit dieser Bereiche im Bachelor-Studiengang ebenso wie im neuen Staatsexamen hin. Von den befragten Erstsemestern in dieser Studie wurden vor allem die sozialen wie fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte am häufigsten positiv hervorgehoben. Weiterhin werden die Vertiefung der eigenen Interessen durch das Studium sowie Angebote und Ausstattung der Universität Leipzig als positiv benannt.

Nach der Bereitschaft auch in einer anderen Schulform zu arbeiten gefragt, gaben 63,3% der Studierenden im ersten Semester des neuen Staatsexamens eine generelle Veränderungs- und Entwicklungsoffenheit für die Arbeit an einer anderen Schulform an. Dies stellt eine leichte Zunahme von 57,5% im Jahr 2009 aus dem polyvalenten Bachelor dar. Vergleicht man die Antworten mit der gewählten Schulform der Befragten, so zeigt sich, dass die Förder- und Mittelschullehrer einem Wechsel der Schulform am aufgeschlossensten gegenüberstehen, die Grundschullehrer hingegen am ehesten auf ihre Schulform festgelegt sind. Der Hauptgrund für die Veränderungsoffenheit könnte in der Wahrnehmung von strukturellen Veränderungen im Bildungssystem (Inklusionsdebatte, Lehrermangel, demografischer Wandel) liegen, die letztlich dazu führen werden, dass Lehrer flexibel sein müssen. Diejenigen, welche sich nicht vorstellen können, ihre Schulform zu wechseln, geben insbesondere Eigenschaften ihrer Zielgruppe, vermutete missliebige Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen (etwa deren Niveau oder Begeisterungsfähigkeit) sowie Erwartungen an die eigene sowie fremde Schulformen an, die als nicht passend erachtet werden. Möglicherweise könnte ein Praktikum in einer anderen als der gewählten Schulform dazu bewegen, die Offenheit gegenüber einem Schulformwechsel zu verstärken, da vermutete negative Eigenschaften der Schülerschaft anderer Schulformen eventuell entkräftet und neue Stärken in Bezug auf andere Schulformen für die Studierenden offenbart werden könnten.

Fazit

Die Befragung der Erstsemester im Lehramtsstudium an der Universität Leipzig reiht sich in eine längere Tradition von Befragungen zur Studienmotivation im Lehramt ein. Sie kommt auch nicht zu grundlegend anderen Ergebnissen in der quantitativen Erhebung von Faktoren. Jedoch

zeigen die qualitativen Auswertungen der offenen Fragen einige Nuancen und Spezifika auf, die in anderen Studien nicht in dieser Weise zum Ausdruck kommen. Durch die Art der Fragestellung und ergänzende Erhebungen wurde versucht, den Grad der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren.

So zeigt sich insbesondere in den Fragen nach Gründen für das Studium und der aktuellen Studienmotivation ein spezifisches Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden, welches zum einen durch eine hohe Fähigkeitsüberzeugung und zum anderen durch einen hohen Grad an „Berufung“ geprägt ist. Hinzu treten pragmatische Sicherheitsüberlegungen und fachliches - weniger wissenschaftliches - Interesse. Wird das Fähigkeitskonzept durch schlechte Prüfungsergebnisse und Praktikumserfahrungen in Frage gestellt, kann dies schnell zum Studienabbruch führen. Auch das Berufsideal kann durch den Kontakt mit Studien- und Berufspraxis schnell Schaden nehmen. Zur Verringerung des Studienabbruchs und die nachhaltige Werbung von geeigneten Lehramtsstudierenden in Zeiten des Lehrermangels, ist es daher ein wichtiges Desiderat, die Erkenntnisse über Motive und Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden zu vertiefen. So können Werbemaßnahmen genauer zugeschnitten werden und spezifische Beratungsangebote geschaffen werden. Darüber hinaus können aus der Analyse von Erstsemestern Erkenntnisse daraus gewonnen werden, welche Studienorientierungsmaßnahmen, wie beispielweise Orientierungspraktika, am erfolgversprechendsten sind und wie diese eingeordnet und reflektiert werden. Zu diesen Zwecken soll in der Fortführung dieser Studie ein besonderes Augenmerk auf die grundlegenden Persönlichkeits- und Motiveigenschaften von Lehramtsstudierenden gelegt werden. Hierzu wurden in der zweiten Erhebungsrunde in ergänzenden Teilstudien projektive Testverfahren (OMT/MUT) zur Anwendung gebracht (diese messen Ausprägung und Verhältnis der Motive Anschluss, Leistung und Macht). Die Ergebnisse dieser Teilstudie werden im Rahmen einer Masterarbeit vertiefend ausgewertet in einem Artikel veröffentlicht. Gerade das Machtmotiv scheint bei vielen Lehramtsstudierenden vergleichsweise hoch ausgeprägt zu sein, gleichzeitig jedoch kaum bewusst wahrgenommen zu werden. Etwa auch scheinen Lehrer*innen stärker anschluss- und weniger leistungsmotiviert zu sein. Aus den auf die einzelnen Studierenden zugeschnittenen Analysen lassen sich Rückschlüsse auf mögliche persönliche Studienrisiken (Lernmotivation) ziehen. Ein wichtiges Fazit lässt sich über alle Fragenbereiche ziehen, nämlich das für angehende Lehrer*innen der Aspekt der Sicherheit besonders relevant ist. Sie suchen mit dem Studium berufliche Sicherheit (sicherer und gut finanziertes Berufsstatus) als auch Sicherheit im pädagogischen Umgang. Gerade dieser frühe Wunsch nach und Gedanke an die berufliche Praxis kann durch das theoretische Fach- und Bildungswissenschaftliche Studium zunächst schnell enttäuscht werden. In diesem Sinne sollten Werbemaßnahmen und studienbegleitende Beratungsangebote, sowie die Gestaltung der Studienangebote diese Facetten des Wunsches nach Sicherheit verstärkt beachten.

Hintergrund

In den vorangegangenen Studien zur Evaluation des Lehramtsstudiums an der Universität Leipzig wurden Perspektiven auf das aktuelle Studium („Positive und negative Aspekte des Lehramtsstudiums“¹; „Erwartungen von Studierenden an das Lehramtsstudium“²; „Gründe für die Wahl der Schulform“³) sowie die vorzeitige Beendigung dieses Studiums („Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionen“⁴) in den Fokus genommen. Es liegt nahe, dieses Bild um den Studienbeginn zu ergänzen. Zu den Gründen und Motiven, ein Lehramtsstudium zu beginnen, liegen zahlreiche Fragebogenerhebungen⁵ vor: Von einzelnen Universitäten bis hin zu bundesweiten Erhebungen (vgl. Willich et al., 2011; Neugebauer 2014). Auch ein standardisierter Fragebogen mit faktorenanalytisch ermittelten Motivstrukturen ist bereits vorhanden (vgl. Pohlmann/Möller 2010), dieser trennt zwischen den Aspekten Wertkomponente, Erwartungskomponente und Soziale Einflüsse.

Es kann also auf eine lange und bestehende Forschungstradition zu diesem Thema zurückgegriffen werden (z.B. Baus, Jacoby & Uhl, 1977; Oesterreich, 1987; Willer, 1993; Terhart et al., 1994; Flach, Lücks & Preuss, 1995; Ulich, 2004; Eberle & Polack, 2006; Herzog et al., 2007; Foerster, 2008; Nieskens, 2009). Rabel kommt bezogen auf die Ergebnisse zum allgemeinen Fazit: „Seit Jahrzehnten werden dieselben Berufswahlmotive erhoben, die vordergründig intrinsisch geprägt sind und von Interessen (fachlich und berufsspezifisch), subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften geleitet werden. Extrinsische Motive, wie Rahmenbedingungen, das Prestige des Berufes und Außenbeeinflussungen sind von geringerer Bedeutung“ (Rabel, 2011). Auch das Handbuch für

1 Grüneberg, T., Knopf, A. & Herfter, C. (2013). Positive und negative Aspekte des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden. Ergebnisse aus Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/Abschlussbericht_Positive_und_Negative_Aspekte_im_Lehramtsstudium.pdf

2 Bergau, M., Mischke, M. & Herfter, C. (2013). Erwartungen von Studierenden an das Lehramtsstudium. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-gucosa-151462>

3 Herfter, C. & Schroeter, E. (2013). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen: Gründe für die Wahl der Schulform. Pädagogische Rundschau, 67 (3), 313–327.

4 Herfter, C.; Grüneberg, T.; Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben, in: Zeitschrift für Evaluation 01/2015, 57-82.

5 „Im deutschsprachigen Raum liegt eine Vielzahl empirischer Untersuchungen vor, die auf der Basis etlicher, meist kleinerer, lokaler Gelegenheitsstichproben sowie unter Verwendung verschiedener methodischer Vorgehensweisen und Erhebungsinstrumentarien die Berufswahlmotive der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer erfasst haben. In diesen Untersuchungen werden die berufliche Orientierungen und Berufswahlmotive sowohl prospektiv bei Schülerinnen und Schülern i.d.R. kurz vor dem Abschluss (Abitur oder Matura) als auch retrospektiv bei Lehramtsstudierenden, Referendaren sowie berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern über Selbstauskünfte erhoben, wobei die letztgenannten Retrospektivdaten mit Blick auf ihre Aussagekraft kritisiert werden.“ (Rothland, M. (2014). 355)

Lehrerforschung zieht ein solches Fazit: „Trotz unterschiedlicher Anlagen der einzelnen Studien (offene und geschlossene Verfahren, prospektiv und retrospektiv) entsprechen sich die Befunde zum Hauptmotiv für die Wahl des Lehrerberufes im Wesentlichen: Das Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist der am häufigsten genannte Grund in der Mehrzahl der Untersuchungen. Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive“ (Rothland 2014, S.355). Zum internationalen Forschungsstand wird dort weiterführend zusammengefasst:

„Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt die auch international traditionsreiche Erfassung von Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte. So konnten Brookhardt und Freeman (1992) in einem Artikel in dem 44 Studien aus den Jahren 1960 bis 1990 berücksichtigt wurden, zusammenfassend darstellen, dass Lehramtsstudierende eine insgesamt konsistente Motivlage aufweisen: Sie sind altruistisch motiviert, verfolgen service-orientierte Ziele und weitere intrinsische Motive. Zudem erweist sich in den berücksichtigten Studien ebenfalls der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten, als dominant (vgl. Brookhart & Freeman 1992; Richardson & Watt, 2010; Rots, Aelterman, Devos & Vlerik, 2010; Thomson, Turner, & Niefeld, 2012; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallatt & McClune, 2001; Sinclair, 2008).

Gleiches gilt für Untersuchungen aus dem europäischen Ausland, in denen die als intrinsische oder altruistische Motivation erfasste Orientierung an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen für die Berufswahlmotivation von großer Bedeutung ist (vgl. u.a. Krecic & Grmek, 2005; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012). Lediglich im Vergleich von Lehramtsstudierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern zeigt sich, dass die Dominanz von intrinsischen, altruistischen oder sozialen Motiven allein für die Industrienationen gilt, wohingegen in den Entwicklungsländern die sog. extrinsischen Motive (Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit, Status und Ansehen) bedeutsamer sind (vgl. Bastick, 2000)“ (Rothland 2014, S.355/359).

Dieser „vermeintlichen“ Klarheit, der großen Anzahl und der Eindeutigkeit der Ergebnisse im Lehramtsbereich steht die Aussage Asmussens entgegen, der für die Studienwahlforschung allgemein konstatiert: "Die geringe Zahl an Forschungsarbeiten in Deutschland, die sich bislang mit der Frage der Studienfachwahl beschäftigt haben, steht im Gegensatz zu dem hohen Bedarf an Informationen zu diesem Thema, der angesichts hochschulpolitischer Reformvorhaben, wie Profibildung, Effizienzsteigerung und Internationalisierung an deutschen Universitäten besteht" (Asmussen 2006, S.149). In Bezug auf das Lehramtsstudium muss die Einschätzung einer zu geringen Anzahl von Forschungsarbeiten jedoch wie eingangs ausgeführt eingeschränkt werden. Der Informationsbedarf zu diesem Thema scheint jedoch insbesondere für das Lehramtsstudium ungebrochen hoch. Daher kann auch nur von einer vermeintlichen Klarheit gesprochen werden. So ist gerade in Sachsen in Bezug auf die aktuelle politische und praktische Debatte über den Lehrermangel⁶ eine erhöhte Sensibilität in der Ansprache potentieller Zielgruppen festzustellen. Im Sinne der Effizienzsteigerung kann darüber hinaus die Reduktion des Studienabbruchs als weiteres wichtiges und neues Ziel

⁶ Zu den Hintergründen siehe: <http://www.mdr.de/sachsen/lehrermangel-in-sachsen-100.html>

verstanden werden (vgl. Hefter/Grüneberg/Knopf, 2015). Dazu bedarf es eines umfassenden Qualitätsmanagements (Herfter, 2014), welches schon bei Studienwahl und Studienbeginn ansetzt. Qualität wird in diesem Zusammenhang vor allem als „Zufriedenheit der Studierenden“ (Kohler, 2004) begriffen. Ausgehend von der Annahme, dass eine Übereinstimmung der motivationalen Struktur mit den Inhalten und Bedingungen des Studiums zu einer hohen Zufriedenheit führt (vgl. Schiefele/Jacob-Ebbinghaus, 2006), ist ein tieferes Verständnis der Studienmotivation im Lehramt unerlässlich. Gerade weil „Lehramtsstudierende ausgeprägte, stabile Überzeugungen sowohl zu ihrer Ausbildung als auch zum zukünftigen Lehrerberuf vertreten“ (Hoppe-Graff et al., 2009, S. 38) können hierdurch wesentliche Stellschrauben zur Verbesserung der Studienqualität ausgemacht werden. Diese wiederum kann nicht ausschließlich auf einer quantitativen Erfassung von Motivstrukturen aufbauen, sondern bedarf vor allem konkreten und vertiefenden qualitativen Beschreibungen der spezifischen Motiv- und Problemlagen. Die bisherigen Studien zeichnen sich dadurch aus, dass die Antworten auf die Frageitems durch hohe soziale Erwünschtheit verzerrt werden (können). Darin könnte ein Erklärungsmodell für die hohen Zustimmungswerte zu Items der intrinsischen Motivation liegen. In welchem Maße diese durch die tiefer liegenden Motivstrukturen begründet werden, bleibt unklar. Daher formulieren die Autoren des FEMOLA (Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums) die Entwicklung und den Einsatz von weniger reaktiven Erhebungsverfahren als ein wesentliches Desiderat. Auch Neugebauer formuliert als weiterführendes Ziel am Ende einer größeren Studie zur Studienwahl von Lehramtsstudierenden in Mannheim: „In weiteren Analysen sollte geklärt werden, welche subjektiven Studienmotive sowie Berufs- und Lebensziele zukünftige Lehrkräfte als „Eingangsvoraussetzungen“ mitbringen“ (Neugebauer 2014, S. 2). Es liegt daher der Rückgriff auf semi-projektive Verfahren zur Erfassung von allgemeinen Motivstrukturen nahe, um bewusste und weniger bis unbewusste Motivstrukturen von angehenden Lehramtsstudierenden miteinander in den Vergleich zu bringen. Daher wurde im Rahmen dieser Studie zusätzlich zur Fragebogenerhebung eine Teilstudie mit Hilfe des Tests OMT (Operanter Motiv-Test) von Prof. Kuhl durchgeführt. Dieser Test ermöglicht zum einen die Darstellung individueller Motivdiskrepanzen als mögliches Abbruchrisiko und zum anderen die Darstellung allgemeiner Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden, welche sich für eine zielgruppengerechtere Ansprache verwenden lassen. Darüber hinaus wurden die extrinsischen Motive wie z.B. Ansehen, Gehalt und Arbeitsbelastung nicht als persönliche Zustimmungs-Items formuliert, sondern als Abfrage allgemeiner Überzeugungen zum Lehrerberuf. Durch diese Externalisierung soll die soziale Erwünschtheit eingeschränkt und trotzdem im Übertragungsschluss Aussagen zum persönlichen Stellenwert dieser Faktoren für die Lehramtsstudierenden aufgezeigt werden. So können die Ergebnisse dieser Studie im Zuge des herrschenden Lehrermangels/Lehrerbedarfs in Sachsen dazu beitragen, zum einen die Studienqualität zu erhöhen und den Studienabbruch zu verringern und zum anderen geeignete Anreiz- und Werbungsstrukturen für die Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden zu schaffen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich Generationen von Lehramtsstudierenden

untereinander als auch im Verlauf ihrer eigenen Entwicklung in ihren Motivstrukturen unterscheiden können, daher ist dieser Bericht zunächst auch nur eine Momentaufnahme. In diesem Abschlussbericht werden zunächst die Ergebnisse der Fragebogenstudie dargestellt, welche basierend auf dem Forschungsstand die Motivationen und Einstellungen der Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig der aktuellen Immatrikulationsjahrgänge abbildet. Die Ergebnisse der Teilstudie zu den Motivstrukturen werden darauf aufbauend ausgewertet und in einem folgenden Bericht und Artikel veröffentlicht.

Methode

Die Befragung der Erstsemesterinnen und Erstsemester erfolgte über einen online durchgeführten Fragebogen im Zusammenhang mit der langjährigen Begleitforschung der Lehramtsstudiengänge an der Universität Leipzig. Die geschlossenen Frageitems wurden dabei statistisch ausgewertet. Die Erstellung der Kategorien zu den offenen Fragen erfolgte auf Grundlage der getrennten Durchsicht und Paraphrasierung des gesamten Datenmaterials und einer kommunikativen Überprüfung und Abgleichung der gefundenen Kategorien (sog. investigator triangulation; vgl. Thurmond 2001). Anschließend wurden die Antworten in die gemeinsam erarbeiteten Kategoriensysteme eingeordnet. Das praktische Vorgehen erfolgte nach den Vorgaben der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010). Eine hohe Inter-Rater-Reliabilität zeigt dabei die Zielerfüllung einer „intersubjektiv eindeutige[n] Zuordnung“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 326). Als Messgröße hat sich neben der reinen prozentualen Übereinstimmung für die Kodiererübereinstimmung von nominalen Kategorien das Maß „Cohen’s Kappa“ (vgl. Hussy et al., 2010, S. 248; vgl. Cohen, 1960, S. 37-46) etabliert. Dabei werden in der Regel Werte ab .75 als gute Übereinstimmung betrachtet (vgl. Merten, 1995). Für die vorliegenden Studien wurden durchweg sehr gute Kappa-Werte erreicht (Erhebungsrunde WS 14/15: Gründe und Gefühle $\kappa = .967$; Schulformwahl $\kappa = .943$; Bevorzugung Ja Fächerkategorie $\kappa = .991$; Bevorzugung Ja Begründungskategorie $\kappa = .885$; Bevorzugung Nein Fächerkategorie $\kappa = 1$; Unterstützungsform $\kappa = .923$; Erwartungen an das Studium $\kappa = .967$; Aktuelle Studienmotivation $\kappa = .951$; Positives $\kappa = .974$; Negatives $\kappa = .939$) (Erhebungsrunde WS 15/16: Gründe $\kappa = .978$; Gefühle/Emotionen $\kappa = .812$; Erwartungen an das Studium $\kappa = .960$; Aktuelle Studienmotivation $\kappa = .995$).

Stichprobe

Die Befragung wurde an alle Studierenden des Immatrikulationsjahrgangs WS 15/16 der Universität Leipzig verschickt, die in einem ersten Fachsemester im Staatsexamen Lehramt immatrikuliert sind ($n=1407$, davon 925 Studentinnen⁷⁾). An der Onlinebefragung beteiligten sich insgesamt 215 Studierende. Zum Teil wurden nicht alle Fragen beantwortet bzw. die

⁷ Angaben aus dem Studienbüro der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, Stand 1.10.2015

Befragung nicht abgeschlossen – so wurde beispielsweise die erste Frage von noch 177 Personen beantwortet; gesamt gesehen kann gesagt werden, dass nahezu vollständig alle Fragen von 168 Studierenden beantwortet wurden.

Im Vergleich zum Vorjahr ist festzustellen, dass die Mehrbeteiligung von 43 Studierenden im WS 15/16 eine 25%ige Zunahme der Befragungsteilnahme darstellt. Hierzu die Vergleichszahlen aus der vorangegangenen Studie: Die Stärke des Immatrikulationsjahrgangs im WS 14/15 lag bei $n=1175$, davon beteiligten sich 172 Studierende an der Onlinebefragung. Mit etwa 11,9-15,3% ist die Rücklaufquote weiterhin recht niedrig (die Rücklaufquote im WS 14/15 lag bei 12-14,6%), was sich aufgrund der fehlenden Personalisierung aus Datenschutzgründen und der damit ausbleibenden genaueren Nacherfassung erklären lässt (Die jeweiligen Rücklaufzahlen sind zu den einzelnen Fragen angegeben. Auf eine Non-Response-Analyse wurde aus kapazitären Gründen verzichtet.).

Vergleicht man die prozentuale Verteilung der Geschlechter im Studiengang (WS 15/16) so besteht dieser aus rund 66% weiblichen Studierenden und 34% männlichen. Diese deutlich höhere Frauenquote spiegelt sich auch in der Befragungsbeteiligung wieder. So nahmen 40 (23,8%) männliche und 127 (75,6%) weibliche Studierende teil (Vgl. zum WS 14/15: weiblich 104/74,8%, männlich 34/24,5%). Eine Person gab als Geschlecht „anderes“ an (0,6%). Der Großteil (zu 81,4%) der Erstsemester war zwischen 18 und 20 Jahren alt (18: 23,3%; 19: 36,4%; 20: 21,7%). Das Durchschnittsalter hat sich geringfügig verjüngt und betrug 20 Jahre, was sich durch Erstsemester im Alter von bis zu 30 Jahren erklären lässt. Insgesamt sind diese Werte über beide Erhebungen hinweg in etwa gleichgeblieben: im WS 14/15 lag das Durchschnittsalter bei 21,15 Jahren.

Bei der Verteilung auf die einzelnen Schulformen steht das Lehramt an Gymnasien mit 66 Nennungen (40,2%), wie auch im Vorjahr (53/30,8%), an der Spitze. Im Ranking folgt im WS 15/16 mit 46 Zählungen (28,0%) Grundschullehramt (Vgl. WS 14/15 47/27,3%). Weiterhin ist festzuhalten, dass eine Zunahme von 10,2% im Mittelschullehramt (34/20,7%; WS 14/15 18/10,5%) vorliegt und eine Abnahme von 13,4% (WS 14/15) auf 11,0% im Lehramt Sonderpädagogik (WS 14/15: 23 Nennungen; WS 15/16: 18 Nennungen).

Vergleicht man diese Daten mit den Werten der Erhebungen des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen (siehe Anhang; Tabelle 22) so wird deutlich, dass sich diese Verteilung auf die einzelnen Schulformen lokal (Leipzig) und regional (Sachsen) gleichen: laut der Daten aus dem Wintersemester 2014/15 sind in Sachsen die meisten (1196) Lehramtsstudierenden (1. Fachsemester) in der Sekundarstufe II (Gymnasiallehramt) immatrikuliert, gefolgt von Studierenden der Primarstufe (Grundschullehramt, 633 Personen), der Sekundarstufe I (Realschullehramt, 394 Personen) und mit 305 Angaben Studierende im Bereich Sonderpädagogik.

Insbesondere zeichnet sich ab, dass im WS 15/16 Neuimmatrikulationen stattgefunden haben, nur 4 (2,4%) Teilnehmer*innen sind bereits Studierende der Universität Leipzig, die bereits einen Studienfachwechsel vollzogen haben, sodass diese teilweise auch in höheren Fach-/Hochschulsemestern studieren. In Bezug auf die studierten Fächer (Erst- und Zweifach)

entfallen 38,7% auf Deutsch, 28,8% auf Mathematik und 14,9% auf Englisch. Vor allem für das Fach Deutsch bedeutet das eine erhebliche Zunahme (Vgl. WS 14/15: Deutsch 17,9%, Mathe 22,7%, Englisch 12,8%). Grundverteilungen auf diese und die weiteren Fächer entsprechen weitestgehend der Gesamtverteilung der Studierenden auf die Fächergruppen (vgl. Tab. 24).

Vergleicht man die vorliegenden Zahlen der Erhebung mit den Daten des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen, ist festzustellen, dass sich mit den genannten Einschränkungen von Repräsentativität der Befragung sprechen lässt. Sowohl die Schulformen (siehe Anhang; vgl. Tabelle 22) sowie die Geschlechterverteilung (siehe Anhang; vgl. Tabelle 23) entsprechen in etwa den Zahlen und Angaben der Verteilung der Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden in Sachsen.

Gründe und Einstellungen zur Wahl des Lehramtsstudiums

Um die Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums zu erheben, wurden sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate gewählt. Zunächst wurden die Erstsemester retrospektiv nach Gründen und Gefühlen bei der Wahl des Lehramtsstudiums befragt. Dabei wurde ein offenes Antwortformat gewählt, um möglichst freie Erinnerungen und eine geringe soziale Erwünschtheit zu ermöglichen (durch die Nicht-Vorgabe von sozial erwartbaren Antworten, wird der Antwortraum auf die verinnerlichten und schnell erinnerbaren Antworten eingeschränkt). Anschließend wurden in zwei geschlossenen Fragebatterien die Gründe und Einstellungen zum Lehramtsstudium abgefragt. Die Fragen orientierten sich dabei an vorhandenen Fragebatterien und Instrumenten. Maßgeblich war hierbei der FEMOLA (Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums). Dieser differenziert, in sechs Hauptfaktoren aufgeteilt, die Aspekte der Wertkomponenten ('Pädagogisches Interesse', 'Fachliches Interesse', 'Nützlichkeit'), der Erwartungskomponente ('Fähigkeitsüberzeugung', 'Geringe Schwierigkeit des Studiums') und soziale Einflüsse (Pohlmann/Möller 2010, S.73). Zu all diesen Faktoren wurden Beispielitems in die Befragung mit aufgenommen (siehe Anhang, Tabelle 25). Insbesondere zu den berufsbezogenen Einstellungen zum Lehramtsstudium wurde auf den Fragebogen des Projektes „Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung (EMW)“ der Universität Köln zurückgegriffen (Schreiber et al., 2012). Weitere Quellen der Itemgenerierung waren die Vorerhebungen des ZLS im Rahmen der Evaluation der Lehramtsstudiengänge, insbesondere zu den Erwartungen an das Lehramtsstudium. Als wesentliche Gründe zur Studienwahl nannten die Studierenden die Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung (voll zutreffend 66,7% / eher zutreffend 25,1%) und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen (54,7%/37,6%). Hinzu kommen eine hohe Fähigkeitsüberzeugung, ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu sein (39,6%/54,4%), die Überzeugung des Übereinstimmens der eigenen Fähigkeiten mit den Anforderungen des Berufes (29,8%/60,8%) sowie das fachliche Interesse (54,7%/35,9%). Diese Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen denen der Erhebung vom Vorjahr (VJ) (Unterstützung in der

Persönlichkeitsentwicklung (69,4%/27,2%), Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen (53,1%/37,2%), Fähigkeitsüberzeugung ein guter Lehrer zu sein (45,8%/47,9%), fachliches Interesse (44,5%/39%). Auf den ersten drei Spitzenplätzen der Rangfolge landeten in der jüngsten Erhebung die eigene Fähigkeitsüberzeugung selbst ein guter Lehrer zu sein (94%, Summe aus den Antworten voll zutreffend und eher zutreffend; VJ Rang 2 mit 93,7%), gefolgt vom Willen einen Beitrag zur Ausbildung der Kinder und Jugendlichen zu tun (WS 15/16 92,3%; WS 14/15 Rang 3 mit 90,3%) und auf den dritten Platz der Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (91,8%), der im Vorjahr noch an erster Stelle stand (96,6%).

Über beide Erhebungsrunden hinweg wurden die Einflüsse Dritter als weniger relevant und eher gemischt gewertet. Dennoch ist das Feedback anderer bezüglich der Lehrkompetenz der Studierenden scheinbar ausschlaggebend für die Studienentscheidung (WS 15/16: 42,2%; WS 14/15: 42%). Gute Erinnerungen an und Erfahrungen mit eigenen Lehrern und Lehrerinnen wirken weiterhin als starkes Vorbild (33,1%/24,3%). Der Einfluss der familiären Tradition ist zwar vorhanden, wird aber weitestgehend abgelehnt (gar nicht zutreffend 76%; VJ 73,3%). Im Vergleich zu dem Interesse am Fach steht für die Lehramtsstudierenden die wissenschaftliche Herausforderung weniger im Vordergrund (voll zutreffend 17,7%; VJ 13,5%). Weiterhin wird einhellig gegen die Begründung gestimmt, dass das Lehramtsstudium leichter sei als andere Studiengänge (gar nicht zutreffend 71,2%; VJ 74,5%).

Damit bleiben die grundsätzlichen Tendenzen, welche auch in den Studien zum FEMOLA erhoben wurden, weiterhin im Wesentlichen bestätigt. Die Autoren kommen zum Fazit „In allen untersuchten Kohorten kam dem pädagogischen und dem fachlichen Interesse die größte Bedeutung für die Wahl des Lehramtsstudiums zu. [...] Gemäß den Angaben der Studierenden haben die sozialen Einflüsse einen relativ geringen Stellenwert, der sich in der Rückschau noch weiter zu reduzieren scheint. Die geringsten Werte fanden sich bei dem Motiv, das Lehramtsstudium aufgrund der geringen Schwierigkeit aufgenommen zu haben“ (Pohlmann/Möller 2010, S.82). Einzig die grundlegende Überzeugung der Studierenden, später selbst ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu sein (54,4%/39,6%) übertreffen die Werte des Vorjahres und stehen im WS 15/16 in der Rangfolge an erster Stelle.

Tabelle 1: Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums (WS15/16)

Entscheidungsgründe (n=163-171)	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend
... die Anforderungen des Berufs und meine eigenen Fähigkeiten übereinstimmen. (n=171)	0,0%	1,8%	7,6%	60,8%	29,8%
... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin bzw. ein guter Lehrer sein werde. (n=169)	0,6%	0,6%	4,7%	54,4%	39,6%
... mir schon häufiger rückgemeldet wurde, dass ich gut erklären könne. (n=166)	0,6%	3,0%	20,5%	33,7%	42,2%
... es mir empfohlen wurde. (n=166)	15,1%	15,7%	30,1%	24,7%	14,5%
... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte. (n=169)	5,9%	10,7%	26,0%	24,3%	33,1%
... meine Familie findet, ich sollte Lehrerin bzw. Lehrer werden. (n=163)	21,5%	25,2%	23,9%	14,1%	15,3%
... ich die wissenschaftliche Herausforderung und Weiterentwicklung suche. (n=164)	4,3%	19,5%	31,7%	26,8%	17,7%
... ich jemanden gut kenne, der das gleiche studiert hat oder noch studiert (z.B. Geschwister, Freundinnen und Freunde). (n=168)	47,6%	18,5%	16,7%	10,1%	7,1%
... ich aus einer Lehrerfamilie komme. (n=167)	76,0%	6,0%	4,8%	3,6%	9,6%
... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde. (n=170)	0,0%	1,8%	7,6%	35,9%	54,7%
... ich Kinder bzw. Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchte. (n=171)	1,2%	1,2%	5,8%	25,1%	66,7%
... es leichter ist als andere Studiengänge. (n=163)	71,2%	17,2%	8,6%	2,5%	0,6%
... ich die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde. (n=169)	1,8%	2,4%	12,4%	43,2%	40,2%
... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern	0,6%	1,8%	5,3%	37,6%	54,7%

und Jugendlichen zu leisten. (n=170)

... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind. (n=161)	3,7%	8,1%	26,1%	32,9%	29,2%
... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte. (n=165)	23,0%	18,8%	15,8%	13,9%	28,5%
... ich Freude an der Arbeit mit dieser speziellen Altersgruppe habe. (n=163)	2,5%	4,3%	14,1%	36,2%	42,9%
... ich die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche. (n=167)	4,2%	6,0%	15,0%	40,7%	34,1%
... mir die hohe Lernbereitschaft und -fähigkeit dieser speziellen Schülerschaft sehr wichtig ist. (n=161)	5,6%	8,1%	27,3%	38,5%	20,5%

Der Vergleich hinsichtlich der Entscheidungsgründe (siehe Anhang, Tabelle 26) macht deutlich, dass die Werte beider Jahre in allen vorgegeben Antwortmöglichkeiten überwiegend sehr ähnlich sind.

Bei der Auswertung der FEMOLA-Studien differenziert nach Schulformen wurden signifikante Unterschiede gefunden. „So beschreiben sich angehende Grundschullehrer als stärker pädagogisch motiviert, wohingegen Sekundarschullehrer in höherem Maß fachorientiert sind (Pohlmann/Möller 2010, S.74). Betrachtet man hierzu Items in der Befragung Leipziger Studierender nach Schulformen aufgeteilt, so lassen sich die angeführten Unterschiede bestätigen.

Angehende Grundschullehrer*innen und Lehramtsstudierende im Bereich Sonderpädagogik sind am stärksten davon überzeugt/motiviert in ihrer gewählten Schulform den größten pädagogischen Einfluss zu haben (voll zutreffend je 44,4%). Studierende im Gymnasial- und Mittelstufenlehramt sind ähnlich positiv gestimmt hinsichtlich ihrer erwarteten Einflussmöglichkeiten auf die Schülerschaft, jedoch geben sie dies nur mit der Auswahlmöglichkeit „eher zutreffend“ an (Gymnasium 30% / Mittelstufe 45,2%) (signifikanter Zusammenhang Cramers-V 0,236; Phi 0,408; Pearson Chi-Square 25,645; df=12; asymp. Sig (zweiseitig) 0,012).

Tabelle 2: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind.

	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend	Summe
Lehramt an Grundschulen	0	2	9	14	20	45
Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen	2	0	9	14	6	31
Lehramt an Gymnasien	4	10	16	18	12	60
Lehramt Sonderpädagogik	0	0	6	4	8	18
Gesamtsumme	6	12	40	50	46	154

Die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit der speziellen Schülerschaft ist bei angehenden Grundschullehrer*innen (und Sonderpädagogen) stärker ausgeprägt/motivierend als bei Gymnasiallehrer*innen (signifikanter Zusammenhang Cramers-V 0,253; Phi 0,438; Pearson Chi-Square 30,645; df=12; asymp. Sig (zweiseitig) 0,002).

Tabelle 3:Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche.

	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend	Summe
Lehramt an Grundschulen	0	1	3	21	21	46
Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen	0	3	6	14	10	33
Lehramt an Gymnasien	7	6	12	25	13	63
Lehramt Sonderpädagogik	0	0	1	5	12	18
Gesamtsumme	7	10	22	65	56	160

Vergleicht man in den verschiedenen Schulformen die vorhandenen Vorerfahrungen seitens der Studierenden, so ist festzustellen, dass angehende Grundschullehrer*innen bereits vor dem Studium viele Praktika in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld (Schulform) absolviert haben. Dies kann mit der vorangegangenen Kreuztabelle in Verbindung gebracht werden – das pädagogische Interesse ist bei den Grundschulanwärter*innen am ausgeprägtesten. Studierende des Gymnasiallehramts hingegen weisen die geringsten Vorerfahrung auf (signifikanter Zusammenhang Cramers-V 0,304; Phi 0,527; Pearson Chi-Square 37,550; df=12; asymp. Sig (zweiseitig) 0,000).

Tabelle 4: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte.

	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend	Summe
Lehramt an Grundschulen	6	7	3	11	17	44
Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen	11	3	11	2	6	33
Lehramt an Gymnasien	16	17	9	10	11	63
Lehramt Sonderpädagogik	2	3	2	0	11	18
Gesamtsumme	35	30	25	23	45	158

Der Großteil der Studierenden bestätigt gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild gehabt zu haben. Zu verzeichnen ist jedoch, dass angehende Gymnasiallehrer*innen stärker von diesen Vorbildern motiviert sind als angehende Grundschullehrer*innen (signifikanter Zusammenhang Cramers-V 0,260; Phi 0,451; Pearson Chi-Square 32,882; df=12; asymp. Sig (zweiseitig) 0,001).

Tabelle 5: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte.

	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend	Summe
Lehramt an Grundschulen	1	8	15	10	12	46
Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen	2	7	5	11	9	34
Lehramt an Gymnasien	6	3	11	16	29	65
Lehramt Sonderpädagogik	0	0	11	3	3	17
Gesamtsumme	9	18	42	40	53	162

Der Vergleich beider Erhebungen zeigt, dass die Studierenden der zweiten Erhebung (WS 15/16) die Fachvermittlung wichtiger finden als die Studierenden in der ersten Erhebung.

Tabelle 6: Kreuztabelle Interview 14/15 / 15/16*Entscheidungsgründe: ... ich die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde.

	gar nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	voll zutreffend	Summe
WS 14/15	1	8	34	53	49	145
WS 15/16	3	4	21	73	68	169
Gesamtsumme	4	12	55	126	117	314

Den berufsbezogenen Einstellungen, sprich den Meinungen zum Lehrberuf, kann ein großer Einfluss auf die Studienwahl zugeschrieben werden. Über dieses allgemeine Meinungsbild lassen sich, besser als über direkte Fragen zur Motivation, Vermutungen und Rückschlüsse zu den Motivlagen der Studierenden anstellen. Daher wurde bei der Befragung zu den Gründen für die Studienentscheidung vernachlässigt, extrinsische Motivationen, wie Geld und Sicherheit, zu erfragen. Es stellt sich nun heraus, dass die Antworten im Bereich Bezahlung mit 41,1% (teils/teils) eine Tendenz zur Mitte aufzeigen. Weiterhin ist die Zustimmung gemischt in Bezug auf Freizeit (teils/teils 49,7%), Ansehen (40,6%) und Professionalität (teils/teils 33,7% / eher 39,3%). Die stärkste Zustimmung erhalten Aussagen, welche auf den Anspruch und die Beanspruchung durch den Lehrberuf abzielen: Emotionale Beanspruchung durch den Unterricht (äußerst 40,6%/ eher 44,2%), hohes Fachwissen (44,9%/36,5%) und harte Arbeit (38,8%/46,7%). Starke Zustimmung erhalten darüber hinaus die Bereiche, welche mit allgemeinen beruflichen Situationen zu tun haben: Vereinbarkeit von Familie und Beruf (eher 41,6%), Einstellungschancen (47,6%) und Flexibilität (40%). Die Daten der beiden Erhebungsrunden (siehe Anhang; Tabelle 27) kommen zu sehr ähnlichen Ergebnissen.

Tabelle 7: Meinungen zum Lehrberuf

Meinungen zum Lehrberuf n=160-167	überhaupt nicht	eher nicht	teils/teils	eher	äußerst
..., dass Lehrkräfte gute Einstellungschancen haben? (n=164)	1,2%	1,8%	26,2%	47,6%	23,2%
..., dass Lehrkräfte hohes Fachwissen brauchen? (n=167)	0,0%	2,4%	16,2%	36,5%	44,9%
..., dass Lehrkräfte wenig Freizeit haben? (n=163)	1,8%	20,2%	49,7%	23,3%	4,9%
..., dass unterrichten emotional beanspruchend ist? (n=165)	0,0%	3,0%	12,1%	44,2%	40,6%
..., dass der Lehrberuf harte Arbeit ist? (n=165)	0,0%	0,6%	13,9%	46,7%	38,8%
..., dass man Lehrkräften Professionalität zuschreibt? (n=163)	1,8%	8,6%	33,7%	39,3%	16,6%
..., dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehenes Beruf ist? (n=165)	2,4%	12,1%	40,6%	33,3%	11,5%
..., dass Lehrkräfte gut bezahlt werden? (n=163)	3,1%	17,8%	41,1%	34,4%	3,7%
..., dass Lehrkräfte Familie und Beruf gut vereinbaren können? (n=161)	0,0%	4,3%	24,2%	41,6%	29,8%
..., dass der Lehrberuf ein hohes Maß an Flexibilität bietet? (n=160)	0,0%	9,4%	36,3%	40,0%	14,4%

Im Vergleich beider Erhebungen zeichnet sich anhand der folgenden Kreuztabelle eine klare Tendenz zur Mitte ab hinsichtlich der Meinung, dass Lehrer*in ein angesehener Beruf sei. Gesamt betrachtet ist in der jüngsten Erhebung jedoch auch eine leichte Positivierung der Aussage zu verzeichnen.

Tabelle 8: Kreuztabelle Interview 14/15 / 15/16*Meinungen zum Lehrberuf: ... dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehener Beruf ist?

	überhaupt nicht	eher nicht	teils/teils	eher	äußerst	Summe
WS 14/15	6	32	61	28 (20,4%)	10 (7,3%)	137
WS 15/16	4	20	67	55 (33,3%)	19 (11,5%)	165
Gesamtsumme	10	52	128	83	29	302

Gründe der Studienwahl

Die Antworten auf die offen formulierten Fragen wurden, insofern bereits Kategoriensysteme aus der Vorerhebung vorlagen, getrennt gesichtet, paraphrasiert und anschließend dem bestehenden Kategoriensystem zugeordnet. In der kommunikativen Überprüfung und Abgleichung ergaben sich zum Teil geringfügige Änderungen der Systeme.

Auf die Frage nach den für die Studienwahl entscheidenden Gründen wurden von den Studierenden (n=177) folgende Antworten gegeben:

Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (41%)

Als ausschlaggebend für die Studienwahl werden von den Studierenden die Arbeit mit Menschen („Arbeiten mit Menschen“, Soziales Engagement“) sowie insbesondere der Umgang mit Kindern und Jugendlichen („Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten“) beschrieben.

Innere Gewissheit und Fähigkeitsüberzeugung (34,5%)

Die Studierenden nennen eine innere Gewissheit über ihre berufliche Eignung („wollte ich etwas studieren, was meinen Begabungen und Interessen entspricht“, „Berufung“), Freude an den späteren beruflichen Tätigkeiten („Einen Job auszuführen, der mir Spaß macht“) sowie den lang gehegten Wunsch, als Lehrkraft zu arbeiten („Traumberuf“), als Gründe ihrer Studienwahl.

Berufliche und finanzielle Absicherung (34,2%)

Die Studierenden benennen Arbeitsplatzsicherheit („sicherer Arbeitsplatz“, „gute Jobchancen“), eine hohe Vergütung („die Bezahlung“) sowie Arbeitsmöglichkeiten im In- und Ausland („Chance der Berufsmöglichkeiten im In- und Ausland“) als Gründe für ihre Studienwahl.

Fachliches Interesse (30,8%)

Spaß und Interesse an den an der Universität gelehrt Fächern bzw. an den eigenen Unterrichtsfächern („Spaß an den Fächern“, „Inhalte des Lehramtsstudiums“) werden von den Studierenden als wichtige Gründe für ihre Studienwahl genannt.

Studienbezogene pragmatische Erwägungen (27,7%)

Die Studierenden nennen auf Zulassungsvoraussetzungen („Ablehnung vom anderem Studiengang“), Ort („Schöne Stadt, gute Uni“), Bezugspersonen („Nähe zu Eltern und Freunden“), Verbindung verschiedener Interessensgebiete („Akademiker und Pädagoge zugleich sein“) und weitere pragmatische Faktoren bezogene Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums.

Positive Vorerfahrungen (20,3%)

Positive Vorerfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen („Ich habe als Trainer die Erfahrung gemacht dass mir das Arbeiten vor und mit der Gruppe Spaß macht.“), im Unterrichten („habe Spaß daran gehabt Nachhilfe zu geben“), allgemeine Kenntnis des Berufsfeldes durch eigene Erfahrungen („mein FSJ“) sowie eine angenehme Schulzeit („eigene Schulzeit“) werden von Studierenden als Gründe für ihre Studienwahl angegeben.

Gesellschafts- und Zukunftsrelevanz (18,9%)

Die Studierenden führen die Sinnhaftigkeit der späteren Lehrtätigkeit für Kinder und Gesellschaft („der job ist wichtig, „Anstoß für junge Menschen sein zu können“, „ich möchte Menschen für Biologie und Physik begeistern“), die damit verbundene Verantwortung („Beruf mit Verantwortung“) und Vorbildfunktion („Wunsch Vorbild zu sein“) sowie die Möglichkeit der Vermittlung von Werten und Idealen („erzieherischer Aspekt“) als ausschlaggebend für die Wahl des Studienganges an. Auch negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit werden als motivierend benannt („ein besserer Lehrer zu sein, als ich meine Lehrer erlebt habe“).

Vermittlung von Wissen und Kenntnissen (15,8%)

Von den Studierenden werden Spaß und Freude am Unterrichten („ich bringe anderen gerne Dinge bei“) sowie an der Weitergabe von Wissen im Allgemeinen („gerne Wissen weitergebe[n]“) als für die Wahl des Lehramtsstudiums essentiell beschrieben.

Entwicklungschancen im Beruf (13,6%)

Die Studierenden benennen die Herausforderungen („der Lehrerberuf erschien mir eine große Herausforderung zu sein“) und den Abwechslungsreichtum des Lehrberufs („abwechslungsreiche Tätigkeit“, „Vielfältigkeit des Berufes (häufig neue Situationen und wechselnde Rahmenbedingungen“), die damit verbundenen Freiräume („freie Entfaltung“, „ich kann kreativ sein“) als ausschlaggebende Gründe für ihre Studienwahl.

Familiäre und schulische Vorbilder (6,8%)

Vorbildliche Lehrer („ich habe einige meiner eigenen Lehrer als Vorbilder empfunden“), Eltern („Ich möchte den gleichen Berufsweg einschlagen, wie meine Mama.“) oder der Lehrberuf als Familientradition („Familientradition“) werden von Studierenden als Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums angeführt.

Flexibilität und Freizeit (6,5%)

Als entscheidend für ihre Studienwahl beurteilen die Studierenden zum einen Flexibilität Faktoren wie die Vereinbarkeit von Lehrberuf und Familie („Verknüpfung Familie und Beruf“) und freiere Einteilung der Arbeitszeit („Konzept des einigermaßen frei einteilbaren Tages“), zum anderen ein hohes Maß an Freizeit („ferien“).

Empfehlung von Dritten (2,3%)

Die Studierenden nennen den Rat von Freunden, Lehrern, Familienmitgliedern, Berufsberatung sowie älteren Studierenden („Zusprüche und Einschätzung anderer zur Eignung dieses Berufes“, „gute Empfehlungen meiner Lehrer“) als ausschlaggebend für ihre Studienwahl.

Sonstiges (0,6%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Die Möglichkeit Biologie auf Lehramt zu studieren war ein wichtiger Grund für mich“).

Tabelle 9: Darstellung der Kategorien der Gründe bezüglich der Studienwahl

Kategorien der Gründe der Studienwahl	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS 14/15 (n=151)	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS 15/16 (n=177)
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	68 (45,0%)	73 (41,0%)
Innere Gewissheit und Fähigkeitsüberzeugung	46 (30,5%)	61 (34,5%)
Berufliche und finanzielle Absicherung	44 (29,1%)	61 (34,2%)
Fachliches Interesse	52 (34,4%)	55 (30,8%)
Studienbezogene pragmatische Erwägungen	31 (20,5%)	49 (27,7%)
Positive Vorerfahrungen	35 (23,2%)	36 (20,3%)
Gesellschafts- und Zukunftsrelevanz	29 (19,2%)	34 (18,9%)
Vermittlung von Wissen und Kenntnissen	24 (15,9%)	28 (15,8%)
Entwicklungschancen im Beruf	18 (11,9%)	24 (13,6%)
Familiäre und Schulische Vorbilder	12 (7,9%)	12 (6,8%)
Flexibilität und Freizeit	23 (15,2%)	12 (6,5%)
Empfehlung von Dritten	16 (10,6%)	4 (2,3%)
Sonstiges	2 (1,3%)	1 (0,6%)

Vergleicht man die Ergebnisse mit denjenigen aus dem Wintersemester 2014/15, so lassen sich weitreichende Parallelen feststellen.⁸ Dies spricht für Stabilität und Aussagekraft der Antworten und die Qualität des Kategoriensystems. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist nach wie vor der häufigste Grund für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums. Insofern bestätigen die Ergebnisse die Befunde bisheriger Erhebungen zur den Motiven und Gründen,

8 Grüneberg, T., Knopf, A. (2015): Studienmotivation im Lehramt. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht), hier S. 3-11. Verfügbar unter http://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Forschung/Studienmotivation_im_Lehramt__2015__Zwischenbericht_Grueneberg_und_Knopf.pdf

sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden.⁹ Während an zweiter Stelle im Wintersemester 2014/15 jedoch das fachliche Interesse folgte (34,5%, was die Ergebnisse von Pohlmann und Möller, 2010 stützt), gewinnen im Wintersemester 2015/16 die Überzeugung, geeignete Fähigkeiten für den Beruf mitzubringen sowie die Aussicht auf eine finanzielle Absicherung an Bedeutung (WS 2014/15 30,5% und 29,1%).¹⁰ Auch die pragmatischen Erwägungen der Studienanfänger nehmen im Wintersemester 2015/16 zu: während noch 2014/15 20,7% der Befragten solcherlei Überlegungen anstellten, sind es 2015/16 27,7%. Flexibilität und Freizeitaspekte werden jedoch häufiger von den Studienanfängern des Wintersemesters 2014/15 benannt (15,2% im Vgl. zu 6,5%).

Weniger ausschlaggebend für die Entscheidung zum Lehramtsstudium sind nach wie vor die Empfehlungen von Dritten oder die familiären wie schulischen Vorbilder. Dabei muss jedoch eingeschränkt werden, dass Dritten durchaus eine bekräftigende Rolle zukommen kann. Im Vergleich mit den Ergebnissen der geschlossenen Fragen bezüglich der Gründe der Studienwahl wird der Mehrwert einer vorgeschalteten offenen Befragung zum selben Thema besonders deutlich. Zum einen werden in der offenen Befragung insbesondere bei den intrinsischen Motiven weniger hohe Prozente erzielt als in der geschlossenen Befragung (Vgl. bspw. offen: Innere Gewissheit und Fähigkeitsüberzeugung 34,5%, geschlossen: Fähigkeitsüberzeugung 29,8% voll zutreffend, 60,8% eher zutreffend; Fachliches Interesse offen 30,8%, geschlossen: 54,7%). Es ist zu vermuten, dass durch die Präsentation von Antwortitems auch Gründe, die bei der Entscheidungsfindung keine hervorzuhebende Rolle spielten, mit angegeben werden. Dies ließe sich durch die je nach Befragtengruppe unterschiedlich ausgeprägte inhaltsunabhängige Zustimmungstendenz (Aquieszenz) sowie die vermutete soziale Erwünschtheit einiger Items erklären.

Zum anderen zeigt die häufige Nennung der in den geschlossenen Items nicht abgefragten Motivation durch finanzielle und berufliche Absicherung (in der offenen Befragung am dritthäufigsten genannt), dass Rabels (2011) und Rothlands (2014) These der überwiegend intrinsischen Motivation der Lehramtsstudierenden zu hinterfragen ist. Gerade vor dem Hintergrund der Annahme, dass starke intrinsische Motive sowohl in Lehrerbildung als auch im späteren Beruf bessere Voraussetzungen schaffen als extrinsische Motive (Rothland 2014, S. 349), sollte die verstärkte Nennung von Sicherheit implizierenden Motiven weiter erforscht und in der Berufsberatung bedacht werden. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der Veränderung der Marktsituation (demografischer Wandel, Lehrer*innenmangel) und Veränderungen im Hinblick auf Generationeneinstellungen von Interesse.

9 Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Edda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. überarb. u. erw. Auflage, S. 349-385, hier S. 355.

10 Das steigende Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit findet sich in der 17. Shell-Jugendstudie (2015) bestätigt: Dort steht der Wunsch nach beruflicher Sicherheit sogar an erster Stelle. Vgl. http://www.shell.de/ueberuns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf

Verglichen nach Rangplätzen lässt sich dennoch eine gewisse Ähnlichkeit der Antworten feststellen. Die Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten sowie das fachliche Interesse sind die am häufigsten genannten Gründe für die Entscheidung zum Lehramtsstudium, während familiäre oder freundschaftliche Bindungen weniger starke Auswirkungen haben.

Vergleicht man die gefundenen Kategorien mit denen des FEMOLA, so bestätigen sich dessen Motivationskategorien (fachliches Interesse, pädagogisches Interesse, Nützlichkeit, erwartungsbezogene Motivation, wahrgenommene Schwierigkeit des Studiums, Fähigkeitsüberzeugung) im Wesentlichen. Die Aufnahme eines Lehramtsstudiums aufgrund der angenommenen geringen Schwierigkeit wurde jedoch von den von uns befragten Studierenden gar nicht thematisiert. Einige Studierende benennen hingegen eine persönliche Weiterentwicklung außerhalb fachlicher Kompetenzen oder die Möglichkeit einer beständigen Weiterbildung als Grund für die Aufnahme des Lehramtsstudiums. Dieser Aspekt des Studienwahlverhaltens wurde im FEMOLA nicht mit in die geschlossenen Fragen aufgenommen (was verwirrt, da dieser Aspekt noch in den Vorbetrachtungen genannt wird, Pohlmann/Möller 2010, S. 74), ergänzt jedoch die Motivationen und könnte zudem zur Erklärung des Studienabbruchs herangezogen werden. Auch die Vorerfahrungen in pädagogischen Kontexten wurden in den Items des FEMOLA nicht berücksichtigt. Schlussendlich werden pragmatische Aspekte der Studienwahl, welche über die finanzielle Absicherung und die Vereinbarkeit des Lehrberufes mit Familie, Freizeit und Freunden hinausreichen, vernachlässigt. So konnten wir etwa fehlende Zulassungsvoraussetzungen, die Verbindung mehrerer Interessensgebiete oder Vorteile eines bestimmten Studienortes als weitere Faktoren herausarbeiten, wobei freilich der Studienort allein noch kein hinreichendes Kriterium für die Wahl eines Lehramtsstudienganges darstellt, sondern lediglich das Bild der Motivation ergänzt. So könnte das Kriterium des Studienortes eine Rolle spielen bei der Entscheidung zwischen zwei Studiengängen. Zudem unterscheidet sich die Nennungshäufigkeit der jeweiligen Gründe bzw. Motivationen: Während Pohlmann und Möller als wichtigste Motivationen noch das pädagogische und fachliche Interesse herausstellten (2010, S. 82), sind es in der aktuellen Befragung wie bereits geschildert neben dem pädagogischen Interesse vor allem die Fähigkeitsüberzeugung sowie die berufliche und finanzielle Absicherung. Dies bestätigt die Annahme Pohlmanns und Möllers, dass sich Berufswahlmotive in einem gewissen Zeitraum durchaus ändern (2010, S. 74). Darüber hinaus legt dieser Befund nahe, den FEMOLA um die vernachlässigte Kategorie der persönlichen Entwicklung und Weiterbildung zu ergänzen.

Emotionales Erleben der Studienwahl

Die Studierenden (n=164) äußern in Bezug auf ihre Studienwahl unterschiedliche Gefühle¹¹ (Freude, Hoffnung, Zufriedenheit, Neugier, Angst, Ärger, Stress), welche sich entweder der Dimension des *positiven* oder der des *negativen* Emotionserlebens zuweisen lassen.¹² Wurden in einer Antwort mehrere Gefühle genannt, die in unterschiedliche Dimensionen einzuordnen sind, so wurden diese als *gemischt* klassifiziert.¹³

Von solchen gemischten Gefühlen bezüglich der eigenen Studienwahl berichtet die knappe Mehrheit der Studierenden (52,7%). Etwas weniger als die Hälfte (42,8%) empfindet ausschließlich positive Gefühle beim Gedanken an die eigene Studienwahl, nur sehr wenige erleben hingegen ausschließlich negative Gefühle (4,5%).

Tabelle 10: Darstellung des Emotionserlebens bezüglich der Studienwahl

Emotionserleben					
Positiv		Gemischt		Negativ	
70	42,8%	87	52,7%	7	4,5%

Die als positiv klassifizierten Gefühle ließen sich zu vier unterscheidbaren Kategorien zusammenfassen:

Freude (67,%)

Die Studierenden beschreiben *Vorfreude* („Vorfreude auf das Arbeiten“, „ich freue mich auf die kommende Zeit, neue Dinge und Erfahrungen zu sammeln“), *Freude und Spaß* („ich bin sehr froh, dass mein Erstwunsch in Erfüllung gegangen ist“), *Erleichterung* („Dankbarkeit“; „Erleichterung das es geklappt hat“) sowie ein allgemein *positives Grundgefühl* („sehr positives Gefühl, da ich meinem Ziel ein Stück näher komme“) als die Studienwahl begleitende Gefühle.

Neugier (37,3%)

11 Während im Alltagsverständnis der Begriff des Gefühls häufig mit dem der Emotion gleichgesetzt wird (dazu Schmidt-Atzert/Peper/Stemmler 2014, S.23), unterscheidet die Emotionsforschung in zunehmendem Maße zwischen den beiden Termini. Manche Ansätze begreifen das Gefühl als eine von mehreren Teilkomponenten der Emotion (u.a. Merten 2003, S. 10f.). Wir beziehen uns im Folgenden auf Julius Kuhls Ansatz, demzufolge *Gefühl* als Oberbegriff für *Emotion* und *Affekt* begriffen werden kann (Kuhl, 2001, S. 620), wobei als Abgrenzungskriterium zwischen Emotionen und Affekten die Beteiligung von Kognitionen fungiert. Gefühle, welche eine bewusste Verbindung zwischen einer affektiven Reaktion und einem Objekt herstellen, werden als Emotionen bezeichnet, Gefühle, die keine kognitive Verbindung zwischen affektiver Reaktion und einem Objekt herstellen, dagegen als Affekte (ebd., S.110).

12 Mit dem Ausdruck des Emotionserlebens soll keine normative Bewertung gegenüber dem Einzelfall vorgenommen werden. Stattdessen erfolgt einer Differenzierung des Emotionserlebens in eher positiv/angenehm und eher negativ/unangenehm (Valenz) aufgrund sozial geteilter Wahrnehmung. So wird Wut gemeinhin eher als negativ/unangenehm eingeschätzt, kann für manche Personen jedoch auch positiv/angenehm sein (vgl. dazu Hülshoff 2012, S. 14).

13 Die Erklärung solcher gemischten Gefühle gelingt laut Kuhl, da die den Gefühlen zugrundeliegenden Affekte sich nicht nur in positiven und negativen Affekt teilen, sondern ebenso die Dimensionen der *Abwesenheit* von positivem und negativem Affekt bedacht werden müssen. Somit entstehen zwei Affektdimensionen positiver Affekt – Abwesenheit positiven Affekts sowie negativer Affekt – Abwesenheit negativen Affekts (vgl. Kuhl 2001, S.431 f.; vgl. Storch 2014, S.128))

Eine allgemeine *Neugier* („interessiert“, „neugierig, was mich alles erwartet“) sowie *Ehrgeiz und Tatendrang* („dieser Herausforderung will ich mich stellen“, „ich habe Lust mich reinzuhängen“) werden von den Studierenden als die Studienwahl begleitende Gefühle benannt.

Hoffnung (28,8%)

Hoffnung („Hoffnung, dass man für sich das richtige gefunden hat“, „Zuversicht“) sowie eine angeregte *Ungewissheit* („bin aufgeregt was mich im Studium alles erwartet“) spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle im Emotionserleben der Studierenden.

Zufriedenheit (26,7%)

Die Studierenden äußern *Zufriedenheit* („es war die richtige Entscheidung“) und *Stolz* („Stolz über den Studienplatz“) bezüglich ihrer Studienwahl.

Hinsichtlich des negativen Emotionserlebens ließen sich drei Beschreibungsmuster herausarbeiten:

Angst (40,6%)

Respekt („Respekt vor den kommenden Aufgaben“, „Respekt vor der Verantwortung und vor "Gegenstimmen"), *Zweifel* („Unsicherheit, ob der gewählte Studiengang bzw. Beruf die richtige Entscheidung ist“, „allerdings zweifel ich auch an meinen Fähigkeiten“) und *Angst* („Versagensangst“, „Angst vor einer fremden Stadt“) beschreiben die Studierenden als entscheidungsbegleitende Gefühle bei der Studienwahl.

Anspannung (16,8%)

Stress („Ich bin oft gestresst und gekaputt“, „Leistungsdruck“), *Nervosität* und *Überforderung* („Derzeit fühle ich mich noch etwas überfordert, da alles neu ist.“) werden von den Studierenden als vorherrschende Gefühle während ihrer Studienwahl beschrieben.

Ärger (7,3%)

Die Studierenden nennen *Frustration* („Frust aufgrund Organisatorischem“, „in Teilen Ernüchterung“, „manchmal Frust (bei Mathe)“), *Ablehnung* („komische Kommilitonen“) und *Ärger* („schlechte Laune, da man nicht immer weiß wozu man das Thema nun benötigt“, „bin ich aber auch schockiert wie viele sich für das Studium entscheiden .weil sie Geld verdienen wollen oder es für sie 'nichts anderes gab“).

Sonstiges (2,4%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares sowie Einzelnennungen („Kausalität“, „keine besonderen“, „unmotiviert“, „Verrat von Idealen“).

Tabelle 11: Darstellung der Kategorien des emotionalen Erlebens bezüglich der Studienwahl

Kategorien des emotionalen Erlebens, Häufigkeit, (gültige Prozent) (n=164)					
Freude	111	(67,5%)	Angst	67	(40,6%)
Neugier	61	(37,3%)	Anspannung	28	(16,8%)
Hoffnung	47	(28,8%)	Ärger	12	(7,3%)
Zufriedenheit	44	(26,7%)			
Sonstiges	4	(2,4%)			

Anmerkung: Mehrere Aussagen derselben Person zu einer Kategorie wurden nur einfach codiert.

Mehr als zwei Drittel der Studierenden verbindet mit der eigenen Studienwahl Freude (67,5%), sie ist das mit Abstand am häufigsten genannte Gefühl. Angst (40,6%) und Neugier (37,3%) sowie Hoffnung (28,8%) und Zufriedenheit (26,7%) werden etwa gleich häufig benannt. Am seltensten empfinden die Studierenden Anspannung (16,8%) oder Ärger (7,3%) bezüglich ihrer Studienwahl, wobei beachtenswert erscheint, dass Gefühle der Verärgerung mit den im Studium vorgefundenen Bedingungen (etwa der Organisation, den Kommilitonen oder den fachlichen Inhalten) zusammenhängen und nicht die unmittelbare Zeit während der Entscheidungsfindung betreffen.

Vergleicht man die Ergebnisse der Befragung mit den erhobenen Daten zum Studienabbruch,¹⁴ so bestätigt sich die „logische“ Vermutung, dass der Beginn des Studiums für die Studierenden wesentlich häufiger mit positiven Gefühlen verbunden ist (42,8%) als dessen Abbruch (18%). Während lediglich 4,5% der Studierenden ausschließlich negative Gefühle bezüglich der Aufnahme des Lehramtsstudiums äußerten, waren es bezüglich des Abbruchs 42%. Gemischte Gefühle werden jedoch häufiger von Studierenden benannt, die vor ihrer Studienwahlentscheidung stehen (52,7% im Vergleich zu lediglich 42% bei den Abbrechenden).

Die häufige Äußerung von Angst bzw. Unsicherheit (40,6%) in Bezug auf die Studienwahl kann im Zusammenhang mit der häufigen Angabe gemischter Gefühle auf zwei Ebenen gedeutet werden: Zum einen als Hinweis auf ein Bedürfnis nach *Sicherheit* bezüglich der eigenen Entscheidung. Diese könnte durch die Wahrnehmung einer Studienberatung, welche eine Beschäftigung mit den eigenen Zielen und Potenzialen impliziert, gefördert werden. Zum anderen als Angst vor dem Scheitern an einem externen oder internen Gütemaßstab („Versagensangst“). Da es sich lediglich um eine *Befürchtung* oder *Erwartung* handelt, nicht um ein bereits eingetretenes Ereignis (vgl. dazu die Nennung von Niedergeschlagenheit (24,7%) als häufigstes den Studienabbruch begleitendes Gefühl), scheint neben den Ängsten mehr Raum für positive Gefühle, etwa die Freude über den Erhalt des Studienplatzes oder die Hoffnung auf die problemlose Bewältigung des Studiums, zu bestehen.¹⁵ Gefühle der Scham

14 Dazu Herfter, C., Grüneberg, T., Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben, in: Zeitschrift für Evaluation 01/2015, S. 57-82.

15 Sowohl Angst als auch Trauer fallen unter die ereignisbezogenen Emotionen. Doch während Angst eine bestimmte Erwartungshaltung impliziert („prospect based“/„prospect relevant“), bezieht sich Trauer – ebenso wie

und Niedergeschlagenheit treten in Bezug auf die Studienwahl nicht auf, was sich durch die noch ausstehende Bestätigung der Ängste bezüglich der Studienwahl sowie der gewählten Stichprobe erklären lässt: Befragt wurden Lehramtsstudierende des ersten Semesters, also diejenigen Bewerber, welche für das Studium *angenommen* wurden. Demgegenüber kommen jedoch die Kategorien der Anspannung und der Neugier hinzu.¹⁶

Werden die Gefühle der Anspannung und Überforderung nicht durch eine gut ausgebaute Beratung und Unterstützung der Studierenden aufgefangen und manifestieren sich in dauerhaftem Stress, so stellen sie ein nicht zu unterschätzendes Abbruchrisiko dar (Vgl. Abbruchstudie Herfter/Grüneberg/Knopf 2015. Hier kann gezeigt werden, dass sich 11,7% der Studienabbrecher durch fachliche Anforderungen überfordert fühlen). Umgekehrt sind Neugier und Freude Emotionen, die, wenn sie durch eine gute Lehre und den Einbezug der Erwartungen der Studierenden allgemein gefördert werden, einen Abbruch des Studiums unwahrscheinlicher werden lassen.

Da nicht nach einer Begründung der eigenen Gefühle gefragt wurde, wurde die interne wie externe Zuschreibung des Ereignisses Studienwahl nicht erhoben. Allein die Nennung bestimmter Gefühle kann jedoch mitunter Aufschluss geben über die Art der vorgenommenen Attribuierung. So lässt sich aus der relativ häufigen Nennung von Stolz (im Schnitt jeder zehnte Studierende, genauer 11,5%) und der Absenz von Gefühlen der Scham schließen, dass viele Studierende das Gelingen ihres Vorhabens ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben, also internal attribuieren. Lediglich vereinzelt werden Gefühle der „Dankbarkeit“ für den Erhalt des Studienplatzes, welche auf eine externe Attribuierung schließen lassen, geäußert (1,5%). Die beschriebenen Gefühle des Ärgers, welche ebenfalls auf eine externe Attribuierung hinweisen, können jedoch nicht im Kontext der Studienwahl betrachtet werden: Wie oben erwähnt, beziehen sich diese auf Situationen im Studium, nicht auf den Prozess der Studienwahl bzw. des Erhalts des Annahmebescheids selbst.

Es lässt sich zusammenfassen, dass schon zu Beginn des Studiums eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Studierenden Gefühle der Angst und Anspannung äußern. Demgegenüber stehen eine große Neugier und Freude auf das Kommende. Gerade dieser Angst durch frühzeitige Beratung und Begleitung zu begegnen erscheint als wichtige Maßnahme, um den Studienabbruch zu vermeiden. Eine spezielle psychosoziale Beratung für Lehramtsstudierende erscheint im Anbetracht der Verbreitung von diesen Ängsten als eine sinnvolle Maßnahme. Dies entbindet jedoch nicht die Lehre und Betreuung der Studierenden auf einem Qualitätsmaßstab zu halten. So lässt sich die beschriebene Neugier und Freude

Freude – auf die Bedeutung des Ereignisses für die jeweilige Person, und zwar unabhängig von der Erwartungshaltung „well-being“/„prospect irrelevant“). Dazu Ortony, A., Clore, G. L., Collins, A. (1988): *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, hier insb. S. 85ff. Sowie S.109ff., schematische Darstellung S. 69.

¹⁶ Ob Neugier ein Gefühl ist, wird nicht von allen Forschern positiv beantwortet (vgl. Schmidt-Atzert/ Peper/ Stemmler 2014). Aufgrund der häufigen Nennung von Interesse und Neugier auf die Frage nach den Gefühlen haben wir uns dafür entschieden, die Neugier als Gefühl aufzunehmen, welches die Studierenden bezüglich ihrer Studienwahl empfinden.

aufrechterhalten (zur Qualität des Studiums vgl. Studie zu positiven und negativen Aspekten des Lehramtsstudiums¹⁷).

Entscheidungssicherheit und -zufriedenheit

Den Studienbeginn begleiten wie beschrieben Neugier und Freude ebenso wie Ängste und Anspannung. Als ein wichtiger Einflussfaktor auf diese Gefühlseinstellungen kann die eigene Entscheidungssicherheit und –zufriedenheit angenommen werden. Während die Entscheidungssicherheit und die Entscheidungszufriedenheit der Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Studienwahl mit Hilfe von Rating-Skalen (Visuell-Analogskalen) erhoben wurden, wählten wir zur Erfragung möglicher Unterstützungsformen einer solchen Entscheidung ein offenes Antwortformat, um größtmögliche Freiheit in der Antwort-Formulierung zu sichern. Die Angaben aus der Visuell-Analog-Skala wurden auf eine Häufigkeitsverteilung von 1-100 abgebildet und nach Analyse ihrer allgemeinen Verteilung in eine Likert-Skala umcodiert. Dabei wurde für die aktuelle Befragung eine 4-stufige Skala verwendet, während bei der vorherigen Befragung eine 5-stufige Skala die Verteilung am Besten abbildet.

Tabelle 12: Angaben zur Entscheidungssicherheit (WS 15/16) - umcodierte Likert-Skala

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=179)
Sicher	140 (78,2%)
eher sicher	27 (15,1%)
eher unsicher	6 (3,4%)
Unsicher	6 (3,4%)

(36 Angaben fehlend; 179 von 215)

Es zeigt sich, dass die Studierenden in ihrer Studienwahl überwiegend sicher sind. Nur sehr wenige geben schon zu Beginn des Studiums eine gewisse Unsicherheit an. Diese Grundtendenz lässt sich beiden Erhebungsrounden bestätigen.

Tabelle 12a: Vergleich der Angaben zur Entscheidungssicherheit aus beiden Jahren

	WS 14/15 Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=165)	WS 15/16 Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=179)
Sicher	101 (61,2%)	140 (78,2%)
eher sicher	50 (30,3%)	27 (15,1%)
teils/teils	8 (4,8%)	.*
eher unsicher	4 (2,4%)	6 (3,4%)

¹⁷ Grüneberg, T., Knopf, A. & Herfter, C. (2013). Positive und negative Aspekte des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden. Ergebnisse aus Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/Abschlussbericht_Positive_und_Negative_Aspekte_im_Lehramtsstudium.pdf

Unsicher	2 (1,2%)	6 (3,4%)
-----------------	----------	----------

* bei der Befragung im WS15/16 wurde von den Studierenden eher keine Mittelkategorie gewählt, sodass die Antworten einer 4er Skala zugeordnet wurden

Tabelle 13: Angaben zur Entscheidungszufriedenheit (WS15/16)

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=172)
überhaupt nicht zufrieden	2 (1,2%)
eher nicht zufrieden	7 (4,1%)
eher zufrieden	37 (21,5%)
äußerst zufrieden	126 (73,3%)

(43 Angaben fehlend; 172 von 215)

Auch die Entscheidungszufriedenheit scheint bei Studierenden des Lehramtsstudiums sehr stark ausgeprägt zu sein. Das Lehramtsstudium scheint damit die gewünschte Studienwahl und kein Verlegenheitsstudium darzustellen. Auf einer grundlegenden Fehlentscheidung oder nicht gewünschten Studienwahl scheinen die Abbruchquoten im Lehramtsstudium also nicht zu beruhen.

Tabelle 13a: Vergleich der Angaben zur Entscheidungszufriedenheit aus beiden Jahren

	WS 14/15 Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=163)	WS 15/16 Häufigkeit (Gültige Prozent) (n=172)
überhaupt nicht zufrieden (**unzufrieden)	0 (0,0%)	2 (1,2%)
eher nicht zufrieden (**eher unzufrieden)	4 (2,5%)	7 (4,1%)
teils/teils	11 (6,7%)	.*
eher zufrieden	40 (24,5%)	37 (21,5%)
äußerst zufrieden (**zufrieden)	108 (66,3%)	126 (73,3%)

* bei der Befragung im WS15/16 wurde von den Studierenden eher keine Mittelkategorie gewählt, sodass die Antworten einer 4er Skala zugeordnet wurden

**Modifizierung der Skalierungsbetitelung, Bezeichnungen entsprechen dem Fragebogen des WS 14/15

Dennoch geben einige wenige Studierende schon zu Beginn des Studiums größere Unzufriedenheiten und Unsicherheiten an. Diesen und auch den kleineren Unsicherheiten kann mit Unterstützungsmaßnahmen begegnet werden. Auf die Frage nach Formen der Unterstützung, welche die Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium erleichtert hätten, schildern die Studierenden sowohl Angebote, die sie bereits wahrgenommen hatten und als hilfreich empfanden, als auch Angebote, die sie sich – der Frage gemäß – wünschten. Insgesamt ließen sich, abgesehen von nicht zuweisbaren Einzelnennungen, fünf verschiedene

Unterstützungsbereiche aus den Antworten der Studierenden gewinnen, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen.

Bessere Informationen zum Studium und zur aktuellen Arbeitsmarktlage (21,1%)

Die Studierenden empfinden Informationsveranstaltungen im Allgemeinen („mehr Informationsveranstaltungen an Schulen“) sowie spezifische Informationen zum Studienablauf, Studiengang, Inhalten einzelner Fächer und zur aktuellen Arbeitsmarktlage („Informationen über genaueren Studienablauf“, „Tag der offenen Tür zu diesem Studiengang“, „mehr Informationen zum bürokratischen Ablauf an Universitäten“, „Ein umfassenderes Bild was die Themen in der Fächer angeht.“, „Aufklärung über Jobchancen“) als unterstützend bei ihrer Entscheidungsfindung.

Sonstiges (21,1%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Einene besseren Abiturschnitt“, „Krippenplatz an der Uni“, „Letztendlich ist man sich wohl nie 100% sicher bei der Entscheidung“, „spontane Entscheidung“).

Unterrichtsvorpraktikum (15,8%)

Wünschenswert zur Erleichterung einer Entscheidungsfindung erscheinen den Studierenden vielfältige Einblicke in Berufsalltag und Tätigkeitsspektrum von Lehrkräften („Mehr Einblicke in den Alltag eines Lehrers.“), das Sammeln eigener Erfahrungen und die begleitete Erprobung der eigenen Fähigkeiten in einem Praktikum („Unterrichten direkt auszuprobieren wäre gut gewesen“, „Die Möglichkeit, vorher ein offiziell begleitetes Praktikum zu machen“).

Austausch mit Lehramtsstudierenden und Lehrern (14%)

Die Studierenden benennen Gespräche mit Studierenden höheren Semesters („Kontakt zu Momentan-Studierenden“) sowie Lehrern („Begegnungen mit erfahrenen Lehramts - Studenten oder "jungen" Lehrern“, „Erfahrungsberichte von ehem. Studenten“) als förderlich für ihre Entscheidungsfindung.

Verbesserte Beratung (14%)

Die Studierenden nennen verbesserte persönliche wie testbasierte Beratung („individuelle Beratung“, „ich hätte gern einen Test gemacht für das Fach auf das ich mich bewerbe um zu sehen wie gut meine Fähigkeiten darin sind.“) und Feedback („Feedback von Lehrern“) als unterstützend bei ihrer Entscheidungsfindung.

Emotionale Unterstützung und finanzielle Sicherheit (14%)

Die emotionale Unterstützung durch Freunde und Familie („Die Unterstützung meiner Freunde und Familie“) sowie finanzielle Sicherheit („finanziellen Rückhalt“) beschreiben die Studierenden als unterstützend bei ihrer Studienwahl.

Tabelle 14: Angaben zu gewünschten Unterstützungsformen

Häufigkeit (Gültige Prozent)

	(n = 50)
Bessere Informationen zum Studium	12 (24%)
Sonstiges	12 (24%)
Unterrichtsvorpraktikum	9 (18%)
Austausch mit Lehramtsstudierenden und Lehrern	8 (16%)
Verbesserte Beratung	8 (16%)
Emotionale Unterstützung und finanzielle Sicherheit	8 (16%)

Um die Sicherheit der eigenen Entscheidung zu erhöhen, wünschen sich 21,1% aller Befragten bessere Information zum Studium.¹⁸ Einzelnennungen wie ein besserer Abiturschnitt oder ein Krippenplatz an der Universität werden ebenso oft getätigt – dies mag an der geringen Zahl gültiger Antworten liegen (n = 50). Ein Unterrichtsvorpraktikum fänden 15,8% aller Befragten entscheidungserleichternd. Schlussendlich wünschen sich je 14% aller Befragten den Austausch mit Lehramtsstudierenden und Lehrern, eine verbesserte universitäre Beratung sowie emotionale Unterstützung und finanzielle Sicherheit. Die Ergebnisse verdeutlichen zum einen, dass viele Studierende offenbar mit den gegebenen Unterstützungsformen zufrieden sind – so nennen nur 50 der insgesamt 172 Studienteilnehmer Wünsche zur Verbesserung ihrer Entscheidungssicherheit. Dies stimmt mit den Ergebnissen zur Entscheidungssicherheit (siehe Tabelle 12) überein. Die 50 gegebenen Antworten zeigen jedoch mögliche Handlungsbedarfe an: So erscheinen die Einführung eines zwingend erforderlichen Orientierungspraktikums, die Schaffung respektive Erweiterung von Beratungs- und Informationsangeboten vor Studienbeginn sowie die verstärkte Zusammenarbeit mit Schulen zur weiteren Festigung der Entscheidungssicherheit der Studierenden von der Universität leistbar. Zudem wünschen sich die Studierenden (Frage nach Wünschen und Vorstellungen) z.B. auch Mentoren in den ersten Studienwochen und generell eine höhere Orientierung an der schulischen Praxis. Dies alles könnten auch Maßnahmen sein, um mehr Schüler*innen für ein Lehramtsstudium zu begeistern.

Schulformwahl und Schulformflexibilität

Gerade in Bezug auf den Mangel in bestimmten Schulformen wurde in der ersten Erhebungsrunde auch nach der Schulformwahl und der Flexibilität diesbezüglich gefragt. In einem geschlossenen Antwortformat sollten die Studierenden zunächst angeben, ob sie sich die Arbeit an einer anderen als der von ihnen gewählten Schulform vorstellen könnten. Anschließend wurden durch ein offenes Antwortformat, welches eine unvoreingenommene Antwort ermöglichen sollte, die Gründe der vorherigen Flexibilitätsangabe erhoben. Inhaltlich konnte an Ergebnisse der Befragung der Lehramts-Studienanfänger des Wintersemesters 2009/2010 an der Universität Leipzig zu den „Gründe[n] für die Wahl der Schulform“ angeknüpft werden (Herfter/Schroeter/Bergau 2011).

18 Dies deckt sich mit den Einsichten Bocks (2001), welcher feststellt, dass Schwierigkeiten bei der Studienwahlentscheidung insbesondere aufgrund von Informations- und Beratungsmängeln auftreten, ferner auf die stattfindende Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Studierenden am Scheideweg zwischen Abitur und Studium rückzuführen sind. Siehe Bock, J. (2001, 30./31.01.2001). Studienentscheidung und individueller Entwicklungsprozess. Präsentation anl. Tagung "Übergang von der Schule in die Hochschule - Zugang zum Studium zwischen 'Markt' und 'Recht auf Bildung'".

63,3% aller Befragten (n=158) geben an, sich vorstellen zu können, auch in einer anderen als der gewählten Schulform zu arbeiten. Wenig mehr als ein Drittel der Studierenden (36,7%) möchten hingegen ausschließlich in der von Ihnen gewählten Schulform unterrichten. Vergleicht man die Antworten mit der gewählten Schulform der Befragten, so zeigt sich, dass die Förder- und Mittelschullehrer einem Wechsel der Schulform am aufgeschlossensten gegenüberstehen, die Grundschullehrer hingegen am ehesten auf ihre Schulform festgelegt sind ($\chi^2= 8,738$; $df=3$; asymp. Sig. (zweiseitig) 0,033) signifikanten Zusammenhang (Cramers-V 0,249; Phi 0,249). Setzt man diese Ergebnisse zu den im Wintersemester 2009/2010 erhobenen Daten in Beziehung, so wird deutlich, dass die Schulformflexibilität tendenziell zugenommen hat: Konnten sich im Jahr 2009 57,5% vorstellen, die Schulform zu wechseln, sind es im Jahr 2014 bereits 63,3%. Zudem hat sich die Bereitwilligkeit eines Schulformwechsels von den Gymnasiallehrern hin zu den Förder- und Mittelschullehrern verschoben. Dies mag jedoch auch in der geringen Stichprobengröße sowie der Interviewsituation der vormaligen Studie begründet sein.

Tabelle 15: Kreuztabelle Schulform/ Schulformflexibilität

	Ja	Nein	Gesamtsumme
Lehramt an Grundschulen	24	23	47
Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen	14	4	18
Lehramt an Gymnasien	31	22	53
Lehramt Sonderpädagogik	19	4	23
Gesamtsumme	88	53	141

Die von den Studierenden angegebenen Gründe für die Offenheit bzw. Festlegung bezüglich der Schulform lassen sich in folgende Kategorien einordnen:

Veränderungs- und Entwicklungsoffenheit (32,5%)

Als Grund für ihre Flexibilität benennen die Befragten eine allgemeine Veränderungs- und Entwicklungsoffenheit, die sich aus den positiven Möglichkeiten anderer Schulformen („Ich würde auch an Gymnasien unterrichten, da man den Ethikunterricht wesentlich anders gestalten kann.“), der Sympathie für eine anteilige Auflösung der momentan etablierten Schulformen („Ich finde Gemeinschaftsschulen toll.“), der Offenheit für Herausforderungen im Beruf („außerdem kann das mit neuen herausforderungen verbunden sein und das bringt einen dazu sich immer wieder neue Sachen ausdenken zu müssen“, Entdecken und Erfahren neuer Gebiete und Anwendungsbereiche“) oder dem generellen Bestreben, sich nicht festzulegen („Ich halte mir gerne viele Optionen offen.“) speist.

Nein- Eigenschaften der Zielgruppe und der Schulart sind entscheidend (26%)

Die Studierenden benennen angenommene Eigenschaften der Zielgruppe („Weil ich nur mit Kindern diesen alters arbeiten möchte“, „Vor allem im Bezug auf Sport kann man ab der

fünften Klasse die Schüler besser sportlich fördern und belasten als in der Grundschule.“) oder der Schulform („ich habe mir bewusst Gymnasium ausgewählt, weil ich hoffe, dass dort der Unterricht am ungestörtesten ablaufen kann“) als ausschlaggebend für eine Festlegung auf ihre Schulform.

Inklusion/Veränderungen im Bildungssystem werden dazu führen (14,8%)

Die Studierenden geben als Grund für ihre Flexibilität zukünftige Änderungen im Bildungssystem („Was genau die Zukunft bringt, kann man zwar nicht sagen, jedoch sollte man darauf gefasst sein, dass es Veränderungen geben kann, die auch die Schulform betreffen können.“) sowie aktuelle Gegebenheiten im Schulsystem („Lehrermangel herrscht in allen Schulformen, sodass bei entsprechendem Umfeld und Vergütung auch in anderen Schulformen die Möglichkeit besteht, dort eine Arbeitsstelle zu finden.“) an.

Ausbildung auch in anderen Schulformen anwendbar (7,7%)

Die Studierenden bringen zum Ausdruck, dass insbesondere ihre fachliche Ausbildung in mehreren Schulformen Anwendung finden kann („Ob Mittelschule oder Gymnasium macht vom Studieninhalt kaum einen Unterschied, somit auch nicht ob ich an der MS oder Gym. arbeite.“, „Da ich die Schulform Gymnasium gewählt habe, denke ich bin ich auch für andere Schulformen fachlich geeignet am Ende.“).

Nein aufgrund fehlender pädagogischer bzw. fachlicher Spezialisierung (7,1%)

Aufgrund fehlender fachlicher („In der Grundschule fehlt die Spezialisierung auf einzelne Fächer (bspw. Biologie und Geschichte)“) oder pädagogischer Spezialisierung („Zudem würde ich mir mit meiner Ausbildung das Unterrichten an einer Grundschule nicht vorstellen können“) sowie aufgrund der Vorstellung, für eine andere Schulform sei ein weiteres Studium von Nöten („Ich kann es mir nicht vorstellen, ein weiteres/vertiefenderes Studium zu absolvieren.“) legen sich die Studierenden auf ihre gewählte Schulform fest.

Nein- Festlegung auf eine Schulform (6,5%)

Die Studierenden legen sich aufgrund nicht näher begründeter persönlicher Präferenzen („auf eine Oberschule hätte ich eigentlich keine Lust“, „Ich bin sehr zufrieden mit meiner gewählten Schulform und glaube nicht, dass ich später damit unzufrieden sein werde.“) auf eine Schulform fest.

Sonstiges (5,3%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Gehörlose“, „Ich kann mir überhaupt nicht vorstellen als Lehrer an einer staatlichen Schule zu arbeiten, da ich die Werte unseres Bildungssystems nicht unterstütze.“).

Tabelle 16: Gründe für die Offenheit oder Festlegung bezüglich der Schulform

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n = 141)
Veränderungs- und Entwicklungsoffenheit	55 (39 %)
Nein - Eigenschaften der Zielgruppe und der Schulart sind entscheidend	44 (31,2 %)
Inklusion/ Veränderungen im Bildungssystem werden dazu führen	25 (17,7%)
Ausbildung auch in anderen Schulformen anwendbar	13 (9,2 %)
Nein - aufgrund fehlender pädagogischer bzw. fachlicher Spezialisierung	12 (8,5 %)
Nein - Festlegung auf eine Schulform	11 (7,8 %)
Sonstiges	9 (6,4 %)

Insbesondere zwei Punkte werden von denjenigen Studierenden herausgestellt, welche sich vorstellen können, die Schulform zu wechseln: Zum einen erscheint eine generelle Veränderungs- und Entwicklungsoffenheit für die Arbeit an einer anderen Schulform bedeutsam. Somit ist der Großteil der flexiblen Befragten von sich aus dazu bereit, die Schulform zu wechseln. Zum anderen geben die Studierenden als Grund für einen möglichen Wechsel der Schulform oftmals an, Veränderungen im Bildungssystem würden letztlich dazu führen, dass Lehrer flexibel sein *müssten*. Dieser Grund scheint stärker von Annahmen über äußere Umstände motiviert und könnte mit dem ausgewiesenen Bedürfnis der Lehramtsstudierenden nach beruflicher Sicherheit in Zusammenhang zu stehen. Diejenigen, welche sich nicht vorstellen können, ihre Schulform zu wechseln, geben insbesondere Eigenschaften ihrer Zielgruppe, vermutete missliebige Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen (etwa deren Niveau oder Begeisterungsfähigkeit) sowie Erwartungen an die eigene sowie fremde Schulformen an, die als nicht passend erachtet werden.

Lediglich 7,1% aller Befragten fühlen sich auf eine andere Schulform aufgrund fehlender pädagogischer und insbesondere fachlicher Spezialisierung nicht genügend vorbereitet. Es fällt auf, dass insbesondere eine fehlende *fachliche* Spezialisierung, wie beispielsweise im Grundschullehramt, für hinderlich bezüglich des Schulformwechsels empfunden wird („In der Grundschule fehlt die Spezialisierung auf einzelne Fächer (bspw. Biologie und Geschichte)“, „dass mir u.U. das fachliche Wissen fehlt, das ich als Gymnasial- oder Oberschullehrer brauche, da ich nur ein Kernfach statt zwei habe und dieses auch weniger Semester studiere als die Studenten für Gymnasial- oder Mittelschullehramt es tun.“). Umgekehrt scheinen Gymnasiallehrer*innen wenig Bedenken bezüglich ihrer fachlichen Eignung für andere Schulformen zu haben (Da ich die Schulform Gymnasium gewählt habe, denke ich bin ich auch für andere Schulformen fachlich geeignet am Ende.“). Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen der Interviewstudie zu den Gründen der Wahl der Schulform zusammen (Herfter/Schroeter/Bergau 2011) und spiegelt die Grenzen der Flexibilität, welche durch die jeweils unterschiedliche Lehramtsausbildung gegeben sind und möglicherweise nur durch

gezielte Vorbereitung und Schulung der Lehrkräfte überwunden werden kann („Durch Entdecken und Erfahren neuer Gebiete und Anwendungsbereiche, Umschulung wird es theoretisch möglich und wenn der Wille da ist, ist auch ein Weg.“). Sollte Schulpolitisch geboten sein, eine höhere Flexibilität von Lehrer*innen zu verlangen, könnten die aufgeführten Meinungsäußerungen zur entsprechenden Ausgestaltung entsprechender Maßnahmen herangezogen werden.

Aspekte der Studienwahl

In der ersten Erhebungsrunde wurden die Studierenden neben der Entscheidungssicherheit – und Zufriedenheit auch danach gefragt, ob Lehramt ihr bevorzugtes Studium sei, bzw. welche Alternativen es dazu gab. In der Auswertung bestätigt sich die schon getroffene Aussage einer besonders starken Festlegung der Studierenden auf das Lehramtsstudium.

Zunächst sollten die Studierenden zunächst beantworten, ob das von ihnen gewählte Studium ihre bevorzugte Studienwahl ist. Anschließend wurden sie gebeten, ihre Alternativen zu ihrem jetzigen Studium zu benennen und gegebenenfalls zu begründen, weshalb Sie das Lehramtsstudium bevorzugten. Um die größtmögliche Freiheit in der Formulierung der Antworten zu sichern, wurden alle Fragen – bis auf diejenige zur bevorzugten Studienwahl – offen formuliert.

Das Lehramtsstudium ist in der Regel die bevorzugte Studienwahl: 87,8% aller Studierenden (n=156) geben ihr jetziges Studium ihre bevorzugte Wahl an, lediglich 12,2% hätten lieber etwas anderes studiert. Hierin bestätigt sich die hohe Entscheidungssicherheit der Lehramtsstudierenden.

Tabelle 17: Alternativen zum Lehramtsstudium für Studierende, deren jetziges Studium ihr bevorzugtes ist

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n = 128)
Keine Alternativen	54 (42,2%)
Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften/ Dual	17 (13,3%)
Geistes- und Gesellschaftswissenschaften	16 (12,5%)
Medizin	12 (9,4%)
pädagogische Ausbildung/ pädagogisches Studium	7 (5,5%)
Ausbildung/ Ausbildungsberuf	6 (4,7%)
Psychologie	5 (3,9%)
Tätigkeit im bisher ausgeübten Beruf	5 (3,9%)
andere Fachkombination/ andere Schulform im Lehramts-Studium	5 (3,9%)
Sonstiges	3 (2,3%)

Von denjenigen Studierenden, welche ihr derzeitiges Studium anderen Studiengängen vorzogen, geben 41,5% an, die Studienwahl wäre alternativlos gewesen. Als Ausweichmöglichkeiten ziehen viele Studierende insbesondere Geisteswissenschaften, Natur- und Ingenieurwissenschaften in Betracht. Interessanterweise kommt nur für 5,4% der Antwortenden eine andere pädagogische Ausbildung oder ein anderes pädagogisches Studium in Frage und lediglich 3,8% hätten eine andere Schulform oder eine andere Fachkombination studieren wollen. Die Vehemenz, mit welcher knapp die Hälfte aller Lehramtsstudierenden auf ihrer Studienwahl als einziger Möglichkeit beharrt, fügt sich wiederum mit der allgemein hohen Entscheidungssicherheit und – Zufriedenheit zu einem einheitlichen Bilde. Dies entspricht auch den eher geringen Studienabbruchquoten im Lehramt (vgl. Eulenberger 2015).

Als Gründe für die Bevorzugung des jetzigen Lehramtsstudiums wurden folgende benannt:

Interessen/ Fähigkeiten/ Anspruch (24,2%)

Als ausschlaggebend für die Bevorzugung des jetzigen Studiums werden zum einen Interessen und Fähigkeiten benannt, welchen in Studium und Lehrberuf weiter nachgegangen werden kann („dennoch will ich mit Kindern arbeiten, deshalb ist das Lehramtsstudium die beste Entscheidung“), zum anderen verdeutlichen die Studierenden, dass andere Aufgabenfelder diesen Ansprüchen und Neigungen nicht gerecht werden („nach einem Praktikum in diesem Bereich, habe ich festgestellt, dass mir dieser Beruf einfach zu wenig Kontakt mit anderen ermöglicht und ich intellektuell nicht genug gefordert werde.“).

Studienbezogene pragmatische Erwägungen (23,1%)

Die Studierenden benennen pragmatische Gründe wie die Kombination mehrerer interessanter Fächer („zum Anderen habe ich auch im Lehramtsstudium noch die Möglichkeit Kunst als Zweifach dazuzustudieren“), die Dauer der Lehramtsausbildung („Lehramt hat kürzere Ausbildungszeit“), die Sehnsucht nach der Sicherheit eines Studienplatzes („Zusage Studium Lehramt“) oder Zweifel an den eigenen Fähigkeiten („medizin und psychologie finde ich sehr spannend, doch dazu fühle ich mich nicht fähig“) für die Bevorzugung des jetzigen Lehramtsstudiums.

Berufliche und finanzielle Absicherung (17,6%)

Die Studierenden benennen die Unsicherheit, mit Abschlüssen anderer Studiengänge auch eine Stelle zu bekommen („die Sicherheit darin einen Job zu finden war gering“, „Ich habe mich aber gegen diese entschieden, weil sie aus Arbeitsmarktsicht ein bisschen perspektivlos waren“) oder die schlechte Bezahlung in anderen Branchen („das nicht im Verhältnis stehende Gehalt“) als Gründe für die Bevorzugung des Lehramtsstudiums.

Sinn und Berufung (13,2%)

Die Studierenden beschreiben das von ihnen gewählte Studium als Berufung („Lehramt allerdings ist für mich eine wirkliche Berufung.“) oder als Erfüllung des eigenen Lebens mit Sinn

(„Es gibt mir einfach mehr im Leben, als ständig vor dem Computer in einem Unternehmen zu sitzen.“)

Fehlende Zulassungsvoraussetzungen (13,2%)

Fehlende Zulassungsvoraussetzungen zu einem anderen Studium aufgrund der Abiturnote („Ein erheblich besseres Abitur hätte mir vielleicht den Weg zur Zahnmedizin ermöglichen können“) oder aufgrund von Krankheit („Favorit: Sport Studium - aufgrund einer Knieverletzung zur Zeit nicht möglich“) werden als ausschlaggebende Gründe für die Bevorzugung des jetzigen Lehramtsstudiums angegeben.

Vereinbarkeit mit Familie (6.6%)

Die Vereinbarkeit von Lehrberuf und Familie („„Doch mit Familie nicht gut vereinbar.““) empfinden die Studierenden als ausschlaggebend für die Bevorzugung des Lehramtsstudiums.

Sonstiges (2,2%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Sehr gern hätte ich mich für Grundschullehramt mit dem Kernfach französisch entschieden, doch dies wird hier in Leipzig nicht angeboten.“, „Aufgrund eines Praktikums und Gesprächen mit Studierenden des alternativen Studiengangs, habe ich mich gegen den anderen Studiengang entschieden.“).

Tabelle 18: Gründe für die Bevorzugung des Lehramtsstudiums

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n = 128)
Interessen/ Fähigkeiten/Anspruch	22 (17,2%)
Studienbezogene Pragmatische Erwägungen	21 (16,4%)
Berufliche und finanzielle Absicherung	16 (12,5%)
Sinn und Berufung	12 (5,2%)
Fehlende Zulassungsvoraussetzungen	12 (5,2%)
Vereinbarkeit mit Familie	6 (4,7%)
Sonstiges	2 (1,6%)

Bevorzugt wurde das Lehramtsstudium insbesondere aufgrund einer angenommenen Übereinstimmung von Berufsinhalten und den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Ansprüchen (24,2%) sowie aufgrund studienbezogener pragmatischer Erwägungen (23,1%). Die Vereinbarkeit des späteren Berufs mit einer Familie scheint hingegen wenig ausschlaggebend für die Bevorzugung es Lehramtsstudiums. Werden die Antworten mit den Gründen für die Wahl des Lehramtsstudiums (siehe Tabelle 9) verglichen und die fehlende Deckungsgleichheit der gebildeten Kategorien dabei vernachlässigt, so fällt ins Auge, dass in beiden Fällen eigene Interessen und Neigungen als häufigste Gründe für die Entscheidung für das jetzige Studium und somit gegen andere Alternativen angeführt werden. Der Lehrberuf als sinnvolle Tätigkeit oder Berufung wird hingegen als Grund der Bevorzugung seltener genannt (13,2%) als die ähnlichen Entscheidungsgründe „Innere Gewissheit und Fähigkeitsüberzeugung“ (30,5%) sowie „Gesellschafts- und Zukunftsrelevanz“ (19,2%). Dies könnte ein Hinweis darauf sein,

dass die eigenen Interessen vom jeweils gewählten Lehramt unter allen zur Wahl stehenden Alternativen am besten wiedergespiegelt werden, jedoch mehrere Tätigkeiten von den Studierenden als sinnvoll und mit den eigenen Fähigkeiten übereinstimmend erachtet werden.

Tabelle 19: Alternativen zum Lehramtsstudium für Studierende, deren jetziges Studium nicht ihr bevorzugtes ist

	Häufigkeit (Gültige Prozent) (n = 19)
Andere Fächerkombination	8 (42,1%)
Reines Fachstudium	8 (42,1%)
Anderes Lehramt	6 (31,6%)

Die hohe Bindung an die Lehramtsstudienwahl äußert sich insbesondere in den Alternativen dazu: So benennen über die Hälfte derjenigen Antwortenden, deren aktuelles Lehramtsstudium nicht ihre bevorzugte Studienwahl ist, als Wunschstudium entweder eine andere Fächerkombination im Lehramt oder aber ein anderes Lehramtsstudium. Lediglich 36,4% der Studierenden würde ein reines Fachstudium dem Lehramtsstudium als solchem vorziehen.

Wünsche und Vorstellungen vom/an das Lehramtsstudium

Abschließend wurden die Studierenden zu ihren Wünschen und Vorstellungen bezüglich des Studiums sowie ihrer aktuellen Studienmotivation befragt. Hierzu wurde in der zweiten Erhebungsrunde die Fragestellung verändert. Wurden die Studierenden in der Erhebung des Wintersemesters 2014/15 nach ihren Erwartungen an das Studium befragt, so lautet die neue Formulierung wie folgt: Welche Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf das Lehramtsstudium haben Sie? Grund für diese Neuerung war die positivere Interpretation der Frage nach den „Wünschen und Vorstellungen“, wohingegen festgestellt werden konnte, dass die Assoziationen zu „Erwartungen“ neutral bis eher negativ interpretiert wurden, was sich im WS 2014/15 in der Kategorie „Pessimismus“ manifestierte. Diese nun aktualisierte Frage entspricht eher den Zielen der Studie.

Um eine Beantwortung der Fragen nach sozialer Erwünschtheit einzuschränken und freie Erinnerungen zuzulassen, wurden die Fragen offen formuliert.

Bezüglich der Erwartungen an das Studium kann an die an der Universität Leipzig durchgeführte Teilstudie „Erwartungen von Studierenden an das Lehramt“ angeknüpft werden (Bergau/Mischke/Herfter 2013).

Die Antworten auf die Fragen nach den Wünschen und Vorstellungen, welche die Studierenden bezüglich ihres Studiums hegen, wurden in nachfolgende Kategorien überführt:

Pädagogisches Studium (42,5%)

Die Studierenden rechnen mit dem Erwerb von didaktischen Kenntnissen („Ich hoffe, dass ich selbst gut darauf vorbereitet werde, meinen zukünftigen Schülern das Wissen zu vermitteln und mir gezeigt wird, wie ich mit bestimmten Situationen umgehen muss.“, „Fokus auf dem Wie vermittele ich das Wissen am Besten“), insbesondere zur Methodik („Eine gute und umfassende Ausbildung, was Didaktik und Pädagogik betrifft“, „Unterricht mal anders, die Klasse mit nach draußen nehmen, Unterricht raus aus dem Klassenraum“, „Ich möchte mich mit verschiedenen pädagogischen Ansätzen auseinandersetzen.“) und zur didaktischen Reduzierung und Unterrichtsvorbereitung allgemein („Lernen, wie man Lernschwache Schüler unterstützt, Unterrichtspläne erstellt, Ausflüge plant.“). Darüber hinaus erwarten die Studierenden eine Vorbereitung auf den Umgang mit alltäglichen Problemen und den Umgang mit Schülern („Aspekte zum Umgang mit herausforderndem Verhalten der Schüler“).

Fachstudium (36,6%)

Die Studierenden erwarten eine Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Wissens („Wissen innerhalb meiner Fächer vertiefen“, „Der Wunsch besteht darin, dass ein breites Spektrum Theorien und Ideen geboten wird“, „Vermittlung des fachspezifischen Stoffes“), eine kritische Auseinandersetzung mit präsentierten fachlichen Inhalten („Das auch kritisch auf das aktuelle Modell der Bildungswissenschaften, verschiedene Schulkonzepte und das Schulsystem geschaut wird.“) sowie neue Perspektiven auf bekannte Sachverhalte („viele neue Sichtweisen kennenlernen“).

Orientierung an schulischer Praxis (34,0%)

Die Studierenden erwarten praxisrelevante Inhalte („mehr Praxisorientierung“, „praxisnahe Studieninhalte“, „Abstimmung der Studieninhalte auf die Lehrpläne“), welche ihnen im Schulalltag nützlich sind („praktische Übungen im Umgang mit Klassen, Kollegen, Eltern etc.“, „Das [...] mir später der Einstieg in das Berufsleben leicht fällt.“).

Praktikum (19,6%)

Die Absolvierung mehrerer Praktika („Praxisanteile“), welche die Erprobung der im Studium erworbenen Inhalte und Fähigkeiten ermöglichen („frühzeitig in Schulen zu gehen, um dort zu hospitieren, Unterricht zu gestalten etc.“, „Ich hoffe das mich viele Praktikas erwarten, wo ich mein erweitertes Wissen bereits anwenden kann.“, „Ich wünsche mir, dass ich den Anforderungen in meinem Kernfach gerecht werden kann.“) wird von den Studierenden erwartet.

Anspruch (19,0%)

Die Studierenden vermuten eine starke Forderung durch das Lehramtsstudium („Das das Studium mit der Zeit einfacher wird, und nicht mehr alles so unverständlich ist.“, „Ich wünsche mir, dass ich den Anforderungen vor allem in meinem Kernfach gerecht werden kann.“) oder aber einen in Ansehung eines reinen Fachstudiums vergleichsweise geringeren Anspruch

(„angemessen hohe Ansprüche“, „leichtes "Durchkommen"“, „nicht bei den Bachelor/Diplom-Studenten zu sitzen.“). Auch der Wunsch, eigenen oder fremden Ansprüchen zu genügen wird genannt („einen guten Abschluss“).

Gute Lehre/ Betreuung und gemeinsames Lernen (12,4%)

Die Studierenden nennen Aspekte einer guten Lehre („Gute Dozenten, [...] gleichzeitig hohe[r] Qualität der Lehre“, „interessante Themen“, „Möglichkeit auch eigene Meinung einzubringen“, „Ich wünsche mir für die noch folgenden Semester Dozenten, die die Inhalte ihrer Teilbereiche verständlich & anschaulich erklären können, sodass ein "großes Ganzes" entstehen kann, und man nicht mehr nacharbeiten muss, als eigentlich sein sollte.“), Betreuung („gute Betreuung auch an Punkten wo man vielleicht nicht weiter weiß oder gar hinschmeißen möchte“, „engagierte Dozenten“) sowie eine angenehme Lernatmosphäre („kein großer Konkurrenzkampf im Studium, wie bspw bei den Juristen“) als Erwartungen an das Studium.

Persönliche Weiterentwicklung (9,2%)

Die Studierenden benennen die Hoffnung auf eine Weiterentwicklung von Aspekten („dass ich mich in den nächsten Jahren als Mensch und im Bezug auf das Lehrerdasein entwickle“, „eine funktionierende, persönliche Weiterentwicklung als Lehrerin vollziehen kann.“, „Ich wünsche mir, dass ich am Ende des Studiums eine sehr gute Lehrerin sein werde“) ihrer Persönlichkeit sowie ihrer Interessen und Ansichten („dass ich mich in den nächsten Jahren als Mensch und im Bezug auf das Lehrerdasein entwickle“, „eine funktionierende, persönliche Weiterentwicklung als Lehrerin vollziehen kann.“, „externe Förderungsmöglichkeiten zur Weiterbildung im eigenen Interessensbereich“,).

Organisation (5,3%)

Die Studierenden äußern den Wunsch nach einer verbesserten Organisation des Studiums („Ein Wunsch, den mein Studium ganz offensichtlich nicht zu lässt: Ich würde mich gerne auch individuell(er) mit Bereichen im Rahmen meines Studiums auseinandersetzen. Eine große Chance wäre dort der Ergänzungsbereich, da es meinem Studiengang aber nur vorgesehen ist, zwei Module zu besuchen, KSK verpflichtend und die "Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten" einem als Erstsemester (trotz freiwilliger Basis) förmlich aufgedrängt wird, ist schlicht und ergreifend kein Raum mehr.“, „Eine bessere Zusammenarbeit der Fakultäten in bezug auf die Lehrämter“, „stets gute Organisation“, „Gerade in der Einführungswoche als Ersti wäre es schön, einen Mentor zu haben. Man musste sich alle Veranstaltungen bezüglich der Fächer selbst suchen.“, „Informationen zu den Praktika rechtzeitig bekommen“).

Nichts/ keine klare Vorstellung (3,9%)

Die Studierenden benennen das Fehlen studienspezifischer Erwartungen („Kann ich so am Anfang des Studiums noch nicht genau sagen.“, „keine besonderen“, „Erwarte nichts, erreiche alles.“).

Sonstiges (3,3%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Ich hoffe, dass ich nie wieder einen Text lesen muss, der behauptet, dass es Lernbehinderungen nicht gibt und alle Kinder mit Dyslexie auf die Förderschule gehören.“, „Zunehmende Einstellung von Lehrern, keine wachsende Schere zwischen Lehrern und Schülern, Verbeamtung“, „Ich würde mir wünschen, dass die Kinder ihren Spaß am Lernen nie verlieren.“).

Tabelle 20: Wünsche und Vorstellungen vom Studium – Gegenüberstellung beider Jahre (ehemals: Erwartungen an das Studium)***

Kategorienbeschreibung	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS14/15 (n= 133)	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS15/16 (n= 153)
Pädagogisches Studium	51 (38,3%)	65 (42,5%)
Fachstudium	53 (39,8%)	56 (36,6%)
Orientierung an schulischer Praxis	31 (23,3%)	52 (34,0%)
Praktikum	5 (3,8%)	30 (19,6%)
Anspruch	17 (12,8%)	29 (19,0%)
Gute Lehre und gemeinsames Lernen	11 (8,3%)	19 (12,4%)
Persönliche Weiterentwicklung	- *	14 (9,2%)
Organisation	- *	8 (5,3%)
Nichts/ keine klare Vorstellung	17 (12,8%)	6 (3,9%)
Sonstiges	5 (3,8%)	5 (3,3%)
Erwartung von wenig Praxisrelevanz	6 (4,5%)	- **

* neu eingeführte Kategorie in der Erhebung WS15/16

**Kategorie entfällt in der Erhebung WS15/16

***neue Frageformulierung im WS15/16 – „Welche Wünsche und Vorstellungen haben Sie an das/ vom Studium?“; Fragestellung im WS14/15: „Welche Erwartungen haben Sie an das Studium?“

Im direkten Vergleich ist für die beiden Erhebungsrounden grundlegend festzuhalten, dass aufgrund der Neuformulierung der Frage nach den Wünschen und Vorstellungen das Kategoriensystem weiter differenziert werden musste – damit steigt die Anzahl der Kategorien von ehemals neun auf nun elf Kategorien. Zu den bestehenden Kategorien aus der Erhebung des WS 14/15 kommen die zwei Kategorien „Persönliche Weiterentwicklung“ und „Organisation“ hinzu. Aufgrund dessen fällt jedoch auch eine alte Kategorienbeschreibung weg – „Erwartung von wenig Praxisrelevanz“.

Eine fachliche sowie pädagogische Ausbildung stehen bei den Erwartungen wie auch im Vorjahr im Vordergrund. Dabei ist jedoch ein Positionswechsel zu verzeichnen – waren die Unterschiede zwischen Fachstudium (39,8%) und Pädagogischem Studium (38,3%) im WS 14/15 sehr gering, fallen diese bei der jüngsten Erhebung mit 5,9% etwas deutlicher auseinander (Pädagogisches Studium 42,5%; Fachstudium 36,6%). Somit ist für den Vergleich festzuhalten, dass die beiden Kategorien „Pädagogisches Studium“ und „Fachstudium“ eine Veränderung in ihrem Stellenwert aufweisen. Die häufige Nennung des „Pädagogischen

Studiums“ lässt vermuten, dass ein hoher Wunsch nach Handlungssicherheit besteht. Diese Sicherheit wird mit einer möglichst guten Ausbildung bezüglich des Lehrerseins begründet. Das eigene Auftreten, Verhalten, der Umgang mit besonderen Situation etc. – bis zum Ende des Studiums wünschen sich die Studierenden möglichst gut auf das „Unplanbare“ vorbereitet zu sein. Das Fachwissen wird dabei „hinten angestellt“, insbesondere soll hierbei das vorhandene Wissen „nur“ vertieft und erweitert werden („Wissen innerhalb meiner Fächer vertiefen“). Weiterhin folgt in diesem oberen Segment den beiden erst genannten Kategorien mit 34% die „Orientierung an der schulischen Praxis“.

In der Erhebung des WS 15/16 folgt im Ranking an vierter Stelle der Wunsch nach möglichst vielen Praktika (19,6%), dies ergibt eine Zunahme von 15,8%. Begründet werden kann dies in Anlehnung an den obig erwähnten Sicherheitsaspekt: Die Studierenden erwarten in mehreren Praktika viel Erfahrungen sammeln zu können, um sich persönlich weiterzuentwickeln und auf alle Besonderheiten des Lehrerseins vorbereitet zu sein. Enttäuschungen können vermieden werden, wenn die Studierenden sehr frühzeitig (z.B. in Informationsveranstaltungen) ihre überwiegend pädagogischen Inhaltserwartungen ggü. der vergleichsweise fachlich geprägten Studienrealität bewusst machen/reflektieren können.

Die gerade beschriebene „Persönliche Weiterentwicklung“ wurde neu in das Kategoriensystem aufgenommen und liegt mit 9,2% im Mittelfeld aller Nennungen. Die ebenso neu hinzugefügte Kategorie „Organisation“ entspricht dem Wunsch nach entsprechend guter bzw. verbesserter Organisation des Studiums. Auch hier wünschen sich die Studierenden, dass ihre Individualität im Vordergrund steht, was oftmals durch die gewünschte Integration eines Wahlbereiches in das Studium beschrieben wird. Ein anderer Schwerpunkt in organisatorischer Hinsicht ist wieder an das Sicherheitsbedürfnis gekoppelt – als Erstsemester wünschen sich die Studierenden einen Mentor während der Einführungswoche die bestmögliche Unterstützung leisten (bspw. hinsichtlich der Erstellung des eigenen Veranstaltungsplans) und durch den der Studierende schnellstmöglich an zuverlässige Informationen gelangt.

Die Kategorien „Anspruch“ sowie „Gute Lehre und gemeinsames Lernen“ haben ihre Positionen gehalten, zum Vorjahr sind die Werte prozentual angestiegen (Anspruch 19,0%; Gute Lehre/gemeinsames Lernen 12,4%). Positiv zu verzeichnen ist letztendlich auch das Absinken von 12,8% auf 3,3% der Kategorie „Nichts/keine klare Vorstellung“. Neben den Wünschen und Vorstellungen ergibt sich die Frage danach, was die Studierenden im Moment in ihrem Studium motiviert, damit diese Faktoren weiterhin im Rahmen der Möglichkeiten fokussiert und gefördert werden können.

Aktuelle Studienmotivation

Die Studierenden äußerten sich zu ihrer aktuellen Studienmotivation, dabei wurden folgende motivierende Faktoren genannt:

Berufsstatus „Lehrer“ (36,1%)

Die Studierenden geben das Ziel des Studienabschlusses („Mein Abschluss ist meine Motivation.“, „Das Ziel im Auge behalten.“) und die Vorfreude auf den Beruf („Ich denke an mein Ziel, später einen erfüllenden, meinen Interessen entsprechenden Beruf ausüben zu können.“, „Ich freue mich einfach auf die Zeit nach dem Studium. Auf die Zeit, in der es dann richtig los geht.“) sowie auf die mit dem Berufsstatus verbundenen Annehmlichkeiten („Ich stelle mir vor, wie schön der Beruf als Lehrer ist und welche Vorteile er hat“) als Motivation zum Studium an.

Fachliches Interesse, Studieninhalte und inhaltlicher Austausch (27,7%)

Die Studierenden benennen Interesse und Spaß am Studium („Im Grunds bin ich sehr motiviert, weil ich bis jetzt alles sehr interessant finde und mir fast jedes Seminar/ jede Vorlesung Spaß macht & gefällt.“, „Eine große Motivation ist mein Wissensdurst und meine eigene Lernbereitschaft.“), den gewählten Fächern („Außerdem machen mir die Fächer (bisher) viel Freude, das motiviert zusätzlich.“), spezifischen Inhalten und Vorlesungen oder dem Wissenserwerb generell („Zeitschriften zum Thema Grundschullehramt lesen“) sowie den Austausch über die Studieninhalte als Studienmotivation („mich mit Berufstätigen oder Studierenden zu den Themen auszutauschen und zu diskutieren“, „In Lerngruppen unklare Dinge besprechen“).

Berufsideal Lehrer (16,8%)

Die Studierenden benennen die Sinnhaftigkeit des Studiums („Ich stelle mir vor, wie ich später den Kindern erfolgreich helfe, ihren Weg im Leben zu finden“), ihre zukünftigen Schüler („dass ich helfen möchte die Kinder nach ihren individuellen Bedürfnissen zu fördern und zu unterstützen“) und die Gesellschaft („Ich führe mir vor Augen, wie wichtig der Lehrerberuf für die Gesellschaft ist.“) sowie die Ausführung ihres Traumberufs („Ich führe mir vor Augen, dass dieser Beruf mein Traumjob ist“) als motivierende Faktoren. Auch auf den Spuren eines persönlichen Vorbildes zu wandeln wird als motivierend erlebt („schlechtes Lehrervorbild → will es besser machen“, „Ich halte mir vor Augen, wie toll es doch ist, wenn man einem kompetenten, guten, freundlichen und sympathischen Lehrer gegenüber saß und dass ich so jemand sein könnte.“). Im Gegensatz zum Berufsstatus zielt das Berufsideal stärker auf intrinsischen Motivationen ab.

Gegenwärtige unterrichtspraktische Bezüge während des Studiums (16,1%)

Gegenwärtige („Neben dem Studium gebe ich Nachhilfeunterricht um praktische Erfahrungen zu sammeln.“, „Mit Schulkindern über ihre Sicht der Schule reden“, „selbst bereits unterrichten“) und vergangene schulpraktische Erfahrungen („Ich erinnere mich immer wieder dass ich in meiner Nachhilfetätigkeit viele Schüler welche versetzungsgefährdet waren dauerhaft verbessern konnte.“, „Ich erinnere mich an mein Praktika und an den Unterricht mit den Kindern.“) geben die Studierenden als zum Studium motivierend an.

Herausforderung und Leistungsvergleich (11,6%)

Als motivierend werden von den Studierenden persönliche Herausforderungen („eigener Ehrgeiz“, „Ich will das Studium möglichst in der Mindestzeit absolvieren.“, „meine Anforderungen an mich selbst nicht zu niedrig setzen, damit ich weiter an mir und dem Studium arbeite.“), der Vergleich mit den Leistungen anderer („andere haben es auch geschafft“) und Qualifizierungsmöglichkeiten („Des weiteren möchte ich einen guten Abschluss machen.“) beschrieben.

Studentenleben/ sozialer Austausch und Unterstützung (10,3%)

Die Studierenden beschreiben Aspekte des Studentenlebens („Ausgleich zum Unialltag schaffen mit z.B. Sport und anderen Hobbys“, „Abwechslung von Arbeit und Freizeit“, „ein gesundes Leben neben dem Studium führen und vieles an kulturellen Sachen mitnehmen.“), des Studienortes Leipzig („Ich sehe, das kostengünstige Studium in einer schönen Stadt in Deutschland als Privileg an“) sowie soziale Kontakte („Mir auch mal eine Auszeit gönnen und mich vor allem mit meinen Kommilitonen austauschen“, „Mir den Rat von Freunden und Familie holen.“) als Motivation zum Studieren.

Künftige Lehrtätigkeit (9,7%)

Die Vorfreude auf die Praktika im Studium („Praktika an entsprechenden Schulen in den Semesterferien“) sowie das künftige Unterrichten als Lehrkraft („Ich denke daran, wie es sein wird dann später als Lehrer zu arbeiten und freue mich total auf die Arbeit mit den Kindern.“, „denn das erinnert mich an mein Ziel: [...] Wissen zu vermitteln!“), „Ich denke daran, wie schön es sein wird, den Jugendlichen Wissen beizubringen und zu versuchen, sie von meinen Lieblingsfächern zu überzeugen und ihnen zu zeigen, wie interessant und wichtig diese sind.“) werden von den Studierenden als motivierend beschrieben.

Sonstiges (7,1%)

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („das möchte ich auch mal wissen...“, „Ich habe einen nebenjob bei dem ich auch mal Toiletten sauber mache. Das sagt alles.“, „Ich ignoriere meinen Schmerz.“, „mich weiterhin gut organisieren“, „meine derzeitige Situation betrachten.“, „Nichts.“).

Keine Motivation nötig (6,5%)

Die Studierenden geben an, dass sie für ihr Studium keine zusätzliche Motivation benötigen bzw. ausreichend motiviert sind („ich bin motiviert“, „Ich habe nicht das Gefühl, mich zusätzlich motivieren zu müssen, da ich motiviert bin.“).

Tabelle 21: Aktuelle Studienmotivation – Gegenüberstellung beider Jahre

Kategorienbeschreibung	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS14/15 (n=151)	Häufigkeit (Gültige Prozent) WS 15/16 (n=155)
Berufsstatus „Lehrer“	61 (40,4%)	56 (36,1%)
Fachliches Interesse, Studieninhalte und inhaltlicher Austausch	77 (51%)	43 (27,7%)
Berufsideal Lehrer	18 (11,9%)	26 (16,8%)
Gegenwärtige unterrichtspraktische Bezüge während des Studiums	7 (4,6%)	25 (16,1%)
Herausforderung und Leistungsvergleich	36 (23,8%)	18 (11,6%)
Studentenleben/ Sozialer Austausch und Unterstützung	37 (24,5%)	16 (10,3%)
Künftige Lehrtätigkeit	30 (19,9%)	15 (9,7%)
Sonstiges	11 (7,3%)	11 (7,1%)
Keine Motivation nötig	- *	10 (6,5%)

*Kategorie wurde im WS14/15 nicht aufgestellt

Während sich einige Antworten auf die aktuelle Situation im und neben dem Studium beziehen (Fachliches Interesse, Studieninhalte und inhaltlicher Austausch / Studentenleben, sozialer Austausch und Unterstützung / Herausforderung und Leistungsvergleich / Unterrichtspraktische Bezüge während des Studiums), beschreiben andere Antworten die vorgestellte Zukunft als motivierend (Berufsstatus „Lehrer“ / Künftige Lehrtätigkeit / Berufsideal Lehrer).

Bei der vergleichenden Betrachtung beider Erhebungsrunden wird deutlich, dass Bewegung in die kategoriale Rangfolge gekommen ist. Motivierten die Studierenden im Vorjahr mit über 50% noch die Studieninhalte am stärksten, so blicken die Studierenden der jüngsten Erhebung eher in die Zukunft – mit 36,1% steht der „Berufsstatus `Lehrer`“ an erster Position, gefolgt von „fachlichen Interesse, den Studieninhalten und dem inhaltlichen Austausch“ mit 27,7%. Im Überblick: Bezogen sich im WS 14/15 noch insgesamt 157 Aussagen auf die aktuelle Situation im und neben dem Studium und 109 Aussagen auf die vorgestellte Zukunft, lässt sich das Bild diesmal nicht eindeutig in Zukunft und Gegenwart gliedern - Die in der Gegenwart verhafteten Anreize zum Studieren und die Vorstellung ferner Ziele scheinen demnach gleich wichtig für die Studierenden zu sein.

Im Allgemeinen fokussieren Lehramtsstudierende stärker ihre Zukunft, was der genaueren Vorstellung vom späten Beruf geschuldet ist. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass bei der jüngsten Erhebung die Aussagen über die Zukunft in den Rängen deutlich gestiegen sind (Berufsstatus „Lehrer“ einen Platz aufgestiegen; Berufsideal Lehrer von Platz 6 auf Platz 3; Künftige Lehrtätigkeit um zwei Plätze gesunken). Ebenso ist bei den gegenwärtigen unterrichtspraktischen Bezügen ein prozentualer Anstieg von 11,5% zu verzeichnen. Im Vergleich zum Vorjahr wurden im WS 15/16 ausschließlich Erstsemester befragt (in der Vorhebung waren auch Nicht-Studienanfänger Teil der Befragungsgruppe die durch Fach- oder Studiengangwechsel im ersten Semester immatrikuliert waren). Es ist anzunehmen, dass

ein gewisser Anteil der Verschiebung in den Antworten dadurch zu erklären ist. Es könnte sein, dass sich die Studierenden am Beginn ihres Studiums tendenziell am stärksten auf die zentralen Themen des Studiums konzentrieren, was wiederum erklärt, weshalb die Kategorie „Studentenleben“ um drei Plätze gefallen ist. Zu erklären wäre dies abermals mit dem verstärkten Zukunftsfokus der Studierenden, wodurch gegenwärtige Dinge eher in den Hintergrund rücken. In Anlehnung daran ist festzuhalten, dass Lehramtsstudierende weniger stark von einem kompetitiven Gedanken geprägt zu sein scheinen. Die Kategorie „Herausforderung/Leistungsvergleich“ befindet sich an selber Position wie im Vorjahr, ist jedoch um 12,2% abgesunken – die Studierenden motiviert es also nicht besonders stark mit anderen in Konkurrenz zu treten und die eigene Leistung anhand der Ergebnisse anderer zu messen. Eher noch war es nötig das System um eine Kategorie zu erweitern – „Keine Motivation nötig“ – die Studierenden benötigen also keine zusätzliche Motivation bzw. sind bereits ausreichend motiviert. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der Frageformulierung ein Verständnisproblem vorliegt. Das Ziel war es mehr über die extrinsischen Motive zu erfahren. Anhand der Aussage „keine Motivation nötig“ wird deutlich, dass die Studierenden eine hohe intrinsische Motivation aufweisen. Dies spiegelt sich an anderer Stelle („Gründe der Studienwahl“) wieder, wo die Studierenden von ihrer hohen „inneren Berufung“ berichten, die sie dazu angetrieben hat das Studium aufzunehmen. Es ist zukünftig darauf zu achten, dass für kommende Erhebungen die Fragestellung konkretisiert wird und die Frage nach den in- und extrinsischen Motiven eindeutiger dargestellt wird.

Auf die Frage nach positiven Aspekten des Lehramtsstudiums antworteten nur 46 Studierende. Im Folgenden sind die aus den gegebenen Antworten gebildeten Kategorien ihrem Rang nach angegeben:

Soziale und fachliche Kompetenz der Lehrenden

Als positiv betrachten die Studierenden die soziale und die fachliche Kompetenz der Lehrenden. Zur fachlichen Kompetenz der Lehrenden zählt die Lehre („Die Lehrkräfte aus dem pädagogischen Bereich sind fähig und versuchen ihren Stoff anschaulich zu vermitteln“, „Sehr kompetente Professoren“) sowie die Betreuung und Beratung der Studierenden. Zur sozialen Kompetenz zählen sowohl der Umgang mit den Studierenden („Sehr freundliche Umgang der Dozenten mit den Studenten.“, „Hilfsbereitschaft der Professoren und Dozenten“) als auch Art und Weise der Erfüllung der Dienstaufgaben („motivierte Seminarleiter“, „die meisten Lehrkräfte gehen auf Kritik ein“).

Lernen und Interessen vertiefen

Die Studierenden betonen das Lernen und den damit verbundenen Lernerfolg („Die Studieninhalte sind zumindest in einem Fach nicht sehr an das Schulwissen anknüpfend, es lässt sich auch gut lernen ohne maximales Schulwissen zu haben- das find ich gut.“), die theoretischen fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums („Studieninhalte“, „Bildungswissenschaften und Pädagogischer Schwerpunkt“) und das Vertiefen der eigenen

Interessen („Sehr interessante Inhalte in den Förderschwerpunkten“, „So viele interessante Angebote und Leute um sich zu haben“) als positiven Aspekt des Studiums.

Angebot und Ausstattung der Universität

Die Studierenden benennen die allgemeine Ausstattung der Universität („sehr gut ausgestattete Uni“, „Die Standorte der Universität sind gut zu erreichen“, „Studienbedingungen (PC-Pools, WLAN, Sporthallen...)“, „gute Bibliothek“, „Uni-Card (Mensa und Ticket)“) oder spezifische Angebote („Das Mensa-Essen ist super“, „Tutorien“) als positiv.

Gemeinschaft der Studierenden

Die Studierenden nennen die sozialen Kontakte im Studium („Sozialer Kontakt mit Gleichgesinnten“), den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung unter den Studierenden („Viel Teamarbeit“, „Die Komilitonen sind nett und hilfsbereit.“) als einen positiven Aspekt ihres Studiums.

Organisation, E-Learning und Beratung

Die Befragten befinden insbesondere die Studienorganisation („gute Organisation“, „Nur eine Prüfung an Semester Ende“), E-Learning („Über internet vieles zugreifbar“, „Folien sind online zur wiederholung bereitgestellt“) sowie die Beratung („genügend Ansprechpartner“, „Bereitstellung von Hilfe durch verschiedene Institutionen“) als positiv im Studium.

Flexibilität und Freizeit

Die Studierenden betonen ihre Eigenverantwortlichkeit bei der Kurswahl und der Besuche der Veranstaltungen („Man konnte relativ flexibel die Kurse wählen“, „alles ist lockerer, es besteht nicht die Pflicht zu kommen, man muss sich also selber dafür oder dagegen entscheiden“, „Eigenständige Zeiteinteilung, da es keine Anwesenheitspflicht bei Veranstaltungen gibt“) sowie die sich daraus ergebene Flexibilität ihrer Zeiteinteilung und die gute Vereinbarkeit von Studium und Freizeit („Gute Vereinbarung mit Freizeit“) als positiv.

Praxisnähe

Die Studierenden benennen eine allgemeine Praxisorientierung („teilweise große Praxisbezogenheit“), praxisnahe Inhalte („Praktische Inhalte“) sowie spezielle Fachdidaktiken („Die Schulbezogenheit der Sachunterrichtsdidaktik“) als gute Vorbereitung auf ihr späteres Berufsleben.

Sonstiges

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („Nähe zum Heimatort“, „Mediennutzung“, „Die NCs haben sich aus den Noten der zu unterrichtenden Fächer errechnet“).

Die sozialen wie fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte werden von den Studierenden am häufigsten positiv hervorgehoben. Weiterhin werden die Vertiefung der eigenen Interessen durch das Studium sowie Angebote und Ausstattung der Universität Leipzig als positiv beschrieben. Darüber hinaus loben die Studierenden die Gemeinschaft mit anderen Studierenden, die Organisation des Studiengangs, Beratungsangebote und die E-Learning-Betreuung sowie die Flexibilität und freie Zeiteinteilung im Studium. Die Praxisnähe des Studiums fällt hingegen am seltensten positiv auf. Dies erklärt sich daraus, dass Studierende des ersten Semesters befragt wurden, welche ihre Schulpraktika noch vor sich haben. Die genannten positiven Aspekte decken sich in weiten Teilen mit den Antworten der Studierenden des dritten Semesters der Teilstudie „Positive und negative Aspekte des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden“. So werden die Kompetenzen der Lehrkräfte ebenfalls am häufigsten beschrieben, die Praxisnähe des Studiums hingegen am seltensten positiv benannt. Abweichungen treten in der Bewertung der Organisation des Studienganges auf, welche die Drittsemester positiver beurteilen als die Erstsemester. Da die Drittsemester dem Bachelor-Studiengang angehören, die hier befragten Erstsemester jedoch dem Staatsexamen sind diese Angaben nur bedingt vergleichbar. Auch wird die Studienorganisation zu Beginn eines Studiums im Zuge der Orientierung meist kritischer eingeschätzt als im Verlaufe des Studiums. Die Möglichkeit, eigene Interessen zu vertiefen, wird von den Drittsemestern hingegen weniger häufig positiv benannt als von den Erstsemestern. Die Studierenden des ersten Semesters scheinen demnach der Vertiefung ihrer Interessen einen höheren Stellenwert beizumessen als die Studierenden des dritten Semesters. Das Absinken der Bedeutung der Vertiefung eigener Interessen sowie des Lernens könnte unter anderem durch die zunehmende Frustration der Studierenden über die geringe Lehrplanrelevanz der fachlichen Inhalte begründet sein (vgl. Grüneberg/Knopf/Herfter 2013).

Auch zu den negativen Aspekten des Studiums wurden die Studierenden befragt. Folgende Oberkategorien wurden aus den 112 Antworten gebildet:

Organisatorische Probleme/ E-Learning/ Beratung und Betreuung

Die Befragten nennen Probleme, die sich auf schlechte Organisation sowie Betreuung des modularisierten Studiengangs zurückführen lassen. Hierzu zählen mangelnde Wahlmöglichkeiten, Überschneidungen („fehlende Kompatibilität der Kernfächer (Mathematik & Latein)“, „unvermeidliche Überschneidung von Veranstaltungen (Kunst/Bio) „), zu geringe Zeitfenster zwischen den Veranstaltungen („Schwierigkeiten in ruhe mittag zu essen zwischen den vorlesungen“), mangelnde Absprachen zwischen Fakultäten („keine Kommunikation zwischen den Fakultäten“), zu kurzfristige Planungen und Bekanntmachungen („Wenig

Informationen über Ausfall.“), fehlende inhaltliche Struktur („Informationen über Studienablauf (z.B. Laufzettel für Module“) und mangelnde Beratung der Studierenden sowie Betreuung der Internetpräsenzen („Unübersichtlichkeit der unzähligen Uni-Internetseiten!! Und erst im hundertsten Link findet man was man sucht.“).

Unangemessener Workload und Leistungsanforderungen

Der zu hohe Workload („hoher Zeitaufwand, bzw. Präsenzzeit“, „Viele lange und umständlich geschriebene Texte, die jede Woche bearbeitet werden sollen“), Probleme mit Inhalten einzelner Fächer („schwierige Inhalte (Pflichtmodul Chemie für Bio“, „Unverständnis für den Mathematik Stoff“) sowie die generelle Überforderung mit den Leistungsanforderungen im Semester („Stress und Lernpensum“) werden von den Studierenden als negative Aspekte des Studienganges aufgeführt.

Probleme in der Lehre und mit den Lehrenden/ Prüfungen

Schwierigkeiten innerhalb der Lehrveranstaltungen („die Bildungswissenschaften arbeiten nicht so durchdacht wie die Förderpädagogik“) und mit bzw. durch die Arbeit der Lehrenden werden von den Studierenden als negativ bewertet. Zur Arbeit der Lehrenden zählt neben der Lehre („Manche Seminare finde ich zu methodisch und dafür lerne ich wenig.“, „ungegliedertes Reden vieler Dozenten“, „Inkompetente Dozent/innen“) auch die Beratung und Betreuung der Studierenden („Sprechzeiten und Erreichbarkeit von Dozenten ist teilweise sehr schlecht.“, „Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Studenten und Dozenten“, „Die Übungsgruppenleiter der Mathe-Übungsgruppen bewerten sehr unterschiedlich, was nachteilig und zum Teil auch unfair wird.“). Auch der Umgang mit Prüfungsanforderungen („Prüfungsangst“, „Einschätzung der Prüfungsvorbereitung ist schwierig“) oder aber die Unklarheit dieser („Angst vor der Klausur, weil keine Ahnung von Ablauf, Fragen, Bewertung, etc...“) werden als negativ herausgestellt.

Angebote und Ausstattung der Universität

Die Studierenden bemängeln die fehlende und mangelhafte Ausstattung der Universität Leipzig im Allgemeinen. Insbesondere werden die langen Wege zwischen den Fakultäten bemängelt („Weite Wege zwischen den Fakultäten (keine richtige Pause, sondern nur Zeit zum hin und her fahren“), aber auch fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten („Das Fehlen von Betreuungsplätzen für Kinder unter 2 Jahren.“), überfüllte Lehrveranstaltungen („zu viele Studenten auf zu kleinen Seminarräumen“, „Die Seminare sind überfüllt“) oder zu wenig Angebote im tutorialen Bereich („Zu wenig Tutorien Angebote“).

Zu hoher fachwissenschaftlicher Anteil

Eine qualitativ oder quantitativ zu fachwissenschaftliche Ausrichtung des Studiums („Dass ich die reine Mathematik studieren muss obwohl ich nur Lehrer werden will“, „Kernfach sehr wissenschaftlich (nicht relevant für Grundschule“, „Hohes fachliches Niveau des Kernfaches“)

sowie ein Mangel an lehramtsrelevanten Inhalten („Zu wenig Didaktik in meinen Augen“) und fehlender Praxisbezug („Wenig Praxis“, „Zu wenig Praxis, zu späte Praktika“) empfinden die Studierenden als negativ.

Sonstiges

Unklares und/ oder nicht zu einer Kategorie Zuweisbares/ Einzelnennungen („nervende Studierende“, „hinderlich sind meine Defizite im Umgang mit Technik, neuen Medien, PC-Programmen“, „länger zurückliegendes abitur“).

Insbesondere organisatorische Probleme, Probleme mit dem E-Learning oder eine unzureichende Beratung und Betreuung werden als negativ beschrieben. Die Arbeitsbelastung empfinden viele Studierende als unangemessen, Probleme mit der Lehre und den Lehrenden als belastend. Selten kritisiert werden hingegen Angebote und Ausstattung der Universität – hier bemängeln die Studierenden insbesondere die langen Anfahrtswege zwischen den einzelnen Veranstaltungsorten – sowie ein zu hoher fachwissenschaftlicher Anteil, was mit der häufigen positiven Herausstellung dieser beiden Aspekte zusammenstimmt.

Im Vergleich mit den genannten positiven Aspekten fällt zunächst auf, dass mehr als doppelt so viele Studierende auf die Frage nach negativen Aspekten des Studiums geantwortet haben (positiv: 49 Antworten; negativ: 112 Antworten). In der früheren Befragung Studierender ließ sich eine solche Tendenz nicht feststellen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Studierenden des neuen Staatsexamens mit ihrem Studiengang tendenziell (unter Berücksichtigung der niedrigeren Rücklaufquote) unzufriedener sind als die Bachelor-Studierenden.

Im Vergleich der Antworten der Erst- mit den Antworten der Drittsemester tritt hervor, dass von beiden Studierendengruppen organisatorische Probleme ebenso wie Probleme mit der Betreuung und Beratung am häufigsten angesprochen werden. Dies weist auf die generelle Verbesserungswürdigkeit dieser Bereiche im Bachelor-Studiengang ebenso wie im neuen Staatsexamen hin. Ein zu hoher fachwissenschaftlicher Anteil, welcher von den Drittsemestern an vierter Stelle bemängelt wird, scheint für die Erstsemester kein großes Problem darzustellen. Dies könnte in der Erwartung von mehr Praxisbezügen in den folgenden Semestern begründet sein. Auffällig ist jedoch, dass die Erstsemester im Vergleich zu den Drittsemestern sehr häufig zu hohe Leistungsanforderungen als negativen Aspekt benennen. Dieser Umstand lässt zwei Interpretationen zu: Zum einen, dass sich die Studienneulinge erst an die neuen Anforderungen und Arbeitsweisen an der Universität gewöhnen müssen. Zum anderen könnte das Ergebnis jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass das neue Staatsexamen im Vergleich zum Bachelor-Studiengang generell als anspruchsvoller wahrgenommen wird.

Quellen

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2015): 17. Shell-Jugendstudie: Jugend 2015. Verfügbar unter http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf

Asmussen, J. (2006): Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: Schmidt, U. (Hg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Hochschulforschung, Bd. 3), S. 93–157.

Bergau, M., Mischke, M. & Herfter, C. (2013). Erwartungen von Studierenden an das Lehramtsstudium. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-151462>

Bock, J. (2001). Studienentscheidung und individueller Entwicklungsprozess. Präsentation anl. Tagung "Übergang von der Schule in die Hochschule - Zugang zum Studium zwischen 'Markt' und 'Recht auf Bildung'".

Damrath, C. (2006): Studienzufriedenheit- Modelle und empirische Befunde. In: Schmidt, U. (Hg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Hochschulforschung, Bd. 3), S. 227–293.

Ecarius, J.; Miethe, I. (Hg.) (2011): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen, Farmington Hills, Mich: Budrich-Verlag.

Eulenberger, J., Piske, A., Thiele, A. (2015): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Leipziger Universitätsverl. (Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung, 6).

Grüneberg, T., Knopf, A., Herfter, C. (2013). Positive und negative Aspekte des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden. Ergebnisse aus Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/Abschlussbericht_Positive_und_Negative_Aspekte_im_Lehramtsstudium.pdf

Grüneberg, T., Knopf, A. (2015): Studienmotivation im Lehramt. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht). Verfügbar unter <http://www.zls.uni->

leipzig.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Forschung/Studienmotivation_im_Lehramt__2015___Zwischenbericht_Grueneberg_und_Knopf.pdf

Hachmeister, C.-D.; Harde, M.; Langer, M. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG -. Centrum für Hochschulentwicklung. Güterloh (Arbeitspapier, Nr. 95).

Herfter, C. & Schroeter, E. (2013). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen: Gründe für die Wahl der Schulform. Pädagogische Rundschau, 67 (3), 313–327.

Herfter, C. (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag

Herfter, C., Grüneberg, T., Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben, in: Zeitschrift für Evaluation 01/2015, S. 57-82.

Herfter, C., Maruhn, F. & Wachler, K. (2011). Der Abbruch des Lehramtsstudiums - Zahlen und Hintergründe. Ergebnisse einer Fragebogenstudie an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht).

Herfter, C., Schroeter, E. & Bergau, M. (2011). Die Gründe für die Wahl der Schulform. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, Projektbericht).

Hoppe-Graff, S.; Flagmeyer, D.; Herfter, C.; Westphal, K.; Port, A. (2009): Mitten im BA-Studium: Studienmotive, Orientierungen, Erfahrungen und Überzeugungen von Studierenden im neuen Lehramtsstudiengang. In: Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. und Wilhelm, C. (Hg.): Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig: Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus Sicht von Studierenden und Referendaren. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag (1), S. 33–68.

Hülshoff, T. (2012): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. München: Reinhardt UTB, 4. Aufl..

Just-Nietfeld, J.; Nickels, B. (2006): Basics der Allgemeinen Studienberatung - Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 1 (1).

Kohler, J. (2004). Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Bd. A1.2). Stuttgart: Raabe

König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40 (3), S. 289-315.

- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2).
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz (2003).
- Mayring, P. (Hg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merten, J. (2003): Einführung in die Emotionspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neugebauer, M. (2014). Wer wird Lehrer – und warum?: Ursachen der Studienwahl, Eingangsvoraussetzungen von Studierenden und die Beurteilung des Lehramtsstudiums: Schlussbericht: Projektlaufzeit: 1.10.2010 – 31.12.2013, Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim, Hannover.
- Ortony, A., Clore, G. L., Collins, A. (1988): The Cognitive Structure of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pohlmann, Br./ Möller, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 24 (1), 73-84.
- Rabel, M. (2011): Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller Entwicklungen auf die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und Deutsch. Dissertation. Universität Wien, Wien.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31 (1), 27-56
- Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Edda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. überarb. u. erw. Auflage, 349-385
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3), 199-212
- Schmidt, U. (Hg.) (2006): Übergänge im Bildungssystem. Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Hochschulforschung, Bd. 3).

Schmidt-Atzert, L., Peper, M., Stemmler, G. (2014): Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.

Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2012). EMW - Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH. Fragen zur Person und zur berufsspezifischen Motivation. Universität zu Köln. Zugriff am 17.03.2014. Verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/4702>

Statistisches Landesamt des Freistaat Sachsen, 2016, GENESIS Online-Datenbank; Verfügbar unter: <https://www.statistik.sachsen.de/genonline/online/logon> ; letzter Zugriff: 23.9.2016

Statistisches Landesamt des Freistaat Sachsen – „Statistischer Bericht – Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen 2015“ (BIII 1 – j/15), Verfügbar unter: https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_III_1_j15_SN.pdf ; letzter Zugriff 23.9.2016

Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum-Verl.

Storch, M., Krause, F. (2014): Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Theoretische Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). Bern: Verlag Hans Gruber.

Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Willich, J.; Buck, D.; Heine, C.; Sommer, D. (2011). Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studium- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule, 5/2011

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums (WS15/16)	13
Tabelle 2: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind.....	15
Tabelle 3:Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche.	15
Tabelle 4: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte.	16
Tabelle 5: Kreuztabelle Schulform*Entscheidungsgründe: ... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte.....	16
Tabelle 6: Kreuztabelle Interview 14/15 / 15/16*Entscheidungsgründe: ... ich die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde.....	16
Tabelle 7: Meinungen zum Lehrerberuf.....	17
Tabelle 8: Kreuztabelle Interview 14/15 / 15/16*Meinungen zum Lehrberuf: ... dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehenes Beruf ist?	18
Tabelle 9: Darstellung der Kategorien der Gründe bezüglich der Studienwahl	20
Tabelle 10: Darstellung des Emotionserlebens bezüglich der Studienwahl	23
Tabelle 11: Darstellung der Kategorien des emotionalen Erlebens bezüglich der Studienwahl	25
Tabelle 12: Angaben zur Entscheidungssicherheit (WS 15/16) - umcodierte Likert-Skala	27
Tabelle 12a: Vergleich der Angaben zur Entscheidungssicherheit aus beiden Jahren.....	27
Tabelle 13: Angaben zur Entscheidungszufriedenheit (WS15/16)	28
Tabelle 13a: Vergleich der Angaben zur Entscheidungszufriedenheit aus beiden Jahren.....	28
Tabelle 14: Angaben zu gewünschten Unterstützungsformen	29
Tabelle 15: Kreuztabelle Schulform/ Schulformflexibilität	31
Tabelle 16: Gründe für die Offenheit oder Festlegung bezüglich der Schulform	33
Tabelle 17: Alternativen zum Lehramtsstudium für Studierende, deren jetziges Studium ihr bevorzugtes ist	34
Tabelle 19: Alternativen zum Lehramtsstudium für Studierende, deren jetziges Studium nicht ihr bevorzugtes ist	37
Tabelle 21: Aktuelle Studienmotivation – Gegenüberstellung beider Jahre	44
Tabelle 22: Werte des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen (WS 2015/16) – Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die einzelnen Schulformen	55
Tabelle 23: Werte des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen (WS 2015/16) – Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium	55
Tabelle 24: Lehramt nach Fachsemestern und Fächern - Uni Leipzig (WS 15/16) (Auszug).	56
Tabelle 25: Fragebogen Erhebungsrunde WS 15/16.....	56
Tabelle 26: Fragebogen Erhebungsrunde WS 14/15.....	60
Tabelle 27: Vergleich der Entscheidungsgründe zur Studienwahl WS14/15 und WS15/16	63
Tabelle 28: Meinungen zum Lehrerberuf im Vergleich beider Jahre	66

Anhang

Tabelle 22: Werte des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen (WS 2015/16) – Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die einzelnen Schulformen

Ergebnis - 21311-006Z

Tabelle

Optionen:      Diagramm

Studienanfänger/Studenten im 1. Fachsemester, angestrebte Abschlüsse, Geschlecht/Nationalität, Sachsen, Wintersemester										
Statistik der Studenten Freistaat Sachsen Studenten im 1. Fachsemester (Anzahl)										
Prüfungsgruppen(15, angestrebte)		Insgesamt			männlich			weiblich		
		Insgesamt	Sommersemester	Wintersemester	Insgesamt	Sommersemester	Wintersemester	Insgesamt	Sommersemester	Wintersemester
Insgesamt	2014	33 092	3 531	29 561	17 586	1 892	15 694	15 506	1 639	13 867
darunter:										
LA, BA und MA an Grund- und Hauptschulen/Primarst.	2014	657	24	633	67	-	67	590	24	566
LA, BA und MA an Realschulen /Sekundarstufe I	2014	394	-	394	176	-	176	218	-	218
LA, BA und MA an Gymnasien/Sek.st. II, allg.b.Sch.	2014	1 202	6	1 196	512	2	510	690	4	686
LA, BA und MA an Sonderschulen/Förderschulen	2014	305	-	305	56	-	56	249	-	249

© Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2016 - Vervielfältigung und Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangabe gestattet | Stand: 06.08.2016 / 22:50:59

(Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaat Sachsen, 2016, GENESIS Online-Datenbank, Ergebnis – 21311-006Z)

Tabelle 23: Werte des Statistischen Landesamtes des Freistaats Sachsen (WS 2015/16) – Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium

Studenten, Studienanfänger und Studenten im ersten Fachsemester im Wintersemester 2015/16 nach Hochschulen (Quelle: Statistisches Landesamt, Freistaat Sachsen – „Statistischer Bericht – Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen 2015“ (BIII 1 – j/15); vgl. S. 63f.)

Insg. in Sachsen	113.281	weiblich 51.536		
Insg. an der Uni Leipzig	27.666	weiblich 16.213	Studienanfänger 4.571 (weiblich: 2.788)	Im 1. FS 7.275 (weiblich: 4.176)

Studenten, Studienanfänger und Studenten im ersten Fachsemester im Wintersemester 2015/16 mit dem angestrebten Abschluss Lehramt (Quelle: Statistisches Landesamt, Freistaat Sachsen – „Statistischer Bericht – Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen 2015“ (BIII 1 – j/15); vgl. S. 65.)

Insg. in Sachsen	8.877	weiblich 6.071	Studienanfänger 1.421 (weiblich: 1.007)	Im 1. FS 2.180 (weiblich: 1.466)
------------------	-------	----------------	--	-------------------------------------

Tabelle 24: Lehramt nach Fachsemestern und Fächern - Uni Leipzig (WS 15/16) (Auszug)

Staatsexamen Lehramt an Grundschulen		501	5	129	0	130	0	97	4	136	0	0	0	0	0	0	0	0	448	5
Deutsch	7	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
Deutsch als Zweitsprache	200	11	36	0	57	1	38	2	55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	180	2
Ethik	86	3	26	0	14	0	17	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79	0
Evangelische Religion	57	3	10	1	18	1	13	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	0
Grundschuldidaktik 1	501	5	133	0	123	1	100	4	135	0	0	0	0	0	0	0	0	0	448	5
Grundschuldidaktik 2	501	25	101	0	127	5	123	4	116	0	0	0	0	0	0	0	0	0	425	2
Grundschuldidaktik 3	190	0	51	0	54	2	33	2	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	165	3
Grundschuldidaktik 4	4	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
Kunst	15	1	5	0	7	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0
Mathematik	187	0	50	0	53	1	33	2	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	162	3
Sorbisch	4	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
Sport	97	3	9	0	25	2	28	1	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	66	0
Gesamt	2350	56	559	1	610	13	485	21	605	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2050	20
Staatsexamen Lehramt an Mittelschulen		114	2	46	0	34	0	16	0	16	0	0	0	0	0	0	0	0	73	1
Biologie	43	0	18	0	9	1	9	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0
Chemie	247	1	82	0	76	2	43	2	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	179	4
Deutsch	6	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Deutsch als Zweitsprache	175	6	74	0	43	1	31	3	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	1
Ethik	85	2	23	0	23	1	16	1	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	56	2
Evangelische Religion	50	0	21	0	16	0	5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	0
Französisch	17	1	7	0	3	0	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	1
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung	71	1	27	0	18	0	13	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0
Geschichte	118	3	33	1	26	1	33	0	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	1
Informatik	15	0	8	0	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Kunst	21	0	6	0	11	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	0
Mathematik	115	0	47	0	28	1	17	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54	0
Physik	47	0	21	0	11	0	5	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0
Russisch	14	0	5	0	6	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	4
Sorbisch	5	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
Spanisch	12	0	5	0	3	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1
Sport	144	2	53	0	43	1	22	1	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	1
Tschechisch	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt	1300	18	485	1	358	8	220	8	202	0	0	0	0	0	0	0	0	0	698	16

Staatsexamen Höheres Lehramt an Gymnasien	Biologie	173	3	46	0	32	0	44	2	46	0	0	0	0	0	0	0	0	116	0
	Chemie	168	7	65	0	48	1	31	0	16	0	0	0	0	0	0	0	0	79	0
	Deutsch	351	18	90	0	80	0	66	4	93	0	0	0	0	0	0	0	0	252	6
	Deutsch als Zweitsprache	9	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0
	Englisch	333	19	78	2	84	2	65	6	76	0	0	0	1	0	0	0	0	238	11
	Ethik	132	5	41	0	31	2	26	1	26	0	0	0	0	0	0	0	0	64	3
	Evangelische Religion	84	5	38	1	18	0	11	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	58	2
	Französisch	205	21	52	0	51	1	39	4	37	0	0	0	0	0	0	0	0	168	8
	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	138	8	33	0	39	0	32	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	71	0
	Geschichte	259	13	87	1	52	1	45	3	56	0	1	0	0	0	0	0	0	125	3
	Griechisch	17	1	6	0	6	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
	Informatik	78	1	35	0	19	0	17	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	18	3
	Italienisch	26	1	8	0	5	0	5	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	25	1
	Kunst	66	1	17	0	25	0	14	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	51	2
	Latein	78	2	24	0	14	0	19	1	18	0	0	0	0	0	0	0	0	42	1
	Mathematik	357	8	141	0	90	0	65	1	52	0	0	0	0	0	0	0	0	138	3
	nur Bildungswissenschaften/Hauptörer an HMT	10	0	2	0	4	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
	Physik	163	2	61	1	40	0	29	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	42	2
	Polnisch	5	0	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3
	Russisch	31	0	9	1	8	0	4	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	19	5
	Sorbisch	9	0	0	0	1	0	3	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1
	Spanisch	140	12	41	0	27	2	33	3	22	0	0	0	0	0	0	0	0	108	13
	Sport	241	13	52	0	55	1	56	1	63	0	0	0	0	0	0	0	0	78	1
	Tschechisch	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gesamt	3074	140	935	6	732	10	611	31	607	0	1	0	1	0	0	0	0	1718	68

Staatsexamen Lehramt Sonderpädagogik	Biologie	17	0	2	0	9	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0
	Chemie	4	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Deutsch	145	1	39	0	33	0	40	1	31	0	0	0	0	0	0	0	0	126	0
	Deutsch als Zweitsprache	7	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
	Emotionale und Soziale Entwicklung	483	14	133	1	123	1	107	3	101	0	0	0	0	0	0	0	0	399	3
	Englisch	56	4	16	0	15	1	14	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	47	0
	Ethik	26	0	13	0	6	1	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	22	1
	Evangelische Religion	38	1	27	0	5	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	35	1
	Geistige Entwicklung	322	8	63	1	99	1	76	4	70	0	0	0	0	0	0	0	0	267	0
	Geschichte	23	1	11	0	5	0	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0
	Grundschuldidaktik	345	7	92	2	88	2	74	3	77	0	0	0	0	0	0	0	0	311	0
	Informatik	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Körperliche und Motorische Entwicklung	171	6	60	0	51	1	29	2	22	0	0	0	0	0	0	0	0	135	3
	Kunst	18	0	5	0	5	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0
	Lernen	443	9	135	0	119	3	102	3	72	0	0	0	0	0	0	0	0	373	2
	Mathematik	25	0	8	0	8	0	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	20	1
	Physik	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	Sport	21	2	5	0	5	0	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0
	Sprache	149	3	55	0	36	0	31	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	130	0
	Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales	75	3	22	0	33	0	17	0											

Wie sicher waren Sie sich bei Entscheidung?	Skala 1-100 (Sicher/Unsicher)	Eigene Entwicklung
<p>Bitte nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung: Ich habe mich für das Lehramt an [GS/MS/Gym/SP] entschieden, weil...</p> <p>Berücksichtigen Sie bitte spezifische Aspekte ihrer angestrebten Schulform (sofern für die jeweilige Frage relevant).</p> <p><i>[gar nicht zutreffend – voll zutreffend]</i></p>	... die Anforderungen des Berufs und meine eigenen Fähigkeiten übereinstimmen.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_54_1
	... ich denke, dass ich ein/e guter/r Lehrer/in sein werde.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 3.3.
	...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, dass ich gut erklären könne.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 3.4.
	... es mir empfohlen wurde.	Eigene Entwicklung
	... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_46_1
	... meine Familie findet, ich sollte Lehrerin bzw. Lehrer werden.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 4.2.
	...ich aus einer Lehrerfamilie komme.	Eigene Entwicklung
	... ich jemanden gut kenne, der das gleiche studiert hat oder noch studiert (z.B. Geschwister, Freund_innen).	Eigene Entwicklung
	... ich die wissenschaftliche Herausforderung und Weiterentwicklung suche.	Eigene Entwicklung
	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 6.5.
	...die die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_83_1
	... es leichter ist als andere Studiengänge.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 5.3.
	... ich Kinder bzw. Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchte.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 2.2.
	... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 2.6.
	... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind.	Eigene Entwicklung

	... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte.	Eigene Entwicklung
	... Freude an der Arbeit mit dieser speziellen Altersgruppe habe.	Eigene Entwicklung
	... ich die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche.	Eigene Entwicklung
	... mir die hohe Lernbereitschaft und -fähigkeit dieser speziellen Schülerschaft sehr wichtig sind.	Eigene Entwicklung
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Entscheidung?	Skala 1-100 (überhaupt nicht – äußerst)	Eigene Entwicklung
Welche Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf Lehramtsstudium haben Sie?	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
Was tun Sie, um sich für das Studium zu motivieren?	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
Was motiviert Sie im Moment zu studieren?	(Mehrfachauswahl) <ul style="list-style-type: none"> • Mein fachliches Interesse, die Studieninhalte und der inhaltliche Austausch • Mein späterer Berufsstatus als Lehrer • Das Studentenleben und der soziale Austausch/Unterstützung • Die Herausforderungen und Leistungen im Studium • Meine künftige Lehrtätigkeit • Meine Ideale und Vorstellungen vom Lehrerberuf • Die unterrichtspraktischen Bezüge während des Studiums 	Eigene Entwicklung basierend auf Kategoriensystem aus offener Frage aus Erhebung WS 14/15
Sind Sie der Meinung...	... dass Lehrkräfte gute Einstellungschancen haben?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_35_1
Berücksichtigen Sie bitte spezifische Aspekte ihrer angestrebten Schulform.	... dass Lehrkräfte hohes Fachwissen brauchen?	EMW-Codebuch: Item b7_68_1
	... dass Lehrkräfte wenig Freizeit haben?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_26_1
[überhaupt nicht – äußerst]	... dass Unterrichten emotional beanspruchend ist?	EMW-Codebuch: Item b7_61_1
	... dass der Lehrberuf harte Arbeit ist?	EMW-Codebuch: Item b7_65_1

	... dass man Lehrkräften Professionalität zuschreibt?	EMW-Codebuch: Item b7_60_1
	... dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehenen Beruf ist?	EMW-Codebuch: Item b7_66_1
	... dass Lehrkräfte gut bezahlt werden?	EMW-Codebuch: Item b7_57_1
	...dass Lehrkräfte Familie und Beruf gut vereinbaren können?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_36_1
	...dass der Lehrerberuf ein hohes Maß an Flexibilität bietet?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_36_1
Wie alt sind Sie?	Dropdown Alter von 17-37/ 38 und älter	Eigene Entwicklung
Bitte geben Sie Ihr biologisches Geschlecht an	Männlich/Weiblich/Anderes	Eigene Entwicklung
Welchen Studiengang belegen Sie?	Lehramt an Grundschulen Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen Lehramt an Gymnasien Lehramt Sonderpädagogik	Eigene Entwicklung
In welchem Hochschulsesemester befinden Sie sich?	Dropdown 1.-16. Fachsemester/ 17. Fachsemester und höher	Eigene Entwicklung
Was ist Ihr erstes/zweites/drittes/viertes Studienfach?	Dropdown-Auswahl der Studienfächer an der Universität Leipzig im Lehramt	Eigene Entwicklung

Tabelle 26: Fragebogen Erhebungsrunde WS 14/15

Frage	Format	Quelle
<p>Bitte erinnern Sie sich an Ihre Studienwahl.</p> <p>Welche Überlegungen/Gründe und Gefühle waren dabei für Sie entscheidend?</p>	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
<p>Wie sicher waren Sie sich bei Entscheidung?</p>	Skala 1-100 (Sicher/Unsicher)	Eigene Entwicklung
<p>Welche Form der Unterstützung hätten Sie gebraucht um bei der Entscheidung noch sicherer zu sein?</p>	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
<p>Bitte nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung: Ich habe mich für das Lehramt an [GS/MS/Gym/SP] entschieden, weil...</p> <p>Berücksichtigen Sie bitte spezifische Aspekte ihrer angestrebten Schulform (sofern für die jeweilige Frage relevant).</p> <p><i>[gar nicht zutreffend – voll zutreffend]</i></p>	... die Anforderungen des Berufs und meine eigenen Fähigkeiten übereinstimmen.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_54_1
	... ich denke, dass ich ein/e guter/r Lehrer/in sein werde.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 3.3.
	...mir schon häufiger rückgemeldet wurde, dass ich gut erklären könne.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 3.4.
	... es mir empfohlen wurde.	Eigene Entwicklung
	... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_46_1
	... meine Familie findet, ich sollte Lehrerin bzw. Lehrer werden.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 4.2.
	...ich aus einer Lehrerfamilie komme.	Eigene Entwicklung
	... ich jemanden gut kenne, der das gleiche studiert hat oder noch studiert (z.B. Geschwister, Freund_innen).	Eigene Entwicklung
	... ich die wissenschaftliche Herausforderung und Weiterentwicklung suche.	Eigene Entwicklung
	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 6.5.
...die die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde.	Orientiert an EMV-Codebuch Item: b7_83_1	

	... es leichter ist als andere Studiengänge.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 5.3.
	... ich Kinder bzw. Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchte.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 2.2.
 es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	Orientiert an FEMOLA (Pohlmann/Möller 2010, S.80) Item 2.6.
	... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind.	Eigene Entwicklung
	... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte.	Eigene Entwicklung
	... Freude an der Arbeit mit dieser speziellen Altersgruppe habe.	Eigene Entwicklung
	... ich die pädagogisch-erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche.	Eigene Entwicklung
	... mir die hohe Lernbereitschaft und -fähigkeit dieser speziellen Schülerschaft sehr wichtig sind.	Eigene Entwicklung
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Entscheidung?	Skala 1-100 (überhaupt nicht – äußerst)	Eigene Entwicklung
Was motiviert Sie im Moment zu studieren?	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
Können Sie sich vorstellen, später in einer anderen als der von Ihnen gewählten Schulform zu arbeiten?	Ja/Nein	Eigene Entwicklung
Bitte begründen Sie ihre Antwort!	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
Stellte das aktuelle Studium Ihre bevorzugte Studienwahl dar?	Ja/nein	Eigene Entwicklung
Was hätten Sie lieber studiert? Aus welchen Gründen?	Bei Nein	Eigene Entwicklung
Gab es für Sie Alternativen zum Lehramtsstudium? Aus welchen Gründen haben Sie sich gegen diese entschieden?	Bei Ja	Eigene Entwicklung

Sind Sie der Meinung... Berücksichtigen Sie bitte spezifische Aspekte ihrer angestrebten Schulform. <i>[überhaupt nicht – äußerst]</i>	... dass Lehrkräfte gute Einstellungschancen haben?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_35_1
	... dass Lehrkräfte hohes Fachwissen brauchen?	EMW-Codebuch: Item b7_68_1
	... dass Lehrkräfte wenig Freizeit haben?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_26_1
	... dass Unterrichten emotional beanspruchend ist?	EMW-Codebuch: Item b7_61_1
	... dass der Lehrberuf harte Arbeit ist?	EMW-Codebuch: Item b7_65_1
	... dass man Lehrkräften Professionalität zuschreibt?	EMW-Codebuch: Item b7_60_1
	... dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehenen Beruf ist?	EMW-Codebuch: Item b7_66_1
	... dass Lehrkräfte gut bezahlt werden?	EMW-Codebuch: Item b7_57_1
	...dass Lehrkräfte Familie und Beruf gut vereinbaren können?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_36_1
	...dass der Lehrberuf ein hohes Maß an Flexibilität bietet?	Orientiert an EMW-Codebuch: Item b7_36_1
Wie alt sind Sie?	Dropdown Alter von 17-37/ 38 und älter	Eigene Entwicklung
Bitte geben Sie Ihr biologisches Geschlecht an	Männlich/Weiblich/Anderes	Eigene Entwicklung
Welchen Studiengang belegen Sie?	Lehramt an Grundschulen Lehramt an Mittel- bzw. Oberschulen Lehramt an Gymnasien Lehramt Sonderpädagogik	Eigene Entwicklung
In welchem Hochschulesemester befinden Sie sich?	Dropdown 1.-16. Fachsemester/ 17. Fachsemester und höher	Eigene Entwicklung
Was ist Ihr erstes/zweites/drittes/viertes Studienfach?	Dropdown-Auswahl der Studienfächer an der Universität Leipzig im Lehramt	Eigene Entwicklung
Welche Erwartungen an die Studieninhalte hatten Sie vor Studienbeginn?	Offene Antwort	Eigene Entwicklung
Inwieweit wurden diese bisher im Studium eingelöst?	Skala 1-100 (überhaupt nicht- in hohem Maße)	Eigene Entwicklung
Was ist Ihnen im Laufe des Studiums bisher als positiv aufgefallen?	Offene Antwort mit 4 Textfeldern	Eigene Entwicklung

Welche Probleme haben sich bisher im Laufe des Studiums ergeben?	Offene Antwort mit 4 Textfeldern	Eigene Entwicklung
---	----------------------------------	--------------------

Tabelle 27: Vergleich der Entscheidungsgründe zur Studienwahl WS14/15 und WS15/16

Entscheidungsgründe Vergleich beider Jahre		WS14/15 (n=140- 147)	Gültige Prozent %	WS15/16 (n=163- 171)	Gültige Prozent %
... die Anforderungen des Berufs und meine eigenen Fähigkeiten übereinstimmen.	gar nicht zutreffend	0	0,0	0	0,0
	eher nicht zutreffend	2	1,4	3	1,8
	teils/teils	17	11,9	13	7,6
	eher zutreffend	83	58,0	104	60,8
	voll zutreffend	41	28,7	51	29,8
... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin bzw. ein guter Lehrer sein werde.	gar nicht zutreffend	0	0,0	1	0,6
	eher nicht zutreffend	2	1,4	1	0,6
	teils/teils	7	4,9	8	4,7
	eher zutreffend	69	47,9	92	54,4
	voll zutreffend	66	45,8	67	39,6
... mir schon häufiger rückgemeldet wurde, dass ich gut erklären könne.	gar nicht zutreffend	1	0,7	1	0,6
	eher nicht zutreffend	2	1,4	5	3,0
	teils/teils	26	18,2	34	20,5
	eher zutreffend	54	37,8	56	33,7
	voll zutreffend	60	42,0	70	42,2
... es mir empfohlen wurde.	gar nicht zutreffend	21	14,6	25	15,1
	eher nicht zutreffend	19	13,2	26	15,7
	teils/teils	51	35,4	50	30,1
	eher zutreffend	31	21,5	41	24,7
	voll zutreffend	22	15,3	24	14,5
... ich selbst gute Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild hatte.	gar nicht zutreffend	5	3,5	10	5,9
	eher nicht zutreffend	17	12,1	18	10,7
	teils/teils	44	31,2	44	26,0
	eher zutreffend	32	22,7	41	24,3
	voll zutreffend	43	30,5	56	33,1

... meine Familie findet, ich sollte Lehrerin bzw. Lehrer werden.	gar nicht zutreffend	35	24,8	35	21,5
	eher nicht zutreffend	41	29,1	41	25,2
	teils/teils	28	19,9	39	23,9
	eher zutreffend	27	19,1	23	14,1
	voll zutreffend	10	7,1	25	15,3
... ich die wissenschaftliche Herausforderung und Weiterentwicklung suche.	gar nicht zutreffend	12	8,5	7	4,3
	eher nicht zutreffend	25	17,7	32	19,5
	teils/teils	46	32,6	52	31,7
	eher zutreffend	39	27,7	44	26,8
	voll zutreffend	19	13,5	29	17,7
... ich jemanden gut kenne, der das gleiche studiert hat oder noch studiert (z.B. Geschwister, Freundinnen und Freunde).	gar nicht zutreffend	52	37,1	80	47,6
	eher nicht zutreffend	33	23,6	31	18,5
	teils/teils	28	20,0	28	16,7
	eher zutreffend	17	12,1	17	10,1
	voll zutreffend	10	7,1	12	7,1
... ich aus einer Lehrerfamilie komme.	gar nicht zutreffend	107	73,3	127	76,0
	eher nicht zutreffend	12	8,2	10	6,0
	teils/teils	7	4,8	8	4,8
	eher zutreffend	11	7,5	6	3,6
	voll zutreffend	9	6,2	16	9,6
... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	gar nicht zutreffend	1	0,7	0	0,0
	eher nicht zutreffend	3	2,1	3	1,8
	teils/teils	20	13,7	13	7,6
	eher zutreffend	57	39,0	61	35,9
	voll zutreffend	65	44,5	93	54,7
... ich Kinder bzw. Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchte.	gar nicht zutreffend	0	0,0	2	1,2
	eher nicht zutreffend	1	0,7	2	1,2
	teils/teils	4	2,7	10	5,8
	eher zutreffend	40	27,2	43	25,1
	voll zutreffend	102	69,4	114	66,7

... es leichter ist als andere Studiengänge.	gar nicht zutreffend	105	74,5	116	71,2
	eher nicht zutreffend	24	17,0	28	17,2
	teils/teils	5	3,5	14	8,6
	eher zutreffend	4	2,8	4	2,5
	voll zutreffend	3	2,1	3	1,8
... ich die Vermittlung der Inhalte meines Faches wichtig finde.	gar nicht zutreffend	1	0,7	3	1,8
	eher nicht zutreffend	8	5,5	4	2,4
	teils/teils	34	23,4	21	12,4
	eher zutreffend	53	36,6	73	43,2
	voll zutreffend	49	33,8	68	40,2
... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	gar nicht zutreffend	0	0,0	1	0,6
	eher nicht zutreffend	1	0,7	3	1,8
	teils/teils	13	9,0	9	5,3
	eher zutreffend	54	37,2	64	37,6
	voll zutreffend	77	53,1	93	54,7
... in dieser Schulform meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten am größten sind.	gar nicht zutreffend	5	3,5	6	3,7
	eher nicht zutreffend	18	12,6	13	8,1
	teils/teils	36	25,2	42	26,1
	eher zutreffend	42	29,4	53	32,9
	voll zutreffend	42	29,4	47	29,2
... ich in dieser Schulform bereits Vorerfahrungen (z.B. in Praktika) sammeln konnte.	gar nicht zutreffend	33	22,6	38	23,0
	eher nicht zutreffend	23	15,8	31	18,8
	teils/teils	19	13,0	26	15,8
	eher zutreffend	29	19,9	23	13,9
	voll zutreffend	42	28,8	47	28,5
... ich Freude an der Arbeit mit dieser speziellen Altersgruppe habe.	gar nicht zutreffend	2	1,4	4	2,5
	eher nicht zutreffend	9	6,2	7	4,3
	teils/teils	16	11,0	23	14,1
	eher zutreffend	56	38,6	59	36,2
	voll zutreffend	62	42,8	70	42,9

... ich die pädagogisch- erzieherische Herausforderung in der Arbeit mit dieser speziellen Schülerschaft suche.	gar nicht zutreffend	1	0,7	7	4,2
	eher nicht zutreffend	6	4,2	10	6,0
	teils/teils	36	25,4	25	15,0
	eher zutreffend	50	35,2	68	40,7
	voll zutreffend	49	34,5	57	34,1
... mir die hohe Lernbereitschaft und – fähigkeit dieser speziellen Schülerschaft sehr wichtig ist.	gar nicht zutreffend	6	4,2	9	5,6
	eher nicht zutreffend	12	8,3	13	8,1
	teils/teils	40	27,8	44	27,3
	eher zutreffend	47	32,6	62	38,5
	voll zutreffend	39	27,1	33	20,5

Tabelle 28: Meinungen zum Lehrerberuf im Vergleich beider Jahre

Meinungen zum Lehrerberuf Vergleich beider Jahre		WS14/15 (n=141)	Gültige Prozent %	WS15/16 (n=160- 167)	Gültige Prozent %
..., dass Lehrkräfte gute Einstellungschancen haben?	überhaupt nicht	0	0,0	2	1,2
	eher nicht	2	1,4	3	1,8
	teils/teils	33	23,1	43	26,2
	eher	51	35,7	78	47,6
	äußerst	57	39,9	38	23,2
..., dass Lehrkräfte hohes Fachwissen brauchen?	überhaupt nicht	0	0,0	0	0,0
	eher nicht	2	1,4	4	2,4
	teils/teils	33	23,1	27	16,2
	eher	51	35,7	61	36,5
	äußerst	57	39,9	75	44,9
..., dass Lehrkräfte wenig Freizeit haben?	überhaupt nicht	8	5,7	3	1,8
	eher nicht	21	14,9	33	20,2
	teils/teils	74	52,5	81	49,7
	eher	31	22,0	38	23,3
	äußerst	7	5,0	8	4,9
..., dass unterrichten emotional beanspruchend ist?	überhaupt nicht	0	0,0	0	0,0
	eher nicht	3	2,1	5	3,0
	teils/teils	26	18,4	20	12,1
	eher	55	39,0	73	44,2
	äußerst	57	40,4	67	40,6
..., dass der Lehrerberuf harte Arbeit ist?	überhaupt nicht	0	0,0	0	0,0
	eher nicht	6	4,2	1	0,6
	teils/teils	24	16,9	23	13,9
	eher	61	43,0	77	46,7

	äußerst	51	35,9	64	38,8
..., dass man Lehrkräften Professionalität zuschreibt?	überhaupt nicht	3	2,1	3	1,8
	eher nicht	20	14,1	14	8,6
	teils/teils	47	33,1	55	33,7
	eher	48	33,8	64	39,3
	äußerst	24	16,9	27	16,6
..., dass Lehrerin oder Lehrer ein angesehener Beruf ist?	überhaupt nicht	6	4,4	4	2,4
	eher nicht	32	23,4	20	12,1
	teils/teils	61	44,5	67	40,6
	eher	28	20,4	55	33,3
	äußerst	10	7,3	19	11,5
..., dass Lehrkräfte gut bezahlt werden?	überhaupt nicht	2	1,4	5	3,1
	eher nicht	17	12,3	29	17,8
	teils/teils	54	39,1	67	41,1
	eher	57	41,3	56	34,3
	äußerst	8	5,8	6	3,7
..., dass Lehrkräfte Familie und Beruf gut vereinbaren können?	überhaupt nicht	0	0,0	0	0,0
	eher nicht	5	3,5	7	4,3
	teils/teils	31	21,8	39	24,2
	eher	70	49,3	67	41,6
	äußerst	36	25,4	48	29,8
..., dass der Lehrberuf ein hohes Maß an Flexibilität bietet?	überhaupt nicht	1	0,7	0	0,0
	eher nicht	16	11,2	15	9,4
	teils/teils	57	39,9	58	36,3
	eher	49	34,3	64	40,0
	äußerst	20	14,0	23	14,4