

Foerster, Frank

Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 75-94



Quellenangabe/ Reference:

Foerster, Frank: Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 75-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246205 - DOI: 10.25656/01:24620

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246205>

<https://doi.org/10.25656/01:24620>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Frank Foerster

Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften

Diskursen, die sich mit der „Person“ der Lehrkraft befassen, wird zurecht mit einer gewissen Skepsis begegnet, gerade dann, wenn in der „Lehrerpersönlichkeit“ die Grundlage einer erfolgreichen Berufsausübung gesehen und zentrale Komponenten für erfolgreiches pädagogisches Handeln als „nicht erlernbar“ erklärt werden (Hertramph & Herrmann 1999, 53). Eine Analyse von Rothland (2021) zeigt eindrucksvoll, dass die Rede von „der“ Lehrerpersönlichkeit auch heute nicht überwunden ist und zuweilen selbst in der wissenschaftlichen Diskussion zur Lehrer*innenbildung der „Person der Lehrkraft“ mit ihren „idealen“ Charaktereigenschaften eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Solche Entwürfe stehen im Gegensatz zu Ansätzen einer empirisch ausgerichteten Persönlichkeitsforschung, wie sie etwa von Mayr (2014) vertreten wird. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften orientieren sich gegenwärtig vornehmlich am Ansatz professioneller Kompetenz, einer Weiterentwicklung des Expertise-Paradigmas (vgl. Krauss 2020, 155). Prominentes Beispiel hierfür ist das Programm COACTIV (Kunter u. a. 2011): Das zugrunde gelegte mehrperspektivische Kompetenzmodell beschreibt die Voraussetzungen, die Lehrkräfte benötigen, um berufliche Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Professionelle Kompetenz im Lehrer*innenberuf wird als das Ergebnis des Zusammenspiels kognitiver und motivational-selbstregulativer Merkmale beschrieben (vgl. Baumert & Kunter 2011). Ein Anknüpfungspunkt zur Persönlichkeitsforschung besteht nach Mayr (2014, 190) im Rahmen der individuellen Eingangsvoraussetzungen, die auch im COACTIV-Modell die Entwicklung professioneller Kompetenz beeinflussen (vgl. auch Kunter u. a. 2020, 272).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Erkenntnisinteresse, *wer* sich für das Grundschullehramt entscheidet. Hierzu werden im Folgenden Konzeptionalisierungen und empirische Befunde zu personalen Merkmalen von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt. Im Fokus stehen dabei allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und Interessen, leistungsbezogene Voraussetzungen und Herkunftsmerkmale. Mit der Frage, *warum* sich junge Menschen für ein Grundschullehramtsstudium

entscheiden, also Aspekte der grundschulspezifischen Berufswahlmotivation, befasst sich der Beitrag von Rothland in diesem Band. Mit Bezug auf die Argumentation von Cramer (2016a) werden personale Eingangsmerkmale als „Eigenschaften, die an die Person gebunden sind und daher bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums vorliegen“ (ebd., 261), definiert. Sie sind also nicht Resultat professionaler Entwicklungsprozesse vom Beginn des Lehramtsstudiums über die gesamte berufliche Laufbahn hinweg (vgl. Baumert & Kunter 2011, 46). Diese Merkmale werden als personenbezogene Dispositionen verstanden, von denen ein indirekter Effekt dahingehend angenommen wird, dass sie den Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenausbildung und die Berufsausübung beeinflussen. Nicht immer kann dabei auf eine ausreichende Forschungslage zu (angehenden) Grundschullehrkräften zurückgegriffen werden. Deswegen werden in den einzelnen Abschnitten auch Befunde erörtert, die sich über das Grundschullehramt hinaus als bedeutsam für den Studien- und Berufserfolg erwiesen haben.

1 Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

In der Forschung zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen dominiert das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa und McCrae (1992). Es basiert auf der Grundannahme, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in fünf weitgehend unabhängige Eigenschaftsdimensionen einteilen lassen (die sogenannten „Big Five“): Neurotizismus (emotionale Labilität), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Die Persönlichkeit von Lehrkräften kann im Anschluss an Mayr und Neuweg (2006) verstanden werden als „*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“ (ebd., 183, Hervorhebung im Original). Damit verbunden sind zwei Grundannahmen: Zum einen sind Persönlichkeitsmerkmale über einen längeren Zeitraum stabil, können also durch Lehramtsstudium und Lehrer*innenberuf nur eingeschränkt modifiziert werden. Nach vorliegender Befundlage kann davon ausgegangen werden, dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale eine gewisse Stabilität besitzen, wie z. B. die Metaanalyse von Roberts und DelVecchio (2000) zeigt. Auch für Lehramtsstudierende liegen entsprechende Hinweise auf eine zeitliche Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen vor (vgl. z. B. Mayr & Neuweg 2006). Hervorzuheben ist jedoch, dass es sich dabei um eine *relative* Stabilität handelt und keinesfalls eine Unveränderlichkeit personaler Merkmale angenommen werden kann (vgl. Schaarschmidt u. a. 2017, 29f.) – ein wichtiger Aspekt für die Lehrer*innenbildung. Zum anderen wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale auch bei (angehenden) Lehrkräften eine Relevanz für das Handeln und Erleben in Studium und Beruf besitzen. Empirische Belege hierfür wurden vielfach erbracht (vgl. für einen Überblick: Mayr 2014; Cramer & Binder 2015; Mayr, Hanfstingl & Neuweg 2020). Die Befunde hängen jedoch stark davon ab,

welches Kriterium für die Bewährung in Studium bzw. Beruf herangezogen wird. Solche Kriterien sind in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt und können affektiver (z. B. die berufliche Zufriedenheit), kognitiver (z. B. Leistungen im Studium) oder aktionaler (z. B. unterrichtliches Verhalten einer Lehrkraft) Natur sein (vgl. Mayr 2014, 95). Empirische Belege für die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich insbesondere für die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und – bedingt – Verträglichkeit ermitteln.

Personen mit einer hohen Ausprägung in *Neurotizismus* lassen sich als ängstlich, reizbar, bedrückt, selbstzweifelnd, gehemmt, unkontrolliert und verletzlich charakterisieren (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 33ff.). Hohe Werte in Neurotizismus können für das Bestehen im Lehr*innenberuf als ungünstig betrachtet werden. Dies belegt eine Vielzahl von Studien, die vor allem im Kontext der Forschungen zum Belastungserleben von Lehrkräften entstanden sind. Nach dem internationalen Review von Cramer und Binder (2015) stehen hohe Ausprägungen in Neurotizismus in einem starken Zusammenhang mit dem Erleben beruflicher Beanspruchungen und verweisen auf ein erhöhtes Burnout-Risiko im Lehr*innenberuf. Menschen mit einer hohen Ausprägung im Bereich *Extraversion* sind herzlich, kontaktfreudig und fühlen sich in Gruppen wohl, sie sind voller Tatendrang, neigen zu Optimismus und sind durchsetzungsfähig (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 40f.). Die Forschungslage zeigt, dass höhere Ausprägungen in Extraversion eine günstige Voraussetzung gerade in solchen Berufen darstellen, in denen (wie im Lehr*innenberuf) die Interaktion mit anderen Menschen ein zentrales Merkmal darstellt. Bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften ergaben Studien positive Zusammenhänge zwischen einer höheren Extraversion und den Praktikumsleistungen, der Berufszufriedenheit und dem Unterrichtsverhalten von Lehrkräften (vgl. Mayr, Hanfstingl & Neuweg 2020). Besonders introvertierte Personen dürften den Anforderungen im Lehr*innenberuf kaum gewachsen sein. Einige Studien verweisen darüber hinaus für die Dimension Extraversion, wie auch für Verträglichkeit, auf ein geringeres Beanspruchungserleben und niedrigeres Burnout-Risiko im Lehr*innenberuf (vgl. zusammenfassend z. B. Cramer & Binder 2015). Personen mit hohen Werten in der Dimension *Offenheit für Erfahrungen* sind einfallsreich, besitzen Sinn für Ästhetik, sind einfühlsam und neugierig, haben viele Interessen und sind unkonventionell in ihren Wertorientierungen (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 41ff.). Die theoretische Erwartung, dass hohe Ausprägungen in Offenheit mit besseren Studienleistungen einhergehen, konnte zwar tendenziell bestätigt werden (vgl. Trapmann u. a. 2007). Die Zusammenhänge sind allerdings relativ schwach und nicht über verschiedene Studien hinweg generalisierbar. Ausprägungen in der Dimension Offenheit für Erfahrungen dürften aufgrund der heterogenen und teilweise widersprüchlichen Befundlage daher kaum dazu geeignet sein, eine valide Prognose des Studien- oder Berufserfolgs von Lehrkräften zu leisten. Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020) nennen in

ihrem Forschungsüberblick für das Merkmal lediglich für die Anwendung von „Lernstrategien im Studium“ einen Zusammenhang von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Menschen mit hohen Werten in der Dimension *Verträglichkeit* lassen sich als vertrauensvoll, aufrichtig, bescheiden und gutherzig beschreiben (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 44f.). Die Befunde zur Bedeutung dieser Dimension für den Lehrer*innenberuf sind uneinheitlich. Das Merkmal ist mit dem Studienerfolg nur schwach assoziiert (vgl. Trapmann u. a. 2007). Eine aktuelle Längsschnittstudie zu Gymnasiallehrkräften von Roloff u. a. (2020) ermittelt ein höheres Maß an sozialer Unterstützung der Schüler*innen durch Lehrer*innen mit hohen Werten in Verträglichkeit. Extrem niedrige Ausprägungen in dieser Dimension dürften, auch ausgehend von theoretischen Überlegungen, eine ungünstige Voraussetzung für den Lehrer*innenberuf darstellen. Für die Bedeutung des Merkmals *Gewissenhaftigkeit* lassen sich dagegen sehr deutliche Belege finden. Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Dimension beschreiben sich als zielstrebig, ehrgeizig, willensstark und entschlossen. Sie sind ordnungsliebend, pflicht- und verantwortungsbewusst und haben die Tendenz, sorgfältig zu überlegen, bevor sie handeln (vgl. Ostendorf & Angleitner 2004, 45ff.). Hohe Werte in der Dimension Gewissenhaftigkeit erweisen sich als sehr guter Prädiktor für akademische Leistungen im Allgemeinen und sind zudem mit Erfolgskriterien im Rahmen der Lehrerbildung sowie beruflichen Handlungskompetenzen und Zufriedenheit von Lehrer*innen assoziiert (vgl. zusammenfassend z. B. Foerster 2016). *Insgesamt* lässt sich festhalten, dass insbesondere niedrige Ausprägungen an Neurotizismus und hohe Ausprägungen in den Merkmalen Gewissenhaftigkeit und Extraversion günstige Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den Beruf der (Grundschul-)Lehrkraft darstellen. Die Befunde aus dem deutschsprachigen Raum stehen im Einklang mit internationalen Ergebnissen (vgl. z. B. die Metaanalyse von Kim, Jörg & Klassen 2019).

In einigen Studien wurde ermittelt, welche Ausprägungen hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale sich bei der Gruppe der *Grundschullehramtsstudierenden* finden lassen. Einer österreichischen Stichprobe (Eder u. a. 2013) zufolge weisen Studierende für das Lehramt für die Grundschule einerseits höhere Ausprägungen in Verträglichkeit im Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden auf, zeigen andererseits aber vor allem gegenüber angehenden Hauptschullehrkräften ein geringeres Ausmaß an Belastbarkeit. Die Gesamtgruppe aller Lehramtsstudierenden unterscheidet sich insgesamt durch deutlich höhere Ausprägungen in den Merkmalen Extraversion, Verträglichkeit und bedingt auch Gewissenhaftigkeit von der Normstichprobe (vgl. ebd.). In einer Untersuchung von Bamberger Studienanfänger*innen konnten in den Dimensionen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit keine Unterschiede von Grundschullehramtsstudierenden zur relevanten Normstichprobe gefunden werden (Foerster 2008). Signifikante Abweichungen ergaben sich nur in zwei Merkmalen: Die Ausprägungen

in der Dimension Offenheit für Erfahrungen lagen deutlich unterhalb der Vergleichswerte, während für „Verträglichkeit“ höhere Werte ermittelt wurden (vgl. ebd.). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Studie von Klusmann u. a. (2009): Angehende Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramtsstudierende beschreiben sich, verglichen mit Gymnasiallehramtsstudierenden, als weniger offen für neue Erfahrungen, jedoch als besonders verträglich. Rothland u. a. (2014) konnten an zwei Stichproben überdurchschnittliche Werte von Grundschullehramtsstudierenden in den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit identifizieren, während die Werte im Faktor Neurotizismus im Vergleich zur standardisierten Normstichprobe unterdurchschnittlich ausgeprägt waren. Die Lehramtsstudierenden beiderlei Geschlechts, insbesondere Frauen, zeigten damit günstige personale Voraussetzungen (ebd.).

2 Allgemeine Interessen

Die Berufswahltheorie von Holland (1997) betrachtet allgemeine Interessen als grundlegende Persönlichkeitsorientierungen. Grundannahme dieser Theorie ist, dass eine hohe Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen Person und Umwelt positive Effekte bei der Person bewirkt (vgl. Bergmann 1998, 29). Eine solche Kongruenz liegt dann vor, „wenn personale Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften den Befriedigungsmöglichkeiten bzw. Anforderungen in der jeweiligen Umwelt entsprechen“ (ebd.). Nach ihrer Entwicklung in Kindheit und Jugend wird den Interessen, ähnlich wie den Persönlichkeitsmerkmalen der „Big Five“, eine weitgehende Stabilität zumindest für das frühe bis mittlere Erwachsenenalter zugesprochen (vgl. z. B. Low u. a. 2005). In der Theorie von Holland (1997) wird davon ausgegangen, dass sich in den westlichen Kulturkreisen sechs grundlegende Persönlichkeitsorientierungen unterscheiden lassen: (1) praktisch-technisch (R = realistic), (2) intellektuell-forschend (I = investigative), (3) künstlerisch-sprachlich (A = artistic), (4) sozial (S = social), (5) unternehmerisch (E = enterprising) und (6) ordnend-verwaltend/konventionell (C = conventional; vgl. Bergmann & Eder 2005). Den sechs Persönlichkeitsorientierungen entsprechend existieren nach Holland (1997) sechs Arten von Umwelten, die ebenfalls mit den RIASEC-Codes dargestellt werden können. Gemäß der Konstellation ihrer Interessensorientierungen suchen Menschen nach Umwelten, die es ihnen ermöglichen, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten bestmöglich einzusetzen und ihre Werthaltungen und Einstellungen zu verwirklichen (vgl. Mayr 2014, 199).

Nach dem von Holland (1997, 270) vorgeschlagenen Berufsregister gehört der Beruf „Grundschullehrer*in“ („Teacher, Elementary School“) zu den sozialen Berufen und wird, ebenso wie „Teacher, Secondary School“ und „Teacher, Preschool“, mit dem Code S-A-E beschrieben. Auch im Berufsregister der deutschsprachigen

Fassung des Umwelt-Struktur-Tests (UST-R; vgl. Bergmann & Eder 2005, 116) ist für Grundschullehrkräfte der Code S-A-E genannt. Eine solche *Social-, Artistic- und Enterprising-Orientierung* deutet auf ein hohes Interesse an Beziehungen zu anderen Menschen sowie künstlerisch-sprachlichen bzw. unternehmerischen Tätigkeiten hin. Empirische Belege für die S-A-E-Orientierung von Primarstufenstudierenden in Deutschland liefern beispielsweise die Untersuchungen von Abel (1997) und Foerster (2008). Ein hohes soziales Interesse ist vornehmlich bei Abiturient*innen bzw. Studienanfänger*innen, die ein nicht-gymnasiales Lehramt anstreben, ausgeprägt, wie zahlreiche Studien bestätigen (vgl. z. B. Klusmann u. a. 2009; Cramer 2012; Neugebauer 2013). Eine starke soziale Orientierung mit hohen Werten im Faktor S gilt nicht nur als typisch für (angehende) Lehrkräfte, sondern wird auch als günstig interpretiert, da ein hohes Interesse an Tätigkeiten wie Unterrichten und Ausbilden vorausgesetzt werden kann (vgl. Bergmann & Eder 2005). Nach den vorgestellten Überlegungen und Konzeptionen ist zu erwarten, dass „interessierte“ Studierende auch zufriedener mit ihrer Studienwahl sind. Einzelne Studien konnten diese Erwartung bestätigen (vgl. z. B. Bergmann 1998). Auch in der Untersuchung von Kaub u. a. (2012) zeigte sich, dass die zu Beginn des Lehramtsstudiums erhobenen Interessensorientierungen eine Prognose für einzelne Aspekte der Studienzufriedenheit und des Studienerfolgs liefern konnten. Die Befunde sind jedoch differenziert nach der gewählten Fachkombination zu betrachten. Grundschullehramtsstudierende gehörten nicht zur untersuchten Stichprobe. *Einzelne* positive Zusammenhänge zwischen Interessensorientierungen und studien- und berufsrelevanten Kriterien bezogen auf Lehramtsstudierende und Lehrkräfte weist auch der tabellarische Forschungsüberblick von Mayr, Hanfstingl & Neuweg (2020) aus.

3 Leistungsbezogene Voraussetzungen

Neben persönlichkeitsbezogenen Merkmalen zählen kognitive Fähigkeiten zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen, denen eine Relevanz für die Entwicklung professioneller Kompetenzen zugesprochen wird. Als Leistungsmerkmal wird in der Mehrheit der Studien die *Abiturdurchschnittsnote* herangezogen, der insgesamt eine hohe Prognosekraft für den Studienerfolg (im Sinne von Prüfungsleistungen) zukommt (vgl. zusammenfassend Schuler & Schult 2018). Gute Abiturient*innen erzielen in der Regel auch hohe Leistungen im Studium. Trapmann u. a. (2007) ermitteln in einer Metaanalyse für deutsche Schulabschlussnoten eine prädiktive Validität für den Studienerfolg von $\rho = .53$ (reliabilitäts- und selektionskorrigierter Wert). Die durchschnittliche Gesamtnote ist dabei ein zuverlässigeres Maß zur Prognose des Studienerfolgs als fachspezifische Wissens- und Interessentests sowie Schulnoten in Einzelfächern, wobei fachspezifische Unterschiede bestehen (vgl. Gold & Souvignier 2005; Trapmann u. a. 2007).

Empirische Befunde zu Lehrkräften, die sich mit der Bedeutung der Abiturnote für den *Studienerfolg* befassen, liegen überwiegend zu anderen Lehrämtern als dem Grundschullehramt vor (z. B. zu Mathematik-Gymnasiallehrkräften, vgl. Blömeke 2009). In zahlreichen Studien bilden Grundschullehramtsstudierende einen Teil der Gesamtstichprobe, ohne dass diese Gruppe eine separate Auswertung erfährt. Vergleichsweise hohe Zusammenhänge zwischen der Maturanote (vergleichbar mit der deutschen Abiturnote) und Klausurnoten von $r = .35$ ermittelte eine Längsschnittstudie mit einer Stichprobe von österreichischen Lehramtsstudierenden (vgl. Mayr 2009). Praktikumsleistungen zeigten mit der Maturanote eine schwächere Korrelation von $r = .15$ und ließen sich demnach weniger gut vorhersagen (ebd.). Wolf u. a. (2018) fanden in der Analyse zweier Stichproben zu angehenden Lehrkräften (vornehmlich Referendar*innen) nicht nur Zusammenhänge zwischen der (retrospektiv erfassten) Abiturnote und den Noten im Studium, sondern darüber hinaus auch mit den Noten des Vorbereitungsdienstes: Schüler*innen mit guten Abiturnoten erzielten auch im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst eher gute Noten (ebd., 109). Die Abiturnote als bedeutsamen Prädiktor für den Erfolg im Lehramtsstudium bestätigt eine aktuelle Studie mit Studierenden der Universität Kassel (vgl. Theuer u. a. 2021): Für die Noten im Lehramtsstudium (untersucht wurden Grundschul-, Hauptschul- und Real-schulstudierende) konnte die Abiturnote als stärkster Prädiktor aller untersuchten Variablen identifiziert werden (ebd.). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass auch im Lehramtsstudium die Abiturnote eine Studienerfolgsprognose im Hinblick auf Abschlussnoten erlaubt (vgl. Mayr 2012). Mit Bezug auf einschlägige Studien berichten Wolf u. a. (2018) von kleineren bis mittleren Zusammenhängen von $r = .16$ bis $.35$ zwischen Abiturnote und Examensnoten (ebd., 103). Auch die Erwartung, dass Studierende mit guten Abiturnoten Lerngelegenheiten im Studium besser nutzen, dadurch höhere Wissenszuwächse erzielen und damit tendenziell einen günstigeren Entwicklungsverlauf im Rahmen der gesamten Lehrer*innenbildung nehmen, wurde in zahlreichen Studien belegt (vgl. z. B. König u. a. 2012; Watson u. a. 2020).

Im Hinblick auf den *Berufserfolg* kommen Schuler und Schult (2018) unter Bezugnahme auf überwiegend aus den USA stammenden Studien zu der Einschätzung, dass sich Schulnoten – im Vergleich zu einer Prognose des Studienerfolgs – für eine „Vorhersage praktischer Ausbildungs- und Berufsleistungen in geringem Maße“ (ebd., 651) eignen. Auch die Befunde zu Lehrkräften sprechen mehrheitlich dagegen, dass die Abiturnote Maße des Berufserfolgs vorhersagen kann. Nach Mayr (2012, 42) eignen sich Schulleistungen (Noten) nicht als Prädiktor für pädagogische Handlungskompetenz, berufliche Belastung bzw. Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf. Kunter u. a. (2013) konnten in den Daten der COACTIV-Studie darüber hinaus keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Abiturnote und der Unterrichtsqualität, den Leistungen und der Lernfreude von

Schüler*innen ermitteln. Nach den Befunden von Wolf u. a. (2018) steht die Abiturnote in keinem Zusammenhang mit Maßen des beruflichen Wohlbefindens junger Lehrkräfte. Auch für die von den Schüler*innen eingeschätzte Qualität des Unterrichts wurden mehrheitlich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Abiturnote gefunden. Lediglich für die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch die Lehrkräfte zeigte sich ein signifikanter positiver Effekt einer besseren Abiturnote (ebd., 109f.).

Im Zusammenhang mit dem Lehrer*innenberuf wird in der öffentlichen Diskussion bisweilen die These einer „Negativselektion“ (Neugebauer 2013) vertreten. Diese besagt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer über ungünstigere kognitive Voraussetzungen, insbesondere in Form schlechterer Abiturnoten, verfügen würden (vgl. ebd.). Die These einer generellen „Negativselektion“ im Lehramt ist aus empirischer Sicht nicht haltbar. Rothland (2014b, 334f.) stellt heraus, dass beispielsweise Studierende der Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaft und der Ingenieurwissenschaften deutlich häufiger einen (nur) befriedigenden oder ausreichenden Abiturnotenschnitt aufweisen als Lehramtsstudierende. Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Lehrämter zeigt, dass zumindest Gymnasiallehramtsstudierende einen ähnlichen Abiturnotenschnitt wie andere Studierende an Universitäten erreichen (vgl. zusammenfassend Rothland 2014b; Neugebauer 2020). Eine von Neugebauer (2013) untersuchte deutschlandweite Stichprobe von Studienanfänger*innen ergab keine signifikanten Unterschiede in den Abiturdurchschnittsnoten der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien (2,25) und anderen Universitätsstudierenden (2,21; ebd., 170f.). Allerdings zeigten sich in dieser Untersuchung deutliche Unterschiede zu anderen Lehrämtern: Studierende der Gruppe „Real-/Grund-/Haupt-/Sonderschule“ unterschieden sich mit einem Abiturnotenschnitt von 2,62 deutlich von den beiden anderen Gruppen (ebd., 171). Dieser Befund steht im Einklang mit weiteren Studien, die für angehende nicht-gymnasiale Lehrkräfte weniger gute Abiturnoten ermittelten, wie zum Beispiel die Untersuchungen von Klusmann u. a. (2009) und Cramer (2012). Fraglich ist jedoch, ob nicht-gymnasiale Lehrkräfte eine homogene Gruppe darstellen. Neueren Befunden zufolge ist von einer erheblichen Varianz auch zwischen nicht-gymnasialen Lehramtskandidat*innen auszugehen. Dies wird durch Studien bestätigt, in denen die Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden einer differenzierten Analyse unterzogen wurden. Bezogen auf die Abiturnote zeigt sich dabei die Tendenz, dass Grundschullehramtsstudierende zwar einen schlechteren Durchschnitt als Gymnasiallehramtsstudierende erreicht haben, jedoch einen besseren als Studierende für Lehrämter der Sekundarstufe I. So lagen die Abiturnoten-Mittelwerte in der an 13 Hochschulstandorten in Deutschland durchgeführten Studie von Retelsdorf und Möller (2012) beim Lehramt Gymnasium bei 2,37, beim Grundschullehramt bei 2,50 und bei den Lehrämtern der Sekundarstufe I bei 2,69 (ebd., 9). In einer Eingangserhebung

von Studierenden der Universitäten Essen und Aachen (vgl. Boeger 2016) wiesen Grundschulstudierende mit einem Durchschnitt von 2,2 sogar bessere Abiturleistungen als Studierende der Lehramtsrichtung Gymnasium/Gesamtschule (2,4) auf. Bei Studierenden der Sekundarstufe I lag der Abiturnotendurchschnitt dagegen bei 2,7 (ebd., 68). Auch in der standortübergreifenden Studie von Schreiber u. a. (2012, 130f.) hatten Lehramtsstudierende für die Grundschule, gefolgt von Gymnasiallehramtsstudierenden und Studierenden der Lehramter für die Sekundarstufe I, tendenziell den besten Abiturnotenschnitt. Neugebauer (2020) berichtet auf Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für das Gymnasiallehramt einen Abiturdurchschnitt von 2,21, der sich kaum von der Gruppe Primarstufe/Förderschule (2,27) unterschied. Die Gruppe der Lehramter für die Sekundarstufe I schnitt auch hier am schlechtesten ab (2,62). Er weist – ähnlich wie Schreiber u. a. (2012, 140) – darauf hin, dass dieser Befund auch in Abhängigkeit vom Vorhandensein von Zugangsbeschränkungen zu sehen ist, da an einigen Universitäten zum Beispiel das Lehramt an Grundschulen mit einem hohen Numerus Clausus versehen ist (vgl. Neugebauer 2020, 799f.).

Bei einer gemeinsamen Analyse von Schulnoten und *weiteren kognitiven Leistungsmerkmalen*, wie Intelligenz, ist für den Studienerfolg kaum ein signifikanter Bedeutungszuwachs des Prädiktors „Schulnoten“ nachweisbar; die Studienlage bezogen auf Lehramtsstudierende ist jedoch uneinheitlich (vgl. zusammenfassend Oepke u. a. 2019, 23). Ein Vergleich einzelner Lehramter in der Untersuchung von Spinath u. a. (2005) lieferte keine Belege für die Erwartung, dass sich Studierende mit dem Berufsziel Grundschullehrer*in durch ungünstigere Merkmalsausprägungen von Studierenden anderer Lehramter unterscheiden. Grundschullehramtsstudierende wiesen in ihren kognitiven und motivationalen Voraussetzungen nahezu deckungsgleiche Profile mit Studierenden für die Sekundarstufe II auf. Beide Gruppen zeigten zugleich günstigere Profile als Studierende für die Sekundarstufe I (ebd., 193; 196). Hinweise auf die stereotype Vorstellung, Studierende der Sekundarstufe II besäßen die günstigsten Merkmalsausprägungen, während zukünftige Grundschullehrer*innen besonders schlechte Ausprägungen in ihren Voraussetzungen aufweisen würden, fanden sich in der Studie demnach nicht. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Stichprobe mit $N = 365$ (davon 35 Primarstufenstudierende) relativ klein war (ebd., 190). Im Gegensatz dazu berichten Eder u. a. (2013) für eine österreichische Stichprobe, dass Gymnasiallehramtsstudierende an Universitäten in den kognitiven Merkmalen bessere Werte als Grund- und Hauptschulstudierende an Pädagogischen Hochschulen zeigten, sowohl in der sprachlichen Intelligenz als auch in den Maturanoten und der Allgemeinbildung. Grundschullehramtsstudierende schnitten dabei noch einmal schlechter als Studierende für das Hauptschullehramt ab (ebd., 13f.). Die Studie von Retelsdorf und Möller (2012) ermittelte dagegen keine signifikanten Unterschiede bei den untersuchten Lehramtsstudierenden (Gymnasium, Grundschule, Sekundarstufe I) hinsichtlich der Intelligenz (ebd., 9).

Der *Selbstwirksamkeitserwartung* werden positive Zusammenhänge mit Merkmalen der Bewährung in Studium und Beruf zugeschrieben. Sie kann daher auch als bedeutsamer Indikator für die Leistung im Lehramtsstudium betrachtet werden (vgl. Cramer 2016a, 268). Schwarzer und Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartung „als die subjektive Gewissheit, neue und schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd., 35). Bezogen auf Lehrkräfte kann Selbstwirksamkeit demnach beschrieben werden als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter u. a. 2020, 276), insbesondere auch unter ungünstigen Bedingungen und bei (vermeintlich) weniger motivierten und schwierigen Schüler*innen (ebd., 275). Grundlage des Konzepts ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1977). Eine Vielzahl deutschsprachiger und internationaler Studien belegt, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen das Lern- und Leistungsverhalten, Motivationsprozesse, Innovationsbereitschaft, Engagement, die Stressbewältigung, die Berufszufriedenheit und das Gesundheitsverhalten auch bei Lehrerinnen und Lehrern positiv beeinflussen (vgl. zusammenfassend Schwarzer & Warner 2014, 665f.; Kunter u. a. 2020, 276; Lauer mann u. a. 2020, 792f.). Insbesondere im Rahmen der Prävention von Burnout bei Lehrkräften stellt Selbstwirksamkeit eine wichtige Komponente dar. Eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung scheint eine protektive Wirkung auf das lehrer*innenspezifische Belastungs erleben zu besitzen, wie Abele und Candova (2007) im Rahmen einer Längsschnittstudie mit 266 Mathematiklehrkräften zeigen konnten. Selbstwirksamkeit steht zudem in einem positiven Zusammenhang mit der Lehrleistung (*teaching performance*), wie die Metaanalyse von Klassen und Tze (2014) zeigt, mit einem reflektierteren und innovativeren Unterricht (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 666) und einer ausgleichenden, offensiveren Problembewältigung (vgl. Cramer 2012, 291f.). Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und Variablen auf Seiten der Schüler*innen ist zwar uneinheitlich (vgl. Lauer mann u. a. 2020, 792). Positive Zusammenhänge finden sich dem Forschungsüberblick von Zee und Koomen (2016) zufolge aber insbesondere mit der Motivation ihrer Schüler*innen. In einzelnen Studien konnten darüber hinaus auch Beziehungen zur Leistung und der eigenen Selbstwirksamkeit der Schüler*innen hergestellt werden (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 666). Selbstwirksamkeit stellt damit eine wichtige Ressource für eine Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer*innenberuf dar. Im Unterschied zu den bisher dargestellten Merkmalen kann die Selbstwirksamkeitserwartung jedoch *nicht* als personales Merkmal *im engeren Sinne* verstanden werden, da sie kontextabhängig und variabel ist (vgl. Cramer 2016a, 268). Studien haben gezeigt, dass sie durch gezielte Maßnahmen auch im Rahmen des Lehramtsstudiums und durch Praxiserfahrungen positiv beeinflusst werden kann (vgl. Schwarzer & Warner 2014, 671f.). Zwar handelt es sich bei der Selbstwirksamkeit ebenfalls

um ein personengebundenes Merkmal, im Gegensatz beispielsweise zu den Persönlichkeitsmerkmalen der „Big Five“ jedoch gerade zu Beginn des Lehramtsstudiums nicht um eine (weitgehend) stabile Eigenschaft, der damit auch „keine mittel- oder langfristige prognostische Validität zur Vorhersage des Studienerfolgs und der beruflichen Bewährung“ (Cramer 2016b, 32) zukommt.

4 Herkunftsmerkmale

Zu den Eingangsmerkmalen, die bereits mit dem Eintritt in das Grundschullehramtsstudium vorliegen, können auch Herkunftsmerkmale gezählt werden. Darunter werden in der Regel demographische und bildungsstatistische Merkmale, soziale Herkunft und die sogenannte „Berufsvererbung“ innerhalb der Familie verstanden (vgl. z. B. Cramer 2016a). Unter den Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen besitzen *Frauen* mit ca. 73,1 % im Schuljahr 2019/2020 den höchsten Anteil. An Grundschulen ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte mit fast 90 % am größten (Statistisches Bundesamt 2020a; zu Frauen im Grundschullehrer*innenberuf vgl. den Beitrag von Steins in diesem Band). Unter den Studierenden für Grundschul-/Primarstufenpädagogik lag der Frauenanteil im Wintersemester 2019/2020 bei 84,5 %, der Anteil ausländischer Studierender betrug lediglich 2,3 % (Statistisches Bundesamt 2020c, 123). Verlässliche Zahlen zu Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit *Migrationshintergrund* existieren kaum. Zahlen aus älteren Studien und Schätzungen zufolge sind Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von ca. 6 % deutlich unterrepräsentiert (vgl. Syring u. a. 2019, 203; Gülen 2021, 7). Der geringe Anteil steht in einem starken Gegensatz zu den Zahlen aus dem Mikrozensus 2019, wonach ca. 40 % der Grundschüler*innen einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b, 47). Zum Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und beruflichen Merkmalen (angehender) Lehrkräfte liegen in Deutschland – anders als international – nur wenige und vorrangig lokale, qualitative Studien vor (vgl. zusammenfassend Ova u. a. 2020, 114ff.; Gülen 2021, 16ff.). Gülen (2021) fand in ihrer Analyse von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) bei Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, trotz schlechterer Studieneingangsbedingungen und -voraussetzungen, nur geringfügige Unterschiede im Studienverlauf und im Studienerfolg zugunsten von Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund (ebd., 212). Syring u. a. (2019) konnten an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden aus verschiedenen Hochschulstandorten in Baden-Württemberg zeigen, dass Studierende mit Migrationshintergrund günstigere Überzeugungen zu heterogenen Lerngruppen aufweisen – ein Befund, der gerade vor dem Hintergrund von Inklusion und zunehmender Heterogenität von Grundschulklassen relevant ist.

Mit Blick auf die *soziale Herkunft* galt das Volksschullehramt – im Gegensatz zum Gymnasiallehramt, das schon immer überwiegend von Angehörigen der Mittel- und Bildungsschichten ergriffen wurde (vgl. Rothland 2014b, 321) – lange Zeit als typisches Studium für einen Bildungsaufstieg mit hoher Anziehungskraft für junge Menschen aus niedrigen sozialen Schichten (vgl. Lautenbach 2019, 1462). Die meisten Studien legen nahe, dass Gymnasiallehramtsstudierende nach wie vor die Gruppe mit der höchsten sozialen Herkunft bilden (vgl. z. B. Cramer 2012). Für die anderen Lehrämter zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Was Aussagen über die soziale Herkunft (angehender) Grundschullehrkräfte angeht, offenbart sich wiederum das Problem, dass diese Gruppe häufig mit anderen Lehrämtern zusammengefasst und nicht einzeln analysiert wird (so z. B. Cramer 2012; Neugebauer 2013). Studien mit einer differenzierten Betrachtung von Grundschullehramtsstudierenden liegen nur wenige vor. Schmidt und Schuchart (2002) fanden heraus, dass im Lehramt Primarstufe der Anteil an Studierenden mit einer niedrigen oder mittleren sozialen Herkunft bei 38,6 % liegt, was den niedrigsten Wert aller untersuchten Lehrämter (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufsbildende Schule/Sonderschule) ergibt (ebd., 60). 61,4 % weisen demnach, ähnlich wie Sekundarstufe II-Studierende mit einem Anteil von 60,7 %, eine gehobene oder hohe soziale Herkunft auf, wobei Gymnasiallehramtsstudierende noch einmal deutlich häufiger als Primarstufenstudierende aus hohen sozialen Schichten stammen. Nach den Befunden von Retelsdorf und Möller (2012) entscheiden sich Studienanfänger*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit für ein Lehramt der Sekundarstufe I als für ein Lehramt an Grundschulen (oder an Gymnasien). Der Befund, dass Studierende der Lehrämter der Sekundarstufe I tendenziell den niedrigsten sozioökonomischen Hintergrund aufweisen, bestätigt sich auch in der Untersuchung von Lautenbach (2019), wonach über 13 % der Studierenden für die Sekundarstufe I aus den „Arbeiterklassen“ kommen, während für alle anderen Lehrämter die Werte jeweils unter 10 % liegen. Grundschullehramtsstudierende stammen den Befunden zufolge zu 8,9 % aus den „Arbeiterklassen“ und zu 66 % aus den „Mittelschichten“ bzw. zu 25,1 % aus der „Oberen Dienstklasse“ (ebd., 1477). Die Autorin kommt daher zu dem Schluss, dass das Sekundarstufe I-Lehramt einen „sozialen Aufstiegskanal für die Arbeiterklassen“ (ebd., 1480) darstelle. Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen Grundschul- und Gymnasiallehramtsstudierenden seien dagegen keine zu finden. Die Annäherung in der sozialen Rekrutierung in diesen beiden Lehrämtern bestätigen die früheren Befunde von Kühne (2006) und deuten nach Ansicht der Autorin darauf hin, dass die historische Rolle des Grundschullehramtsstudiums für den sozialen Aufstieg heute überwunden sein dürfte (vgl. Lautenbach 2019, 1481).

Zahlreiche Studien verweisen auf die Relevanz der „*Berufsvererbung*“ im Lehramt (vgl. zusammenfassend Rothland 2014b, 327ff.). Nach den Befunden der ALL-

BUS-Umfrage von Kühne (2006) besitzt eine Selbstrekrutierung innerhalb der Familie im Lehrer*innenberuf eine im Vergleich zu anderen Berufsgruppen recht große Bedeutung; es werden beinahe die traditionell hohen Quoten bei Ärztinnen und Ärzten erreicht. 24,3 % der Grund- und Volksschullehrer*innen haben der Studie zufolge einen Lehrer als Vater (ebd., 627). Betrachtet man die tatsächliche Berufsvererbung (Sohn oder Tochter von Grund-/Volksschullehrer wird Grund-/Volksschullehrer*in), fällt diese mit 11,1 % deutlich niedriger aus (ebd.). Cramer (2012) ermittelte in einer Stichprobe aus Baden-Württemberg eine Berufsvererbungsquote über alle Lehrämter hinweg (mindestens ein Elternteil im Lehramt) von 18,7 %, wobei die Quote der Grund-/Hauptschulstudierenden mit 14,6 % vergleichsweise niedrig ist (ebd., 165). Die Untersuchung einer Stichprobe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz von Rothland u. a. (2015) ergab, dass bei 21 % der Erstsemester-Lehramtsstudierenden mindestens ein Elternteil im Lehrer*innenberuf tätig ist oder war (ebd., 136). Die Berufsvererbungsquote für die deutsche Stichprobe lag mit 18,6 % unter derjenigen der beiden anderen Staaten (ebd., 137). Die Bedeutung der Berufsvererbung liegt nach Ansicht der Autoren u. a. darin, dass Lehramtsstudierenden mit Eltern(teilen) im Lehrer*innenberuf möglicherweise ein realistischeres und sachlicheres, weniger moralisch aufgeladenes Berufsbild vermittelt wird (ebd., 142).

5 Kombinierte Betrachtung von Eingangsmerkmalen

In einer Reihe von Studien, in denen verschiedene personale Merkmale von Lehramtsstudierenden kombiniert betrachtet wurden, konnten Konstellationen ermittelt werden, die eher ungünstige Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den Lehrer*innenberuf nahelegen. Eine der bedeutendsten Studien in Deutschland, die sich mit Belastungen im Lehrerberuf auseinandergesetzt hat, ist die „Potsdamer Lehrerstudie“ (vgl. Schaarschmidt 2004), in der die Bewältigungsmuster von Arbeitsanforderungen untersucht wurden. Das in der Studie erhobene arbeitsbezogene Verhalten und Erleben von Personen zeigt, dass bei einem Teil der Lehramtsstudierenden bereits mit gesundheitspsychologisch problematischen Musterkonstellationen zu rechnen ist. Der Anteil von Studierenden, die dem Risikomuster B („Belastungstyp“) angehören, das durch Resignation, permanentes Überforderungserleben und niedrige Werte im Arbeitsengagement gekennzeichnet ist und damit Parallelen zum Burnout-Syndrom aufweist, beträgt bereits 25 %.

Zu einer ähnlichen Größenordnung kommt die Studie von Rauin und Meier (2007): Darin werden etwa 27 % der Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als „riskant“ im Hinblick auf ihre persönlichen Voraussetzungen beschrieben. Diesem mittels Clusteranalyse identifizierten Typ werden vor allem Studierende zugerechnet, die das Lehramtsstudium als

Verlegenheits- oder Notlösung gewählt haben. Foerster (2008) konnte mittels latenter Klassenanalyse an einer Bamberger Stichprobe ein Profil („Desinteressiert-Erschöpfte“) ermitteln, das durch eine Kombination aus hohen Werten in emotionaler Labilität und emotionaler Erschöpfung, geringer Ausprägung in Extraversion und Gewissenhaftigkeit, niedriger Selbstwirksamkeitserwartung, hoher Unsicherheit in Hinblick auf die Wahl des „passenden“ Studiums und niedrigem fachspezifischen Interesse gekennzeichnet ist. Knapp 19 % der Studienanfänger*innen des Lehramts an Grundschulen konnten dieser Klasse zugeordnet werden. In der repräsentativen Untersuchung von Lehramtsstudierenden in Deutschland und Österreich von König u. a. (2018) fällt der Anteil der Studierenden, die dem als ungünstig interpretierten Profil zugerechnet werden, mit 8,7 % (Deutschland) und 12,1 % (Österreich) dagegen vergleichsweise gering aus. Das ebenfalls mittels latenter Klassenanalyse gewonnene Profil ist charakterisiert durch eine (im Vergleich zu den beiden anderen Profilen) niedrig ausgeprägte selbst eingeschätzte Lehrbefähigung und die höchste Zustimmung zum Motiv, das Studium als Verlegenheitslösung gewählt zu haben. Zudem fallen die sozialen Orientierungen niedrig aus.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, einen Überblick über die personalen Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften zu geben und der Frage nach ihrer möglichen Relevanz als Ausgangslage für die Bewältigung von Anforderungen des Studiums und des Berufs nachzugehen. Mit Bezug auf die allgemeinen *Persönlichkeitsmerkmale* der „Big Five“ lässt sich festhalten, dass vor allem eine hohe emotionale Stabilität, überdurchschnittliche Extraversion und ausgeprägte Gewissenhaftigkeit als günstige Voraussetzungen für die Bewältigung von Anforderungen in Studium und Beruf betrachtet werden können. Die Untersuchungslage zeichnet, wie bereits von Rothland (2014b, 332) mit Bezug auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden konstatiert, zwar auch für angehende Grundschullehrkräfte ein uneinheitliches Bild, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass ein überwiegender Teil der Grundschullehramtsstudierenden günstige Voraussetzungen für eine Bewährung in Studium und Beruf aufweist: Verglichen mit anderen Studierenden scheinen Lehramtsstudierende in den Dimensionen Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit über vergleichbare oder sogar günstigere Ausprägungen zu verfügen; auch die teilweise ermittelten höheren Werte in Extraversion und Verträglichkeit lassen bei einem großen Teil der Studienanfänger*innen eine eher positive Entwicklung in Studium und Beruf erwarten (vgl. auch Roloff 2020, 782).

Für die Relevanz allgemeiner *Interessen* im Hinblick auf eine Bewährung in Lehramtsstudium und Lehrer*innenberuf gibt es dagegen kaum empirische Evidenz

(vgl. Mayr 2014, 201). Allgemeine Interessenorientierungen erlauben Erklärungen für die Wahl eines konkreten Studiengangs (z. B. des Lehramts an Grundschulen, vgl. den Beitrag von Rothland in diesem Band). Für eine Prognose von Variablen des Studien- und Berufserfolgs scheinen sie dagegen weniger geeignet. Angesichts der starken sozialen Orientierung kann jedoch insgesamt eine gute Passung mit den beruflichen Herausforderungen in der Grundschule bestätigt werden.

Konkrete Aussagen im Hinblick auf *leistungsbezogene Voraussetzungen* werden dadurch erschwert, dass die Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden in zahlreichen Studien nicht getrennt analysiert, sondern gemeinsam mit anderen nicht-gymnasialen Lehrämtern betrachtet wird. Nimmt man die Abiturnote als Indikator für die kognitive Leistungsfähigkeit, legen neuere Befunde (z. B. Neugebauer 2020) nahe, dass die Differenz zu Gymnasiallehramtsstudierenden, denen die günstigsten Leistungsvoraussetzungen zugeschrieben werden, kleiner geworden zu sein scheint. Die Angleichung des Abiturnotendurchschnitts dürfte auch im Vorhandensein von teilweise hohen Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus für das Grundschullehramt begründet sein. Im Vergleich zu Studierenden der Lehrämter der Sekundarstufe I zeigen Grundschullehramtsstudierende tendenziell günstigere kognitive Voraussetzungen. Für eine generelle „Negativselektion“ bei angehenden Grundschullehrkräften finden sich jedenfalls keine Belege.

Fasst man die *Herkunftsmerkmale* zusammen, lässt sich eine angehende Grundschullehrkraft typischerweise als junge Frau aus der Mittelschicht ohne Migrationshintergrund und nicht selten mit mindestens einem Elternteil als Lehrer*in beschreiben. Die Herkunftsmerkmale stehen damit in einem deutlichen Kontrast zur Heterogenität der Schüler*innen an Grundschulen. Die Frage der Bedeutung einer Unterrepräsentanz sowohl von Männern als auch von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in der Grundschule lässt sich nicht allein empirisch beantworten, sondern besitzt auch eine hohe normative Komponente (vgl. auch den Beitrag von Steins in diesem Band). Im politischen und wissenschaftlichen Diskurs wird immer wieder auf die gesellschaftliche Notwendigkeit hingewiesen, die Verschiedenheit der Schüler*innen auch aufseiten der Lehrer*innen zu repräsentieren (vgl. Gülen 2021, 9). Aus empirischer Sicht ist jedoch Vorsicht vor einfachen Wirkversprechen geboten. Die Annahme etwa, dass es für Jungen vorteilhaft sei, von Männern unterrichtet zu werden bzw. Jungen bei männlichen Lehrkräften bessere Leistungen als bei weiblichen zeigen, lässt sich nicht belegen (vgl. zusammenfassend Rothland u. a. 2014, 142f.). Auch die Frage nach der Berechtigung der hohen positiven Erwartungen, die an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gestellt werden, ist angesichts der Befundlage in Deutschland noch weitgehend ungeklärt (vgl. Syring u. a. 2019, 203ff.; Gülen 2021, 9).

Untersuchungen, in denen verschiedene personale Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden *kombiniert* betrachtet werden, sind aufgrund unterschiedlicher Anlagen, Stichproben und Merkmalsausprägungen bzw. -konstellationen, die als „ungünstig“ interpretiert werden, kaum miteinander vergleichbar. Die Befunde lassen jedoch den Schluss zu, dass *ein Teil* der Studierenden auch für das Grundschullehramt über weniger günstige personale Eingangsmerkmale verfügt. Gerade die wiederkehrende Feststellung, dass von den „riskanten“ Studierenden die Entscheidung für ein Lehramtsstudium von hoher Unsicherheit geprägt ist oder das Studium gar als Verlegenheitslösung gewählt wird, verweist auf die Bedeutung der Studien- und Berufswahlberatung für angehende Lehrkräfte.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass für eine Eignungsabklärung und Laufbahnberatung personale Eingangsvoraussetzungen als *alleinige* Kriterien nicht ausreichen, da ihre Prognosekraft hierfür zu gering ist (vgl. Mayr 2014, 210). Trotzdem können personale Merkmale Anhaltspunkte und Hinweise im Hinblick auf eine Bewährung im Studium und im Lehrer*innenberuf geben (vgl. Cramer & Binder 2015, 117) und reflektierte Berufswahlentscheidungen unterstützen. Die dargestellten Befunde lassen insgesamt den Schluss zu, dass der Großteil der angehenden Grundschullehrkräfte günstige personale Merkmalsausprägungen für eine Bewährung in Studium und Beruf mitbringt. Dass ein bestimmter Anteil wenig geeigneter Personen das Studium aufnimmt und den Beruf ausübt, ist keineswegs ein spezifisches Problem des Lehrer*innenberufs (vgl. Rothland 2014a, 378). Für eine bisweilen zu vernehmende wie auch immer geartete Dramatisierung der Eingangsvoraussetzungen angehender Grundschullehrkräfte besteht mit Blick auf die Befundlage kein Anlass – ganz im Gegenteil.

Literatur

- Abel, J. (1997): Studieninteresse und Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden. In: M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, 273-285.
- Abele, A. E. & Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, 107-118.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Bergmann, Ch. (1998): Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In: J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, 29-43.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (2005): AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 82-110.
- Boeger, A. (2016): Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: A. Boeger (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer, 59-90.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992): *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory*. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016a): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 261-276.
- Cramer, C. (2016b): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS, 31-56.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 101-123.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2013): Universität oder Pädagogische Hochschule? Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktoren für Niveau-Entscheidungen im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3, 3-25.
- Foerster, F. (2008): Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg. Münster: Waxmann.
- Foerster, F. (2016): Gewissenhaftigkeit und Selbstdisziplin. Prädiktoren für den Erfolg. In: *schulmanagement* 47 (2), 12-15.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37, 214-222.
- Gülen, S. (2021): Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Weinheim: Juventa, 49-71.

- Holland, J. L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Third edition. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorf, H.-W., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2012): Berufliche Interessenorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, 233-249.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019): A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. In: *Educational Psychology Review* 31, 163-195.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 12, 59-76.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23, 265-278.
- König, J., Drahm, M. & Rothland, M. (2018): Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 8, 153-171.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A. (2012): Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann, 234-283.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-162.
- Kühne, S. (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 617-631.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrandt, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: *Journal of Educational Psychology* 105, 805-820.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker A.-T. (2020): *Lehrkräfte*. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Springer, Berlin, Heidelberg, 269-288.
- Lautenbach, C. (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1461-1488.
- Lauer, M., Benden, D. & Evers, M. (2020): Motive und Interessen. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 791-797.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. & Rounds, J. (2005): The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin* 131, 713-737.
- Mayr, J. (2009): LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: *Erziehung und Unterricht* 159 (1-2), 14-33.
- Mayr, J. (2012): Theoretische und empirische Befunde zur Eignungsabklärung. In: B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 38-57.
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 189-215.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Newweg, G. H. (2020). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-147.

- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.): *Schauen, was rauskommt*. Münster: LIT, 183-206.
- Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativelektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 157-184.
- Neugebauer, M. (2020): Leistungsmerkmale. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 798-803.
- Oepke, M., Eberle, F. & Hartog-Keisker, B. (2019): Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel „Lehrperson“ und anderer Studiengänge. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37 (1), 20-41.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004): NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Ova, A., Stein, M. & Zimmer, V. (2020): Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (1), 110-125.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 103-131.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, 5-17.
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000): The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin* 126, 3-25.
- Roloff, J. (2020): Persönlichkeitsmerkmale. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 779-784.
- Roloff, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2020): The predictive validity of teachers' personality, cognitive, and academic abilities at the end of high school on instructional quality in Germany: A longitudinal study. In: *AERA Open* 6, 1-17.
- Rothland, M. (2014a): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 349-385.
- Rothland, M. (2014b): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 319-348.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: Das Geheimnis des Lehrerberufs? In: *Die Deutsche Schule* 113, 188-198.
- Rothland, M., König, J., Darge, K., Lünemann, M., Tachtsoglou, S. (2014): Mit „männlicher Wucht“ in das „weibliche Biotop“? Über Männer, die Grundschullehrer werden wollen. In: *Soziale Passagen* 6, 141-159.
- Rothland, M., König, J. & Drahmann, M. (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5, 129-144.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017): *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. & Schuchart, C. (2002): Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In: H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen*. Opladen: Leske & Budrich, 45-73.
- Schreiber, M., Darge, K., König, J. & Seifert, A. (2012): Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann, 119-140.

- Schuler, H. & Schult, J. (2018): Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg. In: D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 645-652.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, 28-53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 662-667.
- Spinath, B., Ophuyens, S. van & Heise, E. (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, 186-197.
- Statistisches Bundesamt (2020a): Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schulart. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart> (Abrufdatum: 21.05.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Fachserie 1 Reihe 2.2, 2019. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2020c): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2019/2020. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019): Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9, 201-219
- Theurer, C., Bleck, V., Deistler, K. & Lipowsky, F. (2021): Motiviert begonnen, erfolgreich beendet? Prädiktive Kraft der Studienwahlmotivation für Noten im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (Vorab-Artikel, 1. März 2021). Online unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000312>. (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21, 11-27.
- Watson, Ch., Stender, J. & Schaper, N. (2020): Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (Vorab-Artikel, 15. Oktober 2020). Online unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1010-0652/a000288> (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Wolf, K., Kunina-Habenicht, O, Maurer, Ch. & Kunter, M. (2018): Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? Zur prädiktiven Bedeutung von Noten in Schule und Ausbildung für den Berufserfolg angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 32, 101-115.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016): Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. In: Review of Educational Research 86, 981-1015.