



REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

Perspektiven für eine bedarfsgerechte Schulart-
und Fächerwahl im Lehramtsstudium

Impressum

Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
Seminarerbäude II
Zellescher Weg 20
01217 Dresden
(Postanschrift: TU Dresden, ZLSB, 01062 Dresden)

Herausgegeben vom Vorstand des ZLSB:

Prof. Dr. Wolfgang Melzer

(Geschäftsführender Direktor, Fakultät Erziehungswissenschaften)

Prof. Dr. Maria Lieber

(Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften)

Prof. Dr. Gesche Pospiech

(Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Studiendekanin BA ABS und MA GY)

Prof. Dr. Martin Hartmann

(Fakultät Erziehungswissenschaften, Studiendekan BA BBS und MA BBS)

Erarbeitet von:

Rolf Puderbach, M.A.

Dipl.-Soz. Stefanie Gottschlich

Dipl.-Soz. Anja Weber

Telefon: 0351/463-39799

Fax: 0351/463-39761

E-Mail: zlsb@tu-dresden.de

Internet: www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb

Titelfoto: TUD/Eckold

Gestaltung Umschlag: Universitätsmarketing

Finanziert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus

BISHER ERSCHIENENE FORSCHUNGSBERICHTE DES ZLSB

2012

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Studiengangwechsel und Studienabbruch im vierten Jahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge.

Nutzung und Planung eines Erweiterungsfachstudiums. Ergebnisse einer Onlinebefragung unter den Studierenden der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge Allgemeinbildende Schulen und Berufsbildende Schulen und den Master-Studiengängen Gymnasium und Berufsbildende Schulen der TU Dresden.

Telefonische Befragung unter Schulleitern/innen zur Qualifizierung von Mentoren (Dezember 2011) im Auftrag des Sächsischen Bildungsinstituts.

Studienplanung der Erstsemester – Befragung der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Oktober 2011.

2011

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Evaluation der Studienbedingungen in den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengängen 2010.

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Studiengangwechsel und Studienabbruch im dritten Jahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge.

Interesse am Drittfachstudium in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen.

Wollen die Studierenden der BA/MA-Studiengänge in die neuen reformierten Staatsexamensstudiengänge wechseln?

2010

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Die Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengänge aus der Perspektive der Lehrenden.

Lehrerbildung für Berufsbildende Schulen an der TU Dresden: Berufliche Handlungskompetenz durch Kooperation.

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Studiengangwechsel und Studienabbruch im zweiten Jahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge.

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Die Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge in der Bewährung.

2009

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Pilotstudie zum Studienabbruch in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen.

2008

Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden: Berufswahlmotive, Studienplanung und Studienzufriedenheit.

2005

Lehrerbildung an der TU Dresden: Konzept Bildungswissenschaften.

Lehrerbildung an der TU Dresden: Leitlinien eines Reformkonzeptes.

http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/publikationen

REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

Perspektiven für eine bedarfsgerechte Schulart- und Fächerwahl im Lehramts- studium

**Ergebnisse einer Befragungsstudie unter Schülern der
Sekundarstufe II an Dresdner Gymnasien und Studien-
anfängern des Lehramtsbezogenen Bachelorstudien-
gangs Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden**

Dresden, September 2012

Inhalt

Vorwort	2
1 Anlass und Fragestellung	5
2 Schwerpunkte des Lehrermangels in Schularten und Unterrichtsfächern...	9
3 Der Forschungsstand zur Studienwahlentscheidung	13
4 Methodisches Vorgehen.....	21
5 Ergebnisse	
5a. Lehramt oder Fachwissenschaft? MINT-Fach oder nicht? Dresdner Schüler vor der Studienwahl.....	23
5b. Determinanten der Fächerwahl im Lehramtsstudium.....	62
5c. Schulartwahl im Lehramtsstudium: Worin unterscheiden sich grundschul-, mittelschul- und gymnasiumsorientierte Studien- anfänger?	98
5d. Informationsverhalten und Informationsstand der Studien- interessierten.....	123
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	140
Literatur	149
Verwendete Abkürzungen	153
Verzeichnis der Abbildungen	154
Verzeichnis der Tabellen	157
Anhang.....	159

Vorwort

Mittlerweile liegen etwa 15 Untersuchungen aus der Forschungsabteilung des ZLSB vor, die allesamt mit Drittmitteln realisiert werden konnten. Seit der Einführung der modularisierten Studienstrukturen in den Lehramtsstudiengängen wurden regelmäßig Evaluationen mit Befragungen von Studierenden durchgeführt, so zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und Studieninhalten sowie zu Ausmaß von und Gründen für Studienwechsel oder Studienabbruch. Ein weiteres wichtiges Thema für die Gestaltung der Lehrerbildung war die kontinuierliche Erhebung von Daten zur Studienplanung der Studierenden. Das betraf in erster Linie die Schulartwahl für das Masterstudium im Anschluss an den polyvalenten Bachelor-Studiengang für Allgemeinbildende Schulen, aber auch die Absicht, ein Studium für ein zusätzliches drittes Fach aufzunehmen oder die Neigung, nach der „Re-Reform“ von den Bachelor- und Master-Studiengängen in die modularisierten Staatsexamensstudiengänge, die zum Wintersemester 2012/13 beginnen werden, zu wechseln. Über die Begleitforschung zu den Lehramtsstudiengängen hinaus hat das ZLSB Untersuchungen zu anderen im Reformprozess der Lehrerbildung relevanten Themen vorgelegt, so eine Erhebung zu den Latein- und Griechisch-Anforderungen bestimmter Fächer im Bundesvergleich und eine Expertise zur Arbeitsweise und Ausstattung der Zentren für Lehrerbildung an deutschen Hochschulen. Ein aktuelles Thema mit bildungs- und steuerungspolitischer Relevanz für die Lehrerbildung ist Gegenstand dieser Broschüre, in der die Befunde einer Studie zur Fächer- und Schulartwahl von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehramtsstudierenden vorgestellt werden.

Bei dem sich abzeichnenden Lehrermangel an sächsischen Schulen geht es nicht einfach darum, dass die Ausbildungskapazitäten und die Anzahl an Absolventen generell zu gering sind, sondern um ein Missverhältnis von Angebot und Nachfrage mit Disparitäten beim fächer- und schulartspezifischen Bedarf. Dieser ist in den MINT-Fächern sowie für Grund- und Mittelschulen besonders hoch. Mit der vorgelegten Studie wurden die Potentiale und Grenzen einer stärker bedarfsorientierten Studienwahl untersucht. In die Befragung zur Fächer- und Schulartwahl im Lehramtsstudium waren knapp 200 Studienanfänger im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen einbezogen. Die Befragten sollten über ihre zurückliegende Studienentscheidung Auskunft geben. Hinzu kamen über 400 Schüler/innen der elften und zwölften Jahrgangsstufe an Dresdner Gymnasien, die prospektiv zu ihren Studieninteressen und Studienabsichten befragt wurden.

Die an einem Lehramtsstudium interessierten Schüler – so ein Ergebnis – können sich im Durchschnitt sechs verschiedene Studienfächer vorstellen. Dabei handelt es sich allerdings meist um verwandte Fächer, nur selten bestehen sehr breit gefächerte fachliche Interessen. In den Interessenprofilen der Schüler und Studienanfänger zeichnet sich eine Zweiteilung der Fächerbandbreite in „MINT-Fächer“ und „Nicht-MINT-Fächer“ ab. In Bezug auf Steuerungsmöglichkeiten bei der Fächerwahl im Lehramtsstudium wurde ermittelt, dass gewisse Chancen für eine Optimierung der Fächerwahl lediglich innerhalb der Gruppe der „Nicht-MINT-Fächer“ bestehen, etwa indem Studierende dazu veranlasst werden könnten, eines der Fächer durch ein anderes zu ersetzen, das einen höheren Anteil in der Stundentafel der Schule hat und für das sich ein (etwas) stärkerer Bedarf ergibt. Die Möglichkeit, zusätzliche MINT-Studierende für das Lehramtsstudium gewinnen zu können, muss dagegen als sehr begrenzt eingeschätzt werden. Die Befragung hat aber ergeben, dass MINT-Studierende im Lehramt unter Umständen ein weiteres MINT-Fach wählen würden. Eine stärkere Abstimmung der Curricula der verschiedenen MINT-Fächer, etwa in Form gemeinsamer Studienelemente im Grundlagenstudium, könnte Synergieeffekte für die Studierenden und Raum für fachliche Vertiefungen oder interdisziplinäre Perspektiven schaffen. Mit einem derart attraktiven Angebot, könnte man Studierende mit Lehramtsoption für ein zweites MINT-Fach, bei entsprechender Information vielleicht aber auch Personen mit ausgeprägtem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Interessenschwerpunkt für ein Lehramtsstudium überhaupt gewinnen.

Die Befragungsergebnisse zur Wahl der Schulart zeigen, dass die persönlichen Schulerfahrungen der Studieninteressierten und Studierenden ihr Berufsbild und ihre Berufswünsche prägen. Das fast vollständige Fehlen von Erfahrungen der Befragten mit der Mittelschule führt zu einer verbreiteten Skepsis gegenüber dieser Schulart. Entscheidet man sich dennoch für diesen Studiengang, liegt das vermutlich häufig daran, keinen Studienplatz für das Lehramt an Gymnasien oder Grundschulen erhalten zu haben. Im Lehramtsstudium der Technischen Universität Dresden wird den Studierenden mit frühen schulischen Praktika die Gelegenheit geboten, Einblicke in verschiedene Schularten zu gewinnen. Auf diese Weise wird der Erfahrungshintergrund erweitert, sodass die ursprünglichen Schulartpräferenzen gezielt überprüft werden können.

Die Ergebnisse der vorgelegten Studie geben einige Hinweise, um durch die Gestaltung von Studieninformationen, Studienberatung und Zulassungsregelungen auf eine bedarfsgerechtere Fächer- und Studienwahl im Lehramtsstudium hinzuwirken. Die Erwartung, dass durch gezielte Lenkung die Absolven-

tenzahlen dem Bedarf am Lehrerm Arbeitsmarkt völlig angepasst werden könnten, lässt sich durch die vorgelegten Ergebnisse nicht begründen – dazu ist die Ungleichverteilung von Fächer- und Schulartneigungen unter den angehenden Lehrern zu groß.

Im Namen des Vorstandes danke ich den Autoren des vorliegenden Berichtes, Stefanie Gottschlich, Rolf Puderbach und Anja Weber und ebenso denjenigen, die die Erhebungen an den beteiligten Gymnasien und an der Technischen Universität Dresden ermöglicht haben, nicht zuletzt den über 600 Probanden. Für die Finanzierung der Studie gilt unser Dank dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus.

Als Mitglied des Gründungsvorstandes des ZLSB und nach zweimaliger Amtszeit als Geschäftsführender Direktor habe ich die Forschungsvorhaben von Anbeginn mit begleitet – Herr Puderbach und Frau Schubert waren dabei wichtige Stützen. Ebenfalls bin ich meinen Kolleginnen und Kollegen im Vorstand, Prof. Maria Lieber, Prof. Gesche Pospiech und Prof. Martin Hartmann zu großem Dank für ihr Engagement und die jahrelange gute Zusammenarbeit verpflichtet. Dem neuen Vorstand unter der Leitung von Prof. Axel Gehrman wünsche ich viel Erfolg bei der Konsolidierung des ZLSB und dem Bemühen, das Zentrum, den Empfehlungen der KMK-Kommission Lehrerbildung entsprechend, als eine „Wissenschaftliche Einrichtung“ auszubauen.

Mit der Gründung des Zentrums für Qualitätsanalyse (ZQA) im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems der Technischen Universität Dresden ist eine Einrichtung entstanden, die in Zukunft auf der Grundlage allgemeiner Standards einen Teil der Evaluation der Lehramtsstudiengänge übernehmen wird – dabei werden wir unsere Erfahrungen, die bisherigen Forschungsergebnisse und bewährte Befragungsinstrumente mit einbringen. Künftig sollte sich das ZLSB in seiner Forschungsaktivität auf Themen der Entwicklungsforschung in der Lehrerbildung und spezielle Themen von aktueller Bedeutung oder Fragen der Studiengangentwicklung, auf die schnell reagiert werden muss, konzentrieren können. Die hiermit vorgelegte Studie zur Fächer- und Schulartwahl kann als ein Beitrag dieser veränderten Forschungsagenda gewertet werden. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit eines verbesserten „Career Counselling“ für Interessenten am Lehramtsstudium, das bereits in der Schulzeit ansetzen muss und nur in Kooperation zwischen Hochschule, Schulbehörden und Lehrkräften realisiert werden kann.

Prof. Wolfgang Melzer
Geschäftsführender Direktor des ZLSB

Dresden, im September 2012

1 Anlass und Fragestellung

Rolf Puderbach

Mit dem „Bildungspaket Sachsen 2020“¹ hat die Sächsische Staatsregierung beschlossen, die Zahl der Plätze für Studienanfänger im Lehramt an den sächsischen Hochschulen deutlich zu erhöhen, um künftig den hohen Neueinstellungsbedarf an Sachsens Schulen decken zu können. Neben den bislang zu geringen Ausbildungskapazitäten gibt es allerdings einen weiteren Grund, der einer bedarfsgerechten Lehrerbildung im Wege steht: die ungleiche Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Schularten und Unterrichtsfächer.

Einem Anteil der Grundschulen am gesamten Lehrerbedarf von 25 Prozent steht ein Anteil an den Studienanfängern von nur etwa 10 Prozent gegenüber. Für Mittelschulen stellt sich das Verhältnis von Lehrerbedarf und Studienanteil noch problematischer dar. Das Lehramt an Gymnasien ist dagegen unter den Studierenden stark überrepräsentiert². Bei der Fächerwahl stehen sogenannten Mangelfächern, wie zum Beispiel Mathematik, Physik und Chemie, Fächer wie Geschichte oder Ethik/Philosophie gegenüber, für die zumindest für das Gymnasium eher über Bedarf ausgebildet wird³. Hinzu kommt, dass nicht selten zwei Fächer mit relativ kleinen Studentafelanteilen kombiniert werden, was die Einsetzbarkeit der Lehrer⁴ an den Schulen beeinträchtigen kann.

Während Studierende, die eines der Mangelfächer belegen oder eine der Schularten mit großem Lehrermangel anstreben, sehr gute Beschäftigungschancen haben, sind die Aussichten für Studierende, die das Gymnasiallehramt in besonders häufig studierten Fächern anstreben, deutlich schlechter. Für die Deckung des Lehrerbedarfs an Sachsens Schulen und für die Berufsaussichten der angehenden Lehrer macht es daher einen großen Unterschied, für welche Schulart und Fächerkombination sich Studienanfänger entscheiden. Es dürfte daher sowohl im Interesse der Studierenden, als auch der Bildungsverwaltung und Schulen sein, dass die Studieninteressierten ihre Studienwahl auf der Grundlage realistischer Einschätzungen der Beschäftigungsaussichten nach dem Studium treffen.

¹ <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/166717>
<http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/5771.htm?pmid=2124>

² Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011a: 24f.

³ Zur Definition von Mangel- und Überhangfächern s. unten Kap. 2.

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit werden in diesem Text für Personenbezeichnungen nur die männlichen Formen verwendet. Frauen sind selbstverständlich mitgemeint.

Um das Career Counselling angehender Lehrer in seiner frühesten Phase vor der Studienwahl verbessern und intensivieren zu können, sind vertiefte Kenntnisse über die Informations- und Motivationslage der Studieninteressierten bei der Studienwahl erforderlich. Neben der Information und Beratung von potentiellen Studierenden kann zudem versucht werden, über die Zulassungsregelungen und Ausbildungskapazitäten auf die Relationen der verschiedenen Schularten und der verschiedenen Fächer Einfluss zu nehmen.

Die vorgestellte Befragungsstudie wirft den Blick auf die Studienwahlentscheidung von Lehramtsstudierenden sowie auf die Schulart- und Fächerpräferenzen lehramtsinteressierter Schüler. Sie orientiert sich an den umfangreichen vorliegenden Forschungsergebnissen zur Studienwahl im Allgemeinen und zur Wahl des Lehrerberufs im Besonderen. Zentrales Anliegen der Studie ist es, zu spezifischen Aussagen zur Wahl bestimmter Studienfächer und Schularten zu gelangen, wie sie in der Forschungsliteratur bislang nicht in ausführlicher Form vorliegen. Die Analysen münden in einer Einschätzung, welche Studierendenpotentiale für Mangelfächer und Mangelschularten vorhanden sind und welche Maßnahmen zu einer stärker bedarfsorientierten Studienwahl beitragen können. Dabei werden eventuelle Lenkungsmöglichkeiten, aber auch die Grenzen von Steuerungsmaßnahmen thematisiert.

Der Moment der Studienentscheidung lässt sich in Befragungen aus zwei Perspektiven betrachten: Studieninteressierte berichten vorausblickend von ihren Studienwahlabsichten und -neigungen. Studienanfänger blicken aus kurzer zeitlicher Entfernung auf ihre Studienentscheidung zurück. In der vorgestellten Studie wurden beide Personengruppen befragt: Schüler der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Gymnasien und Studienanfänger des Bachelor-Studiengangs Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) an der TU Dresden. Insgesamt gaben über 600 Personen – prospektiv oder retrospektiv – Auskunft über die Beweggründe und Umstände ihrer Studienentscheidung. Die Schülerbefragung, bei der fast jeder Fünfte Interesse an einem Lehramtsstudium bekundete, ermöglicht es, die Wahl eines Lehramtsstudiums mit der Wahl eines fachwissenschaftlichen Studiums zu kontrastieren. Die Studienanfängerbefragung hat – neben der Tatsache, dass hier tatsächlich getroffene Entscheidungen und nicht Absichten und Neigungen berichtet werden – den Vorteil, dass ausreichend hohe Fallzahlen für schulart- und fächerspezifische Auswertungen vorhanden sind.

Der vorliegende Bericht ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 werden Befunde zum Lehrerberuf in Sachsen zusammengetragen, mit besonderem Augenmerk auf Bedarfsschwerpunkte in bestimmten Schularten und Unterrichtsfä-

chern. Auf Grundlage der vorliegenden Diagnosen werden sogenannte Mangelfächer und Überhangfächer definiert. Diese Definition liegt den anschließenden Analysen zugrunde.

In Kapitel 3 wird der Forschungsstand zur Studien- und Berufswahl rekapituliert und in Bezug zur Schulart- und Fächerwahl im Lehramtsstudium gesetzt. Die wichtigsten Determinanten der Studien- und Berufswahl werden in einem Modell angeordnet, das den Hintergrund für die versuchte Binnendifferenzierung der Lehramtsstudierenden nach Studienfächern und Schularten bildet. Das methodische Vorgehen bei der Fallauswahl und Datenerhebung wird in Kapitel 4 beschrieben.

Den Hauptteil des Berichtes bildet Kapitel 5. Es umfasst drei in sich geschlossene Beiträge, die sich einzelnen Aspekten der Studienentscheidung widmen und jeweils auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer stärker bedarfsorientierten Schulart- bzw. Fächerwahl im Lehramtsstudium fokussiert sind. In einem weiteren Abschnitt werden das Informationsverhalten und der Kenntnisstand der Studieninteressierten vor der Studienwahl thematisiert.

In Kapitel 5a geht *Puderbach* der Frage nach, welche Motivkonstellationen bei Schülern vorliegen, die erwägen, ein Lehramtsstudium in einem der sogenannten MINT-Fächer⁵ aufzunehmen. Dazu werden diese Befragten sowohl mit denjenigen verglichen, die ein Lehramtsstudium ausschließlich in geistes-, sozialwissenschaftlichen oder künstlerischen Studienfächern anstreben, als auch mit denen, die ein MINT-Fach im Rahmen eines fachwissenschaftlichen Studiengangs studieren möchten. Ausgangspunkt ist die These, dass es sich, wenn man die vorliegenden Forschungsergebnisse betrachtet, bei der Kombination von MINT und Lehramt um eine eher unwahrscheinliche Konstellation handelt.

In Kapitel 5b stellt *Weber* dar, worin sich die Studienanfänger im Lehramt mit verschiedenen Studienfächern hinsichtlich ihrer Interessen, Begabungen, Lebens- und Berufsorientierungen und schulischen Erfahrungen unterscheiden, welche Wanderungspotentiale zwischen verschiedenen Studienfächern, insbesondere zwischen Überhangfächern und Mangelfächern bestehen, und wo angesetzt werden könnte, um diese Potentiale zu realisieren.

Der Schulartwahl im Lehramtsstudium widmet sich S. Gottschlich in Kapitel 5c. Ausgehend von der Darstellung der Schulartpräferenzen der Studienanfänger im polyvalenten (schulartübergreifenden) Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen geht sie der Frage nach, worin sich die Interessenten

⁵ MINT= Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

der verschiedenen Schularten voneinander unterscheiden, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie und ihrer Studienwahlmotive. Vor dem Hintergrund extrem niedriger Studierendenzahlen für das Lehramt an Mittelschulen stehen folgende Fragen im Fokus: Welche Gründe sprechen gegen die Wahl des Mittelschullehramts? Wie weit ist die Bereitschaft verbreitet, gegebenenfalls trotz eines anderen Studienabschlusses später an Mittelschulen zu unterrichten? Welche Maßnahmen können zu einem größeren Interesse am Mittelschullehramt beitragen?

In den Kapiteln 5a bis 5c wird analysiert, wo Potentiale für eine bedarfsgerechtere Schulart- und Fächerwahl im Lehramtsstudium liegen. Um diese Potentiale beispielsweise durch gezielte Information und Studienberatung zu nutzen, muss man wissen, wie, wann und wo die Informationen beschafft werden, auf deren Grundlage Studienentscheidungen fallen und mit welchem Kenntnisstand diese Entscheidungen getroffen werden. Von besonderem Interesse sind – vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten – der Kenntnisstand der Studieninteressierten zum schulart- und fächerspezifischen Lehrerbedarf und die Relevanz, welche die Studieninteressierten bei ihrer Entscheidung den Beschäftigungsaussichten beimessen. Die diesbezüglichen Befunde werden in Kapitel 5d dargestellt.

In einem Schlusskapitel (Kapitel 6) werden die wichtigsten Ergebnisse der Schüler- und Studienanfängerbefragung zur Schulart- und Fächerwahl im Lehramtsstudium zusammengefasst und im Hinblick auf Steuerungsmöglichkeiten hin zu einer bedarfsgerechten Schulart- und Fächerverteilung in den Lehramtsstudiengängen bewertet.

2 Schwerpunkte des Lehrermangels in Schularten und Unterrichtsfächern

Rolf Puderbach

In Sachsen steht, wie auch in anderen Bundesländern, für die kommenden Jahre ein erheblicher Lehrermangel bevor, da die zu erwartende Zahl an Hochschulabsolventen das altersbedingte Ausscheiden von bis zu 30 Prozent der 2010 tätigen Lehrkräfte bis zum Jahr 2020⁶ nicht ausgleichen wird. Das Problem des Lehrermangels wird dadurch verschärft, dass die Verteilung der Studierenden auf Schularten und Unterrichtsfächer bislang nicht dem Einstellungsbedarf entspricht.

Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) kommt in ihrer Modellrechnung 2010 – 2020 zu folgenden Ergebnissen⁷: In den ostdeutschen Ländern wird der Bedarf an Grundschullehrern durch das Absolventenangebot bei Weitem nicht gedeckt. Für den Sekundarbereich I, u.a. Mittelschulen, werden kurz- und mittelfristig Engpässe erwartet. Für Gymnasien wird für den betrachteten Zeitraum hingegen ein Bewerberüberhang prognostiziert. Das Informationssystem Studienwahl & Arbeitsmarkt (ISA) der Universität Duisburg-Essen erwartet für ganz Deutschland Versorgungsdefizite vor allem in Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I⁸. Das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) bestätigt für das Schulsystem Sachsens, dass vor allem an Grundschulen und Mittelschulen ein Lehrermangel zu erwarten ist, da bislang die Studierendenzahlen an den sächsischen Hochschulen für das Grund- und Mittelschullehramt zu gering sind, während das Gymnasiallehramt überrepräsentiert ist⁹. Der sächsische Lehrerverband betont ebenfalls den besonderen Lehrermangel in Grund- und Mittelschulen, weist aber auch auf einen dauerhaft hohen Bedarf an Gymnasiallehrern ab 2015 hin¹⁰.

Während für die Grundschulen ein genereller Lehrermangel herrscht und in Mittelschulen zumindest mittelfristig Lehramtsabsolventen aller Fächer benötigt werden, ist der Bedarf an Gymnasiallehrern stark fächerabhängig. Die KMK prognostiziert für den Zeitraum bis 2020 an Gymnasien einen großen

⁶ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011a.

⁷ Vgl. Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2011.

⁸ Vgl. Informationssystem Studienwahl & Arbeitsmarkt (ISA) 2012.

⁹ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011a.

¹⁰ Vgl. Sächsischer Lehrerverband 2012.

Einstellungsbedarf in den Fächern Mathematik, Chemie, Physik, Informatik und Latein. Wenig Nachfrage wird in den Fächern Geschichte und Geographie erwartet. Das SMK geht für Sachsens Gymnasien von einem hohen Einstellungsbedarf in den Fächern mit hohem Studentafelanteil aus und rät zum Studium der Fächer Englisch, Mathematik, Französisch und Deutsch. Viele ausscheidende Lehrkräfte werden zudem in den Fächern Physik, Chemie, Biologie, Technik und Russisch erwartet. Das ISA geht von einem Lehrermangel an Gymnasien vor allem in den MINT-Fächern aus.

Für Mittelschulen erwartet die KMK besonders hohen Einstellungsbedarf in Mathematik, Physik, Englisch, Französisch, Kunst, Musik und Sport und eine eher geringe Nachfrage in Geschichte, Geographie sowie Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik¹¹. Das SMK nennt als Schwerpunktfächer für die Mittelschule Englisch, Mathematik, Deutsch, Französisch sowie Wirtschaft/Technik/Haushalt (WTH).

KMK und SMK gehen in ihren Bedarfsberechnungen davon aus, wie viele Lehrkräfte der jeweiligen Fächer im betrachteten Zeitraum altersbedingt ausscheiden. Ob tatsächlich ein Lehrermangel in bestimmten Fächern eintreten wird, hängt neben dem fächerspezifischen Einstellungsbedarf auch davon ab, wie viele Lehramtsabsolventen in den jeweiligen Fächern zu erwarten sind. Stellt man exemplarisch die Studentafelanteile der Unterrichtsfächer an Mittelschulen und Gymnasien der Verteilung der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) der TU Dresden seit 2007¹² gegenüber, zeigt sich, in welchen Fächern das Studienverhalten von einer bedarfsgerechten Verteilung abweicht. Wenn sächsische Lehrer für Mittelschulen und Gymnasien nur an der TU Dresden ausgebildet würden, gäbe es demnach einen Mangel an Deutsch-, Englisch-, Mathematik-, Physik-, Kunst- und Musik-Lehrern und ein Überangebot an Lehrern in Geschichts-, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW), Evangelischer Religion, Spanisch und Latein (siehe Tabelle 1). Die Abbildung zeigt zudem, wie sich die Studienplatzbewerbungen für das Wintersemester 2011/12 auf die Studienfächer verteilten und gibt damit einen Hinweis auf das vorhandene Potential an Studierenden in den einzelnen Fächern. Im Fach Deutsch würden die Studienbewerberanteile theoretisch ausreichen, um den Studien-

¹¹ Dem entspricht in Sachsen das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW).

¹² Datengrundlage: Studienanfängerbefragungen des ZLSB. Berücksichtigt wurden nur diejenigen Befragten, die einen MA-Studiengang für Mittelschul- oder Gymnasiallehramt anstrebten. Die an der TU Dresden nicht angebotenen Unterrichtsfächer Biologie, Astronomie, Sport, Technik/Werken wurden nicht berücksichtigt.

anteil auf das Niveau des Stundentafelanteils zu heben. In Physik, Musik oder Kunst ist das Bewerberpotential vermutlich weitgehend ausgeschöpft.

Tab. 1: Gegenüberstellung von Stundentafelanteilen und Studienanteilen der Fächer im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang ABS an der TU Dresden

alle Angaben in Prozent

Fach	Stundentafelanteil (Durchschnitt Gymnasium und Mittelschule ^{A, B})	Studienanteil (Anteil gewählter Fächer: Durchschnitt der Studienanfänger 2007 - 2010 ^C)	Differenz von Stundentafelanteil und Studienanteil	Anteil an Bewerbungen 2011/2012
Deutsch	16,5	11 ^D	-5,5	23
Geschichte	7	17	+10	14
Geographie	6	6	0	11
Englisch	15	11	-4	10
Mathematik	17	9	-8	9
Ethik/Philosophie	6,5	8	+1,5	8
GRW/GK	3	6	+3	6
Ev. Religion	0	3	+3	4
Französisch	5	5	0	3
Chemie	4,5	3	-1,5	3
Kunst	5	2	-3	2
Spanisch	0	4	+4	2
Latein	0	3	+3	2
Kath. Religion	0	1	+1	2
Physik	7,5	4	-3,5	2
Informatik	3	2	-1	1
Russisch	0	2	+2	1
Musik	5	1	-4	1
Italienisch	0	2	+2	0
Griechisch	0	0	0	0

^A Werte gerundet

^B An der TU Dresden nicht angebotene Unterrichtsfächer Biologie, Astronomie, Sport, Technik/ Werken herausgerechnet.

^C Datengrundlage: Studienanfängerbefragungen des ZLSB. Berücksichtigt wurden nur diejenigen Befragten, die einen MA-Studiengang für Mittelschul- oder Gymnasiallehramt anstrebten.

^D Im Fach Deutsch wurde bei der Durchschnittsberechnung der Jahrgang 2007/08 wegen der einmalig sehr hohen Studienanfängerzahl nicht berücksichtigt.

Der Sächsische Lehrerverband geht bei der Herleitung seiner Studierempfehlungen ähnlich vor und stellt die Fächerverteilung der Studienanfänger an den sächsischen Hochschulen den Anteilen der Fächer am gesamten Unterrichtsbedarf an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und Förderschulen gegenüber. Vor allem Geschichte und Religion werden demnach deutlich über Bedarf studiert, Informatik und Sport sowie in geringerem Maße auch Musik und Kunst dagegen von deutlich zu wenigen Studierenden.

Stundentafelanteile und Fächerverteilung im Studium lassen sich – vor allem bei einer schulartübergreifenden Betrachtung – nicht direkt zueinander in Bezug setzen. Auch wenn bestimmte Fächer nur in geringem Stundenumfang unterrichtet werden, müssen doch an jeder Schule Lehrer in diesen Fächern zur Verfügung stehen. Um an einer Schule voll einsetzbar zu sein, empfiehlt es sich, solche „kleinen“ Fächer in Kombination mit einem der „großen“ Fächer mit hohem Unterrichtsaufkommen zu kombinieren. Auch das SMK rät dazu, mindestens ein Fach mit hohem Stundentafelanteil zu wählen und legt zudem nahe, sich für Fächer aus verschiedenen Fächergruppen sowie für ein drittes Fach zu entscheiden.

Es gibt keine einheitliche, etablierte Methode für die Ermittlung von Studierendenmangel oder Studierendenüberhang in bestimmten Fächern. Wenn man den gemeinsamen Kern der vorgestellten Diagnosen zum Lehrerbedarf extrahiert, lassen sich – ohne eine Schulartdifferenzierung zu versuchen – folgende Aussagen treffen, die weitgehend unstrittig sein dürften:

Wünschenswert und ratsam ist das Studium in den sogenannten großen Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, in den MINT-Fächern Physik, Chemie und Informatik sowie in Kunst und Musik. Eher zu viele Studierende entscheiden sich für Geographie, Geschichte, GRW, Religion, Ethik/Philosophie. Diese Definition von „Mangelfächern“ und „Überhangfächern“ liegt den Analysen des vorliegenden Forschungsberichtes zugrunde.

3 Der Forschungsstand zur Studienwahlentscheidung

Rolf Puderbach

Die Entscheidung für oder gegen ein Studium und die Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung standen in den letzten Jahrzehnten häufig im Fokus von Befragungsstudien. Zuletzt fand die Studienwahl vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften besondere Beachtung. Im Mittelpunkt stand häufig die Frage, welche Merkmale diejenigen Jugendlichen, die sich für eines der sogenannten MINT-Fächer entscheiden, von den Studierenden anderer Fachrichtungen unterscheiden¹³. Im Bereich der Lehrerbildungsforschung wird gezielt nach den Motiven für die Wahl eines Lehramtsstudiums und die damit verbundene Berufswahl gesucht¹⁴.

Die Studien beschreiben eine große Bandbreite von Erklärungsfaktoren für die Studienentscheidung. Eglin-Chappuis¹⁵ identifiziert in der Forschungsliteratur die folgenden Faktoren, die im Prozess der Studienfachwahl eine Rolle spielen: Geschlecht, soziale Herkunft und soziales Umfeld, biographische Erfahrungen (vor allem Bildungsbiographie), subjektive Wahrnehmung von Studienfächern, Informationen zu Studienmöglichkeiten, Studienfächern und beruflichen Perspektiven, intrinsische und extrinsische Motivation sowie Lebensorientierungen.

Geschlecht

Die Studienfachwahl von Frauen und Männern unterscheidet sich deutlich. Das Geschlecht ist daher ein bedeutsamer Erklärungsfaktor der Studienentscheidung¹⁶.

¹³ Z.B. Zwick/Renn 2000, Ramm/Bargel 2002, Euler 2004, Heine et al. 2006; Schmidt/Herzer 2006, Briedis et al. 2008, Enders/Heine/Klös 2009.

¹⁴ Z.B. Havers 1986, Giesen/Böhmeke/Effler 1981, Ulich 1998, Steltmann 1980, Oesterreich 1987, Kiel/Geider/Jünger 2004, Havers/Innerhofer 1983, Vernooij/Beucker 2007, Denzler/Wolter 2008; Überblick über Forschungsliteratur zur Wahl des Lehramtsstudiums von 1990 bis 2002: Schaefers 2002.

¹⁵ Vgl. Eglin-Chappuis 2007: 31f.

¹⁶ Z.B. Lührmann 2002; bei Studien aus der Gender-Perspektive (z.B. Wodzinski 2010, Kosuch 2006 & 2010, Schinzel 2004) steht das Geschlecht als Einflussfaktor der Studienfachwahl im Mittelpunkt.

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft der potentiellen Studierenden beeinflusst vor allem die Entscheidung für oder gegen ein Studium. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto eher studieren auch die Kinder. Zudem werden Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft unterschiedlicher Fachrichtungen beobachtet¹⁷. Medizin und Jura haben beispielsweise besonders hohe Anteile an Studierenden aus Akademikerhaushalten, während Lehramtsstudiengänge neben Ingenieurstudiengängen als Aufstiegsfachrichtungen bezeichnet werden, die häufig von Jugendlichen gewählt werden, deren Eltern nicht studiert haben.

Bildungsbiographie

Die Bildungsbiographie bis zum Zeitpunkt der Studienentscheidung wurde in zahlreichen Studien als wichtige Determinante der Studienfachwahl identifiziert. So gilt die Leistungskurswahl in der Sekundarstufe II als wichtige Weichenstellung für die spätere Wahl eines Studienfaches¹⁸. Variablen wie die Beliebtheit von Schulfächern hängen eng mit der Leistungskurswahl zusammen. Hinzu kommen Erinnerungen an Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse während der Schulzeit¹⁹ und die Erfahrungen mit als gut oder schlecht empfundenem Unterricht in den verschiedenen Fächern²⁰.

Die Studierenden verschiedener Fachrichtungen unterscheiden sich einigen Studien zufolge in ihrer Leistungsfähigkeit. Studierende der Medizin, Mathematik und Naturwissenschaften haben im Durchschnitt bessere Abiturnoten als Studierende ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge. Lehramtsstudierende liegen im Mittelfeld²¹. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden ist ein Gefälle des kognitiven Leistungsniveaus, ausgedrückt in der Abiturnote, von Gymnasiumsstudierenden hin zu Grundschulstudierenden festgestellt worden²². Spinath et al.²³ stellen dagegen zwischen Studierenden für das Lehramt an verschiedenen Schularten kaum Unterschiede fest. Sie finden allerdings, dass die Ergebnisse der Lehramtsstudierenden insgesamt unterhalb derer von fachwissenschaftlichen MINT- und Wirtschaftswissenschaftsstudie-

¹⁷ Vgl. Apel 1993, Bathke/Schreiber/Sommer 2000, Lührmann 2002, Euler 2004.

¹⁸ Vgl. Oesterreich 1987, Zwick/Renn 2000, Schnabel/Gruehn 2000, Briedis et al. 2008.

¹⁹ Vgl. Schnabel/Gruehn 2000.

²⁰ Vgl. Briedis et al. 2008, Enders/Heine/Klös 2009, Schmidt/Herzer 2006.

²¹ Vgl. Willich et al. 2011.

²² Vgl. Havers 1986, Gold/Giesen 1993.

²³ Vgl. Spinath/Ophuysen/Heise 2005.

renden liegen. Blömeke findet bei einem Vergleich von fachwissenschaftlichen und lehramtsorientierten Mathematikstudierenden²⁴ allerdings keine Belege für eine geringere kognitive Leistungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden.

Neben der (im Idealfall) objektiv gemessenen Leistungsfähigkeit durch Schulnoten kann die subjektive Einschätzung der Leistungsfähigkeit die Studienwahl beeinflussen. Hier wird das Konzept der Selbstwirksamkeit²⁵ verwendet. Kosuch²⁶ stellt bei Frauen besonders große Unterschiede zwischen der realen Kompetenz in Mathematik und der Selbstwirksamkeitserwartung fest, die dazu führen, dass sich Frauen bei gleicher Kompetenz weniger zutrauen und sich im Zweifelsfall gegen das Mathematikstudium entscheiden. Auch Lörz et al.²⁷ berichten von einer Diskrepanz zwischen Schulleistungen und Einschätzung der eigenen Leistungsstärke bei Frauen.

Interessenprofil

In zahlreichen Studien steht die Persönlichkeit der Studienberechtigten im Mittelpunkt. Persönliche Interessen, Kompetenzen und Vorlieben, die bereits in der Kindheit entwickelt werden und schon der Leistungskurswahl im Gymnasium zugrunde lagen, werden als Determinanten der Studienwahl modelliert. Dabei wird meist auf das Person-Umwelt-Modell von Holland²⁸ zurückgegriffen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Personen danach streben, sich in Umwelten aufzuhalten, die der eigenen Persönlichkeitsorientierung entsprechen. Das Interessenprofil einer Person wird dabei als zentraler Bestandteil der Persönlichkeit angesehen.

Auch die Forscher der HIS GmbH²⁹ beziehen sich auf die sechs von Holland postulierten Interessendimensionen³⁰: praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische und konventionelle Orientierung. Studieninteressierte unterschiedlicher Studienrichtungen unterscheiden sich folglich deutlich in ihren persönlichen Interessenprofilen. Befragte, die ein Lehramtsstudium anstreben, ähneln in ihrem Interessenprofil denjenigen, die ein Studium in den Fachrichtungen Sozialwissenschaften/So-

²⁴ Vgl. Blömeke 2009.

²⁵ Vgl. Bandura 1998.

²⁶ Vgl. Kosuch 2006 & 2010.

²⁷ Vgl. Lörz/Quast/Woisch 2011.

²⁸ Vgl. Holland 1985.

²⁹ Vgl. Lörz/Quast/Woisch 2011.

³⁰ Vgl. auch Asmussen 2006, Nieskens 2009, Bergmann 1992.

zialwesen, Kultur- und Sprachwissenschaft oder Pädagogik/Sport aufnehmen möchten und unterscheiden sich stark von denjenigen, die ein fachwissenschaftliches Studium in Bereichen wie Mathematik/Informatik, Physik/Geowissenschaften, Elektrotechnik, Maschinenbau anstreben. Auch in anderen Studien werden die Lehramtsstudierenden meist in der Nähe von Studierenden geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer verortet und unterscheiden sich besonders stark von Studierenden naturwissenschaftlich-technischer Fächer³¹.

Blömeke³² verweist auf die These der zwei Denkkulturen³³, die literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz unterscheidet und zwei grundsätzlich unterschiedliche Formen der Erkenntnisgewinnung annimmt. Die erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Anteile des Lehramtsstudiums, so Blömeke, gleichen in der Wissensstruktur den Geisteswissenschaften und unterscheiden sich von der naturwissenschaftlichen Form der Erkenntnisgewinnung.

Schmidt/Herzer³⁴ untersuchten das Interesse von Schülern an unterschiedlichen Fächern und kommen zu einer grundsätzlichen Unterscheidung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und nicht-naturwissenschaftlichen Fächern. Fächergruppenübergreifende Interessenkonstellationen sind demnach selten. Befunde von Schnabel/Gruehn³⁵ bekräftigen den Eindruck, dass das Interesse am Lehramtsstudium meist nicht mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Interesse einhergeht: Studierende der Erziehungswissenschaften (Lehramtsstudierende werden bei Schnabel/Gruehn nicht ausgewiesen) belegten in der Schule als Leistungskurs überdurchschnittlich häufig Deutsch und Religion. Mathematik und Physik wurden demgegenüber unterdurchschnittlich häufig als Leistungskurs belegt.

Auch Forschungsergebnisse der HIS GmbH zur Studienwahl von Mathematikstudierenden³⁶ geben Hinweise darauf, dass Mathematik-Studierende im Lehramtsstudium in ihrer Studienmotivation größere Ähnlichkeiten mit Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer als mit Mathematik-Studierenden in fachwissenschaftlichen Studiengängen haben. Sie messen vor allem sozialen Motiven bei der Studienwahl größere Bedeutung zu.

³¹ Z.B. Bergmann 1992.

³² Vgl. Blömeke 2009.

³³ Vgl. Snow 1987.

³⁴ Vgl. Schmidt/Herzer 2006.

³⁵ Vgl. Schnabel/Gruehn 2000.

³⁶ Vgl. Briedis et al. 2008.

Vor dem Hintergrund der Zwei-Kulturen-These und der vorliegenden Forschungsergebnisse muss ein Lehramtsstudierender mit den Fächern Mathematik, Physik, Informatik oder Chemie als unwahrscheinlicher Fall erscheinen! Da die meisten Befragungen zur Studienwahl entweder Lehramtsstudierende nicht als separate Gruppe berücksichtigen oder aber zwischen Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Fächerkombinationen nicht unterscheiden, ist zu den Motiven der Fächerwahl innerhalb des Lehramtsstudiums wenig bekannt.

Intrinsische und extrinsische Motivation

In Befragungen zur Studienwahl werden Schüler bzw. Studierende häufig direkt nach der Bedeutung verschiedener möglicher Gründe für ihre Studienentscheidung gefragt. Dabei wird in der Regel zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven für die Studienwahl unterschieden³⁷. Von intrinsischer Motivation für ein bestimmtes Studium wird meist dann gesprochen, wenn der Befragte angibt, das Studium zu wählen, weil es seinen persönlichen Begabungen und Neigungen entspricht und er sich von dem gewählten Studium (bzw. der angestrebten Berufstätigkeit) Freude und Erfüllung verspricht. Bei extrinsischer Motivation dagegen ist das gewählte Studium ein Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele. Hohes Einkommen, sicherer Arbeitsplatz, hoher beruflicher Status oder viel Freizeit sind einige extrinsische Motive für die Wahl eines bestimmten Studiums. In der Regel erzielen die intrinsischen Motive weit höhere Zustimmungsraten als die extrinsischen Motive, was vermutlich zu einem Teil auf Effekte sozialer Erwünschtheit zurückzuführen ist, da eine von materiellen Anreizen bestimmte Studien- und Berufswahl weniger anerkannt sein dürfte als eine intrinsisch motivierte Entscheidung.

Das intrinsische Interesse kann sich je nach Studium auf unterschiedliche Tätigkeiten beziehen. Sowohl das Interesse an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, als auch der Wunsch, im Beruf anderen zu helfen, werden häufig als intrinsische Motivation bezeichnet.

Da die Abgrenzung von extrinsischer und intrinsischer Motivation nicht ganz eindeutig ist, je nachdem, ob man die Kategorien ausschließlich auf die Studienwahl oder auf die Berufswahl bezieht – was gerade bei Lehramtsstudierenden schwer unterscheidbar ist – wird in der vorliegenden Studie auf diese Unterscheidung verzichtet. Die verschiedenen Gewichtungen von materiellen Aspekten, wissenschaftlicher Tätigkeit, sozialem Engagement, Familie wer-

³⁷ Z.B. Briedis et al. 2008, Asmussen 2006, Vernooij/Beucker 2007, Willich et al. 2011.

den wie bei Eglin-Chappuis³⁸ als unterschiedliche Lebens- bzw. Berufsorientierungen verstanden.

Berufsaussichten

Die Berufsaussichten mit einem bestimmten angestrebten Studienabschluss haben zweifelsohne Einfluss auf die Studienentscheidung – ein typisches Beispiel extrinsischer Motivation³⁹. Die Befunde über den Stellenwert von Arbeitsmarkteinschätzungen für die Studienentscheidung sind allerdings nicht eindeutig. Heine et al.⁴⁰ messen Arbeitsmarktperspektiven insgesamt nur eine eher geringe Bedeutung zu. Ramm/Bargel⁴¹ hingegen befinden, dass der Einfluss von Arbeitsmarkteinschätzungen unterschätzt wird. Einig sind sich beide, dass Beschäftigungsaussichten vor allem für Studienberechtigte mit sozial niedriger Herkunft ausschlaggebend sein können. Auch Lührmann⁴² vermutet, dass materielle Motive insgesamt eher unterschätzt werden, da Befragte die Bedeutung dieser Motive aus Gründen sozialer Erwünschtheit eher verschweigen. Er geht allerdings davon aus, dass die Einschätzung der Beschäftigungsaussichten durch die Studieninteressierten meist auf Grundlage sehr unzureichender Informationen erfolgt. So wirke die jeweils aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt anziehend oder abschreckend auf die Studienwähler, aber nicht die erwartete bzw. prognostizierte Arbeitsmarktlage am Ende des Studiums. Eglin-Chappuis beschreibt den Einfluss von Arbeitsmarktüberlegungen für die Studienwahl so, dass Beschäftigungsaussichten nicht Ausgangspunkt der Studienwahl sind, sondern vielmehr die interessierenden Studiengänge einem „Realitäts-Check“⁴³ unterzogen werden, der Studiengänge mit allzu schlechten Beschäftigungsaussichten ausschließt.

In der Forschung zur Studienwahl werden die Studienwahlmotive auf unterschiedliche Weise erhoben. Zum Teil wurden die Befragten explizit gebeten anzugeben, welche Aspekte bei ihrer Studienwahl eine Rolle gespielt haben. Zum Teil wurden interessierende persönliche Merkmale erhoben und nachträglich in Beziehung zur Studienwahl gesetzt. Nieskens unterscheidet in Bezug auf das Person-Umwelt-Modell von Holland die subjektive bzw. artikulierte Passung von Persönlichkeit und gewähltem Studium bzw. Beruf von der ob-

³⁸ Vgl. Eglin-Chappuis 2007.

³⁹ Vgl. Havers 1986, Euler 2004, Willich et al. 2011.

⁴⁰ Vgl. Heine/Beckmann/Durrer 2002.

⁴¹ Vgl. Ramm/Bargel 2002.

⁴² Vgl. Lührmann 2002.

⁴³ Eglin-Chappuis 2007: 182.

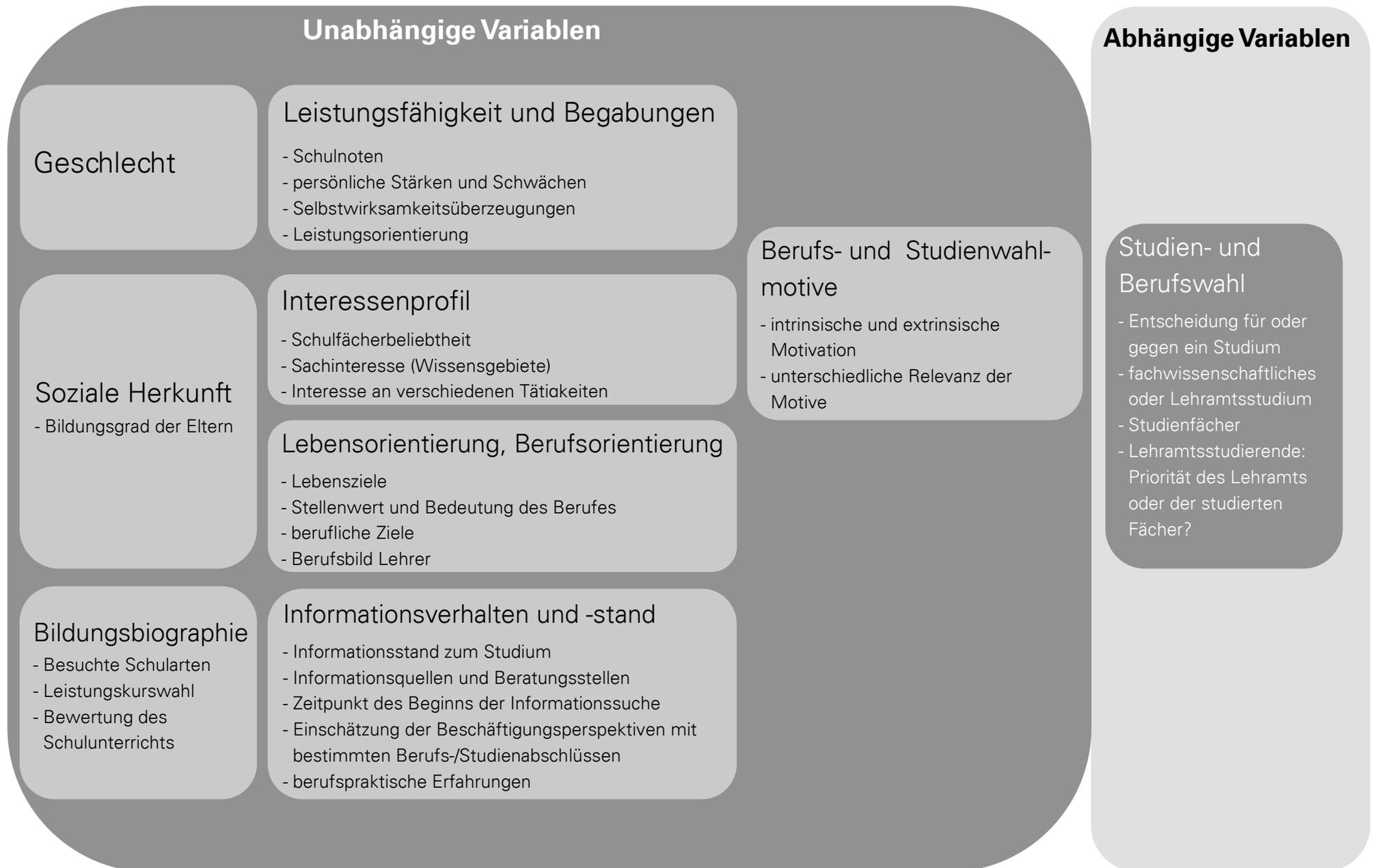
jektiven bzw. gemessenen Passung. Bei ersterer handelt es sich um eine Selbstauskunft des Studierenden über seine Entscheidungsmotive. Objektive Passung liegt vor, wenn die gemessene Persönlichkeitsorientierung Vorhersagekraft für die Studien- oder Berufswahl entwickelt⁴⁴. Auch Bergmann unterscheidet zwischen den subjektiven Einschätzungen der Befragten und gemessenen Interessen⁴⁵.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Einflussfaktoren, die sich in der bisherigen Forschung als besonders relevant erwiesen haben, in einer Studie zu überprüfen, die sich gezielt der Wahl des Lehramtsstudiums widmet und zwischen Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Studienfächern und unterschiedlichen Schularthpräferenzen unterscheiden kann. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Einflussfaktoren der Studienwahl, die im Rahmen der vorliegenden Studie erfasst wurden.

⁴⁴ Vgl. Nieskens 2009: 11.

⁴⁵ Vgl. Bergmann 1992: 197.

Abb. 1: Determinanten der Studien- und Berufswahlentscheidung



4 Methodisches Vorgehen

Stefanie Gottschlich, Rolf Puderbach

Erkenntnisse über das Zustandekommen der Studienwahlentscheidung wurden aus zwei unterschiedlichen Perspektiven gewonnen. Schüler der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Gymnasien gaben Auskunft über ihre Überlegungen zur anstehenden Berufs- und Studienwahl. Studienanfänger des Lehramtsbezogenen BA-Studiengangs Allgemeinbildende Schule (BA ABS) der TU Dresden berichteten retrospektiv über die Beweggründe ihrer Entscheidung für das Lehramtsstudium. Die beiden Zielgruppen der Studie unterscheiden sich neben der Tatsache, dass die einen prospektiv und die anderen retrospektiv auf die Studienentscheidung blicken, darin, dass die Studienanfängerbefragung sich ausschließlich an Personen richtete, die sich bereits für das Lehramtsstudium entschieden hatten, während den befragten Schülern die Berufs- und Studienentscheidung noch bevorstand und sich nur eine Minderheit von ihnen für ein Lehramtsstudium interessierte. Die Studienanfängerbefragung ermöglichte es, detailliert zwischen Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Studienfächern und verschiedenen Schularthpräferenzen zu unterscheiden. Die Schülerbefragung ermöglichte es hingegen, zu untersuchen, worin sich zum Lehramt neigende Studieninteressierte von Schülern unterscheiden, die eher ein fachwissenschaftliches Studium anvisieren.

Beiden Zielgruppen wurden umfangreiche standardisierte Fragebögen vorgelegt, die in weiten Teilen die gleichen Fragen enthielten und nur sprachlich auf die prospektive bzw. retrospektive Orientierung angepasst waren. In die Entwicklung der Erhebungsinstrumente flossen neben der Sichtung der Fragebögen einschlägiger Studien zum Thema, wie etwa der Befragungen der HIS GmbH⁴⁶, die Ergebnisse mehrerer explorativer Leitfadeninterviews ein. Hierfür wurden zum einen Lehramtsstudierende verschiedener Studienfächer befragt, die sich zum Befragungszeitpunkt im zweiten Studiensemester befanden und rückblickend über ihre Studienentscheidung Auskunft gaben. Zudem berichteten Studienberaterinnen der Zentralen Studienberatung der TU Dresden in Experteninterviews über ihre Erfahrungen mit Lehramtsinteressierten.

Die Fragebögen enthalten je 45 meist standardisierte Fragen zu folgenden Themenbereichen: Interessenprofil, Leistungsfähigkeit und Begabungen, Le-

⁴⁶ Ein Quellennachweis über Frageformulierungen, die aus anderen Studien übernommen wurden, findet sich im Anhang.

bens- und Berufsorientierung, Informationsverhalten und Informationsstand, Bildungsbiographie und soziale Herkunft, Berufswahl- und Studienwahlmotive. Vor ihrem Einsatz wurden die Fragebögen mehreren Pretests unterzogen und im „Think Aloud“-Verfahren von mehreren Lehramtsstudierenden, Schülern und Lehrern auf Frageverständlichkeit, Vollständigkeit der Antwortoptionen, Kontexteffekte, Befragungszeit etc. getestet.

Die Feldphase der Befragungen dauerte von Oktober 2011 bis März 2012. Im Oktober 2011 wurden die Studienanfänger an der TU Dresden befragt. Die Befragung richtete sich an 351 im ersten Semester immatrikulierte Studierende des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengangs Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden. Die Fragebögen wurden in obligatorischen Lehrveranstaltungen des ersten Studienseesters ausgegeben, so dass nahezu alle Personen der Grundgesamtheit erreicht werden konnten. 198 Studierende gaben einen ausgefüllten Fragebogen ab, was einer Teilnahmequote von 56 Prozent entspricht. Die Schülerbefragung fand zwischen Dezember 2011 und März 2012 statt. Der Fragebogen richtete sich an Schüler der elften und zwölften Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Gymnasien. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden für die Studie Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft im Stadtgebiet Dresden ausgewählt. Nach der Genehmigung durch die Sächsische Bildungsagentur erklärten sich Schulleitungen von sechs der 16 Gymnasien bereit, die Befragung zu unterstützen. Die Befragung erfolgte außerhalb der Unterrichtszeit. Nach Auskunft der Schulleitungen umfassten die beiden Jahrgangsstufen der sechs teilnehmenden Gymnasien insgesamt 721 Schüler. Die Schulen übernahmen das Verteilen und Einsammeln der Fragebögen und leiteten insgesamt 418 ausgefüllte Fragebögen weiter, wobei die Rücklaufquoten der teilnehmenden Schulen sehr unterschiedlich ausfielen. Insgesamt beteiligten sich 58 Prozent der Zielpersonen an der Befragung.

5a. Lehramt oder Fachwissenschaft? MINT-Fach oder nicht? Dresdner Schüler vor der Studienwahl

Rolf Puderbach

I EINLEITUNG

Die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden wurden in zahlreichen Studien untersucht⁴⁷. In der Regel differenzieren diese Untersuchungen nicht zwischen verschiedenen Studienfächern im Lehramtsstudium. In anderen Untersuchungen zu Studienwahlmotiven werden verschiedene Studienrichtungen verglichen und typische Wahlmotive für Studierende bestimmter Fachrichtungen identifiziert⁴⁸. Dabei wird das Lehramtsstudium gelegentlich als eine von mehreren Studienrichtungen berücksichtigt⁴⁹. Den Analysen zufolge ähneln Lehramtsstudierende in ihren Studienwahlmotiven den Studierenden geisteswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Studiengänge, unterscheiden sich aber von Studierenden der Naturwissenschaften oder Ingenieurwissenschaften⁵⁰.

Wenn man auf die umstrittene Zweiteilung der Wissenschaft in eine literarische und eine naturwissenschaftliche Kultur⁵¹ zurückgreifen will, wäre das Lehramtsstudium eindeutig der literarischen oder geisteswissenschaftlichen Welt zuzuordnen. Die Zuordnung der Studieninhalte des Lehramtsstudiums zur geisteswissenschaftlichen Kultur der Erkenntnisgewinnung gilt allerdings nur für die erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Anteile des Studiums. Daneben studieren Lehramtsstudierende in erheblichem Umfang fachwissenschaftliche Inhalte. Bei Lehramtsstudierenden mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienfächern handelt es sich in dieser

⁴⁷ Z.B. Havers 1986, Oesterreich 1987, Kiel/Geider/Jünger 2004, Denzler/Wolter 2008, Ortenburger 2010.

⁴⁸ Z.B. Asmussen 2006, Zwick/Renn 2000.

⁴⁹ Z.B. Lörz/Quast/Woisch 2011, Willich et al. 2011.

⁵⁰ Vgl. Lörz/Quast/Woisch 2011: 49.

⁵¹ Vgl. Snow 1987.

Sichtweise um homogene Studienkonstellationen. Lehramtsstudierende mit mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern kombinieren Studienelemente aus verschiedenen kognitiven Welten. Sie müssen unterschiedliche Wissensformen miteinander verbinden⁵². Nimmt man die vorliegenden Befunde zur Studienwahlmotivation, handelt es sich bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik, Physik, Chemie oder Informatik um ein eher unwahrscheinliches Ereignis.

Diese Befunde zur Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden werden der inhaltlichen bzw. fachwissenschaftlichen Vielfalt innerhalb des Lehramtsstudiums nicht gerecht. Lehramtsstudierende ähneln im Durchschnitt in ihren Orientierungen den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studierenden, wohl auch, weil die Mehrheit der Lehramtsstudierenden diese Fachrichtungen als Studienfächer wählt. Inwiefern sich die Studienwahlmotive von Lehramtsstudierenden verschiedener Studienfächer (und auch verschiedener Schularten⁵³) unterscheiden, zeigen die genannten Studien nicht im Detail. Eine Binnendifferenzierung der Gruppe der Lehramtsstudierenden ist nötig, um die Fächerwahl im Lehramtsstudium zu verstehen und die Potentiale für eine bedarfsgerechtere Fächerverteilung einzuschätzen. Um zu untersuchen, welche Motivkonstellationen bei Studieninteressierten vorliegen, die ein Lehramtsstudium mit bestimmten Studienfächern erwägen, eignet sich die durchgeführte Befragung von Schülern der elften und zwölften Jahrgangsstufe an Dresdner Gymnasien. Neben den Unterschieden zwischen Lehramtsinteressierten mit Studienabsichten für MINT-Fächer und geisteswissenschaftliche Fächer, ist zudem ein Vergleich der MINT-Interessierten mit denen, die ein fachwissenschaftliches MINT-Studium anstreben, möglich.

Die HIS GmbH⁵⁴ hat sich unter anderem den Studienwahlmotiven von Mathematikstudierenden in Lehramts- und fachwissenschaftlichen Studiengängen gewidmet, mit dem Befund, dass Lehramtsstudierende weniger wissenschaftliches Interesse mitbringen und berufsbezogenen sowie sozialen Motiven einen hohen Stellenwert einräumen. Diese Befunde gilt es zu vertiefen und auf weitere Fachrichtungen auszudehnen.

Ziel der folgenden Analysen ist es, MINT-Interessierte mit Lehramtsabsichten in Abgrenzung zu Interessierten an fachwissenschaftlichen MINT-Studiengängen und in Abgrenzung zu Lehramtsstudierenden in Nicht-MINT-Fächern

⁵² Vgl. Blömeke 2009: 86.

⁵³ S. dazu unten, Kap. 5c.

⁵⁴ Vgl. Briedis et al. 2008.

zu charakterisieren und dadurch möglicherweise Ansatzpunkte zu identifizieren, um die Zahl an MINT-Lehrern zu erhöhen.

MINT-Fächer sind nicht die einzigen Mangelfächer im Lehramt (siehe oben Kapitel 2). Auch in Deutsch, Englisch, Kunst und Musik werden besonders dringend Lehrer benötigt. In Geographie, Geschichte, GRW, Ethik/Philosophie und Religion ist das Angebot an Lehramtsabsolventen dagegen eher zu hoch. Um zu einer bedarfsgerechten Ausbildung zu gelangen, sind Verlagerungen der Studierendenzahlen von den eher überbelegten Fächern hin zu den Fächern mit besonders hohem Bedarf nötig.

In diesem Beitrag soll für alle Fächer das Potential für eine gezielte Einflussnahme auf die Fächerwahl im Lehramtsstudium durch Information und Beratung oder aber durch Zulassungsregelungen erörtert werden. Für die Mangelfächer Deutsch, Englisch, Kunst und Musik erscheint es – schon mit Blick auf die hohen Bewerberzahlen für diese Fächer – zunächst weniger problematisch, die erforderlichen Studierendenzahlen zu erreichen als in den MINT-Fächern. Bei den folgenden Analysen wird daher das Potential an Mathematik-, Physik- und Chemie-Lehrern im Fokus stehen.

II ERGEBNISSE

Studienabsichten der Schüler

Von den 412 befragten Schülern in der elften oder zwölften Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Gymnasien streben 83 Prozent nach dem Abitur die Aufnahme eines Studiums an⁵⁵. Weitere 9 Prozent erwägen, eventuell ein Studium aufzunehmen. Nur 8 Prozent der befragten Gymnasiasten schließen ein Studium aus oder halten es für unwahrscheinlich. Für fast jeden fünften Befragten mit Studienabsicht kommt ein Lehramtsstudium in Frage (17%). Allerdings hat sich nur die Hälfte dieser Lehramtsinteressierten bereits weitgehend auf diese Entscheidung festgelegt⁵⁶. Die andere Hälfte erwägt ein Lehramtsstudium lediglich neben anderen Optionen⁵⁷.

Im Lehramtsstudium werden neben den bildungswissenschaftlichen Anteilen meist zwei Fächer studiert. Daher wurden die lehramtsinteressierten Schüler gebeten, bis zu zwei Fächer anzugeben, die sie als Studienfächer bevorzugen. Zusätzlich sollten sie all jene Fächer markieren, in denen sie sich ein Studium ebenfalls vorstellen können („alternative Studienfächer“). Am häufigsten wurden Englisch, Mathematik und Deutsch als bevorzugte Studienfächer im Lehramtsstudium genannt. Diese Neigung zu den am Unterrichtsumfang in den Schulen gemessen „großen“ Fächern, entspricht dem hohen Bedarf an Lehrern in diesen Fächern. Eher zu groß ist das Interesse an Biologie, Sport, Geographie, Geschichte, Ethik/Philosophie und Kunst⁵⁸. Eher zu gering ist der Anteil an Interessierten an den Fächern Physik, Chemie und Französisch. Als alternative Studienfächer, die sich die Befragten im Lehramtsstudium vorstellen können, werden Deutsch, Geographie und Ethik/Philosophie am häufigsten genannt. Möglicherweise beruhen diese sehr hohen Anteile auf der Vorstellung, das Studium in diesen Fächern sei vergleichsweise einfach und daher als „Ausweichfach“ geeignet.

⁵⁵ Absicht, ein Studium aufzunehmen: „ja, auf jeden Fall“: 51%; „ja, wahrscheinlich“: 32%.

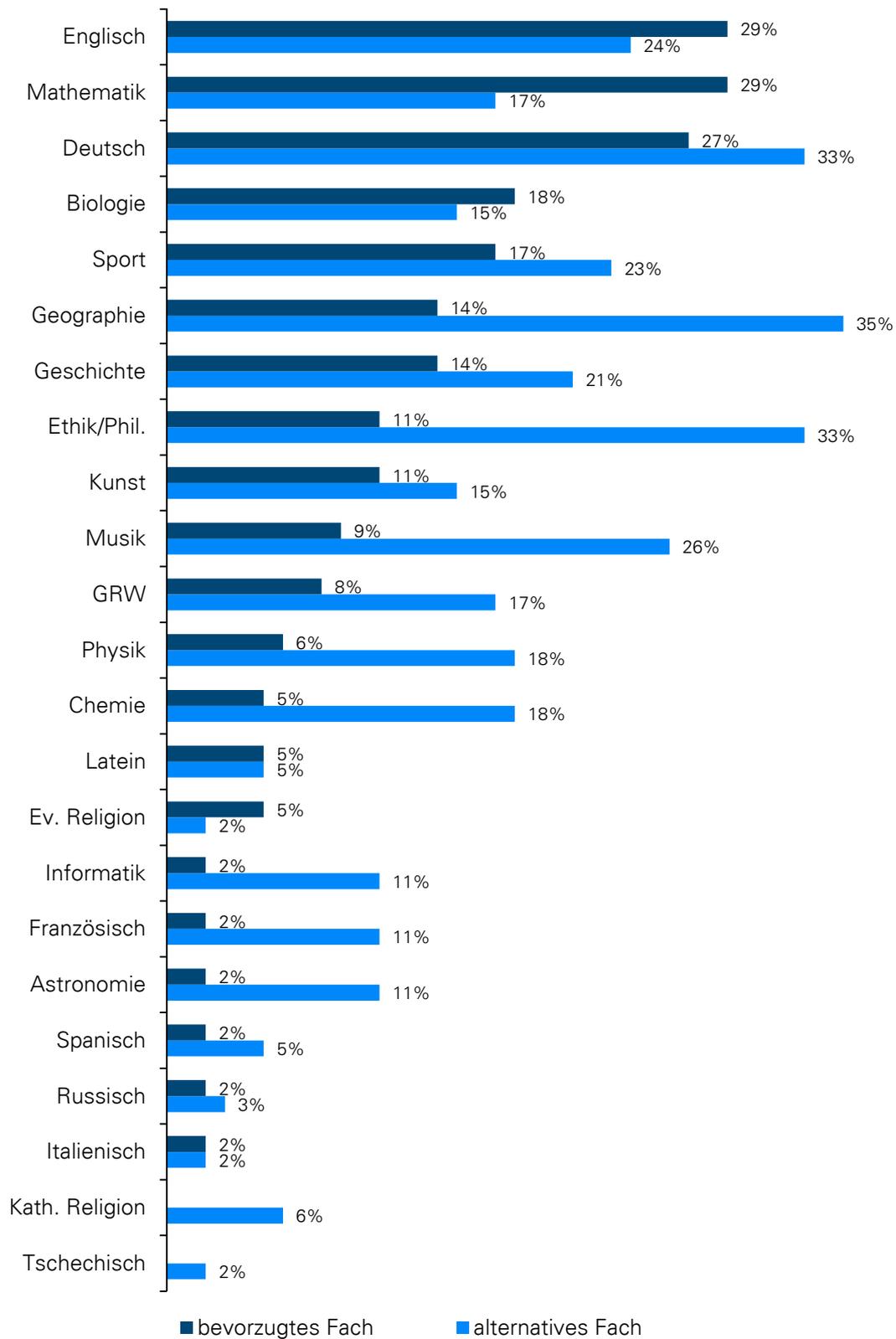
⁵⁶ Absicht, ein Lehramtsstudium aufzunehmen: „ja, auf jeden Fall“: 4%; „ja, wahrscheinlich“: 4,5%.

⁵⁷ Absicht, ein Lehramtsstudium aufzunehmen: „eventuell“: 8,5%.

⁵⁸ Kunst wurde in Kap. 2 als Mangelfach identifiziert, wird von den befragten Schülern aber sehr häufig als gewünschtes Studienfach genannt. Die Studienanfängerbefragungen des ZLSB zeigen, dass Kunst häufig trotz bestehenden Studienwunsches nicht studiert wird, weil sich die Eignungsprüfung als Hindernis erwiesen hat, sei es nur als terminliches Hindernis bei der Studienbewerbung oder tatsächlich aufgrund fehlender Eignung.

Abb. 2: Mögliche Studienfächer im Lehramtsstudium

Anteil der Nennungen als bevorzugtes oder alternatives Studienfach, n=66



Ein Lehramtsstudium im Fach Physik oder Chemie können sich nur relativ wenige Schüler vorstellen. Besonders wenige nennen Physik (6%) oder Chemie (5%) als bevorzugtes Fach. Wesentlich mehr Schüler schließen das Studium dieser Fächer nicht aus, sondern nennen Physik bzw. Chemie zumindest als alternative Studienfächer (jeweils 19%). Auch in Informatik kommen zu den sehr wenigen Befragten, die das Fach bevorzugen (2%), einige hinzu, die sich das Informatikstudium zumindest vorstellen können (11%). Obwohl die MINT-Fächer mit Ausnahme von Mathematik nicht zu den häufig bevorzugten Fächern gehören, gibt es offenbar ein gewisses Potential an Studieninteressierten, die unter Umständen durch gezielte Beratung oder Zulassungsregelungen zum Studium eines MINT-Faches bewegt werden können.

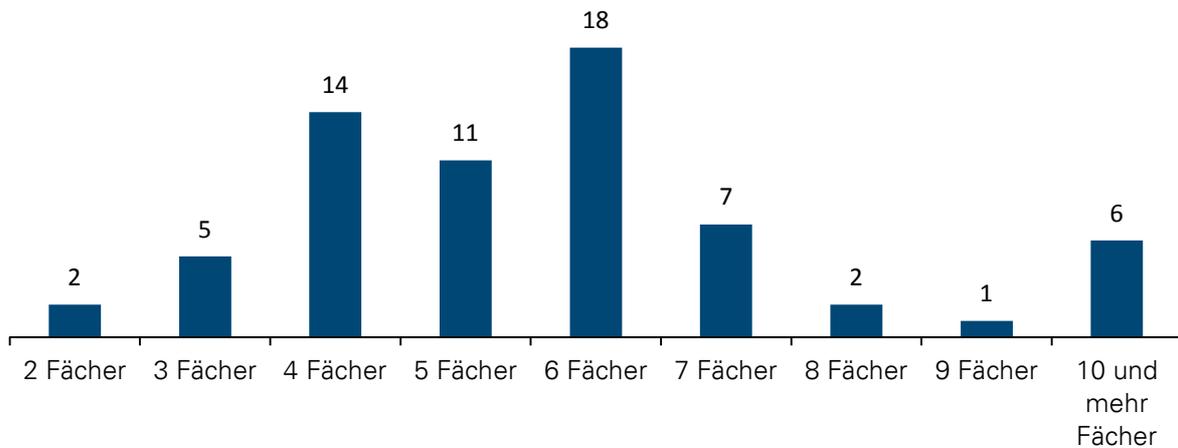
Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe, die ein Gymnasium mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt enthält und so einen besonders hohen Anteil MINT-interessierter Schüler enthalten dürfte, können die Fächeranteile beim Studieninteresse nicht auf die Gesamtheit sächsischer Gymnasiasten übertragen werden. Eine verlässliche Aussage über die Größenordnung des MINT-Interesses im Lehramtsstudium lässt sich aufgrund der erhobenen Daten daher nicht treffen.

Die Befragung der Studienanfänger im Lehramtsstudium der TU Dresden – so viel sei im Vorgriff auf den Beitrag von Weber in diesem Band gesagt – relativiert den Befund eines vergleichsweise großen Potentials an MINT-Studierenden, die diese Fächer, wenn nicht als bevorzugtes Fach, so doch immerhin als alternatives Studienfach nennen. Von den befragten Studienanfängern können sich nur je 6 Prozent vorstellen, Chemie oder Physik anstelle ihrer gewählten Fächer zu studieren.

So gut wie keiner der befragten Schüler hat sich zum Befragungszeitpunkt auf nur zwei in Frage kommende Fächer festgelegt (2 Probanden). Die Lehramtsinteressierten können sich im Durchschnitt sechs Fächer als Studienfächer vorstellen.

Abb. 3: Anzahl in Frage kommender Fächer

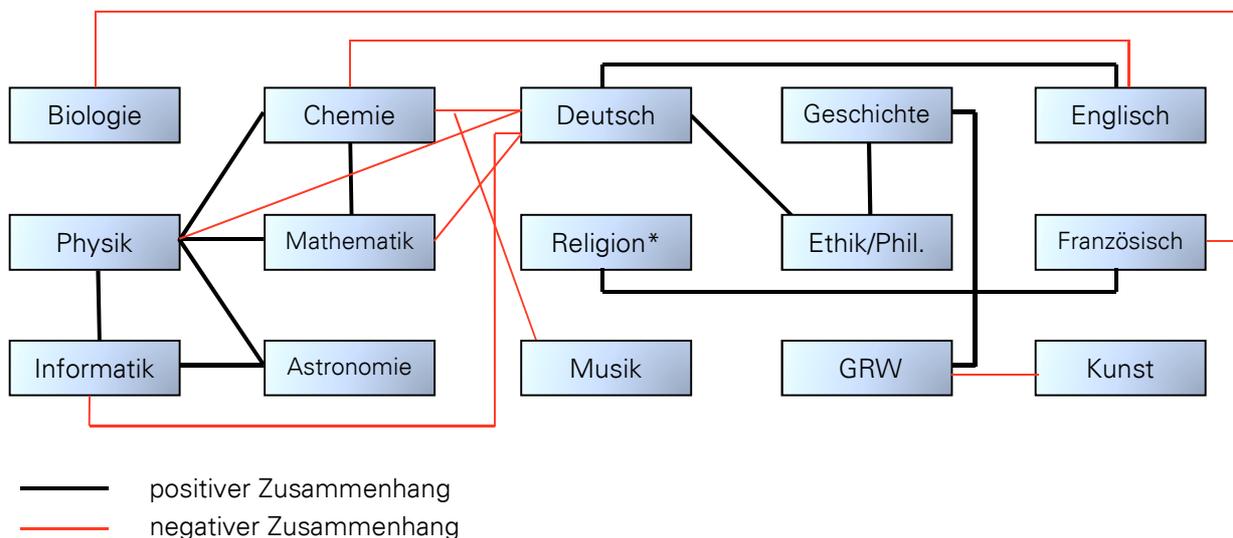
bevorzugte und alternative Studienfächer, absolute Häufigkeiten, n=66



Manche Fächer werden besonders häufig zusammen genannt, andere Fächerkombinationen treten besonders selten auf. Die stärksten positiven und negativen Korrelationen zwischen der Wahlneigung bestimmter Fächer sind in Abbildung 4 dargestellt.

Abb. 4: Kombinationen von möglichen Fächern im Lehramtsstudium

Signifikante Zusammenhänge zwischen der Wahlneigung (bevorzugtes Fach – alternatives Fach – Fach kommt nicht in Frage) von jeweils zwei Fächern



* Evangelische und Katholische Religion zusammengefasst

Es zeigt sich, dass die Wahlneigung bezüglich verschiedener MINT-Fächer sowie bezüglich verschiedener geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer positiv korreliert, während negative Korrelationen häufig zwischen MINT-

Fächern und geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächern bestehen⁵⁹. Biologie und Geographie, aber auch Kunst und Musik sind keiner der sich andeutenden Fächergruppen klar zuzuordnen⁶⁰.

Fächervorlieben in der Schule

Es liegt nahe, dass die Studieninteressierten in erster Linie Fächer bevorzugen, mit denen sie bereits in der Schulzeit gute Erfahrungen gemacht haben. Die teilnehmenden Schüler wurden daher gefragt, welche Fächer sie in der Schule als Lieblingsfächer empfunden haben und welche Fächer sie überhaupt nicht gerne mochten. Zusätzlich wurde erhoben, welche Leistungskurse die Schüler in der gymnasialen Oberstufe belegen und welche Noten sie in den einzelnen Fächern auf dem jüngsten Zeugnis erhalten haben. Aufgrund dieser Angaben kann geprüft werden, inwieweit sich schulische Fächervorlieben und schulische Erfolgserlebnisse in einzelnen Fächern auf die angestrebte Fächerwahl niederschlagen.

Anhand der Nennung von bis zu vier Lieblingsfächern und bis zu vier besonders ungeliebten Fächern lässt sich gut nachvollziehen, wie sich die Interessen und Neigungen der Schüler über die Bandbreite der Schulfächer verteilen. Die fünf häufigsten Lieblingsfächer sind Sport, Mathematik, Kunst, Englisch und Physik. Die fünf häufigsten ungeliebten Fächer sind Chemie, Physik, Ethik/Philosophie, Mathematik und Deutsch. Mathematik und Physik gehören somit sowohl zu den häufigsten Lieblingsfächern als auch zu den häufigsten ungeliebten Fächern. Fächer wie Biologie, Geographie, GRW oder Geschichte werden weder besonders häufig geliebt, noch besonders häufig nicht gemocht. Es gibt offenbar Unterrichtsfächer, die die Schülerschaft polarisieren und solche, denen die meisten Schüler ambivalent oder leidenschaftslos gegenüberstehen.

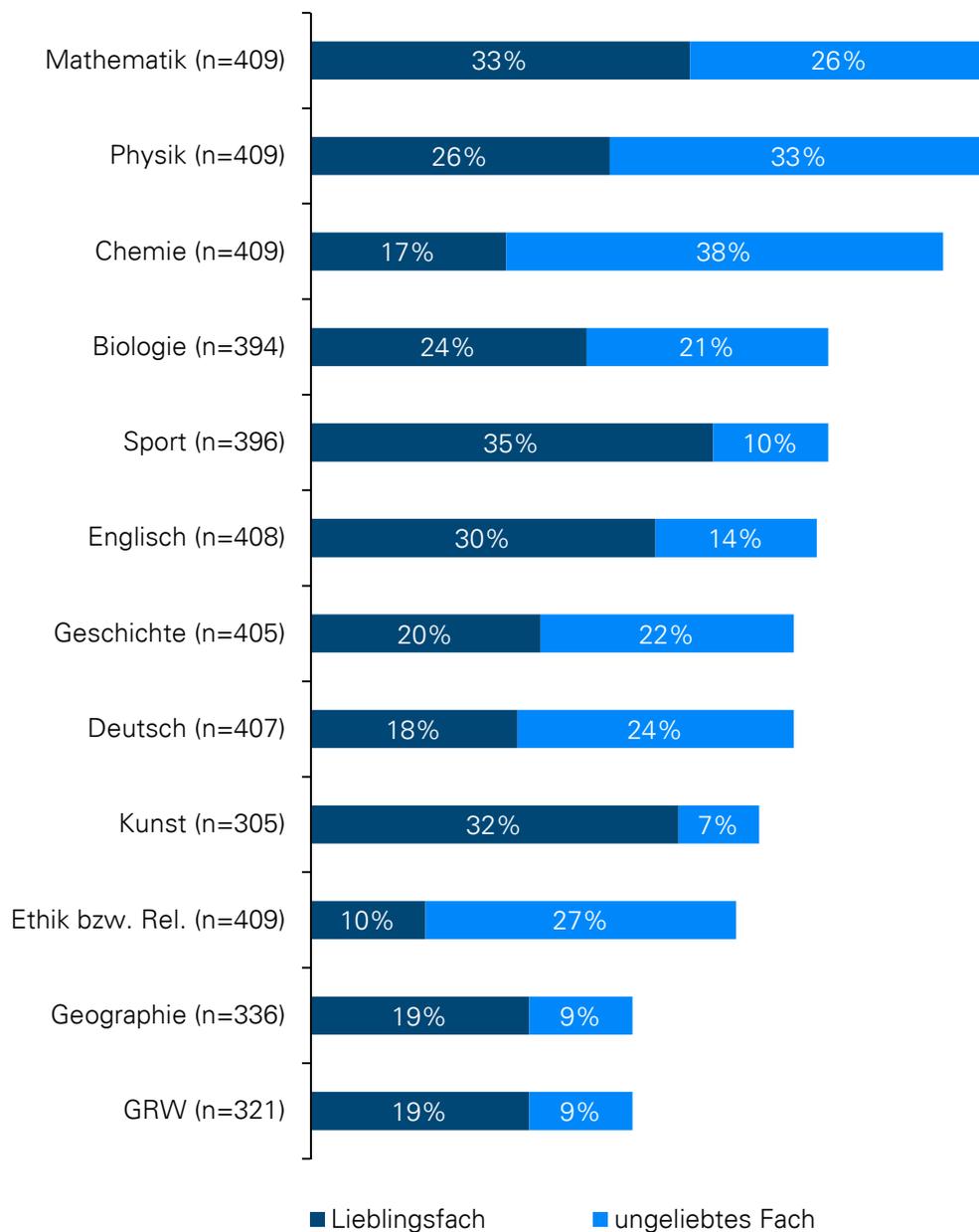
Abbildung 5 stellt das Ausmaß der Polarisierung dar und verdeutlicht, zu welchen Fächern die Zuneigung und zu welchen die Abneigung verbreiteter ist.

⁵⁹ Beispiel: Wenn Physik als bevorzugtes oder alternatives Studienfach bezeichnet wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auch Chemie, Mathematik, Astronomie und Informatik für ein Studium in Frage kommen. Wenn Deutsch als bevorzugtes oder alternatives Studienfach bezeichnet wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auch Englisch und Ethik/Philosophie in Frage kommen, während die Wahlneigung für die Fächer Chemie, Physik und Mathematik geringer ausfällt.

⁶⁰ Biologie fällt nur durch eine negative Korrelation mit Französisch auf, Geographie wird mit keinem anderen Fach auffällig häufig oder selten zusammen als mögliches Studienfach genannt. Auch Kunst und Musik fallen nur durch negative Korrelationen mit einzelnen Fächern auf, nicht aber durch positive Korrelation mit bestimmten Fächern.

Abb. 5: Lieblingsfächer und ungeliebte Fächer

Anteil der Nennungen eines Faches als eines von bis zu vier Lieblingsfächern bzw. ungeliebten Fächern⁶¹



Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer werden besonders kontrovers beurteilt, sie polarisieren die Schülerschaft am stärksten. Im Vergleich zu diesen Fächern werden GRW, Geographie und Ethik/Philosophie nur selten als Lieblingsfach oder ungeliebtes Fach genannt. Typische Lieblingsfächer sind Sport, Englisch und Kunst, die oft geliebt und nur selten nicht gemocht werden. Neben Chemie gehören Ethik/Philosophie und Religion zu den typischen Fächern, die besonders häufig ungeliebt sind und nur selten ein Lieblingsfach.

⁶¹ Berücksichtigt werden nur Befragte, die das jeweilige Fach im Befragungszeitraum belegten, und Fächer, die von mindestens drei Vierteln der Schüler belegt wurden.

Beim Blick darauf, welche Lieblingsfächer von den Schülern häufig gemeinsam genannt werden, zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit mit den oben gezeigten Korrelationen der Wahlneigung der möglichen Studienfächer im Lehramtsstudium. Schüler bezeichnen häufig mehrere MINT-Fächer zugleich als Lieblingsfach oder aber mehrere Fächer aus der Gruppe der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Besonders viele negative Zusammenhänge gibt es zudem zwischen MINT-Fächern und Sprachen: Deutsch, Englisch und Französisch weisen jeweils negative Korrelationen mit der Nennung von Mathematik, Physik und Informatik als Lieblingsfach auf.

Die Schulfächer lassen sich anhand der Vorlieben der Schüler grob in zwei Gruppen aufteilen: den MINT-Fächern und den Nicht-MINT-Fächern. Dabei ist Biologie in den Augen der Schüler offenbar keine „typische“ Naturwissenschaft. Das Fach wird oft von Schülern gemocht, die sich zu den anderen MINT-Fächern wenig hingezogen fühlen. Auch Geographie ist nicht eindeutig den MINT- oder Nicht-MINT-Fächern zuzuordnen.

Der Gruppe der MINT-Fächer gegenüber steht die große Gruppe der Nicht-MINT-Fächer. Innerhalb dieser großen Fächergruppe verteilen sich die Vorlieben breit über Sprachen, sozialwissenschaftliche Fächer, Religion und Ethik/Philosophie sowie künstlerische Fächer. So gibt es beispielsweise wenige Schüler, deren Neigungen sich auf Sprachen konzentrieren und die zugleich den sozialwissenschaftlichen und künstlerischen Fächern ablehnend gegenüber stehen. Es gibt innerhalb der Gruppe der Nicht-MINT-Fächer einzelne besonders häufige Kombinationen von Lieblingsfächern. Zum Beispiel werden Englisch und Französisch sowie Ethik/Philosophie und Geschichte häufig zusammen genannt. Es lassen sich aber keine Fächergruppen finden, die sich in den Vorlieben der Schüler ähnlich stark von den anderen Fächern abheben, wie das für die MINT-Fächer der Fall ist.

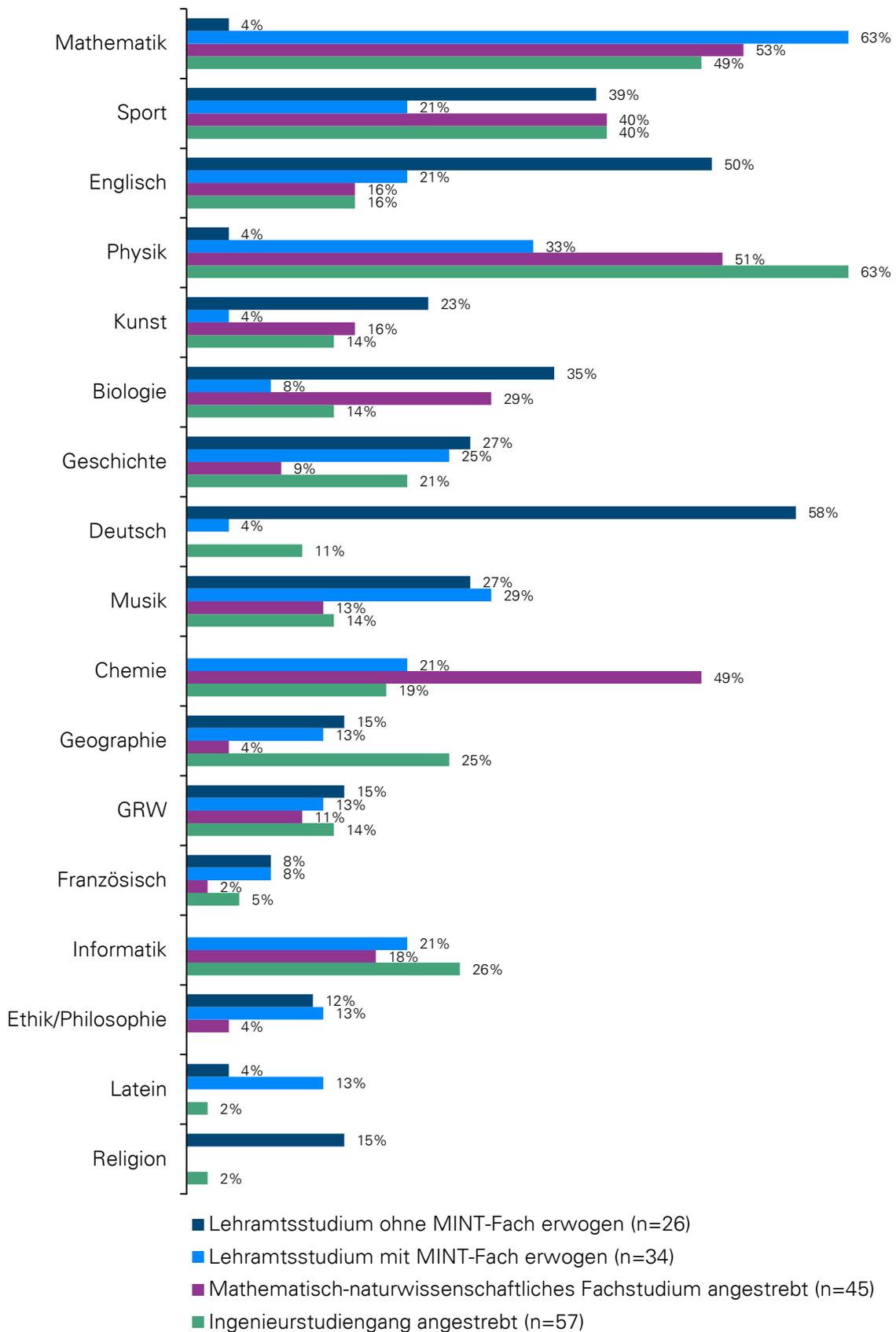
Trotz der deutlichen positiven Zusammenhänge zwischen der Neigung zu den verschiedenen MINT-Fächern, ist es allerdings keineswegs eine Gesetzmäßigkeit, dass Schüler, die ein MINT-Fach als Lieblingsfach bezeichnen, auch die anderen MINT-Fächer mögen. So mag beispielsweise zwar jeder zweite Schüler, der Chemie mag, auch Mathematik. Das ist deutlich mehr als in der Gesamtheit der befragten Schüler (35% mit Lieblingsfach Mathematik). Für immerhin jeden zweiten Chemieliebhaber aber gehört Mathematik nicht zu den Lieblingsfächern. Fast jeder vierte Befragte mit dem Lieblingsfach Chemie (23%) nennt Mathematik sogar als eines der bis zu vier Fächer, die er überhaupt nicht gerne mag.

Fächervorlieben und Interesse am Lehramt

Vergleicht man die Lieblingsfächer derjenigen Schüler, die eventuell ein Lehramtsstudium aufnehmen möchten, mit denen, die ein fachwissenschaftliches Studium anstreben, zeigen sich deutliche Unterschiede in den Fächervorlieben. Unter den Schülern mit Lehramtsplänen besonders beliebt sind Englisch, Geschichte, Deutsch, Ethik/Philosophie und Religion. Besonders selten sind in dieser Gruppe die Lieblingsfächer Physik und Kunst.

Die Schüler, die sich ein Lehramtsstudium in einem MINT-Fach vorstellen können, unterscheiden sich in ihrem Fächervorlieben jedoch nicht wesentlich von den Schülern, die zu einem ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Fachstudium neigen (siehe Abbildung 6). Die MINT-Fächer werden mit Ausnahme von Physik ähnlich häufig als Lieblingsfach bezeichnet wie von den fachwissenschaftlich orientierten MINT-Interessenten. Allerdings scheint das Interesse an künstlerischen sowie geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern unter den MINT-Interessierten mit Lehramtsplänen verbreiteter zu sein als unter den MINT-Interessierten, die ein Fachstudium anstreben.

Abb. 6: Lieblingsfächer, getrennt nach Studienabsicht



Zusammenfassend lassen sich Schüler, die ein MINT-Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums belegen wollen, hinsichtlich ihrer Fächervorlieben und -abneigungen zwischen Schülern mit Plänen für ein Fachstudium im MINT-Bereich und Schülern, mit Plänen für ein Lehramtsstudium ohne MINT-Fach einordnen. Ihre MINT-Neigung ist nicht ganz so stark ausgeprägt und nicht ganz so ausschließlich wie bei den fachwissenschaftlich orientierten MINT-Interessierten. Abneigung gegenüber geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächern ist nicht so weit verbreitet wie unter denen, die einen Ingenieurstudiengang oder ein naturwissenschaftliches Fachstudium aufnehmen möchten.

Bringt man die Fächervorlieben in der Schule mit den Fächerwünschen für das Lehramtsstudium in Verbindung, zeigen sich erwartungsgemäß hohe Übereinstimmungen. In drei Vierteln der Fälle ist das bevorzugte Studienfach im Lehramtsstudium auch eines der Lieblingsfächer in der Schule. Die als Alternative zu den beiden bevorzugten Fächern genannten Fächer sind in jedem dritten Fall Lieblingsfächer⁶². Nur in Einzelfällen kommt es vor, dass ein Fach als Studienfach in Frage kommt, das explizit als ungeliebtes Schulfach bezeichnet wurde.

Da die Wahl eines schulischen Lieblingsfaches als Studienfach sehr naheliegend ist, stellt sich die Frage, welche Faktoren dazu führen können, dass ein Studienfach angestrebt wird, das nicht zu den Lieblingsfächern gehört. Mehrere Erklärungen sind denkbar: Ein Schulfach wird, obwohl Interesse und Neigung zu den Fachinhalten besteht, nicht als Lieblingsfach bezeichnet, weil die Einstellung zum unterrichtenden Lehrer negativ ist. Oder: Bei der Benennung bevorzugter Studienfächer wurden bereits Einschränkungen der Fächerwahl im Lehramtsstudium berücksichtigt, etwa der knappe Fächerkanon der Grundschule oder die eingeschränkten Fächerkombinationsmöglichkeiten. Denkbar ist auch, dass Studieninteressierte bei ihren Fächerwahlüberlegungen die verschiedenen Beschäftigungsaussichten mit verschiedenen Fächern berücksichtigen und so auf das Studium eines Lieblingsfaches verzichten, um ein weniger geliebtes, aber an den Schulen gesuchtes Fach zu studieren. Auch Überlegungen zum Schwierigkeitsgrad des Studiums in verschiedenen Fächern könnten eine Rolle spielen, etwa indem wenig geliebte, aber für vergleichsweise wenig anspruchsvoll gehaltene Fächer gewählt werden.

⁶² Dieser relativ geringe Anteil geht zum Teil auch auf die Erhebungsmodalitäten zurück: Bei durchschnittlich sechs in Frage kommenden Studienfächern und nur bis zu vier erfragten Lieblingsfächern kann nicht jedes mögliche Studienfach auch Lieblingsfach sein.

So werden die alternativen Studienfächer Deutsch, Ethik/Philosophie, Geographie unterdurchschnittlich häufig als Lieblingsfach bezeichnet. Möglicherweise handelt es sich hierbei um Studienfächer, in denen die Schüler ein vergleichsweise einfaches Studium erwarten, so dass sie als Ausweichfächer in Frage kommen, wenn die Wunschstudienfächer nicht realisiert werden können.

Die hohe Übereinstimmung zwischen den Fächervorlieben in der Schule und der Studienfachpräferenz zeigt sich auch bei umgekehrter Betrachtungsweise: Insgesamt in etwa jedem zweiten Fall (48%) wird ein Lieblingsfach auch als bevorzugtes Studienfach bezeichnet. Da von bis zu vier genannten Lieblingsfächern nur bis zu zwei als bevorzugte Fächer genannt werden können, entspricht das den Erwartungen. In gut jedem dritten Fall (38%) wird ein Lieblingsfach zum alternativen Studienfach. Nur in 14 Prozent der Fälle kommt ein Fach, das in der Schule als Lieblingsfach empfunden wird, nicht als Studienfach in Frage.

Wenn man betrachtet, wie häufig sich der Lieblingsfachstatus eines Faches in der Fächerwahl im Lehramtsstudium niederschlägt, lassen sich Unterschiede zwischen den Fächern feststellen. Der Lieblingsfachstatus der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Ethik/Philosophie schlägt sich besonders häufig in der angestrebten Studienwahl nieder⁶³. Besonders selten werden die Lieblingsfächer Informatik, Physik und Chemie, aber auch Französisch, Kunst und Musik als Studienfach bevorzugt⁶⁴. Möglicherweise fließen hier Überlegungen zur Schwierigkeit des Studiums, zur Eignung für bestimmte Schulararten und/oder zu den Beschäftigungsperspektiven der jeweiligen Studienfächer ein und verhindern eine ausschließlich den fachlichen Vorlieben folgende Fächerwahl im Studium.

⁶³ 14 von 20 Studierenden mit dem Lieblingsfach Deutsch streben Deutsch als Studienfach an. Englisch: 16 von 24; Mathematik: 13 von 20; Ethik/Philosophie: 7 von 11.

⁶⁴ 1 von 5 Studierenden mit dem Lieblingsfach Informatik strebt Informatik als Studienfach an. Physik: 3 von 10; Chemie: 3 von 9; Französisch: 1 von 6; Kunst: 3 von 13; Musik: 5 von 16.

Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe

Die anvisierte Fächerwahl im Lehramtsstudium hängt offensichtlich auch mit der Leistungskurswahl im Gymnasium zusammen. Oder anders formuliert: Dieselben Fächervorlieben, die zu einer bestimmten Fächerwahlneigung im Studium führen, haben auch schon die Leistungskurswahl im Gymnasium beeinflusst. Die Leistungskurswahl ist allerdings durch die Vorgaben der Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung eingeschränkt. Demnach ist in Sachsen als erster Leistungskurs entweder Deutsch oder Mathematik zu wählen. Der zweite Leistungskurs kann aus einer Liste von wenigen Fächern gewählt werden (fortgeführte Fremdsprache, Physik, Chemie, Geschichte, Kunst). Das Leistungsangebot hängt zudem vom Profil des jeweiligen Gymnasiums ab, so dass die in der Stichprobe vorgefundenen Anteile, die auf den Angaben von Schülern an sechs Gymnasien beruhen, nicht auf alle sächsischen Gymnasiasten verallgemeinert werden können.

Fast alle, die ein MINT-Studium anstreben – sei es ein Lehramts- oder ein Fachstudium – belegen den Leistungskurs Mathematik am Gymnasium. Hingegen haben nur 8 Prozent derjenigen, die ein Lehramtsstudium ohne MINT-Fach anstreben, den Leistungskurs Mathematik gewählt. In dieser Gruppe deutet sich folglich kein großes Potential für mehr MINT-Lehrer an, zumal auch so gut wie niemand von diesen Schülern Physik (4% bzw. 1 von 26) oder Chemie (0%)⁶⁵ im Leistungskurs belegt⁶⁶.

Sachinteresse (Interesse an Wissensgebieten)

Um das Interessenprofil der befragten Schüler auch unabhängig vom schulischen Kontext und den damit verbundenen Einflussfaktoren (Fächerzuschnitt, Lehrplaninhalte, Lehrerbeliebtheit, schulische Erfolge u.a.) zu erheben, wurde den Befragten eine Liste von 23 Wissensgebieten vorgelegt, zu denen jeweils

⁶⁵ Die Hürden für die Einrichtung eines Leistungskurses in Chemie sind hoch. Um einen solchen Leistungskurs anzubieten, muss die Genehmigung der Sächsischen Bildungsagentur eingeholt werden. Dieser wird dann an Stelle des Leistungskurses in Physik angeboten. Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011b.

⁶⁶ Die Beliebtheit eines Schulfaches geht häufig mit hoher Leistungsfähigkeit bzw. mit den schulischen Erfolgen in diesem Fach einher. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Schulnoten und der Wahlneigung in einem Fach im Lehramtsstudium lässt sich allerdings nicht feststellen. Auch zwischen MINT-Interessierten, die ein Lehramtsstudium anstreben, und solchen, die ein Fachstudium aufnehmen wollen, lassen sich dagegen keine Unterschiede in der Leistungsfähigkeit feststellen. Die Durchschnittsnoten beider Gruppen in Mathematik und den anderen MINT-Fächern unterscheiden sich nicht signifikant.

das Ausmaß des persönlichen Interesses angegeben werden sollte. Im Unterschied zum Fachinteresse an bestimmten Unterrichtsfächern wird auf diese Weise das Sachinteresse der Schüler erhoben: das generelle Interesse an bestimmten Gegenständen⁶⁷.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse, die auf die Korrelationen zwischen den Interessenbekundungen zu einzelnen Wissensgebieten zurückgreift, können die 23 einzelnen Wissensgebiete auf drei große Themenfelder reduziert werden⁶⁸: Geisteswissenschaften, Gesellschaft sowie Technik/Naturwissenschaft.

Das Interesse an den verschiedenen Wissensgebieten hängt eng mit den Fächervorlieben in der Schule und der anvisierten Studienfachwahl zusammen (siehe Abbildung 7). Schüler, die ein fachwissenschaftliches MINT-Studium erwägen, interessieren sich wenig überraschend stärker für das Themenfeld Technik/Naturwissenschaft als die Schüler mit anderen Studienabsichten und weniger für die Themenfelder Geisteswissenschaft und Gesellschaft. Die Lehramtsinteressierten mit Neigung zu einem MINT-Fach fallen durch deutlich schwächer ausgeprägtes technisch-naturwissenschaftliches Interesse und etwas stärkeres geisteswissenschaftliches Interesse auf als diejenigen mit fachwissenschaftlichen Ambitionen im MINT-Bereich. Auch beim Sachinteresse zeigt sich also: Das Interesse von MINT-Interessierten mit Lehramtsplänen ist offenbar weniger einseitig verteilt und weniger auf den naturwissenschaftlich-technischen Bereich konzentriert als das der MINT-Interessierten, die ein ingenieur- oder naturwissenschaftliches Fachstudium anstreben.

⁶⁷ Begrifflichkeiten nach Eglin-Chappuis 2007. Die genannten Wissensgebiete decken sich teilweise mit einzelnen Unterrichtsfächern (zum Beispiel Geschichte, Physik, Geographie), bezeichneten zum Teil nur Teilinhalte bestimmter Schulfächer (zum Beispiel Literatur, Politik, Wirtschaft) oder waren gar nicht einzelnen Schulfächern zuzuordnen (zum Beispiel Umwelt, fremde Kulturen, Verkehr).

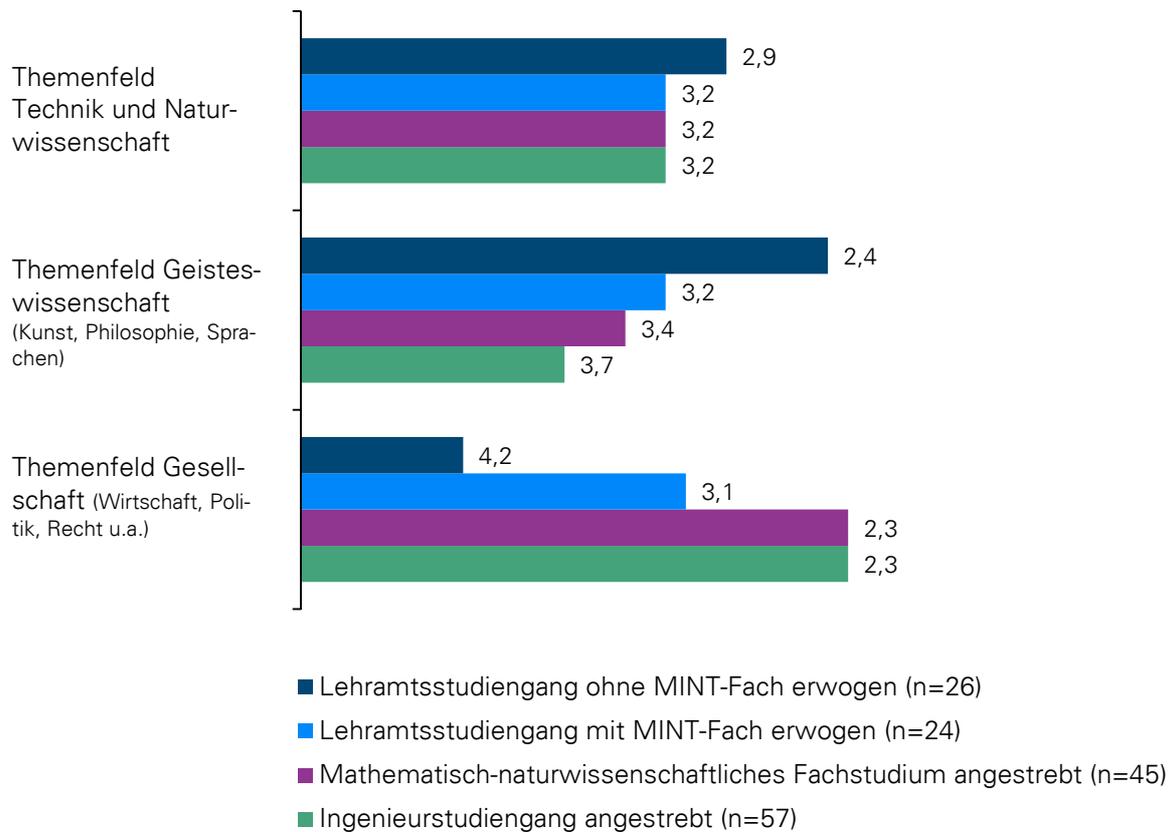
⁶⁸ Faktorenanalyse mit der Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation. Die insgesamt sieben Faktoren mit der höchsten Erklärungskraft erklären zusammen 65% der Gesamtvarianz der einbezogenen Variablen. Das KMO-Maß der einbezogenen Variablen beträgt 0,796. Die Daten eignen sich demnach gut für eine Faktorenanalyse.

Von den sieben Faktoren umfassten vier nur jeweils ein oder zwei Fächer (Biologie + Chemie, Ernährung + Sport, Geographie + Umwelt, Architektur). Indices wurden nur für die drei Faktoren mit der größten Erklärungskraft gebildet.

Das Feld Technik und Naturwissenschaft umfasst die Wissensgebiete Technik, Physik, Informatik und Chemie. Das Feld Geisteswissenschaft umfasst die Wissensgebiete Literatur, Musik, Kunst, fremde Kulturen, Religion, Philosophie und Fremdsprachen. Das Feld Gesellschaft umfasst die Wissensgebiete Politik, Wirtschaft, Recht, Gesellschaft und Geschichte. Biologie, Geographie, Umwelt, Architektur, Ernährung, Sport sind keinem dieser großen Themenfelder zuzuordnen.

Abb. 7: Interesse an Wissensgebieten, zusammengefasst in Indices

Mittelwerte (1 = interessiert mich sehr; 5 = interessiert mich überhaupt nicht)



Fähigkeiten und Begabungen

Neben den Interessen der Befragten wurde auch eine Einschätzung der eigenen Begabungen erhoben. Die Schüler sollten angeben, in welchem Bereich sie ihre Stärken und in welchem ihre Schwächen vermuten.

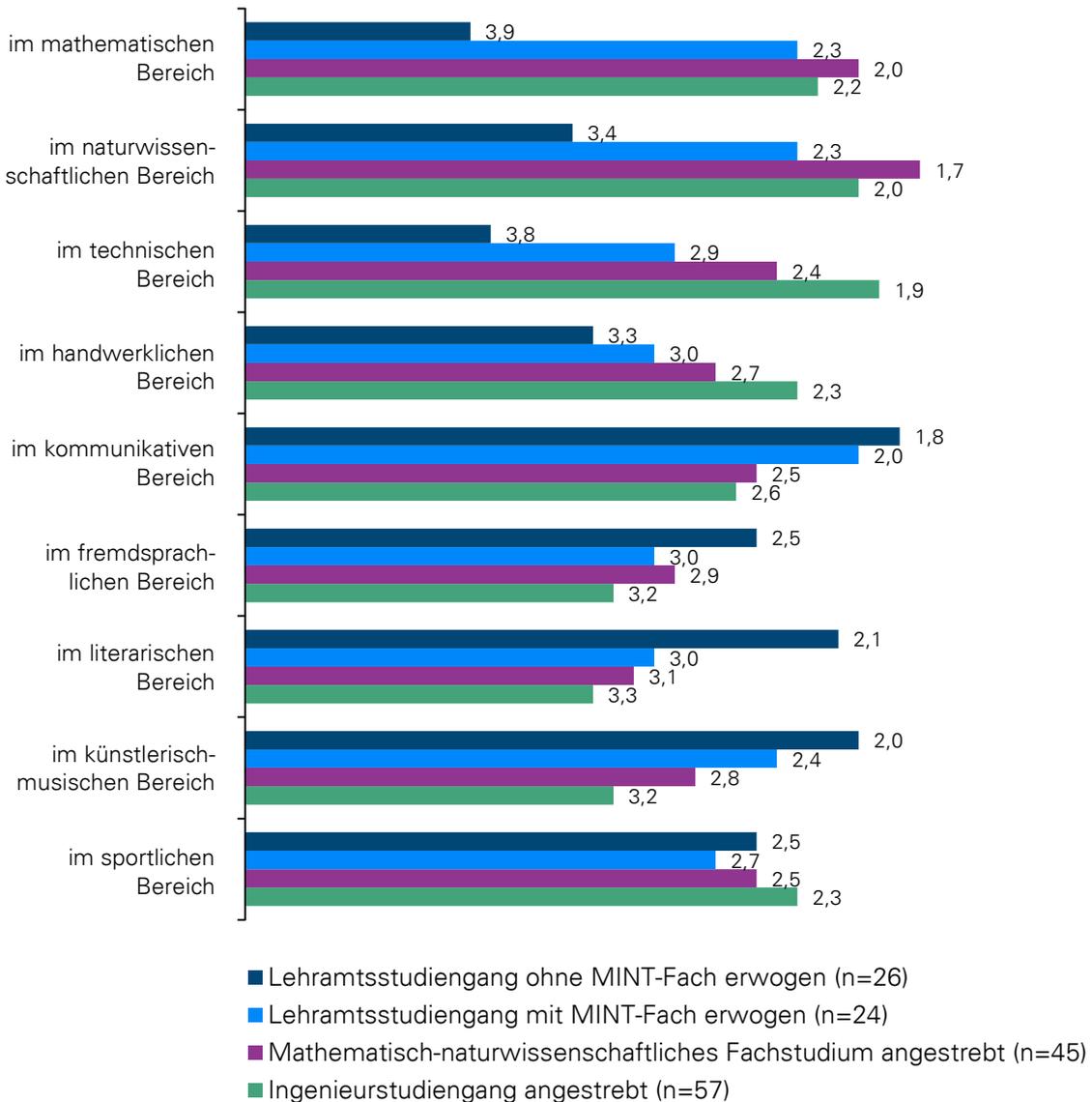
Es ist anzunehmen, dass die Studienwahl nicht vom Interesse am Gegenstand allein geprägt ist, sondern auch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit auf dem betreffenden Gebiet vorhanden sein muss. Allerdings hängen die Bekundung von Interesse für ein Themenfeld und die Diagnose eigener Stärken in einem entsprechenden Kompetenzbereich stark zusammen. Je stärker das Interesse an Technik und Naturwissenschaft ist, desto höher schätzen die Befragten ihre Kompetenzen und Begabungen im technisch-handwerklich-naturwissenschaftlichen Bereich ein und desto geringer ihre Fähigkeiten im kommunikativen und künstlerischen Bereich. Je stärker hingegen das Interesse an Themen aus dem Bereich der Geisteswissenschaften ist, desto höher schätzen die Schüler ihre Kompetenzen und Begabungen im

kommunikativen und künstlerischen Bereich ein und desto geringer ihre Fähigkeiten im technisch-handwerklich-naturwissenschaftlichen Bereich⁶⁹.

Abb. 8: Subjektive Einschätzung der Fähigkeiten und Begabungen, getrennt nach Schülergruppen.

Ganz allgemein: in welchen der folgenden Bereiche – auch außerhalb der Schule – liegen Ihre Stärken, in welchen Ihre Schwächen?

Mittelwerte (1 = stark, 5 = schwach)

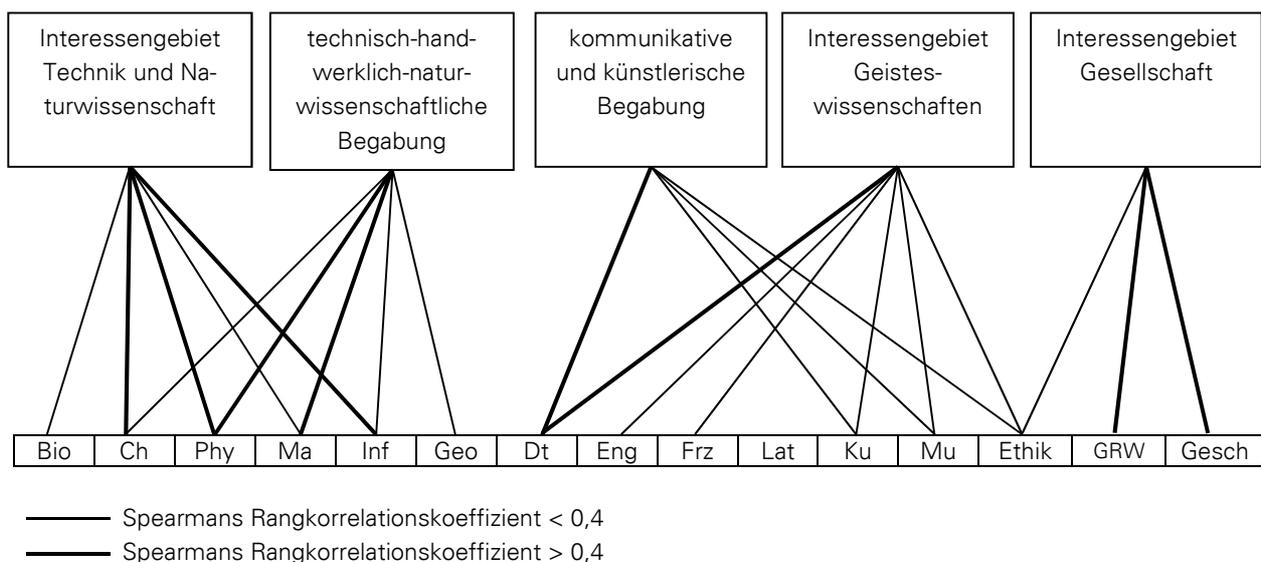


⁶⁹ Lediglich das Interesse am Themenfeld Gesellschaft (Wirtschaft, Politik, Recht u.a.) hängt nicht stark mit der Einschätzung eigener Stärke zusammen, was allerdings auch daran liegen dürfte, dass diese Wissensgebiete keine genaue Entsprechung unter den genannten Kompetenzbereichen hatten.

Bei der Einschätzung persönlicher Stärken und Schwächen unterscheiden sich Schüler, die ein ingenieur- oder naturwissenschaftliches Fachstudium anstreben, sehr deutlich von denjenigen Schülern, die ein Lehramtsstudium in geistes- und sozialwissenschaftlichen oder künstlerischen Fächern anstreben. Die Schüler, die sich für ein Lehramtsstudium mit MINT-Fach interessieren, lassen sich wiederum zwischen diesen beiden Gruppen verorten. Die Lehramtsinteressierten, für die kein MINT-Fach in Frage kommt, sehen ihre Stärken im kommunikativen, künstlerisch-musischen und literarischen Bereich. Die Schüler, die ein Fachstudium in einem MINT-Fach aufnehmen möchten, sehen ihre Stärken im mathematischen, technischen, naturwissenschaftlichen und zum Teil im handwerklichen Bereich. Die Kandidaten für ein Lehramtsstudium in einem MINT-Fach sehen sich ähnlich kommunikativ begabt wie die anderen Lehramtsinteressierten. Im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich schätzen sie sich im Durchschnitt nur etwas schwächer ein als die anderen MINT-Interessierten. Im handwerklichen und technischen Bereich sehen sie deutlich seltener eigene Stärken.

Offenbar zeichnet sich die Gruppe der MINT-Interessierten mit Lehramtsneigung durch eine weniger eindeutige und einseitige Verteilung der Neigungen und Begabungen aus und vereint kommunikativ-künstlerische und mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten.

Abb. 9: Zusammenhänge von Interessen, Begabungen und Fächerwahl



Es wurde deutlich, dass die Fächerwahl innerhalb des Lehramtsstudiums eng mit dem Interessenprofil der Studieninteressierten und der Selbsteinschätzung der eigenen Begabungen zusammenhängt, wie Abbildung 9 verdeutlicht. Je stärker das Interesse an Technik und Naturwissenschaft, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines MINT-Faches. Für die Fächer Physik und Chemie ist dieser Zusammenhang am stärksten ausgeprägt, für Biologie am schwächsten. Bei Lehramtsinteressierten mit und ohne MINT-Neigung scheint es sich um Personenkreise mit grundlegend unterschiedlichen Interessenlagen zu handeln. Wechsel zwischen MINT- und Nicht-MINT-Studienfächern sind daher eher unwahrscheinlich.

Um das Potential für Umlenkungen von Studierendenströmen zwischen den verschiedenen Fächern im Lehramtsstudium abzuschätzen, hilft – trotz geringer Fallzahlen – ein Blick darauf, welche alternativen Studienfächer Personen nennen, die als bevorzugte Fächer solche angeben, für die kein besonders hoher Lehrerberuf besteht.

Geschichte (9 mal bevorzugtes Fach) wird in Kombination mit vielen verschiedenen Fächern genannt, darunter auch je einmal Mathematik und Physik. Als alternative Fächer kommen besonders häufig Ethik/Philosophie (5), GRW (5), Deutsch (4), Englisch (3), Geographie (3), Biologie (3) und Musik (3) in Frage. Von den MINT-Fächern wird nur Physik einmal angeführt.

Ethik/Philosophie: Von den 8 Befragten, die ein Studium in Ethik/Philosophie anstreben, planen 7 eine Kombination mit Deutsch oder Englisch, nennen also eines dieser Fächer als zweites bevorzugtes Fach. Als alternative Studienfächer werden Deutsch, Geographie und Geschichte je drei Mal genannt, MINT-Fächer nur in zwei Fällen.

Biologie (12 mal bevorzugtes Fach) wird häufig in Kombination mit Deutsch, Englisch oder Kunst genannt. Als alternatives Fach nennt jeder zweite Geographie, aber auch Chemie und Mathematik werden je drei Mal als Ausweichfach genannt. Hier scheint ein gewisses Potential auf Umlenkungen innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe zu bestehen.

Geographie (9 mal bevorzugtes Fach) wird neben anderen Kombinationen auch je zwei Mal in Kombination mit Physik und Mathematik als bevorzugte Fächer genannt, sowie einmal zusammen mit Chemie. Zudem wurde Chemie drei Mal, sowie Mathematik und Physik je zwei Mal als alternatives Studienfach genannt. Am häufigsten wurden allerdings Englisch (5) und Ethik/Philosophie (4) als Ausweichfächer bezeichnet.

Bei den Biologie- und Geographie-Interessierten könnte diesen Zahlen zufolge ein gewisses Potential für zusätzliche Mathematik-, Physik- oder Chemielehrer liegen.

Stellenwert des Berufswunsches bei der Studienwahl

Mit der Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist sowohl eine berufliche Vorentscheidung als auch eine Fächerwahl verbunden. Um Hinweise zu erhalten, welcher dieser beiden Aspekte für die Studieninteressierten im Vordergrund steht, wurden die Befragten gebeten anzugeben, was sie tun würden, wenn sie aus irgendeinem Grund im Lehramtsstudiengang nicht die gewünschten Fächer studieren könnten. Steht das Berufsziel Lehrer im Vordergrund, werden die Studieninteressierten auf andere Studienfächer ausweichen, um das Berufsziel verfolgen zu können. Steht das fachliche Interesse am genannten Fach im Vordergrund, werden die Studieninteressierten versuchen, auf ein Fachstudium im jeweiligen Fach auszuweichen. Möglich ist außerdem, die Studienabsicht ganz aufzugeben oder zu einem völlig anderen Studiengang zu wechseln, das im Lehramtsstudium nicht zur Wahl steht (zum Beispiel Medizin, Betriebswirtschaftslehre).

Diejenigen, für die das Berufsziel Lehrer im Mittelpunkt steht, sind unter den befragten Studieninteressierten häufiger vertreten als diejenigen, die auf jeden Fall an ihrer Fächerwahl festhalten wollen und gegebenenfalls auf ein Fachstudium ausweichen würden. Es sind allerdings nur knapp 40 Prozent, für die die Entscheidung für das Lehramtsstudium Priorität hat. Zu den 27 Prozent der Studieninteressierten, für die das studierte Fach Priorität hat, kommen 19 Prozent, die sich einem ganz anderen Studium zuwenden würden, und weder die Lehramtsausrichtung noch die zunächst angestrebten Fächer beibehalten würden. Weitere 10 Prozent geben an, im Falle des Scheiterns der geäußerten Studienpläne gar nicht studieren zu wollen. Unter den Studieninteressierten, für die das Berufsziel Lehrer höchste Priorität hat, besteht vermutlich das größte Potential für eine bedarfsorientierte Beeinflussung der Fächerwahl.

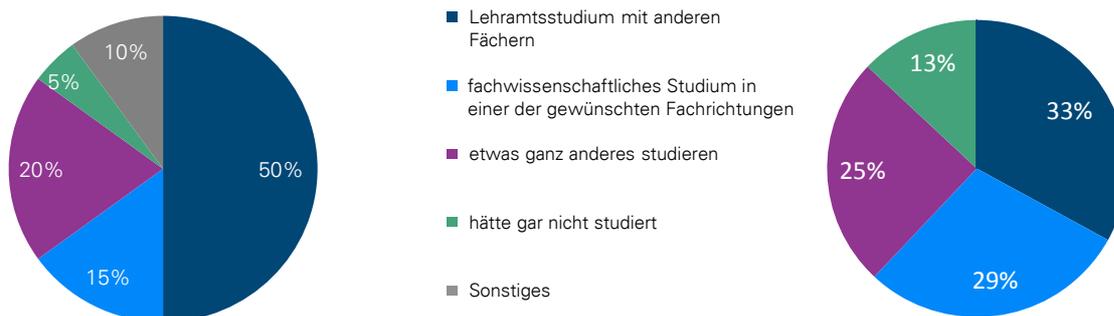
Die Lehramtsinteressierten, die mindestens ein MINT-Fach als bevorzugtes Studienfach bezeichnen, scheinen stärker als die restlichen Lehramtsinteressierten auf das Berufsziel Lehrer fokussiert und flexibler in der Fächerwahl zu sein. 10 von 20 MINT-Interessierten würden auf ein Lehramtsstudium mit anderen Fächern ausweichen, wenn ein Lehramtsstudium mit den gewünschten Fächern nicht möglich wäre. Von den restlichen 24 Lehramtsinteressierten

sind es nur 8. Die Lehramtsinteressierten, für die kein MINT-Fach in Frage kommt, legen dagegen häufiger großen Wert auf ihre Wunschfächer. 7 von 24 Probanden würden diese Fächer gegebenenfalls im fachwissenschaftlichen Studiengang studieren. Von den 20 MINT-Interessierten würden hingegen nur 3 vom Lehramts- auf ein Fachstudium ausweichen, um die Fächerwahl beibehalten zu können. Es sind also eher die Studieninteressierten, denen man raten müsste, die Studienfachwahl zu überdenken, denen das angestrebte Fach besonders am Herzen liegt. Die in der Fächerwahl flexibleren MINT-Interessierten hingegen streben ohnehin schon Fächer an, für die eine hohe Nachfrage besteht.

Abb. 10: Alternativen zum bevorzugten Studium, bei Lehramtsinteressierten mit und ohne MINT-Fach

mit MINT-Fach (n=20)

ohne MINT-Fach (n=24)



Auch ein weiterer Befund zeigt, dass die Lehramtsinteressierten mit MINT-Neigung besonders entschlossen sind, ein Lehramtsstudium aufzunehmen: 58 Prozent derjenigen, die ein Lehramtsstudium mit MINT-Fach erwägen, sind sich ihrer Studienwahl bereits ziemlich sicher. Sie antworten auf die Frage, ob sie ein Lehramtsstudium aufnehmen möchten mit *ja, wahrscheinlich* oder *ja, auf jeden Fall*. Der Rest will *eventuell* ein Lehramtsstudium aufnehmen. Von den Lehramtsinteressierten für die kein MINT-Fach in Frage kommt, sind sich nur 42 Prozent schon weitgehend sicher.

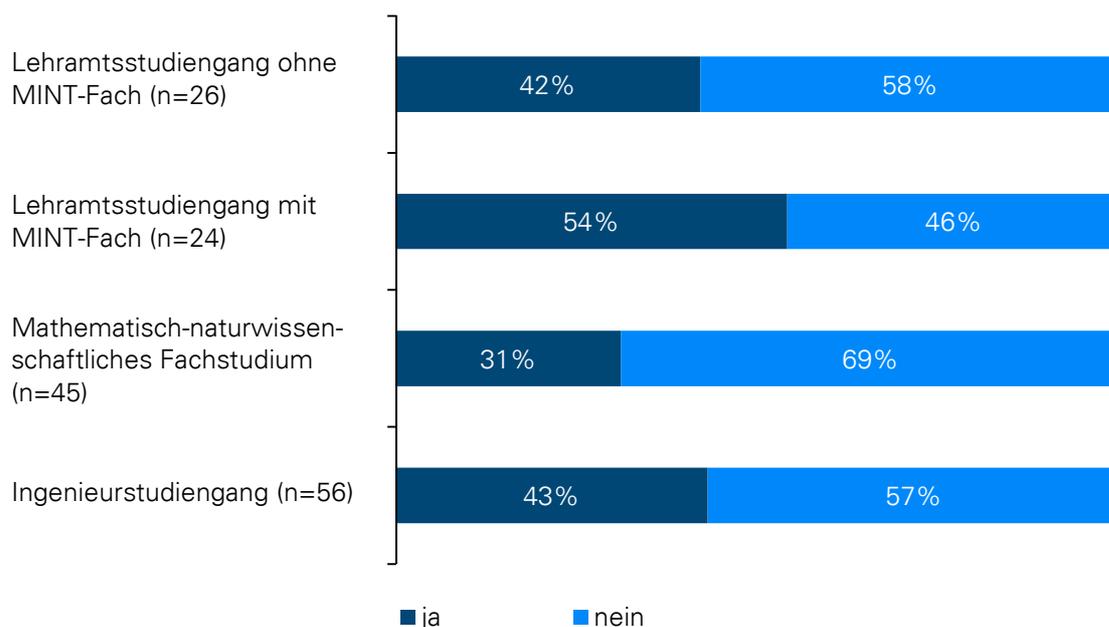
Dazu passt, dass bei den Lehramtsinteressierten mit MINT-Neigung der Berufswunsch im Durchschnitt bereits länger besteht als bei den restlichen

Lehramtsinteressierten. Deutlich häufiger hegten die MINT-Interessierten den Berufswunsch schon in der Sekundarstufe I (77% vs. 60%).

Unter den Lehramtsinteressierten, die ein MINT-Fach belegen möchten, befinden sich besonders viele Befragte, die Lehrer in ihrer Familie (Eltern oder Verwandte) haben. Auf mehr als jeden Zweiten trifft das zu. In der Gesamtstichprobe sind es nur 38 Prozent, in der Gruppe derjenigen, die ein naturwissenschaftliches Fachstudium anstreben, 31 Prozent. Möglicherweise liegt die Option Lehramt für viele MINT-Interessierte nicht auf der Hand, sofern nicht Beispiele aus dem näheren sozialen Umfeld auf diese Option hinweisen und Rollenbeispiele liefern. Möglicherweise kann hier auch eine gezielte Beratung und Werbung ansetzen, um mehr MINT-Interessierten das Lehramt als attraktive und sichere Berufsoption erscheinen zu lassen.

Abb. 11: Lehrer in der Verwandtschaft, getrennt nach Schülergruppen

Sind Ihre Eltern oder andere Personen aus Ihrer nahen Verwandtschaft Lehrer?

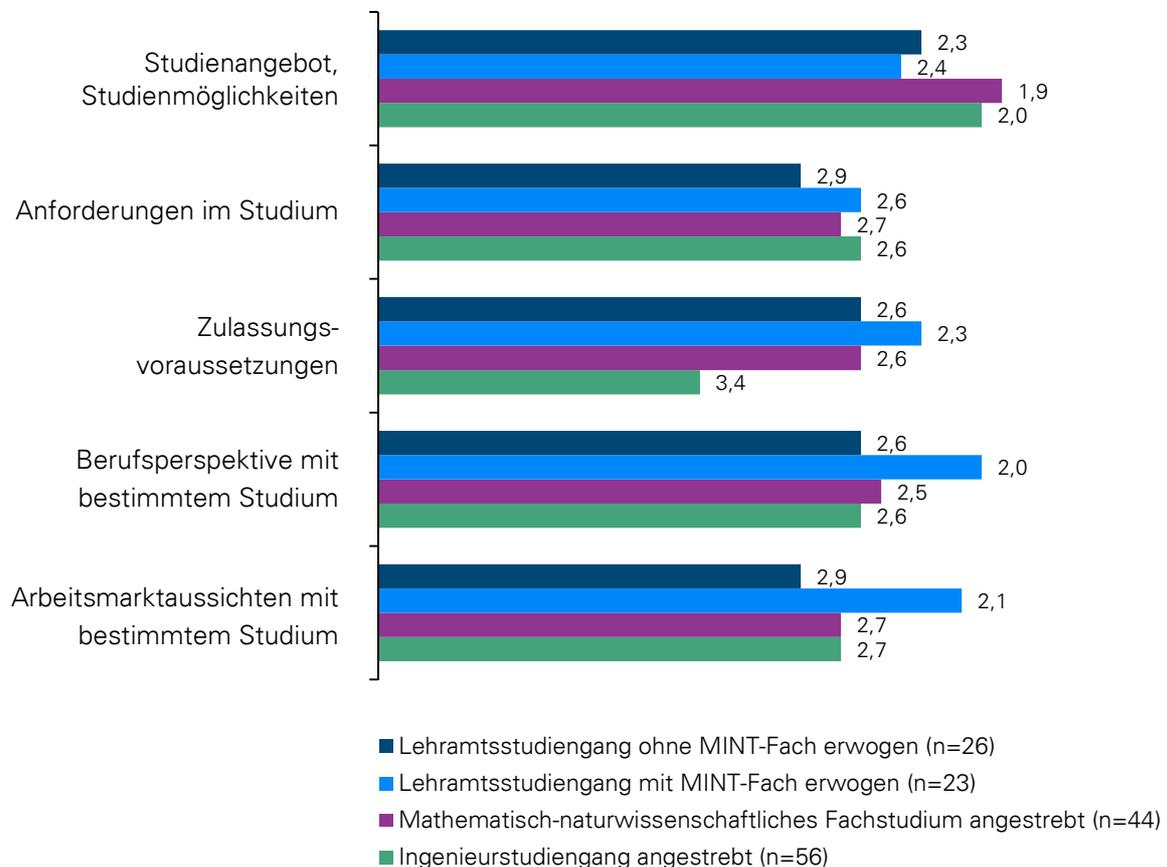


Lehramtsinteressierte, die ein MINT-Fach belegen möchten, haben sich bereits intensiver als ihre Mitschüler mit der anstehenden Studienwahl beschäftigt und schätzen ihren Informationsstand im Durchschnitt deutlich besser ein als die restlichen Befragten. Vor allem, was die Berufsperspektiven und Beschäftigungsaussichten mit dem angestrebten Hochschulabschluss angeht, sind sie besonders gut informiert.

Abb. 12: Informationsstand zu einzelnen Aspekten, getrennt nach Schülergruppen

Zu welchen Themen haben Sie sich bisher informiert?

Mittelwerte (1 = umfassend, 5 = unzureichend)



Interesse an beruflichen Tätigkeiten

Neben dem Fach- und Sachinteresse wurde das Berufsinteresse der Schüler erhoben⁷⁰. Die Schüler wurden gefragt, wie sehr sie sich für 20 verschiedene, berufsbezogene Tätigkeiten interessieren. Die Studieninteressierten sollten auf diese Weise Angaben zu ihren Berufsvorstellungen und Berufswünschen machen.

Eine Faktorenanalyse legt die Zusammenfassung in sechs Tätigkeitsgruppen nahe⁷¹. Die Tätigkeiten, die einer Gruppe zugeordnet werden, werden häufig von denselben Personen als interessant bezeichnet (siehe Abbildung 13)⁷².

⁷⁰ Begrifflichkeiten nach Eglin-Chappuis 2007.

⁷¹ Faktorenanalyse mit der Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation. Die insgesamt sechs Faktoren mit der höchsten Erklärungskraft erklären zusammen 67% der Ge-

Hinsichtlich der Interessen an bestimmten Tätigkeiten sind die MINT-Interessierten mit Lehramtsplänen ihren Mitschülern, die ein Lehramtsstudium ohne MINT-Fach planen, ähnlicher als den MINT-Interessierten, die ein Fachstudium aufnehmen möchten. Das zeigen die Durchschnittswerte der verglichenen Schülergruppen in den sechs Tätigkeitsgruppen.

Das Interesse an wissenschaftlicher Beschäftigung ist bei den Lehramtsinteressierten im Vergleich zu den anderen Studieninteressierten gering ausgeprägt. Das Interesse an sozialen Tätigkeiten und am Organisieren und Kommunizieren ist bei den Lehramtsinteressierten hingegen signifikant stärker ausgeprägt, als bei den übrigen Befragten. Lediglich in ihrem Desinteresse an künstlerischen Tätigkeiten gleichen die MINT-Interessierten mit Lehramtsneigung den MINT-Interessierten, die ein Fachstudium anstreben.

samtvarianz der einbezogenen Variablen. Das KMO-Maß der einbezogenen Variablen beträgt 0,767. Die Daten eignen sich demnach gut für eine Faktorenanalyse.

⁷² Für jeden der sechs Faktoren wurde ein Mittelwert-Index gebildet.

Der Index Wissenschaftliche Tätigkeiten umfasst: *wissenschaftliche Aufsätze lesen, etwas genau beobachten und analysieren, die Lösung eines komplexen Problems finden und die Ursache eines Problems analysieren.*

Der Index Organisieren/Kommunizieren umfasst: *Gespräche anleiten/Diskussionen moderieren, ein Event managen/organisieren, Aufgaben koordinieren/delegieren und andere Personen von einer Sache überzeugen.*

Der Index Verwaltungstätigkeiten umfasst: *Dinge ordnen und verwalten, eine Buchhaltung führen und Geschäftsbriefe verfassen.*

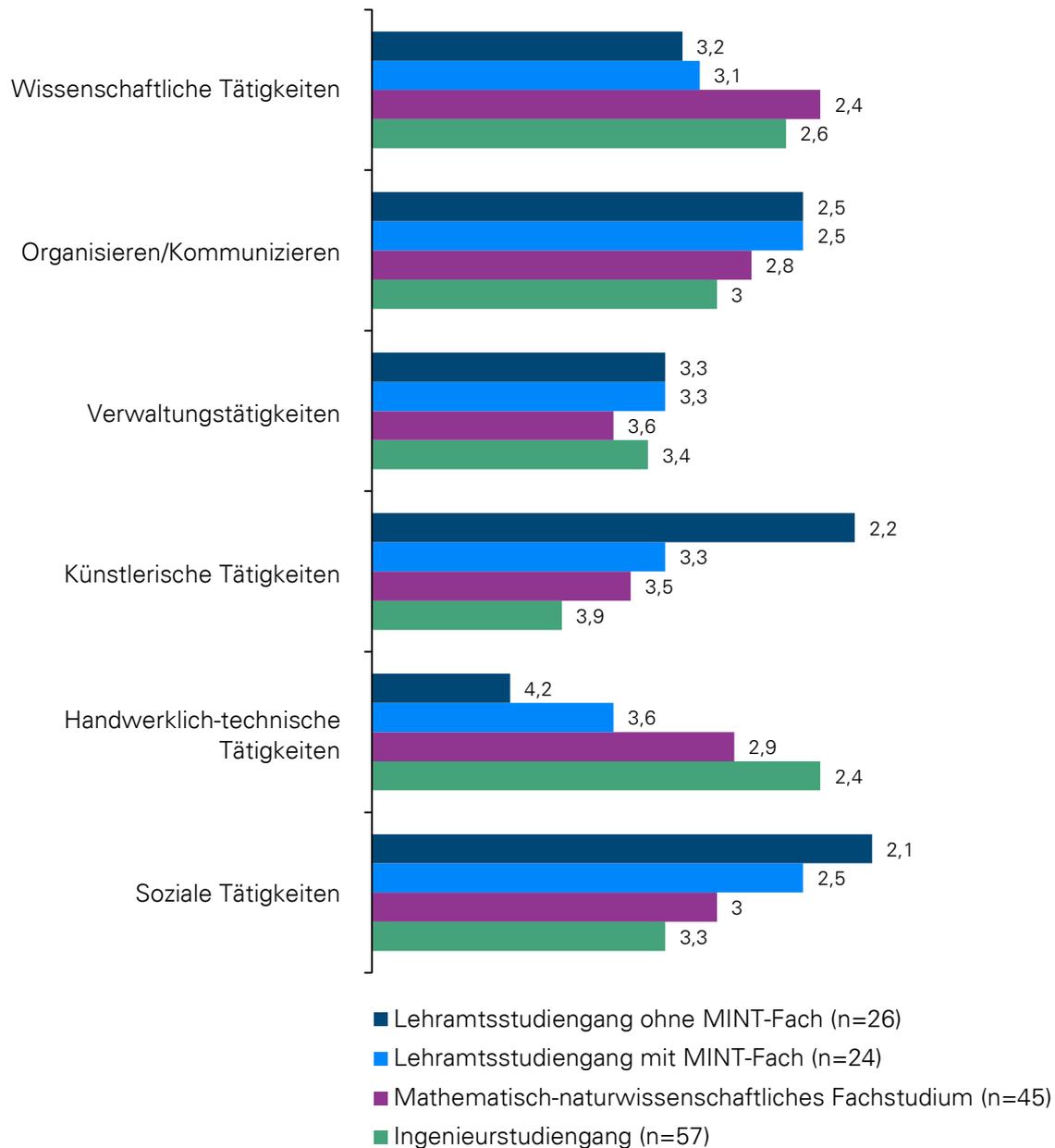
Der Index Künstlerische Tätigkeiten umfasst: *künstlerisch/gestaltend tätig sein, etwas schriftlich schön ausformulieren und Literatur/Gedichte lesen und interpretieren.*

Der Index Handwerklich-technische Tätigkeiten umfasst: *mit Maschinen/technischen Geräten arbeiten, mit Werkstoffen (Metall/Holz) arbeiten und technische Zeichnungen erstellen.*

Der Index Soziale Tätigkeiten umfasst: *sich mit den Problemen anderer beschäftigen, hilfsbedürftige Menschen pflegen/betreuen und sich für die Interessen anderer einsetzen.*

Abb. 13: Interesse an Tätigkeiten, zusammengefasst in Indices

Mittelwerte (1 = stark, 5 = überhaupt nicht)



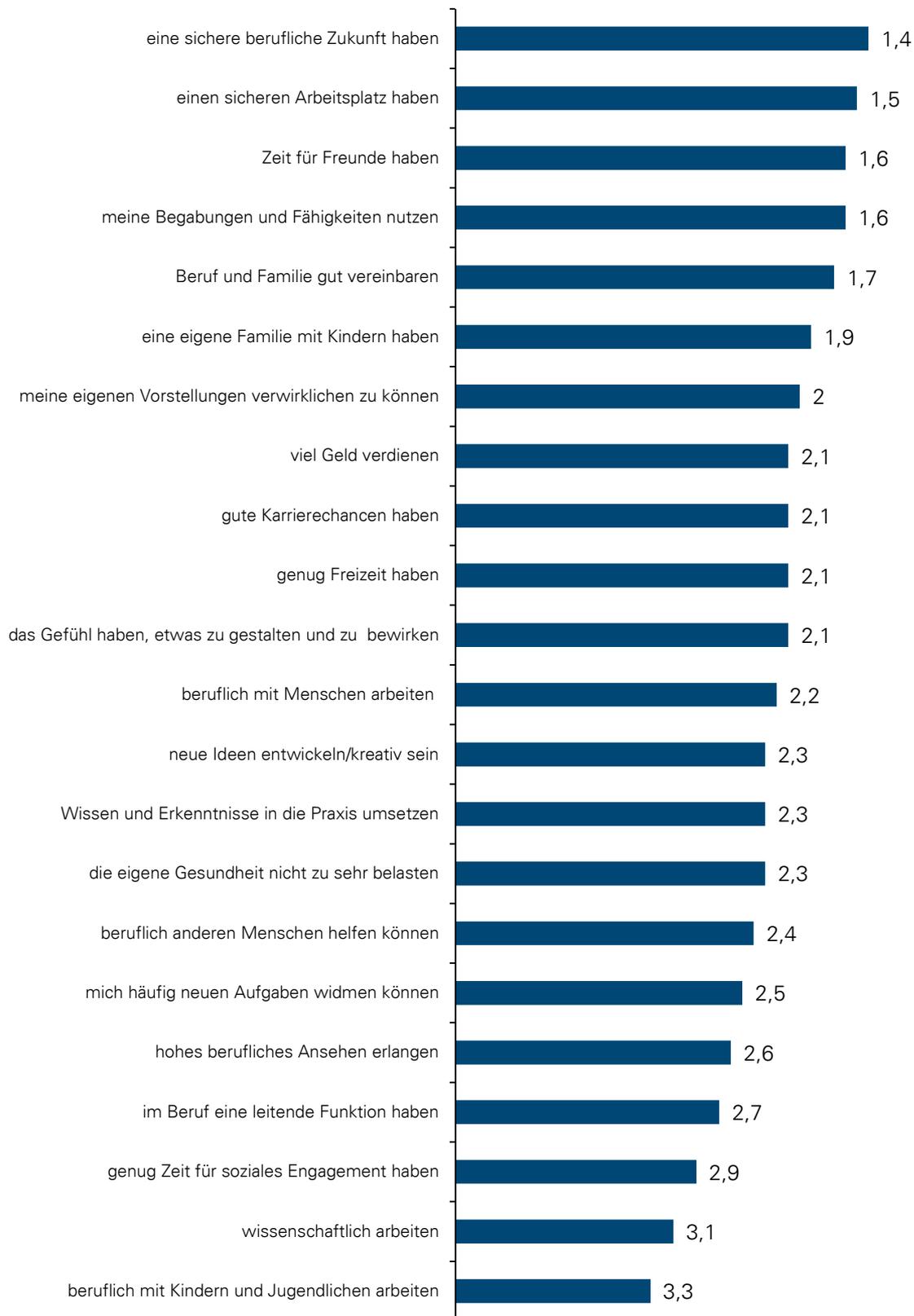
Berufs- und Lebensorientierung

Neben dem Interesse an konkreten Tätigkeiten, die im künftigen Berufsleben auf die Studieninteressierten zukommen könnten, wurden allgemeine Lebens- und Berufsorientierungen erhoben: Überzeugungen, welche Aspekte im Lebensabschnitt der Berufstätigkeit besonders großen Stellenwert haben. Neben Aspekten, die direkt den Beruf betreffen, wurde auch das Verhältnis von Berufsleben und Privatleben thematisiert.

Abb. 14: Berufs- und Lebensorientierung der Schüler

Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte?

Mittelwerte (1 = wichtig, 5 = unwichtig), n=414



Eine sichere berufliche Zukunft ist fast allen befragten Schülern wichtig (94%)⁷³. *Einen sicheren Arbeitsplatz* bezeichnen 90 Prozent der Befragten als wichtig. Damit steht berufliche Sicherheit bei den Zukunftsüberlegungen der Schüler an erster Stelle. Ähnlich wichtig wird die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben eingeschätzt. 88 Prozent halten es für wichtig, auch im Erwerbsleben *Zeit für Freunde* zu haben. 86 Prozent halten die *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* für wichtig. 74 Prozent äußern den Wunsch, *eigene Kinder* zu haben. Als dritter Aspekt – neben beruflicher Sicherheit und Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben – hofft ein Großteil der Schüler (91%), im ausgeübten Beruf die *eigenen Begabungen und Fähigkeiten ausnutzen* zu können.

Zwischen Schülern, die erwägen, ein Lehramtsstudium aufzunehmen und Schülern, die ein Fachstudium anstreben, lassen sich zahlreiche signifikante, wenn auch meist eher graduelle Unterschiede feststellen. Sehr deutlich unterscheiden sich die Lehramtsinteressierten von den Mitschülern allerdings in dem Wunsch, beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Mehr als die Hälfte der Lehramtsinteressierten (58%) äußern diesen Wunsch, im Vergleich zu 17 Prozent der fachwissenschaftlich Interessierten, unter denen vor allem Personen mit Studienabsichten in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Medizin ihr Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bekunden. Lehramtsinteressierten ist es daneben überdurchschnittlich wichtig, *mit Menschen zu arbeiten, Menschen zu helfen, Zeit für soziales Engagement* zu haben, *Beruf und Familie zu vereinbaren* und eine *eigene Familie mit Kindern* zu haben. Vergleichsweise unwichtig sind den Lehramtsinteressierten hingegen *berufliches Ansehen, guter Verdienst* und *Karrierechancen*.

Fasst man die genannten 22 Aspekte der Berufs- und Lebensorientierung auf Grundlage der Ergebnisse einer Faktorenanalyse in fünf Indices zusammen⁷⁴,

⁷³ Hier und im Folgenden zusammengefasst: *wichtig* und *eher wichtig*.

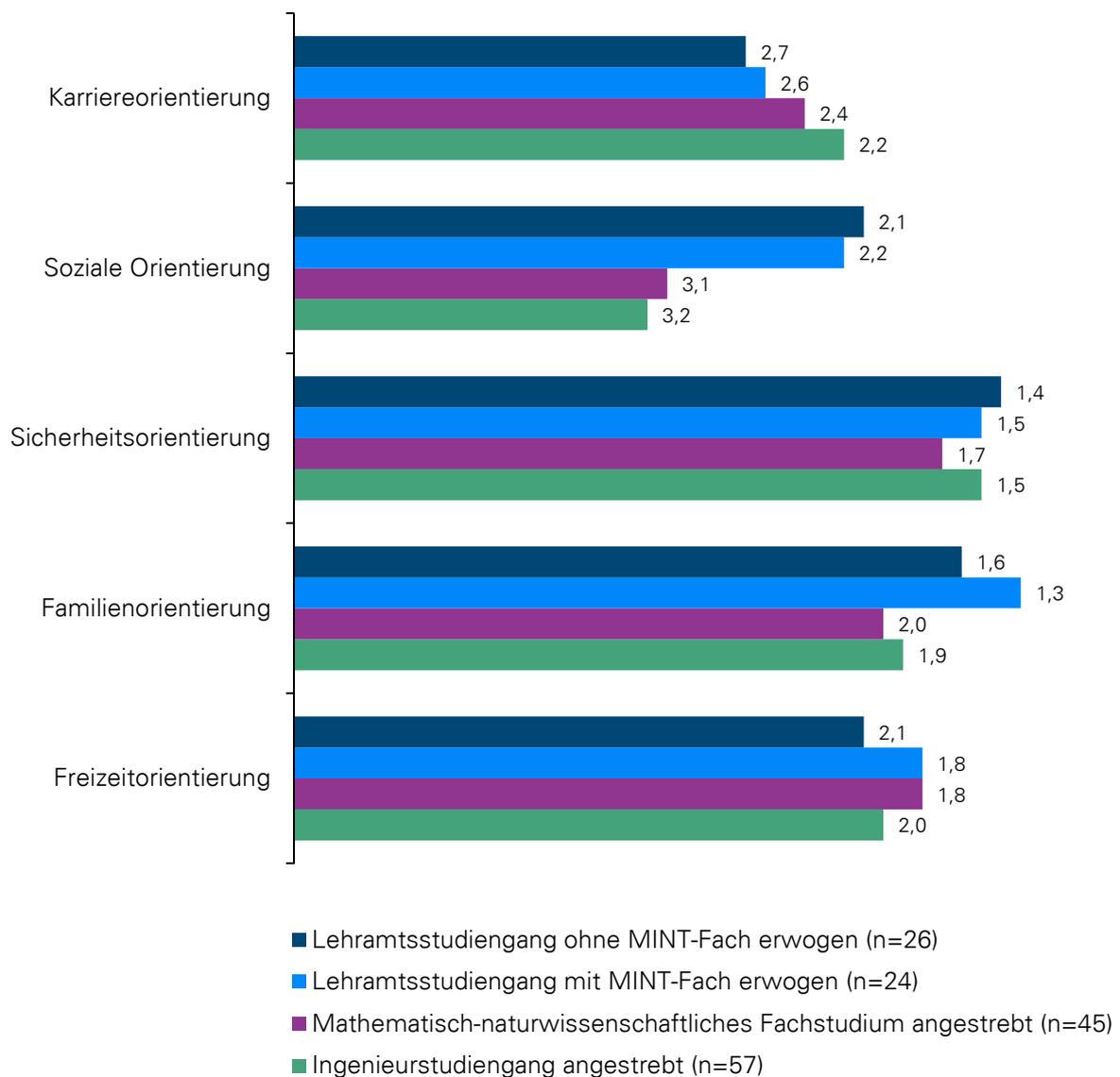
⁷⁴ Indexbildung auf Grundlage der Ergebnisse einer Faktorenanalyse der Lebens- und Berufsorientierungen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation). Die insgesamt sieben Faktoren mit der höchsten Erklärungskraft erklären zusammen 67% der Gesamtvarianz der einbezogenen Variablen. Das KMO-Maß der einbezogenen Variablen beträgt 0,757. Die Daten eignen sich demnach gut für eine Faktorenanalyse. Fünf Faktoren fassten nachvollziehbar verwandte Aspekte zusammen und legten die Bildung von Mittelwert-Indices nahe.

Der Index Karriereorientierung umfasst: *hohes berufliches Ansehen erlangen, viel Geld verdienen, im Beruf eine leitende Funktion haben, gute Karrierechancen haben*. Der Index Soziale Orientierung umfasst: *beruflich mit Menschen arbeiten, beruflich anderen Menschen helfen können, genug Zeit für soziales Engagement haben, beruflich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten*. Der Index Sicherheitsorientierung umfasst: *eine sichere berufliche Zukunft haben, einen sicheren Arbeitsplatz haben*. Der Index Familienorientierung umfasst: *Beruf und Familie gut vereinbaren, eine eigene Fami-*

zeigt sich auf einen Blick, dass Familienorientierung und soziale Orientierung bei den Lehramtsinteressierten besonders ausgeprägt sind, während Karriereorientierung eine etwas geringere Rolle spielt als bei den übrigen Studieninteressierten (siehe Abbildung 15). Hinsichtlich der ausgeprägten Sicherheitsorientierung und der ebenfalls verbreiteten Freizeitorientierung unterscheiden sich die Lehramtsinteressierten nicht von den Befragten ohne Lehramtsneigung.

Abb. 15: Berufs- und Lebensorientierung, zusammengefasst in Indices

Mittelwerte (1 = wichtig, 5 = unwichtig)



lie mit Kindern haben. Der Index Freizeitorientierung umfasst: *genug Freizeit haben* und *Zeit für Freunde haben*.

Die Gruppe derjenigen, die ein Lehramtsstudium anstreben – mit oder ohne MINT-Fach – ist hinsichtlich ihrer Berufs- und Lebensorientierungen sehr homogen und unterscheidet sich stark von der Gruppe derer, die ein fachwissenschaftliches MINT-Studium anstreben. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsinteressierten ist die Familienorientierung bei denjenigen, die ein MINT-Fach studieren wollen, besonders ausgeprägt.

Die Aussagen zur Lebens- und Berufsorientierung der Studieninteressierten hängen mit deren Interessenprofil zusammen. Das Interesse an bestimmten Themenfeldern geht häufig mit bestimmten Prioritätensetzungen für das künftige Erwerbsleben einher. Das gilt vor allem für den Stellenwert, den soziale Kontakte für die Vorstellungen von der beruflichen Zukunft haben. Technisch-naturwissenschaftliches Interesse geht oft mit geringer Bedeutung sozialer Aspekte (zum Beispiel der Wunsch, im Beruf viel mit anderen Menschen zu tun zu haben) einher. Geisteswissenschaftliches Interesse zeichnet dagegen häufig Personen aus, für die soziale Aspekte in der Vorstellung des künftigen Erwerbslebens eine hohe Relevanz haben. Je eher die Schüler ihre Stärken im kommunikativen und künstlerischen Bereich sehen, desto wichtiger ist es für sie, beruflich mit Menschen zu tun zu haben, anderen Menschen helfen zu können oder Zeit für soziales Engagement zu haben. Je eher jemand seine Stärken im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich sieht, desto unwichtiger sind die sozialen Aspekte für die Vorstellung von der beruflichen Zukunft.

Begründung der Studienwahl

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Schüler gebeten, ihre anvisierte Studienwahl zu begründen. Zur Auswahl standen 21 mögliche Gründe.⁷⁵ Bei der Wahl eines Studienganges steht den Angaben der Schüler zufolge das persönliche Interesse am Studienfach im Vordergrund. Wichtigste Kriterien der Studienwahl scheinen zu sein, dass ein persönliches Interesse am jeweiligen Fach besteht (95%)⁷⁶ und dass das gewählte Studium den eigenen Neigungen und Begabungen entspricht (95%) und so die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung birgt (70%). Hinzu kommen allerdings häufig auch materielle Überlegungen und Sicherheitsinteressen. Das Ziel einer gesicherten Berufsposition (78%) und guter Verdienstchancen (70%) teilen ebenfalls eine große

⁷⁵ Die meisten Aspekte sind auch Bestandteil des Fragenkatalogs zur Berufs- und Lebensorientierung. Im Gegensatz zu der Erhebung dieser Orientierungen werden mit der Frage nach den Studienwahlgründen explizite Begründungen der Befragten erhoben.

⁷⁶ Zusammengefasst: *wichtig* und *eher wichtig*.

Mehrheit der Studieninteressierten. Mehr als die Hälfte der Studieninteressierten bezieht die günstige Arbeitsmarktsituation in der angestrebten Studienrichtung explizit in die Studienwahl ein (56%). Fast ebenso viele sehen eine Vielfalt an beruflichen Einsatzmöglichkeiten des Studiums als Vorteil der angestrebten Studienrichtung an. Solche die Berufsaussichten betreffenden Aspekte nennt immerhin ein Viertel der Befragten als wichtigsten Entscheidungsgrund.

Abb. 16: Gründe für die Studienwahl

Wie wichtig waren die folgenden Gründe für Ihre Studienwahl?

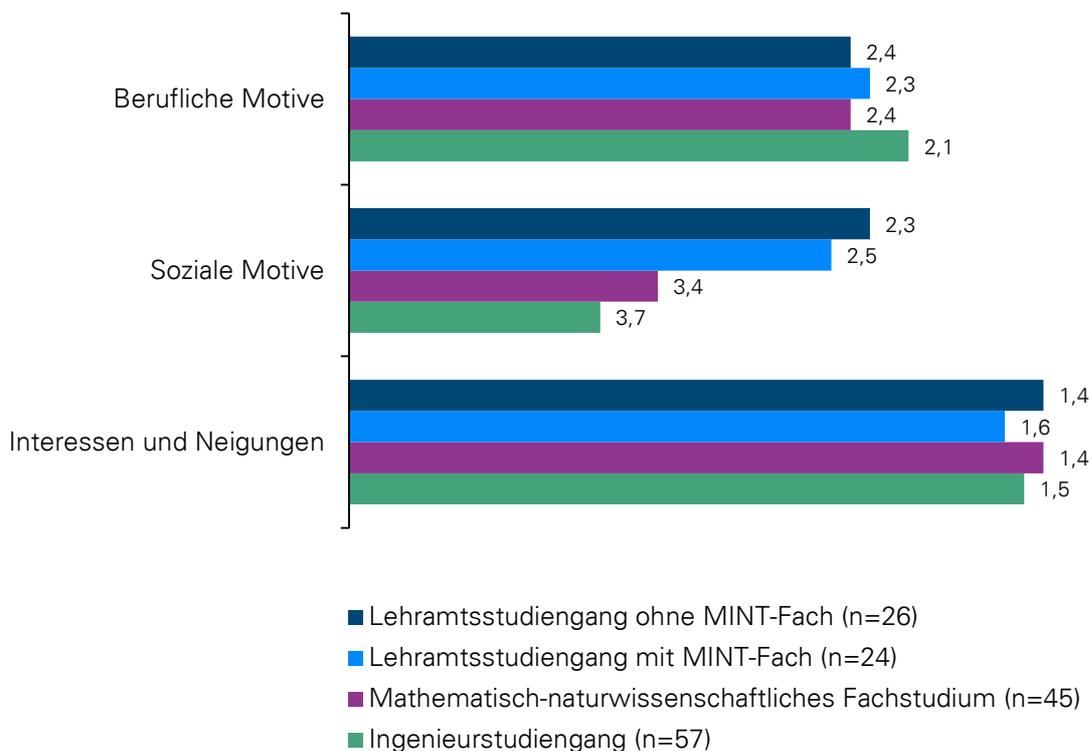
Mittelwerte (1 = wichtig, 5 = unwichtig), n=410



Eine Faktorenanalyse legt nahe, dass sich einige der genannten Studienwahlgründe in Motivgruppen zusammenfassen lassen⁷⁷. Abbildung 17 zeigt den unterschiedlichen Stellenwert der Berufswahlmotive für Personen mit unterschiedlichen Studienabsichten. Vor allem bei der Nennung sozialer Motive gibt es Unterschiede. *Anderen zu helfen, viel Umgang mit Menschen zu haben und zu sozialen Veränderungen beizutragen* sind für Lehramtsinteressierte signifikant wichtigere Aspekte der Studien- und Berufswahl. Bei der Gewichtung von beruflichen Motiven, wie Beschäftigungssicherheit und Einkommen, sowie Interessen und Neigungen unterscheiden sich die Befragten mit unterschiedlichen Studienplänen hingegen kaum.

Abb. 17: Gründe für die Studienwahl, zusammengefasst in Indices

Mittelwerte (1 = wichtig, 5 = unwichtig)



⁷⁷ Faktorenanalyse mit der Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation. Die insgesamt sieben Faktoren mit der höchsten Erklärungskraft erklären zusammen 64% der Gesamtvarianz der einbezogenen Variablen. Das KMO-Maß der einbezogenen Variablen beträgt 0,709. Die Daten eignen sich demnach gut für eine Faktorenanalyse. Die wichtigsten Gründe werden von drei Faktoren zusammengefasst.

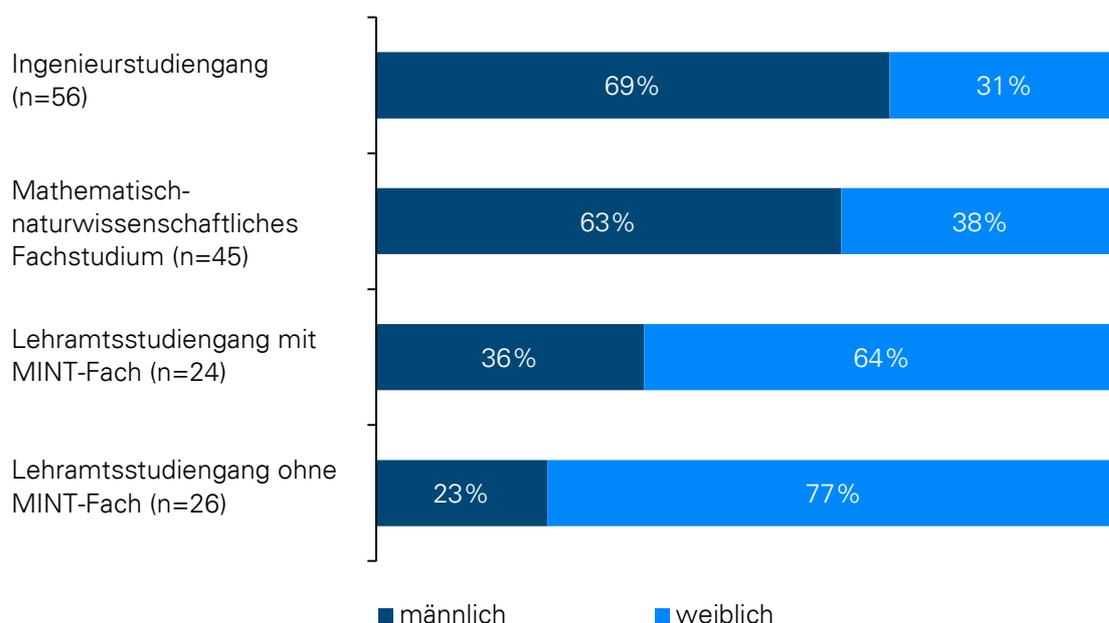
Die Gründe *um einen angesehenen Beruf zu bekommen, um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten, um gute Verdienstchancen zu erreichen und weil in dieser Studien- bzw. Berufsrichtung günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen* lassen sich zu dem Index Berufliche Motive zusammenfassen. Die Gründe *um zu sozialen Veränderungen beizutragen, um anderen zu helfen und um viel Umgang mit Menschen zu haben* lassen sich zu dem Index Soziale Motive zusammenfassen. Die Gründe *aus fachlichem Interesse und weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht* ergeben zusammen den Index Interessen und Neigungen.

Wenn man weiß, welche Studienwahlgründe ein Studieninteressierter anführt, lässt sich mit höherer Wahrscheinlichkeit vorhersagen, ob diese Person ein Lehramtsstudium erwägt oder nicht⁷⁸. Vor allem die folgenden Gründe helfen bei der Prognose: Je wichtiger es einem Studieninteressierten ist, viele Berufsmöglichkeiten und gute Verdienstchancen zu haben, desto unwahrscheinlicher ist die Wahl eines Lehramtsstudiums. Je wichtiger es ihm ist, eine gesicherte Berufsposition zu erhalten und viel Umgang mit Menschen zu haben und je wichtiger Anregungen eines Lehrers für seine Studienwahl waren, desto wahrscheinlicher ist die Wahl einer Lehramtsstudiums.

Geschlecht der Studieninteressierten

Ein Lehramtsstudium kommt besonders häufig für Schülerinnen in Frage. Der Frauenanteil von zwei Dritteln unter den Lehramtsinteressierten entspricht in etwa dem Verhältnis, das sich jedes Jahr bei den Studienanfängerzahlen der TU Dresden zeigt⁷⁹. Dabei macht es kaum einen Unterschied, welche Fächer ein Lehramtsinteressierter bevorzugt.

Abb. 18: Geschlecht, getrennt nach Schülergruppen



⁷⁸ Logistische Regression: Unabhängige Variablen: 21 Studienwahlgründe; n=415; Modell signifikant, Nagelkerkes Pseudo-R-Quadrat ,39 (d.h. 39% der Varianz der Variable Lehramt/Fachwissenschaft sind durch die Studienwahlgründe erklärbar).

⁷⁹ Vgl. Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) 2012a.

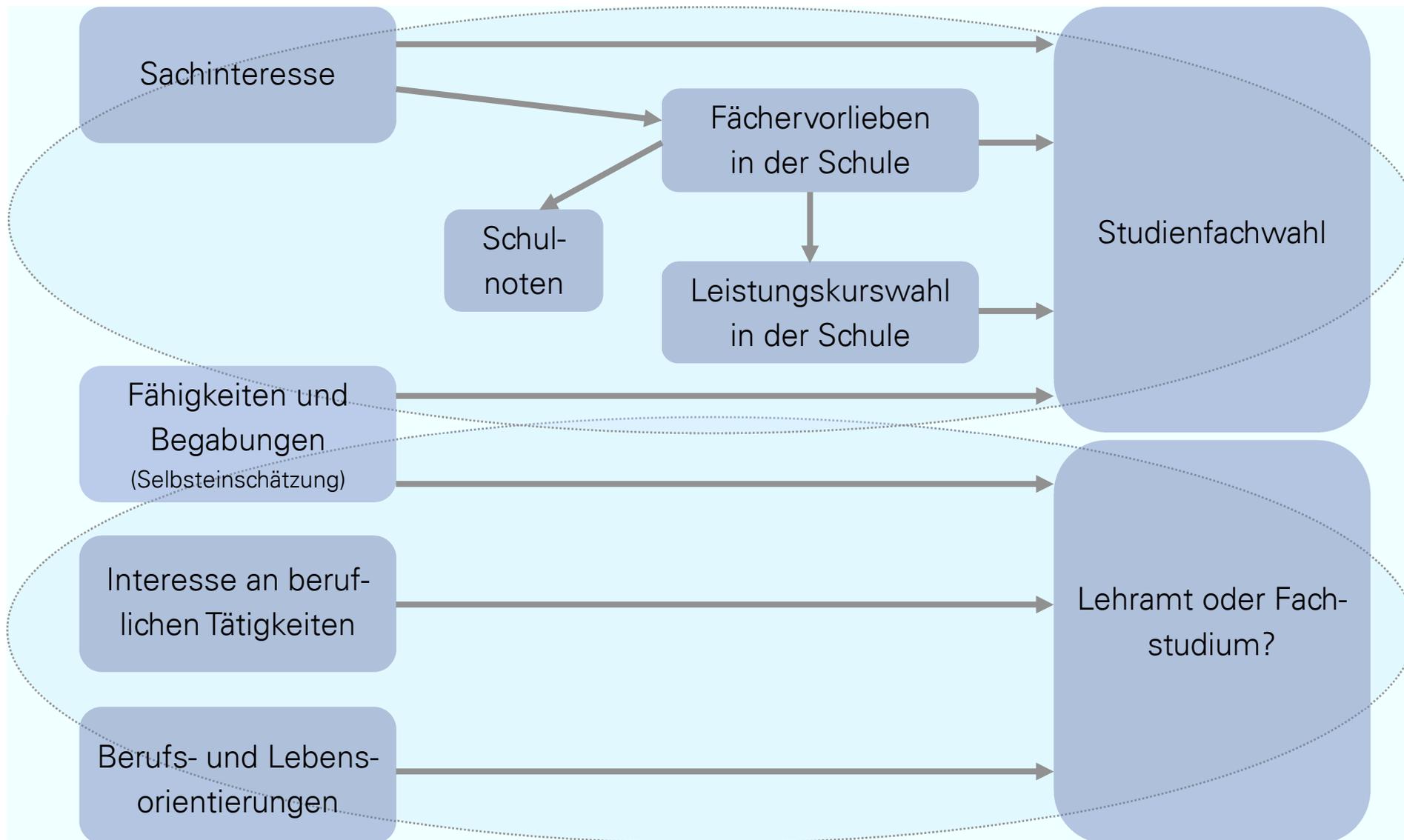
Unter denjenigen, die ein fachwissenschaftliches MINT-Studium anstreben, ist der Frauenanteil dagegen wesentlich geringer als in der Gesamtheit der Befragten. Offenbar ist das Lehramt vor allem eine Option für weibliche MINT-Interessierte. Der Beruf gilt als vergleichsweise gut vereinbar mit familiären Aufgaben und die Familie ist unter den Lehramtsinteressierten mit MINT-Plänen, wie oben dargestellt, wichtiger als für alle anderen untersuchten Schülergruppen.

III FAZIT

Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit bestimmten Studienfächern enthält zwei Teilentscheidungen: die Wahl des Lehrerberufs und die Wahl bestimmter Fachrichtungen. Für die beiden Teilentscheidungen sind unterschiedliche Wahlmotive relevant. Während die Fächerwahl eng mit dem Interesse an bestimmten Gegenständen und Themen und den in der Schulzeit entwickelten Fächervorlieben zusammenhängt, wird die Berufswahl stärker vom Interesse an bestimmten Tätigkeiten und von bestimmten Vorstellungen von einem guten Berufsleben bestimmt. Berufswünsche und Vorstellungen von einem guten Berufsleben auf der einen Seite und Interessen an bestimmten Themenfeldern auf der anderen Seite sind separate Aspekte, auch wenn bestimmte Kombinationen von beruflichen Vorlieben und fachlichen Interessen häufiger zusammen auftreten als andere.

Typisch ist das gemeinsame Auftreten von Interesse am Lehrerberuf und Interesse an geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen. Vergleichsweise selten geht dagegen mathematisch-naturwissenschaftliches Sachinteresse mit dem Interesse an einer sozialen, kommunikativen Berufstätigkeit einher. Die möglichen angehenden MINT-Lehrer ähneln in ihrem Interessenprofil den anderen MINT-Interessierten. Ihr Sachinteresse und Fachinteresse ist allerdings etwas breiter gestreut und weniger ausschließlich auf die Naturwissenschaften konzentriert. Anders als bei den MINT-Interessierten mit fachwissenschaftlichen Studienplänen, fällt bei den Lehramtsinteressierten eine Begabung im MINT-Bereich häufig mit Stärken im kommunikativen Bereich zusammen.

Abb. 19: Modell der Studien- und Berufswahlentscheidung



Diejenigen, die ein Lehramtsstudium mit mindestens einem MINT-Fach erwägen, zeichnen sich durch einige Besonderheiten aus: Unter den MINT-Interessierten, die sich ein Lehramtsstudium vorstellen können, gibt es besonders viele Schülerinnen, obwohl Frauen unter den MINT-Interessierten insgesamt eine Minderheit sind.

Die MINT-Interessierten, die ein Lehramtsstudium erwägen, haben den Berufswunsch Lehrer typischerweise schon frühzeitig entwickelt, und sich überdurchschnittlich früh und intensiv über das Studium informiert. Häufig konnten diese Befragten einen Einblick in den Beruf gewinnen und ein Rollenbild des MINT-Lehrers entwickeln, weil Eltern oder Verwandte dieser Befragten Lehrer sind. Einiges spricht dafür, dass es sich bei Lehramtsinteressierten mit MINT-Interesse häufiger bereits um durchdachte und gezielte Entscheidungen für einen bestimmten Beruf handelt, als bei den übrigen Lehramtsinteressierten.

Vor allem für weibliche Studieninteressierte, die naturwissenschaftliches Interesse mit dem Interesse an sozialen Kontakten und kommunikativer Tätigkeit verbinden, und für die zudem Überlegungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine Rolle spielen, Karriereerwägungen aber weniger wichtig sind, scheint das Lehramt eine attraktive Option zu sein.

Ausgangspunkt der vorgestellten Studie zur Fächerwahl war der Wunsch nach einer stärker bedarfsorientierten Fächerwahl. Die Befragungsergebnisse geben einige Hinweise darauf, wo Potential für gezielte bedarfsorientierte Verlagerungen der Fächerwahl bestehen und wo nicht. Ein „Umpolen“ von Studieninteressierten, die geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer bevorzugen, auf ein naturwissenschaftliches Studienfach, kann in den meisten Fällen als aussichtslos gelten. Denkbar sind eher Verschiebungen zwischen inhaltlich verwandten Fächern.

Es zeichnen sich in den Fächervorlieben und Interessenprofilen der befragten Studieninteressierten zwei Gruppen von Fächern ab: die MINT-Fächer (außer Biologie und Geographie) und die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer (Nicht-MINT-Fächer). Diese Einteilung des Fächerspektrums in mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer und geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer erinnert an die Zwei-Kulturen-Theorie, die in den Thesen von C.P. Snow ihre Wurzeln hat.⁸⁰ Im idealtypischen Fall interessiert sich ein Schüler für mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Themen und Gegenstände, bezeichnet die MINT-Fächer in der Schule als seine Lieblingsfä-

⁸⁰ Vgl. Snow 1987.

cher, wählt sie als Leistungskurs und tendiert bei der Studienfachwahl zu eben diesen Fächern. Das Interesse an Themen und Gegenständen aus dem geisteswissenschaftlichen, sprachlichen, künstlerischen oder sozialwissenschaftlichen Bereich ist bei diesem Schüler gering ausgeprägt, die korrespondierenden Schulfächer werden überhaupt nicht gerne gemocht und als Studienfach kommen sie nicht in Frage. Entsprechend umgekehrt verhält es sich bei einem idealtypischen Schüler, der sich für geistes- oder sozialwissenschaftliche Themen interessiert.

Innerhalb der großen Fächergruppe der Nicht-MINT-Fächer kristallisieren sich keine deutlichen Untergruppen heraus. Die Fächer Deutsch, Geschichte, GRW und Ethik/Philosophie bilden allerdings eine Art Kerngruppe von Fächern, die besonders häufig von denselben Personen gemocht werden. Die Vorliebe für Kunst und Musik, aber auch für Fremdsprachen geht nicht ganz so häufig mit Präferenzen für bestimmte andere Fächer einher.

Die MINT-Fächer polarisieren die Schülerschaft besonders stark. Sie werden von besonders vielen Schülern entweder als Lieblingsfach bezeichnet oder überhaupt nicht gerne gemocht. Gegenüber Fächern wie Geographie, GRW, Ethik/Philosophie oder Kunst überwiegen ambivalente Haltungen. Möglicherweise werden diese Fächer daher häufig als alternative Studienfächer oder „Ausweichfächer“ genannt.

Die Vorentscheidung über mögliche Studienfächer fällt bereits früh in der Schulzeit. Schulische Fächervorlieben pflanzen sich sehr häufig erst in der Leistungskurswahl und dann in der Studienfachwahl fort. Ein gewisser Spielraum für Einflussnahme auf die Fächerwahl ist dennoch vorhanden. Studieninteressierte nennen durchschnittlich sechs Fächer, die für ein Studium in Frage kommen. Durch die Gestaltung der Zulassungsregelungen (Kombinationsmöglichkeiten, Studienplatzkontingente, Eignungsprüfungen) und durch gezielte Information und Beratung kann zu einer bedarfsgerechteren Ausbildung beigetragen werden, wenn auch eher zur Optimierung innerhalb der beiden Fächergruppen als zu einer Verlagerung der Interessen von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zu MINT-Fächern.

Die starke Polarisierung durch die MINT-Fächer spricht dafür, dass wenig Aussicht besteht, Studieninteressierte, die nicht ohnehin MINT-Fächer als gewünschte Studienfächer nennen, zu einem mathematischen oder naturwis-

senschaftlichen Studium zu bewegen⁸¹. Das größte Zuwanderungspotential zu den Fächern Mathematik, Physik und Chemie besteht noch bei denjenigen, die Biologie oder Geographie als Studienfächer bevorzugen.

Es gilt daher vielmehr, die Personen, die sich ein Lehramtsstudium in einem MINT-Fach vorstellen können, tatsächlich für ein solches Studium zu gewinnen. Um das Potential an MINT-Lehrern voll auszuschöpfen, sind Kombinationen von zwei MINT-Fächern wünschenswert. Möglicherweise ist es dazu notwendig, Bedenken gegenüber einem Studium zweier als besonders anspruchsvoll empfundener MINT-Fächer auszuräumen. Vorteilhaft wäre es etwa, wenn sich aus dem Studium zweier MINT-Fächer Synergieeffekte ergäben.

Die Rekrutierung von zusätzlichen MINT-Lehramtsstudierenden wird weniger aus der Gruppe Lehramtsinteressierter ohne besondere MINT-Neigung erfolgen müssen, als aus der Gruppe der MINT-Interessierten, die eher zu einem Fachstudium neigen. Hier gilt es, die Vorzüge des Lehrerberufs, wie etwa gute Beschäftigungsaussichten, berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, gesellschaftliche Bedeutung des Berufs oder die Möglichkeit zur Kombination zweier Fächer, zu verdeutlichen. Da MINT-Interessierte im Durchschnitt mehr Wert auf Karriere und Einkommen legen, könnte die vergleichsweise geringe Höhe des Lehrereinkommens ein Hinderungsgrund für diese Berufsentscheidung sein. Vor dem Hintergrund des viel thematisierten Fachkräftemangels werden MINT-interessierte Schüler vielfach umworben, so dass die Konkurrenz im Kampf um die Gewinnung von Studierenden für das MINT-Lehramt groß ist.

Für Verschiebungen zwischen verschiedenen Nicht-MINT-Fächern sind Spielräume vorhanden, da die Interessen der Studieninteressierten innerhalb der „Nicht-MINT-Welt“ oft breit gestreut sind. Eine Lenkung hin zur Wahl der großen Fächer (Deutsch, Englisch) erscheint daher sinnvoll, um den Studierendenanteil in Fächern wie Geschichte, Geographie, GRW oder Ethik/Philosophie zu verringern⁸². Die in der neuen sächsischen Lehramtsprüfungsordnung (LAPO I), welche im Wintersemester 2012/13 in Kraft treten soll, vorgesehenen Einschränkungen der Fächerkombinationsmöglichkeiten sind in die-

⁸¹ Für mehr als jeden zweiten Schüler, der sich für ein Lehramtsstudium interessiert, aber kein MINT-Fach erwägt, gehören Chemie, Physik und Mathematik zu den bis zu vier ungeliebten Fächern. Überzeugungsarbeit in Richtung auf ein Lehramtsstudium in einem MINT-Fach dürfte hier von vornherein geringe Erfolgsaussichten haben.

⁸² Allerdings sind Interessierte an geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern besonders häufig auf bestimmte Fächer fixiert.

sem Sinne sehr sinnvoll. Wenn man allerdings Verlagerungen in der Fächerwahl hin zu mehr Deutsch-, Mathematik- oder Englischstudierenden initiieren will, muss man auch für ausreichend Studienplätze in diesen Fächern Sorge tragen, denn das Studienplatzangebot wird dort bereits jetzt voll ausgeschöpft.

Zur Anregung einer stärker bedarfsorientierten Fächerwahl dürfte es besonders wichtig sein, die Studieninteressierten auf die sehr unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten mit verschiedenen Fächerkombinationen aufmerksam zu machen und insbesondere zur Wahl mindestens eines „großen“ Faches, aber auch – trotz der Hürde Eignungsprüfung – zum Studium von Kunst und Musik zu ermuntern.

Verbreitet stimmen die Fächervorlieben in der Schule und die anvisierte Studienfachwahl im Lehramtsstudium überein. Das ist allerdings nicht immer der Fall. Dies deutet darauf hin, dass neben den fachlichen Interessen auch andere Aspekte, wie die erwartete Schwierigkeit des Studiums, die Beschäftigungsaussichten mit verschiedenen Fächern oder auch die eingeschränkten Kombinationsmöglichkeiten im Studium eine Rolle spielen und folglich eine gewisse Bereitschaft zu Abweichungen von einer rein von fachlichen Interessen geleiteter Fächerwahl besteht, bei der angesetzt werden kann, um zur Wahl vorteilhafter Fächerkombinationen beizutragen.

5b. Determinanten der Fächerwahl im Lehramtsstudium

Anja Weber

I EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

Belegung der einzelnen Studienfächer

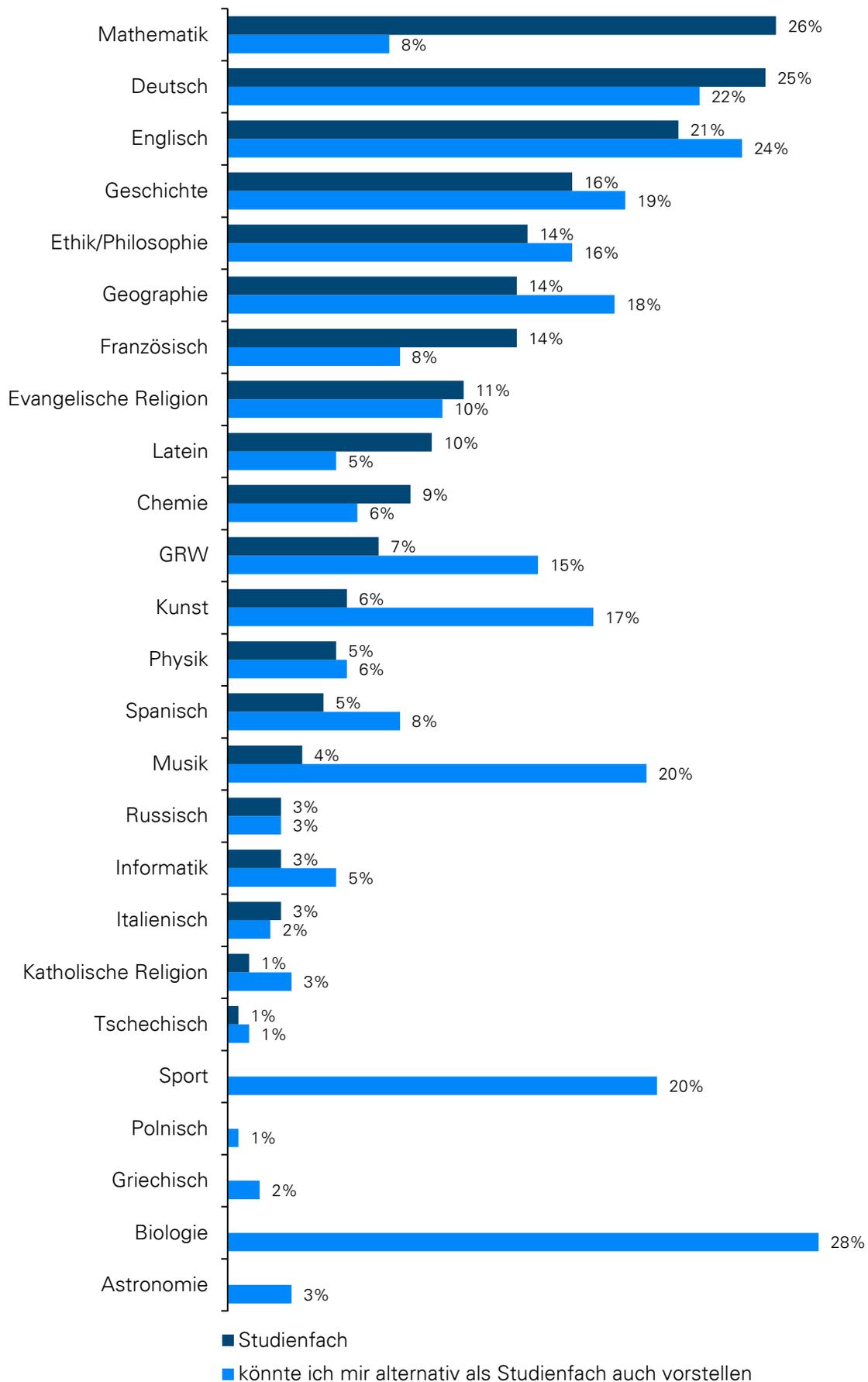
Mit Deutsch, Mathematik und Englisch werden die Fächer am häufigsten studiert, die den größten Studentafelanteil an den Schulen haben und für die daher die meisten Lehrer benötigt werden. Trotzdem werden diese Fächer noch von zu wenigen Studierenden belegt. Auch in den Fächern Physik und Chemie sowie Kunst und Musik bestätigt sich die in Kapitel 2 gestellte Diagnose, die diese Fächer als Mangelfächer bezeichnet. Tendenziell über den Bedarf ausgebildet wird dagegen in den Fächern Geschichte, Geographie und GRW sowie in geringerem Ausmaß in Ethik/Philosophie und Religion.

Befragt wurden die Studierenden zudem nach Fächern, die sie sich (über ihre gewählten Fächer hinaus) auch als alternatives Studienfach hätten vorstellen können⁸³. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Mangelfächern Deutsch und Englisch auf der einen Seite und Mathematik auf der anderen Seite. Während sich zwischen 20 und 25 Prozent der Studienanfänger auch ein Deutsch- oder Englischstudium vorstellen könnten, obwohl sie das Fach nicht studieren, sind es im Bezug auf das Fach Mathematik gerade 8 Prozent. Das Potential für zusätzliche Studierende in Deutsch, Englisch, Musik und Kunst ist auf den ersten Blick um einiges größer als das Potential für zusätzliche Mathematik-, aber auch Physik- und Chemielehrer.

Die weitere Analyse der Daten wird diesen Umstand berücksichtigen und den Schwerpunkt – wo sinnvoll – auf einen Vergleich zwischen Studierenden mit MINT-Fächern und Studierenden ohne MINT-Fächer legen, um gerade da, wo bei oberflächlicher Betrachtung scheinbar kein oder nur geringes Potential vorhanden ist, Lenkungspotentiale offenzulegen.

⁸³ Die hier festgestellten Spitzen (vgl. Abb. 20) betreffen Fächer, zu denen der Zugang erschwert oder an der TU Dresden nicht möglich ist: Sport und Biologie werden an der TU Dresden nicht angeboten, für Geographie und GRW lag der NC für das Studienjahr 2011/12 sehr hoch (1,9 bzw. 2,1) und in den Fächern Musik und Kunst wird eine Eignungsfeststellungsprüfung durchgeführt.

Abb. 20: Fächerbelegung in der Stichprobe (n=198)



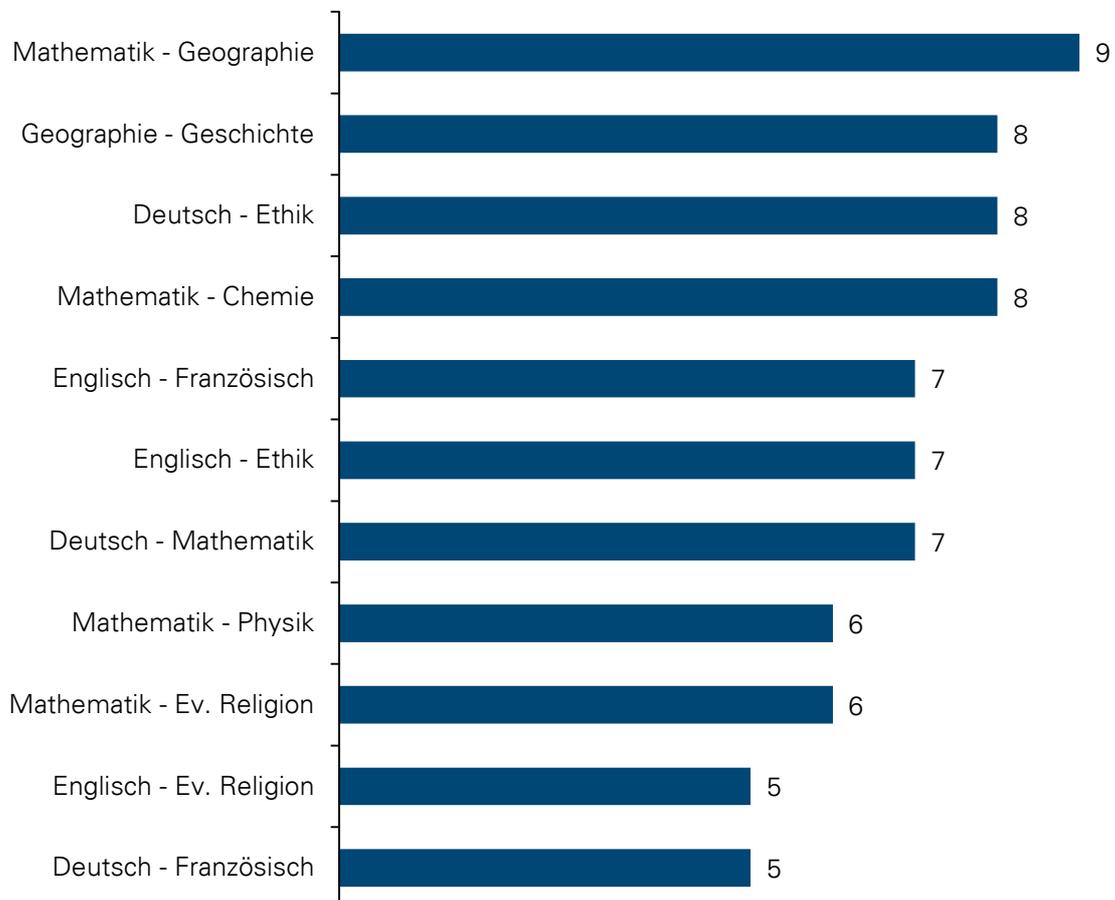
Fächerkombinationen

Die relativ flexiblen Kombinationsregeln für Lehramtsfächer machen eine Vielzahl von Kombinationen möglich. In der vorliegenden Stichprobe konnten 71 verschiedene Kombinationen festgestellt werden, das sind nur knapp die Hälfte der bisher theoretisch möglichen Kombinationen. Die Regelungen der neuen sächsischen Lehramtsprüfungsordnung (LAPO I), die zum 01.10.2012 in Kraft treten soll, schränken zwar die Anzahl möglicher Kombinationen ein, lassen aber theoretisch immer noch etwa hundert verschiedene Kombinationen zu.

Bei den häufigsten Fächerkombinationen (vgl. Abbildung 21) handelt es sich (mit Ausnahme der Kombination Geographie - Geschichte, die nach den neuen Regelungen nicht mehr möglich ist) um Kombinationen, die mit Blick auf den künftigen Lehrerberdarf und die Einsetzbarkeit an den Schulen als günstig zu bezeichnen sind.

Abb. 21: Die am häufigsten gewählten Fächerkombinationen

absolute Häufigkeiten, n=198



Die Studierenden neigen dazu, zwei Fächer derselben Fächergruppe⁸⁴ zu kombinieren. Mehr als die Hälfte (58%) der gewählten Fächerkombinationen sind in diesem Sinne homogene Kombinationen (siehe Tabelle 2). Reine MINT-Kombinationen sind dabei vergleichsweise selten, nur 8 Prozent wählten zwei MINT-Fächer. Mindestens ein MINT-Fach wählten immerhin 38 Prozent der Befragten, demgegenüber studieren drei Viertel der Befragten mindestens ein geisteswissenschaftliches oder künstlerisches Fach (vgl. Tabelle 1).

Tab. 2: Kombinationen nach Fächergruppen

in Prozent der befragten Studienanfänger, n = 198

Fächergruppe	MINT-Fächer	Sozialwissenschaftliche Fächer	Geisteswissenschaftliche und künstlerische Fächer	SUMME
MINT-Fächer	8	-	-	8
Sozialwissenschaftliche Fächer	10	7	-	17
Geisteswissenschaftliche und künstlerische Fächer	19	13	43	75
SUMME	37	20	43	100

69 Prozent der befragten Studienanfänger belegen eine Kombination mit einem der „großen“ Fächer Deutsch, Mathematik oder Englisch, weitere 5 Prozent studieren eines der ausgesprochenen Mangelfächer Physik oder Chemie bzw. eines der Fächer mit geringem Mangel (Kunst oder Musik) in Kombination mit einem weiteren „kleinen“ Fach mit geringem Stundentafelanteil. Mehr als ein Viertel der Befragten studiert dagegen eine besonders ungünstige Kombination aus zwei Fächern mit sowohl geringem Stundentafelanteil als auch geringer Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Hier gäbe es Erklärungs- und Lenkungsbedarf.

Eine erste Analyse zeigt, dass sich diejenigen Studierenden, die eine besonders ungünstige Fächerkombination gewählt haben, bezüglich des Informa-

⁸⁴ MINT-Fächer: Mathematik, Chemie, Physik, Informatik, (Biologie wird an der TU Dresden nicht als Studienfach im Lehramt angeboten); sozialwissenschaftliche Fächer: Geschichte, GRW, Geographie; geisteswissenschaftliche und künstlerische Fächer: Deutsch, Fremdsprachen, Religionen, Ethik/Philosophie, Kunst, Musik. Die Einteilung ist wissenschaftstheoretisch hinterfragbar, sie beruht sich lediglich auf die vorliegenden Daten, die nahelegen, die Fächer nicht nur in MINT- und Nicht-MINT-Fächer zu unterscheiden, sondern (wo für die Interpretation der Daten sinnvoll) Geschichte, GRW und Geographie einer eigenen Fächergruppe zuzuordnen (sowohl bzgl. der Korrelation von Interessengebieten als auch bzgl. häufig zusammen angegebener Lieblingsfächer oder ungeliebter Fächer).

tionsstandes nicht von denjenigen Studierenden unterscheiden, die sich für eine günstige Kombination entschieden haben. Das lässt vermuten, dass die Fächerwahl in erster Linie interessengeleitet erfolgt und sich nicht primär an der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt orientiert.

Determinanten der Fächerwahl und methodisches Vorgehen

Die folgenden Analysen werden – grob zusammengefasst – zeigen, dass die Fächerwahl vor allem durch die persönlichen Interessen und Begabungen der Studieninteressierten bestimmt wird. Einfluss haben Lieblingsfächer in der Schule, die in der Sekundarstufe II belegten Leistungskurse sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen, die wiederum eng verknüpft ist mit den Schulnoten. Auch geschlechterspezifische Interessenstrukturen spielen eine Rolle. Keinen Einfluss auf die Wahl der Studienfächer haben dagegen Lebens- und Berufsorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsorientierung der Befragten. Hier sind die Studienanfänger im Lehramt eine sehr homogene Gruppe.

Um angesichts der Vielzahl möglicher Studienfächer und Fächerkombinationen übersichtliche und aussagekräftige Ausführungen machen zu können, werden im Folgenden die Daten auf der Grundlage von Gruppenvergleichen interpretiert. Je nach konkreter Fragestellung werden folgende Gruppen gegenübergestellt, die entweder auf die Wahl einzelner Fächer oder auf bestimmte Kombinationen von Fächern abzielen: **A** MINT-Studierende vs. Nicht-MINT-Studierende; **B** mindestens ein MINT-Fach vs. Kombination Sozialwissenschaft + Geisteswissenschaft ODER Sozialwissenschaft + Sozialwissenschaft vs. 2 Geisteswissenschaften; **C** homogene Fächerkombinationen vs. heterogene Fächerkombinationen;⁸⁵ **D** nachfrageorientiert günstige Fächerkombinationen vs. ungünstige Fächerkombinationen⁸⁶.

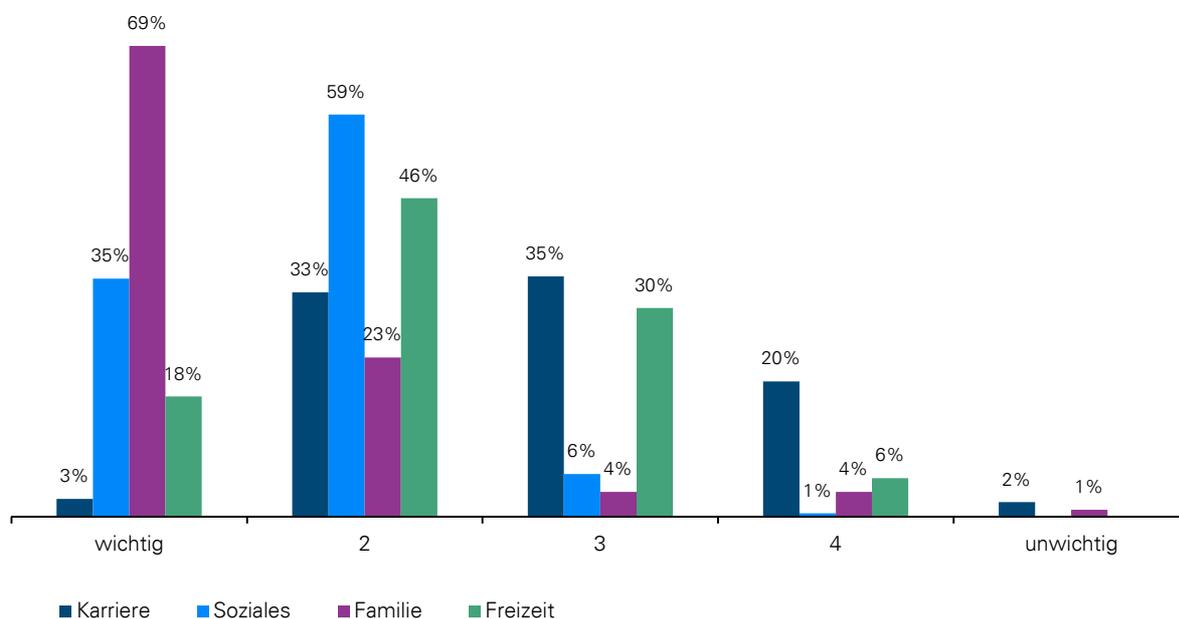
⁸⁵ Es wird hier unterschieden zwischen den Fächergruppen: MINT-Fächer (Mathematik, Chemie, Physik, Informatik), sozialwissenschaftliche Fächer (Geographie, GRW, Geschichte), geisteswissenschaftliche Fächer (Fremdsprachen, Deutsch, Ethik/Philosophie, Religionen, Kunst, Musik). „Homogene“ Fächerkombinationen sind demnach Kombinationen aus zwei Fächern der gleichen Fächergruppe.

⁸⁶ Als „günstige“ Fächerkombinationen werden hier gemäß der Definition der Mangelfächer (vgl. Kap. 2) sowie der Studentafelanteile Kombinationen mit Deutsch, Mathematik und Englisch (den „großen“ Fächern) sowie wegen der relativ großen Nachfrage nach diesen Fächern Kombinationen einer Naturwissenschaft mit einem weiteren „kleinen“ Fach bestimmt.

II ERGEBNISSE

Studienanfänger im Lehramt für Allgemeinbildende Schulen sind – wie bereits erwähnt und trotz der Vielfalt möglicher Fächerkombinationen – eine relativ homogene Gruppe. So konnten in Bezug auf allgemeine Dispositionen wie Lebens- und Berufsorientierung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Leistungsorientierung kaum Unterschiede zwischen den Studierenden verschiedener Fächergruppen festgestellt werden. Lehramtsstudierende orientieren sich bei der eigenen Lebensplanung vor allem an zwei Gruppen von Motiven: soziale Motive (*anderen helfen, mit Menschen arbeiten* etc.) und die eigene Familie. Wichtig, aber nicht sehr wichtig ist ihnen im Durchschnitt auch ihre Freizeit. Kaum eine Rolle spielt dagegen die eigene Karriere, was nicht überraschend ist angesichts einer Berufswahl mit vergleichsweise geringen Aufstiegschancen.

Abb. 22: Lebensorientierungen von Studienanfängern im Lehramt (n=198)



Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit bisherigen Forschungsbefunden zur Berufswahl von Lehrern: „Die Lebensorientierung künftiger Lehrer zeichnet sich durch starke familiäre Absichten aus. Auch soziale Ziele bestimmen ihre Lebensvorstellungen. Erfolgsbestrebungen sind dagegen sekundär. Sie haben

ihr Studienfach aus Neigung und Begabung sowie sozialen Beweggründen gewählt. Der Berufswunsch stand in der Regel schon lange fest.“⁸⁷

Die Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Studienfächern unterscheiden sich allerdings in ihrem Interessenprofil und ihren Motivstrukturen. Sachinteressen, Lieblingsfächer in der Schule und die belegten Leistungskurse in der Sekundarstufe II sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen wurden bereits als wichtigste Einflussfaktoren genannt und sollen im Folgenden in ihrer Wirkungsweise untersucht und dargestellt werden. Ergänzend dazu haben auch Analysen zu allgemeinen berufsbezogenen Interessen, zum Zeitpunkt der Berufswahl und zu Vorstellungen von beruflichen Alternativen, den Gründen für die Studienwahl sowie der Bewegungsrichtung bei der Wahl alternativer Studienfächer einen Erklärungswert. Welche dieser Faktoren stark durch geschlechtsspezifische Dispositionen beeinflusst werden, soll in einem abschließenden Abschnitt untersucht werden.

Sachinteresse (Interesse an Wissensgebieten)

Die Fächerwahl ist stark davon geprägt, für welche Themen und Wissensgebiete sich die Studierenden interessieren. So zeigen sich zwischen MINT-Studierenden und Studierenden ohne MINT-Fach erwartbare und signifikante Interessenunterschiede. Mathematik-, Chemie- oder Physik-Studierende⁸⁸ interessieren sich mehr für Technik, alle Naturwissenschaften und Verkehr als die Studierenden ohne MINT-Fach. Letztere haben dagegen ein größeres Interesse an Literatur, Fremdsprachen, Geschichte, Kunst, fremden Kulturen und Philosophie. Gruppiert man die erfragten Wissensgebiete zu Themenfeldern⁸⁹, dann ergibt sich folgendes Bild:

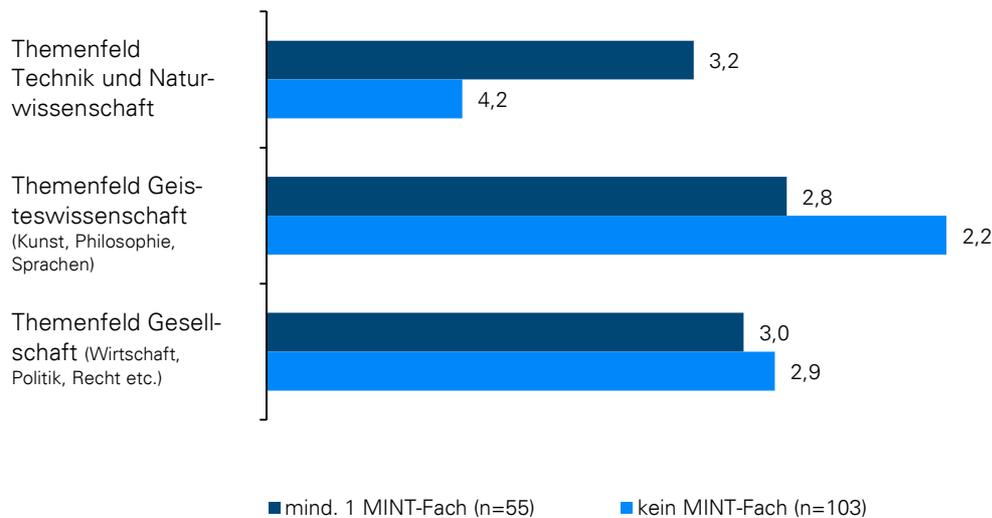
⁸⁷ Heublein/Sommer 2000: 38.

⁸⁸ Hier wurde zunächst lediglich unterschieden nach „studiert ein bestimmtes Fach“ vs. „studiert dieses Fach nicht“. Die Fächerkombination spielte an dieser Stelle keine Rolle.

⁸⁹ Themenfeld Technik und Naturwissenschaften: Technik, Physik, Informatik, Chemie; Themenfeld Geisteswissenschaft: Literatur, Musik, Kunst, fremde Kulturen, Religion, Philosophie, Fremdsprachen; Themenfeld Gesellschaft: Politik, Wirtschaft, Recht, Gesellschaft, Geschichte. Grundlage der Gruppierung ist eine explorative Faktorenanalyse (vgl. Kap. 5a, Fn. 68).

Abb. 23: Interesse an Wissensgebieten

Mittelwerte (5 = interessiert mich überhaupt nicht, 1 = interessiert mich stark)



Bezüglich des Interesses für gesellschaftliche Themen unterscheiden sich die Studierenden mit und ohne MINT-Fach nicht nennenswert. Signifikant sind die Unterschiede dagegen im Bezug auf die Themenfelder Geisteswissenschaft und Kunst sowie Technik und Naturwissenschaften. Es fällt auf, dass das naturwissenschaftliche Interesse in der Gruppe der MINT-Studierenden ebenfalls keine Höchstwerte annimmt, sondern dass im Mittel lediglich ein mäßiges Interesse bekundet wird. Das liegt darin begründet, dass sich die Studierenden im Einzelnen zwar sehr für ihr eigenes Fach interessieren, jedoch in vielen Fällen nur mittelmäßig, oft auch gar nicht für einzelne oder alle anderen MINT-Fächer.

Das Vorhandensein eines höheren Interesses für Naturwissenschaften bzw. mindestens ein naturwissenschaftliches Fach erhöht also die Wahrscheinlichkeit, dass ein MINT-Fach als Studienfach gewählt wird. Da Interessenstrukturen aber bereits früh ausgebildet werden, wäre eine gezielte Förderung naturwissenschaftlicher Interessen bereits im Kindesalter eine langfristige Maßnahme der Lenkung späterer Studienentscheidungen. „Angesichts der frühen Stabilisierung von Interessenrichtungen, aber auch wegen der Fokussierung der Interessenforschung auf unterste Schulstufen, bleibt offen, ob eine Weckung und Stabilisierung von Interesse auf oberen Stufen überhaupt noch möglich ist.“⁹⁰

⁹⁰ Eglin-Chappuis 2007: 171.

Schulische Einflussfaktoren auf die Wahl der Studienfächer

Deutlichen Einfluss auf die Wahl der Studienfächer haben sowohl Fächervorlieben, die sich in Form von Lieblingsfächern in der Schule manifestieren, als auch die Wahl der Leistungskurse in der Sekundarstufe II.

Tab. 3: Einfluss von Leistungskurswahl und Lieblingsfächern auf die Fächerwahl

ausgewählte Fächer

Studienfach	Fach war Lieblingsfach <u>und</u> Leistungskurs	Fach war <u>Lieb</u>lingsfach, aber kein Leistungskurs	Fach war <u>Leistungs</u>-kurs, aber kein Lieblingsfach
Mathematik (n=39)	69%	18%	8%
Physik (n=8)	50%	-	13%
Chemie (n=12)	58%	33%	-
Deutsch (n=37)	62%	16%	14%
Geschichte (n=28)	50%	43%	7%
Englisch (n=24)	71%	17%	4%

Studienfach	Fach war <u>kein</u> Lieblingsfach	Fach war <u>kein</u> Leistungskurs	Fach war weder Lieblingsfach <u>noch</u> Leistungskurs
Mathematik (n=39)	13%	23%	5%
Physik (n=8)	50%	38%	38%
Chemie (n=12)	18%	42%	8%
Deutsch (n=37)	22%	24%	8%
Geschichte (n=28)	7%	43%	-
Englisch (n=24)	13%	25%	8%

Wie Tabelle 3 zeigt, haben in den exemplarisch ausgewählten Fächern zwischen 50 und 70 Prozent der Studienanfänger das studierte Fach sowohl als Lieblingsfach angegeben als auch in der Sekundarstufe II als Leistungskurs belegt. Hier spielen wohl zwei Effekte zusammen: *erstens* wurden Leistungskurse häufig nach Fächervorlieben gewählt – mindestens 50 Prozent derer, die ein Fach als Lieblingsfach angaben, wählten es auch als Leistungskurs; *zweitens* wirkt die Ausbildung auf einem gehobenen Anspruchsniveau bereits in der Schule als Versicherung, dass man in der Lage ist, das Studium zu bewältigen. Die Leistungskurswahl scheint aber der schwächere Faktor zu sein⁹¹. Zum einen gibt es in einigen Fächern einen nicht

⁹¹ Einerseits bestimmt das Interesse sowohl die Studienfachwahl als auch bereits die Leistungskurswahl, andererseits ist die Leistungskurswahl in Sachsen sehr stark eingeschränkt (vgl. dazu unten, S. 73f.).

geringen Teil der Studierenden, die sich nur aufgrund der Fächervorliebe für ihr Studienfach entschieden. Dieser Anteil liegt zwischen 16 und 43 Prozent, wobei hier die Zahlen für Physik und Chemie leider aufgrund der geringen Probandenzahl nicht belastbar sind. Dagegen entscheiden sich relativ wenige Studierende für ein Studienfach, das keines ihrer Lieblingsfächer war.

a. Lieblingsfächer

Sieht man sich nun an, welche Fächer besonders häufig als Lieblingsfächer bzw. als ungeliebte Fächer angegeben wurden, dann zeigen sich wiederum die Naturwissenschaften als problematisch. Nur 10 bzw. 15 Prozent der Probanden gaben an, die Fächer Physik bzw. Chemie gemocht zu haben. Für die „großen“ Fächer wie Deutsch, Englisch, Mathematik dagegen sieht das Bild mit jeweils über 30 Prozent eher positiv aus. Mit Bezug auf die „kleinen“ MINT-Fächer Physik und Chemie verhält sich das anders. Diese Fächer werden besonders oft entweder als Lieblingsfach oder ungeliebtes Fach genannt, mit einem sehr deutlichen Übergewicht auf der negativen Seite.⁹² Sie gelten als schwierig und polarisieren: entweder man mag das Fach oder man hat es ausgesprochen ungern – kaum jemand hat eine neutrale Haltung zu diesen Fächern. Dieser Befund, der sich auch bei der Befragung von Schülern der Sekundarstufe II⁹³ zeigt, schränkt Möglichkeiten zur Rekrutierung von MINT-Studierenden ein.

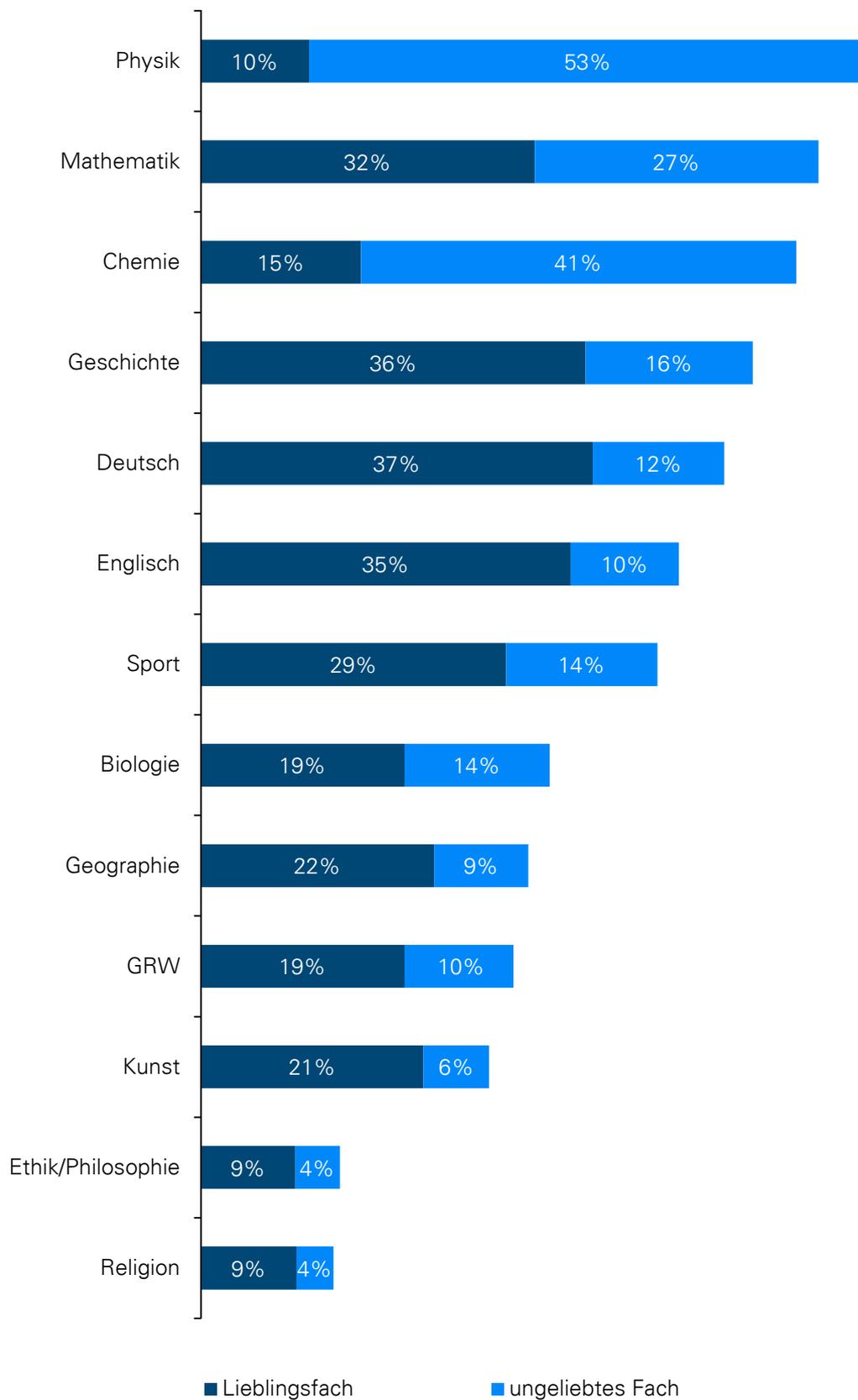
Geht man davon aus, dass unabhängig vom fachlichen Interesse der Schüler das Kürren von Lieblingsfächern auch sehr stark lehrerabhängig ist, so sollte man langfristig in Fächern wie Mathematik, Chemie und Physik ganz besonders auf eine hohe Qualität des Unterrichts setzen, um zukünftige Potentiale in Form von Fachinteressen schon früh herauszubilden.

⁹² Mit Bezug auf die Differenz zwischen den Fächern Chemie und Physik als seltene Lieblingsfächer auf der einen Seite und Mathematik (ebenfalls MINT-Fach) als häufig genanntes Lieblingsfach auf der anderen Seite könnte man folgende Hypothese aufstellen, die durch die vorliegenden Daten zwar nicht getestet werden kann, deren weitere Untersuchung aber m.E. lohnenswert wäre: In den „großen“ Fächern verbringen die Schüler sehr viel Zeit, können sich intensiver mit Themen auseinandersetzen und haben vermutlich schon aufgrund dessen größere Chancen auf Erfolgserlebnisse. Ließe sich ein solcher Zusammenhang nachweisen, dann könnte man damit erstens erklären, dass diese Fächer nicht nur häufig genannt, sondern auch häufig auf der positiven Seite genannt werden, zweitens ließen sich daraus mit Blick auf den vorausgesagten Fachkräftemangel auch Maßnahmen ableiten wie z.B. den Stundentafelanteil der naturwissenschaftlichen Fächer auszuweiten oder (wenn das nur auf Kosten anderer Fächer möglich wäre) fakultative Angebote und Projekte im naturwissenschaftlichen Bereich an den Schulen verstärkt zu fördern, um dadurch Hemmnisse hinsichtlich der Wahl naturwissenschaftlicher Fächer als Studienfächer (egal, ob Lehramt oder Fachwissenschaft) abzubauen.

⁹³ S. oben, Kap. 5a.

Abb. 24: Lieblingsfächer und ungeliebte Fächer in der Schule

Anteil der Nennungen eines Faches als eines von bis zu vier Lieblings- bzw. ungeliebten Fächern, n=146



b. Leistungskurse

Während in der überwiegenden Zahl der Fälle Lieblingsfächer als Studienfächer gewählt wurden, ist der Zusammenhang von Leistungskurs- und Studienfachwahl etwas geringer ausgeprägt. Dass Befragte ein Studienfach wählten, das sie nicht als Leistungskurs belegt hatten, kam deutlich häufiger vor, als dass ein Studienfach gewählt wurde, das nicht schon in der Schulzeit zu den Lieblingsfächern gehörte (vgl. oben, Tabelle 3). Das dürfte in erster Linie auf die Einschränkungen bei der Leistungskurswahl zurückzuführen sein. In Sachsen beispielsweise, wo die Mehrheit der befragten Studierenden zur Schule gegangen ist, muss Deutsch oder Mathematik als erster Leistungskurs gewählt werden.

Tab. 4: Einfluss der Leistungskurswahl auf die Studienfachwahl

als LK belegt	Mathe (n = 48)	Physik (n = 15)	Chemie (n = 12)	Deutsch (n = 87)	Englisch (n = 69)	Geschichte (n = 33)
studiertes Fach	67%	20%	58%	33%	33%	49%
käme als Studienfach auch in Frage	13%	33%	-	22%	30%	18%
kommt nicht als Studienfach in Frage	21%	47%	47%	45%	36%	33%

nicht als LK belegt	Mathe (n = 110)	Physik (n = 143)	Chemie (n = 146)	Deutsch (n = 81)	Englisch (n = 89)	Geschichte (n = 125)
studiertes Fach	8%	5%	4%	16%	9%	10%
käme als Studienfach auch in Frage	5%	4%	8%	17%	19%	17%
kommt nicht als Studienfach in Frage	87%	92%	88%	68%	72%	74%

Tabelle 4 belegt dennoch anhand exemplarisch ausgewählter Fächer einen eindeutigen Einfluss der Leistungskurswahl in der Abiturstufe auf die Wahl der Studienfächer, wobei zwischen den Fächergruppen deutliche Unterschiede zu Tage treten. So liegt die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Fach im Lehramt studiert wird, wenn es nicht als Leistungskurs belegt wurde, in den Naturwissenschaften und Mathematik bei nur ca. 4 bis 8 Prozent, in den Geistes- und Sozialwissenschaften dagegen immerhin bei 9 bis 16 Prozent. Vor allem für die Wahl eines MINT-Faches als Studienfach erhöht sich die

Wahrscheinlichkeit also deutlich, wenn das entsprechende Fach bereits in der Schule auf hohem Niveau belegt wurde.

Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Naturwissenschaften in der allgemeinen Wahrnehmung als besonders schwierig und voraussetzungsvoll gelten, während in Deutsch, Englisch oder Geschichte Defizite eher durch großen Lernaufwand ausgeglichen werden können. Denkbar als Erklärung für den deutlichen Einfluss der Leistungskurswahl auf die Wahl des Studienfaches wäre (abseits der Tatsache, dass Leistungskurse natürlich ebenfalls aufgrund bestimmter Fachinteressen gewählt werden) auch, dass der Übergang in die Sekundarstufe II und vor allem das Anspruchsniveau in den Leistungskursen von vielen Schülern als ein Niveausprung erlebt werden, der mit Schwierigkeiten und einem erhöhten Lernaufwand verbunden ist. Wenn auch das Studium als ein solcher Niveausprung antizipiert wird, dann ist die Ausbildung auf erhöhtem Niveau in den gewählten Leistungskursen eine Art Versicherung, dass der Sprung nicht zu groß und deshalb meisterbar sein würde. Für diese These spricht die Tatsache, dass sich Probanden, die ein bestimmtes Fach als Leistungskurs in der Schule belegt hatten, im entsprechenden Bereich für signifikant stärker halten als diejenigen, die das Fach nur als Grundkurs hatten. Zum Beispiel liegt der Mittelwert der Selbsteinschätzung der eigenen Begabung für den *mathematischen Bereich* in der Gruppe der Probanden, die das Fach Mathematik als Leistungskurs hatten, bei 1,9⁹⁴, in der Gruppe ohne Leistungskurs Mathematik dagegen bei 3,3. Für das Fach Deutsch fällt der Unterschied ebenfalls signifikant, aber deutlich geringer aus (vgl. auch Tabelle 5).

Die Leistungskurswahl ist also ein wichtiger Einflussfaktor für die Studienfachwahl. Studienbewerber neigen eher dazu, ein Fach zu wählen, das sie bereits in der Schule auf erhöhtem Anforderungsniveau belegt hatten. Insofern ist die sächsische Regelung, dass mindestens eines der Fächer Mathematik oder Deutsch als Leistungskurs gewählt werden muss, in Bezug auf die Studienfachwahl im Lehramt durchaus ein richtiger Impuls. Um mehr Studierende für Physik und Chemie – nicht nur im Lehramtsstudium – zu gewinnen, wäre es notwendig, bereits auf eine verstärkte Leistungskurswahl dieser Fächer hinzuwirken. Die Regelung zum Angebot von Leistungskursen in Physik und Chemie, nach der Chemie nur auf Antrag bei der Sächsischen Bildungsagentur angeboten werden darf und dann *statt* des Leistungskurses Physik,⁹⁵ ist in diesem Sinne eher kontraproduktiv.

⁹⁴ 1 = stark, 5 = schwach.

⁹⁵ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011b.

Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen sowie Leistungsmessung anhand von Schulnoten

Neben persönlichen Interessen und schulischen Erfahrungen ist auch die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen⁹⁶ von Bedeutung für die Wahl der Studienfächer. So werden bevorzugt Fächer aus Bereichen gewählt, in denen die Bewerber sich selbst für sehr gut halten. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Bezeichnung von Lieblingsfächern und den Schulnoten: In ihren Lieblingsfächern erzielen Schüler im Durchschnitt besonders gute Noten.⁹⁷ Die Schulerfolge stehen auch in Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit in bestimmten fachlichen Bereichen.

Tab. 5: Zusammenhang zwischen Schulnoten und der Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen

Note im Fach ...	Stärken/Schwächen im ... Bereich	Cramers V	Signifikanz
Mathematik	Mathematischen	,47	,000
Biologie	Naturwissenschaftlichen	,32	,000
Chemie	Naturwissenschaftlichen	-	n.s.
Physik	Naturwissenschaftlichen	,35	,000
Deutsch	Literarischen	,33	,000
Englisch	Fremdsprachlichen	,29	,001
Französisch	Fremdsprachlichen	-	n.s.
Russisch	Fremdsprachlichen	-	n.s.
Informatik	Technischen	-	n.s.
Sport	Sportlichen	,41	,000
Kunst	künstlerisch-musischen	,48	,000
Musik	künstlerisch-musischen	-	n.s.

Studierende mit mindestens einem MINT-Fach halten sich im Mittel für signifikant stärker im technisch-handwerklich-naturwissenschaftlichen Bereich, Studierende mit ausschließlich geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienfächern dagegen halten sich im kommunikativ-künstlerischen Bereich für signifikant stärker. Die unten abgebildeten Verteilungen illustrieren das anschaulich.

⁹⁶ Frage: *Kein Mensch ist auf allen Gebieten gleich leistungsstark. Ganz allgemein: In welchen der folgenden Bereiche liegen Ihre Stärken, in welchen Ihre Schwächen?* Erfragt wurde die Selbsteinschätzung für den: *kommunikativen, mathematischen, fremdsprachlichen, künstlerisch-musischen, technischen, handwerklichen, sportlichen, literarischen* und *naturwissenschaftlichen* Bereich auf einer Skala von 1 (stark) bis 5 (schwach).

⁹⁷ S. oben, Kap. 5a.

Abb. 25: Stärken im technisch-handwerklich-naturwissenschaftlichen Bereich

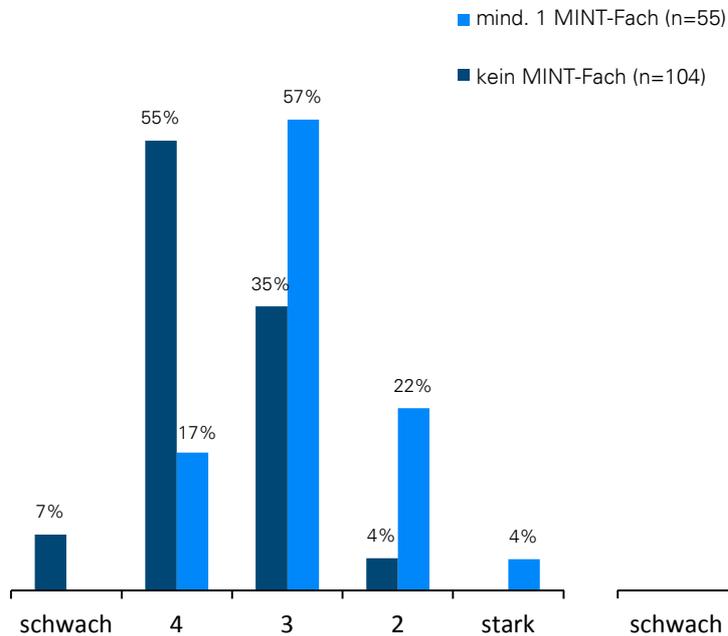
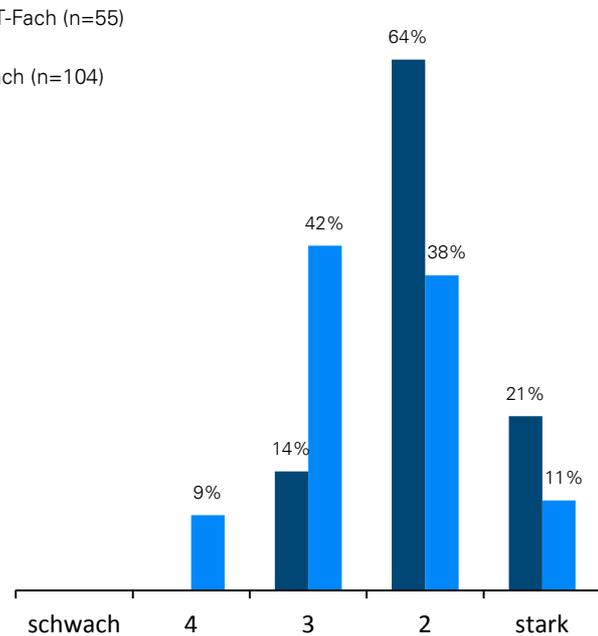


Abb. 26: Stärken im kommunikativen und künstlerischen Bereich



Vergleicht man die Selbsteinschätzung der Studierenden mit den Noten auf dem letzten Zeugnis, so fällt Folgendes auf: Mathematik-Studierende hatten tatsächlich signifikant bessere Noten in Mathematik sowie sämtlichen Naturwissenschaften⁹⁸, Physik- oder Chemie-Studierende hatten in den MINT-Fächern durchschnittliche Noten und waren lediglich in ihrem Studienfach überdurchschnittlich gut. Auch die Nicht-MINT-Studierenden waren ihren Noten auf dem letzten Schulzeugnis nach in den meisten Fällen signifikant besser in ihrem eigenen studierten Fach als diejenigen, die das Fach nicht studieren. Ausnahmen sind die Fremdsprachen (außer Englisch) sowie Ethik/ Philosophie.

Insgesamt verfügen die Studierenden also über eine durchaus realistische Selbsteinschätzung, die ihre Studienfachwahl mitbestimmt. In ihren studierten Fächern hatten die Studierenden in der Schule fast durchweg sehr gute No-

⁹⁸ Für Astronomie und Informatik reichte die Fächerbelegung für eine statistische Auswertung nicht aus. In der Gruppe sind diejenigen MINT-Studierenden mit zwei MINT-Fächern enthalten, da Mathematik bislang das einzige MINT-Fach war, das mit anderen MINT-Fächern kombiniert werden konnte.

ten. Die durchschnittlichen Schulnoten lagen (teilweise deutlich) unter 1,5⁹⁹, außer für die Fächer Chemie (1,7) und Physik (1,6). Noten und Selbsteinschätzung dürften sich wechselseitig beeinflussen und sind – wie gezeigt wurde – ein nicht zu vernachlässigender Faktor bei der Fächerwahl im Lehramtsstudium.

Interesse an beruflichen Tätigkeiten

Neben Sachinteressen, Fächervorlieben und Schulerfahrungen können weitere Analysen das Bild abrunden und Unterschiede zwischen den verschiedenen Studierendengruppen erklären helfen.

Erfragt wurde das Interesse an 20 verschiedenen beruflichen Tätigkeiten, die basierend auf den Ergebnissen einer Faktorenanalyse¹⁰⁰ in 6 Gruppen zusammengefasst werden können:

- a) wissenschaftliche Tätigkeiten
- b) organisatorische/kommunikative Tätigkeiten
- c) Verwaltungstätigkeiten
- d) künstlerische Tätigkeiten
- e) soziale Tätigkeiten
- f) handwerklich-technische Tätigkeiten.

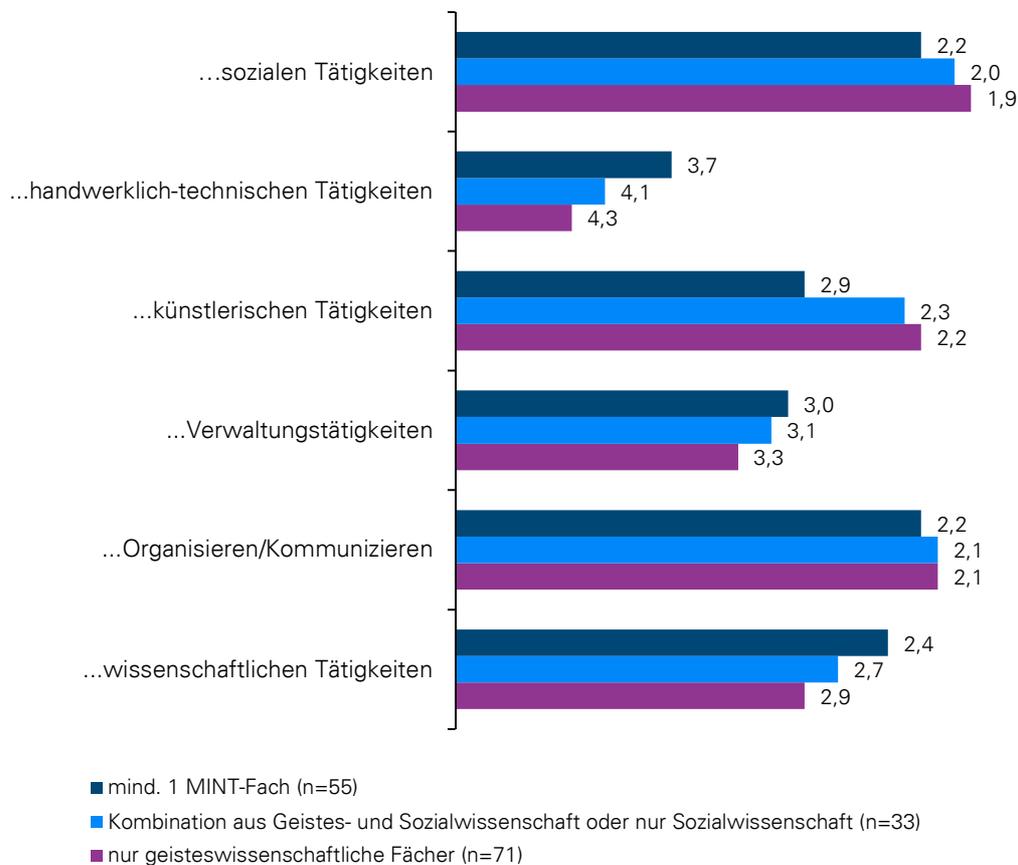
Im Ergebnis der Auswertung weichen hier die Studierenden mit mindestens einem MINT-Fach sowie die Studierenden mit zwei geisteswissenschaftlichen Fächern stärker von der Grundgesamtheit ab, als die Studierenden mit anderen Fächerkombinationen. So ergab sich für erstere ein signifikant höheres Interesse für handwerklich-technische und wissenschaftliche Tätigkeiten sowie ein signifikant geringeres Interesse an künstlerischen und sozialen Tätigkeiten. Genau entgegengesetzt verhält es sich mit der Gruppe Studierender mit rein geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächerkombinationen, während die Gruppe der übrigen Studierenden bezogen auf verschiedene Interessengebiete mal in die eine, mal in die andere Richtung tendiert oder eine Zwischenposition einnimmt (siehe Abbildung 27).

⁹⁹ Fächer, die aufgrund ausreichender Fallzahlen auswertbar waren: Mathematik, Chemie, Physik, Deutsch, Englisch, Französisch, Ethik/Philosophie, GRW, Geographie, Geschichte, Informatik, Kunst, Musik.

¹⁰⁰ S. oben, Kap. 5a, Fn. 71 & 72.

Abb. 27: Interesse an verschiedenen Tätigkeitsbereichen nach Fächerkombinationen

(Mittelwerte; 5=interessiert mich überhaupt nicht, 1=interessiert mich sehr)



Deutliche Unterschiede zeigen sich nur im Bezug auf das Interesse an wissenschaftlichen Tätigkeiten, künstlerischen Tätigkeiten und handwerklich-technischen Tätigkeiten. In ihrem hohen Interesse für soziale Tätigkeiten (zum Beispiel *sich mit den Problemen anderer beschäftigen*) sowie organisatorische und kommunikative Tätigkeiten (zum Beispiel *Gespräche anleiten/Diskussionen moderieren*) gleichen sich die Lehramtsstudierenden aller Studienfächer. Gleiches gilt für das einhellige Desinteresse an Verwaltungstätigkeiten.

Besonders interessant sind die Unterschiede im Interesse an wissenschaftlichen Tätigkeiten¹⁰¹. Hier zeigt sich, dass das Interesse an Wissenschaft bei den MINT-Studierenden besonders groß, bei Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer dagegen besonders gering ist. Möglicherweise werden Studienfächer, die man in der alltäglichen Wahrnehmung nicht den exakten

¹⁰¹ Der Index setzt sich aus folgenden Einzelkategorien zusammen: *wissenschaftliche Aufsätze lesen; etwas genau beobachten/analysieren; die Lösung eines komplexen Problems finden; die Ursache eines Problems analysieren.*

Wissenschaften zurechnet, häufig überhaupt nicht mit „Wissenschaft“ assoziiert. Es ist denkbar, dass von vielen Studierenden das Studium zum Beispiel einer Sprache als Lehramtsfach überhaupt nicht als Wissenschaft wahrgenommen wird, obwohl sie gleichwohl eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten. Ob und möglicherweise warum sich das so verhält, ließe sich nur durch weiterführende Studien beantworten. Auch die aus diesem Befund resultierende Annahme, dass die Studierenden der MINT-Fächer, welche ein höheres wissenschaftliches Interesse signalisieren, möglicherweise eine höhere Neigung zu einem fachwissenschaftlichen Studium haben¹⁰², erweist sich als falsch. Die Daten beweisen das Gegenteil.

Zeitpunkt der Berufswahl und Alternativen zum Lehramtsstudium

Für die Mehrheit der Studierenden hat die Wahl eines Lehramtsstudiums Priorität vor der Wahl bestimmter Studienfächer. Mehr als zwei Drittel hätten sich für ein Lehramtsstudium mit anderen Studienfächern entschieden, wenn sie aus irgendeinem Grund ihre Wunschfächer im Lehramtsstudium nicht hätten studieren können. Nur eine kleine Minderheit hätte statt des Lehramtsstudiums ein fachwissenschaftliches Studium gewählt, um das bevorzugte Fach studieren zu können. Studierende mit MINT-Fach gaben auf die Frage nach alternativen Berufsvorstellungen deutlich öfter an, dass sie, wenn sie ihre Wunschfächer nicht hätten studieren können, stattdessen ein Lehramtsstudium mit anderen Fächern begonnen hätten (82% gegenüber 64% in der Gruppe der Studierenden ohne MINT-Fach; vgl. Abbildung 28). Hier steht der Berufswunsch Lehrer häufiger ohne Alternativen fest als in der Gruppe der Nicht-MINT-Studierenden. Die MINT-Studierenden zeigen sich also besonders entschieden in der Berufswahl und vergleichsweise flexibel in der Fächerwahl.

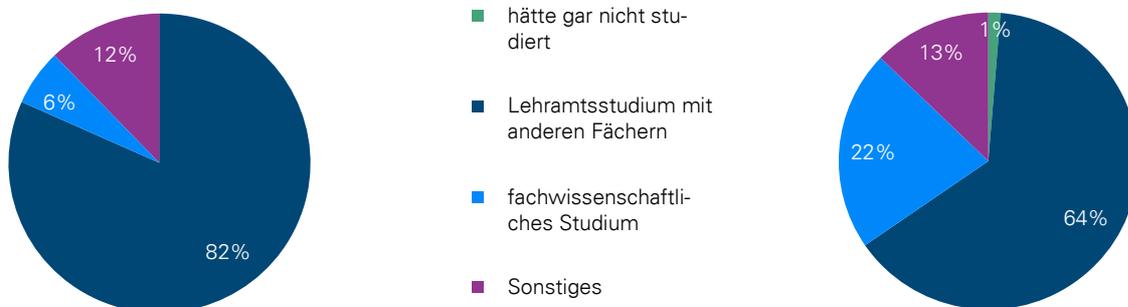
¹⁰² Frage: *Einmal angenommen, Sie hätten aus irgendeinem Grund Ihre Wunschfächer im Lehramtsstudium nicht studieren können: Was hätten Sie voraussichtlich stattdessen getan?*

Abb. 28: Alternativen zum Lehramtsstudium

Einmal angenommen, Sie hätten aus irgendeinem Grund Ihre Wunschfächer im Lehramtsstudium nicht studieren können: Was hätten Sie voraussichtlich stattdessen getan?

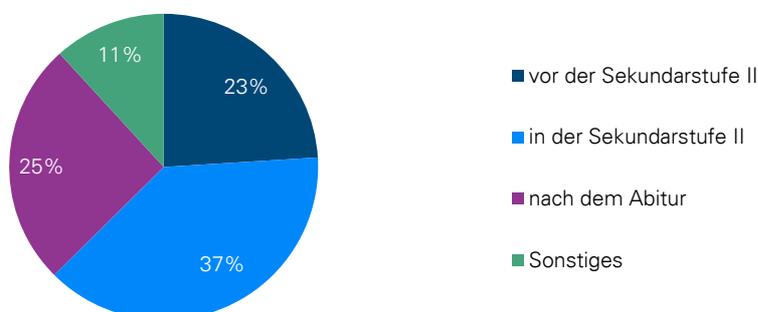
mind. 1 MINT-Fach (n=49)

ohne MINT-Fach (n=78)



Allerdings lassen sich – anders als man aufgrund der starken Festlegung der MINT-Studierenden auf den Lehrerberuf vielleicht vermuten könnte – keine Unterschiede im Bezug auf den Zeitpunkt der Berufswahl zwischen diesen beiden Gruppen feststellen. Die meisten Probanden (ca. 37%) entschieden sich in der Sekundarstufe II für das Lehramtsstudium, etwa ein Viertel nach dem Abitur und ein weiteres knappes Viertel bereits vor dem Eintritt in die Sekundarstufe II. Von letzteren entschieden sich anteilig nicht mehr Probanden für ein MINT-Fach als in der Grundgesamtheit.

Abb. 29: Zeitpunkt der Berufswahl (n=188)



Zwischen den Studierenden mit nachfrageorientiert günstigen Fächerkombinationen und denjenigen mit eher ungünstigen Fächerkombinationen lässt sich ein leichter Unterschied dahingehend feststellen, dass sich in der Gruppe

mit günstiger Fächerkombination ein größerer Anteil der Probanden (12%) während eines vorangegangenen Studiums, einer Berufsausbildung, des Zivildienstes oder eines FSJ für das Studium entschieden hat, in der Vergleichsgruppe ist dieser Anteil dagegen verschwindend gering (2%). Möglich wäre, dass Beschäftigungsaussichten eine größere Rolle spielen, wenn die Studienentscheidung mit einem gewissen Abstand zur Schulzeit und nach bzw. während erster Ausbildungs- und Berufstätigkeiten getroffen wurde.

Gründe für die Studienwahl

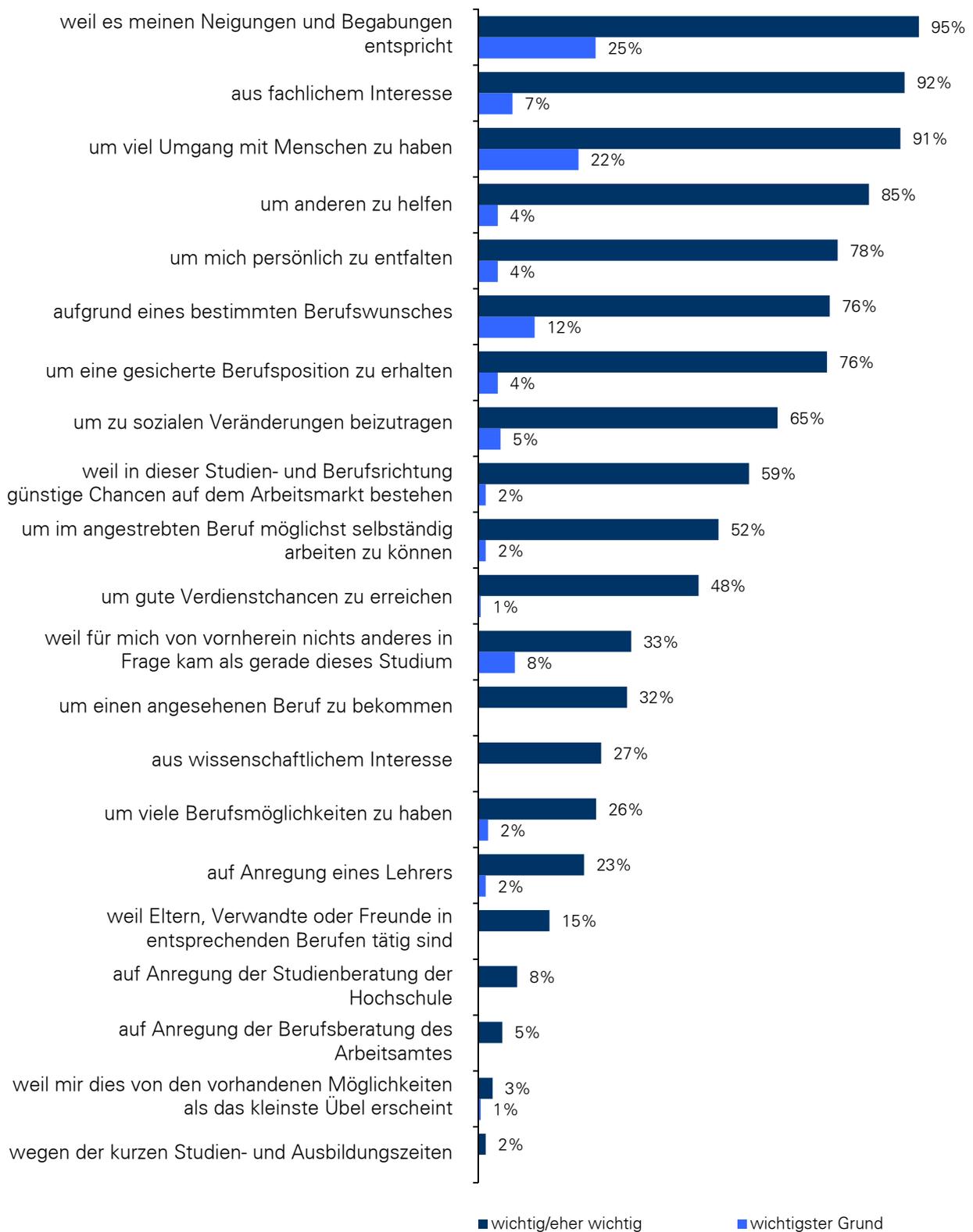
Die meisten Studienanfänger haben sich für das Lehramt entschieden, weil sie Wissen vermitteln wollen. Die Fächerwahl spielt dabei eine nicht geringe, aber dennoch untergeordnete Rolle: Zwar wird *fachliches Interesse* fast von allen Probanden (92%) als wichtiger bis sehr wichtiger Grund für die Studienentscheidung angegeben¹⁰³, aber nur 7 Prozent gaben dieses als wichtigsten Grund für ihre Wahl an. Weit vorn rangieren als wichtigster Grund für die Studienwahl *weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht* (25%), *um viel Umgang mit Menschen zu haben* (22%) und *aufgrund eines bestimmten Berufswunsches* (12%) (vgl. Abbildung 30).

Vielen Studienanfängern waren zudem *eine gesicherte Berufsposition* bzw. *günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt* nach Abschluss ihres Studiums wichtig – Sicherheitsaspekte also bezüglich ihrer beruflichen Zukunft. Hinzu kommen soziale Motive: *zu sozialen Veränderungen beitragen, anderen helfen*, und individuelle Motive: *sich persönlich entfalten*.

¹⁰³ Frage: *Wie wichtig waren die folgenden Gründe für die Studienwahl? Ich habe mein Studium gewählt...* (21 Gründe, die auf einer Skala von 1 bis 5 nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten waren).

Abb. 30: Bewertung verschiedener Gründe für die Studienwahl

Wie wichtig waren die folgenden Gründe für Ihre Studienwahl? Ich habe mein Studium gewählt ... (n=196)



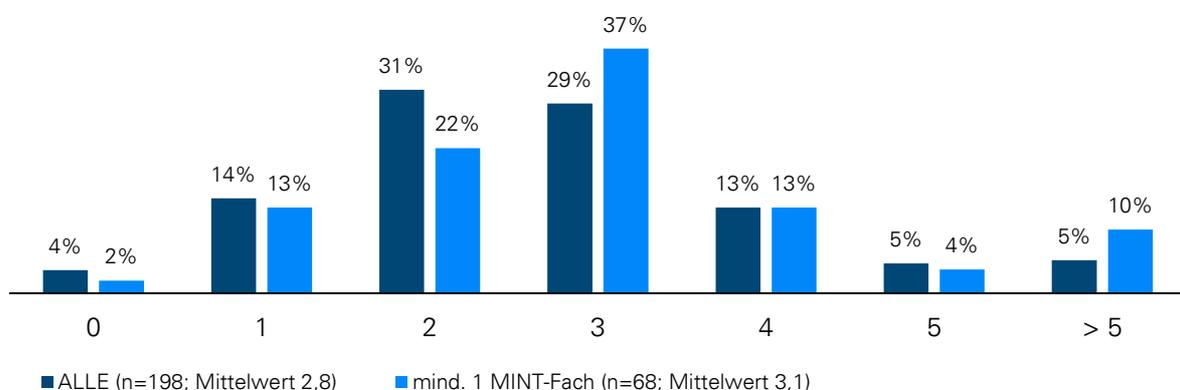
Die Begründungen der Studienanfänger für ihre Studien- und Berufswahl lassen sich zugespitzt wie folgt zusammenfassen: Die Wahl erfolgt aufgrund der Selbsteinschätzung, dass man für das Lehramt geeignet ist, das auch gern machen will, deshalb darin Selbstentfaltungspotentiale sieht, die sich verbinden mit sozialen Idealen und Ansprüchen einerseits und spezifischen Fachinteressen andererseits. Die Tatsache, dass wissenschaftliches Interesse für die meisten Studienanfänger eine nachgeordnete Bedeutung hat, deutet darauf hin, dass fachliches Wissen immer schon als Vermittlungswissen gesehen wird und für die Probanden wenig Eigenwert besitzt.

Das deckt sich auch mit der Auswertung der Lebens- und Berufsorientierungen der Befragten¹⁰⁴: Hier wurde *Wissen und Erkenntnis in die Praxis umsetzen* als im Mittel sehr wichtig bis wichtig (Mittelwert 1,8) eingestuft, *wissenschaftlich arbeiten* dagegen als sehr viel weniger wichtig (Mittelwert 3,1).

Flexibilität in der Fächerwahl und Kombinationsverhalten

Der Befund, dass für die meisten Studienanfänger das Berufsziel Lehrer und nicht das fachwissenschaftliche Studium eines bestimmten Faches im Vordergrund steht, wird dadurch bekräftigt, dass sich fast alle Befragten anstelle der belegten Fächer auch andere Studienfächer vorstellen können. Im Durchschnitt werden drei alternative Studienfächer genannt. Der Mittelwert liegt bei den MINT-Studierenden leicht höher.

Abb. 31: Zahl der alternativ in Frage kommenden Studienfächer

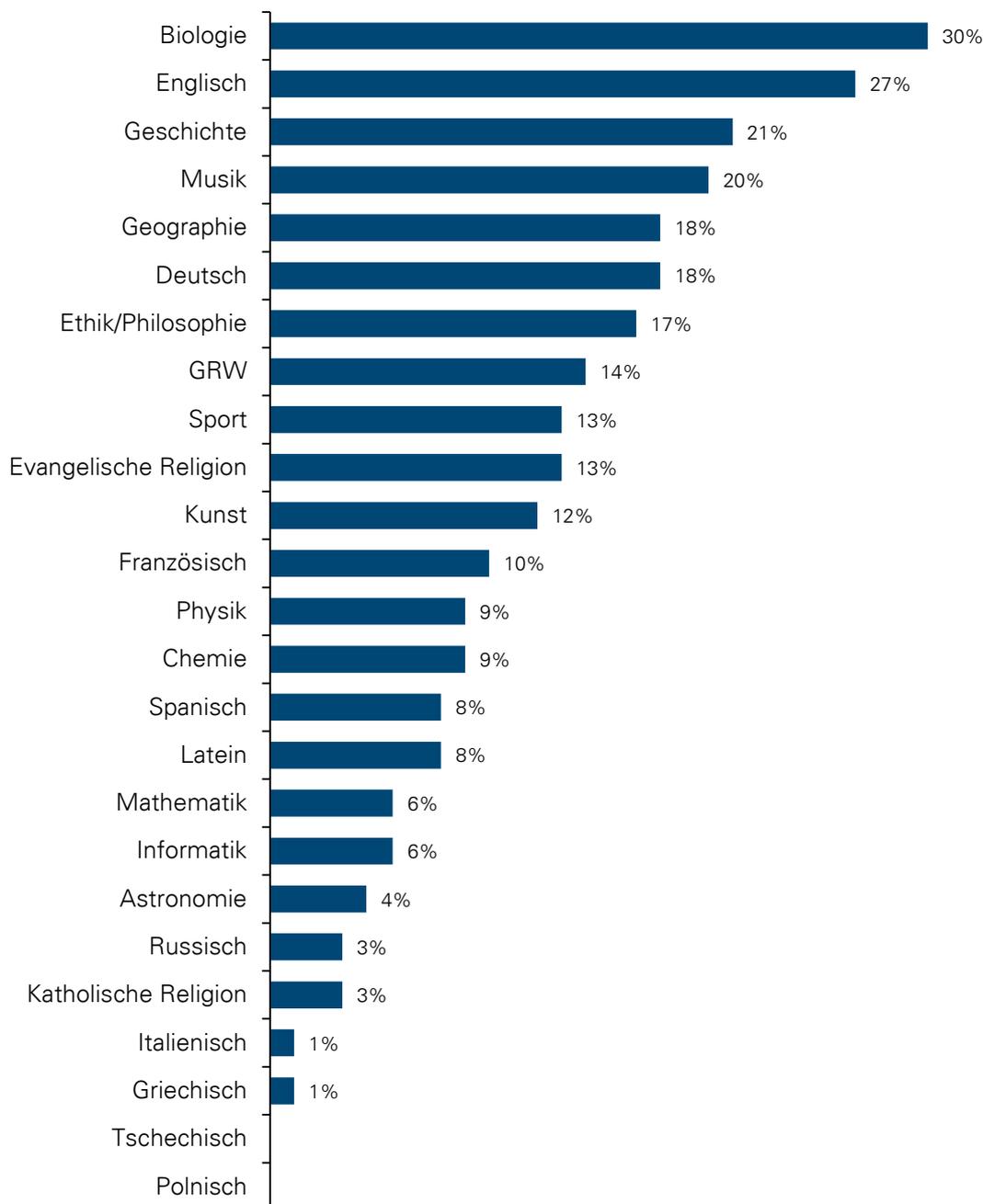


¹⁰⁴ Frage: Wenn Sie an die Zeit nach Ihrem Studium denken: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte?

Aufgrund der genannten Fächerwahlalternativen lässt sich das Studierendenpotential für die Mangelfächer abschätzen. Wer ein Fach als alternatives Studienfach angibt, hätte möglicherweise durch gezielte Information und Beratung oder aber durch das Design der Zulassungsregelungen und Bewerbungsverfahren zum Studium dieses Faches bewegt werden können.

Abb. 32: Potential an zusätzlichen Studierenden für einzelne Fächer

Anteil der Studierenden, die erstens ihre Wunschkombination studieren und zweitens angaben, dass sie im Falle, dass das nicht möglich gewesen wäre, ein Lehramt mit anderen Fächer studiert hätten; n = 90



Das Potential für zusätzliche Studierende in den Mangelfächern ist für Englisch, Musik und Deutsch besonders groß (vgl. Abbildung 32). Auch für das Fach Kunst scheinen ausreichend geneigte Studierende vorhanden zu sein, um die Studierendenzahl auf das gewünschte Niveau zu heben. Die Schaffung zusätzlicher Studienplätze und damit die Reduzierung von Zulassungsbarrieren (NC) sowie noch bessere Informationsstrategien zu den Zulassungsbedingungen (Eignungsfeststellungsprüfungen) würden Defizite in diesen Fächern weitgehend abfedern.

Wie schon an anderen Stellen der Analyse zeigt sich hier erneut, dass sich die Gewinnung zusätzlicher MINT-Studierender unter den Lehramtsstudierenden als besonders schwierig erweist. MINT-Fächer wurden nur relativ selten als alternative Studienfächer genannt, und es muss in Rechnung gestellt werden, dass nicht jeder, der angibt, sich das Studium in einem bestimmten Fach vorstellen zu können, sich im Ernstfall tatsächlich für dieses Fach entscheiden würde. Die hier aus der Nennung einer prinzipiellen Studienbereitschaft abgeleitete „Reserve“ könnte sicherlich nicht in vollem Umfang für ein MINT-Studium gewonnen werden – diese Schwundquote ist allerdings aus den Daten nicht ableitbar. Einzelfallanalysen zeigen das sehr deutlich (vgl. unten, S. 87ff.).

Interessant sind auch die Absichtserklärungen der Studierenden, die nicht für ihre Wunschkombination zugelassen wurden und nun stattdessen mit einer anderen Fächerkombination immatrikuliert sind. Etwa ein Drittel der Befragten studiert aus verschiedenen Gründen nicht die individuell bevorzugte Fächerkombination. In der Regel studieren die Betroffenen ein Wunschfach und ein Alternativfach, 10 Prozent von ihnen studieren sogar zwei Alternativfächer. 23 Prozent dieser Studierenden haben die Absicht, sich im kommenden Studienjahr erneut für ihre Wunschkombination bewerben, 47 Prozent wollen sich nicht wieder bewerben und 30 Prozent wissen es noch nicht. Der Wille, auf den ursprünglichen Fächerwünschen zu beharren, ist offenbar bei den meisten Betroffenen nicht sehr groß ausgeprägt.

Die häufigsten nicht studierten Wunschfächer sind Fächer mit Aufnahmebeschränkungen (zum Beispiel Deutsch), mit Aufnahmeprüfungen (Kunst, Musik), Fächer, die an der TU Dresden nicht angeboten werden (Biologie, Sport) sowie Fächer der zweiten Fächergruppe, die nicht mit jedem Fach kombiniert werden können¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Vgl. dazu auch ZLSB 2012a.

Die beliebtesten Alternativfächer in der vorliegenden Studie waren Ethik/ Philosophie, Latein und Evangelische Religion. Die Fächer Ethik/Philosophie und Evangelische Religion studieren ohnehin bereits eher zu viele Studierende¹⁰⁶. Auch Latein gehört nicht zu den ausgesprochenen Mangelfächern. Alle drei Fächer haben zudem geringe Studentafelanteile.

Auffallend ist, dass in knapp der Hälfte der Fälle die nicht studierten Wunschfächer Mangelfächer sind (45%). Der Anteil der Mangelfächer an den alternativ gewählten Fächern liegt dagegen nur bei 25 Prozent. Umgekehrt liegt der Anteil der Überhangfächer an den Wunschfächern bei 28 Prozent, an den Alternativfächern dagegen bei 48 Prozent. Das Ausweichverhalten bei der Fächerwahl, so wie es sich bisher darstellt, verstärkt also eher eine Fächerverteilung, die nicht dem Lehrerbedarf entspricht. In Tabelle 6 zeigt sich, dass nur ein reichliches Drittel der Fälle eine am Bedarf gemessen richtige oder zumindest neutrale Bewegungsrichtung aufweist (grau markiert), fast zwei Drittel dagegen gegenläufig sind. Das heißt: In den meisten Fällen ist die Fächerkombination, auf die die Betroffenen ausweichen, im Hinblick auf die Beschäftigungsaussichten ungünstiger als die ursprünglich angestrebte Fächerkombination.

Tab. 6: Bewegungsrichtung bei der Wahl alternativer Fächer (absolute Zahlen) – Bedarf

nur Studierende, die nicht ihre Wunschkombination studieren (n = 40)

Alternativfach \ Wunschfach	Mangelfach	weder Mangel- noch Überhangfach	Überhangfach	SUMME
Mangelfach	3	7	8	18
weder Mangel- noch Überhangfach	4	1	6	11
Überhangfach	3	3	5	11
SUMME	10	11	19	40

Bei der Wahl der Alternativfächer lässt sich auch inhaltlich durchaus ein Muster erkennen. Die Ausweichfächer werden in 50 Prozent der Fälle aus der Fächergruppe gewählt, der auch das bevorzugte Fach angehört. Ist das nicht der Fall, wird – auch von denen, deren Wunschfach zu den MINT-Fächern gehört – oft ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach gewählt. Dass jemand auf ein MINT-Fach ausweicht, der ein geistes- oder sozialwissen-

¹⁰⁶ S. oben, Kap. 2.

schaftliches Fach anstrebte, kommt dagegen äußerst selten vor. Dieses Wahlverhalten könnte mit den verbreiteten Vorstellungen vom unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad verschiedener Fächer zusammenhängen. Gerade wenn es sich um ein Ausweichfach handelt, werden offenbar ganz pragmatisch vor allem vermeintlich leichtere Fächer¹⁰⁷ aus der sozial- oder geisteswissenschaftlichen Fächergruppe gewählt.

Tab. 7: Bewegungsrichtung bei Wahl alternativer Fächer (absolute Zahlen) – inhaltliche Ausrichtung

nur Studierende, die nicht ihre Wunschkombination studieren; n = 40

Alternativfach Wunschfach	MINT	Sozialwissenschaften	Geisteswissenschaften/Künste	SUMME
MINT	2	2	1	5
Sozialwissenschaften	2	0	6	8
Geisteswissenschaften/ Künste	1	3	18	22
Sport	1	0	4	5
SUMME	6	5	29	40

Es liegt also der Schluss nahe, dass die Studienfachwahl zwar stark von Fächervorlieben und Sachinteressen geleitet ist, dass aber Überlegungen zur Schwierigkeit eines Faches zumindest bei Vorhandensein vielfältiger Interessen eine große Rolle spielen bzw. dass bei gleichem Interesse für zwei Fächer eher das vermeintlich leichtere gewählt wird.

EXKURS: EINZELFALLANALYSEN

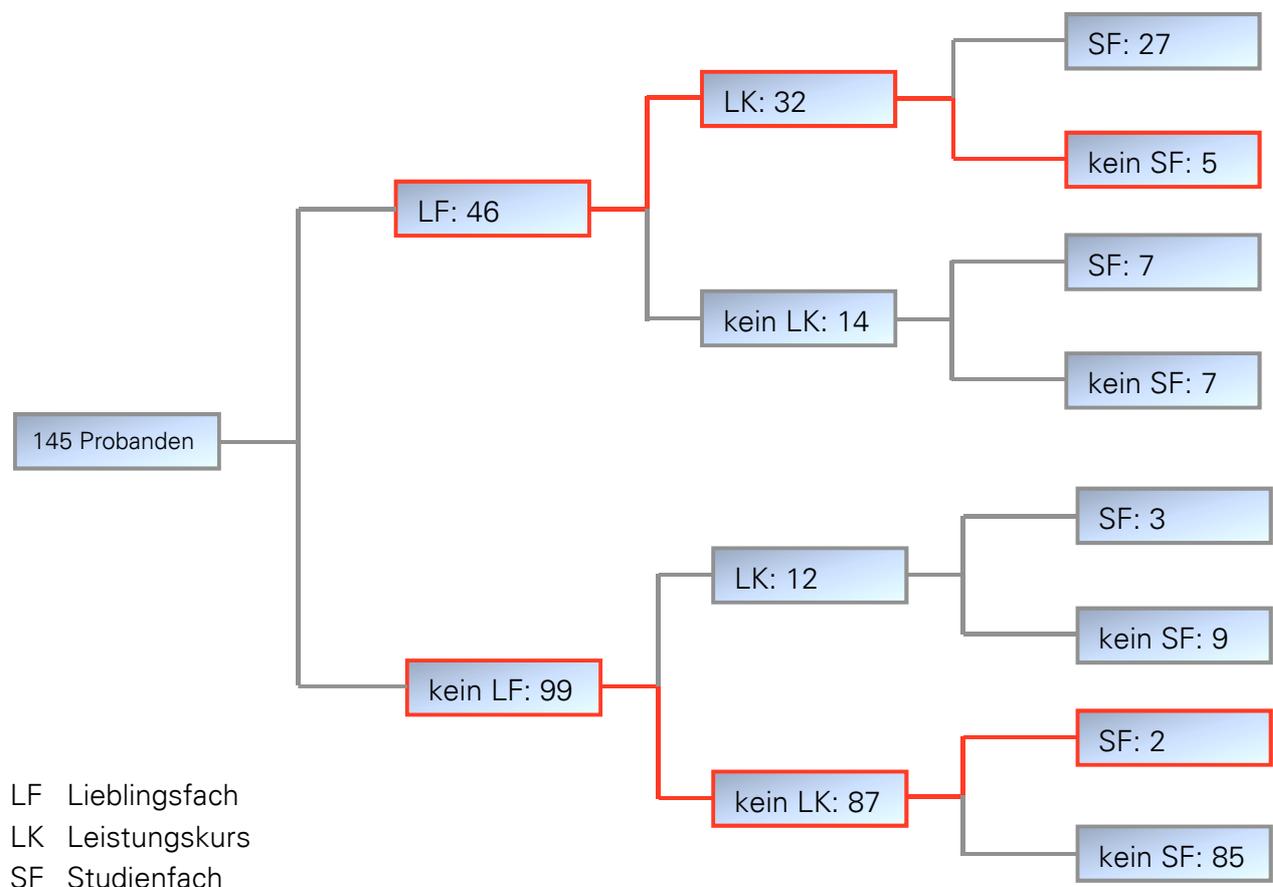
In den bisherigen Kapiteln wurden Studierende verschiedener Studienfächer hinsichtlich ihrer Interessen, Begabungen und Fähigkeiten und Studienwahlmotive charakterisiert. Darauf aufbauend wurde versucht, das Potential für eine stärker bedarfsorientierte Fächerwahl unter den Studienanfängern einzuschätzen. Es wurde deutlich, dass die Wahl eines MINT-Faches als Studien-

¹⁰⁷ Solche Vorstellungen könnten auch auf Erfahrungen in der Schule zurückgehen: So liegen die Durchschnittsnoten in der Stichprobe für die Fächer Deutsch und Sprachen etwa bei 1,7 bis 1,9, in Fächern wie Ethik/Philosophie und Religion sowie Kunst und Musik sogar noch deutlich darüber, während die Durchschnittsnoten für die MINT-Fächer (außer Biologie) eher im Bereich um 2,1 angesiedelt sind. Es ist in der Schule offenbar leichter, in einem geisteswissenschaftlichen/künstlerischen Fach gut abzuschneiden als in den Naturwissenschaften.

fach besonders voraussetzungsvoll ist (fachliches Interesse und Neigung zu einem polarisierenden Fach, Leistungskurs in der Schule etc.). Anhand einer genaueren Analyse einzelner Fälle soll im Folgenden versucht werden zu prüfen, ob und wie sehr die bezifferten Potentiale auch realistisch sind bzw. möglicherweise von weiteren Faktoren eingeschränkt werden.

Abbildung 33 zeigt noch einmal exemplarisch in Gestalt eines Pfadmodells die schulischen Erfahrungen der Studierenden mit dem Fach Mathematik. Wer bezeichnete Mathematik in der Schule als Lieblingsfach, wer belegte Mathematik im Leistungskurs und wer entschied sich schließlich im Rahmen des Lehramtsstudiums für das Fach Mathematik? Besonders interessant erscheint dabei die Frage, wieso sich fünf Probanden, die das Fach sowohl als Lieblingsfach angeben als auch als Leistungskurs belegt haben, dennoch nicht für das Fach als Studienfach entschieden haben.

Abb. 33: Pfadmodell schulische Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl am Beispiel des Faches Mathematik



Alle fünf Studierenden mit dieser Konstellation sind weiblich. Vier der fünf, die sich prinzipiell Mathematik als Studienfach vorstellen könnten (siehe Tabelle 8, Fälle B bis E), haben sich bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe II für das Lehramtsstudium entschieden. Alle haben sowohl künstlerisch-musische als auch fremdsprachliche Interessen, die dem Interesse für Mathematik vorgelagert sind. Fall A ist eindeutig ein künstlerischer Typus und kann sich Mathematik als Studienfach gar nicht vorstellen. Fall C und D sind von ihren Sachinteressen her eindeutig keine MINT-Typen: Mathematik taucht in einer Reihe mit musischen, fremdsprachlichen und kulturwissenschaftlichen Fächern auf und nie auf Rang 1. Chemie und/oder Physik werden als ungeliebte Fächer in der Schule genannt und das Sachinteresse und das Interesse an beruflichen Tätigkeiten sind für den Bereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technik gering ausgeprägt. Fall B ist zwar von der Interessenlage her ein gemischter Typus, studiert aber bereits eine Naturwissenschaft. Ein Blick auf die Schulnoten zeigt, dass bevorzugt die Fächer gewählt werden, in denen die Probanden „sehr gut“ waren. Die Noten decken sich auch (außer bei Fall A) in etwa mit der Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, die als Einflussfaktor für die Fächerwahl herausgearbeitet wurde. Alle wählten als Studienfächer solche Fächer, die erstens Lieblingsfächer waren und in denen sie zweitens ein „sehr gut“ auf ihrem letzten Zeugnis hatten. In Mathematik erfüllt aber nur Fall A diese zweite Bedingung.

Ähnlich erklärungsbedürftig wie die Fälle, in denen Mathematik trotz Leistungskurs und Lieblingsfachstatus nicht als Studienfach gewählt wurde, sind jene beiden entgegengesetzten Fälle, in denen Mathematik als Studienfach gewählt wurde, obwohl weder ein Leistungskurs in diesem Fach belegt wurde, noch Mathematik als Lieblingsfach in der Schule bezeichnet wird. In einem der Fälle (Fall F) strebt die Studierende das Grundschullehramt an. Im Grundschullehramt muss Mathematik zumindest als Wahlpflichtfach studiert werden¹⁰⁸. Im zweiten Fall (männlich) ist die Kombination aus Mathematik und einem sozialwissenschaftlichen Fach tatsächlich die Wunschkombination gewesen. Das zweite Fach war Lieblingsfach und Leistungskurs, die Sachinteressen sind sehr vielfältig und durchaus gemischt (sozialwissenschaftliche

¹⁰⁸ Der polyvalente Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen an der TU Dresden kann nur in einem Master-Studiengang Grundschule fortgeführt werden, wenn die sogenannte Option Grundschule studiert wurde. In diesem Fall wird das Fach Deutsch als Pflichtfach sowie eines der Fächer Englisch, Ethik/Philosophie, Evangelische Religion, Katholische Religion, Französisch, Kunst oder Mathematik als zweites Fach studiert. Zusätzlich wird ein reduziertes Wahlpflichtfach studiert, dass nur im Falle, dass Mathematik bereits als zweites Fach studiert wird, frei wählbar ist. Andernfalls muss das Fach Mathematik als Wahlpflichtfach studiert werden.

Fächer vor Naturwissenschaften, aber auch zum Beispiel Deutsch wird positiv bewertet, was sich mit der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten und Begabungen deckt). Hier ist die Entscheidung für das Studienfach wahrscheinlich eher pragmatisch gefallen: dem Probanden ist *eine angesehene Berufsposition* sehr wichtig, Noten und Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten weisen Mathematik als Fach aus, in dem der Befragte gut war, das Fach hat einen hohen Studentafelanteil und das zweite gewählte Studienfach entspricht den Neigungen *und* Begabungen.

Zusammenfassend lassen sich also aus der Analyse markanter Einzelfälle weitere Bedingungen ableiten, die erfüllt sein müssen, damit ein Fach, das die Probanden sich als Studienfach prinzipiell vorstellen können, auch tatsächlich gewählt wird. Vor allem die Interessenlage zeigt sich hier noch einmal als ein starker Faktor: Auch bei gemischten Interessen und vielfältigen Begabungen kann das MINT-Interesse bereits durch ein zweites Fach abgedeckt sein. Zudem werden einzelne MINT-Fächer oft als Lieblingsfächer genannt und auch entsprechende Interessen bekundet, die aber von anderen Interessen überlagert werden. Auch hier ist eigentlich kein Potential für eine Studienfachwahl im MINT-Bereich vorhanden. Schließlich wählen Studienbewerber in der Regel ihre Fächer aus solchen Bereichen, in denen sie auch in der Schule sehr gute Noten hatten. Diese sind aber in den geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächern im Durchschnitt etwas besser.

Um die hier dargestellten zusätzlichen Hürden einer bedarfsgerechteren Fächerwahl (vorgelagerte andere Interessen, möglicherweise mangelnde schulische Erfolgserlebnisse etc.) abzufedern, kann möglicherweise in einzelnen Fällen eine Beratung zusätzliche Argumente liefern, um Bewerbern die Scheu vor einem vermeintlich schwereren MINT-Studium zu nehmen. Sie kann zum einen auf die objektiv besseren Beschäftigungsaussichten abstellen – viele Lehramtsinteressierte und Lehramtsstudierende legen großen Wert auf berufliche Sicherheit (siehe oben, Abbildung 30). Zum anderen kann sie auf das vorhandene Angebot an Brückenkursen für Studienanfänger aufmerksam machen, die an vielen Universitäten vor allem (aber nicht nur) für MINT-Fächer angeboten werden. Zusätzlich sollte über weitere Impulse nachgedacht werden, die die Wahl eines MINT-Faches im Rahmen des Lehramtsstudiums attraktiver machen, da Beratung ohne gute Argumente wenig Resonanz erzielen kann.

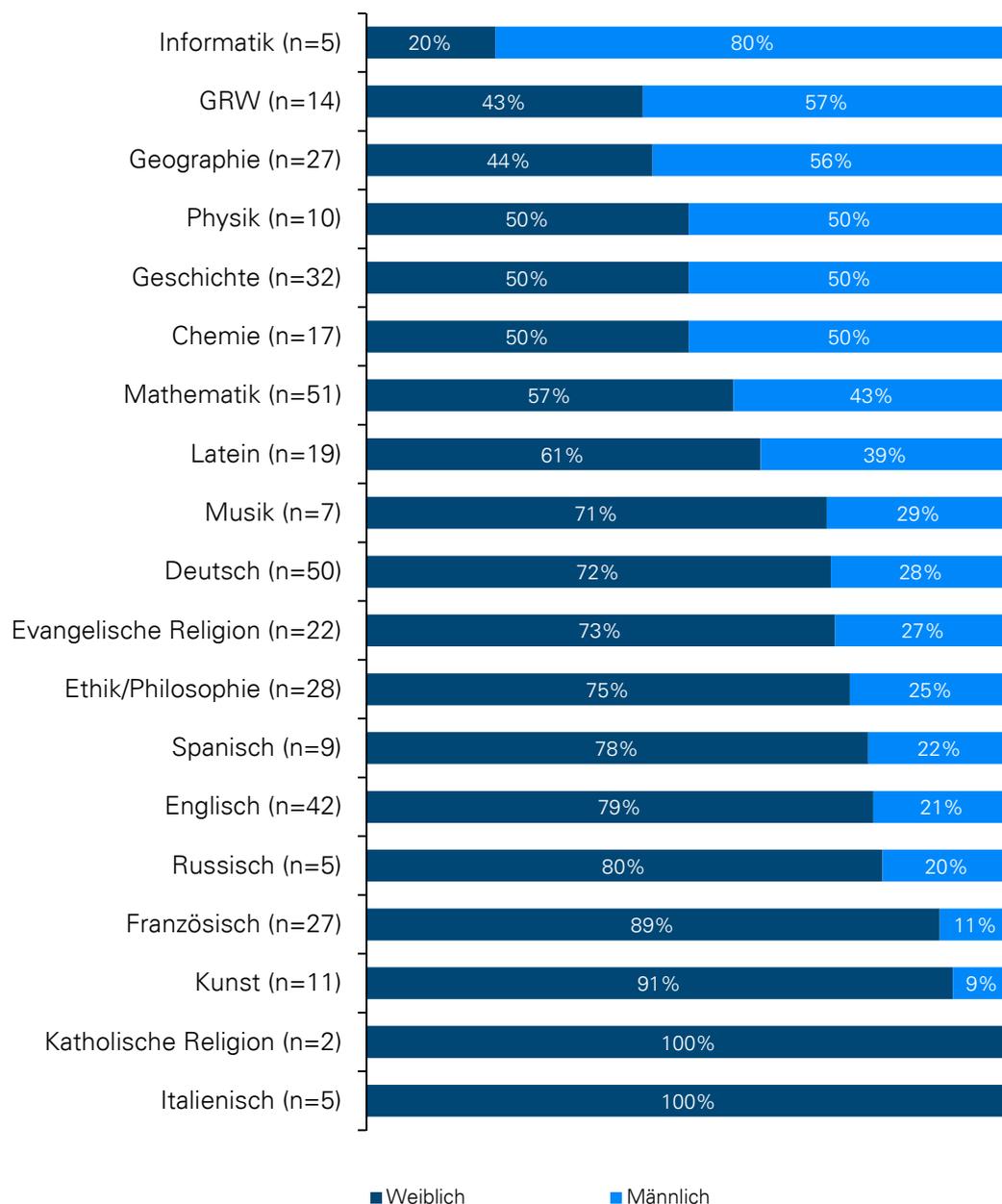
Tab. 8: Einzelfallanalysen

	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	Fall F	Fall G
	Mathematik war Lieblingsfach, Leistungskurs, ist aber kein Studienfach					Mathematik war weder Lieblingsfach noch Leistungskurs, wird aber studiert	
<i>Ma als Studienfach vorstellbar</i>	nein	ja	ja	ja	ja	-	-
<i>Berufswunsch seit</i>	nach dem Abitur	Sek I	Sek I	GS	Sek I	Sek II	Sek II
<i>Schulartwahl</i>	Freie Schule, GY, BBS	GY	GY	GY	GS, GY	GS	MS, GY, BBS
<i>Studienfächer (aus Datenschutzgründen nicht konkret angegeben)</i>	2 x GW (=Wunschkombination); vorstellbar auch: weitere Fächer aus GW	GW + MINT (=Wunschkombination); vorstellbar auch: weitere GW, Ma	2 x GW (Wunschkombination: 2 x GW) vorstellbar auch: weitere GW, Ma	2 x GW (Wunschkombination: 2 x GW); vorstellbar auch: weitere GW, Ma	2 x GW (=Wunschkombination); vorstellbar auch: Ma, weiteres MINT-Fach	Dt, Ma + x (=Wunschkombination); keine weiteren Fächer vorstellbar	Ma + x (=Wunschkombination); vorstellbar auch: GW, SW, MINT
<i>Bildungsbiographie (LK=Leistungskurs, +LF=Lieblingsfach, -LF=ungeliebtes Fach)</i>	LK: Ma + Wirt +LF: Mu, Ma, Eng, Gesch -LF: Wirt, Sp	LK: Ma, Eng +LF: Phy, Frz, Ma, Sp -LF: Ch, Dt, Inf	LK: Ma, Eng +LF: Ku, Ma, Frz, Dt -LF: Ch, Phy, Ethik	LK: Ma, Eng +LF: Ku, Eng, Ma -LF: Phy	LK: Ma, Eng +LF: Frz, Mu, Phy, Ma -LF: Bio, Gesch	LK: Dt, VBR +LF: Dt, Sp, Mu -LF: Ch, Phy, Inf	LK: Geo, Phy, Eng +LF: Geo, Dt -LF: Sp, Ku
<i>Fähigkeiten und Begabungen (1 = stark, 5 = schwach)</i>	1 kommunikativ, künstlerisch-musisch 2 – 3 mathematisch, fremdsprachlich, literarisch 4 technisch, handwerklich, naturwissenschaftlich 5 sportlich	1 fremdsprachlich, naturwissenschaftlich 2 kommunikativ, mathematisch, sportlich 3 literarisch 4 technisch, handwerklich 5 künstlerisch	1 kommunikativ, künstlerisch, handwerklich 2 mathematisch, fremdsprachlich, literarisch 3 technisch, sportlich 4 naturwissenschaftlich 5 –	1 – 2 kommunikativ, mathematisch, fremdsprachlich, künstlerisch 3 sportlich, literarisch, naturwissenschaftlich 4 handwerklich 5 technisch	1 fremdsprachlich, künstlerisch 2 kommunikativ, mathematisch, sportlich, naturwissenschaftlich 3 technisch, handwerklich, literarisch 4 – 5 –	1 kommunikativ, künstlerisch, sportlich, literarisch 2 mathematisch, fremdsprachlich, handwerklich 3 – 4 – 5 technisch, naturwissenschaftlich	1 – 2 mathematisch, literarisch, naturwissenschaftlich 3 kommunikativ, fremdsprachlich, technisch 4 handwerklich 5 künstlerisch, sportlich
<i>Interesse an beruflichen Tätigkeiten</i>	musisch-künstlerisch	wissenschaftlich-sozial	künstlerisch- sozial	künstlerisch-sozial	künstlerisch-sozial-analytisch	künstlerisch-kommunikativ	sozial-literarisch-organisatorisch-analytisch
<i>Sachinteressen</i>	kein MINT-Typ	wenige, gemischt	kein MINT-Typ	kein MINT-Typ	sehr gemischt (Arch., Fremdspr., Mu, Fremde Kulturen vor NW)	kein MINT-Typ	Vielfältig, sehr gemischt, gesellschaftliches vor anderem
<i>Schulnoten (aus Datenschutzgründen nur für MINT-Fächer)</i>	1 Ma 2 Astro, Bio, Py 3 Ch 4 Inf	1 Phy 2 Ma, Inf 3 Bio, Ch 4 –	1 – 2 Astro, Bio, Ma, Phy 3 – 4 Ch	1 – 2 Bio, Ma, 3 – 4 –	1 Astro, Phy, Inf 2 Bio, Ch, Ma 3 – 4 –	1 – 2 Ma, Phy, Inf 3 Bio, Ch 4 –	1 – 2 Ma, Phy, Inf 3 Ch 4 –
<i>Wichtigster Grund für die Studienwahl</i>	„aufgrund eines bestimmten Berufswunsches“	„weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als dieses Studium“	„weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht“	„weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als dieses Studium“	„weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht“	„um mich persönlich zu entfalten“	„um viele Berufsmöglichkeiten zu haben“

Geschlechtertypische Interessenverteilung

Einige der vorangegangenen Analysen legen es nahe, auch das Geschlecht als Einflussfaktor auf die Fächerwahl zu berücksichtigen. Insgesamt sind in der Stichprobe 34 Prozent der Probanden männlich und 66 Prozent weiblich. In der folgenden Abbildung 34 bilden die Fächer Latein und Musik eine Scheidemarke: In den Fächern oberhalb von Latein sind männliche Studierende bezogen auf die Gesamtverteilung überrepräsentiert, in den Fächern unterhalb von Musik unterrepräsentiert.

Abb. 34: Geschlechterverteilung in den einzelnen Studienfächern

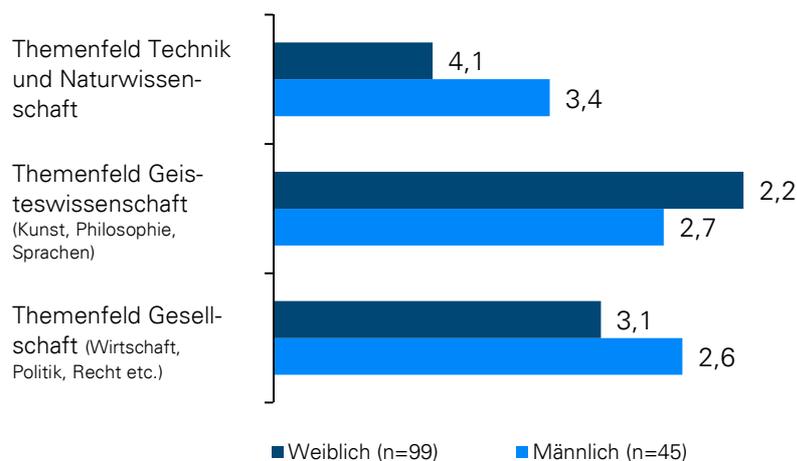


Sieht man sich an, welche Fächer das im Einzelnen sind, zeigen sich keine großen Überraschungen: Alle Naturwissenschaften, aber auch alle Sozialwissenschaften werden überproportional häufig von männlichen Studierenden belegt. Die Geisteswissenschaften sowie künstlerischen Fächer scheinen dagegen eine weibliche Domäne zu sein. Die Geschlechtsunterschiede in der Fächerwahl bringen allerdings keine zusätzliche Prognosekraft, da sie unter anderem durch geschlechtsspezifische Interessenausprägungen weitgehend erklärt werden können. Dieser Befund illustriert jedoch noch einmal sehr anschaulich, welches Gewicht dem Interessenprofil als erklärendem Faktor für die Fächerwahl im Lehramtsstudium zukommt.

Für das Sachinteresse ergibt ein Mittelwertvergleich signifikante Unterschiede in 15 von 23 erfragten Wissensgebieten. Auf Ebene der Indices stellen sich die Geschlechtsunterschiede wie folgt dar.

Abb. 35: Interessenunterschiede nach Geschlecht

Mittelwerte (1 = interessiert mich stark; 5 = interessiert mich überhaupt nicht)



Auch hinsichtlich der Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Begabungen zeigen sich Unterschiede. Die weiblichen Probanden der Stichprobe schätzten sich im fremdsprachlichen, künstlerisch-musischen sowie literarischen Bereich deutlich stärker ein als ihre männlichen Kommilitonen. Gemessen an den Schulnoten ließ sich das nur für das Fach Kunst bestätigen. Sie schätzten sich selbst in den Bereichen Technik und Naturwissenschaft schwächer ein, was sich bei den Schulnoten wiederum nur für das Fach Physik bestätigen ließ. Frauen belegten zudem gegenüber den männlichen Probanden überproportional häufig den Leistungskurs Deutsch (63% gegenüber 40%), dagegen

sehr viel seltener den Leistungskurs Mathematik (24% gegenüber 44%). Die Häufigkeit der Nennung bestimmter Lieblingsfächer spiegelt in etwa die Geschlechterverteilung in den Studienfächern (siehe oben, Abbildung 24). Herauszuheben ist, dass dies für das Fach Mathematik nicht zutrifft. Dieses wurde häufiger von Frauen als Lieblingsfach benannt und im Durchschnitt auch etwa auf demselben Rang¹⁰⁹. Offenbar werden hier die mathematischen Interessen und Begabungen aber von anderen überlagert, so dass es seltener zur entsprechenden Leistungskurs- und Studienfachwahl kommt als bei den männlichen Kommilitonen.

Geschlechtsunterschiede wirken also bereits auf die Faktoren, die die Fächerwahl beeinflussen. Die Tatsache, dass sich im Bezug auf allgemeinere Dispositionen kaum Unterschiede feststellen lassen, verdeutlicht noch einmal, wie stark Interessen und schulische Einflussfaktoren die Wahl der Studienfächer mitbestimmen. Zusammenfassend wird hier mit Bezug auf das Geschlecht deutlich, dass die Förderung von Mädchen in MINT-Fächern, die zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Sozialisationsprozess einsetzen muss, weiter ausgebaut werden sollte, um entsprechende Interessenstrukturen auch bei ihnen wahrscheinlicher werden zu lassen und ein sonst brachliegendes Potential nutzen zu können.

III FAZIT

Die Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Fächerwahl im Lehramtsstudium zugunsten der Mangelfächer sowie deren Grenzen, die sich auf den ersten Blick anhand der Fächerverteilung und der Angabe alternativ vorstellbarer Studienfächer (siehe oben, Abbildung 20) offenbarten, wurden durch detailliertere Analysen im Wesentlichen bestätigt. Zwar zeigen sich Lehramtsstudierende in Bezug auf die Wahl ihrer Studienfächer relativ flexibel – das Lehramtsstudium und der damit zusammenhängende Berufswunsch sind der Fächerwahl in der Priorität der meisten Probanden vorgeordnet. Das zieht aber zum Teil ein Wahlverhalten nach sich, das im Sinne einer nachfrageorientierten Fächerwahl eher ungünstig ist. Insgesamt zeigte sich, dass vor allem die Lenkung von

¹⁰⁹ Frage: *Hatten Sie im Gymnasium Lieblingsfächer? Bitte geben Sie bis zu vier Fächer an und bringen diese in eine Rangfolge.*

Studienbewerbern in Fächer der MINT-Gruppe ein Problem darstellt (siehe oben, Tabellen 6 & 7).

Die Fächerwahl der Lehramtsstudierenden wird in erster Linie von den Interessen und Neigungen der Studierenden bestimmt. Interessen bilden sich bereits früh im Sozialisationsprozess heraus und sind stark geschlechterspezifisch geprägt. Im Laufe der schulischen Sozialisation manifestieren oder verschieben sich die Interessenprofile im Zusammenspiel mit Lehrervorlieben in Form von Lieblingsfächern und führen im Rahmen schulischer Wahlmöglichkeiten zur Wahl bestimmter Leistungskurse. Die schulischen Erfahrungen mit den verschiedenen Unterrichtsfächern sind wiederum maßgeblich für die Studienfachwahl: In der Regel werden schulische Lieblingsfächer als Studienfächer gewählt. Oft wurden die Studienfächer – wo das möglich war – zuvor im Gymnasium als Leistungskurse belegt. Sehr gute Schulnoten in einem bestimmten Fach erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Fach studiert wird.

Der Einfluss der Leistungskurswahl zeigt sich stärker als bei anderen Fächern bei den MINT-Fächern: Ein größerer Anteil der Studienanfänger kann sich nicht vorstellen, das Fach zu studieren, wenn Mathematik, Chemie oder Physik in der Schule nicht im Leistungskurs belegt wurden, was dahingehend interpretiert wurde, dass die Ausbildung auf einem erhöhten Niveau bereits in der Schule den Niveauunterschied zwischen Schule und Studium verflacht und daher Zugangshemmungen in Bezug auf die eher als schwierig geltenden Naturwissenschaften abbaut. Ebenfalls positiv im Sinne des Abbaus von Zugangshemmungen wirken sich gute Schulnoten in den angestrebten Studienfächern aus, die im Mittel in den MINT-Fächern etwas schlechter ausfallen als in anderen Fächern. Deren Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen wurde als signifikant und mit Bezug auf die MINT-Fächer als besonders stark herausgearbeitet (siehe oben, Tabelle 5).

Die große Bedeutung bildungsbiographischer Faktoren macht deutlich, dass die Möglichkeiten, durch Beratung und Information – etwa über gute Beschäftigungsaussichten mit bestimmten Fächerkombinationen – auf die Fächerwahl einzuwirken, begrenzt sind. Empfänglich für solche Argumente dürften nur diejenigen Studierenden sein, die die Grundvoraussetzungen für die Wahl eines bestimmten Faches erfüllen: ausreichendes fachliches Interesse und die Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit in diesem Fach. Der Spielraum für Lenkungsversuche bei der Fächerwahl ist folglich sehr begrenzt. Dennoch gibt es ein gewisses Potential für eine stärker bedarfsorientierte Fä-

cherwahl der Lehramtsstudierenden. Die Lenkung dürfte dabei allerdings häufig nur innerhalb der Fächergruppen möglich sein, beispielsweise von Ethik/ Philosophie zu Deutsch, von Spanisch zu Französisch oder von Biologie zu Chemie. Solche Lenkung muss allerdings durch institutionelle Rahmung gewährleistet werden. Maßnahmen sind zum einen ein nochmaliges Überdenken der Zuordnung bestimmter Fächer zu den Fächergruppen, die die Wahlmöglichkeiten bislang nur unzureichend einschränken. Auch über Möglichkeiten der flexibleren Anpassung der Fächergruppen an die aktuellen Bedarfsprognosen sollte nachgedacht werden. Weiterhin kann durch eine gezielte Umgestaltung des Bewerbungsverfahrens eine gewisse Lenkung erfolgen. Zum Beispiel könnten direkt in das Formular der Online-Bewerbung wesentliche Informationen zu günstigen und ungünstigen Fächerkombinationen eingebunden werden – die auf diese Weise nicht zu ignorieren wären. Mit Blick auf die Befunde des Wahlverhaltens hinsichtlich alternativer Fächer, wenn Wunschfächer nicht studiert werden können, liegt es nahe, statt der bisher gebräuchlichen Praxis der Mehrfachbewerbungen mit verschiedenen Fächerkombinationen stattdessen in einem einzigen Bewerbungsformular bereits alternative Fächer zu erfragen und das Verfahren in Fällen, in denen Wunschfächer nicht studiert werden können, möglicherweise an eine Studienberatung knüpfen.

Bei den Bemühungen um einen Zuwachs an MINT-Studierenden in den Lehramtsstudiengängen muss man sich offenkundig darauf beschränken, das vorhandene Potential unter den Studieninteressierten möglichst umfassend in die tatsächliche Studienwahl umzusetzen, idealerweise durch die Kombination zweier MINT-Fächer. Allerdings finden sich unter den Studienanfängern im Lehramt wenig wirkliche „MINT-Typen“, Probanden also, bei denen das naturwissenschaftliche Interesse andere Interessen dominiert – und von diesen studieren bereits die meisten zwei MINT-Fächer,¹¹⁰ die Kombinationen Mathematik-Chemie und Mathematik-Physik gehören zu den insgesamt am häufigsten gewählten. Die Neuregelung der Fächerkombinationsmöglichkeiten in der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung (LAPO I) mit der Aufnahme von Physik in die erste Fächergruppe sowie der Verschiebung des Faches Geschichte in die zweite ist zweifellos ein richtiger Schritt, könnte aber noch

¹¹⁰ 15 der 198 Probanden studieren bereits zwei MINT-Fächer. Ebenfalls 15 Probanden haben ein vorrangig naturwissenschaftliches Interesse (gemessen an den Indices zu den Sachinteressen: Interesse am Themenfeld *Technik und Naturwissenschaft* war größer als das Interesse an den Themenfeldern *Geisteswissenschaft* und *Gesellschaft* (vgl. Kap. 5a, Fn. 68). Die Schnittmenge zwischen beiden Gruppen liegt bei 10 Studienanfängern.

weitreichender sein: In der ersten Fächergruppe sollten ausschließlich die in regelmäßigen Abständen zu bestimmenden Mangelfächer zu finden sein, derzeit also zum Beispiel auch das Fach Chemie. Der Befund, dass die meisten MINT-Studierenden sich in der Regel nur für ihr studiertes Fach verstärkt interessieren, für die anderen MINT-Fächer und zugeordnete Themenbereiche dagegen wenig bis gar nicht, spricht dafür, MINT-Fächer in *jeder* Kombination mit anderen Fächern zuzulassen.

Um die Anzahl potentieller MINT-Studierender langfristig zu erhöhen, muss man jedoch vor allem auf langfristige Maßnahmen verweisen, die bereits an anderer Stelle, unabhängig von der Situation in der Lehrerbildung, empfohlen worden sind: die gezielte Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher Interessen bereits im Kindesalter, Programme zur Förderung von Schülerinnen in den MINT-Fächern etc.¹¹¹ Zudem wäre statt der derzeitigen Entweder-Oder-Regelung in Sachsen das Angebot von Leistungskursen sowohl in Physik als auch in Chemie an allen Schulen ein im Sinne einer bedarfsgerechteren Fächerwahl im Lehramtsstudium wie auch im Sinne des insgesamt zu erwartenden Fachkräftemangels ein konstruktives Ziel, während die Regelung, dass Deutsch oder Mathematik als Leistungskurs belegt werden müssen, bereits in die richtige Richtung weist.

¹¹¹ Z.B. Schmidt/Herzer 2006, Zwick/Renn 2000, Wodzinski 2010, Heine et al. 2006.

5c. Schulartwahl im Lehramtsstudium: Worin unterscheiden sich grundschul-, mittelschul- und gymnasiumsorientierte Studienanfänger?

Stefanie Gottschlich

I FRAGESTELLUNG UND DATENGRUNDLAGE

Der Fragebogen für die Studienanfänger trägt den Titel „Warum Lehramt?“. Dies beinhaltet gewissermaßen auch die Frage „Warum ein Lehramt für eine bestimmte Schulart?“. Neben Unterschieden zwischen am Lehramt interessierten und nicht am Lehramt interessierten Schülern sowie zwischen Lehramtsstudierenden mit verschiedenen Studienfächern, sollte mit der Studie auch untersucht werden, inwiefern sich Studienanfänger, die eine bestimmte Schulart anstreben, voneinander unterscheiden. Zum einen soll damit geklärt werden, wie Lehramtsanwärter der drei allgemeinbildenden Schularten Grundschule, Mittelschule und Gymnasium anhand spezifischer Merkmale und Ausprägungen charakterisiert und voneinander abgegrenzt werden können. Zum anderen sollen die konkreten Motive für die Wahl der angestrebten Schulart aufgedeckt werden. Die Gründe für die geringe Attraktivität des Mittelschullehramtes sind angesichts des besonderen Lehrer- und Studierendenmangels im Mittelschullehramt von besonderem Interesse. Die jährlichen Studienanfängerbefragungen des ZLSB¹¹² im polyvalenten (schulartübergreifenden) Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden zeigen, dass der Anteil derjenigen, die einen MA-Studiengang für das Mittelschullehramt anstreben, konstant niedrig bei ein bis zwei Prozent liegt. Auch von den hier befragten Studienanfängern gab keiner an, gezielt das Mittelschullehramt anzustreben.

Für 6 von 10 Lehramtsinteressierten kommt nur eine einzige Schulart in Frage. Dabei handelt es sich entweder um die Grundschule (13%) oder um das Gymnasium (44%). Die anderen Studienanfänger können sich das Lehramt an

¹¹² http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/publikationen

verschiedenen Schularten vorstellen. Keiner der befragten Studienanfänger gab an, ausschließlich das Mittelschullehramt anzustreben¹¹³. Als Vergleichsgruppe zu den jeweils konkret auf Grundschule oder Gymnasium Orientierten wurden deshalb all jene Studienanfänger einbezogen, die sich noch nicht für eine bestimmte Schulart entschieden haben, sich aber neben anderen Schularten das Mittelschullehramt zumindest vorstellen können¹¹⁴ (22%).

Tabelle 9 stellt die Schulartpräferenzen der Studienanfänger dar. Besonders häufig werden Kombinationen mit dem Höheren Lehramt an Gymnasien genannt.¹¹⁵

Tab. 9: Angestrebte Schularten, häufige Kombinationen

An welcher Schulart möchten Sie später einmal Lehrer sein? Kreuzen Sie alle Schularten an, an denen Sie sich vorstellen können zu unterrichten.

Anteil Nennungen der jeweiligen Antwortkombinationen, n=194

	n	in %
nur Grundschule	25	13
nur Mittelschule	-	-
nur Gymnasium	86	44
Grundschule, Mittelschule	12	6
Grundschule, Gymnasium	18	9
Mittelschule, Gymnasium	26	13
Grundschule, Mittelschule, Gymnasium	5	3
andere Kombinationen in Frage kommender Schularten	20	10
noch keine Schulartpräferenzen	2	1

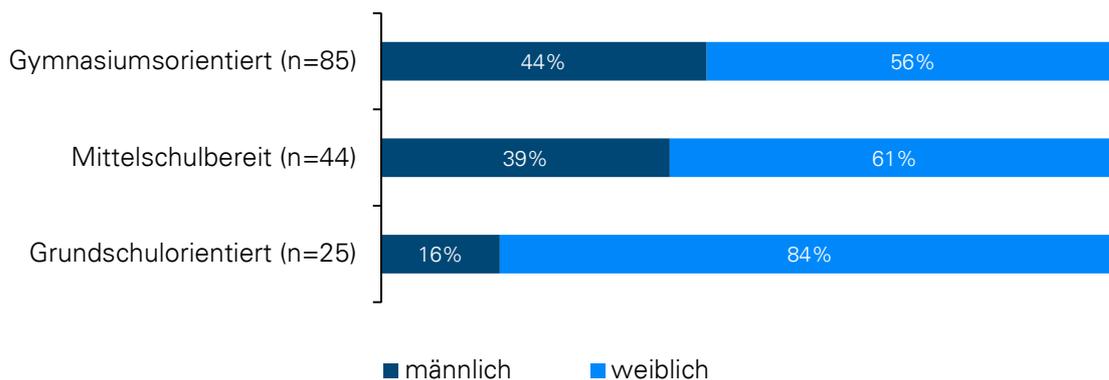
Zwei Drittel der befragten Studienanfänger sind weiblich und ein Drittel männlich. Mit 84 Prozent ist der Frauenanteil unter den grundschulorientierten Studienanfängern besonders hoch. Unter den Gymnasiumsorientierten ist der Geschlechteranteil relativ ausgeglichen.

¹¹³ Auch in der Schülerbefragung nennt nur einer der am Lehramt interessierten Schüler das Mittelschullehramt als angestrebte Schulart. Grundschule und Gymnasium werden zu etwa gleichen Teilen angestrebt (18% bzw. 21%). Insgesamt können sich 57 Prozent der Lehramtsinteressierten nur das Lehramt an der Grundschule und/oder am Gymnasium, nicht aber an einer anderen Schulart vorstellen.

¹¹⁴ Diese Befragten werden im Folgenden der Einfachheit halber als „mittelschulbereite“ Studierende bezeichnet.

¹¹⁵ Das Lehramt für Berufsbildende Schulen oder die Förderschule stellt nur für wenige Studienanfänger des BA ABS eine Option dar, was nicht verwundert, da für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen ein eigener BA-Studiengang an der TU Dresden existiert und das Studium für das Förderschullehramt in Sachsen an der Universität Leipzig konzentriert ist.

Abb. 36: Geschlechterverteilung in den angestrebten Schularten



II ERGEBNISSE

Bildungs- und Berufsbiographie der Studienanfänger

Den zweiphasigen Bildungsweg über Grundschule und Gymnasium absolvierten vor allem die gymnasiumsorientierten Studienanfänger, während Grundschulorientierte und Befragte, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, deutlich häufiger auch andere Schularten besuchten (siehe Abbildung 37). So verbrachte etwa ein Drittel aller Grundschulorientierten und ein Viertel aller Mittelschulbereiten einen Teil ihrer Schullaufbahn an der Mittelschule bzw. Realschule. Rund ein Viertel aller grundschulorientierten Studienanfänger erwarb die Hochschulzugangsberechtigung an einem Beruflichen Gymnasium. Zudem haben von den Grundschulorientierten und Mittelschulbereiten jeweils zirka 12 Prozent eine Berufsschule besucht.

Während jeweils ein Drittel der grundschulorientierten und mittelschulbereiten Studienanfänger erst zwei oder mehr Jahre nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung das Lehramtsstudium begannen, nahmen 84 Prozent der gymnasiumsorientierten Studienanfänger spätestens ein Jahr nach Ablegen des Abiturs das Lehramtsstudium auf. Ungefähr die Hälfte jener Studienanfänger, die erst zwei oder mehr Jahre nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung mit dem Lehramtsstudium begannen, absolvierte in der Zwischenzeit ein Freiwilliges Soziales Jahr, den Wehr- oder Zivildienst oder aber ein Jahr im Ausland, beispielsweise als Au Pair. Daneben nahmen besonders viele Grundschulorientierte und Mittelschulbereite eine Berufsausbildung auf, während Gymnasiumsorientierte weitaus häufiger zunächst ein fachliches Studium begannen.

Abb. 37: Besuchte Schularten

Welche der folgenden Schularten haben Sie als Schüler besucht? Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Schularten an.

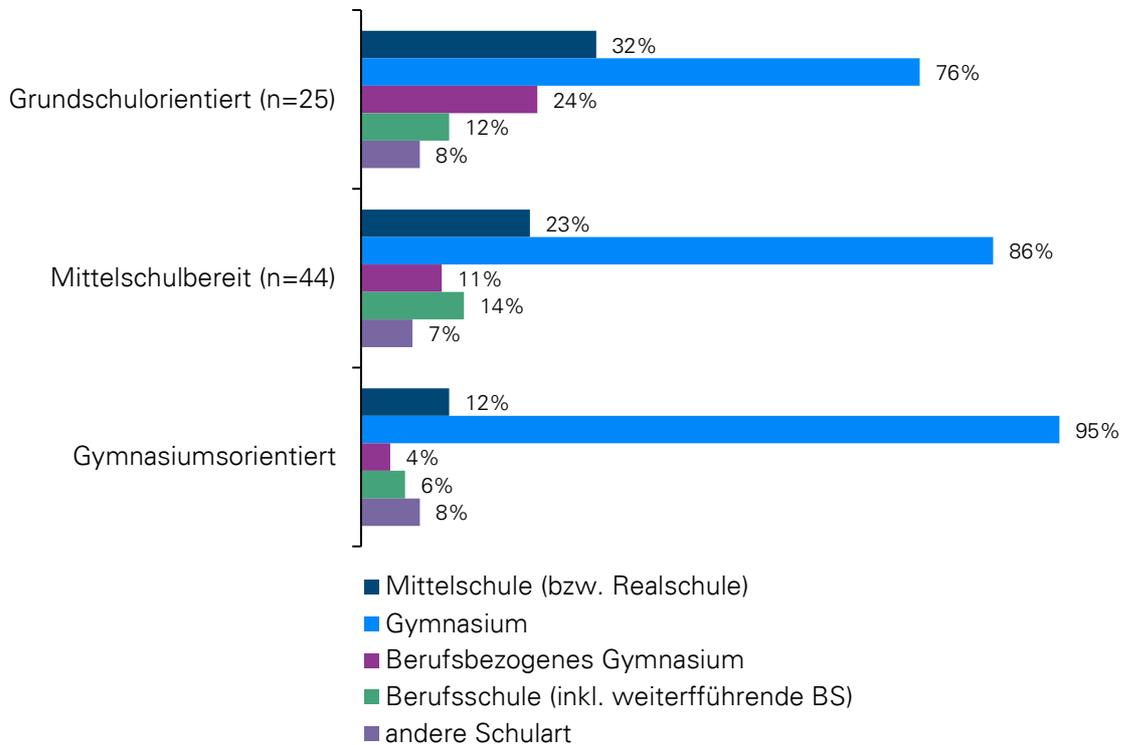
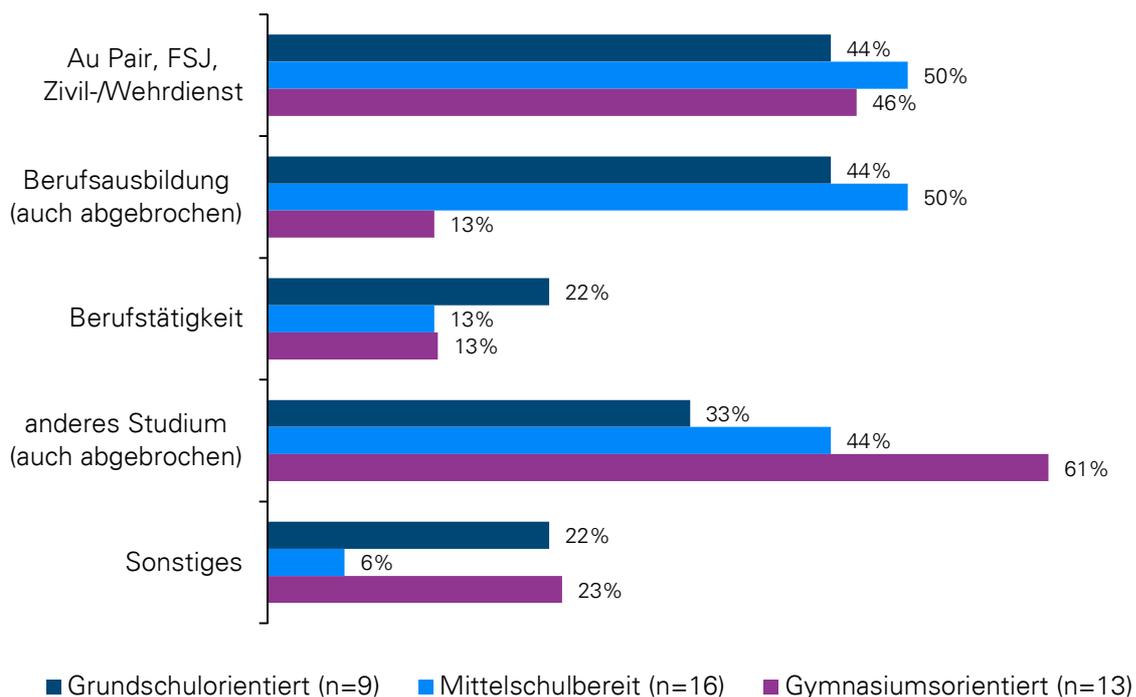


Abb. 38: Tätigkeiten vor Beginn des Lehramtsstudiums bei Studierenden mit mehr als einem Jahr Unterbrechung

Was haben Sie nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bis zu Beginn des Studiums getan? Offene Antworten, kategorisiert



Unabhängig von der Schulartpräferenz nannten die Studienanfänger, die das Studium nicht im direkten Anschluss an das Abitur aufnehmen, als Beweggrund für die letztendliche Aufnahme des Lehramtsstudiums vor allem, dass sie sich beruflich im pädagogischen Bereich und der Wissensvermittlung (neu) orientieren möchten. Gymnasiumsorientierte Studienanfänger gaben außerdem häufig an, dass sie auf ihrer bisherigen Ausbildung und/oder beruflichen Tätigkeit aufbauen möchten.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass grundschulorientierte Studienanfänger und solche, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, über mehr Erfahrungen mit anderen Schularten verfügen und seltener direkt im Anschluss an das Abitur mit dem Lehramtsstudium begannen. Vor allem Grundschulorientierte gingen vor Studienbeginn bereits einer beruflichen Tätigkeit nach. Gymnasiumsorientierte nahmen demgegenüber häufiger direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung das Lehramtsstudium auf. Besteht zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Hochschulstudiums eine mehrjährige Unterbrechung, so hatten die Gymnasiumsorientierten in dieser Zeit häufig ein fachwissenschaftliches Studium begonnen. Der dabei vermittelte hohe fachwissenschaftliche Anspruch mag auf die Wahl des Gymnasiallehramts einwirken, da unter allen Lehrämtern an allgemeinbildenden Schulen hier das fachwissenschaftliche Studium am umfangreichsten ist.

Anscheinend wirken sich die umfangreicheren Erfahrungen mit verschiedenen Schularten, insbesondere mit der Mittelschule bzw. Realschule und die vielfältigeren und teils mehrjährigen Erfahrungen in der Zeit zwischen Abitur und dem Studienbeginn, positiv auf die Offenheit bezüglich der angestrebten Schulart im Lehramtsstudium aus. Studienanfänger, die in der Sekundarstufe I und II ausschließlich das Gymnasium besuchten, wählen meist auch den direkten Weg an die Universität in das Lehramtsstudium mit dem Ziel Gymnasiallehramt. Eigene, wohl meist positive Schulerfahrungen dürften in diesen Fällen dafür sprechen, das Gymnasium als bereits vertrautes Berufsumfeld zu wählen.

Mangelnde eigene Erfahrungen mit anderen Schularten dürften dazu beitragen, dass diese Personen empfänglicher für Vorurteile gegenüber der Mittelschule und deren Schülerschaft sind. Bei den Bemühungen, mehr Studierende für das Mittelschullehramt zu gewinnen, lohnt es sich also, bei den Studierenden anzusetzen, die bereits eigene Erfahrungen mit dieser Schulart gemacht haben. Gymnasiasten könnte die Mittelschule vor allem durch Praktika

näher gebracht werden, um mit der Schulart und der Schülerschaft Erfahrungen zu sammeln und Vorbehalte abzubauen.

Fächerwahl

Die Fächerwahl der Studierenden mit verschiedenen Schulartpräferenzen fällt recht unterschiedlich aus. Das liegt zu einem wesentlichen Teil im unterschiedlichen Fächerkanon der verschiedenen Schularten begründet. Dieser ist vor allem für Studierende im Grundschullehramt auf relativ wenige Fächer begrenzt, weshalb die Vergleichbarkeit ihrer Fächerwahl mit derjenigen der gymnasiumsorientierten sowie mittelschulbereiten Studierenden eingeschränkt ist.

Die Gruppe der gymnasiumsorientierten Studierenden unterscheidet sich hinsichtlich der Fächerwahl von denen, die sich das Mittelschullehramt vorstellen können, vor allem darin, dass Geschichte, Geographie und Latein¹¹⁶ von den Gymnasiumsorientierten deutlich häufiger studiert werden. Unter den Mittelschulbereiten ist dagegen unter anderem das Studium der Fächer Mathematik, Englisch, Französisch und Chemie deutlich weiter verbreitet als unter den Gymnasiumsorientierten.

Die Antworten auf die Frage nach den Studienfächern, die sich die Befragten alternativ zu den tatsächlich studierten Fächern auch hätten vorstellen können, macht Folgendes deutlich: Die Befragten, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, sind nicht nur hinsichtlich der Schulartwahl flexibel bzw. noch unentschieden, sie waren auch bei der Fächerwahl weniger auf einzelne Fächer festgelegt und nennen im Durchschnitt mehr alternative Studienfächer als die Gymnasiumsorientierten. Es handelt sich hier offenbar um eine Personengruppe, die in Hinblick auf Schulart- und Fächerwahl prinzipiell für mehrere Optionen offen ist. Da die „Mangelschulart“ Mittelschule und häufig ein oder mehrere Mangelfächer zu den vorstellbaren Optionen zählen, sind Beratungs- und Überzeugungsversuche, die auf eine bedarfsorientierte Schulart- und Fächerwahl hinwirken sollen, bei diesen Personen deutlich vielversprechender als bei jenen, die frühzeitig eine Festlegung auf eine bestimmte Schulart und Fächerkombination getroffen haben.

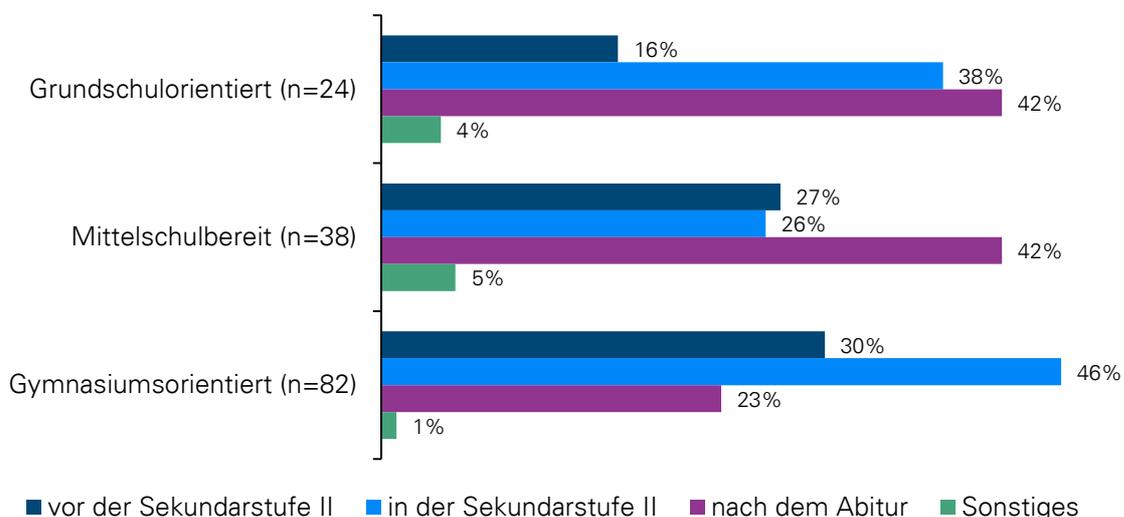
¹¹⁶ Latein wird für das Mittelschullehramt nicht angeboten.

Studien- und Berufswahl

Während die gymnasiumsorientierten Studienanfänger mehrheitlich noch während der Schulzeit den Entschluss fassten, den Lehrerberuf zu ergreifen, entscheiden sich grundschulorientierte und mittelschulbereite Studienanfänger häufiger erst nach Ende der Schulzeit für den Lehrerberuf. Nur wenige Studienanfänger haben sich bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe II für den Lehrerberuf entschieden.

Abb. 39: Zeitpunkt der Berufswahl

Wann haben Sie den Entschluss gefasst, Lehrer zu werden?



Es wird deutlich, dass der Entschluss für das Gymnasiallehreramt vergleichsweise früh getroffen wird, vorrangig in der Sekundarstufe II. Die tägliche Erfahrung als Schüler mit dieser Schulart mag hier maßgeblichen Einfluss haben. Dass sich etwa drei Viertel aller Gymnasiumsorientierten bereits während der Schulzeit für den Lehrerberuf entschieden, erklärt auch, dass diese Personen das Lehramtsstudium häufig im direkten Anschluss an den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen haben. Der hohe Anteil der Grundschulorientierten und Mittelschulbereiten, die sich erst nach dem Abitur für den Lehrerberuf entschieden, hängt vor allem damit zusammen, dass die Studienanfänger dieser beiden Gruppen weitaus häufiger als ihre gymnasiumsorientierten Kommilitonen zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Beginn des Lehramtsstudiums eine längere Unterbrechung hatten, in der vor allem berufliche Erfahrungen dominierten, die sich wiederum in der Entscheidung für den Lehrerberuf niedergeschlagen haben dürften.

Für eine deutliche Mehrheit der Studienanfänger ist das Lehramtsstudium zugleich das Wunschstudium. Nur sehr wenige hätten lieber ein fachwissenschaftliches Studium aufgenommen. Rund drei Viertel der Gymnasiumsorientierten und Mittelschulbereiten geben zudem an, ihre Wunsch-Fächerkombination zu studieren. Unter den Grundschulorientierten sind es dagegen nur 40 Prozent. Vor allem Kombinationen mit den zulassungsbeschränkten Fächern Mathematik und Deutsch sowie Sport, das an der TU Dresden nicht angeboten wird, hätten die Grundschulorientierten ihren jetzigen Fächerkombinationen vorgezogen. Insgesamt will sich allerdings nur knapp jeder vierte Befragte, der nicht seine Wunsch-Fächerkombination belegt, für das nächste Semester erneut für die bevorzugten Fächer bewerben.

Die Einzelergebnisse verdichten sich zu einem anschaulichen Bild von den Studierendengruppen mit unterschiedlichen Schularthpräferenzen: Die gymnasiumsorientierten Studierenden wirken insgesamt etwas gefestigter in ihrem Wunsch, den Lehrerberuf zu ergreifen. Dafür sprechen zum einen die mehrheitlich noch während der Schulzeit getroffenen Berufsentscheidung sowie der damit verbundene direkte Übergang von der Schule in das Lehramtsstudium. Die Entschiedenheit für den Lehrerberuf wird zudem auch dadurch deutlich, dass die Gymnasiumsorientierten dem Berufsziel Lehramt mehrheitlich Priorität gegenüber den Studienfächer einräumen. Auch für viele grundschulorientierte Studienanfänger und Studierende, die sich das Mittelschullehramt vorstellen können, ist die Berufswahl Lehramt von höherer Bedeutung als die Fächerkombination. Im Vergleich zu ihren gymnasiumsorientierten Kommilitonen würde jedoch ein etwas größerer Teil der Grundschulorientierten und Mittelschulbereiten nicht unter allen Umständen am Lehramtsstudium festhalten.

Praktische Vorerfahrungen

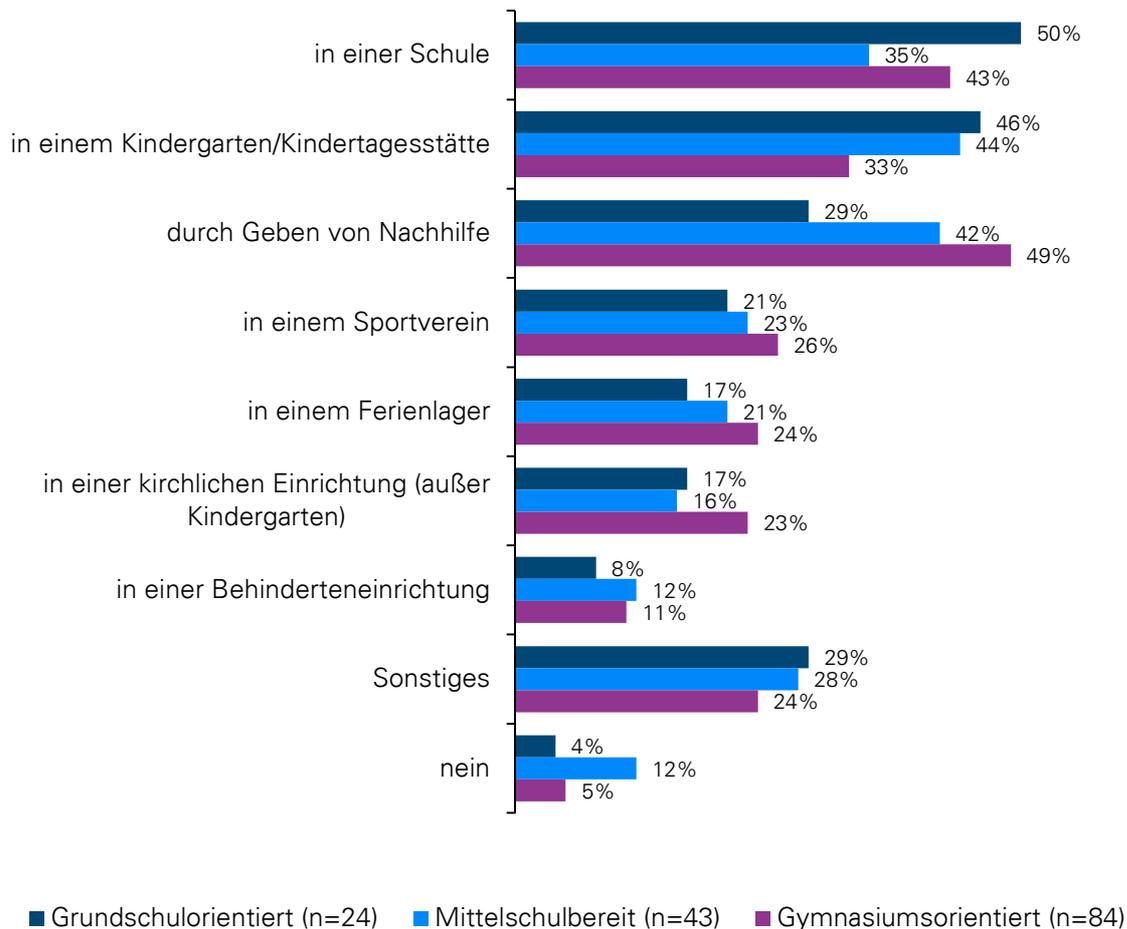
Nur ein sehr geringer Teil der Studienanfänger hat im Vorfeld des Lehramtsstudiums noch keine praktischen Vorerfahrungen in einem pädagogischen Tätigkeitsbereich gesammelt. Vor allem an Schulen oder in Kindergärten wurden erste praktische Erfahrungen gemacht.

Mittelschulbereite und Gymnasiumsorientierte gaben insgesamt deutlich häufiger Nachhilfe als Grundschulorientierte. Dies mag damit zusammenhängen, dass Nachhilfe wesentlich häufiger von Schülern ab der Sekundarstufe I in Anspruch genommen wird, also von der späteren Zielgruppe dieser beider Schularten. Grundschulorientierte Studienanfänger sammelten demgegenüber

vergleichsweise häufig praktische Erfahrungen im Bereich frühkindlicher Bildung.

Abb. 40: Pädagogische Erfahrungen vor dem Studium

Haben Sie vor Studienbeginn bereits Erfahrung in einem der folgenden pädagogischen Tätigkeitsbereiche gesammelt? (Mehrfachantworten möglich)



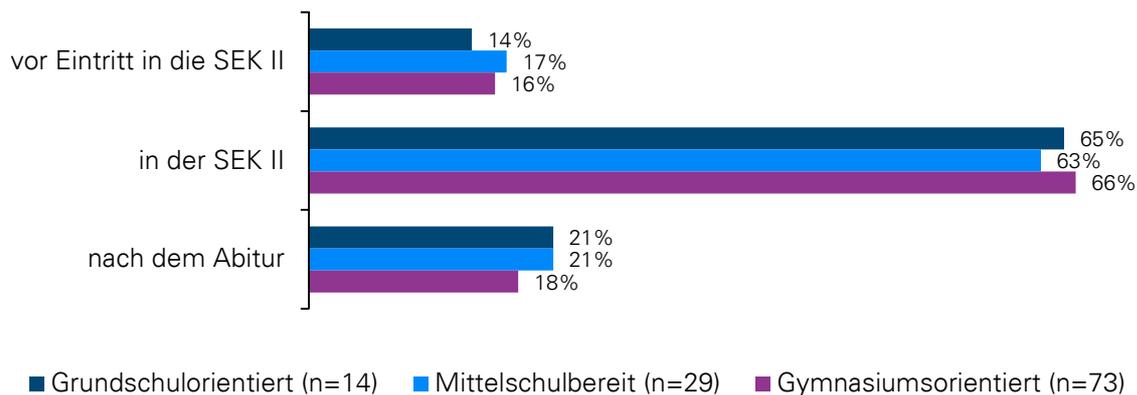
Informationsverhalten und Informationsstand der Studienanfänger

Neben den praktischen pädagogischen Erfahrungen, die die Mehrheit der Befragten vor Beginn des Studiums erworben haben, haben die meisten Befragten bereits während der Schulzeit, vor allem in der Sekundarstufe II, aktiv damit begonnen, Informationen über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten einzuholen. Obwohl sich ein erheblicher Teil der grundschulorientierten und mittelschulbereiten Studienanfänger erst nach dem Abitur tatsächlich für das Lehramtsstudium entschied, kann angenommen werden, dass zumindest die Option Lehramt für die meisten bereits zu Schulzeiten bestand, ohne dass be-

reits der konkrete Entschluss zur Aufnahme der entsprechenden Lehramtsausbildung getroffen wurde.

Abb. 41: Beginn der Informationssuche über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten

Wann haben Sie begonnen, aktiv Informationen über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten einzuholen?



Über die allgemein in Frage kommenden Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten fühlten sich sowohl die gymnasiumsorientierten als auch die mittelschulbereiten Studienanfänger bei ihrer Studienentscheidung gut informiert. Grundschulorientierte fühlten sich demgegenüber insgesamt deutlich weniger umfassend informiert. Ein Drittel empfand den eigenen Kenntnisstand sogar als eher unzureichend. Der Informationsstand hinsichtlich spezieller Aspekte zur Studienwahl, wie beispielsweise konkrete Studienvoraussetzungen oder spätere Arbeitsmarktaussichten, war unter den Studienanfängern der verschiedenen Schularten zum Zeitpunkt ihrer Studienentscheidung unterschiedlich ausgeprägt. Die gymnasiumsorientierten Studienanfänger zeichneten sich gegenüber ihren Kommilitonen durch eine gute Informiertheit zu allen Gesichtspunkten aus. Während die Studienanfänger, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, angaben, zu Arbeitsmarktaussichten und Berufsperspektiven deutlich schlechter informiert gewesen zu sein, gaben die Grundschulorientierten an, über einen unzureichenden Informationsstand vor allem bezüglich studienbezogener Aspekte wie Anforderungen im Studium und Zulassungsvoraussetzungen verfügt zu haben.

Durchschnittlich nutzten die Studierenden sechs Arten von Informationsquellen, um sich über verschiedene Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten einen Überblick zu verschaffen. Die Homepages von Hochschulen wurden dabei am

häufigsten genutzt. Studienanfänger, die sich auch das Mittelschullehramt vorstellen können, nutzten vergleichsweise häufig allgemeine Internetportale sowie Selbsttests zur Studien- und Berufswahl. Diese eher allgemein und weniger gezielt auf das Lehramt ausgerichtete Informationsbeschaffung deutet gewissermaßen auch darauf hin, dass diese Studienanfänger hinsichtlich der Berufswahl insgesamt noch weniger festgelegt sind als ihre Kommilitonen, für die die Berufswahl in Grundzügen bereits länger feststeht und die daher konkrete Informationen für die Details ihrer Studienentscheidung suchen.

Gymnasiumsorientierte griffen deutlich häufiger auf Informationen und Ratschläge von Lehrern zurück und bewerten diese Informationsquelle auch signifikant besser. Dies unterstreicht die Vermutung, dass für Studierende, die das Gymnasiallehramt anstreben, Erfahrungen der eigenen Schulzeit für die Berufswahl eine große Rolle spielen. Die Informationen und Ratschläge von Gymnasiallehrern sind zudem implizit an das Bild des Gymnasiallehramts gekoppelt. Denn dass Gymnasiallehrer ihren Schülern aufgrund ihrer eigenen Erfahrungswelt nicht häufig nahelegen, Mittelschullehramt zu studieren, verwundert nicht.

Persönliche Beratungen an Hochschulen oder durch die Arbeitsagentur wurden von Grundschulorientierten deutlich häufiger in Anspruch genommen, während eher allgemein gehaltene Informationsveranstaltungen der Universitäten oder des Berufsinformationszentrums (BIZ) besonders selten von den grundschulorientierten Studienanfängern besucht wurden.

Gymnasiumsorientierte bewerten die verschiedenen Informationsoptionen durchweg besser als ihre Kommilitonen. Die schlechtere Bewertung allgemeiner Informationsangebote wie Internetportale, Veranstaltungen oder Broschüren durch die Grundschulorientierten und Mittelschulbereiten mag darin gründen, dass spezifische Auskünfte für die einzelnen Schularten – beispielsweise pädagogisches Profil, fachliche Anforderungen etc. – nicht ausreichend verfügbar sind. Das Lehramt an Gymnasien ist den meisten Studieninteressierten sehr vertraut, weshalb diesbezüglich kein hoher Informationsbedarf bestanden haben dürfte.

Bedeutung von Beschäftigungsaussichten

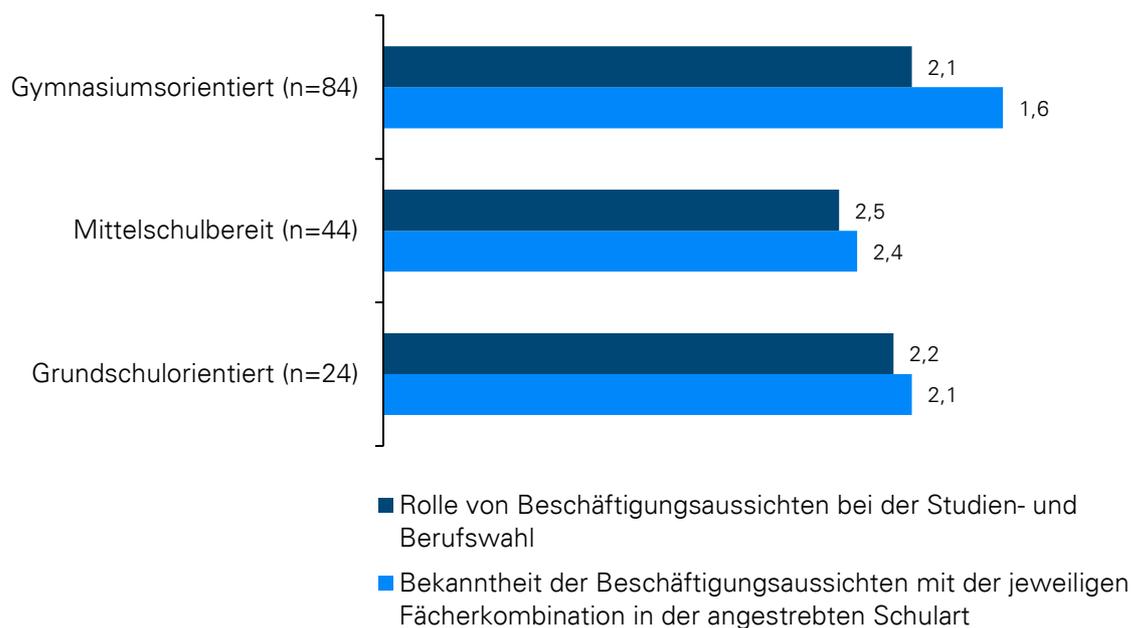
Für jeweils rund drei Viertel der Grundschul- und Gymnasiumsorientierten spielten Überlegungen zu späteren Beschäftigungsaussichten bei ihrer Studien- und Berufswahl eine große bis sehr große Rolle. Entsprechend sind der Mehrheit dieser Befragten die Beschäftigungsaussichten in ihrer jeweils gewählten Fächerkombination und angestrebten Schulart auch bekannt. Unter den hinsichtlich der Schulart flexiblen Studienanfängern, die sich auch das Mittelschullehramt vorstellen können, spielten Überlegungen zu Beschäftigungsaussichten bei der Studien- und Berufswahl für knapp die Hälfte keine große Rolle, weshalb diese hinsichtlich der gewählten Fächerkombination und der angestrebten Schulart auch weniger bekannt sind. 20 Prozent der Mittelschulbereiten gaben sogar an, über die Beschäftigungsaussichten mit ihrer Fächerkombination in der von ihnen angestrebten Schulart keinerlei Kenntnisse zu besitzen. Dass jene Studienanfänger, für die das Mittelschullehramt eine Option ist, nicht unter allen Umständen am Lehramtsstudium festhalten würden und auch hinsichtlich der angestrebten Schulart noch unentschlossen sind, mag ein Grund dafür sein, dass Arbeitsmarktüberlegungen bei der Studien- und Berufswahl eine geringere Rolle spielen.

Abb. 42: Bedeutung und Bekanntheit von Beschäftigungsaussichten

Welche Rolle spielten Beschäftigungsaussichten bzw. Chancen auf einen Arbeitsplatz bei Ihrer Studien- und Berufswahl? (5=überhaupt keine Rolle, 1= eine sehr große Rolle)

Sind Ihnen die Beschäftigungsaussichten mit Ihrer Fächerkombination in der angestrebten Schulart bekannt? (5=nicht bekannt, 1=bekannt)

Mittelwerte

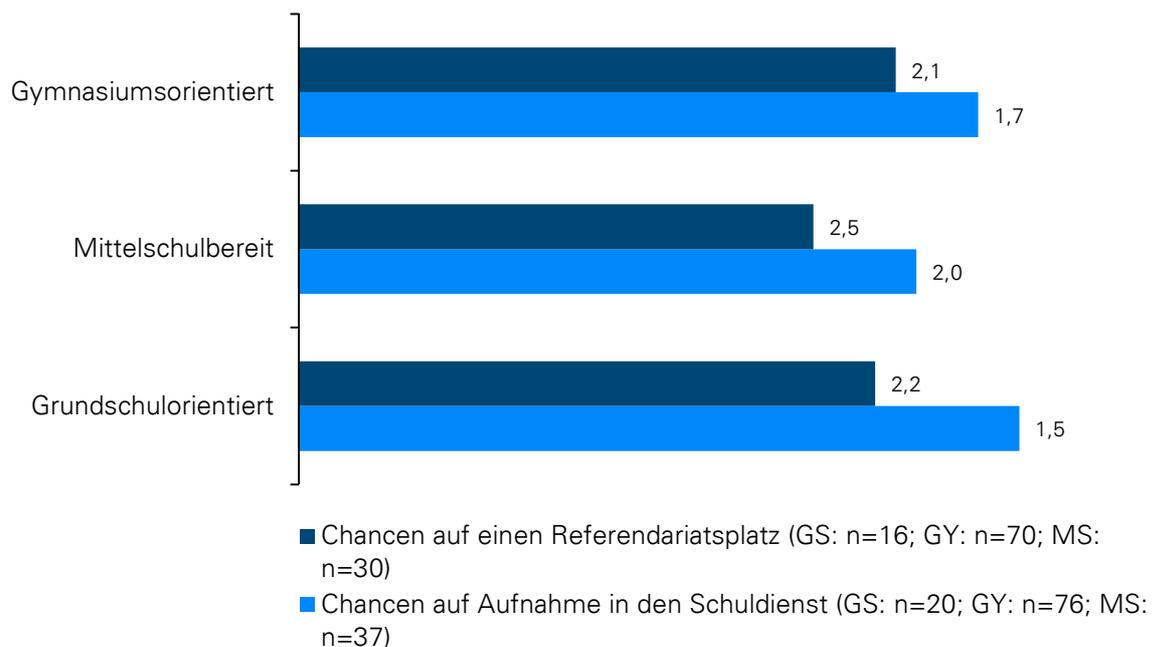


Die Studienanfänger schätzen ihre Chancen bezüglich der späteren Aufnahme in den Schuldienst als Lehrer im Durchschnitt besser ein als ihre Chancen auf einen Referendariatsplatz im Anschluss an ihr Studium. Das mag mit der aktuellen Lage in Sachsen zusammenhängen, wo Plätze im Vorbereitungsdienst für Lehramtsabsolventen seit Jahren eher knapp sind, der Lehrermangel aber derzeit in aller Munde ist.

Gymnasiumsorientierte sehen für sich die besten Chancen für eine Stelle im Vorbereitungsdienst und einer späteren Aufnahme in den Schuldienst. Mittelschulbereite beurteilen ihre Aussichten sowohl für einen Referendariats- als auch für einen Arbeitsplatz im Schuldienst durchweg skeptischer als ihre Kommilitonen, obwohl gerade an Grund- und Mittelschulen der Lehrerberuf besonders groß ist. Auffällig ist, dass die Grundschulorientierten und Mittelschulbereiten deutlich häufiger als die Gymnasiumsorientierten angaben, ihre Chancen auf einen Referendariatsplatz und eine Anstellung im Schuldienst nicht beurteilen zu können¹¹⁷. Dies dürfte mit dem insgesamt schlechteren Informationsgrad der grundschulorientierten und mittelschulbereiten Studienanfänger hinsichtlich der verschiedenen studien- und berufsrelevanten Aspekte zusammenhängen.

Abb. 43: Einschätzung der eigenen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt

Wie schätzen Sie Ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Studiums ein? (1=günstig, 5=ungünstig); Mittelwerte



¹¹⁷ Z.B. gaben 33% der Mittelschulbereiten und 30% der Grundschulorientierten an, ihre Chancen auf einen Platz im Vorbereitungsdienst nicht einschätzen zu können.

Lebens- und Berufsorientierung sowie Studienwahlmotive

Für die Studienanfänger im Lehramtsstudium spielen karriereorientierte Gesichtspunkte wie *hohes berufliches Ansehen, gute Karrierechancen, eine leitende Position innehaben* sowie *viel Geld verdienen* eine untergeordnete Rolle. Für die gymnasiumsorientierten Studierenden sind Karriereaspekte noch am häufigsten von Bedeutung. Möglicherweise werden von den Studienanfängern Karrieremöglichkeiten an Gymnasien als besser verwirklichter betrachtet, als an Grund- und Mittelschulen. Die Freizeitorientierung – *genug Freizeit haben* und *Zeit für Freunde haben* – ist unter den Studienanfängern stärker ausgeprägt als die Karriereorientierung. Die Studienanfänger aller Schularten messen einer *sicheren beruflichen Zukunft* sowie einem *sicheren Arbeitsplatz* große Bedeutung bei. Dies geht mit der starken Familienorientierung der Studienanfänger einher. Soziale Kontakte und eine kommunikative Tätigkeit sind für die Lehramtsstudierenden wichtige Bestandteile eines gelungenen Erwerbslebens.

Als *Studienwahlgründe* waren soziale Motive sowie fachliches Interesse, Neigungen und Begabungen die wichtigsten Gesichtspunkte. Die sozialen Motive wie *viel Umgang mit Menschen haben, anderen zu helfen* oder *zu sozialen Veränderungen beizutragen* sind bei grundschulorientierten Studienanfängern im Durchschnitt etwas stärker, fachliche und wissenschaftliche Interessen, Neigungen und Begabungen deutlich schwächer ausgeprägt als bei den restlichen Studienanfängern. Die unterschiedliche Gewichtung der Motive mag mit dem fachlich umfangreicheren Unterricht in der Sekundarstufe I und II und der stärker pädagogisch ausgerichteten Arbeit in der Grundschule zusammenhängen.

Karriere- und Arbeitsmarktaspekte waren bei der Studienwahl insgesamt wenig ausschlaggebend. Während die meisten Studienanfänger, unabhängig von ihrer Schulartpräferenz, einer *gesicherten Berufsposition*, die der Lehrerberuf mit sich bringt, eine hohe Bedeutung für die Studienwahl beimessen, waren Motive wie *einen angesehenen Beruf bekommen* oder *gute Verdienstmöglichkeiten erreichen* bei der Studienwahl vergleichsweise wenig bedeutend. *Gute Verdienstmöglichkeiten* waren vor allem bei den Grundschulorientierten und solchen, die sich das Mittelschullehramt vorstellen können, kaum ausschlaggebend und signifikant weniger wichtig als bei ihren gymnasiumsorientierten Kommilitonen. Den meisten Studienanfängern dürften bereits vor Studienbeginn die unterschiedlichen Besoldungsgruppen und Verdienstmöglichkeiten der Lehrer

der verschiedenen Schularten – die am höchsten im Höheren Lehramt an Gymnasien ausfallen – bekannt sein.

Günstige Arbeitsmarktchancen flossen eher bei den grundschul- und gymnasiumsorientierten Studienanfängern in die Entscheidungsfindung ein. Die hinsichtlich der Schulart noch unentschlossenen Studierenden, für die auch das Mittelschullehramt in Frage kommt, maßen dem Punkt hingegen weniger Bedeutung bei. Sie haben auch vergleichsweise häufig keine Vorstellung von den Beschäftigungsaussichten, die sich aus ihrem Studium ergeben.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass soziale Motive für die angehenden Lehrer von zentraler Bedeutung sind. Während dies unter den grundschulorientierten Studienanfängern etwas ausgeprägter ist, messen die gymnasiumsorientierten Studienanfänger und diejenigen, für die unter anderem das Mittelschullehramt in Frage kommt, fachlichen Interessen und Neigungen mehr Bedeutung bei. Karriereorientierung kommt ausschließlich in Hinblick auf Arbeitsplatzsicherheit bzw. eine sichere berufliche Zukunft zum Tragen. Dieses Sicherheitsdenken dürfte mit der hohen Familienorientierung der Studienanfänger zusammenhängen. Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten sind, wenngleich auch nur in begrenztem Maße, bei den Gymnasiumsorientierten etwas ausgeprägter.

Sachinteresse, Fähigkeiten und Begabungen

Die meisten Unterschiede in der Verteilung des Sachinteresses, der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und Begabungen und des Interesses an verschiedenen berufsbezogenen Fähigkeiten sind auf die unterschiedliche Verteilung der Studienfächer bei Grundschulorientierten, Gymnasiumsorientierten und Mittelschulbereiten zurückzuführen. Die Studienanfänger, für die das Mittelschullehramt in Frage kommt, fallen allerdings dadurch auf, dass sie – mit Ausnahme des technisch-naturwissenschaftlichen Bereichs – sowohl ihre Fähigkeiten und Begabungen als auch ihr Interesse an diversen Wissensgebieten und berufsbezogenen Tätigkeiten durchweg schwächer bzw. geringer beurteilen als ihre Kommilitonen. Auffällig ist vor allem das im Durchschnitt signifikant schwächere Interesse an Tätigkeiten im Bereich Organisieren und Kommunizieren, wie beispielsweise *Gespräche anleiten oder Diskussionen moderieren*, die ja für den Lehrerberuf grundlegend sind. Damit einher geht eine signifikant schwächere Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen im kommunikativen Bereich.

Die in der Schulart wenig festgelegten Studierenden, die sich auch das Mittelschullehramt vorstellen können, zeichnen sich in mehrfacher Hinsicht durch geringe Entschlossenheit aus. Damit mag auch der Befund in Zusammenhang stehen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung¹¹⁸ bei den Mittelschulbereiten im Durchschnitt schwächer ausgeprägt ist, als bei den Kommilitonen, die bereits auf eine konkrete Schulart fokussiert sind. Zugleich zeichnen sich die Mittelschulbereiten durch eine signifikant geringere Leistungsorientierung¹¹⁹ aus. Die Mittelschulbereiten legen, positiv gesehen, eine große Flexibilität in der Studienwahl an den Tag und könnten daher empfänglich für Argumente sein, die für eine bedarfsorientierte Studienwahl sprechen. Geringere Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsorientierung sind allerdings Risikomerkmale, die ein Scheitern in Studium oder Beruf wahrscheinlicher machen.

Begründungen für die Schulartwahl

Die vorgestellten Befunde machen deutlich, dass sich angehende Grundschullehrer von angehenden Gymnasiallehrern deutlich unterscheiden und dass es zudem eine Gruppe von Studienanfängern gibt, die in vielerlei Hinsicht noch wenig festgelegt, unentschieden bzw. flexibel ist. Aufgrund dieser Unterschiedlichkeit ist zu erwarten dass die Studierenden mit unterschiedlichen Schulartpräferenzen unterschiedliche Begründungen für ihre Studienwahl angeben. Die Studienanfänger wurden in offenen Fragen gebeten, zu begründen, warum sie in der von ihnen angegebenen Schulart Lehrer sein möchten. Für das Mittelschullehramt, das niemand gezielt anstrebt, wurden zudem Gründe erhoben, die gegen diese Schulart sprechen¹²⁰.

Grundschullehramt

Studienanfänger, die sich für das Grundschullehramt entscheiden, wollen explizit mit kleinen Kindern zusammenarbeiten. Dies hängt vor allem mit einer durchweg positiven Vorstellung von Grundschulern zusammen, welche als

¹¹⁸ Gemessen mittels einer gekürzten Itematterie von Ortenburger 2010.

¹¹⁹ Gemessen mittels einer gekürzten, modifizierten Itematterie von Asmussen 2006.

¹²⁰ Zur Auswertung und Kategorienbildung wurden die Antworten all jener Studienanfänger herangezogen, die sich unter anderen Schularten das Grundschullehramt (n=61) vorstellen können, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können (n=44), und diejenigen, die ausschließlich das Gymnasiallehramt anstreben (n=86). Zwar dürften die schulartspezifischen Motive am deutlichsten hervortreten, wenn man nur die Begründungen derjenigen untersucht, die sich auf eine bestimmte Schulart festgelegt haben. Um für alle Vergleichsgruppen ausreichend große Fallzahlen zu erhalten, werden für die Grund- und Mittelschule auch diejenigen herangezogen, die sich die jeweilige Schulart neben anderen Schularten als künftigen Arbeitsplatz vorstellen können.

begeisterungsfähig, motiviert und erziehbar beschrieben werden. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass es, anders als bei älteren Schülern der Sekundarstufe¹²¹, keine Autoritätsprobleme geben wird.

Anders als die angehenden Lehrer für die Sekundarstufe, die vor allem dem fachlichen Anspruch einen hohen Stellenwert beimessen, schätzen die grundschulorientierten Studienanfänger besonders erzieherische und pädagogische Aspekte während der Grundschulzeit als reizvoll ein. Sie betrachten das Unterrichten als einen ganzheitlichen Prozess, in dem sowohl Grundlagen wie Schreiben, Lesen und Rechnen als auch Werte und Normen vermittelt werden und in dem auf die Entwicklung der Schüler Einfluss genommen werden kann. Zudem werden die speziellen Lehr- und Unterrichtsformen der Grundschule, die Kombination von spielerischem und kreativem Lernen sowie die Anschaulichkeit in der Stoffvermittlung als erstrebenswert erachtet. Einige Äußerungen erwecken den Eindruck eines zu positiven, fast verklärten Bildes von der Grundschule und deren Schülerschaft, welches stark abgegrenzt wird vom Bild der Sekundarstufe.

Höheres Lehramt an Gymnasien

Während für das Grundschullehramt vor allem der pädagogische Aspekt im Vordergrund steht, ist der stärker fachlich fokussierte Unterricht in der Sekundarstufe im Allgemeinen und am Gymnasium im Speziellen die häufigste Begründung für die Wahl des Gymnasiallehramts. Besonders der Unterricht am Gymnasium wird, in Abgrenzung zur Grund- und Mittelschule, als fachlich anspruchsvoll, vielfältig und wissenschaftlich tiefgründig betrachtet.

An zweiter Stelle folgen Motive, die sich auf eine positive Vorstellung von Schülern am Gymnasium beziehen. Häufig wird dabei das Alter der Schüler betont. Studienanfänger, die später ausschließlich am Gymnasium unterrichten wollen, können sich nicht vorstellen, mit Schülern im Grundschulalter zu arbeiten, sehen sich teilweise dafür sogar als ungeeignet. Das Reizvolle an der Sekundarstufe ist für sie das breite Spektrum an Alters- und Schulklassen sowie das Arbeiten mit älteren, in der Sekundarstufe II fast erwachsenen Schülern. Begründet wird dies mit der Annahme, dass ältere Schüler fachlich interessiert, selbständig, motiviert und anspruchsvoll und damit eine geeignete Zielgruppe für einen fachlich tiefgründigen Unterricht sind. Das Bild vom

¹²¹ Einige Studienanfänger gaben an, dass sie befürchten, sich bei Schülern der Sekundarstufe nicht durchsetzen zu können.

Gymnasium ist geprägt von der Vorstellung hoch motivierter und begabter Schüler, die – vor allem im Gegensatz zu Mittelschülern – lernwillig sind, sich für den Lehrstoff begeistern, ein hohes Leistungsniveau haben und zudem über gute Umgangsformen verfügen. Dem gegenüber steht das verbreitete Bild von der Mittelschule und ihren Schülern. Der Umgang mit Mittelschülern wird per se als schwierig betrachtet, vor allem aufgrund mangelnder Lernbereitschaft und schlechter Umgangsformen. Diese Erwartungen basieren teils auf eigenen, negativen Erfahrungen mit der Mittelschule in Praktika oder während der eigenen Schulzeit, teils auf Vorurteilen, ohne tatsächlich selbst mit der Schulart in Berührung gekommen zu sein.

Die eigenen Schulerfahrungen am Gymnasium begründen häufig die Präferenz für das Gymnasiallehramt. Als Begründungen werden die gewohnte schulische Umgebung und die damit einhergehende Erwartbarkeit bezüglich des Lernumfelds und der fachlichen Anforderungen aufgeführt, teils ergänzt durch positive Praktikumserfahrungen. Die Sekundarstufe, insbesondere die höheren Klassen, werden von einigen Studienanfängern auch als prägender Lebensabschnitt und wichtigste schulische Phase der Schüler betrachtet, in der sie die Jugendlichen unterstützen und begleiten sowie aktiv auf das Studium und das Leben vorbereiten wollen. In immerhin fast jedem fünften Fall spielt für die Ausbildung der Schulartpräferenz auch eine Rolle, dass ein gewähltes Fach oder gar beide Fächer im Rahmen des Grundschul- und/oder Mittelschullehramts nicht studiert werden können. Vor allem Latein und romanische Sprachen wurden dabei häufig genannt.

Einige der aufgeführten Gründe sind nicht speziell dem Gymnasium sondern der Sekundarstufe im Allgemeinen zuzuordnen, zum Beispiel das Alter der Schüler und das breite Klassen- und Themenspektrum. Die Vorstellungen vom Unterrichten sind vor allem auf die Zusammenarbeit mit älteren Schülern bzw. Jugendlichen ausgerichtet. Es entsteht teilweise der Eindruck, als würden die Klassenstufen 5 bis 7 weitgehend ausgeblendet. Generell fokussieren sich die Studienanfänger mit dem Ziel Gymnasiallehramt auf den Aspekt der fachlichen Wissensvermittlung. Motive, die speziell für das Gymnasium aufgeführt werden, beziehen sich zudem nicht selten auf eine durchweg positive Vorstellung von Schulumfeld und Schülern in Abgrenzung zur Mittelschule. Dementsprechend erfolgen die Begründungen *für* das Gymnasium häufig mittels Argumenten *gegen* die Mittelschule.

Lehramt an Mittelschulen

Motive, die sich ausschließlich auf das Mittelschullehramt beziehen bzw. explizit für die Wahl dieser Schulart sprechen, wurden kaum genannt. Dies hängt damit zusammen, dass unter den befragten Studienanfängern niemand gezielt das Mittelschullehramt anstrebt¹²². Das Mittelschullehramt wird als mögliches Studienziel ausschließlich von Studierenden genannt, die noch keine starke Schulartpräferenz ausgebildet haben, sondern sich das Unterrichten an verschiedenen Schularten vorstellen können. Die Begründungen der Befragten beziehen sich meist allgemein auf das Unterrichten in der Sekundarstufe und damit zusammenhängenden Aspekten und nicht explizit auf die Mittelschule. Die Argumente unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die die entschlossenen Gymnasiumsorientierten anführen. Man bevorzugt das Arbeiten mit Jugendlichen und verbindet das mit der Erwartung eines auf Fachinhalt konzentrierten, anspruchsvollen Unterrichts.

Für einige Studienanfänger ist eine spätere Tätigkeit als Mittelschullehrer eine durchaus vorstellbare, wenngleich nicht bevorzugte Option. Hier liegt zugleich der Unterschied zu den ausschließlich auf das Gymnasium orientierten Studienanfängern. Das Studium für das Höhere Lehramt an Gymnasien, das fast alle Befragten anstreben, die sich auch eine spätere Tätigkeit an einer Mittelschule vorstellen können, soll gewissermaßen zwei berufliche Wege offenhalten: das Unterrichten sowohl an Gymnasien als auch an der Mittelschule. Dabei ist das Gymnasiallehramt in der Regel die bevorzugte Option, während das Mittelschullehramt eher als Überbrückungsmöglichkeit oder gar Notlösung betrachtet wird. So könnten sich manche Studienanfänger vorstellen, zeitlich begrenzt an einer Mittelschule oder auch Hauptschule zu unterrichten, wenn sie keine Anstellung an einem Gymnasium erhalten. Das aus der eigenen Schulzeit bekannte Umfeld Gymnasium wie auch der bessere Verdienst am Gymnasium erscheinen den Studienanfängern allerdings attraktiver. Nur vereinzelt wird die Mittelschule als pädagogisch reizvoll und die Förderung sozial schwacher Kinder als Berufsmotivation beschrieben.

¹²² Lediglich in einem explorativen Interview zur Vorbereitung des Erhebungsinstrumentes zeigte sich ein Fall, in dem ein Studierender gezielt das Mittelschullehramt anstrebt. Diese Entscheidung basierte auf eigenen Erfahrungen während der Schulzeit sowohl an einer Mittelschule als auch an einem Gymnasium: „Mir ist ziemlich oft aufgefallen, dass ich Sachen, die ich am Gymnasium gelernt habe, intensiver gelernt habe als an der Mittelschule. Und ich finde das kann und darf nicht sein. Man ist da ein bisschen benachteiligt, wenn man von der Mittelschule auf das Gymnasium kommt. [...] Und ich will es zumindest probieren an der Mittelschule besser rüber zu bringen, als es bei mir der Fall war.“

Auch wenn sich einige Studierende eine Berufstätigkeit an Mittelschulen vorstellen können, gibt es offenbar kaum Gründe, die speziell für das Studium des Mittelschullehramts sprechen. Das Lehramt an Gymnasien erscheint den meisten Studienanfängern als fachlich interessanter. Soziale Probleme, Disziplinprobleme, Lernschwächen und andere Aspekte, die eher der Mittelschulen zugeschrieben werden, scheinen für die Studienanfänger weniger eine berufliche Herausforderung zu sein, als vielmehr ein Hindernis für einen fachlich anspruchsvollen Unterricht, wie sie ihn offenbar aus ihrer eigenen Schulzeit kennen. Das Studium des Lehramts an Gymnasien hat zudem den strategischen Vorteil, sich nicht frühzeitig auf eine Schulart festlegen zu müssen, sondern sich die Option einer späteren Tätigkeit an Mittelschulen offenzuhalten.

Gründe gegen das Lehramt an Mittelschulen

Um abzuschätzen, wie groß das Potential für künftige Mittelschullehrer unter denjenigen Studierenden ist, die einen Abschluss für das Lehramt an Gymnasien erwerben möchten, wurde diese Personengruppe nach ihren Studialalternativen gefragt. Sie sollten angeben, ob sie bereit wären, das Lehramt an Mittelschulen zu studieren, wenn sie für das Höhere Lehramt an Gymnasien keinen Studienplatz im Master- oder Staatsexamensstudiengang erhalten würden. Nur 32 Prozent bejahen diese Frage. 42 Prozent sind sich unsicher und für 26 Prozent kommt diese Option nicht in Frage. Jene Studierenden, für die ein Studium des Mittelschullehramts nicht in Frage kommt oder die sich dessen unsicher sind, wurden zusätzlich gebeten, in einer offenen Frage zu formulieren, was in ihren Augen gegen das Mittelschullehramt spricht.

Die Antworten ließen sich in sieben Kategorien zusammenfassen. Die meisten Nennungen (35%) beziehen sich auf negative Vorstellungen von der Mittelschule und ihren Schülern. Beiden haftet ein schlechtes Image an, das von den Studienanfängern selbst des Öfteren als „typisches Vorurteil“ bezeichnet wird und nur teilweise auf eigenen Erfahrungen beruht. Das negative Bild der Mittelschule ist geprägt von der Annahme eines schlechten Unterrichtsklimas, schlechter Umgangsformen der Schüler, Verhaltensproblemen und Gewalt. Dies wird auf die Herkunft der Schüler aus sozial schwachen Milieus zurückgeführt. Dieses negative Bild von der Mittelschule zeigte sich bereits bei den Begründungen für die Wahl des Gymnasiallehramts. Das Gymnasium wurde mit seinen positiven Merkmalen häufig in Abgrenzung zur Mittelschule beschrieben. So gelten Mittelschüler als unmotiviert, desinteressiert, undiszipli-

niert sowie mit geringeren intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet. Mit diesem negativen Bild von der Mittelschule und deren Schülerschaft geht die Befürchtung einer hohen psychischen Belastung sowie insgesamt schlechten Berufsbedingungen einher.

Den Vorstellungen der Studienanfänger zufolge ist die Arbeit an Mittelschulen von großen pädagogischen Herausforderungen und geringen Freiräumen in der Unterrichtsgestaltung geprägt. Etwa jede fünfte Nennung bezieht sich auf das geringe fachliche Niveau an Mittelschulen. Vor allem das Fehlen der fachlich besonders anspruchsvollen Sekundarstufe II und der damit verbundenen Leistungskurse wird häufig angeführt. Obwohl das Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten unter den Studienanfängern eher gering ausgeprägt ist, legen die Studierenden Wert auf ein hohes fachliches Niveau ihres künftigen Unterrichts. Zum Teil erwarten die Studierenden, mit ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung überqualifiziert für das Unterrichten an Mittelschulen zu sein. Einige ziehen allerdings das Gymnasiallehramt allein deshalb vor, weil es gesellschaftlich anerkannter ist und der Verdienst gegenüber dem Mittelschullehramt deutlich höher ist.

Wie bereits bei den Begründungen für das Gymnasiallehramt deutlich wurde, spielen eigene Erfahrungen mit einer Schulart eine nicht zu unterschätzende Rolle dafür, ob man sich eine Lehrtätigkeit an dieser Schulart vorstellen kann. So kommt das Mittelschullehramt häufig deshalb nicht in Frage, weil schlichtweg die Erfahrungen und damit die Vertrautheit mit dem Schulgeschehen und eine Vorstellung von den zu erwartenden beruflichen Herausforderungen fehlen.

III ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Der Lehramtsbezogene BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen, dessen Studienanfänger befragt wurden, ist ein schulartunspezifischer Studiengang. Eine Festlegung auf Grundschule, Mittelschule oder Gymnasium findet erst mit der Bewerbung für einen konsekutiven MA-Studiengang statt. Gut die Hälfte der Studienanfänger hat sich allerdings bereits zu Studienbeginn auf eine bestimmte Schulart festgelegt und kann sich nicht vorstellen, an einer anderen Schulart zu studieren. Dabei handelt es sich entweder um das Gymnasium (44%) oder die Grundschule (13%). Mittelschullehrer gibt dagegen kein einziger der Befragten als explizites Berufsziel an. Die Mittelschule als

möglicher späterer Einsatzort wird lediglich von Studienanfängern genannt, die noch keine klare Schulartpräferenz ausgebildet haben, und sich die Arbeit an verschiedenen Schularten vorstellen können.

Vieles spricht dafür, dass die Bildungsbiographie der Studienanfänger einen Einfluss auf die Schulartwahl hat oder doch zumindest auf die Bandbreite der in Frage kommenden Schularten. Gymnasiumsorientierte Studienanfänger haben in der Regel nur die Grundschule und das Gymnasium besucht. Von den Befragten, die sich unter anderem auch das Mittelschullehramt vorstellen können, haben wesentlich mehr auch Erfahrungen als Schüler anderer Schularten gemacht: an Mittelschulen, aber auch an Berufsschulen oder beruflichen Gymnasien. Die Lehramtsstudierenden haben ihren Berufswunsch in den meisten Fällen im Laufe der Schulzeit entwickelt. Das Berufsbild ist daher stark durch die eigenen Schulerfahrungen geprägt. Wer nur Grundschule und Gymnasium von innen gesehen hat, kann sich die Tätigkeit eines Mittelschullehrers schwerer vorstellen als jemand, der auf dem Weg zum Abitur auch die Mittelschule durchlaufen hat.

Gymnasiumsorientierte Studierende nehmen häufig den direkten Weg vom Gymnasium über die Universität zurück ins Gymnasium. Die überwiegende Mehrheit dieser Studierenden hat das Lehramtsstudium spätestens im Jahr nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung begonnen. Unter den Studierenden, die das Grundschullehramt anstreben oder sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, liegen deutlich häufiger zwei oder mehr Jahre zwischen Abitur und Studienbeginn. In dieser Zwischenzeit liegen häufig Wehr- oder Zivildienst, Freiwilligendienste und Auslandsaufenthalte, aber auch ein Erststudium, Berufsausbildung und Berufstätigkeit.

Wenn Gymnasiumsorientierte das Lehramtsstudium verzögert aufnehmen, hatten sie meist vorher ein anderes Studium begonnen. Bei den anderen Studienanfängern sind Berufsausbildungen und insbesondere bei den Grundschulorientierten vorangegangene Berufstätigkeiten häufiger. Die Erfahrungen, die in der Zeit zwischen Abitur und Lehramtsstudium erworben wurden, haben – so viel lässt sich spekulieren – den Horizont der Betroffenen und den Blick auf die Bandbreite der beruflichen Möglichkeiten geweitet und zu einer größeren Offenheit in der Schulartwahl geführt.

Die Einzelbefunde der Befragung verdichten sich zu einem Bild vom typischen gymnasiumsorientierten Studienanfänger: Der typische angehende Gymnasiallehrer hat seine Studien- und Berufswahl bereits während der Schulzeit getroffen und wurde darin durch Ratschläge seiner Lehrer bestärkt. Er strebt als

berufliches Betätigungsfeld jenes Umfeld an, mit dem er als Schüler positive Erfahrungen gemacht hat. Das Studium beginnt er unmittelbar nach dem Abitur. Fachliche und wissenschaftliche Interessen stehen bei ihm nicht im Vordergrund, spielen aber eine deutlich größere Rolle als bei seinen Kommilitonen, die andere Schularten anstreben. Der typische gymnasiumsorientierte Studienanfänger hat frühzeitig konkrete Informationen zum angestrebten Studium eingeholt und weiß, was ihn im Studium erwartet und wie seine Beschäftigungsaussichten nach dem Studium sind. Karrierechancen, Einkommen und berufliches Ansehen sind den Gymnasiumsorientierten wichtiger als ihren Kommilitonen, stehen aber auch bei ihnen nicht im Mittelpunkt der Studienwahlentscheidung.

Die Studierenden, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, unterscheiden sich deutlich von diesem Typus des entschlossenen angehenden Gymnasiallehrers. Sie sind nicht festgelegt auf eine bestimmte Studienkonstellation, sondern können sich – resultierend auch aus dem eigenen bildungs- und berufsbiographischen Werdegang – eine größere Bandbreite von Lehrtätigkeiten vorstellen. Das gilt nicht nur für die Schulartwahl, sondern auch für die Unterrichtsfächer. Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium fällt häufig erst nach dem Abitur, auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus Berufstätigkeit, Praktika, sozialen Diensten und anderen Tätigkeiten. Beschäftigungsaussichten spielen bei der Studienentscheidung eine eher untergeordnete Rolle, dementsprechend sind die Studierenden nicht detailliert über die Arbeitsmarktlage informiert. Zum Bild der Unentschlossenheit bzw. Flexibilität der beschriebenen Studierendengruppe passt der Befund, dass diese Studienanfänger offenbar weniger häufig ein ausgeprägtes Interesse an bestimmten Wissensgebieten haben und sich weniger häufig starke Begabungen in bestimmten Bereichen attestieren. Auch im kommunikativen Bereich, einem der Kernbereiche des Lehrerberufs, zeigen sich diejenigen, die sich das Mittelschullehramt neben anderen Schularten vorstellen können, weniger interessiert und weniger überzeugt von ihren Fähigkeiten. Dies geht einher mit einer signifikant niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartung und geringeren Leistungsorientierung.

Studienanfänger, die sich ausschließlich das Lehramt an Grundschulen vorstellen können, haben sich frühzeitig auf kleine Kinder als Zielgruppe festgelegt. Ihre ersten pädagogischen Erfahrungen haben sie meist in Schulen und Kindertagesstätten gemacht, nur selten dagegen beim Geben von Nachhilfe oder bei der Arbeit mit Jugendlichen. Auffallend ist, dass grundschulorientierte Studierende besonders häufig berufsbezogene Gymnasien oder Berufs-

schulen besuchten, Berufsausbildungen absolvierten und berufstätig waren. Sie wählten, anders als die Gymnasiumsorientierten, häufig nicht den direkten Weg vom Gymnasium ins Lehramtsstudium. Entsprechend fiel bei den Grundschulorientierten häufiger als bei den Gymnasiumsorientierten die Entscheidung für den Lehrerberuf erst nach der Schulzeit. Das Interesse an Wissenschaft ist bei den Grundschulorientierten meist gering ausgeprägt. Der Wunsch an der Arbeit mit Kindern steht bei diesen Studierenden noch eindeutiger als bei den anderen Studienanfängern im Zentrum der Studien- und Berufswahl.

Die Berufsbilder des Grundschullehrers, Mittelschullehrers und Gymnasiallehrers unterscheiden sich in den Vorstellungen der Studienanfänger sehr deutlich. Jeweils spezifische Gründe sprechen für das Lehramt an Grundschulen und Gymnasien, während den Befragten zur Mittelschule nur Gründe einfallen, die gegen diese Schulartwahl sprechen.

Wer das Grundschullehramt anstrebt, tut dies vor allem aus dem Wunsch heraus, mit kleinen Kindern zu arbeiten und ihnen dabei sowohl die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln als auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung Einfluss zu nehmen. Für angehende Gymnasiallehrer steht dagegen die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund. Dabei stellen sich die Befragten offenbar das Unterrichten in der Sekundarstufe II vor. Die Studierenden erwarten von den Schülern am Gymnasium ein gehobenes Leistungsniveau und eine hohe Lernmotivation, die einen fachlich anspruchsvollen Unterricht ermöglichen. Gründe, die für das Lehramt an Mittelschulen sprechen, sind in den Antworten der Studierenden äußerst rar. Nur vereinzelt werden die Mittelschule als pädagogisch reizvoll und das Fördern sozial schwacher Kinder als Berufsmotivation genannt. Häufiger wird die Mittelschule als Berufsoption zweiter Wahl verstanden, sollte aus der angestrebten Anstellung als Gymnasiallehrer nichts werden. Der Mittelschule haftet unter den Studienanfängern ein negatives Image an. Man stellt sich unmotivierte, desinteressierte, undisziplinierte sowie mit geringen intellektuellen Fähigkeiten ausgestattete Schüler vor, mit denen das Ziel eines konstruktiven, anspruchsvollen Unterrichts schwer erreichbar ist. Mit diesem negativen Bild einher geht die Erwartung einer hohen psychischen Belastung für Mittelschullehrer.

Die berichteten Befragungsergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Studienanfänger dem Mittelschullehramt überwiegend ablehnend und skeptisch gegenüber steht. Die verbreitet negative Vorstellung von der Arbeit an Mittel-

schulen steht in Kontrast zu dem überwiegend positiven Bild der Studienanfänger vom Gymnasium. Für diese Sichtweisen spielen persönliche Erfahrungen mit einer Schulart offenbar eine große Rolle. Während das Bild vom Gymnasium maßgeblich von den eigenen positiven Schulerfahrungen geprägt ist, beruht das Image der Mittelschulen unter den Studienanfängern zum großen Teil auf Hörensagen und verbreiteten Vorurteilen. So kommt das Mittelschullehramt häufig schon deshalb nicht in Frage, weil schlichtweg die persönlichen Erfahrungen und damit die Vertrautheit und Erwartbarkeit fehlen.

Für eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber dem Mittelschullehramt können schulpraktische Erfahrungen mit dieser Schulart im Rahmen des Lehramtsstudiums beitragen. Im Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden findet im ersten Studienjahr das Grundpraktikum statt, das in erster Linie der Berufsfeldorientierung dienen soll. Die Studierenden werden von der Hochschule ausdrücklich ermuntert, das Praktikum in einer anderen als der ursprünglich angestrebten Schulart zu absolvieren. Solche Bezüge zur Realität an Mittelschulen zu forcieren – beispielsweise durch Erfahrungsberichte von Mittelschullehrern – könnte ein vielversprechender Ansatz sein, um den Mangel an biographischen Erfahrungen zu kompensieren und die Bereitschaft für das Mittelschullehramt zu erhöhen.

Im bisherigen BA/MA-Studium spricht aus Sicht der Studierenden, selbst wenn sie dem Mittelschullehramt nicht abgeneigt sind, wenig dafür, sich im Masterstudium auf das Mittelschullehramt festzulegen und damit die Bandbreite eigener beruflicher Optionen einzuschränken. Die dauerhaft extrem geringe Anzahl mittelschulbereiter Studierender kann daher teilweise auf strategische Überlegungen der Studierenden zurückgeführt werden. Mit den neuen Staatsexamensstudiengängen steht der Beschränkung der Berufs- und Verdienstmöglichkeiten durch die Wahl des Mittelschullehramts zumindest wieder die um ein Semester kürzere Studiendauer gegenüber. Allerdings werden durch den Abschied vom polyvalenten, schulartunspezifischen Bachelor-Studium auch die Möglichkeiten eingeschränkt, in den ersten Studienjahren eine Umorientierung auf das Mittelschullehramt durch erste schulpraktische Erfahrungen anzuregen.

5d. Informationsverhalten und Informationsstand der Studieninteressierten

Stefanie Gottschlich, Rolf Puderbach

I EINLEITUNG

Relevant für die Studienwahlentscheidung ist nicht nur, welche Sach- und Berufsinteressen die Studieninteressierten haben, sondern auch, welche Informationen über die möglichen Studienoptionen und über die sich eröffnenden beruflichen Möglichkeiten sie für ihre Entscheidung heranziehen. Gerade die Schulart- und Fächerwahl innerhalb des Lehramtsstudiums kann erhebliche Auswirkungen auf die Berufsaussichten der Studierenden haben. Es geht für die Studieninteressierten darum, eine Kombination zu wählen, die den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht, aber auch mit guten Beschäftigungsmöglichkeiten an den Schulen verbunden ist.

Die berichteten Ergebnisse zur Schulart- und Fächerwahl haben bereits Hinweise darauf geliefert, dass der Entscheidung der Studieninteressierten nicht immer umfassende und zutreffende Informationen über die Beschäftigungsaussichten einer Schulart- und Fächerkombination zugrunde liegen (siehe Kapitel 5a). Im vorliegenden Kapitel wird das Informationsverhalten der Studieninteressierten und deren Informationsstand kurz vor¹²³ und kurz nach¹²⁴ der Studienentscheidung genauer betrachtet. Möglicherweise lassen sich Ansatzpunkte erkennen, wo durch gezielte Information und Beratung zu stärker bedarfsgerechter Schulart- und Fächerwahl beigetragen werden kann.

Um einen Überblick über die Informationslandschaft zu gewinnen, die sich einem am Lehramt interessierten Studieninteressierten darbietet, stand am Anfang der Studie eine exemplarische Recherche zur Studienoption Lehramt. Im Mittelpunkt standen naheliegende, einschlägige und leicht zugängliche Informationsquellen, wie die Angebote der Bundesagentur für Arbeit, des sächsischen Ministeriums für Kultus, der TU Dresden sowie einschlägiger Online-Informationsplattformen zur Studienwahl.

¹²³ Schülerbefragung.

¹²⁴ Studienanfängerbefragung.

Eine Vielzahl von Websites¹²⁵ trägt Informationen über die verschiedenen Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen zusammen. Häufig wird zudem auf diverse Self-Assessment-Verfahren¹²⁶ hingewiesen. In unterschiedlicher Differenziertheit wird auf diesen Informationsplattformen das Lehramtsstudium dargestellt. Hinweise auf die Fächer- und Schulartwahl und die damit verbundenen Arbeitsmarktchancen sind auf diesen Seiten oder in verlinkten Angeboten meist verfügbar. Oft bedarf es allerdings einer recht gründlichen Recherche, um zu Informationen zu Stundentafelanteilen oder Bedarfsprognosen zu gelangen. Studieninteressierte, die den Beschäftigungsaussichten mit verschiedenen Schularten und Fächerkombinationen von sich aus keine Relevanz beimessen, werden die entsprechenden Informationen vermutlich häufig nicht wahrnehmen.

Auch die Bundesagentur für Arbeit bietet umfangreiche Informationen zum Lehramtsstudium¹²⁷. Sie thematisiert dabei die Relevanz der Fächer- und Schulartwahl für die sich eröffnenden Arbeitsmarktchancen und gibt Tipps zu günstigen Fächerkombinationen. In Sachsen richtet sich darüber hinaus das Sächsische Staatsministerium für Kultus an die Studieninteressierten. Die Website www.sachsen-macht-schule.de verweist unter anderem auf aktuelle Lehrerbedarfsprognosen der Kultusministerkonferenz und der sächsischen Staatsregierung. Es finden sich zudem explizite Hinweise für die Wahl günstiger Schulart- und Fächerkombinationen, mit Hinweisen auf den Stundentafelanteil der Fächer, auf überbelegte Fächer und unterschiedliche Einstellungschancen an verschiedenen Schularten. Die TU Dresden stellt auf ihrer Homepage¹²⁸ und auf den Websites des ZLSB vor allem Informationen zu den Zielen, den Studienvoraussetzungen, dem Aufbau und den Inhalten der Lehramtsstudiengänge zur Verfügung und empfiehlt darüber hinaus, vor der Studienentscheidung das Selbsterkundungsverfahren Career Counselling for Teachers zu durchlaufen. Bedarfsprognosen und Beschäftigungsaussichten für die verschiedenen Schularten und Fächer werden, ebenso wie das Thema günstiger Fächerkombinationen, jedoch nicht an prominenter Stelle thematisiert.

Die exemplarische Internetrecherche zeigt, dass man bei der Suche nach Informationen zum Lehramtsstudium neben Auskünften über die Voraussetzungen und Ausgestaltung des Lehramtsstudiums auch auf Hinweise zu den un-

¹²⁵ Z. B. www.studienwahl.de, www.studieren.de, www.bildungsserver.de oder www.lehrer-werden.de.

¹²⁶ Z. B. Career Counselling for Teachers (www.cct-germany.de).

¹²⁷ Online zum Beispiel www.abi.de.

¹²⁸ http://tu-dresden.de/studium/angebot/studienmoeglichkeiten/sins_start

terschiedlichen Beschäftigungsaussichten an den verschiedenen Schularten und mit verschiedenen Studienfächern stößt. Eine für die Beschäftigungsaussichten ungünstige Schulart- und Fächerwahl ist also nicht auf das grundsätzliche Fehlen zugänglicher Informationen und Warnungen zurückzuführen. Inwiefern diese Informationen allerdings tatsächlich in die Entscheidungsfindung einfließen, ist eine andere Frage.

Häufig zeichnen sich angehende Lehramtsstudierende dadurch aus, dass sie den Berufswunsch schon früh entwickelt haben und früher als andere Gewissheit über die angestrebte Studienrichtung haben. Ob diese Studierenden vor ihrer Entscheidung noch grundlegende Informationen zum Lehramt einholen oder ob sie sich auf die Auswahl einer Hochschule und Informationen zu konkreten Zulassungsverfahren und -voraussetzungen beschränken, ist fraglich. Wer bereits eine Vorentscheidung für ein Lehramtsstudium getroffen hat, beschränkt sich bei der Informationssuche möglicherweise auf die Informationen der Hochschulen, die für ein Studium in Frage kommen¹²⁹.

II ERGEBNISSE

Genutzte Informationsquellen und deren Bewertung

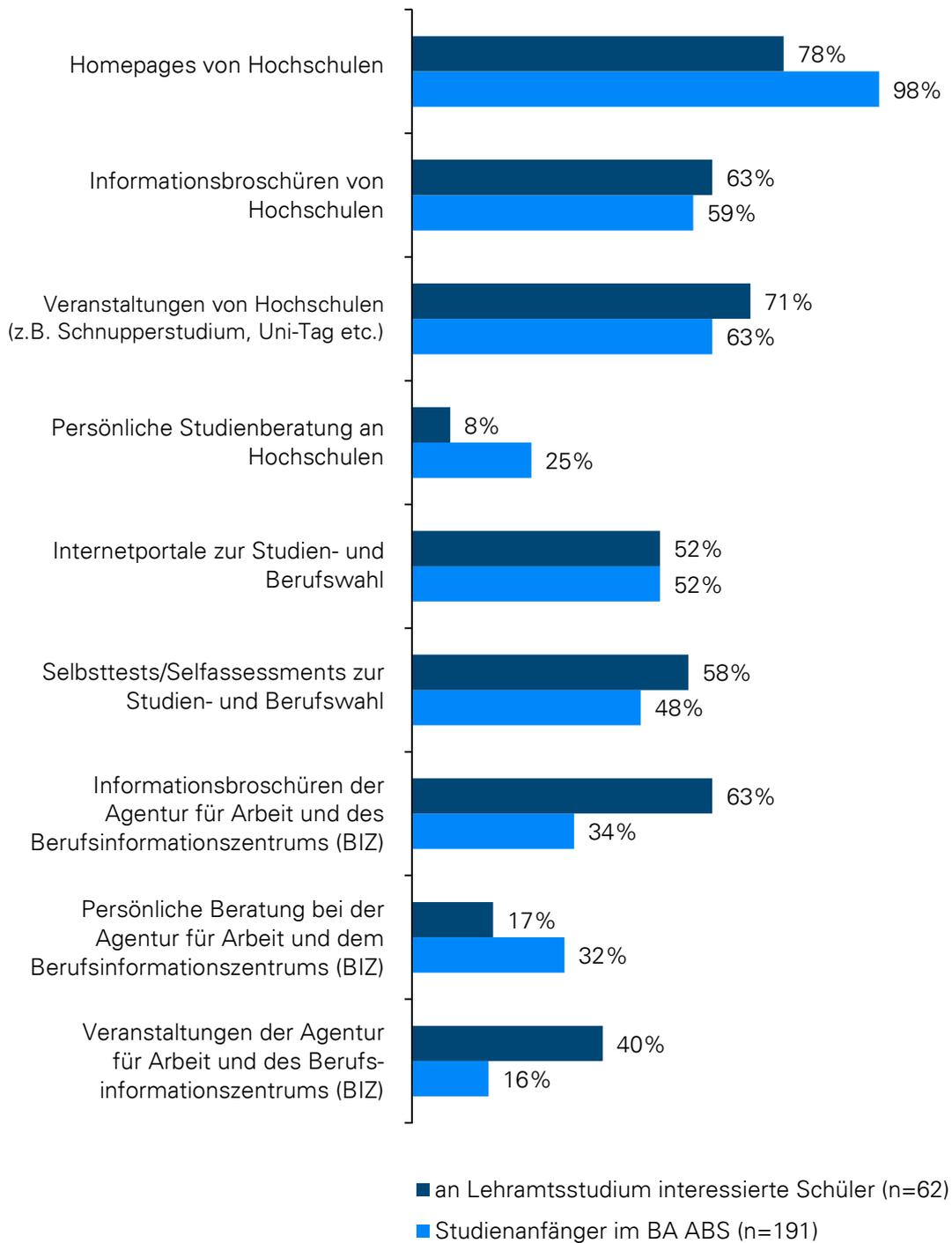
Die befragten Schüler und Studienanfänger geben besonders häufig an, die Informationsangebote von Hochschulen genutzt zu haben. Bis zu Studienbeginn hat so gut wie jeder Informationen von Universitätshomepages, darunter mit Sicherheit die der TU Dresden, zur Kenntnis genommen. Die Informationsangebote der Agentur für Arbeit bzw. des Berufsinformationszentrums (BIZ) zählen vor allem Schüler zu ihren Informationsquellen, vermutlich, weil Schulen häufig Veranstaltungen mit Berufsberatern des BIZ im Rahmen des Unterrichts organisieren. Angebote zur persönlichen Berufs- und Studienberatung hatte zum Zeitpunkt der Befragung nur eine Minderheit der Studieninteressierten in Anspruch genommen. Die deutlich höheren Anteile bei den Studienanfängern verweisen darauf, dass persönliche Beratungsgespräche meist erst kurz vor der Studienentscheidung und selten schon während der Schulzeit genutzt werden.

¹²⁹ Diese Vermutung lässt sich allerdings durch die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen nicht erhärten.

Abb. 44: Informationsquellen zu Studium und Ausbildung bei lehramtsinteressierten Schülern der Sekundarstufe II und Studienanfängern

Wie haben Sie sich (bisher) über verschiedene Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?

Anteil der Befragten, die die jeweilige Informationsquelle genutzt haben



Nur etwa jeder zweite Befragte nutzte im Vorfeld der Studienentscheidung Internetportale zur Studien- und Berufswahl und/oder Selbsttests zur Eignung für bestimmte Studiengänge und Berufe. Die exemplarische Internetrecherche zum Lehramtsstudium hatte – wie oben dargestellt – ergeben, dass Hinweise zu den unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten in den verschiedenen Schularten und Unterrichtsfächern über die einschlägigen Internetportale zur Studienwahl und die dortigen Verlinkungen verfügbar und auch in den Informationen der Agentur für Arbeit enthalten sind. Beide Informationsquellen werden jedoch jeweils nur von rund der Hälfte der Studieninteressierten genutzt. Diejenigen, die sich ausschließlich auf die Informationsangebote der Hochschulen stützen, werden dagegen – zumindest was die TU Dresden betrifft – nicht an erster Stelle auf die unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten hingewiesen.

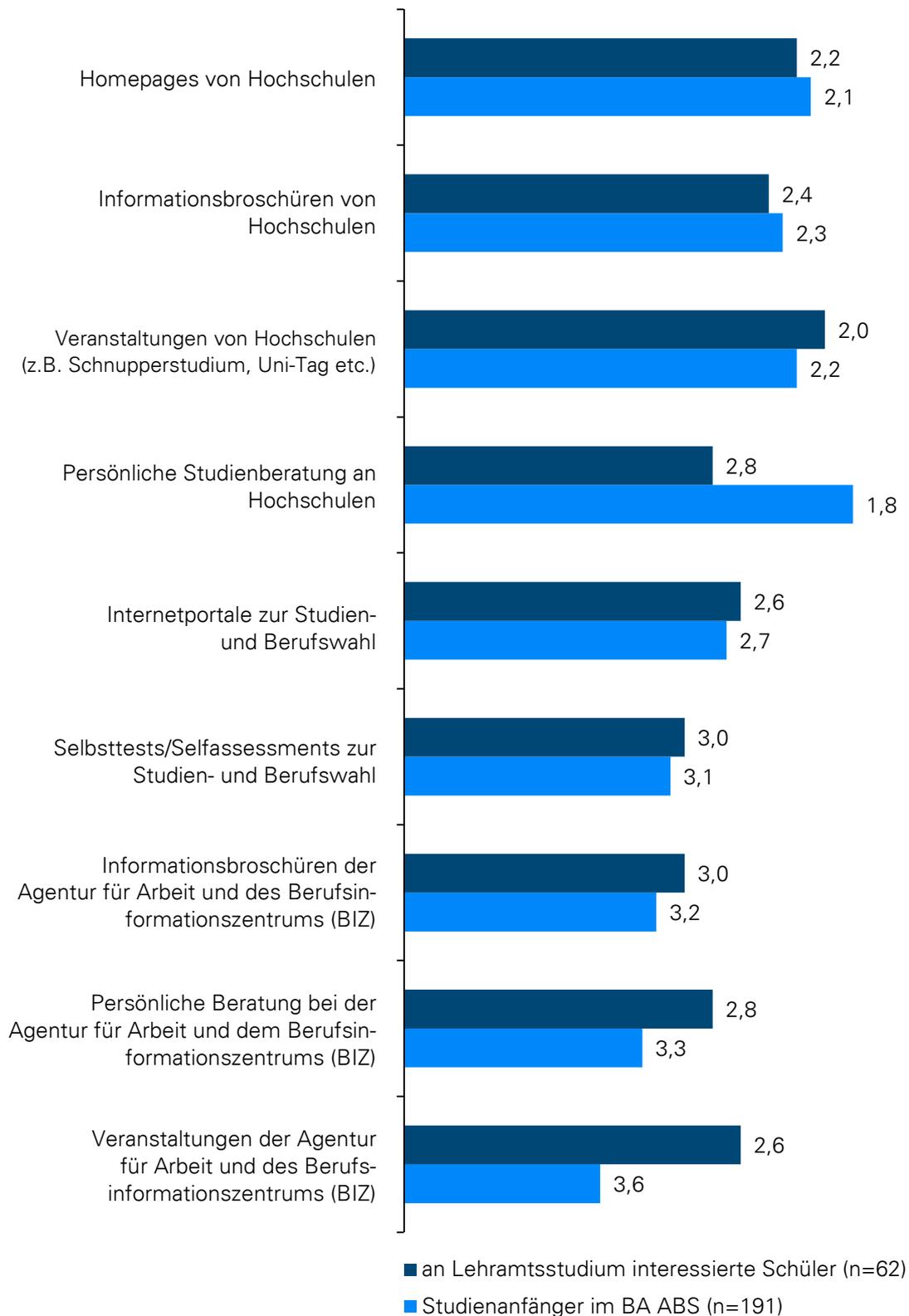
Das Urteil der Studieninteressierten über die von ihnen genutzten Informationsangebote fällt mäßig aus. Am besten werden die Angebote der Hochschulen bewertet. Homepages, Informationsbroschüren und Informationsveranstaltungen werden jeweils von deutlich mehr als der Hälfte der Schüler und Studienanfänger als hilfreich (oder eher hilfreich) bewertet. Mit Internetportalen und Selbsttests zur Studien- und Berufswahl zeigt sich dagegen weniger als jeder Zweite zufrieden. Die Angebote der Agentur für Arbeit werden ebenfalls nur von Minderheiten als hilfreich erachtet, wobei die Studienanfänger deutlich negativer urteilen als die Schüler.

Die Studieninteressierten halten diesen Ergebnissen zufolge konkrete Informationen zum Aufbau und Ablauf des in Frage kommenden Studiums für hilfreich. Informationen, die bei der Wahl zwischen verschiedenen Studien- und Berufsoptionen helfen sollen, werden deutlich seltener als hilfreich empfunden.

Abb. 45: Bewertung der Informationsquellen zu Studium und Ausbildung

Wie bewerten Sie die genutzten Informationsquellen und Beratungsangebote?

Mittelwerte (1 = hilfreich, 5 = nicht hilfreich)



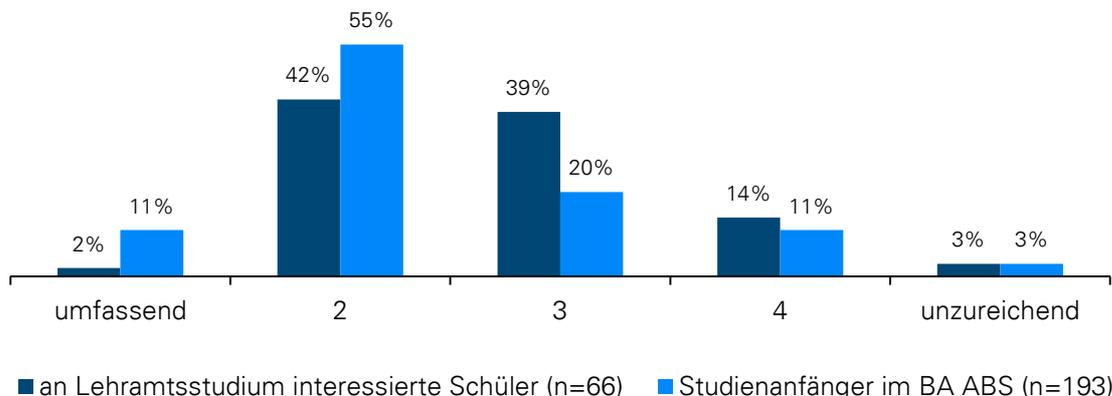
Informationsstand der Studieninteressierten

Ein halbes bzw. eineinhalb Jahre vor dem Abitur fühlen sich nur wenige Schüler umfassend über verschiedene in Frage kommende Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert. Ebenso wenige halten allerdings ihren Informationsstand für völlig unzureichend. Die überwiegende Mehrheit der Schüler beurteilt den eigenen Informationsstand ambivalent oder leicht positiv.

Bis zum Zeitpunkt der Studienwahl sammeln die Studieninteressierten weitere Informationen, so dass zwei Drittel der befragten Studienanfänger ihren Informationsstand zum Zeitpunkt der Studienwahl rückblickend positiv bewerten. Das heißt allerdings auch, dass jeder dritte Studienanfänger seine Studienwahl auf einer Informationsgrundlage getroffen hat, die er selber nicht als ausreichend bewertet.

Abb. 46: Informationsstand zu Studium und Ausbildung

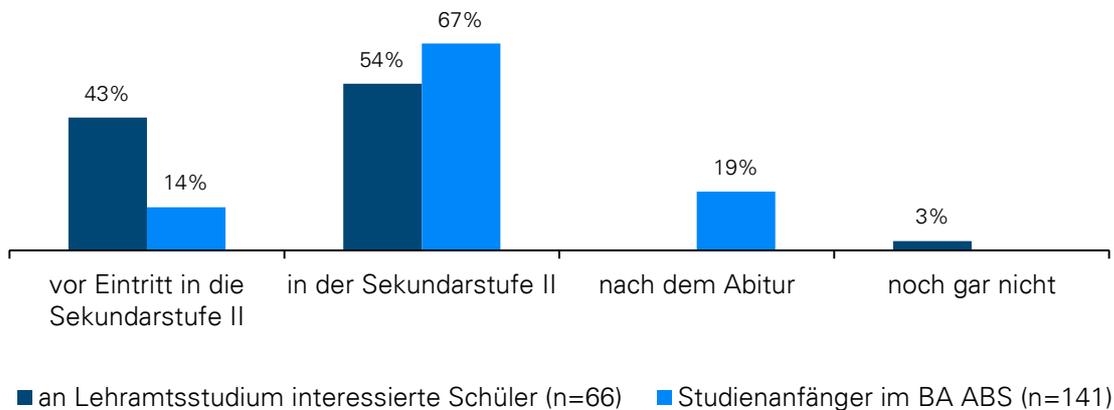
Wie gut fühlen Sie sich (bzw. fühlten Sie sich) bei Ihrer Studienentscheidung über die für Sie in Frage kommenden verschiedenen Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?



Schüler, die nach dem Abitur ein Lehramtsstudium anstreben, beginnen in der Regel spätestens in der Sekundarstufe II mit der aktiven Informationssuche zu Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten. Nur drei Prozent der lehramtsinteressierten Schüler geben an, sich zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht informiert zu haben. Fragt man die Studienanfänger, wann sie mit der Informationssuche zur Studienwahl begonnen haben, geben vier von fünf Befragten an, sich bereits in der Schulzeit, meist ab dem Eintritt in die Sekundarstufe II, aktiv informiert zu haben. Ein Fünftel der Studienanfänger hat erst nach dem Abitur mit den Informationsbemühungen begonnen.

Abb. 47: Beginn der Informationsbemühungen

Wann haben Sie begonnen, aktiv Informationen über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten einzuholen?



Die meisten am Lehramtsstudium interessierten Schüler haben sich in der Sekundarstufe II bereits einen Überblick über die in Frage kommenden Studiemöglichkeiten verschafft. Viele schätzen auch ihren Informationsstand zu den Zulassungsvoraussetzungen bereits als gut ein. Über die im Studium gestellten Anforderungen, die Berufsperspektiven und die Arbeitsmarktaussichten mit bestimmten Studienabschlüssen fühlen sich dagegen weniger als die Hälfte der am Lehramt interessierten Schüler bereits gut informiert.

Zum Zeitpunkt der Studienwahl ist der Informationsstand der Studieninteressierten zu allen Aspekten des Studiums wesentlich besser als noch in der Sekundarstufe II. Fast alle Studienanfänger geben an, gut über in Frage kommende Studienoptionen informiert gewesen zu sein. Auch zu den Zulassungsvoraussetzungen des Studiums waren nahezu alle gut informiert. Die meisten fühlten sich zudem über die Berufsperspektiven mit dem angestrebten Studienabschluss gut informiert. Die Arbeitsmarktaussichten mit dem angestrebten Studium und auch die Anforderungen im Studium sind dagegen deutlich weniger Betroffenen zum Zeitpunkt der Studienwahl gut bekannt¹³⁰. Relativ viele geben ambivalente Urteile ab, mehr als jeder Achte Studienanfänger schätzt seinen Informationsstand zu den Studienanforderungen und den Arbeitsmarktaussichten mit dem angestrebten Studienabschluss sogar negativ ein. Unzureichende Informationen zu Studienanforderungen und Arbeitsmarktaussichten können gleichermaßen negative Auswirkungen haben, sei es, dass man von den Studienanforderungen überrascht und möglicher-

¹³⁰ Jeweils rund 60% positive Urteile.

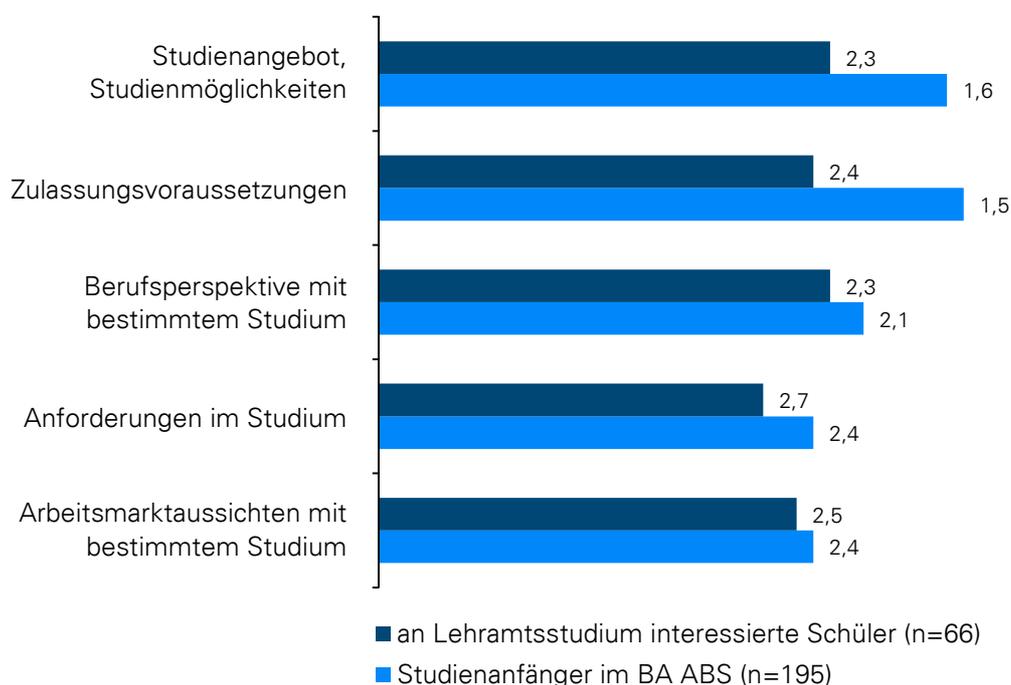
weise überfordert ist, oder sei es, dass man Schulart- und Fächerkombinationen mit ungünstigen Beschäftigungsaussichten wählt.

Auffällig ist, dass Schüler, die ein Lehramtsstudium in einem MINT-Fach anstreben, ihren Informationsstand zu den Arbeitsmarktaussichten und Berufsperspektiven im Durchschnitt deutlich besser einschätzen als alle anderen Schüler.

Abb. 48: Informationsstand zu einzelnen Aspekten

Zu welchen Themen haben Sie sich bisher informiert?

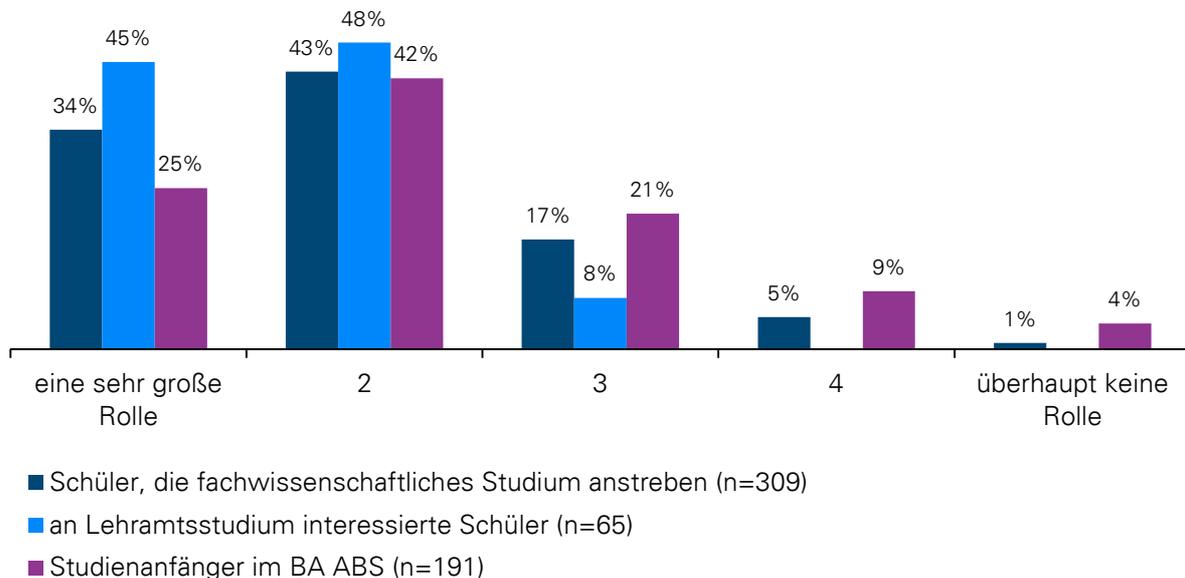
Mittelwerte (1 = umfassend, 5 = unzureichend)



Fragt man die Schüler der gymnasialen Oberstufe, wie wichtig die Beschäftigungsaussichten für ihre anstehende Studien- oder Berufsentscheidung sind, gibt die überwiegende Mehrheit an, dass diese eine große Rolle spielen. Besonders groß ist die Bedeutung der Beschäftigungsaussichten unter den am Lehramt interessierten Schülern. Studienanfänger im Lehramtsstudium, die gerade eine Studienentscheidung getroffen haben, messen den Beschäftigungsaussichten dagegen deutlich häufiger nur eine mäßige oder geringe Bedeutung zu.

Abb. 49: Rolle von Beschäftigungsaussichten bei der Berufswahl

Welche Rolle spielen/spielten Beschäftigungsaussichten bzw. Chancen auf einen Arbeitsplatz bei Ihrer Studien- und Berufswahl?



Die befragten Schüler und Studienanfänger sehen überwiegend optimistisch in ihre berufliche Zukunft. Die eigenen Aussichten auf eine Beschäftigung schätzen die meisten am Lehramt interessierten Schüler als günstig oder eher günstig ein. Die Studienanfänger im BA ABS wurden nach getrennten Einschätzungen der Aussicht auf einen Platz im Vorbereitungsdienst und auf eine anschließende Anstellung als Lehrer befragt. Beides sieht eine große Mehrheit der Studienanfänger recht optimistisch, wobei nicht thematisiert wurde, ob Referendariat und Anstellung in Sachsen oder andernorts erfolgen und ob längere Wartezeiten erwartet werden.

Hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierechancen sowie des zu erwartenden Verdienstes sind die befragten Schüler im Durchschnitt weniger optimistisch. Viele nehmen offenbar ein Lehramtsstudium trotz der Erwartung begrenzter Karrieremöglichkeiten und Einkommensgestaltung auf. Damit unterscheiden sich die am Lehramt interessierten Schüler von denen, die ein fachwissenschaftliches Studium anstreben. Letztere schätzen die Karriere- und Verdienstaussichten im Durchschnitt deutlich günstiger ein.

In den vorgestellten Analysen zur Studienwahlmotivation¹³¹ zeigte sich bereits, dass Lehramtsstudierende und am Lehramtsstudium interessierte Schüler beruflichen Karrieremöglichkeiten vergleichsweise wenig Bedeutung beimessen.

¹³¹ S. Kap. 5a & 5b.

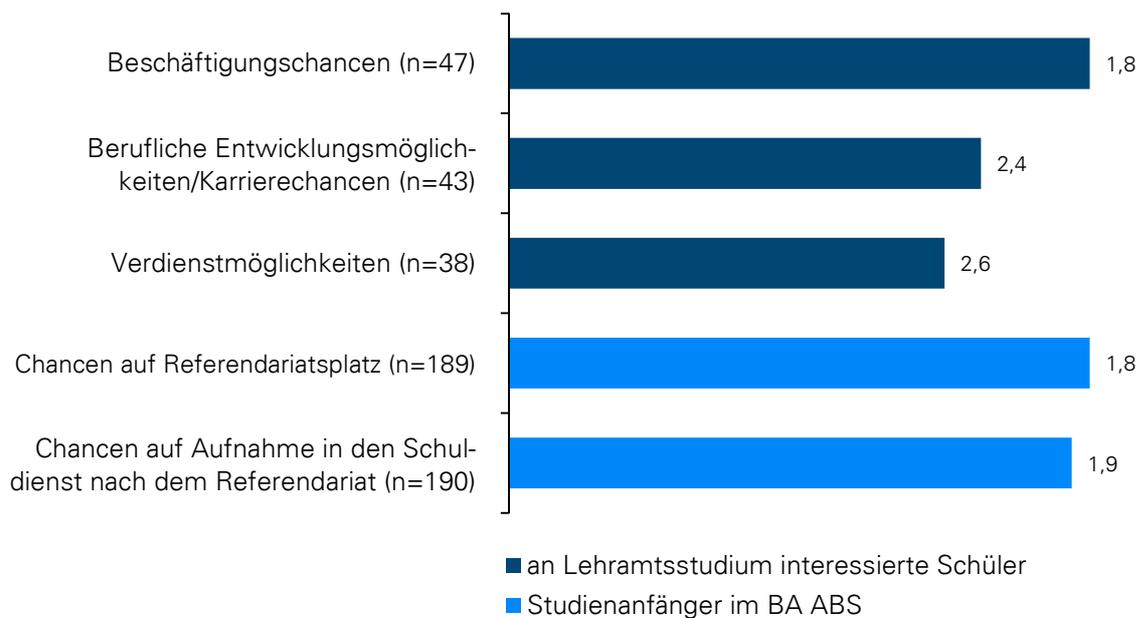
sen, sondern stattdessen soziale und familiale Aspekte in ihrer Lebens- und Berufsorientierung eine große Rolle spielen.

Innerhalb der Gruppe der am Lehramtsstudium interessierten Schüler zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der eigenen Arbeitsmarktperspektiven. Lehramtsinteressierte mit MINT-Fach halten ihre Beschäftigungsaussichten zutreffenderweise meist für gut. Die Lehramtsinteressierten ohne MINT-Neigung beurteilen ihre Lage im Durchschnitt etwas weniger positiv¹³². Auch die Verdienstmöglichkeiten schätzen die Lehramtsinteressierten mit MINT-Neigung im Durchschnitt besser ein¹³³.

Abb. 50: Einschätzung der eigenen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt

Wie schätzen Sie Ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des angestrebten Studiums bzw. der angestrebten Berufsausbildung ein?

Mittelwerte (1 = günstig, 5 = ungünstig)



Während von den am Lehramt interessierten Schülern nur knapp der Hälfte mehr oder weniger gut bekannt ist, wie gut die Beschäftigungsaussichten mit der angestrebten Schulart-Fächerkombination sind, haben drei Viertel der Studienanfänger eine klare Vorstellung von ihren Arbeitsmarktchancen. Zu Studienbeginn gibt kaum ein Studierender an, nicht über die Beschäftigungsaussichten im Bilde zu sein.

¹³² Mittelwerte auf Skala von 1=günstig bis 5=ungünstig:

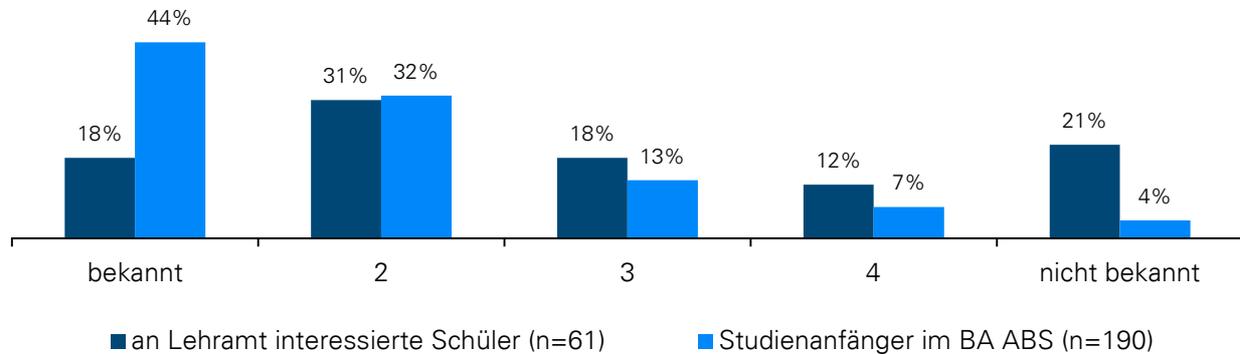
Lehramtsinteressierte mit MINT-Neigung: 2,2; Lehramtsinteressierte Ohne MINT-Neigung 2,7.

¹³³ Mittelwerte auf Skala von 1=günstig bis 5=ungünstig:

Lehramtsinteressierte mit MINT-Neigung: 1,6; Lehramtsinteressierte Ohne MINT-Neigung 2,1.

Abb. 51: Informiertheit über Beschäftigungsaussichten in der angestrebten Fächerkombination und Schulart

Sind Ihnen die Beschäftigungsaussichten mit den für Sie in Frage kommenden Schularten und Fächerkombinationen bekannt?

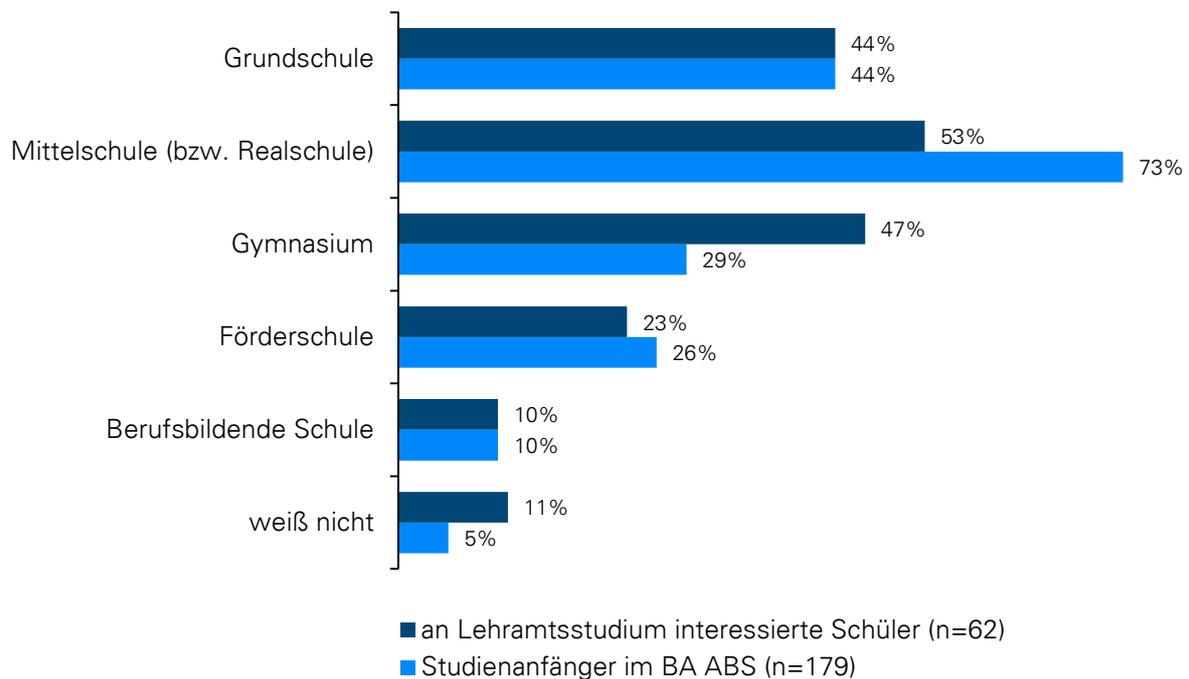


Bittet man die Befragten um Einschätzungen des Lehrbedarfs in den verschiedenen Schularten und Fächern, erhält man – zumindest von den Studienanfängern – viele realistische Angaben. Vor allem der besonders hohe Lehrbedarf an Mittelschulen ist einer großen Mehrheit der Studienanfänger bekannt. Diese verbreitete Erkenntnis schlägt sich allerdings nicht in den Studienabsichten der Befragten nieder: Keiner der Studienanfänger strebt ausdrücklich das Lehramt an Mittelschulen an. Der hohe Bedarf an Grundschullehrern ist nur knapp der Hälfte der Studienanfänger bekannt. Der Lehrbedarf an Gymnasien, der in großem Maße nur in bestimmten Mangelfächern besteht, wird von einigen überschätzt. Fast ein Drittel nannte das Gymnasium als eine der Schularten, für die besonders großer Bedarf besteht.

Im Vergleich zu den Einschätzungen der Schüler der gymnasialen Oberstufe zeigen sich die Studienanfänger deutlich besser informiert. Ob sie über dieses Wissen bereits zum Zeitpunkt der Studienentscheidung verfügten, oder ob sie möglicherweise erst in den ersten Tagen des Studiums, bevor die Befragung stattfand, über die Schwerpunkte der Lehrbedarfs informiert wurden, ist allerdings nicht bekannt.

Abb. 52: Wissen über Lehrerbedarf an den verschiedenen Schularten

Was glauben Sie: Für welche Schulart werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt? Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Schularten an.

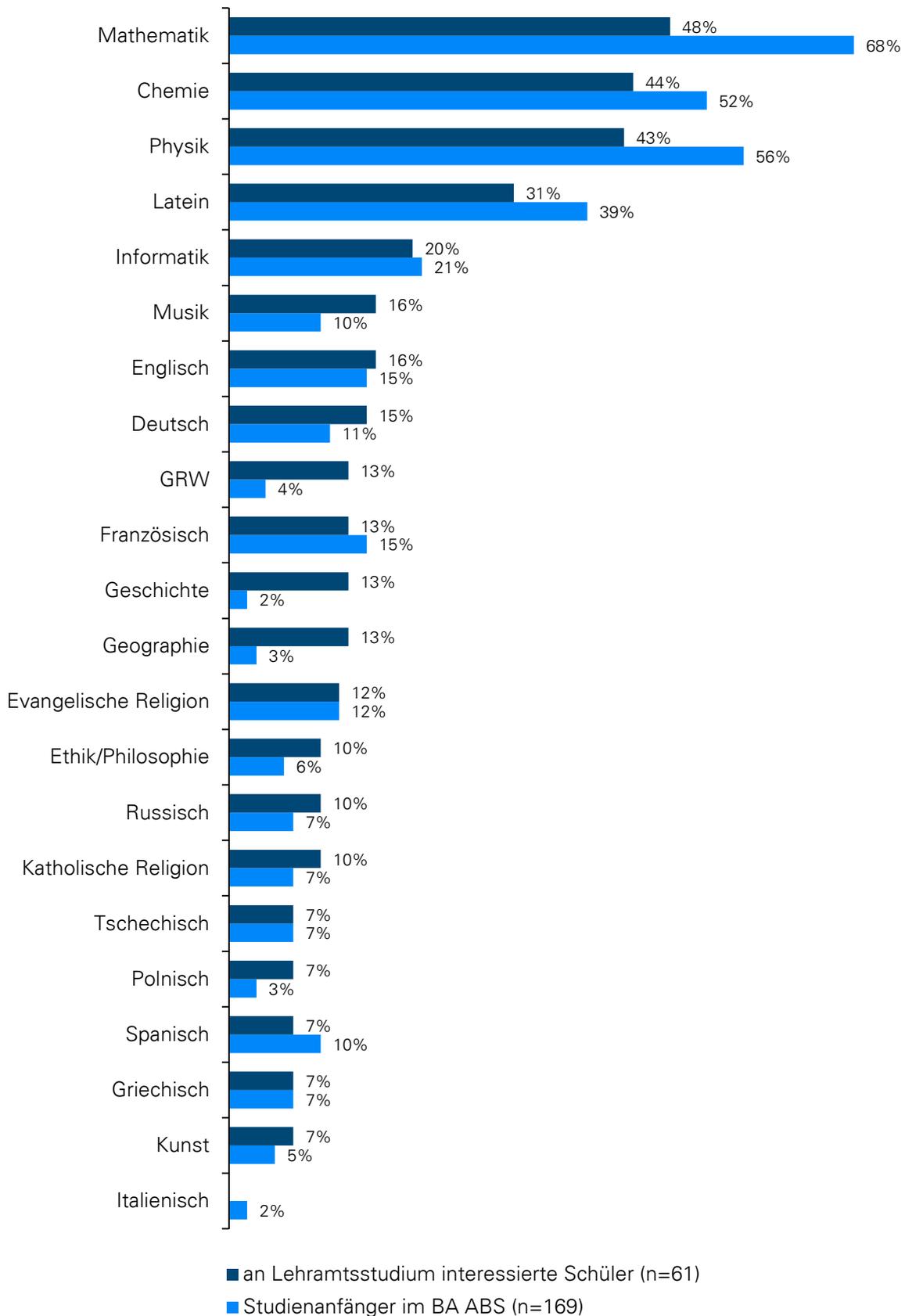


Ein Blick auf die Rangliste der Fächer, für die die befragten Schüler und Studienanfänger in den kommenden Jahren einen besonders hohen Lehrerbedarf vermuten, legt nahe, dass die meisten Befragten einen realistischen Blick auf die Bedarfslage an den Schulen haben. Auch hier äußern die Studienanfänger deutlich häufiger zutreffende Einschätzungen als die Schüler. Mathematik und die Naturwissenschaften werden von mehr als jedem zweiten Studienanfänger als Bedarfsfächer bezeichnet. Geschichte, Geographie, GRW und Ethik/Philosophie werden zutreffenderweise nur selten als Fach mit hohem Lehrerbedarf genannt. Nicht sehr verbreitet ist jedoch das Wissen um den bestehenden großen Bedarf an Musik- und Kunstlehrern sowie an Lehrern in den „großen“ Fächern Deutsch und Englisch¹³⁴.

¹³⁴ Bei der Interpretation der Ergebnisse muss bedacht werden, dass die Befragten nur bis zu vier Fächer als Bedarfsfächer auswählen durften.

Abb. 53: Wissen über Lehrerbedarf in den verschiedenen Fächern

Was glauben Sie: Für welche Unterrichtsfächer werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt? Bitte kreuzen Sie bis zu vier Fächer an.



Stellt man bei den am Lehramt interessierten Schülern den Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Lehrerbedarfs und den Fächerwahlabsichten der jeweiligen Befragten her, zeichnet sich – bei allerdings zum Teil sehr geringen Fallzahlen für die einzelnen Fächer – eine leichte Neigung ab, für die Fächer, die man als Studienfächer anstrebt, auch einen hohen Lehrerbedarf zu erwarten. Insgesamt erwarten die Schüler allerdings nur in jedem dritten Fall, dass für das angestrebte Studienfach auch ein hoher Lehrerbedarf besteht. Von einer verbreitet nachfrageorientierten Fächerwahl kann daher nicht gesprochen werden.

III FAZIT

Viele Studieninteressierte beschränken sich bei der Informationssuche zur Studienwahl weitgehend auf die Informationen, die von der Hochschule, an der sie ein Studium aufnehmen möchten, bereitgestellt werden. Informationen zum Lehrerbedarf und Hinweise zu günstigen Fächerkombinationen, die an anderer Stelle verfügbar sind, werden jedoch auf den Seiten der TU Dresden nicht angeboten. Da die Homepage der TU Dresden von fast allen Studieninteressierten genutzt wird und überwiegend als hilfreiche Informationsquelle empfunden wird, wäre zu überlegen, Hinweise zur Schulart- und Fächerwahl in die Informationsangebote – etwa auf den Seiten des ZLSB – zu integrieren.

Nicht alle Studienanfänger sind mit der Informationsbasis ihrer Studienwahl zufrieden. Einige haben das Studium mit einem nach eigener Einschätzung unzureichenden Informationsstand gewählt. Bei diesen Personen ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs oder Studiengangwechsels erfahrungsgemäß vergleichsweise groß¹³⁵. Die große Mehrheit der Studienanfänger fühlte sich allerdings bei der Studienwahl zumindest einigermaßen gut informiert. Besonders gut ist die Kenntnis über die Bandbreite der möglichen Studienoptionen und die jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen. Den Lehramtsinteressierten sind zudem die Berufsperspektiven mit dem angestrebten Studienabschluss in der Regel bekannt. Schließlich ist für die meisten die Studienentscheidung zugleich eine vorgezogene Berufswahl. Zu den Anforderungen im Studium und den Arbeitsmarktaussichten nach dem Studium sind dagegen deutlich mehr Studieninteressierte nicht im Bilde – und das, obwohl die

¹³⁵ Siehe Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) 2012b.

Beschäftigungsaussichten für sehr viele der Studieninteressierten nach eigener Auskunft eine große Rolle bei der Studien- und Berufswahl spielen.

Die Studieninteressierten gehen sehr optimistisch ins Studium. Zwar bewerten viele die Verdienstmöglichkeiten und die Karrierechancen mit einem Lehramtsstudium als eher ungünstig, die Beschäftigungschancen werden aber überwiegend als gut eingeschätzt. Das gilt bei den befragten Schülern vor allem für diejenigen, die ein MINT-Fach studieren möchten, aber auch für die meisten derjenigen, die keines der ausdrücklichen Mangelfächer belegen möchten.

Die meisten Studienanfänger, aber auch die Mehrheit der am Lehramt interessierten Schüler, geben an, gut über ihre Beschäftigungsaussichten informiert zu sein. Trotzdem wählen viele Studienanfänger ungünstige Fächerkombinationen – entweder weil ihre Informationen über die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichend bzw. nicht zutreffend sind, oder weil sie sich trotz mäßiger Beschäftigungsaussichten für die Fächerkombination entscheiden, die ihren Neigungen am meisten entspricht.

Zwar besteht die leichte Tendenz, für das eigene Fach einen hohen Bedarf anzunehmen, insgesamt ist die Einschätzung der Bedarfslage durch die Schüler und Studienanfänger aber recht realistisch. Die Studieninteressierten scheinen insgesamt recht gut über den Lehrerberuf an verschiedenen Schularten und in verschiedenen Fächern in Kenntnis zu sein. Lediglich der hohe Bedarf an Musik- und Kunstlehrern und Lehrern in den „großen“ Fächern Deutsch und Englisch ist nicht verbreitet bekannt. Die Kenntnis der Mangelfächer und Mangelschularten ist aber nur von begrenzter Relevanz für die eigene Studienwahl. Eine bedarfsorientierte Studienwahl kann nur in dem meist recht engen Rahmen stattfinden, der von den eigenen Neigungen und Interessen gesetzt wird.

Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit einer bestimmten Schulart und Fächerkombination fällt also in der Regel nicht leichtfertig, sondern aufgrund einigermaßen umfassender und realistischer Informationen. Es wäre allerdings wünschenswert, wenn Informationen über die Arbeitsmarktaussichten mit bestimmten Fächerkombinationen eine noch größere Rolle spielen würden und niemand ahnungslos offenkundig ungünstige Studienkonstellationen wählt. Da die Möglichkeiten zur Wahl ungünstiger Fächerkombinationen durch die Neuregelungen der Kombinationsmöglichkeiten in der neuen sächsischen Lehrprüfungsordnung deutlich eingeschränkt wurden, verliert eine mögliche Warnung vor ungünstigen Kombinationen etwas an Relevanz. Zwar sind eini-

ge ungünstige Kombinationen, die bislang recht häufig gewählt wurden, in Zukunft nicht mehr möglich¹³⁶. Es ist aber nach wie vor möglich, sich für Fächerkombinationen einzuschreiben, für die ein eher geringer Bedarf besteht und die durch niedrige Studentafelanteile die Einsetzbarkeit an einer Schule erschwert¹³⁷. Informationen zum Lehrerbedarf und Warnungen, welche Fächerkombinationen die Beschäftigungsaussichten einschränken, könnten daher zum Beispiel der Onlinebewerbung der Hochschulen vorgeschaltet werden. Auf diese Weise wäre jeder Studienbewerber gezwungen, sich mit den Beschäftigungsaussichten auseinander zusetzen, bevor er eine Studienentscheidung trifft.

¹³⁶ Z.B. GRW - Geschichte.

¹³⁷ Z.B. Latein - Italienisch, Geographie - Geschichte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Rolf Puderbach

Die Diagnose einer nicht bedarfsgerechten Schulart- und Fächerwahl an Sachsens Hochschulen ist nicht neu. Viel zu wenige Studierende streben das Lehramt an Mittelschulen an. Einige Unterrichtsfächer lassen sich als Mangelfächer bezeichnen, während in anderen Fächern eher über Bedarf ausgebildet wird. In der Zusammenschau vorhandener Prognosen und Befunde lässt sich Folgendes festhalten: Wünschenswert und ratsam ist das Studium in den sogenannten „großen“ Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, in den MINT-Fächern Chemie, Physik und Informatik sowie in Kunst und Musik. Eher zu viele Studierende entscheiden sich für Geographie, Geschichte, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW), Religion und Ethik /Philosophie.

Mit einer Befragung von Schülern, die kurz vor einer Studienentscheidung stehen sowie Studienanfängern, die gerade ein Lehramtsstudium begonnen haben, näherten wir uns in der Studie den Fragen, welche Faktoren zur Wahl einer bestimmten Schulart sowie bestimmter Fächerkombinationen beitragen. Die Befunde sollten Hinweise liefern, wo zum Beispiel im Career Counselling und in der Gestaltung von Zulassungsregelungen angesetzt werden kann, um auf eine stärker bedarfsgerechte Schulart- und Fächerwahl hinzuwirken. Dazu wurden 418 Schüler der gymnasialen Oberstufe an sechs Dresdner allgemeinbildenden Gymnasien sowie 198 Studienanfänger des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengangs Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden befragt.

FÄCHERWAHL

Bei der Diskussion um den Lehrermangel in bestimmten Unterrichtsfächern steht meist der Mangel an Lehrern in MINT-Fächern im Mittelpunkt. Zahlreiche Forschungen zu Studienwahlmotiven verorten Lehramtsstudierende ohne Ansehen der Fächerkombination in der Nähe der Studierenden geisteswissenschaftlicher Studiengänge. Bei einem Lehramtsstudium in einem MINT-Fach handelt es sich der These von den zwei wissenschaftlichen Kulturen zufolge um eine heterogene Konstellation, während die Kombination eines geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fachstudiums mit erziehungswissenschaftli-

chen und didaktischen Inhalten eine homogene Studienkonstellation darstellt. Bei Studienentscheidungen für ein MINT-Lehramtsstudium handelt es sich demzufolge um eher unwahrscheinliche Ereignisse. Ziel der vorgestellten Studie ist es daher unter anderem, anhand einer *Schülerbefragung* MINT-Interessenten mit Lehramtsneigung zu charakterisieren, sowohl in Abgrenzung zu MINT-Interessierten, die ein fachwissenschaftliches Studium anstreben, als auch in Abgrenzung zu Lehramtsinteressenten mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Interessen.

Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit bestimmten Studienfächern enthält zwei Teilentscheidungen: die Wahl des Lehrerberufs und die Wahl bestimmter Fachrichtungen. Während die Fächerwahl eng mit dem Interesse an bestimmten Gegenständen und Themen und den in der Schulzeit entwickelten Fächervorlieben zusammenhängt, wird die Berufswahl stärker vom Interesse an bestimmten Tätigkeiten und von Vorstellungen von einem guten Berufsleben bestimmt. Typisch ist das gemeinsame Auftreten von Interesse am Lehrerberuf und Interesse an geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen. Vergleichsweise selten geht dagegen mathematisch-naturwissenschaftliches Sachinteresse mit dem Interesse an einer sozialen, kommunikativen Berufstätigkeit einher.

Die möglichen angehenden MINT-Lehrer ähneln in ihrem Interessenprofil den anderen MINT-Interessierten. Ihr Sachinteresse und Fachinteresse ist allerdings etwas breiter gestreut und weniger ausschließlich auf die MINT-Fächer konzentriert. Anders als bei den MINT-Interessierten mit fachwissenschaftlichen Studienplänen, fällt bei den Lehramtsinteressierten eine Begabung im MINT-Bereich häufig mit Stärken im kommunikativen Bereich zusammen.

Die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler ist offenbar nicht relevant für die Wahl zwischen einem fachwissenschaftlichen und einem Lehramtsstudium. Fachwissenschaftlich Interessierte und Lehramtsinteressierte unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihrer Schulnoten in den angestrebten Studienfächern.

Diejenigen, die ein Lehramtsstudium mit mindestens einem MINT-Fach erwägen, zeichnen sich durch einige Besonderheiten aus: Unter den MINT-Interessierten, die ein Lehramtsstudium erwägen, gibt es besonders viele Schülerinnen, obwohl Frauen unter den MINT-Interessierten insgesamt eine Minderheit darstellen. Die MINT-Interessierten, die ein Lehramtsstudium erwägen, haben den Berufswunsch Lehrer typischerweise schon frühzeitig entwickelt, und sich überdurchschnittlich früh und intensiv über das Studium infor-

miert. Häufig konnten diese Befragten einen Einblick in den Beruf gewinnen und ein Rollenbild des MINT-Lehrers entwickeln, weil Eltern oder Verwandte dieser Befragten Lehrer sind. Einiges spricht dafür, dass es sich bei Lehramtsinteressierten mit MINT-Interesse häufiger bereits um durchdachte und gezielte Entscheidungen für einen bestimmten Beruf handelt, als bei den restlichen am Lehramt interessierten Schülern. Vor allem für weibliche Studieninteressierte, die naturwissenschaftliches Interesse mit dem Interesse an sozialen Kontakten und kommunikativer Tätigkeit verbinden, und für die zudem Überlegungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine wichtige Rolle spielen, Karriereerwägungen aber weniger wichtig sind, scheint das Lehramt eine attraktive Option zu sein.

Die Determinanten der Studienfachwahl im Lehramtsstudium konnte anhand der Ergebnisse der *Befragung von Studienanfängern* der TU Dresden eingehender untersucht werden. Dabei bestätigten die Ergebnisse grundsätzlich die Befunde zu den Interessenskonstellationen unter den befragten Schülern. Es zeigte sich, dass die fachlichen Interessen und Neigungen ausschlaggebend für die Studienentscheidung sind. Sie bestimmen die Bandbreite von Fächern, die für das Studium in Frage kommen. Die fachlichen Interessen und Neigungen sind zum Zeitpunkt der Studienentscheidung eng mit der Bildungsbiographie der Studieninteressierten verwoben. Meist gehen fachliches Interesse, die Selbsteinschätzung von Begabungen und der schulische Erfolg miteinander einher und schlagen sich bereits in der Leistungskurswahl nieder, die wiederum häufig die spätere Studienfachwahl vorwegnimmt. Besonders in den MINT-Fächern ist die Leistungskurswahl nahezu eine Voraussetzung für die Studienfachwahl. Unterricht auf Leistungskursniveau scheint gerade in diesen als schwierig und voraussetzungsvoll wahrgenommenen Fächern die Einschätzung der eigenen Erfolgsaussichten im Studium wesentlich zu erhöhen.

Ausgangspunkt der vorgestellten Studie war der Wunsch nach einer stärker bedarfsorientierten Fächerwahl. Die Befragungsergebnisse geben einige Hinweise darauf, wo Potential für gezielte bedarfsorientierte Verlagerungen der Fächerwahl besteht und wo nicht. Angesichts der großen Bedeutung bildungsbiographischer Faktoren sind die Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Fächerwahl durch Beratung und Information, zum Beispiel über Beschäftigungsaussichten mit verschiedenen Fächerkombinationen, begrenzt. Die Grundvoraussetzungen des ausreichenden fachlichen Interesses und der Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit müssen erfüllt sein. Ein „Umpolen“ von Studieninteressierten, die geistes- und sozialwissenschaftli-

che Fächer bevorzugen, auf ein naturwissenschaftliches Studienfach, kann in den meisten Fällen als aussichtslos gelten. Denkbar sind eher Verschiebungen zwischen inhaltlich verwandten Fächern. In der Schülerbefragung zeichnet sich in den Fächervorlieben und Interessenprofilen der Befragten eine Zweiteilung ab: die MINT-Fächer (ohne Biologie und Geographie) und die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer (Nicht-MINT-Fächer). Schüler, die ausgeprägte Interessen und Neigungen in beiden Fächergruppen haben, sind eher die Ausnahme.

SCHULARTWAHL

Neben dem besonderen Lehrermangel in einigen Fächern besteht auch für bestimmte Schularten eine erhebliche Unterdeckung des Bedarfs. Während die Studierendenzahl für das Grundschullehramt durch größere Studienplatzkapazitäten ohne Weiteres erhöht werden kann, ist die Nachfrage nach dem Studium des Mittelschullehramts extrem gering.

Der Lehramtsbezogene BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden, dessen Studienanfänger befragt wurden, ist ein schulartunspezifischer Studiengang. Eine Festlegung auf Grundschule, Mittelschule oder Gymnasium findet erst mit der Bewerbung für einen konsekutiven MA-Studiengang statt. Gut die Hälfte der Studienanfänger hat sich allerdings bereits zu Studienbeginn auf eine bestimmte Schulart festgelegt und kann sich nicht vorstellen, an einer anderen Schulart zu studieren¹³⁸. Dabei handelt es sich entweder um das Gymnasium (44%) oder die Grundschule (13%), in keinem einzigen Fall aber um die Mittelschule. Die Mittelschule wird als möglicher späterer Arbeitsplatz lediglich von Studierenden genannt, die noch keine klare Schulartpräferenz ausgebildet haben und sich die Arbeit an verschiedenen Schularten vorstellen können.

Vieles spricht dafür, dass die Bildungsbiographie der Studienanfänger einen Einfluss auf die Schulartwahl hat oder doch zumindest auf die Bandbreite der in Frage kommenden Schularten. Die Lehramtsstudierenden haben ihren Berufswunsch in den meisten Fällen im Laufe der Schulzeit entwickelt. Das Berufsbild ist daher stark durch die eigenen Schulerfahrungen geprägt. Gymnasiumsorientierte Studienanfänger haben als Schüler in der Regel nur die Grundschule und das Gymnasium besucht. Von den Befragten, die sich auch das

¹³⁸ Eine deutliche Präferenz für einen bestimmten Lehramts-MA-Studiengang haben bei Studienbeginn sogar über 90 Prozent der Studienanfänger. Das zeigen jährliche Befragungen des ZLSB. Siehe unter http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/publikationen.

Mittelschullehramt vorstellen können, hat ein wesentlich größerer Anteil auch Erfahrungen als Schüler anderer Schularten, zum Beispiel Mittelschule, Berufsschule oder berufliches Gymnasium, gemacht.

Gymnasiumsorientierte Studierende nehmen häufig den direkten Weg vom Gymnasium über die Universität zurück ins Gymnasium. Die überwiegende Mehrheit dieser Studierenden hat das Lehramtsstudium spätestens im Jahr nach dem Abitur begonnen. Unter den Studierenden, die das Grundschullehramt anstreben oder sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, kommen Wehr- oder Zivildienst, Freiwilligendienste und Auslandsaufenthalte, aber auch Erststudium, Berufsausbildung und Berufstätigkeit zwischen Abitur und Lehramtsstudium deutlich häufiger vor. Die Erfahrungen, die in der Zeit zwischen Abitur und Lehramtsstudium erworben wurden, haben – so viel lässt sich spekulieren – den Horizont der Betroffenen und den Blick auf die Bandbreite der beruflichen Möglichkeiten geweitet und zu einer größeren Offenheit in der Schulartwahl geführt.

Der typische angehende Gymnasiallehrer hat seine Studien- und Berufswahl bereits während der Schulzeit getroffen und wurde darin durch Ratschläge seiner Lehrer bestärkt. Er strebt als berufliches Betätigungsfeld jenes Umfeld an, mit dem er als Schüler positive Erfahrungen gemacht hat. Fachliche und wissenschaftliche Interessen stehen bei ihm nicht im Vordergrund, spielen aber eine deutlich größere Rolle als bei seinen Kommilitonen, die andere Schularten anstreben. Karrierechancen, Einkommen und berufliches Ansehen sind den Gymnasiumsorientierten wichtiger als ihren Kommilitonen, stehen aber auch bei ihnen nicht im Mittelpunkt der Studienwahlentscheidung.

Die Studierenden, die sich unter anderem das Mittelschullehramt vorstellen können, unterscheiden sich deutlich von diesem Typus des entschlossenen angehenden Gymnasiallehrers. Sie sind nicht festgelegt auf eine bestimmte Studienkonstellation, sondern können sich – resultierend auch aus dem eigenen bildungs- und berufsbiographischen Werdegang – eine größere Bandbreite von Lehrtätigkeiten vorstellen. Das gilt nicht nur für die Schulartwahl, sondern auch für die Unterrichtsfächer. Zum Bild der Unentschlossenheit bzw. Flexibilität der beschriebenen Studierendengruppe passt der Befund, dass diese Studienanfänger offenbar seltener ein ausgeprägtes Interesse an bestimmten Wissensgebieten haben und sich seltener starke Begabungen in bestimmten Bereichen attestieren. Auch im kommunikativen Bereich, einem der Kernbereiche des Lehrerberufs, zeigen sich diejenigen, die sich das Mittelschullehramt neben anderen Schularten vorstellen können, weniger inte-

ressiert und weniger überzeugt von ihren Fähigkeiten. Dies geht einher mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung und einer geringeren Leistungsorientierung.

Studienanfänger, die sich ausschließlich das Lehramt an Grundschulen vorstellen können, haben sich frühzeitig auf kleine Kinder als Zielgruppe festgelegt. Ihre ersten pädagogischen Erfahrungen haben sie meist in Schulen und Kindertagesstätten gemacht, nur selten dagegen beim Geben von Nachhilfe oder bei der Arbeit mit Jugendlichen. Auffallend ist, dass grundschulorientierte Studierende vergleichsweise häufig berufsbezogene Gymnasien oder Berufsschulen besuchten, Berufsausbildungen absolvierten und berufstätig waren.

Sie wählten, anders als die Gymnasiumsorientierten, häufig nicht den direkten Weg vom Gymnasium ins Lehramtsstudium. Das Interesse an Wissenschaft ist bei den Grundschulorientierten meist sehr gering ausgeprägt. Der Wunsch an der Arbeit mit Kindern steht bei diesen Studierenden noch eindeutiger als bei den anderen Studienanfängern im Zentrum der Studien- und Berufswahl.

Das Berufsbild des Grundschullehrers, Mittelschullehrers und Gymnasiallehrers unterscheidet sich in den Vorstellungen der Studienanfänger deutlich. Für die Wahl des Grundschullehramts und Gymnasiallehramts führen die Befragten jeweils spezifische Argumente an. Zur Mittelschule hingegen fallen den Studienanfängern fast nur Gegenargumente ein.

Wer das Grundschullehramt anstrebt, tut dies vor allem aus dem Wunsch heraus, mit kleinen Kindern zu arbeiten und ihnen dabei sowohl die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln als auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung Einfluss zu nehmen. Für angehende Gymnasiallehrer steht dagegen die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund. Dabei stellen sich die Befragten offenbar vor allem das Unterrichten in der Sekundarstufe II vor. Die Studierenden erwarten von den Schülern am Gymnasium ein gehobenes Leistungsniveau und eine hohe Lernmotivation, die einen fachlich anspruchsvollen Unterricht ermöglichen. Die Arbeit an der Mittelschule wird nur vereinzelt als pädagogisch reizvoll, das Fördern sozial schwacher Kinder nur selten als Berufsmotivation genannt. Häufig wird die Mittelschule als Berufsoption zweiter Wahl verstanden, sollte aus der angestrebten Anstellung als Gymnasiallehrer nichts werden. Der Mittelschule haftet unter den Studienanfängern ein negatives Image an. Man stellt sich unmotivierte, desinteressierte, undisziplinierte sowie mit geringen intellektuellen Fähigkeiten ausgestattete Schüler vor, mit denen das Ziel eines konstruktiven, anspruchs-

vollen Unterrichts schwer erreichbar ist. Mit diesem negativen Bild einher geht die Erwartung einer hohen psychischen Belastung für Mittelschullehrer.

Zu einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber dem Mittelschullehramt könnten vor allem schulpraktische Erfahrungen mit dieser Schulart im Rahmen des Lehramtsstudiums beitragen. Im Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden findet im ersten Studienjahr das Grundpraktikum statt, das in erster Linie der Berufsfeldorientierung dienen soll. Die Studierenden werden von der Hochschule ausdrücklich ermuntert, das Praktikum in einer anderen als der ursprünglich angestrebten Schulart zu absolvieren.

Die Ergebnisse zur Schulartpräferenz zeigen allerdings auch, dass die Ablehnung des Mittelschullehramts durch die Studierenden nicht ganz so verbreitet ist, wie die geringen Studierendenzahlen in den MA-Studiengängen nahelegen. Im bisherigen BA/MA-Studium spricht aus Sicht der Studierenden, selbst wenn sie dem Mittelschullehramt nicht abgeneigt sind, wenig dafür, sich im Master-Studium auf das Mittelschullehramt festzulegen und damit die Bandbreite eigener beruflicher Optionen einzuschränken. Die dauerhaft extrem geringe Anzahl Mittelschulstudierender könnte daher teilweise auf strategische Überlegungen der Studierenden zurückgehen.

In den neuen Staatsexamensstudiengängen steht der Beschränkung der Berufs- und Verdienstmöglichkeiten durch die Wahl des Mittelschullehramts zumindest wieder die um ein Semester kürzere Studiendauer gegenüber. Allerdings werden durch den Abschied vom polyvalenten, schulartunspezifischen BA-Studium auch die Möglichkeiten eingeschränkt, in den ersten Studienjahren eine Umorientierung auf das Mittelschullehramt durch erste schulpraktische Erfahrungen anzuregen.

LENKUNGSMÖGLICHKEITEN

Die Beschäftigungsaussichten der Lehramtsstudierenden hängen stark von der gewählten Schulart und Fächerkombination ab. Den Studierenden scheint dieser Umstand bewusst zu sein. Offenbar ist aber die Kenntnis der unterschiedlichen Arbeitsmarktaussichten letztlich nicht ausschlaggebend für die Studienwahl, sondern wird von den Neigungen und Begabungen der Studierenden überlagert. Eine bedarfsorientierte Studienwahl kann daher nur in einem meist recht engen Rahmen stattfinden.

Die Einschätzung der Bedarfslage durch die Schüler und Studienanfänger ist dabei insgesamt recht realistisch. Lediglich der hohe Bedarf an Musik- und

Kunstlehrern sowie an Lehrern in den „großen“ Fächern Deutsch und Englisch ist nicht verbreitet bekannt. Die meisten Studienanfänger, aber auch schon die Mehrheit der am Lehramt interessierten Schüler, geben an, gut über ihre Beschäftigungsaussichten informiert zu sein. Trotzdem wählen viele Studienanfänger ungünstige Schularten und Fächerkombinationen. Um sicherzustellen, dass sich niemand in Unkenntnis der unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten für ein Studium mit ungünstiger Schulart und Fächerkombination bewirbt, wäre ein entsprechender Hinweis auf den Seiten der Onlinebewerbung für all jene hilfreich, die bei ihren Recherchen bis dahin keine entsprechenden Informationen wahrgenommen haben.

Die Vorentscheidung über mögliche Studienfächer fällt häufig bereits früh in der Schulzeit. Schulische Fächervorlieben pflanzen sich sehr häufig zunächst in der Leistungskurswahl und dann in der Studienfachwahl fort. Ein gewisser Spielraum für Einflussnahme auf die Fächerwahl ist dennoch vorhanden. Am Lehramt interessierte Schüler nennen durchschnittlich sechs Fächer, die für ein Studium in Frage kommen. Die Studienanfänger im Lehramtsstudium können sich neben den tatsächlich belegten Studienfächern im Durchschnitt drei weitere Studienfächer vorstellen. Durch die Gestaltung der Zulassungsregelungen (Kombinationsmöglichkeiten, Studienplatzkontingente, Eignungsprüfungen) und durch gezielte Information und Beratung kann zu einer bedarfsge rechteren Ausbildung beigetragen werden, wenn auch eher zur Optimierung innerhalb der beiden Fächergruppen als zu einer Verlagerung von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zu MINT-Fächern.

Um das Potential der Lehramtsinteressierten mit MINT-Neigung voll auszuschöpfen, sind Kombinationen von zwei MINT-Fächern wünschenswert. Möglicherweise ist es dazu notwendig, Bedenken gegenüber einem Studium zweier als besonders anspruchsvoll empfundener MINT-Fächer auszuräumen. Vorteilhaft wäre es etwa, wenn sich aus dem Studium zweier MINT-Fächer Synergieeffekte ergäben. Allerdings belegen die Studienanfänger, die sich durch eine eindeutige MINT-Orientierung auszeichnen, häufig bereits zwei MINT-Fächer: Mathematik - Chemie und Mathematik - Physik gehören zu den meist gewählten Fächerkombinationen.

Für Verschiebungen zwischen verschiedenen Nicht-MINT-Fächern sind Spielräume vorhanden, da die Interessen der Studieninteressierten innerhalb der „Nicht-MINT-Welt“ oft breit gestreut sind. Eine Lenkung hin zur Wahl der großen Fächer (Deutsch, Englisch) erscheint daher sinnvoll, auch um den Studierendenanteil in Fächern wie Geschichte, Geographie, GRW oder Ethik/Phi-

losophie zu reduzieren. Die in der neuen Lehramtsprüfungsordnung vorgesehenen Einschränkungen der Fächerkombinationsmöglichkeiten sind in diesem Sinne sehr sinnvoll, auch wenn noch immer unter Beschäftigungsgesichtspunkten ungünstige Kombinationen möglich sind. Zur Verlagerung der Studierendenzahlen von „kleinen“ geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zu Fächern mit hohem Stundentafelanteil dürfte diese Neuregelung beitragen. Die erweiterten Möglichkeiten, zwei Fächer aus dem MINT-Bereich zu kombinieren, könnten in gewissem Umfang auch dabei helfen, das Potential MINT-interessierter Lehramtsstudierender besser auszuschöpfen. Für eine erhebliche Erhöhung der Studierendenzahlen in den MINT-Fächern muss allerdings über weitere Strategien nachgedacht werden.

Die Rekrutierung von zusätzlichen MINT-Lehramtsstudierenden wird weniger aus der Gruppe der Lehramtsinteressierten, die bislang kein MINT-Fach erwägen, erfolgen können, als aus der Gruppe der MINT-Interessierten, die eher zu einem Fachstudium neigen. Hier gilt es, die Vorzüge des Lehrerberufs, wie etwa gute Beschäftigungsaussichten, berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, gesellschaftliche Bedeutung des Berufs oder die Möglichkeit zur Kombination zweier Fächer, zu verdeutlichen. Vor dem Hintergrund des viel thematisierten Fachkräftemangels werden MINT-interessierte Schüler allerdings vielfach umworben, so dass die Konkurrenz im Kampf um die Gewinnung von Studierenden für das MINT-Lehramt groß ist.

Um die Anzahl potentieller MINT-Studierender dauerhaft zu erhöhen, muss man wohl vor allem auf langfristige Maßnahmen verweisen, wie sie bereits an anderer Stelle, unabhängig von der Situation in der Lehrerbildung thematisiert werden: die gezielte Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher Interessen bereits im Kindesalter, Programme zur Förderung von Schülerinnen in den MINT-Fächern etc..

Die Befunde der Schüler- und Studienanfängerbefragung zur Schulart- und Fächerwahl im Lehramtsstudium stehen weitgehend im Einklang mit den Forschungsergebnissen zu Studienwahlmotiven im Allgemeinen und den Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden im Besonderen. Die ausführliche separate Betrachtung von Studieninteressierten und Studierenden mit bestimmten Schulartpräferenzen und Fächerkombinationen lieferte einige Hinweise, die bei der Optimierung von Studienberatung, Career Counselling und Gestaltung von Zulassungsmodalitäten hilfreich sein können. Die Analyse zeigte allerdings auch die Grenzen auf, die Lenkungs- und Steuerungsversuchen der Schulart- und Studienwahl gesetzt sind.

Literatur

- APEL, Helmut (1993): *Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- ASMUSSEN, Jenniver (2006): „Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl“. In: Schmidt, Uwe (Hg.): *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93-155.
- BANDURA, Albert (1998): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BATHKE, Gustav-Wilhelm/SCHREIBER, Jochen/SOMMER, Dieter (2000): *Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger. Entwicklungstrends der 90er Jahre* (HIS Kurzinformation A9). Hannover: HIS GmbH.
- BERGMANN, Christian (1992): „Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung: Eine Überprüfung des Modells von Holland“. In: Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff, S. 195-220.
- BLÖMEKE, Sigrid (2009): „Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, H. 1, S. 82-110.
- BRIEDIS, Kolja/EGOROVA, Tatiana/HEUBLEIN, Ulrich/LÖRZ, Markus/MIDDENDORFF, Elke/QUAST, Heiko/SPANGENBERG, Heike (2008): *Studienaufnahme, Studium und Berufsverbleib von Mathematikern. Einige Grunddaten zum Jahr der Mathematik* (HIS Forum Hochschule 9/2008). Hannover: HIS GmbH.
- DENZLER, Stefan/WOLTER, Stefan C. (2008): „Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren“. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 30, H. 4, S. 112-141.
- EGLIN-CHAPPUIS, Noemi (2007): *Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule*. Bern: Center für Science and Technology Studies.
- ENDERS, Jürgen/HEINE, Christoph/KLÖS, Hans-Peter (2009): „Ausbildung und Studium“. In: Milberg, Joachim (Hg.): *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Beiträge zu den zentralen Handlungsfeldern* (Acatech Diskutiert, Wissenschaftliche Reihe der Deutschen Akademie der Technikwissenschaft). Berlin/Heidelberg: Springer, S. 61-116.
- EULER, Hanns Peter (2004): *Studienwahl und Berufsschicksal von Absolventen und Absolventinnen technisch-naturwissenschaftlicher Studienrichtungen*. Linz: Trauner.
- GIESEN, Heinz/BÖHMEKE, Wolfram/EFFLER, Manfred (1981): *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslängsschnitte im Längsschnitt*. München: Reinhardt.

- GOLD, Andreas/GIESEN, Heinz (1993): „Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter“. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, Jg. 40, H. 2, S. 111-124.
- HAVERS, Norbert (1986): „Berufswahlmotive und berufliche Mobilitätsbarrieren von Lehramtsstudenten“. In: Sommer, Manfred (Hg.): *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 67-77.
- HAVERS, Norbert/INNERHOFER, Paul (1983): *Lehrer werden? Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten*. München: Reinhardt.
- HEINE, Christoph/BECKMANN, Martin/DURRER, Franz (2002): „Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidungen und im Studienverlauf. Analyse der Studienberechtigten des Jahrgangs 1994 im Vergleich mit denen des Jahrgangs 1983“. In: Bellmann, Lutz/Velling, Johannes (Hg.): *Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 256). Nürnberg: IAB, S. 109-145.
- HEINE, Christoph/EGELN, Jürgen/KERST, Christian/MÜLLER, Elisabeth/PARK, Sang-Min (2006): *Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl*. Baden-Baden: Nomos.
- HEUBLEIN, Ulrich/SOMMER, Dieter (2000): *Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern* (HIS Kurzinformation A5/2000). Hannover: HIS GmbH.
- HOLLAND, John L. (1985): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood-Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- INFORMATIONSSYSTEM STUDIENWAHL UND ARBEITSMARKT (ISA) (2012): *Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland*, http://www.uni-due.de/isa/ta_schule/schule.htm (Zugriff am 07.06.2012).
- KIEL, Ewald/GEIDER, Franz Josef/JÜNGER, Werner (2004): „Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen“. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 96, H.2, S. 223-233.
- KOSUCH, Renate (2006): „Modifikation des Studienwahlverhaltens nach dem Konzept der Selbstwirksamkeit“. In: Gransee, Carmen (Hg.): *Hochschulinnovationen. Gender-Initiativen in der Technik*. Hamburg: LIT, S. 115-132.
- KOSUCH, Renate (2010): „Selbstwirksamkeit und Geschlecht. Impulse für die Didaktik“. In: Kröll, Dorothea (Hg.): *„Gender und MINT“ – Schlussfolgerungen für Unterricht, Studium und Beruf*. Kassel: University Press, S.12-36.
- LÖRZ, Markus/QUAST, Heiko/WOISCH, Andreas (2011): *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang* (HIS Forum Hochschule 14/2011). Hannover: HIS GmbH.
- LÜHRMANN, Wolfgang (2002): *Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Sozialwissenschaftlich-pädagogische Orientierungen für die Beratung in der Hochschule*. Frankfurt/Main: Lang.

- NIESKENS, Birgit (2009): *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- OESTERREICH, Detlef (1987): *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- ORTENBURGER, Andreas (2010): *Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie*. Frankfurt/Main: Lang.
- RAMM, Michael/BARGEL, Tino (2002): „Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften“. In: Bellmann, Lutz/Velling, Johannes (Hg.): *Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 256). Nürnberg: IAB, S. 151-183.
- SÄCHSISCHER LEHRERVERBAND (Hg.) (2012): *Lehrer werden in Sachsen! Information für Abiturientinnen und Abiturienten*, http://www.slv-online.de/admin/downloads/1338890720_f1.pdf (Zugriff am 22.08.2012).
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT (SMK) (Hg.) (2011a): *Beschluss des Sächsischen Landtages von 29.09.2010 zu dem Antrag der Fraktionen der CDU und der FDP* (Drs.-Nr. 5/3355, Thema: Lehrernachwuchs sichern – Bedarfsprognosen als Grundlage einer verbesserten Studienorientierung).
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT (SMK) (Hg.) (2011b): *Das Abitur an allgemeinbildenden Gymnasien. Die Jahrgangsstufen 11 und 12*. Dresden.
- SCHAEFERS, Christine (2002): „Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 24, H. 1, S. 65-88.
- SCHINZEL, Britta (2004): „Frauen in Naturwissenschaft und Technik“. In: *AKTIV Frauen in Baden-Württemberg*, Ausgabe 25, 3/2004, <http://www.frauen-aktiv.de/aktiv/25/seite3.php> (Zugriff am 07.06.2012).
- SCHMIDT, Uwe/HERZER, Manfred (2006): „Wege in die Naturwissenschaften“. In: Schmidt, Uwe (Hg.): *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93-155.
- SCHNABEL, Kai Uwe/GRUEHN, Sabine (2000): „Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe“. In: Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hg.): *TIMSS/III. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich, S. 405-443.
- SNOW, Charles Percy (1987): „Die zwei Kulturen“. In: Kreuzer, Helmut (Hg.) (1987): *Die zwei Kulturen: literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows These in der Diskussion*. München: dtv, S. 19-58.
- SPINATH, Birgit/OPHUYSEN, Stefanie van/HEISE, Elke (2005): „Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf?“ In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 52, H. 3, S. 186-197.

- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (2011): *Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010 – 2020*, Juni 2011.
- STELTMANN, Klaus (1980): „Motive für die Wahl des Lehrerberufs“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 26, H. 4, S. 581-586.
- ULICH, Klaus (1998): „Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt“. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 90, H.1, S. 64-78.
- VERNOOIJ, Monika A./BEUCKER, Katrin (2007): „Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden“. In: *Sonderpädagogik*, Jg. 37, H. 2/3, S. 73-88.
- WILLICH, Julia/BUCK, Daniel/HEINE, Christoph/SOMMER, Dieter (2011): *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (HIS: Forum Hochschule 6/2011). Hannover: HIS GmbH.
- WODZINSKI, Rita (2010): „Mädchen, Frauen und Physik – Wie kann Unterricht Einfluss auf das Interesse von Mädchen an Physik nehmen?“ In: Kröll, Dorothea (Hg.): *„Gender und MINT“ – Schlussfolgerungen für Unterricht, Studium und Beruf*. Kassel: University Press, S. 37-51.
- ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG, SCHUL- UND BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (ZLSB) (Hg.) (2012a): *Studienplanung der Erstsemester 2011. Schriftliche Befragung der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Oktober 2011*. Dresden.
- ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG, SCHUL- UND BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (ZLSB) (Hg.) (2012b): *Studiengangwechsel und Studienabbruch im vierten Jahr der modularisierten Lehramtsstudiengänge*. Dresden.
- ZWICK, Michael M./RENN, Ortwin (2000): *Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer*. Stuttgart: Akademie für Technologiefolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Verwendete Abkürzungen

BA	Bachelor
BA ABS	Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen
GK	Gemeinschaftskunde
GRW	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
GW	Geisteswissenschaftliche Fächer inkl. Sprachen und Künste
HIS GmbH	Hochschul-Informationssystem (Gesellschaft mit beschränkter Haftung)
ISA	Informationssystem Studienwahl & Arbeitsmarkt der Universität Duisburg-Essen
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Master
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport
SW	Sozialwissenschaftliche Fächer
TU	Technische Universität
WTH	Wirtschaft/Technik/Haushalt
ZLSB	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (TU Dresden)

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Determinanten der Studien- und Berufswahlentscheidung	20
Abb. 2: Mögliche Studienfächer im Lehramtsstudium	27
Abb. 3: Anzahl in Frage kommender Fächer.....	29
Abb. 4: Kombinationen von möglichen Fächern im Lehramtsstudium.....	29
Abb. 5: Lieblingsfächer und ungeliebte Fächer	31
Abb. 6: Lieblingsfächer, getrennt nach Studienabsicht	34
Abb. 7: Interesse an Wissensgebieten, zusammengefasst in Indices.....	39
Abb. 8: Subjektive Einschätzung der Fähigkeiten und Begabungen, getrennt nach Schülergruppen.....	40
Abb. 9: Zusammenhänge von Interessen, Begabungen und Fächerwahl.....	41
Abb. 10: Alternativen zum bevorzugten Studium, bei Lehramtsinteressierten mit und ohne MINT-Fach.....	44
Abb. 11: Lehrer in der Verwandtschaft, getrennt nach Schülergruppen	45
Abb. 12: Informationsstand zu einzelnen Aspekten, getrennt nach.....	46
Abb. 13: Interesse an Tätigkeiten, zusammengefasst in Indices	48
Abb. 14: Berufs- und Lebensorientierung der Schüler	49
Abb. 15: Berufs- und Lebensorientierung, zusammengefasst in Indices.....	51
Abb. 16: Gründe für die Studienwahl	53
Abb. 17: Gründe für die Studienwahl, zusammengefasst in Indices.....	54
Abb. 18: Geschlecht, getrennt nach Schülergruppen.....	55
Abb. 19: Modell der Studien- und Berufswahlentscheidung.....	57
Abb. 20: Fächerbelegung in der Stichprobe (n=198)	63
Abb. 21: Die am häufigsten gewählten Fächerkombinationen.....	64
Abb. 22: Lebensorientierungen von Studienanfängern im Lehramt (n=198) ..	67
Abb. 23: Interesse an Wissensgebieten.....	69
Abb. 24: Lieblingsfächer und ungeliebte Fächer in der Schule	72

Abb. 25: Stärken im technisch-handwerklich-naturwissenschaftlichen Bereich	76
Abb. 26: Stärken im kommunikativen und künstlerischen Bereich	76
Abb. 27: Interesse an verschiedenen Tätigkeitsbereichen nach Fächerkombinationen	78
Abb. 28: Alternativen zum Lehramtsstudium	80
Abb. 29: Zeitpunkt der Berufswahl (n=188)	80
Abb. 30: Bewertung verschiedener Gründe für die Studienwahl	82
Abb. 31: Zahl der alternativ in Frage kommenden Studienfächer.....	83
Abb. 32: Potential an zusätzlichen Studierenden für einzelne Fächer	84
Abb. 33: Pfadmodell schulische Einflussfaktoren auf die Studienfachwahl am Beispiel des Faches Mathematik	88
Abb. 34: Geschlechterverteilung in den einzelnen Studienfächern.....	92
Abb. 35: Interessenunterschiede nach Geschlecht.....	93
Abb. 36: Geschlechterverteilung in den angestrebten Schularten	100
Abb. 37: Besuchte Schularten	101
Abb. 38: Tätigkeiten vor Beginn des Lehramtsstudiums bei Studierenden mit mehr als einem Jahr Unterbrechung.....	101
Abb. 39: Zeitpunkt der Berufswahl.....	104
Abb. 40: Pädagogische Erfahrungen vor dem Studium.....	106
Abb. 41: Beginn der Informationssuche über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten	107
Abb. 42: Bedeutung und Bekanntheit von Beschäftigungsaussichten	109
Abb. 43: Einschätzung der eigenen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt	110
Abb. 44: Informationsquellen zu Studium und Ausbildung bei lehramtsinteressierten Schülern der Sekundarstufe II und Studienanfängern	126
Abb. 45: Bewertung der Informationsquellen zu Studium und Ausbildung ..	128
Abb. 46: Informationsstand zu Studium und Ausbildung	129
Abb. 47: Beginn der Informationsbemühungen	130
Abb. 48: Informationsstand zu einzelnen Aspekten	131

Abb. 49: Rolle von Beschäftigungsaussichten bei der Berufswahl	132
Abb. 50: Einschätzung der eigenen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt	133
Abb. 51: Informiertheit über Beschäftigungsaussichten in der angestrebten Fächerkombination und Schulart.....	134
Abb. 52: Wissen über Lehrerbedarf an den verschiedenen Schularten	135
Abb. 53: Wissen über Lehrerbedarf in den verschiedenen Fächern	136

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Gegenüberstellung von Studentafelanteilen und Studienanteilen der Fächer im BA-Lehramtsstudium an der TU Dresden.....	11
Tab. 2: Kombinationen nach Fächergruppen	65
Tab. 3: Einfluss von Leistungskurswahl und Lieblingsfächern auf die Fächerwahl.....	70
Tab. 4: Einfluss der Leistungskurswahl auf die Studienfachwahl.....	73
Tab. 5: Zusammenhang zwischen Noten und der Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen	75
Tab. 6: Bewegungsrichtung bei der Wahl alternativer Fächer (absolute Zahlen) – Bedarf	86
Tab. 7: Bewegungsrichtung bei der Wahl alternativer Fächer (absolute Zahlen) – inhaltliche Ausrichtung	87
Tab. 8: Einzelfallanalysen	91
Tab. 9: Angestrebte Schularten, häufige Kombinationen	99

Anhang

- A. Übernommene Operationalisierungen und Frageformulierungen
- B. Fragebogen: Abitur – und danach? Befragung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II
- C. Fragebogen: Warum Lehramt? Befragung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern im Lehramtsstudium

Anhang A: Übernommene Operationalisierungen und Frageformulierungen

Frage- nummer	Frageformulierung	Quelle
1/-	<i>Welches sind Ihre Lieblingsfächer und welche Fächer mögen Sie am wenigsten?</i>	eigene Formulierung in Anlehnung an Zwick/Renn 2000
3/8	<i>Der Unterricht der letzten beiden Schuljahre kann unter verschiedenen Gesichtspunkten bewertet werden.</i>	nach HIS (LÖRZ et al. 2011), eigene Änderungen
5/10	<i>Kein Mensch ist auf allen Gebieten gleich leistungsstark. In welchen der folgenden Bereiche liegen Ihre Stärken, in welchen Ihre Schwächen?</i>	nach HIS (LÖRZ et al. 2011)
6/11	<i>Bitte geben Sie an, wie sehr Sie sich für folgende Tätigkeiten interessieren.</i>	nach HIS (LÖRZ et al. 2011)
7/12	<i>Bitte beurteilen Sie, in wie weit die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen (Items zu Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeit)</i>	<u>Leistungsmotivation:</u> nach ASMUSSEN 2006 (Kürzung der Itematterie, Anpassung für Schüler, eigene Frageformulierung, Reduzierung auf 5-stufige statt 7-stufige Skala) <u>Selbstwirksamkeit:</u> nach ORTENBURGER 2010 (gekürzt, Antwortkategorien umbenannt)
10/15	<i>Wenn Sie an die Zeit nach ihrem Studium bzw. Ihrer Ausbildung denken: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte?</i>	nach ORTENBURGER 2010 (gekürzt, ergänzt um Items von DENZLER/WOLTER 2008 (umformuliert), ergänzt um Item von ASMUSSEN 2006 (umformuliert))
13/-	<i>Beabsichtigen Sie nach der Schule ein Studium aufzunehmen?</i>	nach HIS (LÖRZ et al. 2011), eigene Ergänzung
32/32	<i>Welche Rolle spielen Arbeitsmarktüberlegungen bzw. Beschäftigungsaussichten bei Ihrer Studien- und Berufswahl?</i>	nach HIS (WILLICH et al. 2011), eigene Ergänzung
33/-	<i>Wie schätzen Sie Ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des angestrebten Studiums bzw. der angestrebten Berufsausbildung ein?</i>	eigene Formulierung in Anlehnung an HIS (WILLICH et al. 2011)
39/18	<i>Welchen der folgenden Aussagen über den Lehrerberuf stimmen Sie zu?</i>	nach ORTENBURGER 2010 (eigene Frageformulierung)
40/39	<i>Wie wichtig sind die folgenden Gründe für Ihre anstehende Studien- oder Ausbildungswahl?</i>	nach HIS (WILLICH et al. 2011), eigene Modifikation

FRAGEN ZUR SCHULZEIT

1 Haben Sie Lieblingsfächer?

Bitte geben Sie bis zu vier Fächer an und bringen Sie diese in eine Rangfolge.

1.
 2.
 3.
 4.
- ich habe keine Lieblingsfächer

Welche Fächer mögen Sie überhaupt nicht gerne?

Bitte geben Sie bis zu vier Fächer an und bringen Sie diese in eine Rangfolge.

1.
 2.
 3.
 4.
- es gibt keine Fächer, die ich überhaupt nicht gerne mag

2 Welche Leistungskurse belegen Sie?

1. Deutsch Mathematik
2.(bitte eintragen)

3 Bitte bewerten Sie den Unterricht in Ihren Leistungskursen.

Der Unterricht im ersten Leistungskurs ist ...

(bitte Fach eintragen:)

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu		
... abwechslungsreich	<input type="radio"/>					
... anspruchsvoll	<input type="radio"/>					
... praxisnah	<input type="radio"/>					
... anschaulich	<input type="radio"/>					
... anregend	<input type="radio"/>					
... verständlich	<input type="radio"/>					

Der Unterricht im zweiten Leistungskurs ist ...

(bitte Fach eintragen:)

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu		
... abwechslungsreich	<input type="radio"/>					
... anspruchsvoll	<input type="radio"/>					
... praxisnah	<input type="radio"/>					
... anschaulich	<input type="radio"/>					
... anregend	<input type="radio"/>					
... verständlich	<input type="radio"/>					

4 In welchen Fächern hatten Sie in der gesamten Sekundarstufe II keinen Unterricht?

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Fächer an.

- Astronomie
- Biologie
- Informatik
- Musik
- Kunst
- Geographie
- G/R/W*
- Sonstiges Fach, nämlich

*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

5 Kein Mensch ist auf allen Gebieten gleich leistungsstark. Ganz allgemein: in welchen der folgenden Bereiche – auch außerhalb der Schule – liegen Ihre Stärken, in welchen Ihre Schwächen?

	stark		Schwach	
im kommunikativen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im mathematischen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im fremdsprachlichen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im künstlerisch-musischen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im technischen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im handwerklichen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im sportlichen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im literarischen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im naturwissenschaftlichen Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Bitte geben Sie an, wie sehr Sie sich für folgende Tätigkeiten interessieren.

	stark		überhaupt nicht	
mit Maschinen/technischen Geräten arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wissenschaftliche Aufsätze lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
künstlerisch/gestaltend tätig zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich mit den Problemen anderer beschäftigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche anleiten/Diskussionen moderieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinge ordnen und verwalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas genau beobachten und analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Werkstoffen (Metall/Holz) arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas schriftlich schön ausformulieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hilfsbedürftige Menschen pflegen/betreuen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ein Event managen/organisieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine Buchhaltung führen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
technische Zeichnungen erstellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Lösung eines komplexen Problems finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literatur/Gedichte lesen und interpretieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich für die Interessen anderer einsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgaben koordinieren/delegieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschäftsbriefe verfassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Ursache eines Problems analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Personen von einer Sache überzeugen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Bitte beurteilen Sie, inwieweit die nachfolgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu		
Wenn ich ein selbstgestecktes Ziel nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.	<input type="radio"/>					
Ich freue mich über die Anerkennung meiner Leistungen.	<input type="radio"/>					
Ich finde Durchhaltevermögen ist eine wichtige Eigenschaft.	<input type="radio"/>					
Wenn ich mit etwas beginne, soll das Ergebnis meinen Fähigkeiten entsprechen.	<input type="radio"/>					
Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.	<input type="radio"/>					
Anderer finden, dass ich mehr arbeite als nötig.	<input type="radio"/>					
Es ist wichtig, dass individuelle Anstrengungen auch belohnt werden.	<input type="radio"/>					
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>					
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht kommen kann.	<input type="radio"/>					
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>					

8 Wie interessiert sind Sie allgemein an folgenden Wissensgebieten?

	stark			überhaupt nicht		
Technik	<input type="radio"/>					
Literatur	<input type="radio"/>					
Architektur	<input type="radio"/>					
Politik	<input type="radio"/>					
Fremdsprachen	<input type="radio"/>					
Geschichte	<input type="radio"/>					
Wirtschaft	<input type="radio"/>					
Biologie	<input type="radio"/>					
Musik	<input type="radio"/>					
Kunst	<input type="radio"/>					
Sport	<input type="radio"/>					
Umwelt	<input type="radio"/>					
Physik	<input type="radio"/>					
Informatik	<input type="radio"/>					
Geographie	<input type="radio"/>					
Recht	<input type="radio"/>					
Chemie	<input type="radio"/>					
fremde Kulturen	<input type="radio"/>					
Religion	<input type="radio"/>					
Philosophie	<input type="radio"/>					
Verkehr	<input type="radio"/>					
Ernährung	<input type="radio"/>					
Gesellschaft	<input type="radio"/>					
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>					

9 Welche Noten hatten Sie auf dem letzten Zeugnis in den folgenden Fächern?

Schulnoten	1	2	3	4	5	6	keinen Unterricht in diesem Fach
Leistungspunkte	13-15	10-12	7-9	4-6	1-3	0	
Astronomie	<input type="radio"/>						
Biologie	<input type="radio"/>						
Chemie	<input type="radio"/>						
Deutsch	<input type="radio"/>						
Englisch	<input type="radio"/>						
Ethik/Philosophie	<input type="radio"/>						
Französisch	<input type="radio"/>						
G/R/W*	<input type="radio"/>						
Geographie	<input type="radio"/>						
Geschichte	<input type="radio"/>						
Griechisch	<input type="radio"/>						
Informatik	<input type="radio"/>						
Italienisch	<input type="radio"/>						
Religion	<input type="radio"/>						
Kunst	<input type="radio"/>						
Latein	<input type="radio"/>						
Mathematik	<input type="radio"/>						
Musik	<input type="radio"/>						
Physik	<input type="radio"/>						
Russisch	<input type="radio"/>						
Spanisch	<input type="radio"/>						
Sport	<input type="radio"/>						
Sonstiges Fach, nämlich	<input type="radio"/>						

* Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

FRAGEN ZUR STUDIEN- UND BERUFSWAHL

10 Wenn Sie an die Zeit nach Ihrem Studium bzw. Ihrer Ausbildung denken: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte?

	wichtig ▼	unwichtig ▼
Beruf und Familie gut vereinbaren	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
wissenschaftlich arbeiten	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
hohes berufliches Ansehen erlangen	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Zeit für Freunde haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
viel Geld verdienen	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
beruflich mit Menschen arbeiten	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
im Beruf eine leitende Funktion haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
eine eigene Familie mit Kindern haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
eine sichere berufliche Zukunft haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
das Gefühl haben, etwas zu gestalten und zu bewirken	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
die eigene Gesundheit nicht zu sehr belasten	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
genug Freizeit haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
gute Karrierechancen haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
beruflich anderen Menschen helfen können	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
genug Zeit für soziales Engagement haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
mich häufig neuen Aufgaben widmen können	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
einen sicheren Arbeitsplatz haben	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
meine eigenen Vorstellungen verwirklichen zu können	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
beruflich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Wissen und Erkenntnisse in die Praxis umsetzen	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
neue Ideen entwickeln/kreativ sein	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
meine Begabungen und Fähigkeiten nutzen	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
Sonstiges, nämlich	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

11 Haben Sie bereits einen konkreten Berufswunsch?

- ja ➔ weiter mit Frage 12
 nein ➔ weiter mit Frage 13

12 Seit wann haben Sie diesen konkreten Berufswunsch?

- seit der Grundschule
 seit der Sekundarstufe I
 seit der Sekundarstufe II
 weiß nicht

13 Beabsichtigen Sie, nach der Schule ein Studium aufzunehmen?

Bitte geben Sie Ihre Studienabsichten an, auch wenn Sie nicht im unmittelbaren Anschluss an den Schulabschluss studieren möchten, sondern erst nach einer Übergangstätigkeit (z.B. Auslandsaufenthalt, Freiwilligendienst, Jobben etc.).

- ja, auf jeden Fall
 ja, wahrscheinlich ➔ weiter mit Frage 15
 eventuell
 nein, wahrscheinlich nicht
 nein, auf keinen Fall ➔ weiter mit Frage 14

14 Was beabsichtigen Sie nach dem Schulabschluss zu tun?

Bitte geben Sie an, welche Pläne Sie für Ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg haben.

- eine Berufsausbildung, nämlich als
-
- Sonstiges, nämlich
-
- ich weiß es noch nicht.....
-
- ➔ springen Sie anschließend zu Frage 29

15 Erwägen Sie, ein Lehramtsstudium zu beginnen?

- nein, auf keinen Fall ➔ weiter mit Frage 23
 nein, wahrscheinlich nicht ➔ weiter mit Frage 23
 eventuell ➔ weiter mit Frage 16
 ja, wahrscheinlich ➔ weiter mit Frage 16
 ja, auf jeden Fall ➔ weiter mit Frage 17

16 Was spricht aus Ihrer Sicht gegen die Wahl eines Lehramtsstudiums?

.....

.....

.....

.....

.....

17 Welche Studienfächer kommen im Lehramtsstudium für Sie grundsätzlich in Frage?

Bitte unterscheiden Sie zwischen Ihren beiden bevorzugten Studienfächern und allen weiteren denkbaren Studienfächern.

	bevorzugtes Studienfach	alternatives Studienfach	kommt nicht als Studienfach in Frage
Astronomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethik/Philosophie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evangelische Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Französisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G/R/W*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Griechisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italienisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katholische Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Physik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polnisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tschechisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildendes Fach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildendes Fach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildendes Fach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Gemeinschaftskunde/Recht/Wirtschaft

18 Einmal angenommen, Sie könnten irgendeinem Grund Ihre Wunschfächer im Lehramtsstudium nicht studieren: Was würden Sie voraussichtlich stattdessen tun?

- ich würde gar nicht studieren
- ich würde ein Lehramtsstudium mit anderen Studienfächern aufnehmen
- ich würde ein fachwissenschaftliches Studium in einer der gewünschten Fachrichtungen aufnehmen
- ich würde etwas anderes tun, nämlich

19 An welcher Schulart möchten Sie später einmal Lehrer sein?

Kreuzen Sie alle Schularten an, an denen Sie sich vorstellen können zu unterrichten.

- Grundschule
- Mittelschule (bzw. Realschule)
- Gymnasium
- Berufsbildende Schule
- Förderschule
- andere Schulart, nämlich
- ich weiß es noch nicht ➔ weiter mit Frage 24

20 Warum möchten Sie an der/den oben genannten Schulart/en Lehrer werden?

.....

.....

.....

.....

Die Fragen 21 und 22 richten sich nur an diejenigen, die sich vorstellen können, ein Studium für das Lehramt an Gymnasien aufzunehmen. Alle anderen bitte ➔ weiter mit Frage 24.

21 Können Sie sich vorstellen, Lehramt an Mittelschulen (bzw. Realschulen) zu studieren, wenn Sie für das Lehramt an Gymnasien keinen Studienplatz erhalten?

- ja ➔ weiter mit Frage 24
- vielleicht
- nein ➔ weiter mit Frage 22
- weiß nicht

26 Was spricht gegen das Lehramt an Mittelschulen (bzw. Realschulen)?

.....

.....

.....

.....

➔ springen Sie anschließend zu Frage 24

Die folgende Frage richtet sich nur an diejenigen, die nicht
erwägen, ein Lehramtsstudium aufzunehmen.

**23 Welche Studienrichtungen kommen Für Sie
grundsätzlich in Frage?**

Bitte unterscheiden Sie zwischen Ihrem bevorzugten Stu-
dienfach und allen weiteren denkbaren Studienrichtungen.

	bevorzugte Studien- richtung	alternative Studien- richtung	kommt nicht als Studien- richtung in Frage
Altphilologie (Latein, Griechisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglistik/Amerikanistik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Architektur/Landschaftsarchitektur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bauingenieurwesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betriebswirtschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elektrotechnik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehungswissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Film-, Theaterwissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forst-, Hydrowissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geologie/Geographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Germanistik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestaltung/Design	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journalismus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jura/Rechtswissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikationswissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst/Kunstgeschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maschinenbau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mechatronik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medizin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik/Musikwissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Philosophie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Physik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politikwissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romanistik (Französisch, Spanisch o.a.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slawistik (Russisch, Polnisch o.a.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport/Sportwissenschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialpädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Theologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiermedizin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tourismus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verfahrenstechnik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkehrswesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volkswirtschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zahnmedizin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24 Wissen Sie schon, an welcher Hochschule Sie
gerne studieren möchten?**

- ja, ich werde auf jeden Fall an folgender Hochschule studieren:
.....
- ja, ich werde wahrscheinlich an folgender Hochschule studieren:
.....
- nein, ich weiß noch nicht, wo ich studieren werde

FRAGEN ZUM INFORMATIONSSTAND

**25 Wie gut fühlen Sie sich über die für Sie in Frage
kommenden verschiedenen Studien- und Ausbil-
dungsmöglichkeiten informiert?**

umfassend unzureichend

**26 Zu welchen Themen haben Sie sich bisher infor-
miert?**

Bitte bewerten Sie Ihren Informationsstand hinsichtlich der
folgenden Aspekte:

	umfassend	unzureichend			
Studienangebot, Studienmöglichkeiten	<input type="radio"/>				
Anforderungen im Studium	<input type="radio"/>				
Zulassungsvoraussetzungen	<input type="radio"/>				
Berufsperspektiven mit bestimmtem Studium (<i>Welche Berufe kann ich ergreifen?</i>)	<input type="radio"/>				
Arbeitsmarktaussichten mit bestimmtem Studium (<i>Wie gut sind meine Einstellungschancen?</i>)	<input type="radio"/>				

**27 Wann haben Sie begonnen, aktiv Informationen
über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten
einzuholen?**

- vor Eintritt in die Sekundarstufe II
- in der Sekundarstufe II
- noch gar nicht

Anhang B: Abitur – und danach? Befragung von Schülerinnen
und Schülern der Sekundarstufe II (Fragebogen)

Die folgenden Fragen richten sich nur an Befragte, die erwägen, ein Lehramtsstudium zu beginnen.
Alle anderen bitte ➔ weiter mit Frage 39.

33 Sind Ihnen die Beschäftigungsaussichten mit den für Sie in Frage kommenden Schularten und Fächerkombinationen bekannt?

bekannt					nicht bekannt
▼					▼
<input type="radio"/>					

34 Was glauben Sie: Für welche Schulart werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt?

Kreuzen Sie bis zu zwei Schularten an.

- Grundschule
- Mittelschule (bzw. Realschule)
- Gymnasium
- Förderschule
- Berufsbildende Schule
- weiß nicht

35 Was glauben Sie: Für welche der aufgeführten Unterrichtsfächer werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt?

Bitte kreuzen Sie bis zu vier Fächer an.

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Ethik/Philosophie
- Evangelische Religion
- Französisch
- Gemeinschaftskunde*
- Geographie
- Geschichte
- Griechisch
- Italienisch
- Informatik
- Katholische Religion
- Kunst
- Latein
- Mathematik
- Musik
- Physik
- Polnisch
- Russisch
- Spanisch
- Tschechisch

*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

36 Was glauben Sie: Welche der folgenden Fächerkombinationen ist für die Beschäftigungsaussichten eines Lehrers besonders vorteilhaft?

Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Fächerkombinationen an.

- Mathe – Physik
- Chemie – Informatik
- Biologie – Physik
- Informatik – Mathe
- weiß nicht

37 Und wie ist es bei den folgenden Fächerkombinationen? Welche ist für die Beschäftigungsaussichten eines Lehrers besonders vorteilhaft?

Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Fächerkombinationen an.

- Geschichte – Geographie
- Deutsch – Ethik/Philosophie
- Ethik/Philosophie – Geschichte
- Geographie – Deutsch
- weiß nicht

38 Welchen der folgenden Aussagen über den Lehrerberuf stimmen Sie zu?

	stimme zu ▼				stimme nicht zu ▼
Man kann von einem Lehrer erwarten, dass er sich auch mit den persönlichen Problemen der Schüler beschäftigt.	<input type="radio"/>				
Ein guter Lehrer bemüht sich auch um Einflussnahme auf das, was seine Schüler außerhalb der Schule tun.	<input type="radio"/>				
Man kann eigentlich kein guter Lehrer sein, wenn man das Unterrichten vorwiegend als Mittel zum Broterwerb auffasst.	<input type="radio"/>				
Wer nicht aus innerer Überzeugung Lehrer wird, sollte es lieber ganz lassen.	<input type="radio"/>				

FRAGEN ZUR STUDIEN- UND AUSBILDUNGSENTSCHEIDUNG

39 Wie wichtig sind die folgenden Gründe für Ihre anstehende Studien- oder Ausbildungswahl?

Ich wähle mein Studium oder meine Berufsausbildung...

	wichtig ▼				unwichtig ▼
aus fachlichem Interesse	<input type="radio"/>				
weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht	<input type="radio"/>				
um mich persönlich zu entfalten	<input type="radio"/>				
um zu sozialen Veränderungen beizutragen	<input type="radio"/>				
um anderen zu helfen	<input type="radio"/>				
weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind	<input type="radio"/>				
aus wissenschaftlichem Interesse	<input type="radio"/>				
um im angestrebten Beruf möglichst selbstständig arbeiten zu können	<input type="radio"/>				
um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	<input type="radio"/>				
um einen angesehenen Beruf zu bekommen	<input type="radio"/>				
um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	<input type="radio"/>				
um gute Verdienstchancen zu erreichen	<input type="radio"/>				
aufgrund eines bestimmten Berufswunsches	<input type="radio"/>				
weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium	<input type="radio"/>				
wegen der kurzen Studien- bzw. Ausbildungszeiten	<input type="radio"/>				
weil mir dies von den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint	<input type="radio"/>				
um viel Umgang mit Menschen zu haben	<input type="radio"/>				
weil in dieser Studien- bzw. Berufsrichtung günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen	<input type="radio"/>				
auf Anregung der Berufsberatung des Arbeitsamtes	<input type="radio"/>				
auf Anregung der Studienberatung der Hochschule	<input type="radio"/>				
auf Anregung eines Lehrers	<input type="radio"/>				

40 Welcher der oben genannten Aspekte ist für Ihre Studien- oder Ausbildungswahl der wichtigste?

Tragen Sie bitte die Nummer des jeweiligen Aspektes aus Frage 39 in das Kästchen ein.

FRAGEN ZUR PERSON

41 Ihr Geschlecht:

- männlich weiblich

42 Welche der folgenden Schularten haben Sie – außer dem Gymnasium – bisher besucht?

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Schularten an.

- Grundschule
 Hauptschule
 Mittelschule (bzw. Realschule)
 Förderschule
 andere Schulart, nämlich

43 Geben Sie bitte den jeweils höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an.

	Mutter ▼	Vater ▼
Universitäts-/Hochschulabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abitur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realschulabschluss/10.Klasse/POS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volks-/Hauptschulabschluss/8.Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kein Abschluss/unter 8. Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschluss nicht bekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44 Sind Ihre Eltern oder andere Personen aus Ihrer nahen Verwandtschaft Lehrer?

- ja nein

HABEN SIE ANMERKUNGEN ZUM THEMA UNSERER BEFRAGUNG ODER ERGÄNZUNGEN ZUM FRAGEBOGEN?

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

FRAGEN ZUR SCHULZEIT

1 Wann haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?

- 2011 ➔ weiter mit Frage 4
- 2010 ➔ weiter mit Frage 4
- vor 2010 ➔ weiter mit Frage 2

2 Was haben Sie nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bis zu Beginn des Studiums getan?

.....

3 Aus welchen Beweggründen haben Sie sich zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums entschieden?

.....

Springen Sie anschließend ➔ zu Frage 15

4 Haben Sie Ihr Abitur nach Klasse 12 (achtjähriges Gymnasium, kurz G8) oder nach Klasse 13 (neunjähriges Gymnasium, kurz G9) erworben?

- nach Klasse 12 (G8)
- nach Klasse 13 (G9)

5 An welcher Schule haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?

- Gymnasium
- Berufsbezogenes Gymnasium
- Sonstiges, nämlich

6 Hatten Sie am Gymnasium Lieblingsfächer?

Bitte geben Sie jeweils bis zu vier Fächer an und bringen diese in eine Rangfolge.

1.
 2.
 3.
 4.
- ich hatte keine Lieblingsfächer

Welche Fächer mochten Sie überhaupt nicht gerne?

Bitte geben Sie jeweils bis zu vier Fächer an und bringen diese in eine Rangfolge.

1.
 2.
 3.
 4.
- es gab keine Fächer, die ich überhaupt nicht gerne mochte

7 In welchen Fächern hatten Sie in der Sekundarstufe II Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau (z.B. Leistungskurs, Leistungsfach, E-Kurs)?

- keine Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau in meinem Bundesland ➔ weiter mit Frage 9
- 1. (bitte eintragen)
- 2. (bitte eintragen)
- 3. (ggf. bitte eintragen)

8 Bitte bewerten Sie den Unterricht in den Fächern, in denen Sie Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau hatten.

Der Unterricht im ersten Fach war ...

(bitte Fach eintragen:)

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu	
... abwechslungsreich	<input type="radio"/>				
... anspruchsvoll	<input type="radio"/>				
... praxisnah	<input type="radio"/>				
... anschaulich	<input type="radio"/>				
... anregend	<input type="radio"/>				
... verständlich	<input type="radio"/>				

Der Unterricht im zweiten Fach war ...

(bitte Fach eintragen:)

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu	
... abwechslungsreich	<input type="radio"/>				
... anspruchsvoll	<input type="radio"/>				
... praxisnah	<input type="radio"/>				
... anschaulich	<input type="radio"/>				
... anregend	<input type="radio"/>				
... verständlich	<input type="radio"/>				

Bitte nur eintragen, wenn Sie drei Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau belegten.

Der Unterricht im dritten Fach war ...

(bitte Fach eintragen:)

	trifft voll zu			trifft gar nicht zu	
... abwechslungsreich	<input type="radio"/>				
... anspruchsvoll	<input type="radio"/>				
... praxisnah	<input type="radio"/>				
... anschaulich	<input type="radio"/>				
... anregend	<input type="radio"/>				
... verständlich	<input type="radio"/>				

9 Welche Fächer haben Sie in der Sekundarstufe II ausgewählt?

.....

10 Kein Mensch ist auf allen Gebieten gleich leistungsstark. Ganz allgemein: in welchen der folgenden Bereiche liegen Ihre Stärken, in welchen Ihre Schwächen?

	stark ▼			schwach ▼		
im kommunikativen Bereich	<input type="radio"/>					
im mathematischen Bereich	<input type="radio"/>					
im fremdsprachlichen Bereich	<input type="radio"/>					
im künstlerisch-musischen Bereich	<input type="radio"/>					
im technischen Bereich	<input type="radio"/>					
im handwerklichen Bereich	<input type="radio"/>					
im sportlichen Bereich	<input type="radio"/>					
im literarischen Bereich	<input type="radio"/>					
im naturwissenschaftlichen Bereich	<input type="radio"/>					

11 Bitte geben Sie an, wie sehr Sie sich für folgende Tätigkeiten interessieren.

	stark ▼			überhaupt nicht ▼		
mit Maschinen/technischen Geräten arbeiten	<input type="radio"/>					
wissenschaftliche Aufsätze lesen	<input type="radio"/>					
künstlerisch/gestaltend tätig zu sein	<input type="radio"/>					
sich mit den Problemen anderer beschäftigen	<input type="radio"/>					
Gespräche anleiten/Diskussionen moderieren	<input type="radio"/>					
Dinge ordnen und verwalten	<input type="radio"/>					
etwas genau beobachten und analysieren	<input type="radio"/>					
mit Werkstoffen (Metall/Holz) arbeiten	<input type="radio"/>					
etwas schriftlich schön ausformulieren	<input type="radio"/>					
hilfsbedürftige Menschen pflegen/betreuen	<input type="radio"/>					
ein Event managen/organisieren	<input type="radio"/>					
eine Buchhaltung führen	<input type="radio"/>					
technische Zeichnungen erstellen	<input type="radio"/>					
die Lösung eines komplexen Problems finden	<input type="radio"/>					
Literatur/Gedichte lesen und interpretieren	<input type="radio"/>					
sich für die Interessen anderer einsetzen	<input type="radio"/>					
Aufgaben koordinieren/delegieren	<input type="radio"/>					
Geschäftsbriefe verfassen	<input type="radio"/>					
die Ursache eines Problems analysieren	<input type="radio"/>					
andere Personen von einer Sache überzeugen	<input type="radio"/>					

12 Bitte beurteilen Sie, inwieweit die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft voll zu ▼			trifft gar nicht zu ▼		
Wenn ich ein selbstgestecktes Ziel nicht erreicht habe, setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich freue mich über die Anerkennung meiner Leistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde Durchhaltevermögen ist eine wichtige Eigenschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mit etwas beginne, soll das Ergebnis meinen Fähigkeiten entsprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, dass individuelle Anstrengungen auch belohnt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht kommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Wie interessiert sind Sie allgemein an folgenden Wissensgebieten?

	stark ▼			überhaupt nicht ▼		
Technik	<input type="radio"/>					
Literatur	<input type="radio"/>					
Architektur	<input type="radio"/>					
Politik	<input type="radio"/>					
Fremdsprachen	<input type="radio"/>					
Geschichte	<input type="radio"/>					
Wirtschaft	<input type="radio"/>					
Biologie	<input type="radio"/>					
Musik	<input type="radio"/>					
Kunst	<input type="radio"/>					
Sport	<input type="radio"/>					
Umwelt	<input type="radio"/>					
Physik	<input type="radio"/>					
Informatik	<input type="radio"/>					
Geographie	<input type="radio"/>					
Recht	<input type="radio"/>					
Chemie	<input type="radio"/>					
fremde Kulturen	<input type="radio"/>					
Religion	<input type="radio"/>					
Philosophie	<input type="radio"/>					
Verkehr	<input type="radio"/>					
Ernährung	<input type="radio"/>					
Gesellschaft	<input type="radio"/>					
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>					

14 Welche Noten hatten Sie auf Ihrem letzten Schulzeugnis in den folgenden Fächern?

Die angebotenen Fächer und Fächerbezeichnungen in den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich voneinander. Bitte machen Sie nur Angaben für die Fächer, die an Ihrer Schule angeboten wurden.

Schulnoten Leistungspunkte	1 13-15	2 10-12	3 7-9	4 4-6	5 1-3	6 0
Astronomie	<input type="radio"/>					
Biologie	<input type="radio"/>					
Chemie	<input type="radio"/>					
Mathematik	<input type="radio"/>					
Physik	<input type="radio"/>					
Informatik	<input type="radio"/>					
Technik o.ä.	<input type="radio"/>					
Deutsch	<input type="radio"/>					
Englisch	<input type="radio"/>					
Französisch	<input type="radio"/>					
Italienisch	<input type="radio"/>					
Spanisch	<input type="radio"/>					
Portugiesisch	<input type="radio"/>					
Russisch	<input type="radio"/>					
Türkisch	<input type="radio"/>					
Chinesisch	<input type="radio"/>					
Japanisch	<input type="radio"/>					
Hebräisch	<input type="radio"/>					
Latein	<input type="radio"/>					
Griechisch	<input type="radio"/>					
Geographie, Erdkunde o.ä.	<input type="radio"/>					
Geologie	<input type="radio"/>					
Religionslehre, Ev. Rel., Kath. Rel. o.ä.	<input type="radio"/>					
Ethik/Philosophie	<input type="radio"/>					
Philosophie	<input type="radio"/>					
Ethik, Werte & Normen o.ä.	<input type="radio"/>					
Psychologie	<input type="radio"/>					
Geschichte	<input type="radio"/>					
Gemeinschaftskunde	<input type="radio"/>					
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	<input type="radio"/>					
Wirtschaft, Wirtschaft & Recht o.ä.	<input type="radio"/>					
Sozialkunde, Sozialwissenschaft o.ä.	<input type="radio"/>					
Politik, Politikwissenschaft o.ä.	<input type="radio"/>					
Kunst, Kunsterziehung	<input type="radio"/>					
Darstellendes Spiel, Darstellen und Gestalten o.ä.	<input type="radio"/>					
Musik	<input type="radio"/>					
Sport	<input type="radio"/>					
Sonstiges Fach, nämlich	<input type="radio"/>					
Sonstiges Fach, nämlich	<input type="radio"/>					

FRAGEN ZUR STUDIEN- UND BERUFSWAHL

15 Wenn Sie an die Zeit nach Ihrem Studium denken: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte?

	wichtig ▼	unwichtig ▼
Beruf und Familie gut vereinbaren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wissenschaftlich arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hohes berufliches Ansehen erlangen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeit für Freunde haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viel Geld verdienen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beruflich mit Menschen arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im Beruf eine leitende Funktion haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine eigene Familie mit Kindern haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine sichere berufliche Zukunft haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Gefühl haben, etwas zu gestalten und zu bewirken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die eigene Gesundheit nicht zu sehr belasten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
genug Freizeit haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gute Karrierechancen haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beruflich anderen Menschen helfen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
genug Zeit für soziales Engagement haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich häufig neuen Aufgaben widmen können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen sicheren Arbeitsplatz haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meine eigenen Vorstellungen verwirklichen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beruflich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissen und Erkenntnisse in die Praxis umsetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Ideen entwickeln/kreativ sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meine Begabungen und Fähigkeiten nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Wann haben Sie den Entschluss gefasst, Lehrer zu werden?

- in der Grundschule
- in der Sekundarstufe I
- in der Sekundarstufe II
- nach dem Abitur
- sonstiges, nämlich
- weiß nicht
- ich habe nicht den festen Berufswunsch, Lehrer zu werden

➔ weiter mit Frage 18

➔ weiter mit Frage 17

17 Ist das Lehramtsstudium Ihr Wunschstudium oder hätten Sie einen fachwissenschaftlichen Studiengang vorgezogen?

- das Lehramtsstudium ist mein Wunschstudium
- ich hätte lieber ein fachwissenschaftliches Studium aufgenommen, nämlich

18 Welchen der folgenden Aussagen über den Lehrberuf stimmen Sie zu?

	stimme zu			stimme nicht zu	
Man kann von einem Lehrer erwarten, dass er sich auch mit den persönlichen Problemen der Schüler beschäftigt.	<input type="radio"/>				
Ein guter Lehrer bemüht sich auch um Einflussnahme auf das, was seine Schüler außerhalb der Schule tun.	<input type="radio"/>				
Man kann eigentlich kein guter Lehrer sein, wenn man das Unterrichten vorwiegend als Mittel zum Broterwerb auffasst.	<input type="radio"/>				
Wer nicht aus innerer Überzeugung Lehrer wird, sollte es lieber ganz lassen.	<input type="radio"/>				

19 Welche Studienfächer studieren Sie im Lehramt? Und: welche Fächer hätten Sie sich ebenfalls vorstellen können zu studieren?

	ich studiere: (bitte 2 Fächer eintragen)	ich hätte mir vorstellen können zu studieren: (bitte alles Zutreffende ankreuzen)
Astronomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethik/Philosophie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evangelische Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Französisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G/R/W*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Griechisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italienisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katholische Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Physik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polnisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tschechisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

20 Sind die beiden studierten Fächer Ihre Wunschfächer oder hätten Sie eine andere Fächerkombination vorgezogen?

- ich studiere meine Wunschfächerkombination
➔ weiter mit Frage 21
- ich hätte lieber eine andere Fächerkombination studiert, nämlich
➔ weiter mit Frage 22

21 Einmal angenommen, Sie hätten aus irgendeinem Grund Ihre Wunschfächer im Lehramtsstudium nicht studieren können: Was hätten Sie voraussichtlich stattdessen getan?

- ich hätte gar nicht studiert
 - ich hätte ein Lehramtsstudium mit anderen Studienfächern aufgenommen
 - ich hätte ein fachwissenschaftliches Studium in einer der gewünschten Fachrichtungen aufgenommen
 - ich hätte etwas anderes getan, nämlich
- ➔ weiter mit Frage 23

22 Werden Sie zum kommenden Wintersemester mit einer erneuten Studienbewerbung versuchen, doch noch einen Studienplatz in Ihrem Wunschfach zu erhalten?

- ja, ich werde mich erneut für einen Studienplatz in meinem Wunschfach bewerben
- nein, ich werde die jetzt belegte Fächerkombination weiter studieren
- ich weiß es noch nicht

23 An welcher Schulart möchten Sie später einmal Lehrer sein?

Kreuzen Sie alle Schularten an, an denen Sie sich vorstellen können zu unterrichten.

- Grundschule
- Mittelschule (bzw. Realschule)
- Gymnasium
- Berufsbildende Schule
- Förderschule
- andere Schulart, nämlich
- ich weiß es noch nicht ➔ weiter mit Frage 27

24 Warum möchten Sie an der/den oben genannten Schulart/en Lehrer werden?

.....

.....

.....

.....

.....

31 Haben Sie vor Studienbeginn bereits Erfahrung in einem der folgenden pädagogischen Tätigkeitsbereiche gesammelt?

- ja, in einem Kindergarten/einer Kindertagesstätte
- ja, in einer Schule
- ja, in einem Sportverein
- ja, in einer Behinderteneinrichtung
- ja, in einer kirchlichen Einrichtung (außer Kindergarten/Kindertagesstätte)
- ja, in einem Ferienlager
- ja, durch das Geben von Nachhilfe
- ja, Sonstiges, nämlich
- nein

32 Welche Rolle spielten Beschäftigungsaussichten bzw. Chancen auf einen Arbeitsplatz bei Ihrer Studien- und Berufswahl?

- eine sehr große Rolle überhaupt keine Rolle
-

33 Sind Ihnen die Beschäftigungsaussichten mit Ihrer Fächerkombination in der angestrebten Schulart bekannt?

- bekannt nicht bekannt
-

34 Wie schätzen Sie Ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Studiums ein?

	günstig		ungünstig		kann ich nicht beurteilen
Chancen auf einen Platz im Vorbereitungsdienst (Referendariat)	<input type="radio"/>				
Chancen auf Aufnahme in den Schuldienst (nach dem Referendariat)	<input type="radio"/>				

35 Was glauben Sie: Für welche Schulart werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt?

Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Schularten an.

- Grundschule
- Mittelschule (bzw. Realschule)
- Gymnasium
- Förderschule
- Berufsbildende Schule
- weiß nicht

36 Was glauben Sie: Für welche Unterrichtsfächer werden in den kommenden Jahren besonders dringend Lehrer benötigt?

Bitte kreuzen Sie bis zu vier Fächer an.

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Ethik/Philosophie
- Evangelische Religion
- Französisch
- Gemeinschaftskunde*
- Geographie
- Geschichte
- Griechisch
- Italienisch
- Informatik
- Katholische Religion
- Kunst
- Latein
- Mathematik
- Musik
- Physik
- Polnisch
- Russisch
- Spanisch
- Tschechisch

*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft oder ähnliche Fächer

37 Was glauben Sie: Welche der folgenden Fächerkombinationen ist für die Beschäftigungsaussichten eines Lehrers besonders vorteilhaft?

Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Fächerkombinationen an.

- Mathe – Physik
- Chemie – Informatik
- Biologie – Physik
- Informatik – Mathe
- weiß nicht

38 Und wie ist es bei den folgenden Fächerkombinationen? Welche ist für die Beschäftigungsaussichten eines Lehrers besonders vorteilhaft?

Bitte kreuzen Sie bis zu zwei Fächerkombinationen an.

- Geschichte – Geographie
- Deutsch – Ethik/Philosophie
- Ethik/Philosophie – Geschichte
- Geographie – Deutsch
- weiß nicht

FRAGEN ZUR STUDIENENTSCHEIDUNG

39 Wie wichtig waren die folgenden Gründe für Ihre Studienwahl

Ich habe mein Studium gewählt...

	wichtig ▼				unwichtig ▼
(1) aus fachlichem Interesse	<input type="radio"/>				
(2) weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht	<input type="radio"/>				
(3) um mich persönlich zu entfalten	<input type="radio"/>				
(4) um zu sozialen Veränderungen beizutragen	<input type="radio"/>				
(5) um anderen zu helfen	<input type="radio"/>				
(6) weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind	<input type="radio"/>				
(7) aus wissenschaftlichem Interesse	<input type="radio"/>				
(8) um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können	<input type="radio"/>				
(9) um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	<input type="radio"/>				
(10) um einen angesehenen Beruf zu bekommen	<input type="radio"/>				
(11) um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	<input type="radio"/>				
(12) um gute Verdienstchancen zu erreichen	<input type="radio"/>				
(13) aufgrund eines bestimmten Berufswunsches	<input type="radio"/>				
(14) weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium	<input type="radio"/>				
(15) wegen der kurzen Studien- bzw. Ausbildungszeiten	<input type="radio"/>				
(16) weil mir dies von den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint	<input type="radio"/>				
(17) um viel Umgang mit Menschen zu haben	<input type="radio"/>				
(18) weil in dieser Studien- bzw. Berufsrichtung günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen	<input type="radio"/>				
(19) auf Anregung der Berufsberatung des Arbeitsamtes	<input type="radio"/>				
(20) auf Anregung der Studienberatung der Hochschule	<input type="radio"/>				
(21) auf Anregung eines Lehrers	<input type="radio"/>				

40 Welcher der oben genannten Aspekte war für Ihre Studien- oder Ausbildungswahl der wichtigste?

Tragen Sie bitte die Nummer des jeweiligen Aspektes aus Frage 39 in das Kästchen ein.

FRAGEN ZUR PERSON

41 Ihr Geschlecht:

- männlich weiblich

42 Welche der folgenden Schularten haben Sie als Schüler besucht?

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Schularten an.

- Grundschule
- Mittelschule (bzw. Realschule)
- Gymnasium
- Berufsbezogenes Gymnasium
- Förderschule
- Berufsschule
- andere Schulart, nämlich

43 Geben Sie bitte den jeweils höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an.

	Mutter ▼	Vater ▼
Universitäts-/Hochschulabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abitur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realschulabschluss/10.Klasse/POS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volks-/Hauptschulabschluss/8.Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kein Abschluss/unter 8. Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschluss nicht bekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44 Sind Ihre Eltern oder andere Personen aus Ihrer nahen Verwandtschaft Lehrer?

- ja nein

45 Haben Sie Anmerkungen zum Thema unserer Befragung oder Ergänzungen zum Fragebogen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!