



TUM School of Education

Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung

**Auswahlgespräche als Instrument der Eignungsprüfung
zum Lehramtsstudium**

Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel der TUM School of Education

Franziska Maria Martha Frost

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät *TUM School of Education* der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Univ.-Prof. Dr. Doris Lewalter

Prüfer der Dissertation:

1. Univ.-Prof. Dr. Manfred Prenzel
2. Univ.-Prof. Dr. Christina Seidel

Die Dissertation wurde am 31.03.2015 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die *TUM School of Education* am 10.06.2015 angenommen.

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	7
ZUSAMMENFASSUNG	9
1 EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG	10
1.1 Einbettung der Arbeit.....	13
1.2 Zielsetzung und Vorgehen	15
1.3 Aufbau der Arbeit	16
2 THEORETISCHER RAHMEN	17
2.1 Lehrerprofessionalität und Lehrereignung.....	17
2.1.1 Rolle und Bedeutsamkeit von Lehrkräften	18
2.1.1.1 Rolle von Lehrkräften im Schul- und Unterrichtsgeschehen	18
2.1.1.2 Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte.....	19
2.1.1.3 Wirkung von Lehrkräften im Unterricht.....	21
2.1.1.4 Empirie zu Lehrereffekten	23
2.1.2 Forschungsparadigmen zur Suche nach der „guten“ Lehrkraft.....	24
2.1.2.1 Persönlichkeitsparadigma	25
2.1.2.2 Prozess-Produkt-Paradigma	26
2.1.2.3 Expertenparadigma	26
2.1.3 Erfassung von Lehrererfolg.....	28
2.1.3.1 Unterrichtsqualität.....	28
2.1.3.2 Schülerbezogene Erfolgskriterien	29
2.1.3.3 Subjektive Erfolgskriterien	29
2.1.4 Erfolgreiche Lehrermerkmale und erfolgreiches Lehrerhandeln	30
2.1.4.1 Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften	31
2.1.4.2 Relevanz von Wissen und Kognitionen.....	34
2.1.4.3 Relevanz motivational-selbstregulativer Fähigkeiten	36
2.1.4.4 Erfolgreiches Lehrerhandeln im Unterricht.....	39
2.1.5 Professionelle Entwicklung von Lehrkräften	41
2.1.5.1 Argumentation des Qualifikationsansatzes	42
2.1.5.2 Argumentation des Eignungsansatzes.....	43
2.1.5.3 Integration beider Argumentationsansätze.....	44
2.1.6 Maßnahmen zur Sicherung von Lehrerprofessionalität.....	47
2.1.6.1 Professionalisierung der Lehramtsausbildung	48
2.1.6.2 Verbesserung von Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen	49
2.1.6.3 Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn	50
2.1.7 Zusammenfassung	52
2.2 Rahmenbedingungen und Anforderungen der Gestaltung des Hochschulzugangs in Lehramtsstudiengängen	53
2.2.1 Eingangsvoraussetzungen von LehramtskandidatInnen.....	54
2.2.1.1 Kognitive und leistungsbezogene Eingangsmerkmale.....	54
2.2.1.2 Motivationale und interessenbezogene Eingangsmerkmale.....	56
2.2.1.3 Selbstregulative Fähigkeiten und persönliche Eingangsmerkmale.....	59
2.2.1.4 Kombinierte Betrachtung von Eingangsmerkmalen	62

2.2.2	Lehramtsspezifische Herausforderungen bei der Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen	64
2.2.2.1	Informations- und Beratungsbedarf von LehramtskandidatInnen	65
2.2.2.2	Fehlende Rückmelde- und Selektionssysteme	66
2.2.2.3	Berücksichtigung nicht-kognitiver Eingangsmerkmale	68
2.2.2.4	Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn	70
2.2.3	Hochschulzugang aus Sicht verschiedener Akteure	73
2.2.3.1	Perspektive der Institution Hochschule	73
2.2.3.2	Hochschulrechtliche Perspektive	75
2.2.3.3	Perspektive der individuellen BewerberInnen	76
2.2.3.4	Perspektive bildungspolitischer VertreterInnen	78
2.2.4	Anforderungen an die Güte von Zulassungsverfahren	79
2.2.4.1	Objektivität, Reliabilität und Validität von Zulassungsverfahren	79
2.2.4.2	Praxistauglichkeit, Ökonomie und Nutzen von Zulassungsverfahren	82
2.2.4.3	Fairness, Transparenz und Akzeptanz von Zulassungsverfahren	83
2.2.5	Zusammenfassung	84
2.3	Zugang zum Lehramtsstudium in der Praxis: Gestaltung und Wirksamkeit unterschiedlicher Verfahren	85
2.3.1	Zielklärung von eignungsdiagnostischen Maßnahmen	86
2.3.1.1	Eignungsfeststellung	86
2.3.1.2	Eignungsabklärung	87
2.3.1.3	Entwicklungsförderung	88
2.3.2	Kriterien der Gestaltung von Zulassungsverfahren	89
2.3.2.1	Zeitpunkt und Verbindlichkeit der Eignungsdiagnostik	89
2.3.2.2	Wahl der Indikatoren und Kriterien	92
2.3.2.3	Eignungsdiagnostische Methoden und Verfahrensweisen	97
2.3.2.4	Verwendung eignungsdiagnostischer Ergebnisse	99
2.3.3	Beispiele für Zulassungsverfahren und Wirksamkeitsstudien	105
2.3.3.1	Selbsterkundende Verfahren	105
2.3.3.2	Beratungsangebote und Seminare	108
2.3.3.3	Assessment-Centers und simulationsorientierte Verfahren	110
2.3.3.4	Praktika und Lernportfolios	112
2.3.3.5	Auswahlgespräche	114
2.3.4	Zusammenfassung	122
2.4	Zulassungsverfahren der TUM School of Education	123
2.4.1	Gesamtkonzept des Zulassungsverfahrens	123
2.4.1.1	Gesetzliche Grundlage	123
2.4.1.2	Zusammensetzung der Kommission	124
2.4.1.3	Verfahrensstufen	124
2.4.2	Zielsetzungen, Konzeption und Durchführung der Auswahlgespräche	125
2.4.2.1	Zielsetzungen der Auswahlgespräche	126
2.4.2.2	Konzeption und Durchführung der Auswahlgespräche	127
3	FRAGESTELLUNGEN	131
3.1	Attraktivität des MINT-Lehramtsstudiums im Kontext unterschiedlicher Zulassungsbedingungen	132
3.1.1	Welche Eingangsvoraussetzungen haben KandidatInnen für ein Lehramtsstudium im MINT-Fächerbereich?	133

3.1.2	Inwiefern lassen sich in Abhängigkeit der Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Bewerbungstypen identifizieren?	134
3.1.3	Welche Studienentscheidungen treffen LehramtskandidatInnen in Abhängigkeit unterschiedlicher Zulassungsbedingungen?	134
3.2	Mindestanforderungen an die Qualität von Auswahlgesprächen als selektives und beratendes Zulassungsinstrument	135
3.2.1	Inwiefern werden in den Auswahlgesprächen inhaltliche und strukturelle Mindestanforderungen konzeptionsgerecht umgesetzt?	136
3.2.2	Inwiefern sind Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionen vergleichbar?	137
3.2.3	Inwiefern gelingt in den Auswahlgesprächen eine am Individuum orientierte Eignungsabklärung?	138
3.3	Akzeptanz und Wirkungen von Auswahlgesprächen	138
3.3.1	Wie werden Auswahlgespräche aus Sicht der LehramtskandidatInnen erlebt und welche Wirkungen werden diesen zugesprochen?	139
3.3.2	Welche Einstellungen haben die Kommissionsmitglieder im Hinblick auf die Durchführung, Praktikabilität und den Nutzen der Auswahlgespräche?	140
4	EMPIRISCHER TEIL	141
4.1	Untersuchungsdesign	141
4.2	Stichprobenbeschreibung	143
4.2.1	Stichprobe der LehramtskandidatInnen	143
4.2.1.1	Stichprobenmerkmale	143
4.2.1.2	Besonderheiten der Erhebungssituation	144
4.2.2	Stichprobe der Auswahlgespräche	145
4.2.3	Stichprobe der Kommissionsmitglieder	146
4.2.4	Anmerkungen zur Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit	147
4.3	Teilstudie 1: Attraktivität des MINT-Lehramtsstudiums im Kontext unterschiedlicher Zulassungsbedingungen	147
4.3.1	Methodik der ersten Teilstudie	148
4.3.1.1	Operationalisierung der Eingangsvoraussetzungen	148
4.3.1.2	Vorgehensweise zur Identifikation von Bewerbungstypen	152
4.3.1.3	Vorgehensweise zur Prüfung selbstselektiver Effekte	154
4.3.2	Ergebnisse der ersten Teilstudie	155
4.3.2.1	Ergebnisse zu den Eingangsvoraussetzungen	155
4.3.2.2	Ergebnisse zur Bewerbungstypisierung	158
4.3.2.3	Ergebnisse zu den selbstselektiven Effekten	166
4.3.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Teilstudie	175
4.4	Teilstudie 2: Prüfung auf Mindestanforderungen in der Durchführung der Auswahlgespräche	177
4.4.1	Methodik der zweiten Teilstudie	177
4.4.1.1	Allgemeines zum Kodierungsprozess	177
4.4.1.2	Prüfung der Qualitätsbereiche	179
4.4.2	Ergebnisse der zweiten Teilstudie	190
4.4.2.1	Anwendung des Kompetenzmodells	196
4.4.2.2	Gesprächsinhalte der Auswahlgespräche im Fragenteil	196
4.4.2.3	Darstellungsmöglichkeiten der LehramtskandidatInnen	199
4.4.2.4	Beurteilungen der Kommissionen	203
4.4.2.5	Entwicklungsfördernde Rückmeldungen	208
4.4.2.6	Individuelle Eignungsabklärung	211

4.4.2.7	Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Teilstudie.....	231
4.5	Teilstudie 3: Akzeptanz und Wirkungen der Auswahlgespräche.....	232
4.5.1	Methodik der dritten Teilstudie.....	232
4.5.1.1	Fragebogenerhebung aus Sicht der LehramtskandidatInnen	232
4.5.1.2	Fragebogenerhebung aus Sicht der Kommissionsmitglieder.....	238
4.5.2	Ergebnisse der dritten Teilstudie	239
4.5.2.1	Fragebogenergebnisse aus Sicht der LehramtskandidatInnen.....	239
4.5.2.2	Zusammenfassung der Fragebogenuntersuchung	251
4.5.2.3	Fragebogenergebnisse aus Sicht der Kommissionsmitglieder	252
4.5.2.4	Zusammenfassung der Fragebogenuntersuchung	261
5	DISKUSSION	263
5.1	Übergreifende Diskussion zum Untersuchungsdesign der Arbeit	263
5.1.1	Stärken und Schwächen des Untersuchungsdesigns	263
5.1.2	Repräsentativität der Daten und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse	265
5.2	Diskussion zu den Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen ...	266
5.2.1	Diskussion zu den Eingangsvoraussetzungen	267
5.2.2	Diskussion zur Bewerbertypisierung.....	269
5.2.3	Diskussion zu den Studienentscheidungen	270
5.3	Diskussion zur Durchführungsqualität der Auswahlgespräche	272
5.3.1	Übergreifende Diskussion zur Analyse der Auswahlgespräche	272
5.3.2	Diskussion zur Informationsgewinnung	273
5.3.3	Diskussion zur Urteilsfindung.....	276
5.3.4	Diskussion zum Feedback.....	279
5.4	Diskussion zur Akzeptanz und zu den Wirkungen der Auswahlgespräche.....	282
5.4.1	Diskussion der Fragebogenerhebung aus Sicht der LehramtskandidatInnen.....	282
5.4.1.1	Diskussion zur wahrgenommenen Gesprächsgestaltung	282
5.4.1.2	Diskussion zu den wahrgenommenen Wirkungen	283
5.4.2	Diskussion der Fragebogenerhebung aus Sicht der Kommissionsmitglieder	285
6	FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	289
6.1	Fazit und praxisbezogene Handlungsempfehlungen	289
6.1.1	Zielsetzungen und Außenwirkung von Zulassungsverfahren.....	289
6.1.2	Strukturierungshilfen zur Durchführung von Auswahlgesprächen.....	292
6.1.3	Gesamtkonzept einer kontinuierlichen Eignungsabklärung.....	295
6.2	Fazit und forschungsbezogene Implikationen	297
6.2.1	Implikationen zur Forschung über Lehrereignung	297
6.2.2	Implikationen zur Beforschung von Zulassungsverfahren.....	298
7	SCHLUSSWORT	301
	LITERATURVERZEICHNIS	303
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	323
	TABELLENVERZEICHNIS	324
	ANHANG	327

DANKSAGUNG

Die vorliegende Arbeit bedeutet für mich das Ergebnis meiner fachlichen sowie meiner persönlichen Entwicklung während der Promotionszeit. Zum Gelingen dieser Arbeit haben sehr viele Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank für ihre Unterstützung aussprechen möchte.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Manfred Prenzel, der stets Vertrauen in meine Ideen und Fähigkeiten hatte. Mit anregenden Denkanstößen und sehr konstruktivem Feedback hat er sowohl zur Qualität als auch zu meiner Motivation für diese Arbeit wesentlich beigetragen. Ganz besonderer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Tina Seidel, die die Zweitbetreuung meiner Arbeit mit großem Engagement übernommen hat, meinen Anliegen stets ein offenes Ohr schenkte und mir immer wieder wertvolle Anregungen an die Hand gegeben hat. Außerdem danke ich meinem Mentor Herr Dr. Martin Gartmeier für die sehr bestärkenden Gespräche während meiner Promotionszeit. Weitere Personen, denen ich vor allem für die sehr konstruktive und angenehme Zusammenarbeit im Projekt danken möchte, sind Frau Angela Krapp und meine wissenschaftliche Hilfskraft Frau Nina Poschinski.

Daneben hatte ich das Glück in einem wundervollen und sehr kompetenten Lehrstuhlteam arbeiten zu dürfen. Meine Kolleginnen und Kollegen trugen wesentlich dazu bei, dass ich meinen Arbeitsalltag mit viel Freude und Motivation meistern konnte und dabei wichtige fachliche Anregungen und neue Perspektiven erlangt habe. Hierfür möchte ich mich ganz herzlich bei Euch bedanken. Für mein emotionales Wohlbefinden und den nötigen Ausgleich während der Promotionszeit haben ferner zahlreiche Freunde in und außerhalb Münchens beigetragen. Euch möchte ich für die unterstützenden Gespräche, die schönen Unternehmungen und die große Geduld in der Endphase danken. Zuletzt gilt mein Dank meinen Eltern Elisabeth und Felix sowie meinen Geschwistern Florian, Felizitas und Freya. Euch danke ich für alles – Ihr seid eine großartige Familie und etwas ganz Besonderes für mich.

ZUSAMMENFASSUNG

Um geeignete Personen für den Lehrerberuf zu gewinnen und zu qualifizieren (vgl. OECD, 2005), nehmen sich Hochschulen seit einigen Jahren zunehmend der Herausforderung an, Zulassungs- und Eignungsabklärungsverfahren für Lehramtsstudiengänge einzurichten (Nieskens, 2013). Bisher gibt es jedoch kaum empirisch gesichertes Wissen über den Einsatz und die Wirksamkeit der angewandten Verfahren (Klusmann, Köller & Kunter, 2011). Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen als Instrument der Eignungsprüfung zum Lehramtsstudium empirisch anhand von drei Teilstudien zu erkunden. Erstens wird der Frage nachgegangen, welche Selektionsprozesse mit dem Einsatz von Auswahlgesprächen verbunden sind. Die zweite Fragestellung beinhaltet eine Untersuchung der Durchführungsqualität teil-strukturierter Auswahlgespräche entlang konzeptionell begründeter Kriterien. Die dritte Fragestellung zielt auf eine Evaluation der Akzeptanz und der Wirkungen von Auswahlgesprächen aus Sicht von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten sowie der Kommissionsmitglieder ab.

Die Fragestellungen wurden am Beispiel der Auswahlgespräche bearbeitet, die im Kontext des Zulassungsverfahrens für den gymnasialen Lehramtsstudiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* an der School of Education der Technischen Universität München geführt werden. Das Zulassungsverfahren beinhaltet direkte Zulassungen auf Grund sehr guter Abiturleistungen und kompetenzorientierte Auswahlgespräche in einer zweiten Verfahrensstufe. Diese werden von einer multiperspektivisch zusammengesetzten Kommission geführt und umfassen sowohl beratende als auch selektive Zielsetzungen. Die vorgenommenen Analysen sind quantitativer und qualitativer Art und beruhen auf Daten der Bewerberkohorte zum Wintersemester 2011/12 ($N = 237$).

Zunächst wurden aus den Abiturzeugnissen, Lebensläufen und Motivationsschreiben der Bewerberkohorte studien- und berufsrelevante Indikatoren abgeleitet. Unter Anwendung clusteranalytischer Verfahren konnten fünf Bewerbungstypen identifiziert werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Einladung zum Auswahlgespräch von einzelnen Bewerbungstypen in unterschiedlichen Anteilen wahrgenommen wird. Bei erfolgreichem Passieren eines Auswahlgesprächs konnten bindende Wirkungen festgestellt werden. Ferner haben Inhaltsanalysen originaler Auswahlgespräche ($N = 22$) gezeigt, dass die Gespräche unterschiedlicher Kommissionen nur eingeschränkt vergleichbar ablaufen. Gleichzeitig konnte anhand von Einzelfallanalysen ($N = 6$) belegt werden, dass die Auswahlgespräche dazu genutzt werden, um eine ganzheitliche und individuelle Eignungsberatung vorzunehmen. Lehramtskandidatinnen und -kandidaten ($N = 73$) sowie Kommissionsmitglieder ($N = 23$) geben in zwei Fragebogenuntersuchungen mehrheitlich an, die Auswahlgespräche sehr gewinnbringend erlebt zu haben. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Zulassungserfahrens der TUM School of Education sowie mit der Absicht, hochschulübergreifende Empfehlungen für den Einsatz und die Gestaltung von Auswahlgesprächen in Lehramtsstudiengängen zu formulieren.

1 Einleitung und Problemstellung

Die heutige Gesellschaft ist durch beschleunigte technologische Entwicklungen und wissenschaftliche Fortschritte, eine zunehmende Globalisierung und sozialen Wandel geprägt. Eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfordert mehr denn je den kompetenten Umgang mit Wissen und Informationen. Die Erwartungen an heutige und zukünftige Schülerinnen und Schüler sind angesichts der gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen groß – ebenso die an die Lehrkräfte. Sie haben den Auftrag, den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie benötigen, um „selbstständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ (KMK, 2000, S. 2). Lehrkräfte gelten daher als die wichtigste Ressource in Schulen und die an sie gestellten Anforderungen werden immer komplexer (OECD, 2005).

Inwiefern es Lehrkräften und Schulen unterschiedlicher Länder gelingt diesen Anspruch einzulösen, zeigt die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführte Schulleistungsstudie PISA, das *Programme for International Student Assessment*. Seit dem Jahr 2000 werden in OECD- und Partner-Ländern im regelmäßigen Abstand von drei Jahren grundlegende mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen sowie Lesekompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler erfasst und verglichen. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie löste in Deutschland Besorgnis über die Leistungsfähigkeit unseres Schulsystems aus. Die Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler lagen in allen Kompetenzbereichen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt und waren stark durch deren soziale Herkunft bestimmt (vgl. Stanat et al., 2002). Der sogenannte „PISA-Schock“ veranlasste umgehend zahlreiche Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Schulsystems, von denen vor allem die länderübergreifenden Bildungsstandards von zentraler Bedeutung sind (KMK, 2000). Dass sich die gestarteten Anstrengungen und Maßnahmen lohnen, zeigen die kontinuierlichen Verbesserungen der deutschen Schülerinnen und Schüler in den folgenden PISA-Erhebungen. In der letzten Erhebung in 2012 konnten erstmalig in allen Kompetenzbereichen Leistungen erzielt werden, die über dem OECD-Durchschnitt liegen (vgl. Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013).

In Folge der PISA-Studien rückten auch die Lehrkräfte und ihre Professionalisierung zunehmend in den Mittelpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Die Verbesserung der Lehrerbildung bildet eines von sieben zentralen Handlungsfeldern, welche im Jahr 2001 von der Kultusministerkonferenz zur Sicherung der Qualität der schulischen Bildung definiert wurden (KMK, 2002). Zahlreiche nationale und internationale Studien konnten belegen, dass Lehrkräfte, ihre Kompetenzen und ihr Handeln, ausschlaggebend für die Qualität des Unterrichts und somit auch die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern sind (z.B. Hattie, 2008; Kunter et al., 2011; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Wright, Horn & Sanders, 1997). „Auf den Lehrer kommt es an“ (S. 47) – so das Fazit des Überblicksbeitrags von Lipowsky (2006) zu den Einflussfaktoren schulischer Lernerfolge. In dem von der OECD im Jahr 2005 veröffentlichten Bericht „Teachers Matter“ wird herausgestellt, dass die Qualität von Schulen

maßgeblich davon abhängt, inwiefern es zukünftig gelingt, ausreichend „geeignete“ Personen für den anspruchsvollen Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers zu gewinnen (OECD, 2005).

Um sicherzustellen, dass angehende Lehrkräfte die für eine erfolgreiche Ausübung ihres Berufs notwendigen Kompetenzen erwerben, verabschiedete die Kultusministerkonferenz Standards, die seit dem Jahr 2005 länderübergreifend als verbindliche Zielkriterien für unterschiedliche Lehramtsausbildungsprogramme implementiert sind. Zunächst wurden Standards für die in den Bildungswissenschaften zu erwerbenden Kompetenzen formuliert (KMK, 2004). Im Jahr 2008 folgten ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008). Beide Fassungen wurden zuletzt im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse eines inklusiven Unterrichts überarbeitet (KMK, 2015, 2014). Seit dem Jahr 2012 existieren ebenfalls Standards für die Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (KMK, 2012).

Durch die Einführung von Standards wird Lehrerbildung vergleichbar und in ihren Wirkungen messbar. Weitgehend unklar bleibt jedoch, wie angehende Lehrkräfte professionelle Handlungskompetenzen erwerben (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Insbesondere die Frage danach, welchen Beitrag die Lehrerbildung hierzu leistet und inwieweit bestimmte Eingangsvoraussetzungen vorab erforderlich sind, um von der Lehramtsausbildung ausreichend profitieren zu können, stellt derzeit eine der umstrittensten Fragen der empirischen Forschung zur Lehrerbildung dar (ebd.; Abell Foundation, 2001; Blömeke, 2004; Darling-Hammond, 1998). Der Lehrerberuf verlangt neben professionellen Kompetenzen im engeren Sinn auch menschliche und persönliche Fähigkeiten, eine hohe berufliche Motivation, Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie sozial-kommunikative Fähigkeiten (z.B. Abele, 2011; Blömeke, 2009; Foerster, 2006; KMK, 2000; Lipowsky, 2003; Mayr, 2011; Mayr & Neuweg, 2009; Terhart, 2007). In welchem Ausmaß solche personenbezogene Merkmale lern- und veränderbar sind, ist zweifelhaft und eine bisher unzureichend geklärte Frage (vgl. Abell Foundation, 2001; Mayr, 2012b; Mayr, 2010).

Ausgelöst durch diese Debatte, häufen sich in jüngster Zeit Studien zu den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und deren Bedeutsamkeit für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen. Einige Untersuchungen sprechen dafür, dass nicht alle Kandidatinnen und Kandidaten für den anspruchsvollen Lehrerberuf gleichermaßen „geeignet“ sind (vgl. Foerster & Faust, 2006; Rauin, 2007a; Schaarschmidt, 2005; Urban, Reisinger & Samac, 2010). Beispielsweise werden im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie bei einem Viertel der Lehramtsstudierenden bereits im Studium erste Anzeichen der Überforderung und psychischen Belastung berichtet (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Es gibt Hinweise darauf, dass sich die Situation im weiteren Laufbahnverlauf zuspitzt, sodass Lehrkräfte in hohem Maß von gesundheitsgefährdender Überlastung betroffen sind (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Ferner wird einigen Studierenden nachgesagt, das Lehramtsstudium als „Notlösung“ oder „Verlegenheitswahl“ ergriffen zu haben (vgl. Rauin, 2007a; Rothland, 2011b; Terhart, 2014). Insgesamt bestünden Zweifel daran, ob sich tatsächlich die „Richtigen“ für ein Lehramtsstudium entscheiden (ebd.).

In einigen Ländern wird der Frage der Rekrutierung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses seit Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Ein selektiver Zugang zur Lehramtsausbildung zählt dabei zu den wichtigsten gemeinsamen Merkmalen von Schulsystemen, die in PISA 2013 mit den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern überzeugen konnten (Barber & Mourshed, 2007). Finnland gilt als eines der Länder mit den strengsten Aufnahmeverfahren für den anspruchsvollen Beruf der Lehrkraft. Nur etwa jede zehnte Bewerbung für ein Lehramtsstudium ist dort erfolgreich – dementsprechend beliebt und anerkannt ist der Lehrerberuf unter Studieninteressenten (Aspfors, Hansén & Ray, 2013; Ray, 2012). Bei der „Bestenauswahl“ steht vor allem die Prüfung auf ausreichende sozial-kommunikative und selbstreflexive Fähigkeiten im Mittelpunkt (Kohonen, 2007).

Hierzulande erfolgte die Aufnahme eines Lehramtsstudiums an zahlreichen Hochschulen bis vor wenigen Jahren zulassungsfrei oder allenfalls durch einen örtlichen Numerus Clausus eingeschränkt (vgl. Nieskens, 2013; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Zwar eignen sich Abiturnoten vergleichsweise gut um Studienleistungen vorherzusagen, nicht aber um die Bewährung im späteren Lehrerberuf zu prognostizieren (vgl. Hanfstingl & Mayr, 2007). Da die hohen Anforderungen der Lehrertätigkeit von einigen Kandidatinnen und Kandidaten unterschätzt oder erst sehr spät im Verlauf des Studiums oder im Vorbereitungsdienst wahrgenommen werden, empfiehlt die Kultusministerkonferenz systematische Eignungsabklärungsverfahren zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung (KMK, 2013a).

Vor diesem Hintergrund können die neuen Gestaltungsspielräume, die Hochschulen für die Auswahl ihrer Studierenden mit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 2004 eingeräumt wurden, als Chance begriffen werden. Die Erweiterung des Spektrums an zulässigen Aufnahmekriterien ermöglicht eine fachspezifische und eignungsadäquate Studierendenauswahl (Wissenschaftsrat, 2004). Ziel hochschuleigener Zulassungsverfahren ist die optimale „Passung“ zwischen den Interessen, Erwartungen und Fähigkeiten von Studieninteressenten sowie den spezifischen Anforderungen eines Studiengangs (Hell, 2006). Aus Sicht der Hochschulen ist die Gestaltung von Zugangsregelungen in Zeiten der zunehmenden Internationalisierung und des steigenden Wettbewerbs im tertiären Bildungssektor von „strategischer“ Bedeutung (Heine, Briedis, Didi, Haase & Trost, 2006, S. 7). Hochschulen erhoffen sich einen guten Ruf durch weniger Studienabbrüche, kürzere Studienzeiten, ein hohes Veranstaltungsniveau und eine optimale Vorbereitung ihrer Absolventinnen und Absolventen für die berufliche Laufbahn (ebd.).

In den letzten Jahren sind an deutschsprachigen Hochschulen zahlreiche Ansätze und Verfahrensweisen im Kontext des Zugangs zu Lehramtsstudiengängen entstanden (Nieskens, 2012). Das derzeit vorhandene Wissen über Kriterien und Verfahren, die sich für die Prognose einer erfolgreichen Lehramtslaufbahn eignen, ist jedoch noch unzureichend (Rothland, 2009). Aus diesem Grund ist ein klarer Trend zu beratenden und eignungsabklärenden Maßnahmen zu beobachten (Nieskens, 2013). Diese zielen darauf ab, Transparenz über die Anforderungen des Lehramtsstudiums herzustellen und berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten aufzuzeigen. „Geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten sollen für die Lehramtslauf-

bahn ermutigt und „ungeeignete“ zur Reflexion über berufliche Alternativen angeregt werden (ebd.). Fraglich ist, ob die erhofften selbstselektiven Wirkungen in gewünschtem Ausmaß eintreten (Rauin, 2007a; Terhart, 2014). Bisher ist unklar, wie wissenschaftlich fundierte und verantwortungsvolle Zulassungsverfahren gestaltet werden können und welche Wirkungen mit den eingesetzten Verfahren erzielt werden. Dem lückenhaften Wissen steht ein dringender Handlungsbedarf seitens der Hochschulen gegenüber.

Auf Grund der Altersstruktur der Lehrerschaft an deutschen Schulen ist in den kommenden Jahren von einem erheblichen Bedarf an Nachwuchslehrkräften, insbesondere in den MINT-Fächern, auszugehen (KMK, 2013b; Sliwka & Klopsch, 2012). Es ergibt sich ein Zielkonflikt zwischen der Quantität und der Qualität des Lehrernachwuchses (ebd.). Hochschulen stehen vor der Herausforderung Zugangsregelungen zu gestalten, mit denen ausreichend viele und zugleich „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für MINT-Lehramtsstudiengänge gewonnen werden. Auswahlgespräche beinhalten die besondere Möglichkeit einer persönlichen Kontaktaufnahme zwischen Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium und Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule. Die persönliche Begegnung kann dazu genutzt werden, um auf individuelle Beratungsbedarfe einzugehen. Gleichzeitig können Entwicklungspotenziale in berufsrelevanten nicht-kognitiven, beispielsweise sozial-kommunikativen, Merkmalsbereichen festgestellt werden (vgl. Faust, Mahrhofer, Hanns & Foerster, 2003; Foerster & Faust, 2007). Im Kontext der Personalauswahl gelten Auswahlgespräche als bewährtes Verfahren (Schuler, 2002). Als Zulassungskriterium hingegen, sind Auswahlgespräche wegen ihrer methodischen Schwächen nicht unumstritten (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997; Hell, Trapmann, Weigand & Schuler, 2007). Bisher ist unklar, welche Möglichkeiten von Auswahlgesprächen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium erwartet werden können und an welche Grenzen der Einsatz von Auswahlgesprächen stößt.

1.1 Einbettung der Arbeit

An der School of Education der Technischen Universität München werden im Rahmen des Bachelor-Studiengangs *Naturwissenschaftliche Bildung* seit dem Studienjahr 2010/11 Auswahlgespräche im Kontext eines zweistufigen Zulassungsverfahrens geführt. Der Studiengang qualifiziert, in Verbindung mit dem konsekutiven Master-Studiengang, für das Berufsziel Gymnasiallehrerin bzw. Gymnasiallehrer in unterschiedlichen MINT-Fächern. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen des Einsatzes von Auswahlgesprächen bei der Zulassung für Lehramtsstudiengänge aufzuzeigen. Im Folgenden werden die grundlegende Konzeption des Zulassungsverfahrens und der Entstehungskontext erläutert.

Das Zulassungsverfahren für den Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* sieht Direktzulassungen auf Grund von Abiturleistungen in einer ersten Verfahrensstufe und Auswahlgespräche in einer zweiten Verfahrensstufe vor. Die Kommission zur Führung der Gespräche ist dabei multiperspektivisch zusammengesetzt. Ihr gehören Vertreterinnen und Ver-

treter der Hochschule, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Lehrkräfte aus der Schulpraxis an. Theoretische Grundlage der Auswahlgespräche ist ein Kompetenzmodell, welches auf Basis des empirischen Forschungsstands zu erfolgsrelevanten Lehrermerkmalen und Lehrereigenschaften sowie den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards der Lehrerbildung konzipiert wurde (KMK, 2004, 2008). Demnach werden die Eingangsvoraussetzungen und Entwicklungspotenziale der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten vor dem Hintergrund einer kognitiven, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Dimension betrachtet. Mit den Auswahlgesprächen werden komplexe Zielsetzungen verfolgt (vgl. Prenzel, Reiss & Seidel, 2011): In erster Linie sollen die Gespräche eine beratende und reflexionsanregende Funktion erfüllen und „geeignete“ Personen für die Aufnahme des MINT-Lehramtsstudiums an der TUM School of Education ermutigen. Die Gespräche sind zugleich Ausgangspunkt einer studienbegleitenden Beratung und zielen auf ausführliche Rückmeldungen und Empfehlungen für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ab. In Ausnahmefällen, in denen die zu bewältigenden Entwicklungsdistanzen zu groß erscheinen, können auch selektive Zulassungsentscheidungen getroffen werden.

Der Kontext der vorliegenden Arbeit und die Entstehung des Zulassungsverfahrens sind, neben den im vorigen Kapitel dargestellten Entwicklungen, vor dem Hintergrund bestimmter hochschulspezifischer Besonderheiten zu betrachten. Zunächst ist das beschriebene Zulassungsverfahren Teil einer übergreifenden Zulassungspolitik der Technischen Universität München. Bereits im Jahr 1998 hat sich die Technische Universität München die persönliche Auswahl ihrer Studierenden als strategisches Ziel gesetzt. Im Rahmen der „Experimentierklausel“ zu Strukturreformen der Hochschulen, welche in Artikel 35 des Bayerischen Hochschulgesetzes verankert ist, führte die Technische Universität München bayernweit erstmalig Auswahlgespräche als Zulassungskriterium ein (Herrmann, 2006). Bereits einige Jahre später waren Auswahlgespräche in etwa 50 Studiengängen Teil eines zweistufigen Zulassungsverfahrens (ebd.). Anstelle anonymer Zulassungsentscheidungen sollen individuelle Fähigkeiten und Interessen berücksichtigt und so eine höhere „Passung“ mit studiengangspezifischen Anforderungsprofilen erlangt werden. Ferner sollen verborgene Talente, die durch persönliche Stärken und eine hohe Studienmotivation überzeugen, entdeckt und individuell gefördert werden (Herrmann, 2002). Die hochschulweite Offensive der Einführung von Auswahlgesprächen bildet die Ausgangslage zur Entstehung des beschriebenen Zulassungsverfahrens der TUM School of Education.

Mit der erfolgreichen Teilnahme der Technischen Universität München am Hochschulwettbewerb MINT-Lehrerbildung der Deutschen Telekom Stiftung entstanden für die TUM School of Education neue Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Zulassungsverfahrens. Im Zeitraum 2009 bis 2013 stellte die Stiftung im Rahmen des Wettbewerbs finanzielle Mittel zur Verfügung, um innovative Konzepte der MINT-Lehrerbildung an der Technischen Universität München und drei weiteren Hochschulen (Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität Berlin, Technische Universität Dortmund), zu fördern (vgl. Schwitzer, 2013a). Neben weiteren Initiativen entstand an der TUM School of Education auf diese Art und Weise das Projekt „Student Assessment and Admission Center“. Ziel des Projekts ist es, das Zulassungsverfahren der

MINT-Lehramtsstudiengänge konzeptionell weiterzuentwickeln und wissenschaftlich zu begleiten. Die vorliegende Arbeit kann als ein Ergebnis der Projektarbeit betrachtet werden. Um innovative Konzepte der MINT-Lehramtsausbildung auch zukünftig voran zu treiben und auf andere Hochschulkontexte zu übertragen, werden von der Deutschen Telekom Stiftung seit dem Jahr 2014 weitere Mittel im Rahmen einer zweiten Förderphase zur Verfügung gestellt. Die Professionalisierung der eignungsadäquaten Auswahl und Beratung von Interessenten für ein MINT-Lehramtsstudium wird dabei im Projekt „Recruitment, Assessment und Support“ im Rahmen eines gemeinsamen Entwicklungsverbunds zwischen der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, der Leuphana Universität Lüneburg und der TUM School of Education vorangetrieben (Schwitzer, 2013b). Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit liefern wichtige Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Arbeit im Entwicklungsverbund.

Neben dem dargestellten hochschul- und projektspezifischen Kontext wurde die Entstehung des Zulassungsverfahrens auch durch gesetzliche Rahmenbedingungen bestimmt. Unter Zustimmung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst ist das untersuchte Verfahren in der Satzung vom 1. April 2010 gesetzlich geregelt. Die Erstellung der Eignungssatzung erforderte Aushandlungsprozesse und Kompromisse beiderseits. Die Haltung des Staatsministeriums gegenüber der Eignungsfeststellung von Lehramtsstudierenden hat sich, auf Grund des unzureichenden Wissens über geeignete Kriterien und Verfahren, in jüngster Zeit zu einem stärker defensiven Vorgehen entwickelt. Dementsprechend sieht die für den genannten Studiengang derzeit gültige Satzungsregelung vom 1. Mai 2012 ein weniger selektives Verfahren vor. Zudem sind Ablehnungsbescheide im Fall einer Anklage nicht gerichtsfest, sofern die vorhandenen Studienplatzkapazitäten nicht gänzlich ausgeschöpft sind. Die Möglichkeiten und Grenzen von Zulassungsverfahren sind somit auch immer vor dem Hintergrund der gegebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen zu betrachten.

1.2 Zielsetzung und Vorgehen

Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium erkundend zu überprüfen. Damit soll ein substanzieller Beitrag zur Diskussion über geeignete Verfahrensweisen für die Auswahl und Beratung von Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium geleistet werden. Anhand der Analysen am Beispiel des Verfahrens der TUM School of Education soll deskriptives Wissen darüber erlangt werden, welche positiven Wirkungen durch den Einsatz von Auswahlgesprächen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium zu erwarten sind und an welche Grenzen das Instrument stößt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden einerseits dazu verwendet, um das Zulassungsverfahren der TUM School of Education weiterzuentwickeln und zu optimieren. Andererseits sollen, insbesondere vor dem Hintergrund der geschilderten Zusammenarbeit im Entwicklungsverbund, ebenfalls hochschulübergreifende Empfehlungen für den Einsatz von Auswahlgesprächen und die Gestaltung von Zulassungsbedingungen in Lehramtsstudiengängen formuliert werden.

Die vorliegende Arbeit knüpft an den aktuellen Stand der Lehrerbildungs- und Hochschulforschung an und behandelt drei übergeordnete Fragestellungen. Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Eingangsvoraussetzungen Kandidatinnen und Kandidaten für ein MINT-Lehramtsstudium in studien- und berufserfolgsrelevanten Merkmalsbereichen mitbringen und welchen Einfluss zulassungsrelevante Auswahlgespräche auf die Attraktivität der Studienwahl Lehramt ausüben. Ferner wird die Durchführung der Auswahlgespräche fokussiert und geprüft, inwiefern es gelingt, bestimmte Mindestanforderungen an die Güte der Gespräche zu erfüllen. Als dritter Bestandteil dieser Arbeit wird die Akzeptanz der Auswahlgespräche vonseiten der Studieninteressenten sowie der beteiligten Kommissionsmitglieder untersucht und geprüft, welche Wirkungen diesen zugesprochen werden. Insgesamt wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit somit Fragen zu den notwendigen *Hintergrundinformationen* für den Einsatz von Auswahlgesprächen, zur *Prozessqualität* sowie zu den *Wirkungen* von Auswahlgesprächen nachgegangen. Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt anhand von drei empirischen Teilstudien. Diese wurden im Kontext des Zulassungsverfahrens für den Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* zum Wintersemester 2011/12 an der TUM School of Education durchgeführt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil untergliedert. Der theoretische Rahmen (Kapitel 2) enthält drei Teilbereiche: Im ersten Teil (Kapitel 2.1) erfolgt eine Anbindung des Themas an die aktuelle, forschungsbasierte Diskussion zum Thema Lehrerprofessionalität und Lehrereignung. In diesem Zusammenhang wird auch ein Überblick über die empirische Befundlage zu erfolgsrelevanten Lehrermerkmalen und Eigenschaften gegeben, welche die theoretische Grundlage des hier untersuchten Zulassungsverfahrens bildet. Im zweiten Teil (Kapitel 2.2) werden lehramtspezifische Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen erläutert und gezeigt, welche Anforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven an Zugangsregelungen gestellt werden. Der dritte Teil (Kapitel 2.3) zeigt, wie der Zugang zu Lehramtsstudiengängen in der Praxis gestaltet ist und welche Stärken und Schwächen unterschiedliche Verfahrensweisen aufweisen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Vor- und Nachteile von Auswahlgesprächen eingegangen. Im vierten Teil (Kapitel 2.4) werden die Zielsetzungen und der Ablauf des in der vorliegenden Arbeit untersuchten Zulassungsverfahrens näher beschrieben. Auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands werden drei zentrale Fragestellungen abgeleitet (Kapitel 3). Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 4) folgen zunächst allgemeine Ausführungen zum Untersuchungsdesign und den Stichproben dieser Arbeit. Anschließend werden die einzelnen Teilstudien nacheinander in der Methodik und den erzielten Ergebnissen dargestellt. In Kapitel 5 werden zentrale Befunde der Arbeit zusammengefasst sowie inhaltlich und methodisch diskutiert. Anschließend werden Handlungsempfehlungen für den praktischen Einsatz von Auswahlgesprächen und forschungsbezogene Implikationen abgeleitet (Kapitel 6). Die Arbeit endet mit einem Schlusswort (Kapitel 7).

2 Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit besteht aus drei übergeordneten Inhaltsbereichen. Im *ersten Teil* (Kapitel 2.1) wird geklärt, warum „gute“ Lehrkräfte entscheidend für das Lernen von Schülerinnen und Schülern sind und welche Fähigkeiten und Eigenschaften erforderlich sind, damit Lehrkräfte ihren Beruf erfolgreich und zufrieden ausüben. Es werden unterschiedliche Annahmen über die Lern- und Entwickelbarkeit professioneller Lehrerkompetenzen thematisiert und davon ausgehend, Ansätze zur Sicherung von Lehrerprofessionalität abgeleitet. Der für diese Arbeit zentrale Ansatz ist die Steuerung des Zugangs zur Lehramtsausbildung. Im *zweiten Teil* des theoretischen Kapitels (2.2) werden Rahmenbedingungen und Anforderungen, die bei der Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen zum Lehramtsstudium zu beachten sind, beschrieben. Hierzu wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Eingangsvoraussetzungen Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium mitbringen und welche Herausforderungen sich daraus an die Gestaltung des Hochschulzugangs ergeben. Ferner werden Erwartungen an Zulassungsregelungen aus Sicht der Hochschulen, Bewerberinnen und Bewerber sowie Lehrerbildungsverantwortlichen formuliert. Im *dritten Teil* (Kapitel 2.3) des theoretischen Rahmens erfolgt eine eher praxisbezogene Auseinandersetzung mit dem Zugang zum Lehramtsstudium. Es wird gezeigt, nach welchen Kriterien sich unterschiedliche Zulassungsverfahren differenzieren lassen. Ferner werden aktuelle Beispiele für Zulassungsverfahren im Kontext des Lehramtsstudiums aufgeführt und Befunde zu deren Wirksamkeit berichtet. Der besondere Fokus liegt dabei auf zulassungsrelevanten Auswahlgesprächen. Im *vierten Teil* (Kapitel 2.4) erfolgt eine genaue Beschreibung der an der TUM School of Education im Rahmen des Bachelor-Studiums *Naturwissenschaftliche Bildung* (Lehramt an Gymnasien) geführten Auswahlgespräche, welche Gegenstand der empirischen Untersuchung dieser Arbeit sind.

2.1 Lehrerprofessionalität und Lehrereignung

„*Teachers make a difference*“
(Wright et al., 1997, S. 57)

Im ersten Teil des theoretischen Rahmens wird zunächst dargelegt, welche Rolle Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsgeschehen erfüllen und wie bedeutsam sie für das Lernen von Schülerinnen und Schülern sind (Kapitel 2.1.1). Anschließend wird der Frage nachgegangen, was „gute“ Lehrkräfte ausmacht. Hierzu werden unterschiedliche empirische Herangehensweisen vorgestellt (Kapitel 2.1.2). Gemeinsame Herausforderung der Ansätze ist es, geeignete Kriterien für erfolgreiches Lehrerhandeln zu definieren (Kapitel 2.1.3). In Kapitel 2.1.4 wird anhand von empirischen Befunden gezeigt, welche Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen ausschlaggebend für berufliche Erfolge von Lehrkräften sind. Die dargestellten Erkenntnisse bilden die theoretische Grundlage für das Kompetenzmodell, welches den im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchten Auswahlgesprächen zu Grunde liegt (vgl. Kapitel 2.4.2.2). In Kapitel 2.1.5

wird gezeigt, dass unterschiedliche Annahmen über die Lern- und Entwickelbarkeit berufsrelevanter Kompetenzbereiche existieren. Daraus resultieren unterschiedliche Ansätze zur Sicherung von Lehrerprofessionalität (Kapitel 2.1.6), von denen die Gestaltung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn zentral für diese Arbeit ist. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung ab (2.1.7).

2.1.1 Rolle und Bedeutsamkeit von Lehrkräften

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass Lehrkräften eine zentrale Bedeutung für den Erfolg unseres Schulsystems zukommt und sich Lehrkräfte in ihrer Fähigkeit einer effektiven Unterrichtsgestaltung unterscheiden. Hierzu erfolgt zunächst eine Klärung der Rolle und Aufgaben von Lehrkräften (Kapitel 2.1.1.1) sowie der daraus abgeleiteten Kompetenzanforderungen (Kapitel 2.1.1.2). Als zentrales Kerngeschäft von Lehrkräften gilt das Unterrichten. Es wird gezeigt, auf welche Art und Weise Lehrkräfte im Unterricht das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Kapitel 2.1.1.3) und wie effektiv ihr Handeln ist (Kapitel 2.1.1.4).

2.1.1.1 Rolle von Lehrkräften im Schul- und Unterrichtsgeschehen

Zentrales Anliegen von Schule ist die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2003). Lehrkräfte sind dabei die pädagogischen Vermittler zwischen staatlichen Bildungszielen und dem konkreten Schul- und Unterrichtsgeschehen. Lehrkräfte leisten „Beziehungs- und Veränderungsarbeit an und mit Menschen“ (Terhart, 2010, S. 237). Kerngeschäft und zentrale Aufgabe von Lehrkräften ist das Unterrichten (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997). Die pädagogische Rolle von Lehrkräften hat sich in den letzten Jahrzehnten jedoch stark gewandelt (Reusser, 1994). Nach heutiger Sicht sind Lehrkräfte keine reinen Stoffdarbieter und -vermittler mehr. Stattdessen tragen sie eine „erweiterte Lernprozess- und Bildungsverantwortung“ (ebd., S. 25). Zwar bleiben sie die „Schlüsselfiguren des Unterrichts“ (ebd., S. 33), als Folge eines stärker autonomiebetonten Schülerverständnisses besteht ihre neue pädagogische Rolle jedoch darin, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Schüler zu selbstständigen und lebenslangen Lernenden befähigt werden (OECD, 2005; Reusser, 1994; Sliwka & Klopsch, 2012). Die fachliche und erzieherische Arbeit von Lehrkräften schafft „Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen und eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe“ von Schülerinnen und Schülern (Baumert & Kunter, 2006, S. 472).

In der Expertise der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 werden die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche von Lehrkräften konkret benannt. Als „Fachleute für das Lernen“ (KMK, 2000, S. 2) tragen Lehrkräfte heute Verantwortung in sechs Handlungsbereichen (ebd.):

- (1) Kernaufgabe von Lehrkräften ist die Unterrichtsgestaltung, das heißt die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK, 2000, S. 2).

- (2) Lehrkräfte leisten einen Erziehungsauftrag und nehmen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Die Lehrkraft fungiert mit ihren Einstellungen, Verhaltensweisen und Werten als Vorbild für Schüler (vgl. Terhart, 1987). Die Erfüllung des Erziehungsauftrags erfordert auch die Zusammenarbeit mit Eltern und ggf. weiteren Fachkräften.
- (3) Lehrkräfte tragen Verantwortung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Hierzu gehört es, Leistungen zu beurteilen und Entwicklungsbedarfe zu diagnostizieren. Die getroffenen Beurteilungen sind ausschlaggebend für Berechtigungen zu weiterführenden Ausbildungs- und Berufswegen (vgl. Schulze & Wolter, 2010).
- (4) Lehrkräfte tragen ebenso eine Verantwortung für ihre eigene Weiterentwicklung. Fort- und Weiterbildungsangebote müssen aktiv wahrgenommen werden, um über einen aktuellen Wissensstand zu verfügen. Hierzu gehört auch das Pflegen von Kontakten zu Experten und außerschulischen Institutionen.
- (5) Ferner wird von Lehrkräften erwartet, sich an Maßnahmen der Schulentwicklung zu beteiligen und somit zur Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur beizutragen. Der Lernort Schule wird von Lehrkräften aktiv mitgestaltet.
- (6) Lehrkräften beteiligen sich auch an internen Evaluationsprozessen und übernehmen so Verantwortung für die Qualität von Schule.

Das Aufgabenfeld von Lehrkräften unterliegt einem ständigen gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Wandel. Die zunehmende Heterogenität von Schülerinnen und Schülern, neue Techniken und Medien sowie der – insbesondere in den MINT-Fächern – beschleunigte wissenschaftliche Fortschritt sind Beispiele für aktuelle Entwicklungen, die das Aufgabenfeld von Lehrkräften beeinflussen und stetig verändern (OECD, 2005). Das vielseitige und verantwortungsvolle Aufgabenspektrum von Lehrkräften lässt auf ihre zentrale Rolle im Schul- und Bildungssystem schließen. Es resultieren hohe Erwartungen an die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften.

2.1.1.2 Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte

Zur erfolgreichen Bewältigung der im vorigen Kapitel (2.1.1.1) aufgezählten Anforderungen benötigen Lehrkräfte ein hohes Maß an berufsspezifischen Kompetenzen. Die Qualität von Schulen und Unterrichtsprozessen hängt letztendlich davon ab, in welchem Ausmaß Lehrkräfte über berufsrelevante Kompetenzen verfügen (Terhart, 2010). In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 heißt es (KMK, 2000, S. 2–3):

„Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und die menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Für die berufliche Arbeit sind umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich.“

Im Jahr 2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz Standards für die bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung, welche als Maßstab für die von Lehrkräften im Verlauf der Lehramtsausbildung zu erwerbenden Kompetenzen dienen (KMK, 2004). Aus den Standards gehen vier übergeordnete Kompetenzbereiche für Lehrertätigkeit hervor: Unterrichten,

Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Im Einzelnen wird darunter Folgendes verstanden (ebd., S. 7 – 13):

Kompetenzbereich Unterrichten

- die fach- und sachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht
- die Gestaltung von Lernsituationen mit dem Ziel Schüler zum Lernen und zum Anwenden des Wissens zu befähigen und zu motivieren
- die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten

Kompetenzbereich Erziehen

- die positive Beeinflussung der individuellen, sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern
- die Vermittlung von Werten und Normen sowie die Unterstützung des selbstbestimmten Urteils und Handelns von Schülerinnen und Schülern
- die konstruktive Lösungsfindung für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht

Kompetenzbereich Beurteilen

- die Diagnose von Lernvoraussetzungen und die gezielte Förderung und Beratung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte
- die Erfassung von Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe

Kompetenzbereich Innovieren

- die Anerkennung der besonderen Verantwortung und Verpflichtung des Lehrerberufs als öffentliches Amt mit besonderen Anforderungen
- die Anerkennung des Lehrerberufs als ständige Lernaufgabe
- die Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben

Seit dem Ausbildungsjahr 2005/06 gelten die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards als länderübergreifende Zielkriterien für die Lehramtsausbildung. Ferner wurden inzwischen ländergemeinsame Anforderungen für die fachwissenschaftlichen und die fachdidaktischen Anteile der Lehramtsausbildung sowie für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes verabschiedet (KMK, 2008; 2012). Die für professionelles Lehrerhandeln erforderlichen Kompetenzen beruhen auf *Wissen, Routinen* und *berufsethischen Werten* von Lehrkräften (Prenzel, 2009; Terhart, 2000).

Während professionsrelevantes Lehrerwissen Kenntnisse über fachliche, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische und curriculare Inhalte (vgl. Shulman, 1987) umfasst, beschreiben Routinen prozedurale und implizite Wissensbestände, die Lehrkräfte in konkreten Unterrichtssituationen handlungsfähig machen. Das Berufsethos bzw. die Professionsmoral von Lehrkräften umfasst professionelle Haltungen und Werte, wie zum Beispiel Verantwortungsübernahme, Fürsorge und Gerechtigkeit (vgl. Oser, 1998) sowie der Person innewohnende Merkmale wie Persönlichkeit, Aufgeschlossenheit und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion (Prenzel, 2009). Berufsethische Einstellungen und Fähigkeiten sind vor allem für das berufliche Handeln in Professionen relevant, wozu der Lehrerberuf wegen dem geringen Ausmaß an Steuerung und Kontrolle sowie der hohen sozialen Verantwortung zu zählen ist (Terhart, 1987, S. 789):

„Berufsethos als normatives Regulativ für das Berufskollektiv bzw. als verinnerlichte Kontrollinstanz ist für den einzelnen Berufsinhaber erst dann notwendig, wenn die berufliche Tätigkeit durch externe Instanzen (noch) nicht oder doch kaum (mehr) zu steuern und kontrollieren ist. Dies ist vor allem bei komplexen, auf den Menschen bezogenen Dienstleistungsberufen der Fall, die sehr stark auf Beziehungs- und Gefühlsarbeit basieren, wo also die Persönlichkeit eines Berufsinhabers eine Rolle spielt, und die naturgemäß immer nur fallbezogen verrichtet werden können.“

Die moralische und „menschliche“ Dimension von Lehrerprofessionalität liegt auch in der Vorbildfunktion von Lehrkräften begründet (ebd., S. 790):

„Weil ein Lehrer nicht lediglich Fachwissen vermittelt, sondern – ob er will oder nicht – immer auch Vorbild für seine Schüler ist, ja darüber hinaus gegebenenfalls sogar Wertziehung betreibt oder zu betreiben hat, ist die Forderung nach Entwicklung und Befolgung einer Berufsethik konsequent.“

Schüler sollen spüren, dass Lehrkräfte "ein ‚Herz‘ für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren, sie fordern, aber nicht überfordern" (KMK, 2004, S. 3). Neben einem hohen Maß an berufsspezifischen, sozialen und empathischen Kompetenzen wird von Lehrkräften somit auch ein außerordentliches Engagement sowie Leidenschaft und Hingabe für ihren Beruf erwartet.

Die Entwicklung von Wissen, Routinen und Berufsethos erfordert unterschiedliche Lerngelegenheiten (Prenzel, 2009). In den drei Phasen der Lehramtsausbildung (universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) werden theoretische und berufspraktische Lerngelegenheiten mit unterschiedlicher Gewichtung geboten (KMK, 2004). Es wird ein „systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau“ (ebd., S. 4) angestrebt. Insbesondere wegen der „menschlichen“ Komponente von Lehrerprofessionalität ist trotz der Einführung von Standards davon auszugehen, dass Lehrerhandeln auf sehr individuelle Art und Weise realisiert wird. In der Konsequenz sind unterschiedliche Wirkungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu erwarten, was Thema des nächsten Kapitels (2.1.1.3) ist.

2.1.1.3 Wirkung von Lehrkräften im Unterricht

“Schools are only effective to the extent that they have effective teachers.”

(Rowe, Cresswell & Hodgen, 2003, S. 15)

In diesem Kapitel wird betrachtet, wie Lehrkräfte im Unterricht das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen und welche Wirkungen ihr Handeln hat. Die Wirkungsweise von Lehrkräften im Unterricht wird in der aktuellen kognitiv-konstruktivistisch geprägten Literatur zur Schul- und Unterrichtsforschung anhand von Angebots-Nutzungs-Modellen beschrieben (vgl. Helmke, 2007, 2011; Seidel & Reiss, 2014; Abbildung 1). Demnach besteht die Funktion von Lehrkräften darin, Lernumgebungen im Sinne eines Lernangebots zu gestalten, die Schülerinnen und Schülern dazu anregen, sich mit bestimmten Lerninhalten aktiv auseinanderzusetzen. Ob und inwiefern zielbezogene Lernprozesse stattfinden, hängt von der Qualität des Unterrichts sowie den individuellen Verarbeitungsprozessen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei sind insbesondere das Vorwissen, Interessen, die Lernmotivation und Emoti-

onen von Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend (Hattie, 2008; Helmke & Weinert, 1997). Daneben beeinflussen kontextbezogene Faktoren, wie das Schul- und Klassenklima, das Elternhaus und Peers die Nutzung des unterrichtlichen Lernangebots.

Unterricht wird so als komplexes Wirkungsgefüge aus Lehrereinflüssen, Unterrichtsmerkmalen, Kontextfaktoren und individuellen Lernpotenzialen begriffen. Wechselseitige Mediationsprozesse führen dazu, dass der gleiche Unterricht bei individuellen Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Allgemein können Lernergebnisse kognitiver, motivational-affektiver und metakognitiver Art stattfinden (Seidel & Reiss, 2014). Lehrkräfte unterscheiden sich darin, wie – und vor allem *wie effektiv* – sie Unterricht gestalten. Zwar schreibt das Curriculum die zu behandelnden Unterrichtsinhalte vor, die Art und Weise wie diese aufbereitet und vermittelt werden, unterliegt jedoch den Fähigkeiten und Motivationen einzelner Lehrpersonen. Ausschlaggebend sind die fachliche und fachdidaktische Expertise von Lehrkräften, unterrichtsbezogene Fähigkeiten im Bereich der Klassenführung und Diagnostik sowie Werthaltungen, Ziele, subjektive Theorien, berufsbezogenes Selbstvertrauen und Bereitschaft zur Selbstreflexion (Helmke, 2007). Im nächsten Kapitel (2.1.1.4) werden empirische Belege für die Wirksamkeit von Lehrkräften berichtet.

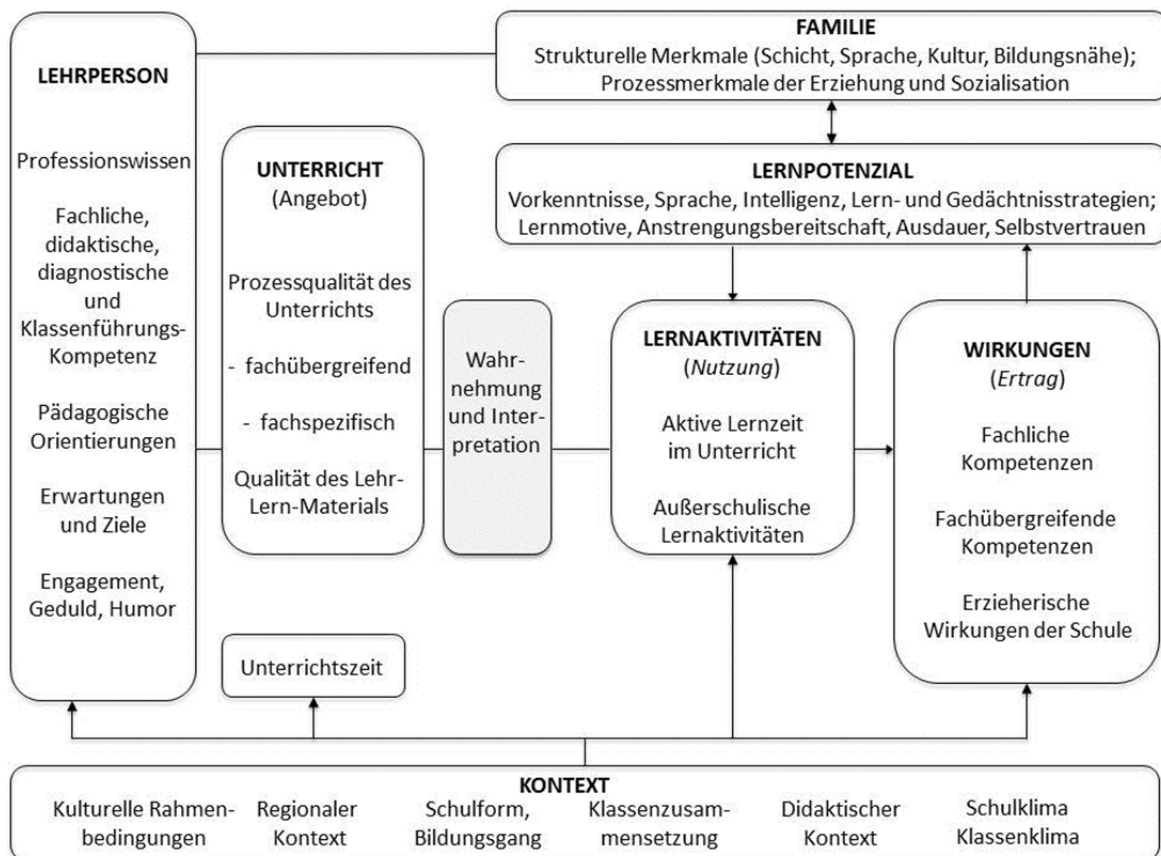


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2009, S. 73).

2.1.1.4 Empirie zu Lehrereffekten

Das im vorigen Kapitel (2.1.1.3) dargelegte Unterrichtsverständnis im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells lässt erahnen, dass der empirische Nachweis von Lehrereffekten auf Grund der Komplexität und Verwobenheit der Wirkungen ein schwieriges Unterfangen ist. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern resultieren aus einer Vielzahl von Faktoren und Einflüssen, von denen sich der Faktor Lehrkraft kaum isolieren lässt. Dennoch gelang es in verschiedenen Untersuchungen Lehrereinflüsse nachzuweisen, die sogar größer sind als bisher angenommen (Abel & Faust, 2010).

Nach einer Metaanalyse von Marzano (2000) können 80 % der Varianz in Schülerleistungen auf individuelle Schülermerkmale, 13 % auf die Klassenzugehörigkeit bzw. die Lehrkraft und 7 % auf die Schulzugehörigkeit zurückgeführt werden. Wie in zahlreichen anderen Studien, wird die Varianz der Schülerleistungen *zwischen* unterschiedlichen Klassen als Indikator für den Effekt unterschiedlicher Lehrkräfte verwendet (vgl. Nye et al., 2004). Diese kann jedoch auch durch andere Einflussfaktoren, zum Beispiel das Klassenklima oder die Klassengröße, bedingt sein. Rivkin und Kollegen (2005) zeigen zumindest im Hinblick auf die Klassengröße, dass der Einfluss von Lehrkräften überwiegt. Auch Hattie (2008) kommt in seiner übergreifenden Metaanalyse zu dem Schluss, dass lernwirksame Variablen zu großen Teilen auf Lehrerhandeln zurückgeführt werden können. Bromme (1997) fasst die Befunde zu Lehrereffekten so zusammen, dass der Einfluss von Lehrkräften gering erscheint, wenn alle Bedingungsfaktoren auf Schülerleistungen in den Blick genommen werden. Unter den im Rahmen einer öffentlichen Schule veränderbaren Faktoren, leistet die Lehrkraft jedoch einen wesentlichen Beitrag zur Aufklärung der Varianz von Schülerleistungen (ebd.).

In anderen Studien werden Lehrkräfte in unterschiedliche Qualitätsstufen¹ eingeteilt und ihre Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern verglichen. Nye und Kollegen (2004) ziehen beispielsweise die Testleistungen ehemaliger Schüler im Stanford Achievement Test (SAT) heran, um Lehrkräfte in der Qualität ihres Unterrichtshandelns zu messen. Es zeigt sich, dass die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern unterdurchschnittlich erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer mehr als ein Drittel einer Standardabweichung ($SD = .35$) schlechter sind, als die erfolgreicher Lehrer. Im Bereich der Mathematikleistungen sind die Abweichungen zwischen Schülerinnen und Schülern von Lehrkräften unterschiedlicher Qualitätsstufen mit $SD = .48$ sogar größer. Besonders hoch sind derartige Lehrereffekte in Schulen mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Eine vergleichbare Studie, allerdings mit längsschnittlichem Design, wurde von Wright und Kollegen (1997) durchgeführt. Auch hier wurden Lehrkräfte auf Grund der Leistungen ehemaliger Schüler in verschiedene Qualitätsstufen gruppiert. Davon ausgehend, wurden die Mathematikleistungen von über 14.000 Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit der im Zeitraum von drei Schuljahren unterrichtenden Lehrkräfte betrachtet. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die durchgehend von erfolgreichen Lehrkräften unterrichtet wurden, lie-

¹ Eine Klärung der Frage, was Lehrerqualität bzw. erfolgreiches Lehrerhandeln ist, folgt in den Kapiteln 2.1.3 und 2.1.4.

gen mehr als 50-Perzentil-Punkte über denen von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen, aber durchgängiger Unterrichtung von weniger erfolgreichen Lehrkräften. Ferner profitieren Schüler mit schlechten Eingangsvoraussetzungen am stärksten von erfolgreichen Lehrkräften. Umgekehrt mindern wenig erfolgreiche Lehrkräfte die Lernerfolge aller Schüler und können nur über lange Zeitverläufe hinweg durch erfolgreiche Lehrkräfte ausgeglichen werden (Sanders & Rivers, 1996). Die Befunde der Studie konnten an anderen Stichproben repliziert und auf die Lesekompetenz übertragen werden (Jordan, Mendro & Weerasinghe, 1997). Neben leistungsbezogenen Lehrereffekten wird auch davon ausgegangen, dass Lehrkräfte einen Einfluss auf die motivational-affektive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ausüben (Helmke & Weinert, 1997).

Lehrkräfte üben eine zentrale Rolle im Schul- und Bildungssystem aus. Als Fachleute für das Lernen erfüllen sie ein vielseitiges Aufgabenspektrum, welches ein hohes Maß an berufsspezifischen Kompetenzen erfordert. Lehrkräfte gestalten Unterricht im Sinne eines Lernangebots, welches von Schülerinnen und Schülern unter Einfluss individueller und kontextueller Faktoren unterschiedlich intensiv genutzt wird. Trotz der komplexen und wechselseitigen unterrichtlichen Wirkungen, konnte empirisch gezeigt werden, dass Lehrkräfte bedeutsam für die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern sind. Dabei unterscheiden sich Lehrkräfte darin, wie effektiv sie ihren Unterricht gestalten.

2.1.2 Forschungsparadigmen zur Suche nach der „guten“ Lehrkraft

Im vorigen Kapitel (2.1.1) wurde theoretisch und empirisch gezeigt, welche Rolle und Bedeutung Lehrkräfte für das Lernen von Schülerinnen und Schülern haben. Es wurde gezeigt, dass sich Lehrkräfte darin unterscheiden, wie effektiv sie ihren Unterricht gestalten. Somit stellt sich die Frage, was erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lehrkräften unterscheidet. Die Suche nach der „guten“ Lehrkraft beschäftigt Bildungswissenschaftler und (Berufs-)Soziologen bereits seit dem späten 19. Jahrhundert (Weinert, 1996). Bis heute gibt es jedoch keinen allgemeinen Konsens über Eigenschaften, Merkmale und Verhaltensweisen besonders erfolgreicher Lehrkräfte (Rischke, Baedorf & Müller, 2014).

Vielmehr wandelten sich im Verlauf der Zeit unterschiedliche theoretische Sichtweisen und empirische Herangehensweisen (Bromme & Rheinberg, 2006). Diese Entwicklungen können im Wesentlichen durch drei historisch aufeinander folgende Paradigmen beschrieben werden (vgl. ebd., Cochran-Smith & Fries; Helmke & Weinert, 1997; Krauss, 2011; Seidel & Reiss, 2014; Weinert, 1996): das Persönlichkeitsparadigma (Kapitel 2.1.2.1), das Prozess-Produkt-Paradigma (Kapitel 2.1.2.2) und der Expertenansatz (Kapitel 2.1.2.3). Die Ansätze werden im Folgenden in ihren Grundzügen beschrieben, um die im weiteren Verlauf der Arbeit zitierten Studien forschungsmethodologisch einordnen zu können.

2.1.2.1 Persönlichkeitsparadigma

Frühere Arbeiten zur „guten“ Lehrkraft waren stark normativ geprägt und umfassten vor allem Beschreibungen von wünschenswerten Wesens- und Charakterzügen des „geborenen Erziehers“ (z.B. Kerschensteiner, 1949; Spranger, 1958). Unter der „Lehrerpersönlichkeit“ wurden zum Teil sehr unterschiedliche Vorstellungen über relevante Eigenschaften und Merkmale verstanden. Die heutige Diskussion zur „Lehrerpersönlichkeit“ ist stark empirisch geprägt (Mayr, 2011). In neueren Arbeiten hat sich die Definition von Lehrerpersönlichkeit als einem „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183) durchgesetzt. Die Definition umfasst Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinn (z.B. Temperament), leistungsbezogene (z.B. Intelligenz, kognitive und verbale Fähigkeiten) sowie motivations- und interessenbezogene Merkmale (z.B. Einstellungen, Werthaltungen).

Vertreterinnen und Vertreter des Persönlichkeitsansatzes gehen vor allem von zwei Annahmen aus (vgl. Mayr & Neuweg, 2006): Erstens, Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen das berufliche Handeln von Lehrkräften (Relevanzthese). Zweitens, Persönlichkeitsmerkmale sind durch ihre genetische Veranlagung weitgehend stabil, das heißt nur begrenzt lern- und entwickelbar (Stabilitätsthese). Mit dem Persönlichkeitsbegriff sind somit keine aktuellen und situationsspezifischen Verhaltensweisen und Zustände gemeint, sondern zeitlich überdauernde und situationsübergreifende Dispositionen und Neigungen. Diese werden als nur begrenzt entwickelbar angenommen (Asendorpf & Neyer, 2012; Mayr, 2011).

Persönlichkeitsmerkmale sind zwar nicht direkt beobachtbar, aber erhöhen oder mindern die Bereitschaft für sichtbare Verhaltensweisen (Mayr, 2011; Preiser, 2003). Zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften wird häufig das Fragebogeninventar NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) angewandt. Dieses basiert auf dem „Big Five“-Modell von McCrae und Costa (1999; 2000), welches die Persönlichkeit anhand von fünf allgemeinen Dimensionen beschreibt: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Neurotizismus (positiv: emotionale Stabilität) und Verträglichkeit. In Studien zur Lehrerpersönlichkeit werden Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften in direkte Zusammenhänge mit Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern und / oder effektivem Lehrerhandeln gebracht (Bromme & Haag Ludwig, 2008; Krauss, 2011). Angesichts der in Kapitel 2.1.1.3 dargestellten komplexen Wirkungszusammenhänge des Unterrichtsgeschehens, sind für diese Art der Zusammenhänge keine sehr großen Effekte zu erwarten. Neueren Studien zu Folge spielen Persönlichkeitsmerkmale jedoch eine bedeutsame Rolle für die psychische Belastbarkeit von Lehrkräften (Rotland, 2013a). In Kapitel 2.1.4.1 folgt ein Überblick über Befunde zu erfolgsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften.

Unter zunehmendem Einfluss der behavioristischen Forschung wurde das Persönlichkeitsparadigma zwischenzeitlich vom sogenannten Prozess-Produkt-Paradigma verdrängt (Mayr & Neuweg, 2006; Shulman, 1986), welches Thema des nächsten Kapitels (2.1.2.2) ist. In den letzten Jahren kann eine Wiederentdeckung der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit beobachtet werden (Mayr, 2011).

2.1.2.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Das behavioristisch geprägte Prozess-Produkt-Paradigma stellt bis heute den „Mainstream der Unterrichtsforschung“ dar (Krauss, 2011, S. 171). In dem Paradigma wechselt der Forschungsmittelpunkt „von der Person des Lehrers hin zu dessen Verhalten im Unterricht“ (ebd., S. 171). Annahme ist, dass sich „gute“ Lehrerinnen und Lehrer vor allem durch ein großes Repertoire an Unterrichtsmethoden und Lehrfertigkeiten auszeichnen, welche im Sinne einer „Wenn-Dann-Beziehung“ zu überdurchschnittlichen Schülerleistungen führen (Bromme & Haag Ludwig, 2008). Anfänglich wurde die Wirksamkeit von Lehrmethoden als weitgehend unabhängig von der anwendenden Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern und dem jeweiligen Kontext verstanden (Weinert, 1996). Entsprechend waren die Untersuchungen durch experimentelle oder quasi-experimentelle Designs mit eng umschriebenen Wirkungszusammenhängen und verhaltensnahen, leicht zu quantifizierbaren Merkmalen (z.B. Anzahl der Lehrerfragen) charakterisiert (Bromme & Rheinberg, 2006; Terhart, 2007). Helmke (Helmke, 2011, S. 324) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zerlegung“ des Unterrichtsverhaltens von Lehrkräften in verschiedene Aspekte und Qualitätsbereiche. Als Kriterien dienten unterschiedliche Indikatoren für den Leistungs- und Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern.

Im Zuge der kognitiven Wende in den 1970er Jahren geriet der behavioristische Ansatz zunehmend in die Kritik, das Verhalten sowie die kognitiven Prozesse von Schülerinnen und Schülern stark zu vernachlässigen und so der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht gerecht zu werden. Zunehmend gerieten auch kontextuelle Faktoren, wie zum Beispiel Fachinhalte des Unterrichts, in den Fokus (Bromme & Rheinberg, 2006). Lehren wurde mehr und mehr „als eine Funktion dessen verstanden [...], was der Lerner aktiv im Lernprozess daraus macht“ (Bromme & Haag Ludwig, 2008, S. 804). Folglich berücksichtigen neuere Untersuchungsmodelle das Verhalten, die Gedanken- und Erlebenswelt von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern (Weinert, 1996). Kognitionen, Motivation und Emotionen von Schülerinnen und Schülern werden heute als „Mediatoren“ zwischen Lehrerhandeln und Lernerfolgen verstanden. In diesem Sinne spricht man von dem erweiterten Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma (Bromme & Rheinberg, 2006; Krauss, 2011). Entsprechend sind empirische Studien heute sehr viel breiter und wirklichkeitsnäher angelegt. Als Zielkriterien für „guten“ Unterricht dienen dabei komplexere Kriterien, wie zum Beispiel eine Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern bei gleichzeitiger Nivellierung von Leistungsunterschieden (Terhart, 2007). Ferner werden die Befunde zahlreicher Einzelstudien in Metaanalysen systematisch aufgearbeitet und synthetisiert (z.B. Hattie, 2012; Seidel & Shavelson, 2007). In der Tradition des Prozess-Produkt-Paradigmas konnten einige lernwirksame Techniken und Handlungsweisen von Lehrkräften identifiziert werden. Ein kurzer Überblick folgt in Kapitel 2.1.4.2.

2.1.2.3 Expertenparadigma

Beeinflusst durch Studien aus der Kognitionspsychologie (vgl. Ericsson & Smith, 1991), rückten Ende der 1980er Jahre die inneren Denk- und Erlebensprozesse bzw. die Kognitionen von Lehrkräften zunehmend in den Mittelpunkt der Forschung zur Lehrerbildung. Diese Entwicklung

wird als das Expertenparadigma bezeichnet und ist bis heute zentral (Krauss, 2011; Weinert, 1996). Studien, in denen die Gedächtnisleistungen und Problemlösefähigkeiten von Experten und Novizen beispielsweise beim Schachspiel verglichen wurden, führten zu der Erkenntnis, dass Expertenleistungen nicht von allgemeinen, sondern von inhalts- und bereichsspezifischen Wissensstrukturen und Kompetenzen abhängen (Bromme & Haag Ludwig, 2008). Ebenso unterscheiden sich Lehrernovizen und Lehrerexperten in der Art und Fundiertheit ihrer domänen-spezifischen Wissensbasis (Baumert & Kunter, 2006; Bromme & Haag Ludwig, 2008). Die Antwort auf die Frage nach der „guten“ Lehrkraft liegt demnach in der Art und Struktur des professionellen Lehrerwissens sowie den Kognitionen von Lehrkräften im Unterricht („handlungsleitende“ Kognitionen; Bromme & Rheinberg, 2006, S. 307).

Unterrichten wird in der Lehrerexpertiseforschung als eine komplexe kognitive Fähigkeit begriffen (Leinhardt & Greeno, 1986), welche professionelles Wissen und Können erfordert (Bromme, 1997). Lehrerexperten sind Personen, die diese komplexe Aufgabe erfolgreich bewältigen (Krauss, 2011). Hierzu sind vor allem qualitative Unterschiede im Inhalt und der Organisation des Lehrerwissens sowie prozedurale Wissensbestände entscheidend (Bromme & Haag Ludwig, 2008; Sternberg & Horvath, 1995; Weinert, 1996). Prozedurales Wissen umfasst das auf praktisches Unterrichten ausgelegte Wissen (Sternberg & Horvath, 1995) und beinhaltet Routinen, Fertigkeiten sowie Wissen über das „Können“ bzw. das „Gewusst wie“ (Weinert, 1996, S. 148–149). Ein Großteil dieses Wissens ist unbewusst und implizit (Bromme, 1992).

Wie der Persönlichkeitsansatz (vgl. Kapitel 2.1.2.1), hebt das Expertenparadigma ebenfalls die Bedeutsamkeit der Lehrkraft für das Schülerlernen heraus (Bromme & Haag Ludwig, 2008). Allerdings stehen im Expertenparadigma das Wissen und die Kognitionen von Lehrkräften und weniger deren persönliche Eigenschaften im Vordergrund. Kritiker bemängeln die Ignoranz gegenüber „menschlichen“ und gefühlsbetonten Komponenten (vgl. Mayr & Neuweg, 2006). Ferner wird im Expertenansatz von der prinzipiellen Erlernbarkeit professioneller Kompetenzen ausgegangen (Bromme, 1992; Bromme & Haag Ludwig, 2008; Kunter & Kleickmann et al., 2011; Weinert, 1996), während im Persönlichkeitsansatz die Bedeutsamkeit angeborener Dispositionen und stabiler Persönlichkeitseigenschaften herausgehoben wird (vgl. Kapitel 2.1.2.1). In Kapitel 2.1.4.2 folgt ein kurzer Überblick zu den Befunden zur Relevanz des Wissens und der Kognitionen von Lehrkräften. In Kapitel 2.1.4.4 werden erfolgreiche Lehrerverhaltensweisen thematisiert. Aus den drei Forschungsparadigmen ergeben sich unterschiedliche Implikationen für die Gewinnung „guter“ Lehrkräfte (siehe Kapitel 2.1.6).

Die Frage nach der „guten“ Lehrkraft hat eine lange Tradition in der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. Im Wesentlichen werden drei Paradigmen zur Erforschung von Lehrereffektivität unterschieden. Studien in der Tradition des Persönlichkeitsparadigmas betonen vor allem stabile Persönlichkeitsdispositionen und angeborene Eigenschaften von Lehrkräften. Studien nach dem Prozess-Produkt-Paradigma nehmen Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht in den Blick. Gegenstand des Expertenparadigmas sind das professionsspezifische Wissen und Können von Lehrkräften. Die Paradigmen sind mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodi-

schen Schwierigkeiten behaftet, leisten jedoch jeweils einen eigenen Beitrag zur Erklärung von Lehrereffektivität. Aus den Paradigmen resultieren unterschiedliche Annahmen über die Lern- und Entwickelbarkeit professioneller Kompetenzen von Lehrkräften.

2.1.3 Erfassung von Lehrererfolg

Im vorigen Kapitel (2.1.2) wurde gezeigt, dass die Frage nach der „guten“ Lehrkraft in der empirischen Lehrerbildungsforschung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Gemeinsame Herausforderung der dargestellten Forschungsparadigmen ist jedoch die Definition von „Lehrererfolg“. Um „gute“ Lehrkräfte beschreiben und erforschen zu können, gilt es zunächst zu klären, was mit „erfolgreichem“ Lehrerhandeln gemeint ist und welche Kriterien zu dessen Messung herangezogen werden können. Die Ansichten darüber, welche Ziele von Lehrkräften erreicht werden sollen, können nach Schulsystem und in Abhängigkeit historischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen variieren (Bromme, 1997). Lehrererfolg ist somit ein heterogenes Konstrukt (Lipowsky, 2003), welches sich durch die Kombination unterschiedlicher Kriterien abbilden lässt (Abele, 2011; Baumgärtel & Wilker, 1993). Die in der empirischen Forschung zur Lehrerbildung verwendeten Erfolgskriterien beziehen sich auf die Qualität des Unterrichts (Kapitel 2.1.3.1), schülerbezogene Erfolgskriterien (Kapitel 2.1.3.2) oder von Lehrkräften subjektiv wahrgenommene Erfolgskriterien (Kapitel 2.1.3.3) (vgl. Abele, 2011). Im Folgenden wird beschrieben, was darunter jeweils zu verstehen ist.

2.1.3.1 Unterrichtsqualität

Primäres Ziel der Arbeit von Lehrkräften ist die Bereitstellung eines qualitätsvollen Unterrichts, der Schüler möglichst effektiv darin unterstützt, sich bestimmte Wissens- und Kompetenzbereiche anzueignen (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Somit zeigt sich die „berufliche Qualität von Lehrkräften [...] an der Qualität ihres Unterrichts“ (KMK, 2004, S. 3). Entscheidend hierfür ist die Frage danach, „ob auf Seiten der Schüler Lernprozesse initiiert werden und wie nachhaltig und andauernd diese sind“ (Helmke, 2007, S. 36). Es besteht Einigkeit darüber, dass Schülerlernen eine gewisse *Quantität* an Lerngelegenheiten erfordert; die Frage nach der *Qualität* des Unterrichtsangebots ist dagegen schwieriger zu beantworten (Lipowsky, 2006). Ob Unterricht „gut“ bzw. „erfolgreich“ ist, hängt davon ab, welche Zielkriterien und Wertvorstellungen zu Grunde gelegt werden (Helmke, 2007; Preiser, 2003; Terhart, 2007; Weinert, 1996).

In diesem Zusammenhang werden in der aktuellen Literatur zur Unterrichtsforschung im Wesentlichen zwei Perspektiven unterschieden (Seidel & Reiss, 2014): Ein kognitivistisch geprägter Unterricht, in welchem Lehrkräften die aktive Rolle des Wissensvermittlers ausführen und dabei Lerninhalte möglichst strukturiert darbieten und erklären. Daneben existieren konstruktivistische Unterrichtsformen, in denen es vor allem darauf ankommt, Lernende darin zu unterstützen, sich selbst Wissen aktiv anzueignen bzw. zu konstruieren. Beide Perspektiven widersprechen einander nicht und können miteinander kombiniert werden (ebd.). Dabei sind verschiedene Unterrichtsformen für individuelle Schülerinnen und Schüler unterschiedlich wirksam (Helmke & Weinert, 1997). Beispielsweise mag ein lehrerzentrierter und hochstrukturierter Un-

terricht für leistungsstarke Schüler demotivierend wirken, während leistungsängstliche Schüler davon profitieren. Zwischen Lehrmethoden und Schülermerkmalen bestehen somit Wechselwirkungen (ebd.). „Gute“ Lehrkräfte zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie „in professioneller Weise verschiedene Varianten des Lehrens“ beherrschen und unter Berücksichtigung multipler Zielkriterien anwenden (Weinert, 1996, S. 147).

2.1.3.2 Schülerbezogene Erfolgskriterien

Da Unterrichtsbemühungen auf bestimmte Wirkungen auf Schülerseite abzielen, sind vor allem auch schülerbezogene Kriterien zentral für den Erfolg von Lehrkräften (Helmke, 2011). Schülerbezogene Erfolgskriterien können leistungs- oder nicht leistungsbezogen sein. In Studien zur Lehrer- und Unterrichtseffektivität werden vor allem leistungsbezogene Kriterien herangezogen (Berliner, 2001; Seidel & Shavelson, 2007). Diese werden meist anhand von kognitiven Indikatoren, zum Beispiel schulischen Noten oder Leistungen in standardisierten Wissens- oder Kompetenztests, operationalisiert. Die Art und Weise wie derartige Indikatoren zur Operationalisierung von Lehrererfolg verwendet werden, variiert in unterschiedlichen Studien. Erfolgreiches Lehrerhandeln kann beispielsweise daran festgemacht werden, ob eine Leistungssteigerung für alle Schüler einer Schulklasse erzielt wurde oder ob Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse nivelliert werden konnten (Bromme & Rheinberg, 2006). Es gilt zu berücksichtigen, dass Schülerleistungen immer auch von individuellen und kontextuellen Faktoren (z.B. Unterstützung im Elternhaus) beeinflusst werden (Krauss, 2011; Seidel & Reiss, 2014; vgl. Kapitel 2.1.1.3) und somit nur indirekte Schlüsse über Lehrerhandeln zulassen.

Unterricht zielt außerdem auch auf nicht-kognitive Zielsetzungen ab, wie zum Beispiel die Interessen- und Motivationsförderung von Schülerinnen und Schülern und die damit verbundenen Tiefenverarbeitungsstrategien (vgl. Seidel & Shavelson, 2007). Außerdem wird durch Schule und Unterricht eine positive Beeinflussung der persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern angestrebt (z.B. Selbstkonzept, soziale Kompetenzen) (Bromme, 1997). In Studien zur Unterrichtseffektivität bedarf es zukünftig einer stärkeren Berücksichtigung solcher nicht-kognitiven Lernerfolgskriterien (vgl. Seidel & Shavelson, 2007).

2.1.3.3 Subjektive Erfolgskriterien

Vor allem in jüngeren Studien wird Lehrererfolg häufig an subjektiven Kriterien festgemacht. Diese fokussieren Merkmale und Erlebenszustände der Lehrperson und können selbst im Fall objektiv gleicher Bedingungen individuell unterschiedlich erlebt werden (Abele, 2011). Beispiele für subjektive Erfolgskriterien sind die Zufriedenheit am Arbeitsplatz, Freude am Beruf, das „Commitment“ gegenüber dem Arbeitgeber, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die subjektiv wahrgenommene Arbeitsleistung. Auch das Fehlen negativer Arbeiterscheinungen, wie beruflicher Stress und berufliche Belastungen, werden als subjektive Erfolgskriterien definiert (ebd.). Angesichts der hohen Belastungen von Lehrkräften (vgl. Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2013) und der großen Anzahl an krankheitsbedingten Frühpensionierungen und Dienstaustritten (vgl. Weber, 2001) wird subjektiven Erfolgskriterien im Lehrerberuf ei-

ne wachsende Bedeutung zugesprochen. Ferner wird davon ausgegangen, dass subjektive Erfolgskriterien die Qualität des beruflichen Handelns beeinflussen (vgl. Abele, 2011; Hughes, 1937). Das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften nimmt beispielsweise Einfluss darauf, inwieweit die für einen qualitätsvollen Unterricht notwendige Motivation aufgebracht werden kann (Schaarschmidt, 2005). Ferner beeinflussen Einschätzungen über die eigene Arbeitsleistung das Arbeitsverhalten und somit die tatsächlich erbrachten Leistungen von Personen (Abele & Spurk, 2009).

Lehrererfolg ist ein heterogenes Konstrukt, welches in der Forschung zur Lehrerbildung an unterschiedlichen Zielkriterien festgemacht wird. Diese können untergliedert werden in Kriterien zur Qualität des Unterrichts, Lernergebnisse auf Schülerseite und Kriterien, die von Lehrkräften subjektiv erlebt werden. Die Beurteilung der Unterrichtsqualität von Lehrkräften hängt davon ab, ob ein eher kognitivistisches oder konstruktivistisches Unterrichtsverständnis zu Grunde liegt. Guter Unterricht kann demnach auf verschiedene Art und Weise realisiert werden. Schülerbezogene Erfolgskriterien umfassen kognitive Leistungen oder die Motivations- und Interessenentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Ferner können subjektive Einschätzungen von Lehrkräften über den eigenen Unterrichtserfolg, die berufliche Zufriedenheit oder das berufliche Stressempfinden als berufliche Erfolgskriterien herangezogen werden. Für eine valide Erfassung des Erfolgs von Lehrkräften ist eine Kombination unterschiedlicher Kriterien wünschenswert.

2.1.4 Erfolgreiche Lehrermerkmale und erfolgreiches Lehrerhandeln

In Kapitel 2.1.2 wurde gezeigt, dass die Frage nach der „guten“ Lehrkraft in unterschiedlichen Forschungsparadigmen mit einem Fokus auf Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensweisen oder Wissen bzw. Kognitionen von Lehrkräften beantwortet wird. Anschließend wurde in Kapitel 2.1.3 gezeigt, was unter „Lehrererfolg“ zu verstehen ist. In diesem Kapitel werden Befunde empirischer Studien berichtet, in denen unterschiedliche Indikatoren und Kriterien für Lehrererfolg miteinander in Beziehung gesetzt werden. Diese bilden die empirische Ausgangsbasis für die im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgende Diskussion über die Eignung von Lehrkräften. Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang berufsrelevante Merkmale und Eigenschaften von Lehrkräften, die als nur eingeschränkt lern- und entwickelbar gelten (vgl. Kunter & Kleickmann et al., 2011). Die Zusammenhangsbeschreibungen bilden die empirische Grundlage des Kompetenzrasters, welches dem Zulassungsverfahren der TUM School of Education zu Grunde liegt (vgl. Kapitel 2.4.2.2).

Zur Beschreibung von Zusammenhängen werden in der Lehrerwirksamkeitsforschung zwei grundlegende Strategien unterschieden (Helmke, 2011; Helmke & Weinert, 1997; Mayr, 2011): Im *variablenzentrierten Ansatz* werden korrelative Zusammenhänge zwischen Einzelmerkmalen der Lehrperson oder dem Verhalten von Lehrkräften mit verschiedenen Erfolgskriterien (z.B. Lehrqualität) überprüft. Im *personenzentrierten Ansatz* werden Personen identifiziert, die als „erfolgreich“ bzw. als Experten gelten (zum Beispiel durch Nennungen vonseiten

der Schulleitung, Kollegen oder Schüler) und deren Merkmale oder Unterrichtspraktiken im Sinne einer „Best Practice“ beschrieben.

Im Folgenden wird gezeigt, welche Relevanz Persönlichkeitsmerkmale für den Erfolg von Lehrkräften besitzen (Kapitel 2.1.4.1). Anschließend werden Studien berichtet, die die Bedeutsamkeit des Wissens und der Kognitionen von Lehrkräften untersuchen (Kapitel 2.1.4.2). Jüngere Studien heben häufig motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten von Lehrkräften heraus, welche Gegenstand des Kapitels 2.1.4.3 sind. Die genannten Lehrermerkmale stehen im Zusammenhang mit bestimmten Lehrerverhaltensweisen, welche in Kapitel 2.1.4.4 thematisiert werden.

2.1.4.1 Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften

Studien zur Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften für die beruflichen Erfolge von Lehrkräften entstammen der Tradition des Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Da Persönlichkeitsmerkmale als vergleichsweise stabil und nur begrenzt veränderbar gelten (Asendorpf & Neyer, 2012; Mayr, 2011), sind die Befunde im Kontext der Eignungsfrage von Lehrkräften besonders relevant. Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften wurden bisher vor allem im Hinblick auf eine qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung (Kapitel 2.1.4.1.1) und eine gesunde und zufriedene Berufsausübung (Kapitel 2.1.4.1.2) untersucht.

2.1.4.1.1 Persönlichkeitseigenschaften und Unterrichtsqualität

Persönlichkeitsmerkmale gelten als Ursprung für Temperamentsunterschiede und Verhaltens-tendenzen (McCrae et al., 2000). Ihre Wirkungsweise kann im Kontext des Unterrichtens auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden. Zunächst wird angenommen, dass die Persönlichkeit von Lehrkräften ausschlaggebend für die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern ist (vgl. Herrmann, 2002). Es ist davon auszugehen, dass eine gewisse Kontaktfähigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen sowie Begeisterung und Interesse für die Arbeit an und mit Menschen bedeutsame Voraussetzungen für die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbeziehungen sind. Um Schüler für Inhalte faszinieren zu können, müssen sich Lehrkräfte in deren Welt hineinversetzen können und somit empathisch sein (Terhart, 2014). Ferner wird angenommen, dass die Art und Weise wie temperamentvoll, offen und humorvoll Lehrkräfte im Unterricht auftreten die Gestaltung des Unterrichts und somit auch Motivation und Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern beeinflusst.

Trotz der plausiblen Annahmen ist die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften und der Qualität ihres Unterrichts ernüchternd und nur wenig konsistent (vgl. Cramer, 2012; Foerster, 2006; Helmke, 2007; Krauss, 2011; Terhart, 2007). Die Varianzaufklärung einzelner Persönlichkeitsmerkmale beträgt selten mehr als 10 %. Die niedrigen Zusammenhänge sind, zumindest in Teilen, auf methodische Schwierigkeiten zurückzuführen. Der kausale Wirkungspfad vom abstrakten Persönlichkeitsmerkmal der Lehrkraft hin zu den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern wird von vielen weiteren Faktoren beeinflusst (Helmke, 2007; Lipowsky, 2006), darum können große Effekte kaum erwartet wer-

den. Persönlichkeitsmerkmale wirken zudem indirekt auf Schüler, das heißt vermittelt über daraus resultierende Verhaltensweisen (Baumert & Kunter, 2011). Entscheidend für valide Zusammenhangsbeschreibungen ist außerdem das Abstraktionsniveau der erfassten Konstrukte und eine passende „Prädiktor-Kriteriums-Kombination“ (Mayr, 2011, S. 124). Allgemeine und breit erfasste Persönlichkeitsmerkmale eignen sich nur wenig, um konkrete und situationsspezifische Unterrichtsverhaltensweisen vorherzusagen (ebd.).

Dennoch gibt es Studien in denen es gelang, Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit und der Qualität des Unterrichts aufzudecken. Aus einer Untersuchung von über $N = 1600$ österreichischen Hauptschullehrerstudierenden geht beispielsweise hervor, dass vor allem extravertierte und psychisch stabile Lehrkräfte dazu in der Lage sind, komplexe und unsichere Unterrichtssituationen erfolgreich zu bewältigen (Urban, 1992; Urban et al., 2010). Ferner zeigte sich, dass gewissenhafte Lehrkräfte besonders sorgfältig in der Unterrichts- und Handlungsplanung sind (Urban et al., 2010). Gewissenhaftigkeit stellt sich auch in einer US-amerikanischen Studie als unterrichtswirksam heraus, in welcher Unterrichtsqualität nach den Standards des NBTS² (National Board of Teaching Standards) erfasst wurde (Emmerich, Rock & Trapani, 2006). Mayr und Neuweg (2006) zeigen ferner, dass insbesondere offene und extravertierte Lehrkräfte zu konstruktivistischen Überzeugungen neigen und deren Unterricht von Schülerinnen und Schülern als besonders schülerorientiert-kommunikativ erlebt wird (Mayr & Neuweg, 2006).

Insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, psychische Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Offenheit erwiesen sich als förderlich für den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen (Hanfstingl & Mayr, 2007). Es konnte jedoch kein allgemein gültiges und wünschenswertes Persönlichkeitsprofil der „guten“ Lehrkraft identifiziert werden (Bromme & Haag Ludwig, 2004; Terhart, 2006). Somit genügt der personenzentrierte Ansatz nicht allein, um erfolgreiches Lehrerhandeln zu erklären (Bromme & Haag Ludwig, 2008; Bromme & Rheinberg, 2006). Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein und dieselbe Lehrerpersönlichkeit unterschiedlich auf verschiedene Schüler wirkt (Terhart, 2007). Als gesichert gilt, dass bestimmte Mindestausprägungen einzelner Persönlichkeitseigenschaften eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lehrerhandeln sind (Bromme & Rheinberg, 2006).

2.1.4.1.2 Persönlichkeitseigenschaften, Lehrgesundheit und -zufriedenheit

In jüngeren Studien werden Persönlichkeitsmerkmale häufig als Prädiktoren für das Belastungserleben und die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften herangezogen. Günstige Persönlichkeitskonstellationen gelten als Ressourcen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und somit als zentrale Voraussetzungen für eine langfristig gesunde, zufriedene und qualitätsvolle Berufsausübung (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Der Lehrerberuf ist insgesamt durch ein hohes Belastungsniveau gekennzeichnet (ebd.). Ob sich dieses gesundheitsschädigend auswirkt, hängt vor allem von den individuellen Bewältigungsstrategien (vgl. Kapitel 2.1.4.3.2) und den personalen Ressourcen von Lehrkräften ab (Reintjes, Rotter & Stebner, 2011). Dem-

² NBTS = National Board of Teaching Standards; amerikanisches und vielfach validiertes Zertifizierungssystem für die unterrichtliche Qualität von Lehrkräften.

entsprechend wird in der Lehrerbelastungsforschung zwischen den objektiven Anforderungen und Belastungen und dem subjektiv empfundenen Beanspruchungserleben unterschieden (Kieschke & Schaarschmidt, 2010; Ulich, 1996). Letzteres ist ausschlaggebend für die berufliche Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrkräften.

In einer Reihe von Studien konnte die Bedeutsamkeit der Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus und Extraversion für die berufliche Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrkräften belegt werden (vgl. Blömeke, 2009; Foerster, 2006; Keller-Schneider, 2009; Kokkinos, 2007; Lipowsky, 2003; Mayr & Neuweg, 2006; Urban et al., 2010). Klusmann und Kollegen (2012) zeigen im Rahmen einer Studie des Forschungsprogramms COACTIV, dass sich psychisch stabile und gewissenhafte Referendare im ersten Praxisjahr beruflich weniger beansprucht fühlen und zufriedener sind als Personen mit gegenteiligen Merkmalsausprägungen. Hinsichtlich der Extraversion und Verträglichkeit der Referendare konnten dagegen keine Effekte beobachtet werden. Ambivalent sind die Befunde zum Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für neue Erfahrungen. Während besonders offene Personen in der Phase des Berufseinstiegs zunächst ein geringeres Beanspruchungserleben zeigen, berichten sie gegen Ende des Schuljahres erhöhte Erschöpfungstendenzen und eine geringere berufliche Zufriedenheit. Insgesamt deutet die Befundlage darauf hin, dass „verschlossene, sehr leicht irritierbare und sehr wenig kontrollierte LehrerInnen den beruflichen Anforderungen schlechter gewachsen sind und in ihrem Beruf auch unzufriedener sind als andere LehrerInnen“ (Mayr, 1994a, S. 181).

Obwohl die Lehrerbelastungsforschung noch in ihren Anfängen steckt, deutet die Befundlage vergleichsweise konsistent darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale die berufliche Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften beeinflussen (Rothland, 2013b). Pfadanalysen legen einen moderierenden Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtskompetenzen und dem Belastungserleben von Lehrkräften nahe (Urban, 2009; zitiert nach Urban et al., 2010). Die identifizierten Persönlichkeitsmerkmale sind jedoch nicht berufsspezifisch, sondern auch in anderen Berufen erfolgswirksam (Mayr & Neuweg, 2006).

Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften sind bedeutsam für die Qualität ihres Unterrichts sowie das berufliche Belastungserleben und die berufliche Zufriedenheit. Die Zusammenhänge im Hinblick auf die Gestaltung eines qualitätvollen Unterrichts sind, auch durch methodische Schwierigkeiten bedingt, von nur geringer Stärke. Die Relevanz der Merkmale Neurotizismus und Extraversion für die berufliche Zufriedenheit und das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften konnte jedoch in zahlreichen Studien bestätigt werden. Ein langfristig gesundes Bestehen im Lehrerberuf erfordert demnach günstige Persönlichkeitskonstellation. Die Zusammenhänge sind jedoch nicht lehramtsspezifischer Art, sondern gelten auch für berufliche Erfolge in anderen Domänen.

2.1.4.2 Relevanz von Wissen und Kognitionen

Für die Gestaltung herausfordernder und anregender Lernumgebungen benötigen Lehrkräfte eine tiefgreifende professionelle Wissensbasis sowie ausreichende kognitive Fähigkeiten. „What teachers know and can do is one of the most important influences on what students learn“, so Darling-Hammond (1998, S. 293). Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Wissen und den Kognitionen von Lehrkräften und ihrem unterrichtlichen Erfolg zusammengefasst. Im Einzelnen wird gezeigt, wie Lehrerwissen (Kapitel 2.1.4.2.1), Werthaltungen und Überzeugungen (Kapitel 2.1.4.2.2) sowie Kognitionen von Lehrkräften (Kapitel 2.1.4.2.3) zu erfolgreichem unterrichtlichen Handeln beitragen. Die berichteten Studien stammen aus der Tradition des Expertenparadigmas (vgl. Kapitel 2.1.2.3), welches noch in den Anfängen steckt (Bromme & Rheinberg, 2006). Bisher herrscht ein Mangel an längsschnittlich angelegten und experimentellen Studien sowie an reliablen und validen Messinstrumenten (Kunter et al., 2011; Lipowsky, 2006). Für weitere Informationen sei an dieser Stelle auf einschlägige Arbeiten verwiesen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992; Darling-Hammond, 1999).

2.1.4.2.1 Lehrerwissen und Lehrererfolg

Das professionelle Wissen von Lehrkräften wird seit den Arbeiten von Shulman (1987) vor allem nach drei Wissensarten strukturiert (vgl. auch Kunter et al., 2011): *Fachwissen* bzw. Wissen über den Unterrichtsinhalt, *pädagogisches Wissen* bzw. allgemeines Wissen über Unterrichts-führung und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern sowie *fachdidaktisches Wissen*, das heißt Wissen darüber, wie spezifische Inhalte und Konzepte erklärt und vermittelt werden.

Baumert und Kollegen (2010) zeigen für den Unterricht im Fach Mathematik, dass sowohl fachliches als auch fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften wichtige Faktoren für die Qualität der Unterrichtsgestaltung und die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern sind. Unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren konnten 39 % der Varianz der Leistungen einer repräsentativen Schülerstichprobe durch das fachdidaktische Wissen der untersuchten Lehrkräfte erklärt werden. Die fachliche Expertise der Lehrkräfte stellte sich als notwendige, nicht aber hinreichende, Bedingung für guten Unterricht und die Lernfortschritte der Schüler heraus (ebd.; Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006). „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“, so Baumert und Kunter (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften wurde auch in anderen Studien im mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächerbereich belegt (vgl. Krauss et al., 2011; Kunter et al., 2011; Staub & Stern, 2002).

Auch pädagogisch-psychologische Wissensbestandteile von Lehrkräften erwiesen sich als bedeutsam für eine effektive Unterrichtsgestaltung (Darling-Hammond, 1999; Voss & Kunter, 2011) und das Erleben von beruflicher Beanspruchung (Klusmann et al., 2012). Die Befundlage ist jedoch weniger eindeutig. In einer Studie von König und Tachtsoglou (2012) wurden beispielsweise nur geringe Zusammenhänge zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen von Lehramtsstudierenden und ihren Selbsteinschätzungen im Kompetenzbereich Un-

terrichten bzw. keine Zusammenhänge in den Kompetenzbereichen Erziehung und Beurteilung gefunden. In jüngerer Zeit wird insbesondere diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften viel Aufmerksamkeit geschenkt, die ebenfalls auf pädagogisch-psychologischen Wissensbestandteilen beruhen (vgl. Brunner et al., 2011). Neuere Studien gehen der Bedeutung bildungswissenschaftlicher Wissensbestandteile von Lehrkräften für die berufliche Handlungskompetenz nach (z.B. Kunter et al., in Druck; Terhart et al., 2012).

2.1.4.2.2 Werthaltungen und Überzeugungen und Lehrererfolg

Neben professionellen Wissensbeständen im engeren Sinn beeinflussen auch implizite und intuitive Überzeugungen das Handeln von Lehrkräften. Dazu gehören Wertvorstellungen, epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien über das Lehren und Lernen sowie Ziele des Curriculums und des Unterrichts (vgl. Fenstermacher, 1994). Solche mentalen Prozesse höherer Ordnung strukturieren die Wahrnehmung von Informationen und beeinflussen somit das Denken, Schlussfolgern und Handeln von Lehrkräften (Helmke, 2007). Werthaltungen und Überzeugungen unterscheiden sich von deklarativen Wissensbeständen darin, dass sie einen anderen epistemologischen Status beanspruchen. Die Übergänge zwischen beiden Konstrukten sind jedoch fließend, was eine empirische Trennung erschwert (Baumert & Kunter, 2006).

Insbesondere epistemologische Überzeugungen, das heißt Annahmen, die sich auf die Struktur und Genese von Wissen (z.B. die Veränderbarkeit von Intelligenz) beziehen, wurden im Zusammenhang mit dem Unterrichtsverhalten von Lehrkräften mehrfach untersucht. Erfolgreiche Lehrkräfte zeichnen sich nach Hattie (2012) unter anderem durch eine positive Erwartungshaltung und die Einstellung aus, dass prinzipiell alle Schüler lernen können. Auch im Rahmen der COACTIV-Studie konnte gezeigt werden, dass konstruktivistische (versus transmissive bzw. behavioristische) Überzeugungen von Mathematik-Lehrkräften vorteilhaft für die Qualität des Unterrichts und die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern sind (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Ein konstruktivistisches Lernverständnis von Lehrkräften ist ebenfalls förderlich für die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts (Staub & Stern, 2002; Voss et al., 2011).

2.1.4.2.3 Lehrerkognitionen und Lehrererfolg

Studien aus der Lehrerexpertiseforschung zeigen, dass sich erfolgreiche Lehrkräfte auch hinsichtlich der kognitiven Verarbeitung von Informationen von weniger erfolgreichen Lehrkräften unterscheiden (Sternberg & Horvath, 1995). Erfolgreiche Lehrkräfte zeichnen sich insbesondere durch eine flexible Unterrichtsgestaltung (z.B. Adaptation des Unterrichts an individuelle Schüler, Inhalte, Erziehungsziele) und eine sorgfältige Unterrichtsplanung aus (Bromme & Haag Ludwig, 2008). Experten gelingt es gleichermaßen, ihren Unterricht gut zu strukturieren und dennoch flexibel an die spezifischen Anforderungen der Situation anzupassen (z.B. zeitlicher Rahmen, Schülerfragen) (Borko & Livingston, 1989; Leinhardt & Greeno, 1986). Hierzu verfügen Lehrerexperten über ein Repertoire an verschiedenen Unterrichtselementen, die sie je nach Situation, Schwierigkeitsgrad und Zielsetzung flexibel einsetzen können.

Ferner denken Lehrerexperten in komplexeren und abstrakteren Einheiten als Novizen (Berliner, 2001). Weinert spricht in diesem Zusammenhang von „mentalensituationsmodellen“, die dazu verhelfen

„[...] aus der Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer die relevanten auszuwählen und zu verarbeiten, Entscheidungen verschiedenster Art zu treffen, Probleme zu erkennen, zu lösen und auf diese Weise pädagogisch sensibel, aber auch erfolgreich zu handeln.“ (Weinert, 1996, S. 148–149).

Sternberg und Horvath (1995) fassen die erfolgsrelevanten Merkmale von Lehrerexperten wie folgt zusammen: (a) Expertenlehrkräfte besitzen ein großes und gut strukturiertes Repertoire an domänenspezifischem Wissen, (b) sie sind in der Lage Probleme ihrer Domäne effektiv und ohne große kognitive Anstrengung zu lösen und (c) finden häufiger als Novizen geeignete und innovative Lösungswege für domänenspezifische Probleme.

Studien in der Tradition des Expertenparadigmas haben gezeigt, dass das professionelle Wissen von Lehrkräften ausschlaggebend für erfolgreiches unterrichtliches Handeln ist. Vor allem fachdidaktisches Wissen, aber auch fachliche und pädagogisch-psychologische Wissensbestände, sind bedeutsam für die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts und für Schülerleistungen. Ferner sind bestimmte Werthaltungen und subjektive Überzeugungen von Lehrkräften relevant für die Unterrichtsgestaltung. Erfolgreiche Lehrkräfte unterscheiden sich darüber hinaus in ihren Kognitionen von weniger erfolgreichen Lehrkräften und sind in der Lage, ihren Unterricht flexibler und effektiver zu gestalten.

2.1.4.3 Relevanz motivational-selbstregulativer Fähigkeiten

Seit einigen Jahren ist in der Forschung zur Lehrerbildung eine Wiederentdeckung einer ganzheitlicheren Sichtweise auf die Lehrperson zu beobachten. Im Unterschied zu früheren Arbeiten in der Tradition des Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Kapitel 2.1.2.1), stehen heute anstelle klassischer Persönlichkeitsmerkmale, überwiegend motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten von Lehrkräften im Mittelpunkt. Im Folgenden wird gezeigt, inwiefern intrinsische Motive und Lehrereнтуhusiasmus (Kapitel 2.1.4.3.1) sowie selbstregulative Fähigkeiten (Kapitel 2.1.4.3.2) und das Selbstkonzept von Lehrkräften (Kapitel 2.1.4.3.3) die Qualität des Unterrichts beeinflussen und zum beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften beitragen.

2.1.4.3.1 Intrinsische Motivation, Lehrereнтуhusiasmus und Lehrererfolg

Da der Lehrerberuf viel eigenaktives, engagiertes und selbstbestimmtes Handeln erfordert, kommt der Motivation von Lehrkräften eine Schlüsselrolle für berufliche Erfolge zu (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). In Studien zur Lehrermotivation ist eine qualitative Differenzierung der motivationalen Orientierungen von Lehrkräften üblich (vgl. Kunter, 2011a). Ganz allgemein wird zwischen extrinsischen, das heißt durch äußere Anreize bedingten, versus intrinsischen, also auf die Tätigkeit selbst bezogenen motivationalen Orientierungen unterschieden (vgl. Deci & Ryan, 2000). Typisch für Lehrkräfte ist eine vorrangig intrinsische und altruistische Berufsmo-

tivation, die häufig im fachlichen oder pädagogischen Interessenbereich begründet liegt (Mayr, 1994a; Nieskens, 2009; Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2011b; Ulich, 2004; Watt et al., 2012).

Trotz zahlreicher Veröffentlichungen zur Beschreibung und Klassifikation unterschiedlicher Motivkonstellationen, existieren vergleichsweise wenige Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen motivationalen Orientierungen und der Unterrichtsqualität oder dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften (Rothland, 2011b). Die vorhandenen Studien zeigen, dass Personen mit geringen pädagogischen und tätigkeitsbezogenen Interessen nur wenig zufrieden im Lehrerberuf sind, sich nur wenig kompetent einschätzen und stärker belastet sind als intrinsisch motivierte Lehrkräfte (Abele, 2011; Lipowsky, 2003). Eine altruistische Studienwahlmotivation fördert dagegen die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften (ebd.). Ebenso wirkt sich fachliches Interesse positiv auf den Erfolg von Lehrkräften aus (Blömeke, 2009). Neben dem direkten positiven Einfluss intrinsischer Motive auf die beruflichen Erfolge von Lehrkräften werden auch indirekte Wirkungen angenommen, indem diese den Erwerb professioneller Kompetenzen fördern und so zu beruflichen Erfolgen führen (vgl. Kunter & Kleickmann et al., 2011).

Ferner konnte gezeigt werden, dass auch der Enthusiasmus von Lehrkräften förderlich für die Qualität des Unterrichts im Fach Mathematik ist (z.B. im Hinblick auf Klassenführung, lernförderliche Unterstützung, kognitive Herausforderung) (Kunter, 2011b). Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass hier keineswegs ein Maximum, sondern ein bestimmtes Optimum wünschenswert ist (Helmke, 2007). Ebenso können zu idealisierte und unrealistische Berufswahlmotive zu Frustration und Enttäuschung führen (Rothland, 2011b) und eine hohe Leistungsmotivation und Erfolgserwartung belastungssteigernd wirken, wenn entsprechende Kompetenzgefühle ausbleiben (Lipowsky, 2003). In diesem Zusammenhang gewinnen selbstregulative Kompetenzen und die Fähigkeit zur Distanzierung an Bedeutung, welche Thema des nächsten Unterkapitels (2.1.4.3.2) sind.

2.1.4.3.2 Selbstregulative Fähigkeiten und Lehrergesundheit

Der Lehrerberuf ist durch ein hohes Maß an psychischen Belastungen gekennzeichnet (Rudow, 1994). Die Lehrerbelastungsforschung hat gezeigt, dass selbstregulative Fähigkeiten notwendig sind, um den Lehrerberuf langfristig gesund auszuüben. Unter selbstregulativen Fähigkeiten wird die bewusste Steuerung des eigenen Handelns und der „verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ verstanden (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Schaar-schmidt (2001; 2007) hat die beruflichen Verhaltens- und Erlebensstile von Lehrkräften umfassend untersucht und beschreibt zwei typische Risikomuster (A und B). Diese sind durch eine geringe Widerstandskraft und Distanzierungsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen geprägt und werden gleichzeitig von negativen Emotionen (geringe berufliche Zufriedenheit und geringes Wohlbefinden) begleitet. Während Risikomuster A durch ein überhöhtes Arbeitsengagement gekennzeichnet ist, beschreibt Risikomuster B eine bereits resignative Haltung gegenüber der Arbeit und einen gesundheitsgefährdenden Zustand („Burnout-Syndrom“). Die Befunde zeigen, dass selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen in enger Wechselwirkung zueinander stehen vor allem die Kombination beider Merkmale ausschlaggebend für

eine gesunde und zufriedene Ausübung des Lehrerberufs ist (vgl. auch Albisser, Kirchhoff & Albisser, 2009).

Selbstregulative Fähigkeiten stehen auch im Zusammenhang mit der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Unterrichtsqualität. Anhand von Daten aus über 314 Schulklassen der PISA-Erhebung 2003 zeigen Klusmann und Kollegen (2006), dass es insbesondere Mathematiklehrkräften mit günstigen selbstregulativen Fähigkeiten gut gelingt, den Unterricht adaptiv an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Solche Lehrkräfte werden außerdem besonders engagiert, gerecht und unterstützend erlebt (ebd.). Belasteten Lehrkräften fehlen dagegen die notwendigen Ressourcen für eine flexible und qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Insgesamt deutet der Forschungsstand darauf hin, dass vorteilhafte Bewältigungsstrategien eine günstige Voraussetzung für die Umsetzung von relevantem Wissen und Können in Unterrichtssituationen darstellen (Klusmann et al., 2006).

2.1.4.3.3 Selbstbezogene Kognitionen und Lehrererfolg

Bedeutsam für berufliche Erfolge sind auch Einschätzungen von Lehrkräften über die eigenen Fähigkeiten, Wirkungsweisen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Klusmann et al., 2006). In der Forschung zur Lehrerbildung werden insbesondere das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen von Lehrkräften im Hinblick auf unterrichtliche Erfolge sowie Merkmale der beruflichen Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrkräften herausgehoben (vgl. Abele, 2011; Lipowsky, 2003; Schwarzer & Warner, 2011). Während das Selbstkonzept die Gesamtheit der Überzeugungen und Einstellungen sowie das allgemeine Wissen über die eigene Person beschreibt (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998), sind Selbstwirksamkeitserwartungen definiert als die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Kontrollüberzeugungen beziehen sich dagegen auf die Attribuierung von Handlungskonsequenzen auf die eigene Person (internal) oder auf außerhalb der eigenen Person liegende Umstände (external) (vgl. Rotter, 1966). Die Konstrukte lassen sich zwar theoretisch – nicht aber empirisch – klar voneinander abgrenzen (vgl. Tschannen-Moran et al., 1998).

Abele (2011) zeigt in einer längsschnittlichen Untersuchung der Berufsverläufe von Lehramts- und Diplomabsolventen im Fach Mathematik, dass eine hohe Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept prädiktiv für den zehn Jahre später erhobenen Beschäftigungsumfang, die Arbeitszufriedenheit, eine hohe Leistungseinschätzung und ein geringes Belastungserleben sind. Selbstbezogene Kognitionen beeinflussen demnach sowohl subjektive als auch objektive Berufserfolgskriterien. Ähnliche Zusammenhänge berichten auch Lipowsky (2003), Tschannen-Moran und Kollegen (1998) sowie Schwarzer und Warner (2011).

In Bezug auf die Kontrollüberzeugungen von Lehrkräften zeigt eine amerikanische Studie von Emmerich und Kollegen (2006), dass die internale Attribuierung von Erfolgen, zum Beispiel auf die eigene Leistung, nicht im Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität steht. Schuldzuweisungen bzw. die externale Attribuierung negativer Ereignisse hängen jedoch negativ mit der Unterrichtsqualität von Lehrkräften zusammen. Ferner konnte gezeigt werden, dass selbstbezogene Kognitionen mit den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Optimismus

korrelieren (vgl. Lipowsky, 2003). Die Zusammenhänge lassen eine dispositionale Verankerung selbstbezogener Kognitionen annehmen (vgl. Klusmann et al., 2012). Dies legt die Vermutung nahe, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Dispositionen besser oder schlechter für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs geeignet sein könnten (vgl. Kapitel 2.1.5).

In jüngeren Studien konnte mehrfach gezeigt werden, dass motivational-selbstregulative Orientierungen mit dem beruflichen Erfolg von Lehrkräften zusammenhängen. Im Hinblick auf die Qualität der Unterrichtsgestaltung erwiesen sich insbesondere intrinsische motivationale Orientierungen und ein gewisses Maß an Lehrerenthusiasmus als förderlich. Eine langfristig gesunde Ausübung des Lehrerberufs erfordert vor allem selbstregulative Fähigkeiten. Ein positives Selbstkonzept, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und günstige Kontrollüberzeugungen wirken sich sowohl positiv auf die Unterrichtsgestaltung als auch für die berufliche Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrkräften aus. Ferner gibt es Hinweise auf eine dispositionale Verankerung solcher selbstbezogenen Kognitionen, was im Zusammenhang mit der Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf besonders relevant ist.

2.1.4.4 Erfolgreiches Lehrerhandeln im Unterricht

Neben den dargestellten persönlichen, kognitiven und motivationalen Merkmalen (vgl. Kapitel 2.1.4.1 – 2.1.4.3), welche der *Lehrperson* zuzuordnen sind, wird erfolgreicher Unterricht in der Unterrichtsforschung vor allem auch durch lernwirksames *Lehrerhandeln* erklärt. Auf der Verhaltensebene angesiedelte Lehrereinflüsse sind in konkreten Aktivitäten, Routinen und Unterrichtspraktiken „sichtbar“ (Lipowsky, 2006). In der ursprünglichen Tradition des Prozess-Produkt-Paradigmas wurden Lehrerverhaltensweisen technisch-rational und losgelöst von den Denk- und Erlebensprozessen der *Lehrperson* begriffen (vgl. Kapitel 2.1.2.2). In dem heutigen eher kognitivistisch geprägten Lehr-Lern-Verständnis wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte aktive Gestalter ihres Unterrichts sind und hierzu bestimmte Denkprozesse und handlungsbezogene Kognitionen erforderlich sind (Bromme & Haag Ludwig, 2008). Seidel und Shavelson (2007) zeigen im Rahmen einer umfassenden Metaanalyse, dass die erzielten Effektstärken in Studien mit einem kognitivistisch geprägten Lehr-Lern-Verständnis überlegen gegenüber denen aus früheren Studien des klassischen Prozess-Produkt-Paradigmas sind. Entscheidend für erfolgreiches Lehrerhandeln ist schließlich die kognitiv zu erbringende Leistung für „jede Situation angemessene Handlungen zu wählen“ (Bromme & Haag Ludwig, 2008, S. 805; Lipowsky, 2006).

Im nationalen und internationalen Raum gibt es zahlreiche Studien und Überblicksarbeiten zu lernwirksamen Handlungsweisen von Lehrkräften (z.B. Brophy & Good, 1986; Einsiedler, 1997; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Meyer, 2004; Prenzel, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Seidel & Shavelson, 2007). Im Folgenden werden nur die wichtigsten Unterrichtsmerkmale bzw. Lehrerverhaltensweisen genannt (vgl. Helmke, 2011; Wild & Möller, 2009) und dabei Bezüge zu den Merkmalen und Eigenschaften von Lehrkräften hergestellt. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Lehrerverhaltensweisen in einem engen Zusammenhang

mit kognitiven, motivationalen und persönlichen Lehrermerkmalen stehen und lediglich auf einer anderen bzw. „sichtbaren“ Ebene der unterrichtlichen Wirkungen angesiedelt sind (vgl. Helmke, 2007).

- Wesentlich für Schülererfolge ist ein *effizientes Klassenmanagement* und eine *optimale Nutzung der vorhandenen Lernzeit*, damit eine aktive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten sowie Lernprozesse überhaupt stattfinden (Helmke, 2007). Hierzu benötigen Lehrkräfte beispielsweise ein gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit und Organisationsgeschick (Kounin, 1976; Meyer, 2004). Ferner stellt Urban (1984; Urban et al., 2010) den kompetenten Umgang von Lehrkräften in komplexen Unterrichtssituationen und die Fähigkeit unter Unsicherheit zu handeln als relevant heraus. Diese „heuristischen Kompetenzen“ stehen in einem engen Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften.
- Ferner sind Unterrichtsmerkmale relevant, die in direktem Zusammenhang mit den zu vermittelnden Inhalten stehen und die *inhaltliche Repräsentation* des Lerngegenstands sowie die *Art der Lernaktivität* betreffen (vgl. Lipowsky, 2006; Seidel & Shavelson, 2007). Entscheidend für den Aufbau, die Integration und die kognitive Verarbeitung von Wissen erwiesen sich beispielsweise eine inhaltlich klare und kohärente Unterrichtsstruktur sowie die Zielgerichtetheit des Unterrichts (Helmke, 2011; Lipowsky, 2006; Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005). Ferner erwiesen sich handlungsnah und inhaltspezifische Lernaktivitäten, wie zum Beispiel Problemlöseaufgaben und Experimentieren, als förderlich für kognitive und motivational-affektive Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern (Seidel & Shavelson, 2007). Auch in neueren Ansätzen nach einem konstruktivistischen Lernverständnis wird die bedeutende Rolle des Lehrerhandelns herausgehoben (vgl. Lipowsky, 2006). Schülerorientierte Lernformen sind besonders wirksam, wenn Lehrkräfte – zumindest phasenweise – die aktive Rolle des Mediators einnehmen und die Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Strategien und Techniken zum selbstgesteuerten Lernen ausstatten (ebd.).
- Entscheidend für den Erfolg von Lernprozessen sind auch die Schaffung eines *lernförderlichen Unterrichtsklimas* und die *Schülerorientierung*, das heißt Einflüsse von Lehrkräften auf der Beziehungsebene. Als besonders lernförderlich gelten vor allem offene, adaptive und kooperative Unterrichtsformen (Abele & Spurk, 2009) sowie eine konstruktive Fehlerkultur, eine angstfreie Lernatmosphäre und unterstützendes Feedback (Hattie, 2012). Solche Lernumgebungen werden auch konstruktivistisch-unterstützend beschrieben (Baumert & Kunter, 2006). Ein lernförderliches Unterrichtsklima erfordert bestimmte persönliche Eigenschaften von Lehrkräften, wie beispielsweise ein hohes Maß an Toleranz, Empathie, Geduld und Humor (Baumert &

Kunter, 2006; Helmke, 2011). Im Rahmen von PISA-I-Plus konnte gezeigt werden, dass sich verschiedene „Lehrertypen“ differenzieren lassen, die sich darin unterscheiden, wie aktiv oder passiv sie ihre Handlungsmöglichkeiten nutzen (Prenzel et al., 2006). Insbesondere „aktive“ Lehrkräfte, die sich durch intensive Kooperations- und Evaluationspraktiken auszeichnen, erzielen in ihren Klassen große Kompetenzzuwächse in den Naturwissenschaften im Verlauf eines Schuljahres.

Die bisherigen Studien lassen erkennen, dass nicht von einem „Königsweg“ erfolgreichen Lehrerhandelns auszugehen ist, sondern erfolgreicher Unterricht vielmehr unterschiedlich, nicht aber beliebig, realisiert werden kann (Weinert, 1996). Lehrkräfte nehmen dabei sowohl in ihrer Person als auch in ihrem Handeln eine zentrale Rolle ein (Lipowsky, 2006).

Studien zu effektivem Lehrerhandeln haben gezeigt, dass bestimmte Handlungsweisen bedeutsam für die kognitive und motivational-affektive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sind. Dies sind ein effizientes Klassenmanagement, eine geeignete Repräsentation von Unterrichtsinhalten, die Bereitstellung handlungsnaher Lernaktivitäten und die Schaffung eines lernförderlichen und unterstützenden Unterrichtsklimas. Zwar gibt es nicht *den* „guten“ Unterricht, entscheidend für Unterrichtserfolge ist jedoch die aktive Rolle der Lehrperson. Es ist davon auszugehen, dass Lehrerverhaltensweisen in einem engen Zusammenhang mit den Fähigkeiten und personenbezogenen Merkmalen von Lehrkräften stehen.

2.1.5 Professionelle Entwicklung von Lehrkräften

Im vorigen Kapitel (2.1.4) wurde anhand empirischer Studien gezeigt, welche Merkmale und Verhaltensweisen von Lehrkräften relevant für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und eine zufriedene und gesunde Ausübung des Lehrerberufs sind. Als bedeutsam erwiesen sich bestimmte Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht und Merkmale im persönlichen, wissensbezogenen und kognitiven sowie motivational-selbstregulativen Bereich. Kunter und Baumert (2011) fassen die erfolgsrelevanten Eigenschaften und Merkmale von Lehrkräften unter dem Begriff der professionellen Kompetenz zusammen. Lehrkräfte unterscheiden sich auf Grund ihrer professionellen Kompetenz zum Teil erheblich darin, wie effektiv sie ihren Beruf ausüben (ebd.).

Im Hinblick auf die Frage nach der Eignung von Lehrkräften interessiert vor allem worauf die interindividuellen Unterschiede in der professionellen Kompetenz zurückgeführt werden können. „Wird man als guter Lehrer ‚geboren‘ oder können die zugrunde liegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vollständig bzw. teilweise erlernt werden?“ (Blömeke, 2004, S. 67) ist eine der gegenwärtig umstrittensten Fragen der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. Die vorhandenen theoretischen und empirischen Arbeiten geben keine eindeutige Antwort darauf. Aktuell werden zwei gegensätzliche Argumentationsansätze diskutiert (vgl. Kunter & Kleickmann et al., 2011): Nach dem *Eignungsansatz* wird davon ausgegangen, dass die Effektivität von Lehrkräften maßgeblich von überdauernden und nur bedingt veränderbaren Dis-

positionen abhängt, welche bereits in die Lehramtsausbildung mitgebracht werden (Kapitel 2.1.5.2). Im *Qualifikationsansatz* werden die Art und Intensität der gebotenen Lerngelegenheiten, das heißt Unterschiede in der Qualität der Lehramtsaus- und Weiterbildung, verantwortlich für Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften gemacht (Kapitel 2.1.5.1). Die Befundlage zu beiden Ansätzen ist unzureichend und es gibt Hinweise für die Gültigkeit beider Annahmen, weshalb in Kapitel 2.1.5.3 eine integrierte Sichtweise vorgeschlagen wird (ebd.).

2.1.5.1 Argumentation des Qualifikationsansatzes

Anhängerinnen und Anhänger des Qualifikationsansatzes gehen von der prinzipiellen Lern- und Erwerbbarkeit professioneller Lehrerkompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung aus (Bromme & Haag Ludwig, 2004; Sternberg & Grigorenko, 2003; Weinert, 1997). Grundlegende Annahme ist, dass sich „gute“ Lehrkräfte vor allem durch ein hohes Maß an professionsspezifischem Wissen und Können auszeichnen (Baumert & Kunter, 2006; vgl. Kapitel 2.1.4.2). Damit nehmen Vertreterinnen und Vertreter der Qualifikationshypothese einen berufsspezifischen Standpunkt ein. Im Zentrum des Interesses stehen nicht die Merkmale und Eigenschaften die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in die Lehramtsausbildung mitbringen, sondern die Menge und Qualität der in Studium und Referendariat gebotenen Lerngelegenheiten (Kennedy, Ahn & Choi Jinyoung, 2008). So postuliert Darling-Hammond (1998, S. 7): „Teacher education, as it turns out, matters a great deal“.

Die drei Phasen der Lehramtsausbildung (universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) beinhalten theoretische und berufspraktische Anteile und zielen auf den kumulativen Aufbau professioneller Lehrerkompetenzen ab (KMK, 2004). Die universitäre Ausbildung beinhaltet vor allem die theoretische Erschließung der pädagogischen Praxis mit dem Ziel der Entwicklung professioneller Wissensbestände (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Im Vorbereitungsdienst (bzw. Referendariat) stehen die theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis und die Entwicklung unterrichtsrelevanter Techniken und Routinen im Vordergrund (vgl. Kapitel 2.1.4.4). Die dritte Phase der Lehrerbildung umschreibt die berufspraktische Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, mit dem Ziel des lebenslangen Lernens. Hier sind die Entwicklung eines Berufsethos (vgl. Kapitel 2.1.1.2) und die damit verbundenen persönlichen und motivationalen Entwicklungsschritte anzusiedeln (vgl. Kapitel 2.1.4.1 und 2.1.4.3).

Darling-Hammond (1998) zeigt anhand von Daten verschiedener US-weiter Surveys, dass das Absolvieren des Lehramts- *und* Fachstudiums gute Prädiktoren für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind (Zusammenhangsgrößen: $.61 \leq r \leq .80$; $p < .01$; ebd., S. 29). Unerfahrene Lehrkräfte ohne Studienabschluss stellen dagegen in verschiedenen Untersuchungen einen stark negativen Prädiktor dar (Zusammenhangsgrößen: $-.63 \leq r \leq -.40$; $p < .05$; ebd., S. 29). Studien aus dem deutschsprachigen Raum belegen, dass die professionellen Wissensbestände von Lehramtsstudierenden verschiedener Bundesländer und Ausbildungsgänge systematisch variieren; ein Hinweis für den Einfluss institutioneller Faktoren auf professionelle Entwicklungsprozesse (z.B. Felbrich, Müller & Blömeke, 2010; König, Peek & Blömeke, 2010). Trotz zahlreicher Untersuchungen ist die Befundlage zur Wirksamkeit der Lehramtsausbildung

insgesamt weitgehend heterogen und unklar (vgl. Abell Foundation, 2001; Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2004; Lipowsky, 2006; Zeichner, 2005). Die unzureichende Forschungslage ist auch auf konzeptionelle und methodologische Schwierigkeiten zurückzuführen (Zeichner & Conklin, 2005). Es mangelt vor allem an reliablen und validen Messinstrumenten zur Erfassung professioneller Wissensbestände, weshalb in zahlreichen Studien auf distale Indikatoren zurückgegriffen wird (z.B. Abschlüsse, Zertifizierungsgrade, Ausbildungsdauer) (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011).

2.1.5.2 Argumentation des Eignungsansatzes

Vertreterinnen und Vertreter der Eignungshypothese gehen davon aus, dass Unterschiede in der professionellen Kompetenz von Lehrkräften vor allem auf Merkmale zurückzuführen sind, die in der Lehrperson begründet liegen. Es handelt sich dabei vor allem um berufunspezifische Merkmale, wie kognitive Grundfähigkeiten, überdauernde motivationale Tendenzen, Verhaltens- und Erlebensstile sowie Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinn (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Von einigen dieser Merkmale und Kompetenzen wird angenommen, dass diese im Verlauf der Lehramtsausbildung nur eingeschränkt beeinflusst und entwickelt werden können (vgl. Abell Foundation, 2001; Blömeke, 2004). Daraus leitet sich die Forderung ab, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bereits vor Antritt der Lehramtslaufbahn über Eingangsvoraussetzungen verfügen sollten, die eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen erwarten lassen. Ausschlaggebend sind dabei insbesondere das Vorliegen einer ausreichenden Motivation und Interesse für lehrerspezifische Aufgabenbereiche sowie erfolgsrelevante persönliche Voraussetzungen (z.B. Extraversion, psychische Stabilität; vgl. Kapitel 2.1.4.1 und 2.1.4.3) (Hanfstingl & Mayr, 2007).

Längsschnittliche Studien, in denen die Bewährung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit ihrer Eingangsvoraussetzungen prognostiziert wird, sind allerdings selten (ebd.). Stattdessen werden zur Argumentation für die Eignungshypothese häufig Studien über die eingeschränkte Veränderbarkeit berufserfolgsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale vorgebracht (vgl. Mayr & Neuweg, 2006; McCrae et al., 1999; McCrae et al., 2000; Roberts, Wood & Caspi, 2008). Mayr und Neuweg (2006) stellen für den Zeitraum zwischen Studienbeginn bis sieben Jahre nach Abschluss des Lehramtsstudiums eine erstaunlich hohe Konstanz erfolgsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale fest. Auch für das Selbstkonzept und Persönlichkeitsprofile, also bestimmte persönlichkeitsbezogene Merkmalskonstellationen, konnte eine Verfestigung im Verlauf der Zeit beobachtet werden (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012). Nicht nur persönlichkeitsbezogene Merkmale, sondern auch unterrichtsrelevante Kompetenzbereiche verändern sich im Verlauf der Zeit nur wenig (Mayr, 2012b; Urban et al., 2010). Angenommen wird, dass bestimmte Unterrichtskompetenzen in einem reziproken Zusammenhang mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen stehen und darum ebenfalls nur bedingt veränderbar sind (Mayr, 2012b). Dies gilt ebenfalls für selbstregulative Fähigkeiten (Klusmann, 2011a; Klusmann et al., 2012; Lipowsky, 2003) und das damit verbundene berufliche Belastungserleben von Lehrpersonen (Albisser et al., 2009).

Einige Studien geben auch Hinweise darauf, dass motivations- und interessenbezogene Lehrermerkmale vergleichsweise überdauernd sind (Mayr, 1998). Wer schon in den ersten Semestern wenig interessiert ist, bleibt es tendenziell auch im Beruf (Hanfstingl, 2008; Rauin, 2007a). Auch epistemologische Überzeugungen und Vorstellungen über Schule und Unterricht von Lehramtsstudierenden erwiesen sich als weitgehend veränderungsresistent (Blömeke, 2004). Diese gründen auf persönlichen Erfahrungen und fungieren wie Filter, indem überwiegend Informationen zugelassen werden, die in das bestehende Überzeugungssystem hinein passen. Im Verlauf des Studiums werden sogenannte *beliefs* zwar zeitweise liberaler, mit Eintritt in die Berufspraxis kann jedoch ein Rückfall zu eher konservativen Haltungen beobachtet werden („Konstanzer Wanne“) (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978).

Als Argument für den Eignungsansatz werden auch Studien herangezogen, die zeigen, dass die Lehramtsausbildung keine nachweisbaren Effekte auf den Kompetenzerwerb von Lehrkräften ausübt und sich die berufliche Praxis mit zunehmender Erfahrung nicht oder kaum verbessert. In einer umfangreichen US-amerikanischen Panelstudie konnten beispielsweise keine Zusammenhänge zwischen dem Absolvieren des Lehramtsstudiums und der Unterrichtsqualität der späteren Lehrkräfte gefunden werden (Rivkin et al., 2005). Ferner konnte zahlreich belegt werden, dass sich die Anzahl der Berufsjahre nicht positiv auf die Unterrichtsexpertise von Lehrkräften auswirkt (Bromme & Haag Ludwig, 2008; Emmerich et al., 2006; Lipowsky, 2006; Weinert, 1996). Nur im ersten Berufsjahr verbessert sich die Unterrichtsexpertise deutlich (Rivkin et al., 2005). Nicht jede berufserfahrene Lehrkraft ist somit auch gleichzeitig eine erfolgreiche Lehrerin bzw. ein erfolgreicher Lehrer (Sternberg & Horvath, 1995). Insgesamt gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften nur eingeschränkt lern- und entwickelbar ist und stattdessen von stabilen und dispositionell verankerten Personenmerkmalen abhängt.

2.1.5.3 Integration beider Argumentationsansätze

Ein zentrales Anliegen der Forschung zur Lehrerbildung ist es, das Zustandekommen interindividueller Unterschiede in der Kompetenz von Lehrkräften zu erklären. In den vorigen Kapiteln (2.1.5.1 und 2.1.5.2) wurden zwei alternative Erklärungsversuche, die Eignungs- und die Qualifikationshypothese, vorgestellt. Der aktuelle Forschungsstand zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften beinhaltet Belege für beide Ansätze; die Befundlage ist jedoch insgesamt unzureichend (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2004; Kunter & Kleickmann et al., 2011). Terhart (2010) betont im Zusammenhang mit der beruflichen Identitätsbildung angehender Lehrkräfte sowohl Komponenten, die der Lehrperson innewohnen, als auch Merkmale der Ausbildung (ebd., S. 795):

„Lehrerwerden ist ein Entwicklungsprozess, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein persönlich- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultat aus situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt.“

Entsprechend schlagen Kunter und Kollegen (2011) zur Erklärung der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften die Integration des Qualifikations- und Entwicklungsansatzes vor. Im Folgenden werden theoretische Annahmen (Kapitel 2.1.5.3.1) und empirische Belege (Kapitel 2.1.5.3.2) der integrierten Sichtweise behandelt.

2.1.5.3.1 Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz

Das im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelte theoretische Modell der Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften basiert zunächst auf grundlegenden Annahmen des Expertenparadigmas (Baumert & Kunter, 2011; Kunter & Kleickmann et al., 2011; vgl. Kapitel 2.1.2.3). Grundlagen erfolgreichen Lehrerhandelns sind demnach professionelle Wissensstrukturen (vgl. Bromme, 1992, 1997; Shulman, 1986) und berufsrelevante Kompetenzen, die in der Gesamtheit als professionelle Handlungskompetenz bezeichnet werden (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Kompetenzen sind definiert als „persönliche Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31; Weinert, 2001) und somit professionsspezifisch. Kerntätigkeit von Lehrkräften und Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei das Unterrichten (Baumert & Kunter, 2006).

Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften werden im Modell von Kunter und Kollegen als ein mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Die im Expertenparadigma vordergründige wissensbezogene bzw. kognitive Dimension von Lehrerexpertise wird um persönliche und motivational-affektive Komponenten erweitert (vgl. Abbildung 2; Baumert & Kunter, 2011, 2006; Kunter & Kleickmann et al., 2011). Professionelle Handlungskompetenzen werden als prinzipiell lern- und veränderbar und als „Produkte beruflicher Entwicklungsprozesse“ begriffen (Baumert & Kunter, 2011, S. 46). Individuelle Voraussetzungen im kognitiven, motivational-selbstregulativen und persönlichen Bereich sind dabei entscheidend dafür, ob und inwiefern solche Entwicklungsprozesse stattfinden.

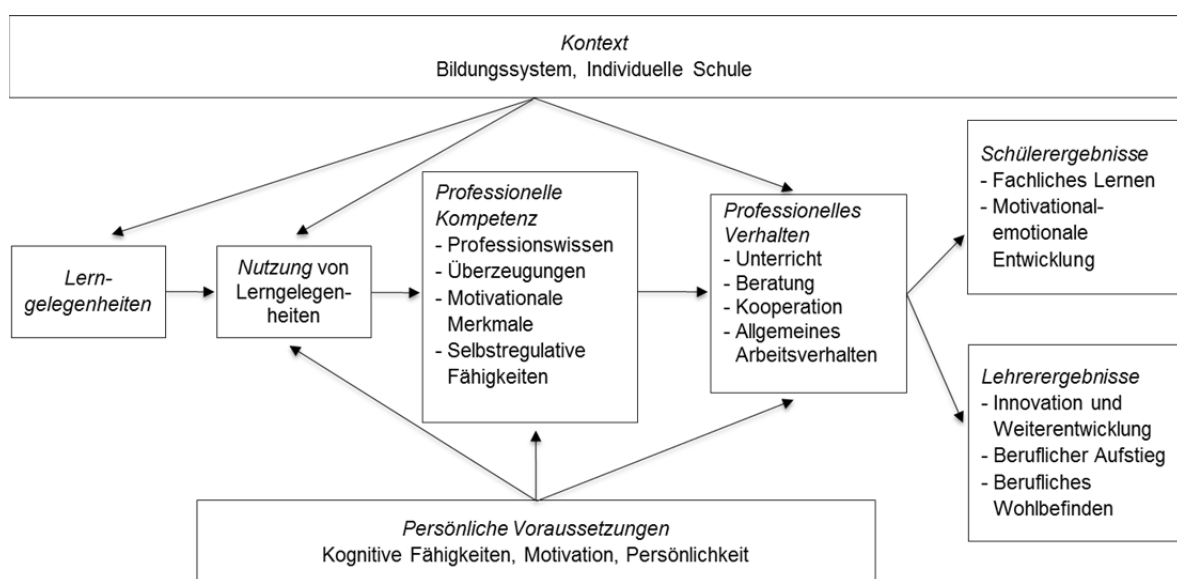


Abbildung 2: Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Kunter und Kollegen (2011).

Diese üben einen moderierenden Einfluss darauf aus, welche Lerngelegenheiten im Studium und Beruf wahrgenommen werden und wie hoch die Qualität der kognitiven Verarbeitung ist (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Die Lernprozesse angehender Lehrkräfte werden so nach Prinzipien eines Angebots-Nutzungs-Modells beschrieben, welches bereits im Zusammenhang mit unterrichtlichen Wirkungen erläutert wurde (vgl. Helmke, 2007, 2010; Kapitel 2.1.1.3).

2.1.5.3.2 Empirie zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz

Bislang liegen nur wenige empirische Studien zur Stützung des Modells der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften vor. Sowohl im amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum wurde der Erwerb professioneller Kompetenzen von Lehrkräften nur selten in Abhängigkeit institutioneller *und* individueller Voraussetzungen untersucht (Kunter & Kleickmann et al., 2011; Zeichner, 2005). Das Forschungsprogramm COCATIV-R beinhaltet Untersuchungen zum professionellen Wissen von Referendaren in Abhängigkeit unterschiedlicher lehramtsspezifischer Ausbildungsgänge und individueller Personenmerkmale und liefert erste Hinweise für die Gültigkeit des Modells (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Die bisherigen Befunde zeigen, dass Referendare am Gymnasium über ein besseres fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen als Referendare anderer Schulformen, welche sich durch eine größere pädagogisch-psychologische Wissensbasis auszeichnen (Kleickmann & Anders, 2011). Quereinsteiger ohne Lehramtsausbildung verfügen nur über geringe Wissensanteile im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Bereich. Das professionelle Wissen von Lehrkräften ist somit ein Ergebnis der im Rahmen der Ausbildungsgänge gebotenen formalen Lerngelegenheiten. Zudem lässt sich die Varianzaufklärung deutlich steigern, wenn individuelle Voraussetzungen der Referendare im kognitiven, motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Bereich als Kontrollvariablen berücksichtigt werden. Dies spricht für eine individuelle Nutzung der Lerngelegenheiten in Abhängigkeit von Eingangsmerkmalen (ebd.).

Ferner zeigen König und Kollegen (König, Tachtsoglou & Seifert, 2012), dass die Entwicklung von pädagogisch-psychologischen Wissensbestandteilen von der Teilnahme an erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, Abiturnoten und pädagogischen Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden abhängt. Ebenfalls konnte für das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit gezeigt werden, dass sich hohe Ausprägungen positiv auf die Aneignung theoretischer Wissensbestände im Studium und die Teilnahme an beruflichen Fortbildungen auswirken (Bromme & Rheinberg, 2006; Mayr & Neuweg, 2006). Die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium setzt sich im Beruf fort. So zeigt Richter (2011) beispielsweise, dass Lehrkräfte am Gymnasium mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Kurse mit fachlichen und fachdidaktischen Inhalten besuchen, während Lehrkräfte anderer Schularten eher pädagogisch orientierte Veranstaltungen wahrnehmen.

Zur Erklärung der professionellen Entwicklung von Lehrkräften existieren im amerikanischen Sprachraum zwei konkurrierende Forschungsreviews: Das Review der Abell Foundation (2001), welches Evidenzen gegen die Wirksamkeit der Lehramtsausbildung und für die Bedeutung stabiler Personenmerkmale enthält und das dagegen argumentierende Review von Darling-Hammond (1999). Auf Grund einer Re-Analyse beider Dokumente stellt Blömeke (2004)

fest, dass die Reviews zu ähnlichen Befunden gelangen, wenn die Kriterien zur Auswahl der Studien jeweils angeglichen werden. Auch dieser Befund spricht dafür, dass Lehrereffektivität sowohl von der Qualität der universitären Ausbildung als auch von den mitgebrachten Fähigkeiten angehender Lehrkräfte abhängt. Ferner liefern einzelne metaanalytische Studien aus dem amerikanischen Sprachraum Hinweise für die Bedeutsamkeit von Ausbildungsmerkmalen und individuellen Lehrermerkmalen im Hinblick auf Schülerleistungen (Kennedy et al., 2008; Wayne & Youngs, 2006).

Trotz den berichteten Hinweisen zur Stützung der integrierten Sichtweise, ist weitgehend unklar, wie das Zusammenspiel institutioneller und individueller Faktoren genau funktioniert (Klusmann, 2011b). Angenommen werden sowohl direkte als auch indirekte Wirkungen individueller Eingangsmerkmale. Intrinsische Studienwahlmotive korrelieren beispielsweise mit dem später im Beruf gezeigten Engagement und führen – vermittelt über ein stärkeres Engagement im Studium – zu einer höheren Ausprägung pädagogischer Kompetenzen (Hanfstingl & Mayr, 2007). Die individuellen Entwicklungsprozesse sind eine mögliche Erklärung für die nur wenig eindeutige Befundlage von Studien zur Wirksamkeit der Lehramtsausbildung (Baumert & Kunter, 2006). Aus den vorgestellten Argumentationsansätzen können unterschiedliche Maßnahmen zur Sicherung von Lehrerprofessionalität abgeleitet werden, welche Themen des nächsten Kapitels (2.1.6) sind.

Die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte wird durch kontrastierende Ansätze erklärt. Nach dem Qualifikationsansatz ist Lehrerprofessionalität ein Ergebnis der im Rahmen der Lehramtsausbildung gebotenen Lerngelegenheiten. Die Unterschiede in der Effektivität von Lehrkräften unterliegen somit bestimmten Ausbildungsmerkmalen (z.B. Kurswahl, Art und Dauer). Im Eignungsansatz wird davon ausgegangen, dass individuelle Personenmerkmale im kognitiven, motivationalen und persönlichen Bereich entscheidend für die Professionalität von Lehrkräften sind. In dieser Arbeit wird von einer integrierten Sichtweise ausgegangen. Demnach wird der Erwerb professioneller Lehrerkompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung durch individuelle Eingangsmerkmale beeinflusst. Die dargestellten Ansätze lassen unterschiedliche Maßnahmen zur Sicherung von Lehrerprofessionalität ableiten.

2.1.6 Maßnahmen zur Sicherung von Lehrerprofessionalität

Die im vorigen Kapitel (2.1.5) diskutierten Annahmen über die Entwicklung von Lehrerprofessionalität stellen Ausgangspunkt verschiedener bildungs- und reformpolitischer Maßnahmen dar (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Insbesondere in den USA wird seit einigen Jahren zwischen Anhängerinnen bzw. Anhängern des Eignungs- und Qualifikationsansatzes eine intensive Debatte zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Sicherung von Lehrerprofessionalität geführt, welche hier aufgegriffen wird. Während sich Vertreterinnen und Vertreter des Qualifikationsansatzes für eine Professionalisierung der Lehramtsausbildung einsetzen (Kapitel 2.1.6.1), plädieren Vertreterinnen und Vertreter des Eignungsansatzes für eine Verbesserung der beruflichen Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen von Lehrkräften (Kapitel 2.1.6.2) sowie eine Steuerung

des Zugangs zur Lehramtslaufbahn (Kapitel 2.1.6.3). Bevor im weiteren Verlauf der Arbeit eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Hochschulzugangsbedingungen für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfolgt, werden im Folgenden die Kerngedanken der unterschiedlichen Maßnahmen kurz dargestellt. Für weitergehende Informationen sei an dieser Stelle auf einschlägige Arbeiten verwiesen (vgl. Abell Foundation, 2001; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2006; Oser & Oelkers, 2001; Zeichner, 2005).

2.1.6.1 Professionalisierung der Lehramtsausbildung

Anhängerinnen bzw. Anhänger des Qualifikationsansatzes vertreten die Meinung, dass „gute“ Lehrkräfte insbesondere durch eine qualitativ hochwertige Lehramtsausbildung gewonnen werden (vgl. Kapitel 2.1.5.1). Folglich sprechen sich diese für eine grundlegende Optimierung und Reformierung struktureller und curricularer Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung aus (vgl. Darling-Hammond, 1999; Kunter & Kleickmann et al., 2011). Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Vermittlung professionsspezifischen Wissens, beispielsweise über effektive Unterrichtsstrategien und Lehr-Lernmethoden. Um die Lehramtsausbildung zu optimieren, wurden in den vergangenen Jahrzehnten im Sinne einer „Input“-Steuerung immer wieder Reformen und Gesetzesänderungen durchgesetzt. Seit einigen Jahren kann die Entwicklung zu einem stärker „Output“-orientierten Vorgehen beobachtet werden (König et al., 2010). Dieses Vorgehen beinhaltet die Definition von Kompetenzmodellen und Standards, welche als Zielkriterien einer effektiven Lehrerbildung dienen (Darling-Hammond, 1999; Oser, 2011; Terhart, 2005; Zeichner, 2005). Solche Ausbildungsstandards zeichnen sich dadurch aus, dass diese theoretisch fundiert, praktisch relevant und erlernbar sind (Oser, 2001).

Wegweisend für den deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten von Oser (2001) sowie Terhart (2000). Vor ungefähr zehn Jahren wurden in Deutschland von der Kultusministerkonferenz die „Standards der Lehrerbildung“ verabschiedet, welche bis heute als Zielkriterien für die erste und zweite Phase der Lehramtsausbildung gelten (KMK, 2004). Diese beinhalten elf Kompetenzbereiche im bildungswissenschaftlichen Bereich, welche für die universitäre und praktische Ausbildung mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus verbunden sind (vgl. Kapitel 2.1.1.2). Zusätzlich wurden im Jahr 2008 Standards für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken verabschiedet. Die Orientierung an Standards führt zu einer Vereinheitlichung unterschiedlicher Lehramtsausbildungsprogramme (Kunter & Trautwein, 2013). Ferner wird die Qualität unterschiedlicher Lehramtsausbildungsprogramme durch Standards messbar. Standards sind somit auch aus forschungsmethodischer Sicht nützlich, indem diese Vergleichbarkeit gewährleisten und zu einem einheitlichen Verständnis über professionsrelevante Kompetenzen beitragen. Eindeutige Befunde darüber, ob sich die Einführung von Standards positiv auf die Entwicklung von berufsrelevanten Handlungskompetenzen von Lehrkräften auswirkt, stehen bisher jedoch noch aus (vgl. Mayr & Neuweg, 2006; Rivkin et al., 2005).

In den USA existieren keine national verbindlichen Standards der Lehramtsausbildung. Vielmehr orientieren sich die einzelnen Staaten an eigenen Qualitätskriterien und zeichnen sich durch unterschiedliche Reformversuche aus (Darling-Hammond, 1999). Allerdings haben

sich dort vereinzelt Organisationen und Vereinigungen mit dem Ziel der Entwicklung gemeinsamer Standards etabliert. Ein Beispiel ist die Vereinigung *National Board of Professional Teacher Standards* (NBPTS), welche für ein weit verbreitetes und anerkanntes Zertifizierungsverfahren für berufstätige Lehrkräfte bekannt ist. Dieses beinhaltet ein aufwändiges und validiertes Assessment mit Portfolios, Unterrichtsvideos und umfangreichen Tests (Abele, 2011; Goldhaber & Anthony, 2004).

Aktuelle Reformgedanken in Deutschland beinhalten die Weiterentwicklung der Standards der Lehrerbildung und eine Ausweitung auf die Fachwissenschaften. Ferner wird eine bessere Koordination der drei Phasen der Lehramtsausbildung gefordert und eine Optimierung des Verhältnisses zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug der akademischen Lehramtsausbildung diskutiert (Prenzel, 2009; Terhart, 2014). Die jüngsten Aktivitäten zur Professionalisierung der Lehramtsausbildung bestehen in dem von Bund und Ländern im Jahr 2013 verabschiedeten Maßnahmenprogramm der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2013).

2.1.6.2 Verbesserung von Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen

Anhängerinnen und Anhänger des Eignungsansatzes sprechen sich gegen weitere Bemühungen zur Reformierung der Lehramtsausbildung aus. Stattdessen wird, vor allem im US-amerikanischen Sprachraum, eine Deregulierung der Lehramtsausbildung gefordert (Abell Foundation, 2001; Zeichner, 2005). Damit sind die Lockerung gesetzlicher Vorgaben zur Steuerung des Schul- und Bildungswesens und die Einführung stärker marktwirtschaftlich orientierter Prinzipien gemeint. Hintergrund ist die Annahme, dass weniger die Qualität der Lehramtsausbildung, sondern vielmehr die Verbesserung der Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen von Lehrkräften entscheidend für eine qualitätsvolle Ausübung des Lehrerberufs sind (Kunter & Kleickmann et al., 2011).

In den USA werden Schulen vergleichsweise wenig staatlich reguliert. Stattdessen werden diesen große Freiräume in der Gestaltung von Arbeitsbedingungen und Personalpraktiken eingeräumt. Beispielsweise wird das Lehrpersonal eigenverantwortlich rekrutiert und Entlassungen werden eigenmächtig erteilt. Ferner sind leistungsgebundene Anreizsysteme üblich. Die staatliche Kontrolle besteht hauptsächlich in der jährlichen Erfassung von Schülerleistungen mittels standardisierter Leistungstests (Zeichner, 2005). Werden bestimmte Zielvorgaben nicht erreicht, kann dies dazu führen, dass Schulen geschlossen werden (ebd.).

Die Diskussion über strukturelle Veränderungen des Lehrerberufs in Deutschland dreht sich vor allem um die Schaffung dynamischer Berufsperspektiven (z.B. Job Enrichment und Job Enlargement), angemessene Entlohnungs- und Anreizsysteme, die Ausweitung von Gestaltungsspielräumen, die Einführung professioneller Unterstützungsangebote sowie Maßnahmen der Personalentwicklung (Strittmatter, 2007). In einem Interview bezeichnet Terhart (2014) den Lehrerberuf als „Beruf ohne Karriere“ (S. 151) und konstatiert, dass es sich „lohnen“ muss, eine „gute“ und engagierte Lehrkraft zu sein. Durch eine leistungsbezogene Bezahlung und die Einführung erweiterter Funktionen und Positionen (z.B. Betreuungslehrer, Schulquali-

tätsmanager) könnten Karrieremöglichkeiten geschaffen und der Lehrerberuf, insbesondere für leistungswillige Personen, interessant gestaltet werden (Mayr & Neuweg, 2009). Im Kontext der aktuellen Diskussion zur Lehrerbeltung (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013) werden auch präventive Trainingsangebote (vgl. Mattern, 2014) sowie verbesserte Arbeitsbedingungen und Unterstützungssysteme gefordert, sodass eine dauerhaft gesunde und befriedigende Ausübung des Lehrerberufs gewährleistet ist (Terhart, 2014). Für diejenigen, die den beruflichen Anforderungen und Belastungen nicht dauerhaft bestehen, sollten Auswege und Alternativen geschaffen werden (ebd.). Von verbesserten Arbeits- und Karrierebedingungen sind auch positive Effekte auf die Attraktivität des Lehrerberufs zu erwarten (vgl. Kapitel 2.2.2.4).

2.1.6.3 Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn

In jüngster Zeit werden zunehmend Maßnahmen zur Rekrutierung „geeigneter“ Lehrkräfte durch eine gezielte Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn diskutiert. Hintergrund ist die im Eignungsansatz vordergründige Annahme einer eingeschränkten Lern- und Entwickelbarkeit professioneller Lehrkompetenz (vgl. Kapitel 2.1.5.2). Dass sich Lehrkräfte mit gleichen oder ähnlichen Ausbildungswegen stark in der Wirksamkeit ihres unterrichtlichen Handelns unterscheiden, gilt als Beleg für die Relevanz ihrer persönlichen Eignung (vgl. Rivkin et al., 2005). Insbesondere die von Lehrkräften mitgebrachten Dispositionen und Eigenschaften im persönlichkeitsbezogenen und motivational-selbstregulativen Bereich gelten als ausschlaggebend für eine gesunde und erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs (Mayr, 2011; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Vertreterinnen und Vertreter des Eignungsansatzes fordern eine stärkere Kontrolle des Zugangs zur Lehramtslaufbahn. Diese soll ausschließlich denen vorbehalten sein, die über „geeignete“ Dispositionen und Eigenschaften verfügen (vgl. Mayr, 2010; Mayr & Neuweg, 2006; Riegg, 2009; Seibert, 2008; Weyand, Justus & Schratz, 2012). Mittels selektiver Zugangsregelungen sollen verstärkt „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium gewonnen und „ungeeignete“ davon abgehalten werden.

Bisher wurde der Zugang zum Lehramtsstudium überwiegend durch kognitive Eingangskriterien, wie Abiturdurchschnittsnoten oder die im amerikanischen Sprachraum weit verbreiteten Studieneingangstests (z.B. *Student Achievement Test, SAT*), geregelt (vgl. Zumwalt & Craig, 2005). Der Lehrerberuf ist jedoch stark durch soziale Beziehungen geprägt (Terhart, 1987) und erfordert so ein hohes Maß an zwischenmenschlichen Fähigkeiten, beispielsweise im sozial-kommunikativen und empathischen Bereich. Eine Beschränkung der Studierendenauswahl auf fach- und berufsunspezifische Kriterien steht somit zunehmend in der Kritik (vgl. Wissenschaftsrat, 2004; vgl. Kapitel 2.2.2.3). Stattdessen geraten studien- und berufsrelevante Eingangsvoraussetzungen in den Fokus, die im nicht-kognitiven Merkmalsbereich liegen (Sander, 2008) und denen eine weitgehende Stabilität und Unveränderbarkeit unterstellt wird (Foerster, 2006). Unter der „Eignung“ von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wird folgendes verstanden (Nieskens, 2013, S. 201; vgl. auch KMK, 2013a):

„Eignung meint bei einer studieninteressierten Person das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass sie nach Durchlaufen der (derzeitigen) Lehramtsausbildung den Lehrerberuf (unter den voraussichtlichen Bedingungen) erfolgreich und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich weiterentwickeln wird.“

Hochschulen stehen vor der Herausforderung angemessene Verfahren für die Zulassung zum Lehramtsstudium zu entwickeln und zu erproben. Welche Rahmenbedingungen und Anforderungen mit der Gestaltung des Zugangs zum Lehramtsstudium verbunden sind, welche Verfahren derzeit in der Praxis angewendet werden und welche Wirkungen davon zu erwarten sind, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit thematisiert (Kapitel 2.2 und 2.3).

Zuvor sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Professionalisierung der Lehramtsausbildung, die Verbesserung der beruflichen Rahmenbedingungen und die Sicherstellung „geeigneter“ Eignungsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in dieser Arbeit gleichermaßen als notwendige Bemühungen betrachtet werden (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Hintergrund ist die Annahme einer integrierten Sichtweise auf Lehrerprofessionalität (vgl. Kapitel 2.1.5.3), nach welcher das Zusammenspiel zwischen qualitativ hochwertigen Lerngelegenheiten und studien- bzw. berufsrelevanten Eingangsvoraussetzungen entscheidend ist. Ferner ist von einer gegenseitigen Beeinflussung verschiedener Maßnahmen der Sicherung von Lehrerprofessionalität auszugehen. Die Schaffung neuer Anreizstrukturen und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sind „top-down“ gesteuerte Prozesse, die sich „bottom-up“ auf die Attraktivität der Lehramtslaufbahn und somit auch die Eingangsmerkmale zukünftiger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auswirken (vgl. Weyand, 2012; Kapitel 2.2.3.4). Es bedarf somit einer Gesamtstrategie der Rekrutierung, welche fünf zentrale Interventionsfelder umfasst (Mayr & Neuweg, 2009):

- die Gewinnung ausreichend vieler Personen für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf (*Attrahierung*), um überhaupt eine Auswahl der „geeignetsten“ vornehmen zu können,
- Maßnahmen der *Eingangsselektion* um, nur die talentiertesten Kandidatinnen und Kandidaten in die Lehramtsausbildung aufzunehmen und anderen Personen möglichst frühzeitig alternative Ausbildungswege nahezu legen,
- die Vermittlung grundlegender fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen in der *ersten Phase* der Lehramtsausbildung,
- eine geeignete Vorbereitung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf die berufliche Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer in der *zweiten Phase* der Lehramtsausbildung,
- lebenslanges Lernen in allen berufsrelevanten Kompetenzbereichen während der beruflichen Praxis (*dritten Phase*)

Theoretische Annahmen über die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften legen unterschiedliche Maßnahmen zur Sicherung von Lehrerprofessionalität nahe. Anhängerinnen bzw. Anhänger des Qualifizierungsansatzes befürworten insbesondere die Optimierung der Lehramtsausbildung, welche unter anderem durch eine Orientierung an Lehrerbildungsstandards erreicht werden kann. Anhängerinnen bzw. Anhänger des Eignungsansatzes setzen sich für eine Verbesserung der Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen von Lehrkräften an Schulen und die Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn ein. Mit der Gestaltung von Zulassungsbedingungen sollen ausschließlich Personen zum Lehramtsstudium zugelassen werden, die auf Grund ihrer Voraussetzungen eine positive Entwicklung im Lehramtsstudium und Lehrerberuf erwarten lassen. Die vorgestellten Maßnahmen stehen miteinander im Zusammenhang und sind gleichermaßen erforderlich, um langfristig für Lehrerprofessionalität an Schulen zu sorgen.

2.1.7 Zusammenfassung

Im ersten Teil des theoretischen Rahmens (Kapitel 2.1.1) wurde theoretisch und empirisch gezeigt, dass Lehrkräften eine zentrale Rolle für das Lernen von Schülerinnen und Schülern zukommt. Ferner unterscheiden sich Lehrkräfte in der Effektivität ihres unterrichtlichen Handelns. Es existieren unterschiedliche Paradigmen zur Beforschung der Merkmale und Verhaltensweisen „erfolgreicher“ Lehrerinnen und Lehrer (Kapitel 2.1.2). Diese fokussieren Persönlichkeitseigenschaften, berufsspezifische Wissensbestände, motivational-selbstregulative Fähigkeiten oder unterrichtliche Verhaltensweisen als Ursachen für die Effektivität von Lehrkräften. Die gemeinsame Herausforderung der Paradigmen besteht in der Definition von Kriterien für Lehrereffektivität. Prinzipiell werden lehrer- und schülerbezogene Erfolgskriterien sowie die Qualität des Unterrichts als Indikatoren für Lehrereffektivität herangezogen (Kapitel 2.1.3).

Die Forschung zur Lehrereffektivität zeigt (Kapitel 2.1.4), dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere Extraversion und psychische Stabilität, bedeutsam für eine erfolgreiche und langfristig gesunde Ausübung des Lehrerberufs sind. Daneben sind fachdidaktische, fachliche und pädagogisch-psychologische Wissensbestände relevant für die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts. Auch Werthaltungen, subjektive Überzeugungen und Lehrerkognitionen wirken sich auf die Unterrichtsgestaltung aus. Ferner ist eine intrinsische Berufswahlmotivation förderlich für eine erfolgreiche und zufriedene Berufsausübung. Um die hohen Belastungen erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es motivational-selbstregulativer Fähigkeiten. Erfolgsrelevante Lehrermerkmale sind somit auf einer persönlichen, kognitiven und motivationalen Dimensionen anzusiedeln. Die Kompetenzdimensionen werden in Kapitel 2.2.1 im Zusammenhang mit eignungsrelevanten Studienvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie in Kapitel 2.4.2.2 im Zusammenhang mit der Konzeption der in dieser Arbeit untersuchten Auswahlgespräche erneut aufgegriffen.

In der Forschung zur Lehrerbildung existieren unterschiedliche Ansätze zur Erklärung der Entwicklung von Lehrerprofessionalität (Kapitel 2.1.5). Während Vertreterinnen und Vertreter des Qualifikationsansatzes davon ausgehen, dass Merkmale der Lehramtsausbildung

verantwortlich für Unterschiede im professionellen Handeln von Lehrkräften sind, argumentieren Vertreterinnen bzw. Vertreter des Eignungsansatzes mit Unterschieden in beruflerfolgsrelevanten stabilen Eigenschaften und Dispositionen. In dieser Arbeit wird ein integrierter Ansatz verfolgt. Demnach hängt die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen sowohl von individuellen Eingangsmerkmalen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten als auch von der Qualität der Lehramtsausbildung ab. Angenommen wird ein moderierender Einfluss kognitiver, motivationaler und personaler Voraussetzungen auf die Art und Weise ob und wie theoretische und berufspraktische Lerngelegenheiten für den Aufbau professioneller Kompetenzen genutzt werden.

Aus den dargestellten Ansätzen lassen sich unterschiedliche Implikationen für die Sicherung von Lehrerprofessionalität ableiten (Kapitel 2.1.6). Mit Reformen und der Orientierung an Standards wird von Anhängerinnen und Anhängern des Qualifizierungsansatzes eine Professionalisierung der Lehramtsausbildung gefordert. Vertreterinnen und Vertreter des Eignungsansatzes sprechen sich dagegen für eine Deregulierung des Schulsystems. Demnach sollen Schulen mehr Gestaltungsspielräume für die Verbesserung von Arbeits- und Rahmenbedingungen sowie effektive Personalpraktiken erhalten. Zunehmend wird auch eine gezielte Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn gefordert. Die Lehramtslaufbahn soll nur Kandidatinnen und Kandidaten vorbehalten sein, die einen günstigen Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen. Vor dem Hintergrund der Annahmen des integrierten Ansatzes, lässt insbesondere die Kombination unterschiedlicher Maßnahmen eine nachhaltige Sicherung von Lehrerprofessionalität erwarten.

2.2 Rahmenbedingungen und Anforderungen der Gestaltung des Hochschulzugangs in Lehramtsstudiengängen

Im vorigen Kapitel (2.1) wurden unterschiedliche Ansätze zur Sicherung von Lehrerprofessionalität berichtet. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Ansatz der Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn genauer thematisiert. Mit der Gestaltung von Zugangsbedingungen soll sichergestellt werden, dass ausschließlich Kandidatinnen und Kandidaten mit „geeigneten“ Eingangsvoraussetzungen die Lehramtslaufbahn antreten. In diesem Kapitel wird gezeigt, welche Rahmenbedingungen und Anforderungen im Kontext der Gestaltung von Zugangsbedingungen zum Lehramtsstudium zu beachten sind. Hierzu wird zunächst gezeigt, welche Eingangsvoraussetzungen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den in Kapitel 2.1 als beruflerfolgsrelevant herausgestellten Kompetenzbereichen mitbringen (Kapitel 2.2.1). Anschließend werden Herausforderungen identifiziert, die sich speziell im Zusammenhang mit der Gestaltung von Zulassungsbedingungen³ für Lehramtsstudiengänge ergeben (Kapitel 2.2.2). In

³ Anmerkung: In den folgenden Kapiteln wird der Begriff *Zulassungsverfahren* als Sammelbegriff für selektive und beratende Zugangsregelungen zum Lehramtsstudium verwendet. Ebenfalls ist von *eignungsdiagnostischen Maßnahmen* als Sammelbegriff für Maßnahmen, die auf die Eignungsfeststellung, Eignungsabklärung und Entwicklungsförderung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten abzielen, die Rede. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit

Kapitel 2.2.3 wird gezeigt, welche unterschiedlichen Erwartungen aus Sicht von Hochschulen, Bewerberinnen und Bewerbern sowie bildungspolitischen Vertreterinnen und Vertretern an Hochschulzugangsregelungen zum Lehramtsstudium gerichtet sind. Damit verbunden sind auch die in Kapitel 2.2.4 aufgeführten Gütekriterien, denen Zulassungsverfahren genügen sollten. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (Kapitel 2.2.5).

2.2.1 Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Zur Sicherstellung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses sind in letzten Jahren verstärkt Maßnahmen zur Steuerung des Zugangs zur Lehramtslaufbahn beobachtbar. Diese Entwicklungen sind Folge des in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahren häufig zu vernehmenden Vorwurfs einer Negativselektion des Lehrernachwuchses (Rothland, 2011a). Damit ist die Annahme gemeint, dass der Lehrerberuf vor allem Personen mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen attrahiert. Beispielsweise werden Lehramtsstudierenden niedrige Abiturdurchschnitte, wenig Belastbarkeit, berufliche Demotivation und eine ausgeprägte Freizeitorientierung nachgesagt (vgl. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Terhart, 2014). Im Folgenden wird gezeigt, welche Eingangsvoraussetzungen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in studien- und berufsrelevanten Merkmalsbereichen mitbringen. Zunächst werden Studien zu kognitiven und leistungsbezogenen Eingangsmerkmalen (Kapitel 2.2.1.1) berichtet. Anschließend werden die motivationalen und interessenbezogenen Voraussetzungen (Kapitel 2.2.1.2) sowie selbstregulative Fähigkeiten und persönliche Merkmale (Kapitel 2.2.1.3) angehender Lehrkräfte thematisiert. Anschließend werden Studien vorgestellt, in denen eignungsrelevante Merkmale kombiniert betrachtet werden (Kapitel 2.2.1.4).

2.2.1.1 Kognitive und leistungsbezogene Eingangsmerkmale

In Kapitel 2.1.4.2 wurde gezeigt, dass sich erfolgreiche Lehrkräfte unter anderem in ihrem Wissen und ihren Kognitionen von weniger erfolgreichen Lehrkräften unterscheiden. Gute kognitive Fähigkeiten gelten als notwendige Voraussetzung dafür, um Schülerinnen und Schülern eine ausreichende intellektuelle Anregung bieten zu können (Eder, 2008). Lehramtsstudierenden wird häufig nachgesagt, das Lehramtsstudium wegen seiner – im Vergleich zu fachverwandten Studiengängen – geringen Schwierigkeit gewählt zu haben. Neben der niedrigen Leistungsmotivation werden ihnen auch geringe kognitive Fähigkeiten zugesprochen (Terhart, 2014).

Die Vorwürfe wurden in einigen Studien empirisch überprüft und gelangen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Giesen und Gold (1994) zeigen beispielsweise in einer längsschnittlich angelegten Studie, dass Personen, die sich für einen Magister- oder Diplomabschluss entscheiden, im Durchschnitt über bessere kognitive Voraussetzungen verfügen, als Personen, die ein Lehramtsstudium im Primarbereich oder der Sekundarstufe I aufnehmen. Zu

diesen Begrifflichkeiten und unterschiedlichen Verfahrensweisen, die im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium eingesetzt werden, erfolgt in Kapitel 2.3.

ähnlichen Ergebnissen gelangen Spinath und Kollegen (2005) beim Vergleich von IQ-Werten. Die Mittelwerte von MINT-Lehramtsstudierenden der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II fielen in der Studie signifikant niedriger aus, als die von Diplom-Studierenden in MINT-Fächern. Im Gegensatz zur Studie von Giesen und Gold (1994) ähneln sich die Leistungsprofile von Studierenden des Lehramts der Sekundarstufe II und des Primarbereichs jedoch. Die Befunde werden so interpretiert, dass das Lehramtsstudium ein „Auffangbecken“ für Kandidatinnen und Kandidaten darstellt, die an den Zulassungshürden anderer Studiengänge scheitern (Bergmann & Eder, 1994; Heine, Egel, Kerst, Müller & Park, 2006). Insbesondere unter Studierenden, die sich sehr spät für das Lehramtsstudium entscheiden, wurden ungünstige kognitive Voraussetzungen festgestellt, was für die Wahl des Lehramtsstudiums als Verlegenheitslösung oder „Notanker“ spricht (Bergmann & Eder, 1994; Rothland, 2011b).

Aktuelleren Studien zu Folge unterscheiden sich Lehramtsstudierende in ihren Abiturleistungen nicht generell von Studierenden anderer Studiengänge, sodass die Behauptungen einer *generellen* Negativselektion nicht haltbar sind (Klusmann, 2011b; Klusmann et al., 2009; Rothland, 2011b, 2011c; Terhart, 2014). Stattdessen zeigen sich im Sinne einer *Binnenselektion* Unterschiede innerhalb der Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge. Dieses reicht von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II, welche im Durchschnitt vergleichbar hohe kognitive Voraussetzungen zu fachverwandt Studierenden mitbringen, über Kandidatinnen und Kandidaten der Sekundarstufe I, deren Voraussetzungen zwar tendenziell niedriger, aber besser als die von Studierenden des Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschullehramt sind (vgl. Giesen & Gold, 1994; Rothland, 2011c). Dieser Befund zeigt sich auch in prospektiv angelegten Studien, in denen kognitive Fähigkeiten vor der Studienwahl erfasst wurden und somit nicht von Ausbildung- oder Zulassungseffekten ausgegangen werden kann (Klusmann, 2011b; Klusmann et al., 2009). Vielmehr werden selbstselektive Prozesse angenommen, die aus unterschiedlichen Erwartungen über das Anspruchsniveau der einzelnen Ausbildungsgänge resultieren (Mayer & Neuweg, 2009). Ferner trifft die Binnenselektion nicht nur für die an Abiturnoten operationalisierten kognitiven Fähigkeiten zu, sondern auch für die Ergebnisse in Intelligenz- und Wissenstests (Klusmann, 2011b; Klusmann et al., 2009).

Wiederholte Erhebungen durch das Hochschul-Informationssystem (HIS) zeigen, dass in den letzten zehn Jahren vermehrt Schulabgänger mit „guten“ oder „sehr guten“ Abiturleistungen für Lehramtsstudiengänge gewonnen werden konnten (Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011). Allerdings schreiben sich die Lehramtsstudierenden vergleichsweise selten gute Kenntnisse in den Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaften, wissenschaftliches Arbeiten und Computeranwendungen zu. Deutlich häufiger als andere Studierendengruppen schreiben sie sich dagegen Fremdsprachenkenntnisse und kommunikative Fähigkeiten zu (ebd.). Dass Lehramtsstudierende gegenüber Studierenden anderer Fächer sprachlich überlegen sind, konnte auch durch entsprechende Testleistungen bestätigt werden (Eder, 2008).

Hinsichtlich der allgemeinen Leistungsmotivation ist die Befundlage widersprüchlich. Während Lehramtsstudierenden in manchen Studien eine im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überdurchschnittliche Leistungsmotivation zugesprochen wird (Eder, 2008), zeigen andere Stu-

dien, dass eine ausgeprägte Erfolgs- und Leistungsorientierung für Lehramtsstudierende eher untypisch ist (Rothland, 2011b). Mayr und Neuweg (2009) fassen die Befunde insgesamt so zusammen, dass das Lehramtsstudium zwar „intelligente junge Menschen“ attrahiert, die „kognitiv Leistungsfähigsten werden aber nur eingeschränkt angezogen“ (S. 101).

Die Befundlage zu den Leistungsmerkmalen und kognitiven Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden ist insgesamt nur wenig einheitlich und variiert stichprobenabhängig. Häufig werden Gelegenheitsstichproben verwendet, sodass nicht in allen Untersuchungen von repräsentativen Daten auszugehen ist. Während die Befunde früherer Studien auf eine Negativselektion der Lehramtsstudierenden deuten, sprechen die Befunde neuerer Studien für die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung der einzelnen Lehrämter. Studierende des gymnasialen Lehramts unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten nicht von Studierenden fachverwandter Studiengänge. Sie zeigen jedoch günstigere Leistungsmerkmale als Lehramtsstudierende anderer Schularten, sodass von einer Binnenselektion gesprochen werden kann.

2.2.1.2 Motivationale und interessenbezogene Eingangsmerkmale

In Kapitel 2.1.4.3 wurde gezeigt, dass intrinsische motivationale Orientierungen sowie ein hohes fachliches Interesse förderlich für eine erfolgreiche und zufriedene Ausübung des Lehrerberufs sind. In der öffentlichen Wahrnehmung dominiert jedoch ein eher skeptisches Bild über die Arbeitshaltung von Lehrkräften, die beispielsweise als „Halbtagsjobber“ oder „Dauerurlauber“ bezeichnet werden. In zahlreichen Studien wurde darum der Frage nachgegangen, aus welchen Motiven und Interessen Personen die Lehramtslaufbahn anstreben.

Die aktuelle Befundlage zu den Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten lässt die Behauptungen einer Negativselektion nicht zu (Rothland, 2011b; Terhart, 2014). Der Lehrerberuf wird vor allem aus intrinsischen und personen- bzw. beziehungsorientierten Motiven gewählt (für einen Überblick siehe Rothland, 2011b). Dabei dominiert das Motiv Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in nahezu allen Studien (ebd.). Die Bedeutsamkeit weiterer Motive im pädagogischen, fachlichen, tätigkeitsbezogenen und extrinsischen Bereich variiert zwischen einzelnen Studien (vgl. Foerster, 2008; Mayr, 1994a; Nieskens, 2009; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004). Ein Vergleich der Befunde wird durch die Anwendung unterschiedlicher theoretischer und empirischer Zugänge zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivationen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erschwert.

Ein Beispiel ist das Fragebogeninventar *Factors Influencing Choice Model* (FIT-Choice) von Watt und Kollegen (2007; 2012), welches auf Annahmen einer Wert-Erwartungstheorie basiert. Berufswahlentscheidungen werden in dem Modell als Kosten-/Nutzenabwägung aufgefasst, die auf vorhandenen Informationen über das Berufsbild und dem eigenen Selbstbild beruhen. Die komplexen Erwägungen beinhalten eine Antizipation von persönlichen Vorteilen, beruflichen Anforderungen und Einschätzungen über eigene Fähigkeiten und Werte. Das Fragebogeninventar beinhaltet auch extrinsische Motive, wie zum Beispiel den

Lehrerberuf als Verlegenheitslösung zu wählen und soziale Einflüsse. Die Befragungen zeigen jedoch, dass die Motivation für den Lehrerberuf überwiegend intrinsischer Art ist. Vor allem die Fähigkeit zum Unterrichten, gesellschaftliche Verantwortungsübernahme und pädagogische Vorerfahrungen werden häufig genannt (ebd.).

Einen anderen theoretischen Zugang stellt die klassische Berufswahltheorie von Holland (1997) dar, in welcher sechs grundlegende Interessentypen unterschieden werden: *Realistic*, *Investigative*, *Artistic*, *Enterprising*, *Social*, *Conventional* (Bergmann & Eder, 1992). Die Berufswahl wird in dem Modell als Ausdruck eines bestimmten Persönlichkeits- bzw. Interessentyps verstanden. Grundlegende Annahme ist, dass Menschen sich eine Arbeitsumwelt suchen, die ihrer Persönlichkeit, ihren Werten, Einstellungen und Fähigkeiten entspricht. Zielführend für eine erfolgreiche und zufriedene Berufsausübung ist eine möglichst große Kongruenz zwischen Interessentyp und Arbeitsumwelt. Befragungen an Lehrkräften haben gezeigt, dass die Interessenausprägungen *Social*, *Artistic* und *Enterprising* (S-A-E) typisch für den Lehrerberuf sind (Bergmann, 2003; Bergmann & Eder, 1992; Eder, 2008). Dies spricht für ein hohes Interesse an zwischenmenschlichen Beziehungen sowie an künstlerisch-sprachlichen und unternehmerischen Tätigkeiten im Sinne von Führungs- und Überzeugungsqualitäten. Diese allgemeinen Interessenbereiche stehen in einem engen Zusammenhang mit anforderungs- und tätigkeitsspezifischen Interessen von Lehrkräften (Eder, 2008; Nieskens, 2009). Klusmann und Kollegen (2009) konnten zeigen, dass sich innerhalb einer Gruppe von Abiturienten vor allem diejenigen für ein Lehramtsstudium entscheiden, bei denen hohe soziale sowie sprachlich-künstlerische Interessen vorliegen. Wie bei den in Kapitel 2.2.1.1 berichteten kognitiven Voraussetzungen, konnte außerdem eine Binnenselektion zwischen verschiedenen Lehrämtern beobachtet werden. Dabei zeichnen sich Studierende des gymnasialen Lehramts insbesondere durch ein hohes intellektuelles, aber ein geringes praktisch-technisches Interesse aus. Annahme ist, dass ausgehend von den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen, unterschiedliche Anforderungen antizipiert werden (ebd.).

Studien in denen ein „externer“ Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und Personen, die sich gegen ein Lehramtsstudium entscheiden, vorgenommen wird, zeigen dass die Dominanz sozialer Motive tatsächlich genuin lehramtsspezifisch sind (Heine, Willich, Schneider & Sommer, 2008; Rothland, 2011b). Die Studierendenbefragung durch das Hochschul-Informationssystem (HIS) im Wintersemester 2009/10 zeigt beispielsweise, dass Lehramtsstudierende vergleichsweise häufig die Motive „viel Kontakt zu Menschen“, „zu sozialen Veränderungen beizutragen“ und „anderen helfen“ angeben (Willich et al., 2011). Allerdings ist auch der Wunsch nach einer sicheren Berufsposition und einem festen Berufswunsch überdurchschnittlich groß. Hinsichtlich solcher extrinsischen Motive berichten manche Studien geschlechtsspezifische Unterschiede: Während unter männlichen Kandidaten die Dienstzeiten und die hohe Arbeitsplatzsicherheit des Lehrerberufs geschätzt werden (Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008), steht für weibliche Kandidatinnen die Vereinbarkeit familiärer und beruflicher Verpflichtungen im Vordergrund (Denzler & Wolter, 2008). Niedriger als in anderen Fächergruppen fallen unter Lehramtsstudierenden die Motive wissenschaftliches Interesse (vgl. auch Rothland, 2011b),

selbstständiges Arbeiten und ein hoher beruflicher Status aus (Willich et al., 2011). Auch Hochschulwahlmotiven, wie zum Beispiel dem Ruf oder der Ausstattung einer Hochschule, wird eine unterdurchschnittlich niedrige Bedeutung beigemessen. Dem gegenüber erwies sich der Hochschulort bzw. ein Studium in Heimatnähe als vergleichsweise bedeutsam für Lehramtsstudierende (ebd.; Heine et al., 2008; Rothland, 2011b).

In jüngeren Studien werden vor allem die Entscheidungssicherheit und Zielgerichtetheit der Studienwahl von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten berücksichtigt (z.B. Bargel, Ramm & Multrus, 2008; Rothland, 2011b). Die Befunde zeigen, dass sich ein Großteil der Lehramtsstudierenden sehr sicher darin ist, Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen (Kiel, Geider & Jünger, 2004; Rothland, 2010; Ulich, 2004). Ferner gehört das Lehramtsstudium zu den Fächergruppen mit den jüngsten Studierenden, was dafür spricht, dass das Lehramtsstudium in vielen Fällen die erste und bevorzugte Studienwahl darstellt (Rothland, 2011c; Willich et al., 2011). Besonders typisch ist die hohe Berufsvererbung des Lehrerberufs, die im gymnasialen Lehramt ca. 24 % beträgt und somit vergleichbar hoch mit der von Ärzten ist (Kühne, 2006; Nieskens, 2009). Eine Studie von Eder und Hörl (2011) zeigt, dass ca. 24 % der Lehramtsstudierenden „schon immer“ Lehrerin bzw. Lehrer werden wollten. Diese Kandidatinnen und Kandidaten verfügen gleichzeitig über „gute“ Voraussetzungen in interessen- und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen, zeigen aber auch unterdurchschnittliche Ausprägungen im kognitiven und allgemeinbildenden Merkmalsbereich. Nahezu 40 % der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten haben sich erst nach dem Abitur (19.7 %) oder zu Beginn des Studiums (19.3 %) für die Lehramtslaufbahn entschieden. Diese werden in der Studie als „Spätentscheider“ beschrieben und zeichnen sich durch unterdurchschnittliche Voraussetzungen in interessen- und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen und durchschnittliche Voraussetzungen im kognitiven Merkmalsbereich aus (ebd.).

Eine andere Untersuchung zeigt, dass nahezu ein Drittel der Lehramtsstudierenden im Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramt zuvor bereits ein anderes Studium begonnen hat; unter den männlichen Kandidaten sind es sogar über 36 % (Bodensohn et al., 2008). Hier liegt die Vermutung nahe, dass das Studium als Verlegenheits- oder Notlösung aufgenommen wird, nach dem Motto „Wenn ich nirgendwo reinkomme, werde ich eben Lehrer“ (Terhart, 2014, S. 149). Derartige motivationale Einstellungen erwiesen sich als nachteilig für den weiteren Studienverlauf (Rauin, 2007a). Aber auch eine übermäßig hohe Berufswahlsicherheit kann sich problematisch auswirken, wenn diese mit einer fehlenden Skepsis hinsichtlich der zu bewältigenden Anforderungen einhergeht (Kiel et al., 2004). Personen mit einer hohen Berufswahlsicherheit zeichnen sich durch eine hohe Überzeugung ihrer persönlichen Fähigkeiten aus und nehmen die Rückmeldungen von Eltern und Peers im Hinblick auf die berufliche Eignung überwiegend als bekräftigend wahr. Besonders kritisch sind solche Wahrnehmungen einzuschätzen, wenn keine praktischen Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern vorliegen (ebd.). Insgesamt variieren die Anteile der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit späten Studienentscheidungen oder problematischen Motivkonstellationen je nach Studie zwischen 13 bis 27 % (vgl. Eder & Hörl, 2011; Rauin, 2007a; Rothland, 2010).

Einschränkungen bisheriger Studien zu den beruflichen Motiven von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sind, dass diese in der Regel retrospektiv angelegt sind und somit ausschließlich Personen enthalten, die sich bereits für ein Lehramtsstudium bzw. den Lehrberuf entschieden haben (Rothland, 2011b). Mit der Vorgabe unterschiedlicher Motivkategorien besteht außerdem die Gefahr einer Beeinflussung des Antwortverhaltens in Richtung einer sehr intrinsisch oder eher extrinsisch gefärbten Motivlage (ebd.). In nur wenigen Studien werden motivationale Orientierungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und Lehrkräften in Form offener Antwortalternativen erfasst (Rothland, 2011b; Ulich, 2004). Bisher unzureichend geklärt gilt die Frage danach, *wieviel* Berufung und Idealismus wünschenswert für eine gesunde, zufriedene und erfolgreiche Berufsausübung sind (Rothland, 2011b). Obwohl bestimmte Basisvoraussetzungen, wie zum Beispiel Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, fachliches Interesse und pädagogischer Optimismus vorliegen sollten (Schröder & Kieschke, 2006), birgt eine stark einseitig und altruistisch geprägte Studien- und Berufswahlmotivation die Gefahr naiver, unrealistischer und idealistischer Erwartungen an den Lehrerberuf (Rothland, 2011b). Dies kann zu Enttäuschungen und zu einem „Ausbrennen“ führen (Kieschke & Schaarschmidt, 2010). Insbesondere soziale Orientierungen können gleichzeitig Quellen der Frustration sein, zum Beispiel bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern (Kiel et al., 2004). Somit sind intrinsische und extrinsische Motive nicht pauschal als gut oder schlecht zu werten (Rothland, 2011b). Ferner weist Urban (2010) darauf hin, dass die von Studierenden angegebenen Studienwahlmotive zwar häufig loblich sind, aber nicht das gesamte Spektrum der Lehrertätigkeiten erfassen.

Die Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen mit unterschiedlichen theoretischen und empirischen Herangehensweisen. Als typisch für Lehramtsstudierende gelten vor allem soziale und pädagogische Interessen sowie intrinsisch geprägte Studien- und Berufswahlmotive. Neuere Studien zeigen außerdem, dass sich Lehramtsstudierende häufig bereits sehr früh für den Lehrerberuf entscheiden und sich ihrem Berufsziel Lehrer bzw. Lehrerin sehr sicher sind. Als Risikogruppe gelten vor allem Personen, die den Lehrerberuf als zweite Wahl ergreifen und über keine praktischen Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern verfügen. Einschränkungen bisheriger Studien sind, dass häufig Personen befragt werden, die sich bereits für die Lehramtslaufbahn entschieden haben. Bisher ungeklärt ist die Frage danach, wie viel Enthusiasmus und Idealismus notwendig bzw. schädlich für eine gesunde und zufriedene Ausübung des Lehrberufs sind.

2.2.1.3 Selbstregulative Fähigkeiten und persönliche Eingangsmerkmale

In den Kapiteln 2.1.4.1 und 2.1.4.3 wurde gezeigt, dass insbesondere gewissenhafte, extravertierte und psychisch stabile Personen sowie Personen mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten dazu in der Lage sind, den hohen Anforderungen des Lehrberufs zu bestehen. Derartige persönliche Voraussetzungen sind wichtige Ressourcen für eine gesunde Bewältigung der mit dem

Lehrerberuf verbundenen hohen psychischen Belastungen. In jüngeren Studien ist jedoch von einem kritischen Gesundheitszustand der Lehrerschaft (Schaarschmidt, 2005) und von zahlreichen gesundheitlich bedingten Frühpensionierungen (Weishaupt & Huth, 2012) die Rede. Als bisher unzureichend geklärt gilt die Frage, inwiefern der Lehrerberuf zu einem „Ausbrennen“ führt oder dieser vor allem Personen mit ungünstigen persönlichen Voraussetzungen anzieht.

Die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie zeigen, dass bereits bei einem Großteil der Lehramtsstudierenden und Referendare arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster vorliegen, die sich eher ungünstig auf die psychische Belastbarkeit und die Resilienz von Lehrkräften auswirken (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Bereits 25 % der Lehramtsstudierenden gehören dem Risikomuster B (Belastungstyp) an, welches durch Resignation, eine verminderte Belastbarkeit und ein reduziertes Arbeitsengagement geprägt ist (ebd.). Weitere 15 % zeigen Schonungstendenzen gegenüber beruflichen Anforderungen (Risikomuster S, Schonungstyp). Insgesamt liegen somit bei 40 % der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bereits zum Zeitpunkt des Studiums problematische Voraussetzungen zur Bewältigung studien- und berufsbezogener Anforderungen vor. Die Personenanteile mit Risikomustern nehmen im Verlauf des Referendariats und der anschließenden Lehrertätigkeit zu (ebd.). Veränderungen hin zu positiveren Mustern sind dagegen äußerst unwahrscheinlich (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Allerdings unterscheiden sich Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in ihren Verhaltens- und Erlebensmustern einer Studie von Rothland (2011a) nach nicht signifikant von Studierenden anderer Studiengänge. Somit ist es unzulässig von einem *lehramtsspezifischen* Eignungsproblem auszugehen. Als kritisch erwiesen sich vielmehr die Muster derjenigen, die sich kurzfristig für den Lehrerberuf entschieden haben, sich ihrer Entscheidung nicht sicher sind oder für die das Lehramtsstudium eine zweite Wahl darstellt (ebd.). In einer Studie von Schaarschmidt (2005) gehören Lehramtsstudierende, die Zweifel darüber äußern, dass der Lehrerberuf die richtige Wahl ist, zu 60 % dem belasteten Risikomuster B an.

In anderen Studien, in denen Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinn (z.B. mittels NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) erfasst wurden, variiert die Befundlage zu den persönlichen Voraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit der Stichprobe, der Lehramtsart und des Fächerbereichs (Eder, 2008; Rothland, 2011c). Spinath und Kollegen (2005) stellen bei Lehramtsstudierenden beispielsweise ungünstigere Ausprägungen in berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen fest, als bei Studierenden anderer Fächerbereiche. Eine Untersuchung von Faust und Foerster (Foerster & Faust, 2006) zeigt, dass angehende Grundschullehramtsstudierende besonders verträglich und nur wenig offen sind. In allen anderen Merkmalsbereichen entsprechen sie der Normstichprobe. Dagegen beschreiben Eder und Hörl (2008) die Ausprägungen in den Merkmalen Offenheit und Verträglichkeit sowie das Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden verschiedener Lehrämter als überdurchschnittlich. Mayr (1994c) kommt in einer Untersuchung von Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden sogar zu dem Schluss, dass in allen Persönlichkeitsmerkmalen leicht überdurchschnittliche Ausprägungen vorliegen. Angesichts der hohen beruflichen Anforderungen

wäre jedoch ein *besonders* Maß an psychischer Belastbarkeit wünschenswert (ebd.). Dieses ist insbesondere bei weiblichen Kandidatinnen häufig nicht gegeben (Eder, 2008; Mayr, 2009; Schubarth & Pohlenz, 2006).

Da Durchschnittswerte nur bedingt aussagekräftig für Einzelpersonen sind, betrachten Faust und Foerster (2006) Häufigkeitsverteilungen der Fragebogenangaben zu Persönlichkeitsmerkmalen. Bei 17 % der Stichprobe zeigen sich hohe oder sehr hohe Ausprägungen im Merkmal Neurotizismus und 18 % der Stichprobe niedrige oder sehr niedrige Ausprägungen im Merkmal Extraversion. Trotz der gemäßigten Mittelwerte sind extreme Ausprägungen in berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen somit keine Einzelfälle. Dies ist durchaus kritisch zu bewerten, da ein langfristig gesundes Bestehen im Lehrerberuf ein hohes Maß an psychischer Stabilität und Kontaktfreudigkeit erfordert.

In einer Untersuchung zu Berufswahlorientierungen stellt Nieskens (2009) fest, dass insbesondere diejenigen Oberstufenschülerinnen und -schüler den Berufswunsch Lehrerin bzw. Lehrer äußern, die vergleichsweise geringe Ausprägungen in den Merkmalen Distanzierungsfähigkeit und emotionale Stabilität aufzeigen. Da die Studie prospektiv angelegt ist, spricht sie dafür, dass der Lehrerberuf vorrangig Personen mit wenig vorteilhaften personalen Voraussetzungen anzieht (ebd.). Auch eine längsschnittliche Untersuchung der Berufsverläufe von Lehramtsabsolventen durch Lipowsky (2003) zeigt, dass sich ein Großteil der befragten Lehrkräfte bereits vor Eintritt in die Schullaufbahn als wenig optimistisch, introvertiert, unsicher und ängstlich beschreibt. Diese Personen fühlen sich später im Beruf stärker belastet, unzufriedener und weniger kompetent als Personen mit günstigeren Selbstkonzepten (ebd.).

Angesichts der hohen beruflichen Anforderungen von Lehrkräften wird neben einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen zunehmend auch die Auswahl „geeigneter“ Kandidatinnen und Kandidaten für den Lehrerberuf gefordert (Bodensohn et al., 2008). Da persönlichkeitsbezogene und selbstregulative Fähigkeiten als nur eingeschränkt lern- und entwickelbar gelten, soll das Vorliegen berufserfolgsrelevanter Basisvoraussetzungen, wie beispielsweise emotionale Stabilität, eine aktiv-offensive Haltung gegenüber beruflichen Anforderungen und sozial-kommunikative Fähigkeiten, bereits *vor* Aufnahme des Lehramtsstudiums sichergestellt sein (Rauin, 2007a; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Schröder & Kieschke, 2006).

Insgesamt sind die Befunde und Interpretationen zu selbstregulativen und persönlichen Voraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten uneinheitlich. Einigkeit besteht darüber, dass der Lehrerberuf ein besonders hohes Maß an selbstregulativen und persönlichen Fähigkeiten erfordert. In einigen Studien konnten Belege dafür gefunden werden, dass Lehramtsstudierende bereits vor Eintritt in den Lehrerberuf über ungünstige Verhaltens- und Erlebensmuster und Persönlichkeitseigenschaften verfügen. Andererseits handelt es sich hier nicht um ein lehramtsspezifisches Problem. Problematisch sind vor allem die persönlichen Eingangsvoraussetzungen von Kandidatinnen und Kandidaten, die sich in der Studien- und Berufswahlentscheidung Lehrerin bzw. Lehrer nicht sicher sind oder über sehr extreme Ausprägungen in einzelnen Merkmalsbereichen verfügen. Um eine erfolgreiche und zufriedene Lehr-

amtslaufbahn zu gewährleisten, sollte das Vorliegen eines gewissen Mindestmaßes an selbstregulativen und persönlichen Voraussetzungen bereits frühzeitig abgeklärt werden. Zudem bedarf es einer Optimierung der Arbeits- und Wirksamkeitsbedingungen in Schulen.

2.2.1.4 Kombinierte Betrachtung von Eingangsmerkmalen

Die meisten Untersuchungen zu den Studienvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten fokussieren *einen* Merkmalsbereich, zum Beispiel kognitive Leistungen *oder* motivationale Orientierungen. Um Aufschluss über mögliche kompensatorische Effekte zwischen verschiedenen Eingangsmerkmalen im Hinblick auf studien- und berufserfolgsrelevante Kriterien prüfen zu können, wäre eine *kombinierte* Betrachtung der Eingangsmerkmale von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wünschenswert. Ein solcher *ganzheitlicher* bzw. *personenzentrierter* Ansatz erfolgt in nur wenigen Studien und häufig nur anhand kleinerer und nicht repräsentativer Stichproben, sodass die Befunde nur eingeschränkt verallgemeinerbar sind (Mayr, 2011).

Eine Studie von Eder und Hörl (2011) zeigt, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in der Regel über gute Voraussetzungen im kognitiven *oder* nicht-kognitiven Merkmalsbereich verfügen. Während ein Teil der Lehramtsstudierenden über eine hohe Identifikation mit dem Lehrerberuf, überdurchschnittliche Ausprägungen in Interessen-, Persönlichkeits-, und Selbstkonzeptmerkmalen aber unterdurchschnittliche kognitive Voraussetzungen verfügt, zeigt ein anderer Teil hohe kognitive Voraussetzungen aber nur wenig Identifikation mit dem Lehrerberuf und niedrigere Ausprägungen in den nicht-kognitiven Merkmalsbereichen (ebd.). Eine andere Studie zur kombinierten Betrachtung von Eingangsmerkmalen kommt zu dem Schluss, dass sich Lehramtsstudierende in ihren persönlichen und kognitiven Eingangsvoraussetzungen nicht generell von Studierenden anderer Abschlussarten unterscheiden, wohl aber Unterschiede zwischen den Lehrämtern bestehen (Klusmann et al., 2009). Gymnasiallehramtsstudierende verfügen über günstigere kognitive Voraussetzungen als Studierende des Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehramts, während diese wiederum höhere Ausprägungen in den Persönlichkeitsmerkmalen Verträglichkeit und Extraversion zeigen (ebd.). Die Autoren fordern dazu auf, die Eingangsmerkmale von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten nicht nur kombiniert, sondern auch im Hinblick auf das *spezifische Anforderungsprofil* eines Lehramtsstudiengangs zu beurteilen.

Auf Grund einer Untersuchung österreichischer Pflichtschullehrerinnen und -lehrer in berufserfolgsrelevanten Eingangsmerkmalen gelangt Mayr (2009, S. 27) zu folgendem Schluss:

„Das Lehrerstudium bzw. der Lehrerberuf zieht – wenn man die Durchschnittswerte als Maßstab nimmt – junge Menschen an, die für diesen Beruf gut geeignet erscheinen: Sie sind im Vergleich zur übrigen Bevölkerung intelligenter, extravertierter, verträglicher und offener für Neues, haben ausgeprägtere soziale und künstlerisch-sprachliche Interessen und sie finden die Hauptaufgaben von Lehrkräften – das Unterrichten und Erziehen – attraktiv. Diese Charakteristika lassen erwarten, dass sie das Lehrerstudium erfolgreich absolvieren und ihren Beruf kompetent und mit hoher Berufszufriedenheit ausüben.“

Bei der Allgemeinheit der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ist somit von „guten“ Eingangsvoraussetzungen auszugehen. Mayr (2012a) schätzt diesen Anteil auf rund 80 % der Interessenten für ein Lehramtsstudium. Es stellt sich die Frage, welche Studien- und Berufsverläufe Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erwarten lassen, die jenseits dieser „Durchschnittswerte“ liegen.

In einer Untersuchung von Rauin (2007a) wurden $N = 1100$ zufällig ausgewählte Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg gemäß ihren Eingangsvoraussetzungen im motivationalen und persönlichen Bereich in drei unterschiedliche Typen eingeteilt und längsschnittlich in ihrem Studien- und Berufsverlauf beobachtet. Etwa 27 % der Lehramtsstudierenden gehören der Gruppe der „riskant Studierenden“ an. Diese schätzen ihre persönlichen Voraussetzungen eher skeptisch ein und haben das Lehramtsstudium mangels Alternativen gewählt. Dem gegenüber steht die Gruppe der „Engagierten“ (38 %) mit überdurchschnittlichen persönlichen Voraussetzungen und einer stark intrinsisch geprägten Studien- bzw. Berufswahlmotivation sowie die Gruppe der „Pragmatiker“ (35 %), deren Eingangsvoraussetzungen als durchschnittlich bezeichnet werden können. Längsschnittliche Analysen zeigen, dass „riskant Studierende“ das Lehramtsstudium oder das Referendariat vergleichsweise häufig abbrechen. Die Personen der Gruppe der „riskant Studierenden“, die verbleiben und in den Lehrerberuf einmünden (17.6 %), berichten nach den ersten vier Berufsjahren deutlich häufiger als Personen anderer Gruppen berufliche Belastungen und Überforderung.

Von derartigen Risikogruppen ist auch in anderen Studien die Rede (vgl. Foerster & Faust, 2006; 2011; Nieskens, 2013; Reintjes et al., 2011; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Es kann jedoch nicht von einer einheitlichen Charakterisierung der Kandidatinnen und Kandidaten mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen gesprochen werden. Bezeichnend sind entweder Merkmalskonstellationen, die eine ungünstige Entwicklung im Studium oder Beruf erwarten lassen, oder extreme Ausprägungen in einzelnen persönlichen oder motivationalen Merkmalen. Diese sind weniger ein Problem der Allgemeinheit der angehenden Lehrkräfte, sondern eher ein Phänomen, welches auf einzelne „Extremfälle“ zutrifft (vgl. Faust et al., 2003).

In nur wenigen Studien erfolgt eine kombinierte Betrachtung von kognitiven, motivationalen und persönlichen Eingangsmerkmalen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Derartige Studien sind jedoch notwendig, um unterschiedliche Merkmalskonstellationen und mögliche kompensatorische Wirkungen zu betrachten. Die vorhandenen Befunde sprechen dafür, dass sich im Allgemeinen interessierte und talentierte Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium entscheiden. Es gibt jedoch auch Hinweise auf Risikogruppen, die über extreme Ausprägungen in einzelnen Merkmalsbereichen oder Merkmalskonstellationen verfügen und einen ungünstigen Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen.

Fazit: Die Befunde und die Interpretationen einzelner Studien über die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden sind insgesamt sehr heterogen. Häufig werden Gelegenheitsstichproben verwendet, bei denen unklar ist, wie *repräsentativ* die erhobenen Daten für die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden sind. Ferner werden die Motive, Eigenschaften und Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden in zahlreichen Untersuchungen durch Selbsteinschätzungen erfasst, welche im Hinblick auf die *Belastbarkeit* und *Validität* der gewonnenen Daten mit Vorsicht zu betrachten sind. Die unterschiedlichen Schlussfolgerungen einzelner Untersuchungen können unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass es keinen einheitlichen *Erwartungshorizont* zur Beurteilung der Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden gibt. Zudem wird in den meisten Studien die bereits selektierte Gruppe der Lehramtsstudierenden, anstelle der Gruppe der *potenziell* am Lehramtsstudium interessierten jungen Menschen, untersucht. Außerdem werden häufig einzelne Merkmalsbereiche fokussiert, anstatt die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten *ganzheitlich* zu erfassen.

Obwohl die Mehrheit der angehenden Lehrkräfte über „gute“ Eingangsvoraussetzungen verfügt, konnten in verschiedenen Studien auch immer wieder einzelne Personengruppen identifiziert werden, die auf Grund ihrer Voraussetzungen eine ungünstige Entwicklung im Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen. Die Befunde sprechen somit für die Notwendigkeit *eignungsdiagnostischer Maßnahmen* im Kontext des Zugangs zum Lehramtsstudium, um abzuklären, ob „günstige“ Eingangsvoraussetzungen zur Bewältigung der im Studium und Beruf gestellten Anforderungen vorliegen.

2.2.2 Lehramtsspezifische Herausforderungen bei der Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen

In Kapitel 2.2.1 wurde gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Lehramtsstudierenden über Eingangsvoraussetzungen verfügt, die eine positive Entwicklung im Verlauf des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs erwarten lassen. Es gibt jedoch auch Belege dafür, dass sich auch Personen mit „ungünstigen“ Eingangsvoraussetzungen für die Lehramtslaufbahn entscheiden. Aus diesem Grund werden in jüngster Zeit vermehrt eignungsdiagnostische Maßnahmen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium gefordert. Diese zielen darauf ab, „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen und „ungeeignete“ Personen von der Lehramtsausbildung fern zu halten (Nieskens, 2013). In diesem Kapitel werden aktuelle Herausforderungen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium herausgearbeitet. Dabei wird ebenso aufgezeigt, inwiefern durch die Gestaltung von Zugangsbedingungen positive Effekte im Hinblick auf die Gewinnung „geeigneter“ Lehrernachwuchskräfte zu erwarten sind.

Zunächst wird gezeigt, dass unter Schulabgängern erhebliche Informationsbedarfe bestehen und Zulassungsverfahren zu mehr Transparenz über studien- und berufsbezogene Anforderungen führen sollten (Kapitel 2.2.2.1). Anschließend (Kapitel 2.2.2.2) wird auf die Notwendigkeit von Rückmelde- und Selektionssystemen im Rahmen der Zulassung zum Lehramtsstudium eingegangen. In Kapitel 2.2.2.3 wird argumentiert, dass die bisher gängige Praxis der

Studienplatzvergabe nach rein kognitiven Auswahlkriterien unzureichend ist und zukünftig verstärkt nicht-kognitive Eingangsmerkmale berücksichtigt werden sollten. Schließlich wird thematisiert, wie der Lehrerberuf in der Gesellschaft wahrgenommen wird und dass es einer Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn bedarf (Kapitel 2.2.2.4).

2.2.2.1 Informations- und Beratungsbedarf von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Der Zeitpunkt des Schulabgangs und der anschließenden Studien- und Berufswahl kann als eine entscheidende Weichenstellung für den weiteren Berufs- und Lebensweg betrachtet werden (Lörz, Quast & Woisch, 2011; Päßler, Hell & Schuler, 2011). In diesem jungen Alter die „richtige“ Entscheidung zu treffen, stellt für viele Schulabgänger eine schwierige Herausforderung dar. Die heutige Hochschullandschaft ist durch ein kaum überschaubares Angebot an Studienalternativen gezeichnet. Befragungen des Hochschul-Informations-Systems (HIS) zeigen, dass sich Gymnasiasten nur unzureichend über verschiedene Studien- und Berufswahlmöglichkeiten informiert fühlen und erhebliche Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung erleben (Lörz et al., 2011). Als Probleme der Studienwahl geben 35 % der Befragten an, dass sie sich über ihre persönliche Eignung und Fähigkeiten und 32 % über ihre Interessen nicht im Klaren sind (ebd.). Um eine „passende“ Studien- und Berufswahl treffen zu können, benötigen Studieninteressenten jedoch Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie über die Anforderungen, Aussichten und Entwicklungsmöglichkeiten verschiedener Studien- und Berufsalternativen. Schließlich sind Neigungen und Begabungen (65 %) sowie die persönliche Entfaltung (14 %) die am häufigsten genannten Motive der Studienfachwahl (Hachmeister, 2008).

Im Vergleich mit Studierenden anderer Fächergruppen fühlen sich Lehramtsstudierende besonders schlecht über Studien- und Arbeitsplatzmarktaspekte informiert (Willich et al., 2011). Der Befund überrascht, da für das Lehramtsstudium im Gegensatz zu vielen anderen Studiengängen, ein klar definiertes Berufsbild vorliegt. Dennoch geben nur 57 % der Lehramtsstudierenden an, dass sich ihre Vorstellungen vom Studium in den ersten Studiensemester bestätigt haben. In keinem anderen Studiengang driften die Erwartungen über das Studium und die real erlebten Bedingungen derart auseinander. Nur 72 % der befragten Lehramtsstudierenden würden erneut die gleiche Studienwahl treffen (im Vergleich: Medizin: 91 %; Kunst/Kulturwissenschaften: 88 %; Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaften: 84 %). Ganze 16 % würden das Lehramtsstudium nicht erneut aufnehmen.

Falsche Erwartungen konnten nicht nur hinsichtlich des Lehramtsstudiums, sondern auch bezüglich des späteren Lehrerberufs festgestellt werden. Obwohl Schülerinnen und Schülern kaum ein anderer Beruf so vertraut ist wie der des Lehrers, entsprechen die Vorstellungen häufig nicht den real vorliegenden Bedingungen (Rauin, 2007b). Insbesondere Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, die außerhalb des Klassenzimmers passieren, werden selten wahrgenommen (ebd.). Unter den Interessenten für ein Lehramtsstudium besteht somit ein hoher Informationsbedarf hinsichtlich der Anforderungen und Bedingungen des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs (vgl. auch Bargel et al., 2008).

Hochschulen bilden wichtige Informationsquellen für den studien- und berufsbezogenen Entscheidungsprozess von Schulabgängern (Hachmeister, Harde & Langer, 2007). Sie sind die erste Anlaufstelle für Informationen über verschiedene Studienalternativen, Abschlussarten, Wahlmöglichkeiten und Schwerpunkte. Schüler schätzen die Internetpräsenz von Hochschulen, die Beratungen und das Informationsangebot „vor Ort“. Insbesondere individualisierte Informations- und Unterstützungsangebote sind aus Sicht von Studieninteressenten besonders wertvoll (ebd.). Die Notwendigkeit einer solchen, auf die individuelle Situation bezogenen Studienberatung, wird von Lehramtsstudierenden häufiger berichtet als von Studierenden anderer Fächerbereiche (Willich et al., 2011). Vor allem die Nutzung persönlicher Kontakte, zum Beispiel Gespräche mit Studierenden, Freunden, Eltern, oder Lehrkräften, sind für Lehramtsstudierende zentral (ebd.).

Es liegt an den Hochschulen durch die Bereitstellung von Informationen und Beratungsangeboten im Kontext von Hochschulzugangsregelungen zu mehr Informiertheit und zur Klärung falscher Erwartungen beizutragen. Diese sollten so gestaltet sein, dass Interessenten für ein Lehramtsstudium realistische Vorstellungen und Erwartungen über studien- und berufsbezogene Anforderungen entwickeln (Ulich, 2004). Hierzu gehören sowohl Kenntnisse über Fächer- und Studienangebote als auch über berufliche Anforderungen unterschiedlicher Schularten und Fächerbereiche. Relevant sind auch zukunftsorientierte Informationen, zum Beispiel über Einstellungschancen im Lehrerberuf (Mayr, 2012a). Anstelle zufälliger oder naiver Studienentscheidungen sollen so bewusste und informierte Studien- und Berufswahlentscheidungen treten (Kohonen, 2007).

Groß angelegte und repräsentative Umfragen haben gezeigt, dass sich ein Großteil der Oberstufenschülerinnen und -schüler nur schlecht über verschiedene Studienangebote und berufliche Alternativen informiert fühlt. Das nur schwer überschaubare Angebot an Studiengängen und die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten und Interessen bereiten Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten darin, eine geeignete Studienwahl zu treffen. Vor allem Lehramtsstudierende nehmen ihr Studium häufig unter falschen Vorstellungen und Erwartungen auf. Interessenten für ein Lehramtsstudium äußern insbesondere einen hohen Bedarf an individualisierten Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Zugangsregelungen zum Lehramtsstudium sollten somit darauf abzielen, selbstreflexive Prozesse anzuregen und über studien- und berufsbezogene Anforderungen und Bedingungen zu informieren. Ziel ist es, bewusste und informierte Studienentscheidungen zu bewirken.

2.2.2.2 Fehlende Rückmelde- und Selektionssysteme

Der Lehrerberuf ist durch hohe berufliche Anforderungen und ein besonderes Maß an psychischen Belastungen gekennzeichnet. Die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie zeigen, dass die hohen Belastungen von einem Teil der Lehrerschaft nicht dauerhaft ohne gesundheitsschädliche Folgen bewältigt werden können (Schaarschmidt, 2005). Bevor im Jahr 2001 Versorgungsabschläge bei Frühpensionierungen eingeführt wurden, erfolgte mehr als jede zweite Lehrer-

pensionierung wegen Dienstunfähigkeit (Statistisches Bundesamt, 2014). Seitdem ist eine kontinuierliche Abnahme der Frühpensionierungen von Lehrkräften zu beobachten, die im Jahr 2012 bei einem Rekordtief von 15 % lag (ebd.). Verglichen mit der Zahl der gesundheitlich bedingten Frühpensionierungen anderer Berufsgruppen im öffentlichen Dienst (z.B. insgesamt 21.6 % im Jahr 2004), sind die Zahlen für die Berufsgruppe der Lehrkräfte somit unauffällig (vgl. Bundesministerium des Inneren, 2006). Daten des Mikrozensus aus dem Jahr 2005 zu Folge beenden insbesondere männliche Lehrkräfte aus dem sekundären Bildungsbereich ihre Berufstätigkeit aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig und sehr viel häufiger als Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Tertiärbereich oder Personen anderer Akademikergruppen (Weishaupt & Huth, 2012). Frühzeitige Dienstaustritte zeugen von Überlastungen der Betroffenen und bedeuten eine hohe finanzielle Belastung für die öffentlichen Haushalte. Nichtsdestotrotz gibt es kaum Unterstützungsangebote für einen frühzeitigen Austritt aus der Lehramtslaufbahn und zum Ergreifen beruflicher Alternativen (Rauin, 2007a).

Die Lehramtsausbildung und der Lehrerberuf sind insgesamt durch fehlende und späte Rückmelde- und Selektionsmechanismen gekennzeichnet (Nieskens, 2013). Im Verlauf der universitären Lehramtsausbildung erfolgen Rückmeldungen primär in Form von Prüfungsleistungen und zielen auf die Feststellung kognitiver und wissensbezogener Fähigkeiten ab. Dies entspricht der Zielsetzung einer theoretischen und fachlichen Qualifikation der Studierenden (KMK, 2004). Erst in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, dem Referendariat, steht die Entwicklung unterrichtlicher und persönlicher Fähigkeiten im Vordergrund (ebd.). Eine praxisbezogene Eignungsprüfung erfolgt somit erst sehr spät im Verlauf der Lehramtslaufbahn. Die bewerteten Unterrichtsstunden sind dabei jeweils nur eine Momentaufnahme, weshalb Seminarleiter Notenvergaben scheuen, die zu einem Nicht-Bestehen führen könnten (Rauin, 2007b).

Es gibt jedoch durchaus Belege dafür, dass sich im Lehramtsstudium Personen befinden, die auf Grund ihrer Eingangsvoraussetzungen im persönlichkeitsbezogenen und motivationalen Bereich keinen positiven Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen (vgl. Kapitel 2.2.1.4). Einer längsschnittlichen Untersuchung von Rauin (2007b) zu Folge, münden nur ca. 30 % der einstigen Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg später tatsächlich in den Lehrerberuf. Darunter befinden sich auch Personen, die sich selbst ungünstige Voraussetzungen im persönlichkeitsbezogenen und motivationalen Merkmalsbereich zuschreiben, aber auf Grund mangelnder Alternativen im Lehrerberuf verbleiben (ebd.). Außerdem geht insbesondere ein später Laufbahnwechsel mit hohen psychischen, zeitlichen und finanziellen Verlusten einher (Hell, 2006; Nieskens, 2009; Oser, 2006). Die im Fall eines MINT-Lehramtsstudiums am häufigsten hervorgebrachten Gründe für einen Studienabbruch sind vor allem eine mangelnde Studienmotivation und die berufliche Neuorientierung (Heine & Egelin et al., 2006).

Um studienbezogene und berufliche Fehlentscheidungen zu vermindern, bedarf es einer frühzeitigen Eignungsdiagnostik und entsprechenden Rückmelde- und Selektionsmechanismen (vgl. Erdsiek-Rave & Gogolin, 2009; Nieskens, 2013). Damit sollen späte und folgenreiche Studienabbrüche sowie psychisch bedingte Dienstaustritte reduziert und zu einer qualitäts-

vollen Ausübung des Lehrerberufs beigetragen werden. In der Eignungsdiagnostik werden anhand von studien- und berufserfolgsrelevanten Indikatoren Prognosen über die spätere Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrerberuf vorgenommen (vgl. Päßler et al., 2011). Die mittels eignungsdiagnostischer Verfahren gewonnenen Informationen und Rückmeldungen können mit verschiedenen Konsequenzen, etwa der Auswahl, Beratung und Entwicklungsförderung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, verbunden sein (Klusmann et al., 2011; Päßler et al., 2011; vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2.4). Auch die Ansätze und Verfahrensweisen eignungsdiagnostischer Maßnahmen sind zahlreich (vgl. Kapitel 2.3.2.3).

Der Lehrerberuf ist durch hohe Anforderungen und psychische Belastungen gekennzeichnet, die nicht alle Lehrpersonen dauerhaft bewältigen können. Trotz mangelnder Motivation und Eignung halten viele Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten an ihrem Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer fest. Um psychischen Erkrankungen vorzubeugen und die Gesundheit von Lehrkräften sowie die Qualität ihrer Arbeit aufrecht zu erhalten, sind eignungsdiagnostische Maßnahmen und entsprechende Rückmeldesysteme erforderlich. Anhand von studien- und berufserfolgsrelevanten Indikatoren sollten die Voraussetzungen und Entwicklungsbedarfe von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf die zukünftige Bewährung im Lehrerberuf frühzeitig thematisiert werden.

2.2.2.3 Berücksichtigung nicht-kognitiver Eingangsmerkmale

Im vorigen Kapitel (2.2.2.2) wurde argumentiert, dass ein dringender Bedarf an eignungsdiagnostischen Maßnahmen besteht, um die Eignung und Neigung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf eine langfristig gesunde und erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs frühzeitig zu prüfen (vgl. Päßler et al., 2011). In Kapitel 2.1.5 wurde gezeigt, dass kognitive, motivationale und persönliche Eingangsvoraussetzungen bedeutsam dafür sind, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten angemessen von den im Lehramtsstudium und -beruf gebotenen Lerngelegenheiten profitieren und so professionelle Handlungskompetenz entwickeln. Diese Erkenntnis steht im Kontrast zu der in Lehramtsstudiengängen seit Jahren dominierenden Praxis einer rein an kognitiven Kriterien ausgerichteten Studienplatzvergabe. Im Folgenden wird gezeigt, weshalb die Berücksichtigung nicht-kognitiver Eingangsmerkmale im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium zunehmend gefordert wird.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung bzw. die Abiturdurchschnittsnote ist das an deutschen Universitäten am häufigsten herangezogene Auswahlkriterium für Studienbewerberinnen und Studienbewerber (Rindermann & Oubaid, 1999; Trapmann et al., 2007). Die Vorteile liegen in der ökonomischen Anwendung, der leichten Verfügbarkeit und der Augenscheinvalidität von Abiturleistungen (Heine & Briedis et al., 2006; Rindermann & Oubaid, 1999). Außerdem konnte in zahlreichen Studien belegt werden, dass Abiturdurchschnittsnoten den besten Einzelprädiktor für den an Studiennoten gemessenen Studienerfolg bilden (z.B. Deidesheimer Kreis, 1997; Heine & Briedis et al., 2006; Hell, Trapmann & Schuler, 2008; Rindermann & Oubaid, 1999; Robbins et al., 2004; Schuler, Funke & Baron-Boldt, 1990; Trapmann et al.,

2007). In der Metaanalyse von Hell und Kollegen (2008) liegt die durchschnittliche korrigierte Validität von Abiturdurchschnittsnoten zur Vorhersage des an Studiennoten gemessenen Studienerfolgs beispielsweise bei $\rho = .52$. Die hohe Bedeutsamkeit von Abiturdurchschnittsnoten konnte für verschiedene Studienfächer, am besten jedoch für die Leistungen in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern nachgewiesen werden (ebd.).

Grund für die gute Vorhersagekraft von Abiturdurchschnittsnoten ist das hohe Aggregationsniveau über zahlreiche Einzelurteile verschiedener Personen über einen Zeitraum von zwei Jahren (Oberstufe) hinweg (Hell, 2006; Hell et al., 2008). Außerdem wird davon ausgegangen, dass mit Schulnoten Fähigkeiten und Fertigkeiten abgebildet werden, die auch im Zusammenhang mit Studiennoten bedeutsam sind. Dazu gehören zum Beispiel allgemeine intellektuelle und kognitive Fähigkeiten, die Leistungsmotivation und Lernbereitschaft sowie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Personen (Heine & Briedis et al., 2006; Hell, 2006; Hell et al., 2008; Schuler, 2001).

Bei den Vorhersagen des Studienerfolgs durch schulische Leistungen bleiben jedoch auch große Varianzanteile unerklärt. Somit ist davon auszugehen, dass es weitere Faktoren gibt, die ausschlaggebend für die erfolgreiche Bewältigung eines wissenschaftlichen Studiums sind. Abiturnoten eignen sich beispielsweise weniger gut dazu nicht-kognitive und konzeptionell „fernerer“ Kriterien, wie die Studienzufriedenheit, das Studieninteresse oder die Studienmotivation, vorherzusagen (Rindermann & Oubaid, 1999; Schuler, 2001). Auch im Hinblick auf die Nutzung von Lernstrategien im Lehramtsstudium, also die Qualität der Lernprozesse, konnten keine Zusammenhänge gefunden werden (Künsting & Lipowsky, 2011). Eine rein an Abiturnoten orientierte Studierendenauswahl wird zudem dem Anspruch einer studienfachspezifischen Studierendenauswahl nicht gerecht (vgl. Wissenschaftsrat, 2004). Lehramtsstudiengänge unterscheiden sich von vielen anderen Studiengängen darin, dass diese für ein klar definiertes Berufsbild qualifizieren. Aus diesem Grund sollten Studienplatzvergaben nicht ausschließlich auf das Kriterium einer erfolgreichen Studienbewältigung abzielen, sondern auch berufserfolgsrelevante Indikatoren berücksichtigen (Hell, 2006; Hell et al., 2008) (vgl. auch Kapitel 2.3.2.2). Für die Vorhersage des Erfolgs in der berufspraktischen Ausbildung und im späteren Lehrerberuf, eignen sich Abiturnoten jedoch weniger gut (Hanfstingl & Mayr, 2007; Schuler, 2001). Schulnoten und kognitive Fähigkeiten besitzen keine wesentlich über das Lehramtsstudium hinausreichende Prognosekraft (Hanfstingl & Mayr, 2007). Durch die Studienreife sind vermutlich unter allen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ausreichende kognitive Fähigkeiten garantiert, sodass nur wenig Varianzaufklärung geleistet werden kann (ebd.).

Aus den genannten Gründen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Abiturdurchschnittsnoten für den Zugang zur Lehramtslaufbahn nicht als alleiniges Zugangskriterium genügen (vgl. Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr, 2012a; Nieskens, 2013; Seibert, 2008). Stattdessen geraten zunehmend nicht-kognitive Indikatoren, die für die den Erwerb lehramtspezifischer Kompetenzen bedeutsam sind, in den Fokus (Hanfstingl & Mayr, 2007; Klusmann et al., 2011; Kunter & Kleickmann et al., 2011; Mayr, 2012a). Insbesondere motivationale Orientierungen, Interessen und Persönlichkeitsmerkmale gelten als bedeutsame Prädiktoren einer erfolgreichen

Bewältigung des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs (Hanfstingl & Mayr, 2007) (vgl. auch Kapitel 2.3.2.2). Ferner leisten nicht-kognitive Merkmale einen Beitrag zur Aufklärung der Varianz des an Studiennoten operationalisierten Studienerfolgs (Sander, 2008). Bedeutsam für Studienplatzvergaben sind insbesondere studien- und berufsrelevante Merkmale, die nur eingeschränkt lern- und veränderbar sind (vgl. Kapitel 2.1.5.2). Künftig gilt es zu klären, welche Mindestanforderungen vor Studienbeginn an Studierende gestellt werden können und sollten. Gleichzeitig dürfen der Qualifizierungsaspekt und die Bemühungen zur Optimierung der Lehramtsausbildung nicht untergraben werden (Mayr, 2010; Rothland & Tirre, 2011). Abele (2011) plädiert beispielsweise für Interventionen zur Förderung personaler Kompetenzen im Lehramtsstudium, etwa zur Stärkung von sozialen Kompetenzen oder berufswirksamen Selbstwahrnehmungen.

Studienplatzvergaben in Lehramtsstudiengängen erfolgen traditionell nach Abiturdurchschnittsnoten. Diese eignen sich gut, um den durch Studiennoten operationalisierten Studienerfolg vorherzusagen. Nicht leistungsbezogene Kriterien des Studienerfolgs (z.B. Studienzufriedenheit) sowie berufliche Erfolge von Lehrkräften können jedoch nicht ausreichend durch schulische Leistungen vorhergesagt werden. Hierzu eignen sich insbesondere nicht-kognitive Indikatoren, wie motivationale, interessen- und persönlichkeitsbezogene Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Für die Vergabe von Studienplätzen in Lehramtsstudiengängen wird zunehmend die Berücksichtigung nicht-kognitiver Eingangsmerkmale gefordert. In diesem Zusammenhang gewinnen eignungsdiagnostische Maßnahmen im Kontext des Hochschulzugangs an Bedeutung.

2.2.2.4 Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn

„Menschen suchen sich Berufe – und Berufe suchen sich Menschen.“

(Schratz, 2011, S. 182)

National wie international ist in den kommenden Jahren mit einem erheblichen Mangel an qualifizierten und motivierten Lehrkräften zu rechnen (OECD, 2005; Sliwka & Klopsch, 2012). Der Lehrerberuf resultiert vor allem aus der Altersstruktur der gegenwärtigen Lehrerschaft, welche in den kommenden Jahren zahlreiche Pensionierungen erwarten lässt (Sliwka & Klopsch, 2012; Statistisches Bundesamt, 2014). Der prognostizierte Lehrermangel ist jedoch nicht allgemeiner Art, sondern hängt von unterschiedlichen Schul- und Fächerarten sowie Regionen ab (KMK, 2013b). Insbesondere an beruflichen und sonderpädagogischen Schulen ist von erheblichen Lehrerberufen auszugehen. Ferner sind im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerbereich, vor allem im Primarbereich, aber auch in der Sekundarstufe I und II, größere Lehrerberufe anzunehmen. In anderen Fächerbereichen (z.B. Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik, Ethik/Philosophie und Geschichte) besteht tendenziell eher ein Bewerberüberhang. Regional betrachtet ist insbesondere in ostdeutschen Ländern, einschließlich Berlin, ein dauerhafter und erheblicher Lehrerberuf zu erwarten (ebd.).

Ziel aktueller bildungspolitischer Bemühungen sind geeignete Rekrutierungsstrategien und Anreize, um ausreichend viele und „geeignete“ Personen für den Lehrerberuf zu gewinnen. Durch eine Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn soll der Bewerberpool vergrößert und somit eine Auswahl der „Besten“ auch in den weniger begehrten Fächern ermöglicht werden (Klusmann et al., 2011). Im Folgenden wird gezeigt, welches Image und Berufsprestige mit dem Lehrerberuf verbunden sind und inwiefern die Einführung von Zulassungsverfahren attraktivitätssteigernde und bindungswirkende Konsequenzen erwarten lässt.

Das Lehramtsstudium konkurriert mit einem vielseitigen Studienangebot. Insbesondere fachverwandte Studiengänge bieten interessante, aufstiegsorientierte und finanziell lohnenswerte berufliche Alternativen (Klusmann et al., 2011). Darum ist davon auszugehen, dass es eine Reihe von Personen gibt, die das Lehramtsstudium nicht wählen, obwohl sie gut dafür geeignet wären (Rauin, 2007b). Auf Grund einer Untersuchung mit $N = 310$ Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern schätzt Nieskens (2009) diesen Anteil auf 37 % der Abiturientinnen und Abiturienten. Gründe, die gegen die Aufnahme des Lehramtsstudiums angebracht werden, betreffen vor allem das *Image* des Lehrerberufs, welcher als „langweilig, wiederholend und wenig anspruchsvoll“ (Nieskens, 2009, S. 267) gilt. Auch eine Befragung des Instituts für Demoskopie in Allensbach (Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG, 2012) spiegelt ein nur wenig vorteilhaftes Bild des Lehrerberufs in der gesellschaftlichen Wahrnehmung wider. Demnach teilt nur jeder Fünfte die Meinung, dass der Lehrerberuf Freude bereitet. Nur jeder Vierte vermutet hinter dem Lehrerberuf eine erfüllende und bereichernde Tätigkeit. Ungefähr 18 % der Bevölkerung äußern ein allgemeines Interesse am Lehrerberuf, während die Mehrheit (71 %) diese berufliche Option entschieden ablehnt. Die genannten Gründe betreffen vor allem geringe Erwartungen hinsichtlich der beruflichen Freude sowie zu viel Stress und Anstrengung.

Auch das *Berufsprestige* von Lehrkräften gilt als entscheidend für die Attraktivität der Lehramtslaufbahn. Dieses hat sich aktuellen Umfragen zu Folge in den letzten Jahren stark verbessert (Bargel et al., 2008; Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG, 2012). Dabei genießen Gymnasiallehrkräfte ein höheres Ansehen als Lehrkräfte in Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, die wiederum angesehener sind als Berufsschullehrkräfte (Weishaupt & Huth, 2012). Dennoch ist das öffentliche Ansehen von Lehrkräften ambivalent (Terhart, 1994). Von der Gesellschaft werden hohe Erwartungen an die Arbeit von Lehrkräften gerichtet, sodass Enttäuschungen nur schwer zu vermeiden sind (ebd.). Obwohl die Mehrheit der Bevölkerung anerkennt, dass Lehrkräfte eine belastende und anstrengende Tätigkeit ausführen (Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG, 2012), kursieren Vorurteile über unmotivierte, freizeitorientierte und überforderte Lehrkräfte.

Zulassungsverfahren an Hochschulen können dazu beitragen, das Lehrereimage und die Attraktivität der Lehramtslaufbahn zu verbessern (DPhV, 2007). Dies wirkt sich nicht nur darauf aus *wie viele* Personen sich für ein Lehramtsstudium interessieren, sondern auch *welche* Kandidatinnen und Kandidaten ein solches in Erwägung ziehen (Strittmatter, 2007). Universitäten haben ein Interesse daran vor allem talentierte, motivierte und engagierte Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen (Nieskens, 2013). Durch die Einführung

von Zulassungsverfahren wird das Signal ausgesendet, dass nicht jede bzw. jeder für die anspruchsvolle Lehreraufbahn gleichermaßen geeignet ist. Vor dem Hintergrund des zukünftigen Lehrermangels erscheint die Einführung von Zulassungsverfahren zunächst paradox – schließlich lassen ein erhöhter Bewerbungsaufwand und die Unsicherheit über den Erhalt eines Studienplatzes zunächst eine Abnahme der Bewerberzahlen erwarten. Anzunehmen ist aber auch, dass sich vor allem wenig motivierte und wenig entschlossene Personen durch Zulassungshürden vom Lehramtsstudium abschrecken lassen. Für anspruchsvolle Studieninteressenten ist dagegen eine Aufwertung der Lehramtslaufbahn zu erwarten (ebd.). Ein aufwändigerer Weg zum Studienplatz ist gleichzeitig mit einer größeren Wertschätzung verbunden, wie es beispielsweise bei den durch die zentrale Studienplatzvergabe (ZVS) geregelten Studienfächern der Fall ist (Hachmeister et al., 2007).

Die Zahl derjenigen, die einen Studiengangwechsel beabsichtigen, ist unter Lehramtsstudierenden vergleichsweise groß (19 % im ersten Semester) (Willich et al., 2011). Studierende eines MINT-Lehramtsstudiums verbleiben jedoch mit 79 % zu ähnlichen Anteilen im Studium wie Studierende vergleichbarer Fächer mit anderen Abschlussarten (Heine & Egelin et al., 2006). Vor allem intelligente und leistungsstarke Lehramtsstudierende zeigen häufig Tendenzen für einen Studiengangwechsel (Mayr & Neuweg, 2006; Rauin, 2007a). In einer Studie von Rauin (2007a) gab ein Drittel der Studienabbrecher verschiedener Lehramtsstudiengänge an, sich fachlich unterfordert zu fühlen. Es ist davon auszugehen, dass ein selektiver Hochschulzugang zum Lehramtsstudium und die persönliche Auswahl zu einer höheren Studienmotivation und Identifikation beitragen (Oser, 2006; Spiel et al., 2007). In diesem Zusammenhang wird auch von einem gesteigerten „Commitment“ von Studierenden gegenüber der Ausbildungsinstitution gesprochen (vgl. Spiel, Litzenberger & Haiden, 2007). Ferner können Zulassungsverfahren dazu eingesetzt werden, um „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten darin zu bestärken, eine Lehramtslaufbahn aufzunehmen, indem etwa positive Aspekte des Lehrerberufs herausgehoben werden (Nieskens, 2009). Die Rekrutierung von motivierten und begabten Studierenden erleichtert wiederum die Gestaltung einer effektiven und qualitativ hochwertigen Lehramtsausbildung und trägt so langfristig auch zu einer positiven Beeinflussung des beruflichen Images von Lehrkräften bei (Oser, 2006).

Entscheidend für die Nachwuchsrekrutierung sind eine genaue Sondierung der Zielgruppe der potenziellen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und die Beobachtung ihres Studienwahlverhaltens (Strittmatter, 2007). Reintjes und Kollegen (2011) zeigen jedenfalls, dass Lehramtsstudierende im Masterstudium an Universitätsstandorten mit Zulassungshürden, sei es durch Noten oder Selbsterkundungsverfahren, über bessere Eingangsvoraussetzungen verfügen, als an Standorten mit freien Zugangsregelungen. Daneben gilt es, die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften dahingehend zu verändern, dass der Lehrerberuf als eine langfristig reizvolle Tätigkeit wahrgenommen wird. Faktoren, die die Attraktivität des Lehrerberufs für „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten mindern, sind unter anderem fehlende Anreizsysteme für eine hohe Leistungsbereitschaft, geringe Karriere- und Entwicklungschancen sowie die frühe Festlegung auf ein spezifisches Berufsziel (Nieskens, 2009).

In den kommenden Jahren ist, insbesondere in den MINT-Fächern, von einem gesteigerten Bedarf an qualifizierten und motivierten Lehrkräften auszugehen. Um ausreichend viele und „geeignete“ Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu gewinnen, bedarf es einer Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn, indem das Berufsprestige und das Image des Lehrerberufs in Richtung einer anspruchsvollen, abwechslungsreichen und erfüllenden Tätigkeit, verbessert werden. Mit der Einführung von Zulassungsverfahren kann insbesondere für anspruchsvolle und motivierte Kandidatinnen und Kandidaten eine attraktivitätssteigernde und bindende Wirkung für die Lehramtsausbildung erwartet werden. Ferner wird das Signal ausgesendet, dass scheinbar nicht jede bzw. jeder für den anspruchsvollen Beruf der Lehrkraft gleichermaßen „geeignet“ ist. Zukünftig bedarf es einer genaueren Sondierung des Studienwahlverhaltens von potenziellen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die in diesem Kapitel dargestellten Herausforderungen und Veränderungsbedarfe im Kontext der Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses zeigen insgesamt, dass sich durch die Gestaltung von Zulassungsbedingungen zum Lehramtsstudium weitreichende Einflussmöglichkeiten ergeben.

2.2.3 Hochschulzugang aus Sicht verschiedener Akteure

Im vorigen Kapitel (2.2.2) wurde auf allgemeine Herausforderungen im Kontext der Gestaltung des Zugangs zum Lehramtsstudium eingegangen. Die Diskussion über geeignete Hochschulzugangsregelungen zum Lehramtsstudium wird aus verschiedenen Perspektiven geführt. In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Anforderungen an Hochschulzugangsregelungen aus Sicht der Institution Hochschule (Kapitel 2.2.3.1) und der damit verbundenen hochschulrechtlichen Sicht (Kapitel 2.2.3.2) sowie aus Sicht der individuellen Bewerberinnen und Bewerber (Kapitel 2.2.3.3) und bildungspolitischer Vertreterinnen und Vertreter (Kapitel 2.2.3.4).

2.2.3.1 Perspektive der Institution Hochschule

Der tertiäre Bildungssektor ist gegenwärtig durch eine steigende Anzahl privater Hochschulen, Haushaltskürzungen und die fortschreitende Internationalisierung des Bildungswesens gekennzeichnet. Eine zunehmende Spezialisierung auf leistungsstarke Bereiche und Profilbildungen sowie ein wachsender Wettbewerb zwischen Hochschulen um öffentliche Mittel und Studierendenzahlen sind die Folgen (Heine & Briedis et al., 2006). Studienbewerberinnen und Studienbewerber werden in diesem Kontext als humane Ressourcen begriffen, die möglichst schnell und effektiv zu einem berufsqualifizierenden Abschluss geführt werden sollen (Hell, 2006). „Ungeeignete“ Studierende verursachen Kosten, indem sie das Studium abbrechen oder übermäßig lange studieren und somit Studienplätze „blockieren“ (Hell et al., 2008). Angestrebt werden darum geringere Studienabbruchquoten, möglichst wenige Fach- und Hochschulwechsel sowie kurze Studienzeiten (Heine & Briedis et al., 2006). Vor diesem Hintergrund gewinnen „passende“ Zuordnungsentscheidungen durch leistungsfähige Beratungs- und Auswahlverfahren im

Kontext der Studienzulassung zunehmend an Bedeutung (Hell, 2006). So heißt es in den Formulierungen des Wissenschaftsrats (2004, S. 5-6):

„Der Wissenschaftsrat fordert alle betroffenen Akteure auf, in einer gemeinsamen Kraftanstrengung die Situation des Hochschulzugangs in Deutschland maßgeblich zu verbessern, damit künftig so viele für ein Studium Befähigte wie möglich ein Studium aufnehmen und dieses Studium auch erfolgreich und in überschaubarem Zeitrahmen abschließen.“ [...] „Hochschulen müssen künftig aktiver an der Zulassung mitwirken. Dies trägt zu ihrer Profilbildung bei und ermöglicht es, die Qualifikationsprofile von Studienbewerbern bereits vor Studienaufnahme besser mit den Anforderungen einzelner Studienabgänge abzustimmen.“

Die Einführung von Zulassungsverfahren ist mit der Hoffnung einer Senkung von Dropout-Quoten, einer Steigerung des Veranstaltungsniveaus und der Effektivität der Studierendenausbildung sowie einem verbesserten Hochschulimage verbunden (Hell, 2006; Schuler & Hell, 2008). Außerdem erfordert die steigende Zahl der Studienberechtigten und Studierwilligen ein zunehmendes Bewusstsein über den Umgang mit unterschiedlichen Bildungsbiografien und heterogenen Eingangsvoraussetzungen von Studierendenpopulationen (Heine & Briedis et al., 2006; Wissenschaftsrat, 2004). Das in Zulassungsverfahren erlangte Wissen über die Eingangsmerkmale von Studierenden kann zur Profilbildung und zur Gestaltung von Studiengängen genutzt werden (Sanders & Rivers, 1996). Insofern kann insgesamt von einer „strategischen“ Bedeutung des Hochschulzugangs gesprochen werden (Heine & Briedis et al., 2006, S. 7).

Ferner tragen die Universitäten eine erweiterte Verantwortung darin, die vorhandenen Bildungsressourcen optimal zu nutzen. Hierzu wird eine möglichst große Passung zwischen den Anforderungsprofilen einzelner Studiengänge und den Kompetenzprofilen von Studienbewerberinnen und Studienbewerbern angestrebt. Dementsprechend lautet eine der vom Wissenschaftsrat formulierten Zielsetzungen im Kontext der Gestaltung des Hochschulzugangs, dass „Studierwillige [...] weit mehr als bisher ein Studium aufnehmen [müssen], das ihren Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße entspricht, und dieses Studium erfolgreich abschließen“ (Wissenschaftsrat, 2004, S. 4). Zur Unterstützung des Informations- und Studienentscheidungsprozesses von Schulabgängern stehen Hochschulen bezüglich der Bereitstellung relevanter Information über Studienangebote, Studienanforderungen und Erwartungen an Studieninteressenten in einer Bringschuld (Hachmeister, 2008; Heine & Briedis et al., 2006; Nieskens, 2013). Insbesondere in Studiengängen, die für ein klar definiertes Berufsbild, wie das der Lehrkraft qualifizieren, gilt, dass neben den studienbezogenen Anforderungen auch die späteren beruflichen Anforderungen frühzeitig thematisiert werden sollten (Hell, 2006; Hell et al., 2008; Nieskens, 2013). Heine und Kollegen (2006) fassen die Ziele, die Hochschulen mit hochschuleigenen Zulassungsverfahren verfolgen, wie folgt zusammen (S. 1):

- „Qualitätssicherung und -verbesserung beim Hochschulzugang,
- Herstellung größerer Passung zwischen Studierenden und Hochschul- bzw. Fächerprofilen,

- Stärkung von Wettbewerbselementen im Hochschulwesen,
- quantitative Steuerung des Hochschulzugangs.“

Die Implementation und Durchführung von hochschuleigenen Zulassungsverfahren ist für Hochschulen mit personellen, zeitlichen, finanziellen, sachlichen und organisatorisch-administrativen Investitionen verbunden (Heine & Briedis et al., 2006). Um diese zu rechtfertigen, erheben Hochschulen den Anspruch auf prognostisch valide, praktikable, ökonomische und effizient durchführbare Zulassungsverfahren (Heine & Briedis et al., 2006; Rindermann & Oubaid, 1999) (vgl. auch Kapitel 2.2.4). Ferner müssen eventuelle Auswahlentscheidungen juristisch legitimierbar sein (Rindermann & Oubaid, 1999), was Thema des nächsten Kapitels (2.2.3.2) ist.

Der Hochschulzugang hat für Hochschulen eine strategische Bedeutung. Der internationale Wettbewerb zwischen Hochschulen führt zu Bestrebungen nach einer verbesserten Effektivität und Qualität der Hochschulbildung, eine Steigerung der Reputation und einer verstärkten Profilbildung. Hochschuleigene Zugangsregelungen dienen aus Sicht der Hochschulen vor allem dazu, „geeignete“ Studierende zu identifizieren und so die vorhandenen Ressourcen optimal einzusetzen. Maßnahmen zur Gestaltung des Hochschulzugangs sind auf Seiten der Hochschulen mit personellen und finanziellen Kosten verbunden, die nur durch praktikable und valide Verfahren zu rechtfertigen sind.

2.2.3.2 Hochschulrechtliche Perspektive

Der Handlungsspielraum zur Gestaltung hochschuleigener Zulassungsregelungen bewegt sich innerhalb bundes- und landesweit gegebener gesetzlicher Rahmenbedingungen. Mit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 2004 wurde Hochschulen in Deutschland deutlich mehr Autonomie in der Gestaltung von Zugangsbedingungen eingeräumt (Rindermann & Oubaid, 1999). Die gesetzlichen Änderungen betrafen vorerst nur die bundesweit zulassungsbeschränkten NC-Studiengänge (z.B. Psychologie, Medizin) und eröffneten Universitäten ein breiteres Spektrum an Auswahlkriterien (Heine & Briedis et al., 2006). Die Änderungen veranlassten ebenfalls Reformierungen auf Landesebene für alle nicht bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengänge, wozu auch die verschiedenen Lehramtsstudiengänge gehören. Zwar unterscheiden sich die Bundesländer im Einzelnen darin, welche Gestaltungsfreiräume den Universitäten eingeräumt werden. Insgesamt kann jedoch sowohl auf Bundes- als auch Länderebene eine Deregulierung des Hochschulzugangs und eine Übertragung der Verantwortung auf die Hochschulen beobachtet werden (ebd.).

Die neuen Regelungen berühren das Recht auf Freiheit in der Berufswahl, welches in Artikel 12 Absatz 1 des Grundgesetzes verankert ist. In Berufen, die eine besondere Eignung erfordern, wozu der Lehrerberuf durchaus zu zählen ist, können bei einer nicht ausreichenden Anzahl der Studienplätze jedoch verfassungsrechtlich zulässige Einschränkungen

gemacht werden. So heißt es im derzeit geltenden Bayerischen Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006⁴ Artikel 44 (Besondere Qualifikationsvoraussetzungen) Absatz 4:

„Neben den allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen und der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung nach Art. 45 Abs. 1 kann die Hochschule für Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss führen, den Nachweis der Eignung in einem Eignungsfeststellungsverfahren verlangen, wenn das betreffende Studium besondere qualitative Anforderungen stellt, die jeweils zu begründen sind.“

Für die Feststellung der Eignung von Studienbewerberinnen und Studienbewerbern sind laut dem 7. Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) vom 24. August 2004⁵ die folgenden Kriterien zulässig (Artikel 1 Absatz 3):

Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung

1. fachspezifische Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung
2. Ergebnis eines von der Hochschule mit den Bewerbern zu führenden Gesprächs
3. Ergebnis fachspezifischer Studierfähigkeitstests
4. einschlägige Berufsausbildung oder andere berufspraktische Tätigkeiten

Mindestens eines der Kriterien 2. – 5. muss mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung zumindest gleichrangig berücksichtigt werden. Damit wird einer Abwertung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung entgegengewirkt. Die genauen Rechtsverordnungen zur Eignungsfeststellung sind in entsprechenden Satzungen der einzelnen Studiengänge geregelt. Ferner gelten für die rein auf die fachliche Eignung bezogene Prüfung zum Teil hochschulübergreifende Regelungen, wie zum Beispiel für das Lehramt in den Fächern Kunst, Musik und Sport.

Mit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes wurde Hochschulen mehr Autonomie zur Gestaltung hochschuleigener Auswahlverfahren eingeräumt. In Studiengängen, die eine besondere Eignung erfordern, wozu der Lehrerberuf zu zählen ist, können Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt werden. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen ermöglichen unter anderem Auswahlgespräche als Kriterium der Eignungsfeststellung. Das Ergebnis solcher alternativen Zulassungskriterien ist gleichgewichtig mit der Note der Hochschulzugangsberechtigung zu werten.

2.2.3.3 Perspektive der individuellen Bewerberinnen und Bewerber

Wie die Hochschulen, verfolgen auch Bewerberinnen und Bewerber das Interesse einer „passenden“ Studien- und Berufswahl, die ihren individuellen Fähigkeiten, Voraussetzungen und beruflichen Erwartungen gerecht wird. Wie bereits in Kapitel 2.2.2.1 dargestellt, bestehen unter Interessenten für ein Lehramtsstudium erhebliche Informationsbedarfe sowie der Wunsch nach

^{4,5} Erlangt unter: www.gesetze-bayern.de

individualisierten Beratungsangeboten. Um ideelle und reelle Kosten, Frustrationen und persönliche Misserfolge durch lange Studienzeiten, Studienabbrüche oder Studiengangwechsel zu vermeiden, liegt es im Interesse der Studierenden, möglichst frühzeitig Unterstützungsangebote zur Eignungsabklärung wahrzunehmen (Nieskens, 2009; Oser, 2006). Aus Sicht der Lehramtsinteressenten gilt es vor allem zu klären, ob die mitgebrachten Eingangsvoraussetzungen ein erfolgreiches und zufriedenes Bestehen im Lehramtsstudium und -beruf erwarten lassen.

Eine Umfrage von $N = 878$ Lehramtsstudierenden an der Universität Trier ergab, dass sich fast zwei Drittel der Befragten für Eignungsprüfungen zum Lehramtsstudium aussprechen (Weyand, 2012). In einer repräsentativen HIS-Umfrage fiel die Zustimmung zu Aufnahmeprüfungen unter den Lehramtsstudierenden mit 41 % zwar deutlich geringer aus, im Vergleich zu Studierenden anderer Fächerbereiche ist die Zustimmung jedoch überdurchschnittlich hoch (Willich et al., 2011). Geeignete Kriterien für die Zulassung zum Lehramtsstudium sind nach Meinung der Studierenden weniger kognitive Kriterien, wie die Abiturnote (28 % Zustimmung), sondern eher pädagogische Vorerfahrungen (84 %), Hospitationen bzw. Unterrichtspraktika (60 %) und Assessments (64 %) (Weyand, 2012). Fast alle befragten Studierenden (95 %) halten „geeignete“ Persönlichkeitsmerkmale für wichtige Eingangsvoraussetzungen. Ungefähr 81 % geben an, freiwillig an einem Assessment zur Eignungsabklärung teilnehmen zu wollen (ebd.). Der Wunsch nach Beratung und Unterstützung im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl Lehramt ist somit vonseiten der Bewerberinnen und Bewerber in großem Ausmaß gegeben.

Auswahlverfahren sind somit nicht als „Einbahnstraße“ im Sinne einer reinen Studierendenauswahl durch die Hochschulen zu verstehen (Heine & Briedis et al., 2006). Vor allem der Erfolg beratender und selbstselektiver Maßnahmen (vgl. Kapitel 2.3.1) hängt maßgeblich davon ab, inwiefern die Informations- und Beratungsbedürfnisse individueller Bewerberinnen und Bewerber erfüllt (vgl. Kapitel 2.2.2.1) und die Empfehlungen und Verfahrensweisen aus deren Sicht akzeptiert werden. Ferner müssen Zulassungsverfahren fair sein, das heißt keine Bewerbergruppen dürfen systematisch bevorzugt oder benachteiligt werden (Nieskens, 2013). Studieninteressenten profitieren nur von Zulassungsverfahren wenn diese zu validen Urteilen gelangen (vgl. Kapitel 2.2.4.1). Dies trifft sowohl für fremdselektive als auch für beratende Maßnahmen zu. Bisher wurde die Perspektive von Bewerberinnen und Bewerber im Kontext von Zulassungsverfahren stark vernachlässigt (Hell & Schuler, 2005).

Aus Sicht der individuellen Bewerberinnen und Bewerber dienen Zulassungsverfahren vor allem als Unterstützung einer „passenden“ Studien- und Berufswahl. Die Mehrheit der Lehramtsstudierenden befürwortet Eingangsprüfungen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums. Der Erfolg unterschiedlicher Zulassungsverfahren hängt maßgeblich davon ab, inwiefern diese von Bewerberinnen und Bewerbern als unterstützend für die Studien- und Berufswahl erlebt werden und akzeptiert sind. Hierzu sollten die angewendeten Verfahrensweisen und Kriterien transparent, fair und valide sein.

2.2.3.4 Perspektive bildungspolitischer Vertreterinnen und Vertreter

Aus bildungspolitischer Sicht besteht eine zentrale Herausforderung darin, einen „geeigneten“ Lehrernachwuchs zu rekrutieren, um Schulen ausreichend mit qualifizierten Lehrkräften zu versorgen. Es liegt in der Pflicht der Bildungspolitik für geeignete Eingangsbedingungen, Qualifizierungsmöglichkeiten und berufliche Rahmenbedingungen für Lehrkräfte zu sorgen (KMK, 2000; Weyand, 2012). Die Auswahl und Rekrutierung „geeigneter“ Kandidatinnen und Kandidaten ist jedoch nur möglich, wenn der Lehrerberuf in der Gesellschaft als attraktive Studien- und Berufswahl wahrgenommen wird und sich ausreichend viele Personen für die Lehramtslaufbahn interessieren (vgl. Kapitel 2.2.2.4). In diesem Zusammenhang tragen bildungspolitische Vertreterinnen und Vertreter vor allem die Verantwortung über Imagekampagnen zur Sichtbarmachung des Lehrerberufs und die Aufklärungsarbeit über berufliche Aussichten von Lehrkräften (vgl. Weyand, 2012).

Derzeit ergibt sich in einigen Fächerbereichen ein Spannungsfeld zwischen dem quantitativen Bedarf an Lehrkräften und einer qualitätsorientierten Rekrutierung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Weyand, 2012). Die gegenwärtige Herausforderung, Schulen mit einer ausreichenden Zahl an ausgebildeten Lehrkräften zu versorgen, steht einer strikten Eingangsselektion entgegen (Felbrich et al., 2010). Trotz der Bedarfssituation spricht sich der Deutsche Philologenverband für die Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren aus: Schließlich „geht [es] nicht darum, genügend Lehrkräfte in Deutschland zu rekrutieren, sondern es geht darum, genügend geeignete für diesen Beruf zu interessieren“ (DPhV, 2007, S. 1). So heißt es in einer Pressemitteilung:

„Der Mangel an Lehrernachwuchs hängt damit zusammen, dass der Lehrerberuf in den letzten Jahren für hoch qualifizierte Jugendliche zunehmend unattraktiv gemacht wurde. Um den Lehrermangel zu verringern, muss man an dieser Stelle gegensteuern und den engagierten jungen Kolleginnen und Kollegen attraktive Perspektiven bieten. Wer den Lehrermangel aber dadurch bekämpfen will, dass er bewusst ungeeignete Kandidaten in den Beruf übernimmt, handelt gegenüber den Schülerinnen und Schülern unverantwortlich und kurzfristig.“

Kritisiert wird auch die in einzelnen Fächerbereichen gängige Praxis der Rekrutierung von Personen ohne volle Lehrqualifikation über den Seiteneinstieg (Sliwka & Klopsch, 2012). Ein Beispiel ist das aus den USA stammende Projekt *Teach for America*⁶. Hier werden junge Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne Lehramtsausbildung auf Grund ihrer persönlichen Fähigkeiten rekrutiert und für einen begrenzten Zeitraum an Schulen eingestellt (Nieskens, 2012). Als zusätzliches Lehrpersonal sollen sie in sozialen Brennpunkten für mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sorgen. Das deutsche Pendant *Teach First Deutschland*⁷ wird seit 2007 in mehreren Bundesländern praktiziert (ebd.). Befürchtet wird eine Abwertung der Lehramtsausbildung. Stattdessen wird eine bedarfsorientierte und langfristige Rekrutierungsstrategie gefordert (Strittmatter, 2007; Terhart, 2009).

⁶ Für weitere Informationen siehe: <http://www.teachforamerica.org/>

⁷ <http://www.teachfirst.de/>

Ein konsistentes Vorgehen zur Gewinnung „geeigneter“ Lehrernachwuchskräfte wird jedoch durch die föderale und phasenbezogene Struktur der Lehramtsausbildung und die damit verbundene Verantwortungsdiffusion erschwert (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Es bedarf einer Strategie „die Lehrerbildung über alle Phasen hinweg als Kontinuum zu betrachten und entsprechend über die Institutionen hinweg abgestimmt zu konzipieren“ (ebd., S. 31). Weyand (2012) weist außerdem darauf hin, dass die bildungspolitische Diskussion zur Lehrerauswahl derzeit stark ideologisch, normativ und abhängig von Wählerstimmen geführt wird. Es besteht die Notwendigkeit einer stärker evidenzbasierten Debatte (ebd.). Die Erforschung der Wirksamkeit von Zugangsregelungen im Hinblick auf die Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses wird darum als dringend notwendig erachtet.

Bildungspolitische Vertreterinnen und Vertreter bewegen sich in einem Spannungsverhältnis zwischen der Rekrutierung gut „geeigneter“ Lehrkräfte und der Sicherstellung einer ausreichenden Zahl an Lehrkräften in Schulen. Maßnahmen zur Attrahierung und Auswahl von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sind stets im Gesamtkontext der Attraktivität und Qualität der Lehramtsausbildung zu betrachten. Es bedarf einer phasenübergreifenden Gesamtstrategie der Rekrutierung sowie einer evidenzbasierten Debatte zur Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses.

2.2.4 Anforderungen an die Güte von Zulassungsverfahren

Damit Zulassungsverfahren sinnvoll und legitim eingesetzt werden können, müssen bestimmte Anforderungen an verschiedene Gütekriterien erfüllt sein. Diese leiten sich aus messtheoretischen Überlegungen und den im vorigen Kapitel (2.2.3) dargestellten Erwartungen verschiedener Akteure ab. Die relevanten Gütekriterien lassen sich in drei Bereiche untergliedern: Die sich aus eignungsdiagnostischer Sicht ergebenden Anforderungen an objektive, reliable und valide Verfahrensweisen (Kapitel 2.2.4.1), die Forderung der Hochschulen nach ökonomisch anwendbaren und nützlichen Verfahren (Kapitel 2.2.4.2) und die sich aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber ergebenden Ansprüche auf Fairness, Transparenz und Akzeptanz (Kapitel 2.2.4.3). In diesem Kapitel wird gezeigt, welche Anforderungen an Zulassungsverfahren im Kontext des Hochschulzugangs gestellt werden. Wie die Bedeutsamkeit der Gütekriterien im Einzelfall zu gewichten ist, hängt von der jeweiligen Konzeption und Zielsetzung unterschiedlicher Verfahrensweisen ab.

2.2.4.1 Objektivität, Reliabilität und Validität von Zulassungsverfahren

Zulassungsverfahren im Kontext des Zugangs zum Lehramtsstudium zielen darauf ab, „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten zu identifizieren und für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf zu gewinnen. Somit erheben diese den Anspruch darauf, die Neigung und Eignung von jungen Personen im Hinblick auf die Lehramtslaufbahn angemessen zu diagnostizieren und darauf basierend Prognosen über die spätere Bewährung im Studium und Beruf zu ermögli-

chen. Ausgehend von studien- und berufserfolgsrelevanten Indikatoren werden Einschätzungen darüber vorgenommen, wie zufrieden und erfolgreich zukünftige Arbeitsanforderungen bewältigt werden (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Wie andere diagnostische Messverfahren und Testinstrumente, sollten Zulassungsverfahren hierzu die psychometrischen Qualitätskriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen (vgl. Weuster, 2012a). Dies gilt insbesondere für Verfahren, die auf eine Auswahl von Studierenden abzielen (Troost, 2005). Ein Zulassungsverfahren ist dabei objektiv (Heine & Briedis et al., 2006, S. 13),

„[...] wenn bei der Durchführung und Auswertung eines Verfahrens sowie bei der Interpretation der Ergebnisse für alle Teilnehmer die gleichen Bedingungen bestehen. Die Ergebnisse müssen z.B. unabhängig sein von den Personen, die ein Verfahren durchführen, auswerten und interpretieren.“

Erreicht wird *Objektivität* durch einen hohen Standardisierungsgrad der eingesetzten Instrumente (Nieskens, 2013). Im Fall von Auswahlgesprächen können beispielsweise Fragebögen oder Gesprächsleitfäden dazu eingesetzt werden, um die Objektivität bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zu steigern (Weuster, 2012a).

Die *Reliabilität* oder Zuverlässigkeit eines Messverfahrens beschreibt den Grad der Genauigkeit bzw. Fehlerfreiheit einer Messung (Weuster, 2012a). Die Reliabilität einer Messung ist umso größer, je kleiner der zu einem Messwert zugehörige Fehlerwert ist (Bortz & Döring, 2006). Perfekte Messgenauigkeit würde bedeuten, dass ein Verfahren dazu in der Lage ist, den nicht fehlerbehafteten bzw. „wahren“ Wert zu messen. Situative Störungen, Müdigkeit oder Missverständnisse und andere Fehlerquellen lassen sich in der Praxis jedoch nicht gänzlich ausschließen (ebd.). Ein Zulassungsverfahren misst genau, wenn eine hinreichende Unterscheidung zwischen „geeigneten“ und „nicht geeigneten“ Bewerberinnen und Bewerbern getroffen wird (Weuster, 2012a). Erschwert werden zuverlässige Messungen von Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen dadurch, dass Verhaltensweisen situationsspezifisch sind und sich im Verlauf der Zeit verändern können. Bei Zeugnis- und Lebenslaufanalysen sowie bei Auswahlgesprächen stellen Beurteilerinnen und Beurteiler selbst das Messinstrument dar. In diesem Fall kann das Kriterium der Objektivität als eine spezifische Form der Reliabilität betrachtet werden. Entscheidend sind die Urteilsstabilität über wiederholte Messungen *einer* Beurteilerin bzw. *eines* Beurteilers (Intrater-Reliabilität) sowie die Übereinstimmung der Messungen *zwischen* zwei oder mehreren Beurteilerinnen bzw. Beurteilern (Interrater-Reliabilität) (ebd.).

Objektivität und Reliabilität sind notwendige, jedoch keine hinreichenden Voraussetzungen für die *Validität* von Auswahlverfahren. Ein valides Messverfahren misst das, was es zu messen vorgibt (Bortz & Döring, 2006). Im Kontext von Zulassungsverfahren für Studierende sind dies in der Regel Konstrukte bzw. Indikatoren, die eine Prognose über die Bewährung im späteren Studium und / oder Beruf erlauben (Päßler et al., 2011). Heine (2006) formuliert in diesem Zusammenhang (S. 13):

„Gültigkeit oder Validität eines eignungsdiagnostischen Verfahrens meint das Ausmaß, in dem das Verfahren diejenigen Merkmale oder Fähigkeiten, die es messen soll, auch tatsächlich misst. Die Diskussion zur Validität der Auswahlverfahren konzentriert sich vornehmlich auf deren prognostische Gültigkeit, das heißt das Ausmaß, in dem aus dem Ergebnis der spätere Erfolg im Studium vorhergesagt werden kann. Inkrementelle Validität meint dabei den Zuwachs an Prognosekraft durch die zusätzliche Berücksichtigung eines bestimmten Eignungsindikators.“

Der Erfolg eines Zulassungsverfahrens hängt somit maßgeblich davon ab, wie gut es gelingt, die Eignung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu diagnostizieren und davon ausgehend, Prognosen über die spätere Bewährung im Studium und Beruf anzustellen. Bei der prognostischen Validität handelt es sich um einen Spezialfall der Kriteriumsvalidität (Bortz & Döring, 2006). Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, ein geeignetes Außenkriterium zu definieren und valide zu erfassen (ebd.), was auch aus den Kapiteln zur Operationalisierung von Studien- und Berufserfolgen im Lehramtsbereich hervorgeht (vgl. Kapitel 2.1.3 und 2.3.2.2).

In der Praxis der Personenauswahl gibt es kein vollkommen prognostisch valides Instrument. Zusammenhänge zwischen $r = .30$ und $r = .50$ gelten als gut; höhere Werte sind äußerst selten (Weuster, 2012a). Es handelt sich bei derartigen Messungen somit immer um Aussagen mit probabilistischem Charakter (Bortz & Döring, 2006). Zudem ist nicht von strikt linearen Zusammenhängen auszugehen. Stattdessen sind auch kurvilineare Zusammenhänge möglich, bei denen beispielsweise extrem hohe Testwerte mit einem Rückgang der beruflichen Bewährung einhergehen (ebd.). Ein Beispiel, welches bereits angesprochen wurde, ist ein übertriebenes Ausmaß an Lehrerenthusiasmus (vgl. Kapitel 2.1.4.3.1) oder eine stark idealistische Studienwahlmotivation (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Zur Rechtfertigung von Bewerberablehnungen, aber auch zur Absicherung der Gültigkeit von Studienempfehlungen, bedarf es einer theoretischen und empirischen Absicherung der in Zulassungsverfahren angewandten Kriterien (Mayr, 2012a; Päßler et al., 2011). Entscheidungsweisend sind Ausprägungen in studien- und berufserfolgsrelevanten Merkmalen, die im Verlauf der Lehramtsausbildung nur begrenzt angeeignet werden können (vgl. Kapitel 2.1.5.2). In Kapitel 2.3.2.4 wird die Güte von Prognosen zur Lehrereignung im Kontext eignungsdiagnostischer Verfahren diskutiert. Die Validität eines Zulassungsverfahrens ist maßgeblich für seine praktische Nützlichkeit (Weuster, 2012a), welche Thema des nächsten Kapitels (2.2.4.2) ist.

Zulassungsverfahren zielen auf eine Diagnose der Eignung von Studieninteressenten im Hinblick auf die zukünftig im Studium oder Beruf zu bewältigenden Anforderungen ab. Dabei sollten Zulassungsverfahren psychometrischen Ansprüchen genügen, das heißt objektiv, reliabel und prognostisch valide sein. Gültige Eignungsdiagnosen sind im Kontext selektiver Verfahren, aber auch zur Absicherung von Studienempfehlungen, bedeutsam.

2.2.4.2 Praxistauglichkeit, Ökonomie und Nutzen von Zulassungsverfahren

Die Qualität und langfristige Etablierung verschiedener Verfahrensweisen im Kontext des Hochschulzugangs hängen entscheidend davon ab, wie praxistauglich und aufwändig diese in ihrer Durchführung sind und welcher Nutzen durch den Einsatz für die Hochschule entsteht. Neben psychometrischen Gütekriterien besteht somit, insbesondere aus Sicht der Hochschulen, auch ein Anspruch auf bestimmte Nebengütekriterien, wie die praktische Umsetzbarkeit sowie ein positives Kosten- und Nutzenverhältnis (vgl. Heine & Briedis et al., 2006; Trost & Haase, 2005). Zulassungsverfahren sind praktikabel, wenn diese mit vertretbarem Aufwand und Ressourceneinsatz durchgeführt werden können. Maßgeblich sind hierfür beispielsweise die Erlernbarkeit, Verständlichkeit und Benutzerfreundlichkeit von Verfahren für die durchführenden Personen (Weuster, 2012a). Ferner fallen durch notwendiges Personal, Räumlichkeiten und Materialien Kosten an, die in einem positiven Verhältnis mit dem durch ein Verfahren erzielten Nutzen stehen sollten (ebd.).

Der Nutzen, der durch den Einsatz von fremdselektiven Zulassungsverfahren entsteht, wird in Form von „Treffer- bzw. Erfolgsquoten“ ausgedrückt (Mayr, 2012a; Weuster, 2012a). Diese Quote beschreibt den Anteil der eignungsdiagnostisch „richtigen“ Entscheidungen an der Gesamtheit der Personen, die das Verfahren durchlaufen haben. Entscheidungen gelten dann als „richtig“, wenn tatsächlich „geeignete“ Personen zum Studium zugelassen wurden. Gemäß Taylor und Russel (1939) hängt die Trefferquote von drei Faktoren ab (vgl. auch Hell, 2006; Spiel et al., 2007):

- vom Prozentsatz der „Geeigneten“ unter den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern (Basisrate),
- von der Validität des jeweiligen Auswahlinstruments (vgl. Kapitel 2.2.4.1) und
- von der Selektionsquote, also dem Prozentsatz der anzunehmenden Kandidatinnen und Kandidaten.

Ein Auswahlverfahren mit einer positiven Validität (gegenüber einer rein zufälligen Auswahl) ist umso treffsicherer, je selektiver die Auswahl ist, das heißt, wenn nur eine kleine Anzahl an Bewerberinnen und Bewerbern zugelassen wird (Hell, 2006). Hochselektive Verfahren, wie sie beispielsweise in Finnland durchgeführt werden (vgl. Kohonen, 2007; Ray, 2012), sind somit bei gleichem Aufwand besonders effektiv. Mayr (2012a) führt hierzu ein Rechenbeispiel an: Bei einer Basisrate von 80 % führt der Einsatz eines Verfahrens mit einer Validität von $\rho = .50$ mit dem 10 % der schlechtesten Kandidatinnen und Kandidaten ausselektiert werden, unter den Zugelassenen zu 84 % „geeigneter“ Personen. Unter sonst gleichen Bedingungen und dem gleichen Aufwand führt eine sehr strenge Selektion von nur 10 % der „Besten“ Kandidatinnen und Kandidaten zu einer beachtlichen Trefferquote von 97 % (ebd.). Neben der psychometrischen Qualität sind somit auch die Größe und Qualität der Bewerberpopulation entscheidend für die Nützlichkeit eines Zulassungsverfahrens. Aus diesem Grund kommt es nicht nur auf die

Optimierung von Zulassungsverfahren, sondern auch auf eine Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn an (vgl. Kapitel 2.2.2.4).

Insbesondere bei großen Studierendenpopulationen können Zulassungsverfahren mit erheblichen finanziellen und personellen „Kosten“ verbunden sein. Eine rein monetäre Abwägung entstehender Vor- und Nachteile wird der Komplexität der möglichen Wirkungen jedoch nicht gerecht. Durch die Einführung von Zulassungsverfahren, beratender und selektiver Art, sind auch nicht-monetäre Gewinne zu erwarten, die nicht ohne weiteres erfasst werden können. Hierzu gehören beispielsweise eine mögliche Steigerung der Reputation und Attraktivität des Lehramtsstudiums sowie die Ersparnis finanzieller Kosten und Frustrationen durch weniger Studienabbrüche und erfolgreiche Lehrerkarrieren (vgl. Hell et al., 2008; Seibert, 2008). Kosten-Nutzen-Abwägungen müssen auch immer der Frage Rechnung tragen, für *wen* Kosten anfallen und Gewinne entstehen. Auswahl- und Beratungsverfahren sind aus gesellschafts- und finanzpolitischer Sicht vor allem dann gerechtfertigt, wenn sie langfristig zur Gewinnung und zum Erhalt eines qualitativ hochwertigen Lehrernachwuchses beitragen und somit positive Folgen für zukünftige Schülergenerationen und die Allgemeinheit erwarten lassen (Weyand et al., 2012).

Aus Sicht der Hochschulen stellt sich die Frage, inwiefern die mit der Entwicklung und Durchführung von Zulassungsverfahren verbundenen Kosten durch den zu erwartenden Nutzen gerechtfertigt sind. Der Nutzen bzw. die „Trefferquote“ von Zulassungsverfahren hängt sowohl von der psychometrischen Qualität des Verfahrens als auch von der Größe und Qualität der Bewerberpopulation ab. Von Zulassungsverfahren sind auch nicht-monetäre Gewinne zu erwarten.

2.2.4.3 Fairness, Transparenz und Akzeptanz von Zulassungsverfahren

Weitere Nebengütekriterien, die vor allem aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber bedeutsam sind, betreffen die Fairness, Transparenz und Akzeptanz von Zulassungsverfahren (vgl. Heine & Briedis et al., 2006; Nieskens, 2013; Trost & Haase, 2005). Bewerberinnen und Bewerber haben einen Anspruch auf eine faire und gleichberechtigte Behandlung im Verfahrensablauf (Nieskens, 2013). Das heißt, Bewerbergruppen unterschiedlichen Geschlechts, ethnischen oder sozialen Hintergrunds dürfen nicht systematisch bevorzugt oder benachteiligt werden. Für alle Bewerberinnen und Bewerber müssen die gleichen Chancen bestehen, den gewünschten Studienplatz zu erhalten (ebd.).

Darüber hinaus, sollten Zulassungsverfahren in ihrer Zielsetzung, den zu Grunde liegenden Kriterien, den verwendeten Instrumenten und im Ablauf transparent und somit für die Bewerberinnen und Bewerber nachvollziehbar sein. Die hierzu notwendigen Informationen sollten für Bewerberinnen und Bewerber zugänglich sein (Heine & Briedis et al., 2006; Trost & Haase, 2005). Hierzu werden in der Regel Eignungssatzungen erstellt und auf hochschuleigenen Internetseiten veröffentlicht. Insbesondere im Fall einer Bewerberablehnung müssen die Gründe nachvollziehbar dargelegt werden.

Der Grad in dem Zulassungsverfahren als objektiv, fair und transparent wahrgenommen werden, beeinflusst, ob diese vonseiten der Bewerberinnen und Bewerber, der durch-

führenden Personen und der Öffentlichkeit akzeptiert werden (Terhart, 2000). Weuster (2012a) spricht in diesem Zusammenhang von der „sozialen Validität“ eines Verfahrens, also der subjektiven Einschätzung über die Güte eines Verfahrens. Von der Gestaltung fairer und anerkannter Zulassungsverfahren ist für Hochschulen eine positive Imagewirkung zu erwarten. Während die Akzeptanz unterschiedlicher Verfahren aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber als vergleichsweise gut erforscht gilt (vgl. Heine & Briedis et al., 2006; Hell & Schuler, 2005), wurde die Sicht der durchführenden Personen bisher stark vernachlässigt. Dabei ist davon auszugehen, dass die Akzeptanz vonseiten der durchführenden Personen entscheidend für die qualitätsvolle Umsetzung und die langfristige Etablierung eines Zulassungsverfahrens ist.

Die Akzeptanz von selektiven Verfahrensweisen hängt auch von der Gerichtsfestigkeit der getroffenen Zulassungsentscheidungen ab. Auswahlverfahren müssen so gestaltet sein, dass diese vereinbar mit den Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes sind (vgl. Kapitel 2.2.3.2; Rindermann & Oubaid, 1999; Trost, 2005). Studienablehnungen sind juristisch nur legitim, wenn ein Bewerberüberhang bzw. Knappheit an den zur Verfügung stehenden Studienplätzen vorliegt. Andernfalls trifft im Fall einer gesetzlichen Anklage gegen einen Ablehnungsbescheid das Recht auf freie Ausbildungs- und Berufswahl in Kraft.

Zulassungsverfahren sollten, insbesondere aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber, dem Anspruch auf Fairness, Transparenz und Akzeptanz genügen. In diesem Zusammenhang kann von der sozialen Validität eines Zulassungsverfahrens gesprochen werden. Die Qualität und Wirkung sowie die langfristige Umsetzung von Zulassungsverfahren hängen unter anderem davon ab, inwiefern diese vonseiten der beteiligten Bewerberinnen und Bewerber und der Kommissionsmitglieder akzeptiert sind.

2.2.5 Zusammenfassung

Im zweiten Teil des theoretischen Rahmens (Kapitel 2.2) wurden Rahmenbedingungen und Anforderungen im Kontext der Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen thematisiert. Zunächst wurde anhand von empirischen Befunden gezeigt, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Allgemeinen über „gute“ Eingangsvoraussetzungen in studien- und berufserfolgsrelevanten Kompetenzbereichen verfügen (Kapitel 2.2.1). Es gibt jedoch auch Hinweise darauf, dass sich ebenfalls Personen für die Lehramtslaufbahn entscheiden, die auf Grund ihrer Voraussetzungen im persönlichkeitsbezogenen oder motivationalen Merkmalsbereich einen ungünstigen Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen.

Anschließend wurden verschiedene Herausforderungen aufgezeigt (Kapitel 2.2.2), die sich im besonderen Zusammenhang mit der Gestaltung des Zugangs zum Lehramtsstudium ergeben. Unter Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten besteht beispielsweise ein erheblicher Informationsbedarf im Hinblick auf studien- und berufsbezogene Anforderungen der Lehramtslaufbahn und die Passung ihrer Fähigkeiten und Neigungen. Ferner besteht die Notwendigkeit von Rückmelde- und Selektionsmechanismen während der Lehramtslaufbahn, um berufliche Fehlentscheidungen möglichst frühzeitig und ohne allzu große Verluste korrigieren zu

können. Die bisher überwiegend an kognitiven Eingangskriterien orientierte Studierendenauswahl sollte zukünftig um berufsrelevante, nicht-kognitive Merkmalsbereiche erweitert werden. Zulassungsverfahren sollten auch mit dem Ziel einer Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn eingesetzt werden. Insgesamt ergeben sich mit der Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen weitreichende Einflussmöglichkeiten für die Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses.

In Kapitel 2.2.3 wurde gezeigt, welche Erwartungen sich an die Gestaltung von Hochschulzugangsregelungen aus Sicht von Hochschulen, aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern sowie bildungspolitischen Vertreterinnen und Vertretern ergeben. Für Hochschulen stellt die Optimierung des Hochschulzugangs eine strategische Bedeutung dar. Ziel ist es, „geeignete“ Studierende auszuwählen und diese möglichst effektiv zum Studienziel zu bringen. Trotz der erweiterten Spielräume, die Hochschulen zur Gestaltung von Zugangsregelungen eingeräumt wurden, sind dabei bestimmte gesetzliche Rahmenbedingungen einzuhalten. Aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber steht die Frage der Abklärung der persönlichen Eignung und Neigung für die Lehramtslaufbahn im Vordergrund. Bildungspolitische Vertreterinnen und Vertreter stehen vor der Herausforderung eine übergreifende Rekrutierungsstrategie zur nachhaltigen Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses zu implementieren. Dabei sollen Schulen einerseits mit einer ausreichenden Zahl an Lehrkräften versorgt und andererseits nur die am „besten geeigneten“ Personen für den Lehrerberuf rekrutiert werden.

Aus Sicht aller Beteiligten sollten Zulassungsverfahren bestimmte Gütekriterien erfüllen (Kapitel 2.2.4). Zunächst besteht ein Anspruch auf psychometrische Güte, das heißt auf objektive, reliable und valide Verfahren. Zulassungsverfahren sollten insbesondere prognostisch valide sein, das heißt „wahre“ Aussagen über die zukünftige Bewährung im Studium und Beruf zulassen. Ferner sollten Zulassungsverfahren praxistauglich und ökonomisch anwendbar sein und einen positiven Nutzen für die Hochschulen erwarten lassen. Bewerberinnen und Bewerber haben zudem einen Anspruch auf faire und transparente Verfahren. Inwiefern Zulassungsverfahren vonseiten der Bewerberinnen und Bewerber und der durchführenden Personen akzeptiert sind, ist entscheidend für die Qualität und Effektivität von Verfahren. Nachdem gezeigt wurde, welche Anforderungen an Zulassungsverfahren bestehen, folgen im anschließenden Kapitel (2.3) Ausführungen darüber, welche Verfahrensweisen im praktischen Kontext des Lehramtsstudiums angewandt werden und welche Wirkungen damit erzielt werden.

2.3 Zugang zum Lehramtsstudium in der Praxis: Gestaltung und Wirksamkeit unterschiedlicher Verfahren

Nachdem in Kapitel 2.2 herausgestellt wurde, welche Anforderungen an Hochschulzugangsregelungen bestehen, wird in diesem Kapitel eine praxisbezogene Perspektive auf die Gestaltung von Zugangsbedingungen zum Lehramtsstudium eingenommen. Hierzu erfolgt zunächst eine grundlegende Zielklärung unterschiedlicher Zulassungsverfahren (Kapitel 2.3.1). Anschließend werden weitere Kriterien aufgezeigt, in denen sich verschiedene Zulassungsverfahren unter-

scheiden (Kapitel 2.3.2). Diese beschreiben zugleich wichtige Anhaltspunkte für eine Evaluation der Wirksamkeit von Zulassungsverfahren. In Kapitel 2.3.3 werden schließlich praktische Beispiele für unterschiedliche Zulassungsverfahren gegeben, die im Kontext von Lehramtsstudiengängen im deutschsprachigen Raum angewandt werden. Sofern vorhanden, werden ebenfalls Befunde aus Wirksamkeitsstudien zu den Verfahren berichtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Einsatz von Auswahlgesprächen (Kapitel 2.3.3.5). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (Kapitel 2.3.4).

2.3.1 Zielklärung von eignungsdiagnostischen Maßnahmen

Insgesamt ist an den Hochschulen in den letzten Jahren eine deutliche Bedeutungszunahme von Auswahl- und Beratungsverfahren im Kontext des Zugangs zum Lehramtsstudium zu verzeichnen (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012; Willich et al., 2011). Laut einer Umfrage des HIS (Hochschul-Informationssystem), haben sich im Wintersemester 2009/10 ca. 70 % der Lehramtsstudierenden um ein Lehramtsstudium mit örtlicher Zulassungsbeschränkung beworben; knapp ein Viertel (24 %) durchlief dabei bestimmte Eignungsprüfungen (Willich et al., 2011). Die eingesetzten Verfahrensweisen sind in der Regel hochschulspezifisch und heterogen (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Übergeordnete Zielsetzung eignungsdiagnostischer Verfahren ist die Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses. Im Folgenden werden die Zielsetzungen unterschiedlicher Verfahrensweisen näher differenziert (vgl. Klusmann et al., 2011). Unterschieden wird zwischen Maßnahmen, die auf die Feststellung (2.3.1.1) oder Abklärung der Eignung (2.3.1.2) sowie auf die Entwicklungsförderung (2.3.1.3) von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten abzielen. Bei der Gestaltung und Bewertung von Zugangsbedingungen sind diese Zielsetzungen stets zu berücksichtigen (Hell, 2006). Die Begrifflichkeiten werden jedoch häufig uneinheitlich verwendet (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012).

2.3.1.1 Eignungsfeststellung

In Eignungsfeststellungsverfahren werden anhand studien- und berufserfolgsrelevanter Indikatoren Prognosen über die Erfolgswahrscheinlichkeit des Studien- und Berufsverlaufs vorgenommen und davon ausgehend Zulassungsentscheidungen getroffen (Klusmann et al., 2011). Ziel ist es, „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium zu identifizieren und „ungeeigneten“, die keine erfolgreiche Bewältigung studien- und berufsbezogener Anforderungen erwarten lassen, den Zugang zur Lehramtslaufbahn zu verwehren. Im Idealfall werden solchen Personen Laufbahnalternativen vorgeschlagen. Mit der Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren soll ein bestimmtes Mindestmaß an relevanten Eingangsvoraussetzungen vor Antritt der Lehramtslaufbahn sichergestellt werden (Hörl, 2008; Mayr & Neuweg, 2009; Strittmatter, 2007).

Die Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren erfordert Wissen über prognostisch relevante Indikatoren (vgl. Kapitel 2.3.2.2) und über geeignete Instrumente (vgl. Kapitel 2.3.2.3), um diese zuverlässig zu erfassen. Ferner bedarf es einer Definition von Mindestanforderungen, die für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums als erforderlich betrachtet werden.

Eignungsfeststellungsverfahren, die auf eine Erfassung der pädagogischen Eignung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten abzielen, werden derzeit beispielsweise in dem hier untersuchten Verfahren der Technischen Universität München und an einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Österreich durchgeführt. An zahlreichen anderen Hochschulen wird häufig nur eine fachliche Eignungsprüfung vorgenommen. Die zur Erfassung der pädagogischen Eignung eingesetzten Instrumente sind Assessment-Centers oder Auswahlgespräche (vgl. Kapitel 2.3.3). Der zurückhaltende Einsatz von Eignungsfeststellungsverfahren liegt darin begründet, dass diese sehr aufwändig sind und eine juristische Absicherung nur eingeschränkt gegeben ist. Ablehnungsbescheide sind derzeit nur gerichtsfest, wenn die Kapazitäten der vorhandenen Studienplätze gänzlich ausgeschöpft sind (vgl. Kapitel 2.2.3.2).

2.3.1.2 Eignungsabklärung

Eignungsabklärende Maßnahmen zielen auf die Beratung, Information und Reflexionsanregung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl Lehramt ab (Nieskens, 2013). Im Vordergrund steht dabei die Klärung der Frage nach der „Passung“ zwischen der Eignung („*Kann ich das?*“) und Neigung („*Will ich das?*“) von Bewerberinnen und Bewerbern und den studien- und berufsbezogenen Anforderungen (Klusmann et al., 2011; Mayr, 2012a; Weyand, 2010). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung heißt es (KMK, 2013a, S. 2):

„Eignungsabklärungsverfahren haben die Unterstützung von (Selbst-) Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt zum Ziel. Sie sind nicht auf die Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern für Studienplätze oder den Vorbereitungsdienst ausgerichtet. Eignungsabklärungsverfahren sollen auch Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung ermöglichen und die Kompetenzentwicklung unterstützen.“

Studieninteressenten werden mittels eignungsabklärenden Maßnahmen dazu angeregt, sich frühzeitig mit den Anforderungen des angestrebten Studiengangs, der eigenen Motiv- und Interessenlage sowie den persönlichen Fähigkeiten zur Bewältigung künftiger Anforderungen auseinanderzusetzen. Grundlegende Annahme ist, dass Personen beruflich erfolgreich und zufrieden sind, wenn die „gewählten Aufgaben und das berufliche Umfeld möglichst kompatibel mit der ihr eigenen Motiv- und Wertestruktur sind und so den beruflichen Verhaltensanforderungen in kompetenter Weise entsprochen werden kann“ (Hossiep & Paschen, 2003, S. 9). Falsche Vorstellungen über das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf sollen korrigiert und berufliche Alternativen abgewogen werden. Studieninteressenten werden auf diese Art und Weise darin unterstützt, eine eigenständige und selbstverantwortliche Studien- und Berufswahl zu treffen. Die in der Definition erwähnte Zielsetzung von Kompetenzentwicklungsprozessen wird im anschließenden Kapitel (2.3.1.3) gesondert behandelt. Instrumente der Eignungsabklärung können selbsterkundende Testinventare, Beratungsgespräche, Praktika oder Portfolios sein (vgl. KMK, 2013a; Kapitel 2.3.3). Die erhofften Wirkungen sind selbstselektiver Art: „Geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten sollen für die Aufnahme des Lehramtsstudiums ermutigt und „ungeeignete“ davon abgehalten werden (Klusmann et al., 2011).

2.3.1.3 Entwicklungsförderung

Die Eignungsabklärung zu Studienbeginn ist nicht ausschließlich als punktuelles und nach erfolgter Zulassung zwingend abgeschlossenes Ereignis zu betrachten. Vielmehr kann diese Ausgangspunkt eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses über die persönliche Eignung für die Lehramtslaufbahn darstellen und zum Selbstverständnis angehender Lehrkräfte als lebenslange Lerner beitragen (Weyand, 2012). Entscheidend für die Anstrengungsbereitschaft und die Motivation von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zur persönlichen Weiterentwicklung sind schließlich deren Überzeugungen über die Lern- und Entwickelbarkeit berufsspezifischer Kompetenzen (ebd.). Werden wichtige Lehreigenschaften, wie beispielsweise Empathie oder Kommunikationsfähigkeit, als nicht erlernbar betrachtet, ist kaum davon auszugehen, dass Anstrengungen zum Erlernen solcher Fähigkeiten unternommen werden.

Entwicklungsfördernd angelegte Maßnahmen können nachhaltig dazu beitragen, dass die Lehramtsausbildung und die berufliche Praxis als Angebote zur persönlichen Weiterentwicklung begriffen und genutzt werden (vgl. Kapitel 2.1.5). Nolle (2012) spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung einer Lernorientierung, die eine ständige Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit beinhaltet. Ausschlaggebend sind die Identifikation von Entwicklungsbedarfen und die Bereitstellung entsprechender Förderangebote (Bosse, Dauber, Döring-Seipel & Nolle, 2012; Mayr, 2012a; Nieskens, Mayr & Meyerdirks, 2011). Entwicklungsfördernde Wirkungen können durch unterschiedliche Verfahrensweisen (z.B. Selbsterkundungen, Assessments, Beratungsgespräche) erzielt werden (vgl. Kapitel 2.3.3).

Ab dem Zeitpunkt der Aufnahme des Lehramtsstudiums beginnt neben der Arbeit an der professionellen Entwicklung von Lehrkräften auch die Entwicklung einer Lehrer-Identität. Hierzu gehört die Überzeugung über die Bedeutsamkeit der Lehrertätigkeit und die Bereitschaft „sich den ethischen Zielen des Berufs zu verpflichten“ (Kohonen, 2007, S. 28). Studienbegleitende Beratungs- und Reflexionsangebote können darauf abzielen, die Entwicklung einer Lehrer-Identität bzw. eines beruflichen Ethos zu unterstützen (vgl. Terhart, 1987). Solche Unterstützungsangebote sind insbesondere vor dem Hintergrund der gegenwärtigen heterogenen Wege zum Lehrerberuf (z.B. Quer- und Seiteneinstieg; Sliwka & Klopsch, 2012) und der damit einhergehenden Gefahr eines beruflichen Identitätsverlusts bedeutsam.

Eignungsdiagnostische Maßnahmen im Kontext des Hochschulzugangs können mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sein. *Eignungsfeststellende Maßnahmen* zielen auf eine Prüfung studien- und berufserfolgsrelevanter Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ab und sind in der Regel mit fremdselektiven Zulassungsentscheidungen verbunden. *Eignungsabklärende Maßnahmen* sind dagegen beratend angelegt und zielen auf die Unterstützung einer eigenverantwortlich vorzunehmenden Studien- und Berufswahl ab. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der ausreichenden „Passung“ zwischen der Neigung und Eignung von Bewerberinnen und Bewerbern und studien- und berufsbezogenen Anforderungen. *Entwicklungsfördernde Maßnahmen* zielen auf die Anregung eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses über die professionelle Entwicklung von Lehramtskandidatinnen und

Lehramtskandidaten ab. Insgesamt sind eignungsdiagnostische Maßnahmen mit dem übergeordneten Ziel verbunden „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen und zu qualifizieren und „ungeeignete“ davon fern zu halten.

2.3.2 Kriterien der Gestaltung von Zulassungsverfahren

Neben den im vorigen Kapitel (2.3.1) beschriebenen, grundlegenden Zielsetzungen eignungsdiagnostischer Verfahrensweisen, können sich Zulassungsverfahren in einer Reihe weiterer Kriterien unterscheiden. Zur Gestaltung und zur Differenzierung von Zulassungsverfahren dienen folgende Fragestellungen als Orientierungspunkte:

- Welches ist der richtige Zeitpunkt für eignungsdiagnostische Maßnahmen und wie verbindlich sollten diese eingesetzt werden? (Kapitel 2.3.2.1)
- Welche Indikatoren und Kriterien können im Kontext von Lehramtsstudiengängen herangezogen werden? (Kapitel 2.3.2.2)
- Welche Methoden und Verfahrensweisen können angewandt werden, um verschiedene Indikatoren zu erfassen? (Kapitel 2.3.2.3)
- Wie sollen die Ergebnisse eignungsdiagnostischer Maßnahmen verwendet werden (Kapitel 2.3.2.4)?

2.3.2.1 Zeitpunkt und Verbindlichkeit der Eignungsdiagnostik

2.3.2.1.1 Wahl des Zeitpunkts

Die Lehramtsausbildung qualifiziert für das spezifische Berufsziel des Lehrers. Wer sich für ein Lehramtsstudium entscheidet, legt sich damit in der Regel auf den Lehrerberuf fest (Nieskens, 2013; Rauin, 2007a). Zwar kann die Berufswahlentscheidung durch die Einführung polyvalenter Bachelor-Studiengänge, welche eine Umorientierung zu alternativen Studien- und Berufsmöglichkeiten vereinfachen, länger offen gehalten werden (vgl. Mägdefrau, 2008). Dennoch sollte eine fehlende Neigung oder Eignung für die Lehramtslaufbahn so früh wie möglich festgestellt werden, um die auf Seiten der Studierenden zu tragenden „Kosten“ und die Frustration minimal zu halten (Nieskens, 2013). Auch für die öffentlichen Haushalte ist es sehr viel günstiger für frühe Studienabbrüche aufzukommen, statt für psychisch erkrankte oder frühpensionierte Lehrkräfte (Kiel et al., 2004). Sinnvoll ist darum eine Investition von Ressourcen in frühzeitige Maßnahmen zur Unterstützung eignungsadäquater Studien- und Berufswahlentscheidungen (ebd.). Weyand (2012) formuliert in diesem Zusammenhang (S. 94):

„Dass derartige Interventionen so früh wie möglich ansetzen sollten, ist aus meiner Sicht nicht nur eine Frage der Qualitätssicherung im System Schule, sondern auch eine des verantwortungsvollen Umgangs mit der Lebens- und Arbeitszeit von Studieninteressierten bzw. Studierenden sowie mit den knappen Ressourcen der Ausbildungsinstitutionen.“

Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Motiv- und Interessenlage, studien- und berufsbezogenen Anforderungen und den persönlichen Fähigkeiten zur Bewältigung dieser sollte im besten Fall bereits vor Aufnahme des Lehramtsstudiums erfolgen (Nieskens, 2013). Die Notwendigkeit frühzeitiger Unterstützungsangebote für die Studien- und Berufswahlentscheidung Lehramt kann auch empirisch begründet werden. Studien zeigen, dass die Aufnahme des Bachelor-Lehramtsstudiums gleichzeitig mit dem festen Berufswunsch Lehrer bzw. Lehrerin einhergeht (Rothland, 2010, 2011b). Lehramtsstudierende sind sich in der Regel bereits zu Studienbeginn sehr sicher in ihrem Berufswunsch und hinterfragen die getroffene Entscheidung im Verlauf des Studiums kaum (vgl. Reintjes et al., 2011). Ferner konnte gezeigt werden, dass laufbahnsteuernde Einflüsse vor allem dann wirkungsvoll sind, wenn diese frühzeitig erfolgen und verschiedene Wahlmöglichkeiten noch offen sind (Nieskens et al., 2011). Nach einer getroffenen Studienentscheidung ist gemäß der Dissonanztheorie von Festinger (1978) mit einer Abwertung von dissonanten Informationen und wenig Offenheit für kritisches Feedback zu rechnen (Nieskens, 2009). Beratende Angebote, die auf eine wirksame Selbstselektion abzielen, sind somit insbesondere in der Vorentscheidungsphase sinnvoll (ebd.).

Im Verlauf der Lehramtslaufbahn sind an vier Stellen bewusste Übergangentscheidungen zu treffen und somit „Neuanfänge“ zu bewältigen: vor Aufnahme des grundständigen Bachelor-Lehramtsstudiums, vor Aufnahme des Masterstudiums, vor dem Referendariat und zu Beginn des eigentlichen Berufseintritts (Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2012). Diese Übergänge können als Anlass für eine Reflexion und Prüfung der persönlichen Eignung und Neigung für die Lehramtslaufbahn genutzt werden. Der Zeitpunkt der Studienwahl und die Übergangsphase von der Schule zur Hochschule sind in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung (Hachmeister, 2008; Lörz et al., 2011; Päßler et al., 2011). Mit der Studienwahl legen sich Schüler erstmalig für eine bestimmte berufliche Laufbahn fest. Wünschenswert ist eine Zusammenarbeit mit Schulen, um Studienentscheidungen, beispielsweise mit berufsorientierenden Maßnahmen, frühzeitig vorzubereiten (Mayr, 2012a; Nieskens, 2009). Auch der Übertritt zum Masterstudium bietet sich für erneute Auswahl- und Beratungsverfahren an. Durch die Gestaltung polyvalenter Studiengänge wird ein möglicher Fachwechsel vereinfacht. Zudem sind Masterstudiengänge berufsspezifisch ausgerichtet, zielen auf vergleichsweise homogene Karriereprofile ab und aus dem Bachelorstudium liegen bereits aussagekräftige Bewerberinformationen vor (Hell et al., 2008).

Die Wahl des „richtigen“ Zeitpunkts eignungsdiagnostischer Maßnahmen steht auch in Verbindung mit unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen von Berufswahlentscheidungen (vgl. Ratschinski, 2009). *Strukturtheorien* gehen von einem statischen Berufswahlverständnis aus und sprechen somit für einen punktuellen Einsatz von eignungsdiagnostischen Maßnahmen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der „passenden“ Zuordnung von Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeitsmerkmalen und Motiven zu Bedingungen und Anforderungen der beruflichen Umwelt (vgl. Holland, 1997). In *Prozesstheorien* wird die Berufswahlentscheidung als Lernprozess verstanden, der sich in Interaktion mit der allgemeinen und beruflichen Umwelt

vollzieht (vgl. Ratschinski, 2009). Bekannte Lernprinzipien, wie zum Beispiel das Lernen am Modell bzw. von Vorbildern, werden als Erklärungsversuche auf den Prozess der beruflichen Entscheidungsfindung übertragen. Die Studien- und Berufswahlentscheidung hängt demnach vor allem vom eigenen Selbstkonzept und von bekannten Berufsbildern und Stereotypen ab. Da sich diese auf Grund bisheriger Erfahrungen entwickeln und verfestigen, sind frühzeitige Informationen und Beratungen sinnvoll. *Entwicklungstheorien* verstehen die Berufswahl als ein langfristiges biografisches Entwicklungsproblem, welches einer kontinuierlichen Überprüfung bedarf (vgl. Ratschinski, 2009; Terhart, 2011; Weyand, 2012). Dies entspricht einer Auffassung der Eignungsabklärung als eine „immer wieder kehrende und professionell zu stützende Aufgabe“ (Weyand, 2012, S. 89). Als Anlässe einer kontinuierlichen Reflexionsanregung beschreibt Weyand (2012) folgende „sensible Phasen“ im Verlauf der Lehramtslaufbahn (S. 96):

- Phase der Berufswahl- bzw. Studienwahlentscheidung
- Studieneingangsphase
- Selbsterprobungen und (Selbst-)Erfahrungen in den Schulpraktika
- Übergang vom Bachelor zum Master (vor allem wenn der Master nicht polyvalent ist)
- Übergang in den Vorbereitungsdienst
- Übergang in den Beruf
- Berufseinstiegsphase
- Frage der Noch-Passung im Laufe des Berufslebens (z.B. Mid-Career-Programme)

Eine solche phasenübergreifende Abklärung der Eignung für den Lehrerberuf wird durch die Verantwortungsdiffusion der Lehramtsausbildung zwischen Hochschule und Kultusministerium erschwert (Nieskens, 2013). Den Empfehlungen zur Eignungsabklärung der Kultusministerkonferenz nach, sind Maßnahmen notwendig, die *vor*, *während* und *nach* dem Studium ansetzen (KMK, 2013a). Die derzeit eingesetzten Verfahren beziehen sich in der Regel jedoch auf den Zeitpunkt zwischen Abitur und Hochschulzulassung und reichen nur selten in die Studieneingangsphase hinein (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012).

2.3.2.1.2 *Verbindlichkeit der Teilnahme*

Eignungsdiagnostische Maßnahmen können entweder obligatorischen Charakter haben, dies ist insbesondere der Fall wenn diese zulassungsrelevant sind, oder als freiwilliges Angebot konzipiert sein. Bei letzterem besteht die Gefahr, dass diese vorzugsweise von Personen wahrgenommen werden, deren Selbsteinschätzungen ohnehin positiv sind, und sich so in ihrem Berufswunsch bestätigt sehen. Ferner gibt es Hinweise darauf, dass Personen, die eine laufbahnbezogene Beratung dringend benötigen würden, diese häufig ablehnen (vgl. Terhart, 2014). Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit „geringer“ Passung nehmen beispielsweise seltener und weniger ernsthaft an freiwilligen Beratungsangeboten teil oder schätzen deren Informationswert geringer ein, als Personen mit „hoher“ Passung (vgl. Fuchs & Luthiger, 2011; Nieskens et al., 2011; Reintjes et al., 2011). Aus diesen Gründen werden zunehmend verpflichtende Maßnahmen gefordert (vgl. Erdsiek-Rave & Gogolin, 2009; Rauin, 2007a).

In Deutschland ist ein Trend zur gesetzlichen Verankerung und somit zu verbindlichen Maßnahmen zu beobachten (Nieskens, 2012). Freiwillige Angebote werden beispielsweise in Form von Selbsterkundungsverfahren (vgl. Kapitel 2.3.3.1) auf den Internetseiten von Kultusministerien, Hochschulen und Studien- bzw. Berufswahlportalen zur Verfügung gestellt. Für die Zulassung zum Lehramtsstudium ist mancherorts eine Bestätigung über die Teilnahme an einem Selbsterkundungsverfahren erforderlich. An manchen Hochschulen werden auch verpflichtende Eignungspraktika für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums vorausgesetzt; im Fall von Nordrhein-Westfalen sogar landesweit (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Verfahren, die für die Hochschulen mit einem großen Aufwand verbunden sind, wie zum Beispiel Auswahl- oder Beratungsgespräche, werden in der Regel nicht von allen Bewerberinnen und Bewerbern durchlaufen. Aus ökonomischen Gründen sind diese meist mehrstufig angelegt und beinhalten eine Vorauswahl nach Abiturleistungen in einem ersten Verfahrensschritt und aufwändigere Auswahlkriterien für einen bloßen Teil der Bewerberinnen und Bewerber in einem zweiten Verfahrensschritt (Hell, 2006). Häufig werden auch selbsterkundende Maßnahmen (2.3.3.1) dem eigentlichen Zulassungsverfahren vorgeschaltet, um vorab selbstselektive Prozesse zu veranlassen. Die Frage nach der Verbindlichkeit von eignungsdiagnostischen Maßnahmen ist somit auch nach ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Eignungsdiagnostische Maßnahmen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf der Lehramtslaufbahn verortet sein. Da die Berufswahlentscheidung Lehrerin bzw. Lehrer bereits zum Zeitpunkt der Aufnahme des Bachelorstudiums mit hoher Sicherheit gefällt und anschließend nur selten hinterfragt wird, sollten eignungsdiagnostische Maßnahmen möglichst frühzeitig ansetzen. Dabei kommt der Phase der Studienaufnahme bzw. des Hochschulzugangs eine Schlüsselrolle zu. Die Neigung und Eignung für den Lehrerberuf sollte jedoch auch vor, während und nach der Studienaufnahme reflektiert werden. Eignungsabklärung kann somit als ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess begriffen werden. Wünschenswert sind verbindliche Maßnahmen, da freiwillige Angebote insbesondere von Personen mit dringenden Beratungsbedarfen nicht ausreichend wahrgenommen werden. Aus ökonomischen Gesichtspunkten sind Zulassungsverfahren häufig zweistufig angelegt und eignungsdiagnostische Maßnahmen somit nur für einen Teil der Bewerberinnen und Bewerber verbindlich.

2.3.2.2 Wahl der Indikatoren und Kriterien

2.3.2.2.1 Kriterium Studien- und / oder Berufserfolg

Übergeordnetes Ziel von eignungsdiagnostischen Maßnahmen ist es, Studierende für ein Lehramtsstudium zu gewinnen, die dieses mit einer hohen Wahrscheinlichkeit möglichst zügig und erfolgreich abschließen. Mit dem erfolgreichen Absolvieren eines Lehramtsstudiums soll sichergestellt sein, dass Lehramtsstudierende über eine ausreichende Wissensbasis verfügen, um darauf aufbauend, eine theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis zu ermöglichen (KMK, 2004). Um Erfolg im Studium zu messen, können unterschiedliche Indikatoren herangezogen

werden (Hell, 2006; Hell et al., 2008). Ganz allgemein gilt das Erreichen des Studienziels bzw. Studienabschlusses als Studienerfolg, während ein Studienabbruch als Misserfolg gewertet wird. Differenziertere Indikatoren sind die Note der Studienabschlussurkunde, Noten in einzelnen Prüfungsleistungen, die Anzahl der Prüfungswiederholungen oder die Studiendauer. Neben diesen objektiven Kriterien können auch subjektive Erfolgskriterien herangezogen werden, wie zum Beispiel die Studienzufriedenheit oder die Studienmotivation (ebd.).

Da Lehramtsstudiengänge auf ein klar definiertes Berufsbild vorbereiten, sollten eignungsdiagnostische Maßnahmen neben der Bewährung im Studium, auch Prognosen über die Bewältigung der späteren beruflichen Anforderungen umfassen (Hell, 2006; Hell et al., 2008; Nieskens, 2013). Neben dem Ziel der Feststellung der Studieneignung tritt im Kontext der Zulassung zur Lehramtslaufbahn somit auch die Eignung für die berufliche Laufbahn (Kohonen, 2007, S. 28):

„Idealerweise sollte die [Studien-]Wahl auf einer realistischen Abwägung eigener Erwartungen und Interessen das Arbeitslebens betreffend basieren, aber auch eine Reflexion der eigenen Persönlichkeit und Stärken im Hinblick auf den vorgesehenen Beruf beinhalten. In diesem Entscheidungsprozess Bewerbern zur Seite zu stehen ist ein wichtige Funktion des Auswahlverfahrens.“

Woran berufliche Erfolge von Lehrkräften festgemacht werden können, wurde bereits in Kapitel 2.1.3 thematisiert. Als wesentlich stellte sich die Unterscheidung nach objektiven (z.B. Erwerbstätigkeit) und subjektiven lehrerbezogenen Berufserfolgskriterien (z.B. berufliche Zufriedenheit) heraus. Daneben sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und die Qualität des Unterrichts maßgeblich für den beruflichen Erfolg von Lehrkräften. In eignungsdiagnostischen Verfahren werden anhand messbarer Indikatoren Aussagen darüber getroffen, inwiefern Studieninteressenten einen erfolgreichen Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen (vgl. Deidesheimer Kreis, 1997; Päßler et al., 2011; Rindermann & Oubaid, 1999). Welche Indikatoren zur Vorhersage von Studien- und Berufserfolgen in der Lehramtslaufbahn herangezogen werden können, ist Thema des nächsten Kapitels (2.3.2.2.2).

2.3.2.2.2 Indikatoren für Erfolg im Lehramtsstudium

Dem allgemeinen Modell zu den Bedingungen und Wirkungsfaktoren des Studienerfolgs von Rindermann und Oubaid (1999) nach, können sowohl kognitive (z.B. Schulleistungen, Kenntnisse) als auch nicht-kognitive (z.B. Persönlichkeitsmerkmale) Prädiktoren als Indikatoren für subjektive und objektive Studienerfolgskriterien herangezogen werden (vgl. auch Blömeke, 2009). In bisherigen Studien wird die Aussagekraft verschiedener Indikatoren meist im Hinblick auf den an Studiennoten operationalisierten Studienerfolg untersucht. Über die Vorhersage von Studienerfolgen, die über Studiennoten hinausgehen, ist nur wenig bekannt (Deidesheimer Kreis, 1997; Schuler et al., 1990; Trapmann et al., 2007).

Zur Vorhersage von Studiennoten eignen sich Abiturdurchschnittsnoten vergleichsweise gut (Deidesheimer Kreis, 1997; Heine & Briedis et al., 2006; Hell et al., 2008; Rindermann & Oubaid, 1999; Robbins et al., 2004; Schuler et al., 1990; Trapmann et al., 2007; vgl. Kapitel 2.2.2.3). Es handelt sich dabei jedoch um einen allgemeinen bzw. unspezifischen Prädiktor. Zur Vorhersage der fachspezifischen Eignung von Studieninteressenten, können zusätz-

lich Einzelnoten mit inhaltlicher Nähe zum Studienfach berücksichtigt werden (Wissenschaftsrat, 2004). Die mit Einzelnoten erzielten Prognosen für Studienleistungen sind jedoch deutlich weniger aussagekräftig als die von Abiturdurchschnittsnoten (Heine & Briedis et al., 2006; Rindermann & Oubaid, 1999). Nur Studieneingangstests erzielen Prognosen, die vergleichbar gut mit denen von Abiturleistungen sind (Hell, Trapmann & Schuler, 2007). Derartige Testinstrumente werden in den USA beispielsweise zur Feststellung der allgemeinen Studierfähigkeit (*Student Achievement Test*, SAT; Zumwalt & Craig, 2005) oder in Deutschland für die Zulassung zu medizinischen Studiengängen (*Test für medizinische Studiengänge*, TMS; Institut für Test- und Begabungsforschung, 1995) eingesetzt. Ferner leisten nicht-kognitive Merkmale einen zwar geringen, jedoch inkrementellen Beitrag, zur Erklärung des durch Studiennoten operationalisierten Studienerfolgs (vgl. Klusmann et al., 2011; Robbins et al., 2004; Sander, 2008).

Blömeke (2009) untersuchte die Bedeutsamkeit kognitiver und nicht-kognitiver Indikatoren für subjektive und objektive Studienerfolgskriterien vergleichend zwischen Diplom- und Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik. Abiturdurchschnittsnoten von Lehramtsstudierenden sind in Teilen prädiktiv für die Note des zweiten Staatsexamens ($r = .33$; $p < .001$) und eine kurze Studiendauer ($r = .16$; $p < .01$). Die entsprechenden Zusammenhänge fallen bei Diplom-Studierenden jedoch deutlich größer aus. Ferner sind Abiturdurchschnittsnoten unter Diplom-Studierenden auch prädiktiv für das Belastungserleben und die Abbruchintention, nicht aber unter Lehramtsstudierenden. Für solche subjektiven Erfolgskriterien erwiesen sich unter Lehramtsstudierenden persönlichkeitsbezogene Indikatoren als aussagekräftiger. Ein stark ausgeprägtes instrumentelles Selbstkonzept, welches sich durch Selbstbehauptung und Zielorientierung charakterisieren lässt, geht beispielsweise tendenziell mit einem geringen Belastungserleben ($r = -.19$; $p < .001$), wenig Abbruchgedanken ($r = -.11$; $p < .01$) und guten Leistungen im zweiten Staatsexamen ($r = -.15$; $p < .01$) einher. Die Zusammenhänge sind allerdings von schwacher Größe und basieren ausschließlich auf Paper-Pencil-Verfahren. Der Vergleich der beiden Studierendengruppen deutet jedoch darauf hin, dass allgemeine Befunde zur Prognose des Studienerfolgs nicht ohne weiteres auf die komplexe Lehramtsausbildung übertragen werden können (ebd.). Ferner legen die Befunde die Vermutung nahe, dass nicht-kognitive Indikatoren für Erfolge in Lehramtsstudiengängen bedeutsamer sind, als in anderen Studiengängen.

Indikatoren, die sich in beiden Studiengängen als relevant für das berufliche Belastungserleben erwiesen, sind die fachliche Studienmotivation ($r = -.13$; $p < .01$), die Abbruchintention ($r = -.18$; $p < .001$) und die Examensnote ($r = -.23$; $p < .001$) (dargestellt sind nur die Zusammenhänge für die Lehramtsstudierenden). Die Wahl des Fachs Mathematik als Leistungskurs, spielt für den Erfolg in beiden Studiengängen nur eine untergeordnete Rolle (ebd.). Insgesamt hängt der Erfolg im Lehramtsstudium somit von kognitiven, motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Indikatoren ab (vgl. auch Klusmann et al., 2011). Es sei angemerkt, dass der Zusammenhang zwischen Studierendenmerkmalen und dem Erfolg im Studium durch die vorliegenden Studienbedingungen beeinflusst wird (Rindermann & Oubaid, 1999). Hierzu gehören beispielsweise die Qualität des Studien- und Lehrangebots oder finanzielle und familiäre Rahmenbedingungen der Studierenden (ebd.).

2.3.2.2.3 Indikatoren für Erfolg im Lehrerberuf

Längsschnittliche Studien, in denen zu Beginn der Lehramtslaufbahn erhobene Eingangsmerkmale mit späteren Erfolgen im Lehrerberuf in Beziehung gesetzt werden, sind selten (Blömeke, 2009; Kiel et al., 2004). Die Prognosezeiträume werden in der Regel verkürzt, indem Studienmerkmale gegen Ende des Studiums retrospektiv erfasst oder berufspraktische Fähigkeiten im Studium und Referendariat herangezogen werden (vgl. Hanfstingl & Mayr, 2007). Einzelne Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Bedeutsamkeit kognitiver Merkmale im Hinblick auf berufsbezogene Erfolge deutlich geringer ist, als bei studienbezogenen Erfolgskriterien (Blömeke, 2009; Mayr, 2012a). In der Studie von Blömeke (2009) wurde immerhin ein geringer Zusammenhang zwischen den Abiturleistungen und der beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften gefunden ($r = -.15$; $p < .01$). Da mit dem Absolvieren eines Lehramtsstudiums eine gewisse kognitive Grundfähigkeit sichergestellt ist, kann allerdings auch davon ausgegangen werden, dass nur wenig Varianzaufklärung geleistet werden kann (Hanfstingl & Mayr, 2007). Die geringen Zusammenhänge können somit auch methodologisch begründet sein. Insgesamt sind im Hinblick auf berufsbezogene Erfolge auf Grund des großen Prognosezeitraums geringere Zusammenhänge zu erwarten, als bei studienbezogenen Erfolgen (Blömeke, 2009).

Studien zur Relevanz nicht-kognitiver Merkmalsbereiche für berufliche Erfolgskriterien sind ebenfalls sehr selten (Sander, 2008). Die wenigen vorhandenen Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere motivationale und persönlichkeitsbezogene Indikatoren relevant für den vor allem an subjektiven Kriterien erfassten beruflichen Erfolg von Lehrkräften sind (Abele, 2011; Blömeke, 2009; Bromme & Rheinberg, 2006; Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr & Neuweg, 2006). In der Studie von Blömeke (2009) konnte beispielsweise gezeigt werden, dass ein großes Interesse an Mathematik ($r = .16$; $p < .01$) und die Persönlichkeitsdimensionen Selbstbehauptung und Zielorientierung ($r = .15$; $p < .01$) sowie Kooperation und Bindung ($r = .12$; $p < .05$) mit der beruflichen Zufriedenheit von Mathematik-Lehrkräften im Zusammenhang stehen. Die Zusammenhänge konnten in der Vergleichsstichprobe der Diplom-Mathematikerinnen und -Mathematiker nicht gefunden werden und sind darum lehramtsspezifisch (ebd.).

In einer Studie von Abele (2011) wirken sich vor allem eine hohe Selbstwirksamkeit und ein agentisches Selbstkonzept, das heißt die Einschätzung der eigenen Person als kompetent und durchsetzungsfähig, positiv auf den zehn Jahre später erfassten Beschäftigungsumfang, die berufliche Zufriedenheit, die selbst eingeschätzte Leistung und das Belastungserleben von Lehrkräften aus. Bisher unzureichend geklärt ist die Frage danach, welche Bedeutung pädagogische Vorerfahrungen für eine zufriedene und erfolgreiche Berufsausübung haben (Klusmann et al., 2012; Rothland, 2011b). Einzelne Befunde deuten auf enge Zusammenhänge zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und lehrerspezifischen Interessen sowie berufsrelevanten Personenmerkmalen hin (Nieskens, 2009). Eine aktuelle Studie von Klusmann und Kollegen (2012) zeigt außerdem, dass pädagogische Vorerfahrungen präventiv für das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sind und positiv mit deren Arbeitszufriedenheit korrelieren. Aus diesen Gründen wird die Verwendung pädagogischer Vorerfahrungen in laufbahnberatenden Verfahren empfohlen (Nieskens, 2009).

2.3.2.2.4 *Kombination unterschiedlicher Indikatoren*

Insgesamt hängt die Aussagekraft einzelner Indikatoren davon ab, ob subjektive oder objektive und ob studien- oder berufsbezogene Erfolgskriterien herangezogen werden (Blömeke, 2009). Objektive Studienerfolgskriterien können vor allem durch kognitive Eingangsmerkmale vorhergesagt werden. Für die Vorhersage subjektiver Studienerfolgskriterien und für berufliche Erfolge eignen sich stattdessen eher motivationale und persönlichkeitsbezogene Indikatoren (ebd.). Insgesamt kann nicht von einfach erfassbaren und ausreichend validen Indikatoren ausgegangen werden (Hanfstingl & Mayr, 2007). Um der Komplexität der Konstrukte Studiene Erfolg und Berufserfolg im Lehramt gerecht zu werden, sollten kognitive, motivationale und persönlichkeitsbezogene Indikatoren gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. Blömeke, 2009; Klusmann et al., 2011; Sander, 2008). Mit der Kombination der unterschiedlichen Indikatoren kann eine Steigerung der prognostischen Aussagekraft erzielt werden (vgl. Hell, 2006). Redundante Informationen sind dabei jedoch zu vermeiden (ebd.). Nach Bergmann (2008) ist von kompensatorischen Effekten zwischen den unterschiedlichen Merkmalsbereichen auszugehen (S. 76):

„Bei Vorliegen ungünstiger Leistungsvoraussetzungen steigen die Chancen auf einen erfolgreichen Studienverlauf, wenn es gelingt, ein gut zu den eigenen Interessen passendes Studienfach zu wählen [...]. Dies ist umso wahrscheinlicher, je weiter – schon Monate vor der Matura – die berufliche Identitätsentwicklung gediehen ist [...]. Eine erhöhte Gewissenhaftigkeit und Leistungsmotivation, insbesondere eine stärkere Wettbewerbsorientierung, sind weitere studien Erfolgskritische personale Voraussetzungen.“

In einer Studie von Klusmann (Klusmann et al., 2011) wurde gezeigt, dass die Berücksichtigung nicht-kognitiver Merkmalsbereiche im Kontext von Zulassungsentscheidungen einer „Bestenauslese“ nach kognitiven Indikatoren nicht entgegen wirkt. Dementsprechend ist eine profilbezogene Studierendenauswahl möglich, ohne dass das allgemeine Leistungsniveau der Hochschule gesenkt wird (ebd.). Die Frage der Gewichtung einzelner Indikatoren ist danach zu beantworten, wie aussagekräftig die Merkmalsbereiche für Erfolge im Studium und Beruf sind und inwiefern sich diese im Verlauf der Lehramtsausbildung verändern und entwickeln lassen (vgl. Kapitel 2.1.5.3). Die bisherige Befundlage erlaubt allerdings keine klare Ableitung von Mindestanforderungen an die Eingangsmerkmale von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die zu Beginn der Lehramtslaufbahn vorausgesetzt werden sollten (Weyand, 2012).

Für eignungsdiagnostische Maßnahmen im Kontext der Lehramtslaufbahn sollten sowohl studien- als auch berufserfolgsrelevante Indikatoren verwendet werden. Die Aussagekraft einzelner Indikatoren hängt dabei davon ab, ob subjektive oder objektive Erfolgskriterien herangezogen werden. In bisherigen Studien werden allerdings häufig unzureichende Untersuchungsdesigns und Erhebungsverfahren angewandt. Die relevanten Konstrukte werden zum Teil nur beiläufig und häufig mittels Selbsteinschätzungen sowie Paper-Pencil-Verfahren erhoben und anschließend auf korrelative Zusammenhänge überprüft. Somit wurden bisher überwiegend Zusammenhänge von nur geringerer Größe gefunden, die mit sehr viel Vorsicht zu interpretieren sind. Ferner konnte gezeigt werden, dass sich die Befunde allgemeiner Studien nicht ohne weiteres auf den Kontext des komplexen Lehramtsstudiums übertragen lassen. Die bisherige Be-

fundlage deutet insgesamt darauf hin, dass Erfolge im Lehramtsstudium und Lehrerberuf von verschiedenen Merkmalen im kognitiven, motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Bereich abhängen. Um den komplexen Konstrukten Studien- und Berufserfolg gerecht zu werden, empfiehlt sich insbesondere eine Kombination der unterschiedlichen Indikatoren. In jüngeren Studien wird auch die Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen herausgestellt. Die bisher gefundenen Zusammenhänge erlauben jedoch keine klare Aussage über Mindestanforderungen in den einzelnen Merkmalsbereichen, die vor Beginn eines Lehramtsstudiums vorausgesetzt werden sollten.

2.3.2.3 Eignungsdiagnostische Methoden und Verfahrensweisen

Im vorigen Kapitel (2.3.2.2) wurde gezeigt, dass Indikatoren im kognitiven, motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Bereich relevant für Erfolge im Lehramtsstudium und Lehrerberuf sind. Insbesondere die Erfassung nicht-kognitiver Indikatoren stellt im Kontext von Zulassungsverfahren eine Herausforderung dar (Hanfstingl & Mayr, 2007; Rothland & Terhart, 2011; Stemler, 2012; Tarazona, 2006; Zeichner, 2005). In der Berufseignungsdiagnostik werden drei grundlegende Modalitäten unterschieden, um sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Indikatoren zu erfassen und darauf basierend Prognosen über die spätere Bewährung im Beruf zu treffen (Päßler et al., 2011; Schuler, 2000): der biografische Ansatz (Kapitel 2.3.2.3.1), der simulationsorientierte Ansatz (Kapitel 2.3.2.3.2) und der konstrukt- bzw. eigenschaftsorientierte Ansatz (Kapitel 2.3.2.3.3). Im Folgenden wird gezeigt, wie die Ansätze auf den Kontext der Hochschulzulassung übertragen werden können.

2.3.2.3.1 Biografischer Ansatz

Im biografischen Ansatz werden Informationen über das vergangene Verhalten (z.B. Praktika, Arbeitszeugnisse, Freizeitbeschäftigungen) und bereits erbrachte Leistungen (z.B. Noten, Abschlüsse) dazu genutzt, um Prognosen über die zukünftige Bewährung im Studium oder Beruf vorzunehmen. Hierzu werden Bewerbungsdokumente gesichtet, biografische Fragebögen eingesetzt oder Interviews geführt (Päßler et al., 2011). Hochschulen nutzen im Kontext von Zulassungsentscheidungen insbesondere Abiturzeugnisse und mancherorts auch Motivationschreiben und Lebensläufe als Informationsquelle. Insbesondere die Abiturdurchschnittsnote gilt als vergleichsweise zuverlässiger Indikator für allgemeine kognitive Fähigkeiten und die Studierfähigkeit (Päßler et al., 2011). Ferner können Abiturzeugnissen Einzelnoten und Informationen über Fächerbelegungen entnommen und als Indikatoren für die studiengangspezifische Eignung verwendet werden (vgl. Heine & Briedis et al., 2006; Trost, 2005). Aus Lebensläufen und Motivationsschreiben gehen individuelle Interessen und berufspraktische Vorerfahrungen hervor. Im Kontext der Zulassung zu Lehramtsstudiengängen sind insbesondere Informationen über pädagogische Vorerfahrungen oder besonderes soziales Engagement (z.B. als Klassen-sprecher) relevant. Diese können als Hinweise für Persönlichkeitsprofile gewertet werden, die den beruflichen Anforderungen von Lehrkräften gerecht werden (Blömeke, 2009). Die Kategorisierung und Überprüfung solcher Informationen ist allerdings vergleichsweise schwierig und

aufwändig (Trost, 2005). Mittels biografischer Fragebögen können vergleichbare Informationen erfragt werden. Interviews bieten unter anderem den Vorteil, dass bisherige Leistungen und Erfahrungen im Detail und kontextualisiert betrachtet werden können (vgl. Kapitel 2.3.3.5).

2.3.2.3.2 *Simulationsorientierter Ansatz*

Im simulationsorientierten Ansatz werden Situationen geschaffen, welche die späteren beruflichen Anforderungen möglichst gut repräsentieren. Bewerberinnen und Bewerber werden den Situationen ausgesetzt, um „Verhaltensstichproben“ zu erhalten und so Rückschlüsse über die spätere Bewährung im realen Kontext zu ziehen. Ein typisches Beispiel sind Arbeitsproben, Assessment Centers, situative Interviews, Gruppendiskussionen, Referate oder *Situational Judgement Tests* (SJT) (Trost, 2005). Situative Interviews beschreiben „mentale Tätigkeitssimulationen, in denen Bewerberinnen und Bewerber schildern, wie sie in einer bestimmten Arbeitssituation reagieren würden“ (Päßler et al., 2011, S. 641). Typische Verhaltensweisen oder bestmögliche Reaktionen sollen so abgefragt werden. Gleiches gilt für *Situational Judgement Tests*, welche allerdings in schriftlicher Form durchgeführt werden. Der Aufwand derartiger Verfahren ist hoch, es können jedoch auch vergleichsweise gute Validitäten erzielt werden (ebd.). Ferner werden damit Merkmalsbereiche erfasst, die durch andere Instrumente nicht erfassbar sind.

Im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium eignen sich simulationsorientierte Verfahren vor allem zur Erfassung berufspraktischer Fähigkeiten im persönlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich. Derartige Aufgabenstellungen erfordern jedoch auch ein hohes Maß an allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, wie zum Beispiel den Umgang mit Komplexität, fachliche Kenntnisse und Einfallsreichtum (Päßler et al., 2011). Blömeke (2009) weist darauf hin, dass es nicht das Ziel solcher Verfahren sein sollte, Zulassungsentscheidungen auf Grund von Fähigkeiten und Eigenschaften zu treffen, die Gegenstand der Ausbildung sind. Simulationsorientierte Verfahren sind auf Grund des hohen Aufwands, insbesondere bei hohen Studierendenzahlen, im Kontext von Hochschulzugangsregelungen nur wenig verbreitet (vgl. Kapitel 2.3.3.3).

2.3.2.3.3 *Konstrukt- oder eigenschaftsorientierter Ansatz*

In konstrukt- oder eigenschaftsorientierten Verfahren werden psychologische Tests und Fragebogeninstrumente eingesetzt, um berufserfolgsrelevante Konstrukte im Interessen-, Fähigkeits- und Persönlichkeitsbereich zu erfassen. Ein Beispiel derartiger Verfahren im Kontext der Hochschulzulassung sind Studieneingangstests, die Auskünfte über kognitive Fähigkeiten und die Studierfähigkeit erlauben (Hell, Trapmann & Schuler, 2007). Solche Tests sind fach- oder studienangesspezifisch und eignen sich vergleichsweise gut, um Studienerfolge zu prognostizieren (Trost, 2005). An Hochschulen im deutschsprachigen Raum werden keine Studieneingangstests für Lehramtsstudiengänge eingesetzt. Zahlreiche Hochschulen im amerikanischen Sprachraum fordern für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums dagegen Tests zur Feststellung von ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten („*verbal abilities*“; vgl. Abell Foundation, 2001; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Die hochselektive finnische Bewerberauswahl sieht die Teilnahme an einem nationalen Wissenstest („*VAKAVA*“) im Bereich der Erziehungswissenschaften

vor (Ray, 2012). Ausgehend von dieser Vorselektion, nehmen die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in einer zweiten Verfahrensstufe an hochschuleigenen Aufnahmeverfahren teil (ebd.). Der Einsatz allgemeiner Intelligenztests ist im Kontext von Zulassungsentscheidungen rechtlich und ethisch ausgeschlossen, da diese unspezifisch und trainierbar sind (Heine & Briedis et al., 2006; Trost, 2005).

Hierzulande kommen auch Persönlichkeits-, Motivations-, und Interessentests als Zulassungskriterien für Lehramtsstudiengänge nicht in Frage, da derartige Selbstauskünfte gefälscht sein können und möglicherweise sozial erwünscht erfolgen (Blömeke, 2009; Trost, 2005). Ferner ist davon auszugehen, dass „guter“ Unterricht von verschiedenen Persönlichkeitstypen geleistet werden kann und eine an Persönlichkeitstests orientierte Studierendenauswahl eine „Einschränkung der persönlichen Freiheit dieser Person [und] eine Reduzierung von Handlungskompetenzprofilen auf ihre Voraussetzungen hin“ bedeuten würde (Oser, 2006, S. 33). An deutschen Hochschulen werden Fragebogeninstrumente und Testverfahren im Kontext von Lehramtsstudiengängen nur zu beratenden und unterstützenden Zwecken eingesetzt. Weit verbreitet ist der Einsatz selbsterkundender Verfahren (vgl. Kapitel 2.3.3.1). Diese erfassen entweder allgemeine (z.B. *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test*, AIST; Bergmann & Eder, 1992) oder berufsspezifische (*Lehrer-Interessen-Skalen*, LIS; Mayr, 1998) Motive und Interessen. Ziel ist es, auf Grund der Testergebnisse Potenziale und Entwicklungsbedarfe zu diagnostizieren sowie laufbahnentscheidende Empfehlungen zu formulieren.

Insgesamt kann die Validität von Eignungsdiagnosen erhöht werden, indem verschiedene Verfahrensweisen kombiniert eingesetzt werden (Päßler et al., 2011). Ein sogenannter multimodaler (bzw. trimodaler) eignungsdiagnostischer Ansatz ist sowohl für Auswahl- als auch für Beratungszwecke ratsam (ebd.).

In der Berufseignungsdiagnostik werden drei grundlegende Ansätze zur Erfassung erfolgsrelevanter Indikatoren unterschieden, welche auch im Kontext der Hochschulzulassung angewandt werden. Im biografischen Ansatz dienen Informationen über vergangene Leistungen und Erfahrungen aus Bewerbungsdokumenten und Interviews dazu, um Aussagen über zukünftige Leistungen zu treffen. Im simulationsorientierten Ansatz werden berufsähnliche Situationen in Form von Assessments, Interviews oder schriftlichen Tests simuliert, um repräsentative Verhaltensstichproben zu erlangen und daraus Annahmen über berufsrelevante Fähigkeiten und Eigenschaften abzuleiten. Konstrukt- oder eigenschaftsorientierte Verfahren beinhalten Fragebogeninstrumente zur Erfassung leistungs-, interessen- oder persönlichkeitsbezogener Konstrukte. Letztere sind im Kontext der Hochschulzulassung ausschließlich für beratende Zwecke geeignet. Die Kombination unterschiedlicher Ansätze erhöht die Validität der Einschätzungen.

2.3.2.4 Verwendung eignungsdiagnostischer Ergebnisse

Im vorigen Kapitel (2.3.2.3) wurden unterschiedliche Methoden zur Gewinnung eignungsdiagnostischer Informationen vorgestellt. Bisher ist jedoch unklar, wie das damit gewonnene Wissen über die Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im

Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium gewinnbringend genutzt werden kann (Nieskens, 2012). In Anlehnung an die in Kapitel 2.3.1 dargestellten Zielsetzungen eignungsdiagnostischer Maßnahmen kann allgemein zwischen fremdselektiven (Kapitel 2.3.2.4.1) und selbstselektiven (Kapitel 2.3.2.4.2) Zulassungsverfahren unterschieden werden. Im Folgenden werden Argumente und Gegenargumente für beide derzeit kontrovers diskutierten Ansätze aufgezeigt. Ferner werden Argumente dafür angebracht, einzelne Aspekte beider Ansätze zu integrieren (Kapitel 2.3.2.4.3).

2.3.2.4.1 Fremdselektive Verfahren

Die Skepsis darüber, ob sich die „Richtigen“ für ein Lehramtsstudium entscheiden, erweckte vor einiger Zeit zunehmend Forderungen nach fremdselektiven Zulassungsverfahren (vgl. Erdsiek-Rave & Gogolin, 2009; Mayr, 2012a; Seibert, 2008). Begründet werden fremdselektive Verfahren dadurch, dass das Lehramtsstudium Personen mit „Risikomerkmale“ anzieht, die keinen erfolgreichen Studien- und Berufsverlauf erwarten lassen (vgl. Kapitel 2.2.1), aber wegen fehlenden Selektionsmechanismen und fehlenden Alternativen im Lehramtsstudium und im späteren Lehrerberuf verbleiben (vgl. Kapitel 2.2.2). Die zahlreichen psychisch bedingten Erkrankungen und frühzeitigen Dienstaustritte von Lehrkräften gelten als Beleg dafür, dass nicht alle Personen für die hohen beruflichen Belastungen gleichermaßen geeignet sind. Ferner wird der Einsatz fremdselektiver Verfahren dadurch begründet, dass „der Lehrerberuf ein hoch verantwortungsvoller, anstrengender und zugleich für die Gesellschaft sehr wichtiger ist“ und darum „eine Auswahl von Studierenden unter der Prämisse der Bestenauswahl [...] durchaus gerechtfertigt“ erscheint (Bodensohn et al., 2008, S. 244). Bei zulassungsfreien Regelungen ist nicht davon auszugehen, dass ausschließlich die „Bestgeeigneten“ das Lehramtsstudium aufnehmen (Eder, 2008).

Vor dem Hintergrund des prognostizierten Lehrermangels wird der fremdselektive Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren jedoch kritisch diskutiert. Gegner einer Auswahl von Lehramtsstudierenden sind der Meinung, dass diese ausschließlich gerechtfertigt ist, wenn Schulen mit einer ausreichenden Zahl an Lehrkräften versorgt sind (vgl. Blömeke, 2009; Klusmann et al., 2011). Befürworter hingegen, setzen das Argument der Qualität des Lehrernachwuchses *über* das des quantitativen Bedarfs an Lehrkräften (DPhV, 2009; Sliwka & Klopsch, 2012). Kritisiert wird auch die unzureichende diagnostische und prognostische Validität der vorhandenen Verfahren (Mägdefrau, 2008; Mayr & Neuweg, 2006; Terhart, 2014). Die Zusammenhangsgrößen der Prädiktor-Kriteriums-Beziehungen eignungsdiagnostischer Verfahren liegen im besten Fall zwischen $r = .30$ und $r = .50$ und nur in Einzelfällen darüber (Weuster, 2012a). Dabei werden die Prognosen immer ungenauer, je größer die zeitlichen Abstände zwischen der Erfassung von Prädiktoren und Kriterien sind (Hell et al., 2008; Schuler, 2001). Somit stellt sich insbesondere die Frage, inwiefern fremdselektive Verfahren zum frühen Zeitpunkt der Studienwahl gerechtfertigt sind (vgl. Terhart, 2014) und inwiefern sich der damit verbundene Aufwand angesichts der schwachen Langzeitvaliditäten lohnt (Strittmatter, 2007). Klusmann und Kollegen gelangen in ihrem Überblicksartikel zu folgendem Schluss (Klusmann et al., 2011, S. 718):

„Betrachtet man die bisher erbrachte empirische Evidenz der aktuellen eignungsdiagnostischen Verfahren vor dem Hintergrund der Standards der Eignungsdiagnostik, wird deutlich, dass sich noch ein erheblicher Forschungsbedarf konstatieren lässt, bevor belastbare Aussagen über die Eignung und Nicht-Eignung für den Lehrerberuf getroffen werden können“.

Ferner merken die Autoren kritisch an, dass bislang der Beweis dafür fehlt, dass vor Studienbeginn erfasste Eingangsvoraussetzungen einen Effekt auf berufliche Erfolgsfaktoren haben, die über lern- und vermittelbare Kompetenzaspekte hinausgehen (ebd.). Die Forschung zum Zusammenspiel zwischen Eingangsvoraussetzungen und Ausbildungseffekten im Hinblick auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften steckt noch in ihren Anfängen (Klusmann et al., 2009; Kunter & Kleickmann et al., 2011). Bisher ist weder ausreichend geklärt, was inkompetente Lehrpersonen auszeichnet, noch welche Mindestanforderungen erfüllt sein müssen, um eine zufriedene und erfolgreiche Berufsausübung zu gewährleisten (Fuchs & Luthiger, 2011).

Eine der zukünftigen Herausforderungen der Lehrerkompetenzforschung besteht darin, geeignete und wissenschaftlich fundierte Kriterien für die Auswahl von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu nennen (Bodensohn et al., 2008). Hierzu sind vor allem längsschnittliche Untersuchungsdesigns erforderlich, mit welchen Prognosen getroffen werden können, die über die Bewährung in der Ausbildung hinaus und in den Beruf hinein reichen (Hanfstingl & Mayr, 2007). Methodologische Schwierigkeit dabei ist, dass in der Regel ausschließlich diejenigen erfasst werden können, die sich für die Lehramtslaufbahn entscheiden und im System verbleiben (ebd.). Über Studien- und Berufsabbrecher sowie abgelehnte Kandidatinnen und Kandidaten gibt es dagegen kaum Informationen. Derartige Selektionseffekte werden als das Problem des kontinuierlichen „shrinking of range“ (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011, S. 706) bezeichnet. Die Folge sind vergleichsweise homogene Stichgruppen, mit denen nur geringe Effektstärken erzielt werden können (vgl. die Untersuchung von Fuchs & Luthiger, 2011).

Aber auch die Optimierung vorhandener Instrumente ändert nichts daran, dass Prognosen über zukünftiges Verhalten probabilistischer Art und darum mit Unsicherheit behaftet sind (Bortz & Döring, 2006). Die Gefahr diagnostischer Fehlentscheidungen kann somit nicht gänzlich vermieden werden. Anhand einer Vier-Felder-Tabelle (vgl. Tabelle 1) können die zwei Arten potenzieller Fehlentscheidungen veranschaulicht werden (Mägdefrau, 2008, S. 19).

Tabelle 1: Arten der Fehlentscheidung bei selektiven Zulassungsverfahren (Mägdefrau, 2008).

	<i>Zur Lehrkraft...</i>	
<i>Zum Studium...</i>	<i>Geeignete</i>	<i>Ungeeignete</i>
<i>Zugelassene</i>	Richtig platziert	Falsch platziert
<i>Abgewiesene</i>	Falsch platziert	Richtig platziert

Problematisch sind die Zulassungsentscheidungen bei denen „Ungeeignete“ zum Lehramtsstudium zugelassen werden oder „Geeignete“ abgelehnt werden. Insbesondere zum frühen Zeitpunkt der Studienwahl besteht das Risiko eines vorschnellen Urteils über die Eignung oder Nicht-Eignung von jungen Personen sowie die Gefahr Entwicklungspotenziale zu untergraben

(Mayr & Neuweg, 2006; Terhart, 2014). In diesem Zusammenhang müsste ebenfalls die Legitimation und Wirksamkeit der derzeit gängigen Selektionskriterien, beispielsweise des Staatsexamens, kritisch hinterfragt werden (Nieskens, 2009; Rauin, 2007a).

Die zunehmende Skepsis darüber, ob sich die „richtigen“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium entscheiden, löste Forderungen nach fremdselektiven Zulassungsverfahren aus. Allerdings stehen diese auf Grund der unzureichenden prognostischen Güte in der Kritik. Es bedarf einer Definition von prognostisch begründeten Mindestanforderungen an Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und geeigneter Verfahren zur Erfassung dieser im Kontext von Zulassungsregelungen. Auch bei einer Verbesserung der Prognosen kann die Gefahr diagnostischer Fehlentscheidungen wegen ihres probabilistischen Charakters jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

2.3.2.4.2 Selbstselektive Verfahren

Auf Grund der im vorigen Kapitel (2.3.2.4.1) dargestellten prognostischen Unsicherheiten und dem damit verbundenen Risiko falscher Zulassungsentscheidungen, werden im deutschsprachigen Raum überwiegend beratende und selbstselektive Verfahren eingesetzt (Nieskens, 2013; Rothland & Tirre, 2011). Die Entscheidung zur Studienaufnahme wird somit in den meisten Fällen eigenverantwortlich von den Bewerberinnen und Bewerbern getroffen. Dennoch besteht auch bei beratenden Verfahren ein Anspruch auf eine valide Erfassung studien- und berufserfolgsrelevanter Indikatoren und „gültige“ Laufbahneempfehlungen (vgl. Köller et al., 2012). Insbesondere bei Selbsterkundungsverfahren muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern Schüler dazu in der Lage sind, ihre Fähigkeiten und Eigenschaften realistisch einzuschätzen und inwieweit sie das auch ehrlich tun (Reintjes et al., 2011) (zur Validität von Selbsterkundungsverfahren vgl. Kapitel 2.3.3.1). Von ehrlichen Angaben kann nur bei einer anonymen Ergebnisauswertung ausgegangen werden (Mayr, 2010). Zudem ist fraglich, ob beratende Verfahren tatsächlich „Ungeeignete“ davon abhalten, die gewünschte Lehreraufbahn zu ergreifen (vgl. Nieskens et al., 2011; Nieskens, 2009; Rauin, 2007a; Terhart, 2014).

Bislang ist nur wenig darüber bekannt, wie Interessenten für ein Lehramtsstudium mit laufbahnberatenden Empfehlungen umgehen. Zwar konnten im Zusammenhang mit Rückmeldungen in Selbsterkundungsverfahren bestärkende und reflexionsanregende Wirkungen bei Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten festgestellt werden (Nieskens et al., 2011; Kapitel 2.3.3.1.2). Eine Untersuchung von Reintjes und Kollegen (2011) zeigt allerdings, dass die Rückmeldung problematischer Eingangsvoraussetzungen beim Übertritt in das Master-Lehramtsstudium keine selbstselektiven Wirkungen mit sich bringt. Der Berufswunsch Lehrer bzw. Lehrerin ist zu diesem Zeitpunkt mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits gefestigt. Sinnvoll ist der Einsatz eignungsabklärender Verfahren darum vor allem zu frühen Zeitpunkten, wenn noch ausreichende Offenheit für mögliche Laufbahnalternativen besteht (vgl. Kapitel 2.3.2.1). Bei sehr selbstkritischen Personen besteht jedoch die Gefahr, dass bestimmte Rückmeldungen sehr negativ aufgefasst werden und trotz vorhandenen Entwicklungspotenzialen vorschnell von

der Wahl des Lehramtsstudiums abgesehen wird (Nieskens et al., 2011). Beim Einsatz selbsterkundender Verfahren bedarf es somit einer professionellen Unterstützung und Anleitung zur Interpretation der Rückmeldungen. Insgesamt ist weitere Forschung über die Effekte beratender und informierender Angebote auf die Studienentscheidungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten notwendig (Klusmann et al., 2011; Nieskens, 2009).

Im deutschsprachigen Raum werden die Befunde eignungsdiagnostischer Verfahren überwiegend mit dem Ziel der Beratung und Eignungsabklärung eingesetzt. Auch wenn die Laufbahntests eigenverantwortlich getroffen wird, besteht ein Anspruch auf valide Empfehlungen. Insbesondere im Hinblick auf Selbsterkundungsverfahren ist bisher weitgehend unklar, inwiefern Studieninteressenten dazu in der Lage sind, ihre Fähigkeiten und Neigungen angemessen einzuschätzen und wie Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit den erhaltenen Rückmeldungen umgehen.

2.3.2.4.3 *Fazit zur Verwendung eignungsdiagnostischer Ergebnisse*

In den vorigen Kapiteln (2.3.2.4.1 und 2.3.2.4.2) wurde gezeigt, dass sowohl fremd- als auch selbstselektive Zulassungsverfahren mit Problemen behaftet sind. Die besondere Schwierigkeit für Hochschulen liegt darin, dass Prognosen für einen vergleichsweise langen Zeitraum auf Grundlage sehr begrenzter Informationen getroffen werden müssen. Wie eignungsdiagnostische Ergebnisse verwendet werden, hängt letztendlich davon ab, ob die Veränderbarkeit oder die Stabilität studien- und berufserfolgsrelevanter Merkmale im Vordergrund steht (vgl. Mayr & Neuweg, 2006). Einerseits besteht die Gefahr „Menschen vorschnell in ‚Geeignete‘ und ‚Nicht-Geeignete‘ zu trennen und dabei die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung aus dem Auge zu verlieren“ und andererseits, die Modifizierbarkeit genetisch bedingter und biografisch geformter Persönlichkeiten zu überschätzen (Mayr & Neuweg, 2006, S. 195).

Als „Mittelweg“ kann überlegt werden, mit welcher „Strenge“ fremdselektive Verfahren eingesetzt werden sollten. Angesichts des prognostizierten Lehrermangels, rückt anstelle hochselektiver Auswahlverfahren, die Frage der Identifikation und Auslese offensichtlicher „Problemfälle“ in den Vordergrund (vgl. Mayr, 2012a; Mayr & Neuweg, 2009). „Es geht hier vor allem um stark neurotische Persönlichkeiten, chronische Beziehungsstörungen und sehr schwache Belastbarkeit in Zwickmühlen- und Feedback-Situationen“ (Strittmatter, 2007, S. 17–18). Wegen der im vorigen Kapitel (2.3.2.4.2) bereits angesprochenen Beratungsresistenz sollten Zulassungsverfahren für solche offensichtlichen „Problemfälle“ fremdselektive Folgen haben. Ein Monitoring im Studienverlauf kann dazu verhelfen, eventuelle Skepsis über einzelne Kandidatinnen und Kandidaten mit weiteren Beobachtungen und Informationen zu validieren.

Die Identifikation von einzelnen „Problemfällen“ in Zulassungsverfahren ist allerdings ein, in Relation zum damit erzielten Nutzen, vergleichsweise aufwändiges Vorhaben (vgl. Kapitel 2.2.4.2; Mayr, 2010). Damit sich der investierte Aufwand lohnt, sollte für die am Verfahren Beteiligten ein über den Zulassungsentscheid hinausgehender Nutzen entstehen. Eignungsdiagnostische Maßnahmen sollten so angelegt sein, dass auch „geeignete“ Personen von den

Selbst- und Fremdeinschätzungen im Sinne einer Eignungsabklärung profitieren können. Wiederholte eignungsabklärende Maßnahmen könnten ferner als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit konzipiert werden. Denkbar sind beispielsweise kompetenzorientierte und entwicklungsfördernde Rückmeldungen für die Bewerberinnen und Bewerber im Studienverlauf (vgl. Kapitel 2.3.1.3) und die Zielsetzung eines gesteigerten Commitments der angehenden Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.2.2.4).

Ein solches Vorgehen entspricht der Vorstellung, dass sowohl Maßnahmen der Selektion als auch der Qualifizierung notwendig sind, um „gute“ Lehrkräfte zu gewinnen (Mayr, 2010). Dem in Kapitel 2.1.5.3 beschriebenen integrierten Modell des Erwerbs professioneller Handlungskompetenz von Kunter und Kollegen (Kunter & Kleickmann et al., 2011) entsprechend, werden damit sowohl die Eingangsvoraussetzungen als auch die Bedingungen der Lehramtsausbildung als wesentliche Komponenten für Lehrerprofessionalität herausgestellt. Schließlich kann auch eine gelingende Auswahl von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten nicht die Diskussion über eine Optimierung der Lehramtsaus- und Weiterbildung ersetzen (Klusmann et al., 2011). Terhart (2014) macht darauf aufmerksam, dass die Relevanz eignungsdiagnostischer Maßnahmen nicht nur im Kontext des Hochschulzugangs gegeben ist, sondern auch im Beruf (S. 154):

„Wir müssen uns aber auch von der Vorstellung verabschieden, dass es jemals ein System gäbe, durch das nur die Edelsten und Geeignetsten Lehrer werden. So etwas wird bei keinem Beruf gelingen, da die Welt nicht so einzurichten ist. Deshalb muss man übrigens auch darüber nachdenken, was man mit den „schlechten“ Lehrern macht. Das Hauptproblem besteht nicht nur darin, gute Lehrer auszubilden, sondern auch die wirklich schlechten zu identifizieren und zu verhindern, dass sie den Beruf weiter ausüben. [...] womöglich größere positive Effekte auf die Qualität des Unterrichts und das Schulsystem [...] als das illusorische Streben danach, aus allen Lehramtsstudenten Edelmenschen zu machen.“

Zukünftige Herausforderungen sind somit die Identifikation von „Problemfällen“ im Lehramtsstudium sowie im Lehrerberuf, die Schaffung von Austrittsmöglichkeiten und das Aufzeigen beruflicher Alternativen. Insgesamt bedarf es weiterer Forschung über die Aussagekraft eignungsdiagnostischen Wissens sowie einem verantwortungsvollen Umgang damit.

Die Probleme, die mit fremd- und selbstselektiven Zulassungsverfahren verbunden sind, legen einen „Mittelweg“ nahe. Dieser könnte so aussehen, dass im Einzelfall zwar fremdselektive Entscheidungen getroffen werden, es sich dabei aber vor allem um die Identifikation von „Problemfällen“ handelt. Für alle anderen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten kann die Eignungsdiagnostik im Kontext der Hochschulzulassung Ausgangspunkt eines kontinuierlichen Monitorings im Studienverlauf darstellen und auf entwicklungsfördernde Wirkungen abzielen. Die Bedeutsamkeit eignungsdiagnostischer Ergebnisse reicht letztendlich von der Auswahl und Qualifizierung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bis in die berufliche Praxis hinein.

2.3.3 Beispiele für Zulassungsverfahren und Wirksamkeitsstudien

Dieses Kapitel beschreibt Beispiele für derzeit geltende Zulassungsverfahren in Lehramtsstudiengängen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Dabei ist es weniger das Ziel einen vollständigen Überblick über den Hochschulzugang zum Lehramtsstudium zu geben (siehe hierzu z.B. Nieskens, 2012; Nieskens, 2013; Nieskens & Demarle-Meusel, 2012; Rischke et al., 2014; Weyand, 2012), sondern vielmehr die unterschiedlichen Ansätze exemplarisch herauszuarbeiten. Dabei werden keine Verfahren berücksichtigt, deren Gegenstand die fachliche Eignungsprüfung (z.B. Sporttest, Musik- oder Kunsteingangsprüfung) ist, sondern ausschließlich Verfahren, die spezifisch auf die pädagogische und persönliche Eignung für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf abzielen. Diese sind sowohl auf Länder- als auch auf Hochschulebene angesiedelt (vgl. Rischke et al., 2014). Sofern vorhanden, werden evaluative Befunde zur Akzeptanz und Wirksamkeit der Verfahren berichtet. Da im empirischen Teil dieser Arbeit Auswahlgespräche als Zulassungskriterium für das Lehramtsstudium untersucht werden, erfolgt am Ende des Kapitels eine vertiefte Auseinandersetzung mit Auswahlgesprächen und deren Wirksamkeit (Kapitel 2.3.3.5). Ferner werden selbsterkundende Verfahren (Kapitel 2.3.3.1), spezifische Beratungsangebote (Kapitel 2.3.3.2), Assessment-Centers und simulationsorientierte Verfahren (Kapitel 2.3.3.3) sowie Praktika und Lernportfolios (Kapitel 2.3.3.4) behandelt.

2.3.3.1 Selbsterkundende Verfahren

2.3.3.1.1 Beschreibung selbsterkundender Verfahren

Selbsterkundende Verfahren bzw. Self-Assessments gehören der Gruppe der konstrukt- oder eigenschaftsorientierten Verfahren an (Päßler et al., 2011; vgl. Kapitel 2.3.2.3). Auf Grundlage der Angaben in Interessen- und Persönlichkeitsfragebögen, welche in der Regel onlinebasiert durchgeführt werden, zielen selbsterkundende Verfahren darauf ab, Studieninteressenten zu einer fundierten Entscheidungsgrundlage für oder gegen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu verhelfen (Herlt & Schaarschmidt, 2007; Köller et al., 2012). Hierzu nehmen Studieninteressenten Selbsteinschätzungen in berufsrelevanten Merkmalsbereichen vor und erhalten standardisierte Rückmeldungen über ihre „Passung“ mit dem Anforderungsprofil einer Lehrkraft. „Gut geeignete“ Studieninteressenten sollen so für den Lehrerberuf ermutigt und „weniger geeignete“ zu Entwicklungsanstrengungen oder zur Abwägung beruflicher Alternativen angeregt werden (Herlt & Schaarschmidt, 2007). Neben selbstselektiven Wirkungen zielen selbsterkundende Verfahren somit auch darauf ab, den Lehrerberuf für anspruchsvolle Kandidatinnen und Kandidaten als attraktive Laufbahnwahl erscheinen zu lassen (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Selbsterkundende Verfahren erfüllen so gleichermaßen eine informierende, reflexionsanregende und diagnostische Funktion. Angestrebt wird eine bewusste Auseinandersetzung mit der Studien- und Berufswahl Lehramt sowie mit den persönlichen Fähigkeiten und Neigungen zur Erreichung des Berufsziels.

Selbsterkundungsverfahren können entweder spezifisch für die Wahl des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrerberufs oder für eine allgemeine Orientierung der Studienwahl⁸ konzipiert sein. Zu den lehramtsspezifischen Selbsterkundungsverfahren zählen die Beratungsangebote *Career Counselling for Teachers* (CCT; Nieskens et al., 2011), *Fit für den Lehrerberuf* (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007) und das *Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstororientierung für Lehramtsstudierende* (FIBEL; Kanning, Herrmann & Böttcher, 2011). Eignungsdiagnostische Verfahren sind in der Regel im Internet frei zugänglich⁹ (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Die Konzipierung und Implementierung von onlinebasierten Instrumenten ist sehr aufwändig, anschließend können diese jedoch ökonomisch und großflächig eingesetzt werden (Mayr, 2012a). In Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist das Durchlaufen eines Selbsterkundungsverfahrens beispielsweise landesweit verpflichtend für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums (Rischke et al., 2014). In Hamburg und im Saarland werden Selbsterkundungsverfahren bereits im Rahmen der Oberstufe eingesetzt (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Schüler und Studieninteressenten führen die Online-Tests eigenverantwortlich und anonym durch und lediglich der Nachweis über die Teilnahme ist an den entsprechenden Universitäten im Rahmen der Studienplatzbewerbung vorzulegen (Nieskens, 2013). Kritisiert wird, dass die Bewerberinnen und Bewerber mit den Ergebnissen der Selbsterkundung häufig sich selbst überlassen werden und keine professionelle Aufarbeitung der rückgemeldeten Stärken und Schwächen erfolgt (Nieskens, 2009).

Die Online-Plattform *Career Counselling for Teachers* (CCT) gilt als das im deutschsprachigen Raum am häufigsten angewandte Selbsterkundungsverfahren (Mayr, 2012a; Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Das Fragebogeninventar enthält theoretisch fundierte Instrumente zum Interesse an berufsspezifischen Lehrertätigkeiten (*Lehrer-Interessen-Skalen*, LIS; Mayr, 1998), zu berufsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften (*Lehrer-Persönlichkeits-Adjektiv-skalen*, LPA; Brandstätter & Mayr, 1994) sowie zu pädagogischen Vorerfahrungen (Mayr, 2012a). Das rückgemeldete Ergebnis basiert auf Übereinstimmungswerten mit den Antworten einer Referenzgruppe österreichischer Lehramtsstudierender (ebd.). Eine klare Empfehlung für oder gegen die Aufnahme des Lehramtsstudiums bzw. ein Gesamtwert für die „Eignung“ der Testpersonen erfolgt nicht (Nieskens, 2013, S. 201).

Das Fragebogeninventar *Fit für den Lehrerberuf* (FIT) wurde im Kontext der Potsdamer Lehrerstudie von Herlt und Schaarschmidt (2007) entwickelt. Theoretische und empirische Grundlage bilden Studien zur Motivation und zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensstilen von Lehrkräften (vgl. Schaarschmidt, 2005). Als Referenzwerte dienen sowohl eine Studierendennorm als auch eine „Idealnorm“. Letztere basiert auf Einschätzungen über wünschenswerte Eigenschaften „guter“ Lehrkräfte von Lehrerbildnern, Lehrkräften selbst sowie von Schülerinnen und Schülern.

⁸ Zum Beispiel: Test der Arbeitsagentur (www.arbeitsagentur.de); Explorix (www.explorix.de); BORAKEL (www.ruhr-unibochum.de/borakel); Orientierungstests der baden-württembergischen Hochschulen (www.was-studiere-ich.de; studieninfo-bw.de)

⁹ Das Verfahren FIBEL wurde an der Universität Münster entwickelt und ist seit 2011 nicht mehr frei im Internet verfügbar. Stattdessen kann dieses über die Testzentrale des Hogrefe Verlags erworben werden (Rothland & Tirre, 2011).

Der *Studienberatungstest für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg* ist ein Beispiel eines hochschulspezifisch eingesetzten Selbsterkundungsverfahrens. Dieser wird im Rahmen einer einführenden Lehrveranstaltung nach Aufnahme des Lehramtsstudiums freiwillig angeboten (vgl. Fuchs & Luthiger, 2011). Innerhalb einer insgesamt dreistündigen Testprozedur werden Informationen zu allgemeinen und berufsspezifischen Interessen (z.B. AIST; Bergmann & Eder, 1992; LIS; Mayr, 1998), zu allgemeinen Fähigkeiten sowie zu Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. KFT; NEO-PI-R; LPA, Brandstätter & Mayr, 1994) erfasst. Die Angaben werden in Form eines 14-seitigen Rückmeldehefts schriftlich aufgearbeitet und mit Durchschnittswerten zweier Vergleichsstichproben, einer Gruppe von Lehramtsstudierenden und einer Gruppe als „erfolgreich“ definierter Lehrkräfte, dargestellt. Auch hier ergeben die Interpretationshinweise kein direktes Urteil über die Eignung für die Lehramtslaufbahn. Ziel des Verfahrens ist es, zum Zeitpunkt des Studienbeginns eine intensive Reflexion über die Studien- und Berufswahl Lehramt anzuregen.

2.3.3.1.2 *Evaluationen zu selbsterkundenden Verfahren*

Längsschnittliche Untersuchungen zur prognostischen Güte selbsterkundender Verfahren liegen derzeit nicht vor. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass anhand des FIT retrospektiv vorgenommene Einschätzungen über die Eingangsvoraussetzungen zu Studienbeginn bei erfolgreichen Lehrkräften deutlich höher ausfallen, als bei weniger erfolgreichen Lehrkräften (Herlt & Schaarschmidt, 2007). Ähnliche Befunde gehen aus einer prospektiv angelegten Studie hervor: Lehramtsstudierende, die sich selbst eine erfolgreiche Berufsausübung prognostizieren, erzielen auch gute Ausprägungen im FIT (ebd.).

Eine Studie von Rothland (2011) zeigt, dass die Verfahren FIT und FIBEL inhaltlich verwandte Konstrukte erfassen und die Rückmeldungen zur Eignung stark von den Ausprägungen allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale abhängen. Dies ist durchaus kritisch zu betrachten, da allgemeine Persönlichkeitsmerkmale zwar *berufsrelevant* (vgl. Kapitel 2.1.4.1), nicht aber *berufsspezifisch* sind (ebd.). Ein weitere vergleichende Studie der Verfahren FIT und CCT von Köller und Kollegen (2012) zeigt, dass sich die in den Fragebogeninventaren postulierten Faktorenstrukturen zwar nicht bestätigen lassen, beide Verfahren aber zumindest ähnliche Konstrukte messen. Somit liegt den Fragebogeninventaren ein ähnliches Lehrerleitbild zu Grunde. Umso problematischer ist allerdings der Befund, dass die Verfahren bei gleichem Antwortverhalten zu unterschiedlichen Empfehlungen gelangen. Das Selbsterkundungsverfahren FIT gelangt zu wesentlich strengen Urteilen als CCT. Somit bedarf es einer grundlegenden Klärung der Frage, bei welchem Antwortverhalten die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten welche Rückmeldungen in Bezug auf ihre Eignung erhalten sollten (ebd.).

Zu Selbsterkundungsverfahren liegen ferner Studien zu bestimmten *Wirkungen* und zur *Akzeptanz* durch die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten vor. Zunächst konnte gezeigt werden, dass CCT von Lehramtsinteressenten intensiv genutzt und sehr positiv bewertet wird (Nieskens et al., 2011). Ferner unterstützt das Verfahren Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten darin, sich ihrer persönlichen Stärken und Schwächen bewusst zu werden und berufsrelevante Kompetenzen zu entwickeln (ebd.). Auch für den freiwilligen Salzburger Studienberatungstest konnte gezeigt werden, dass dieser intensiv genutzt wird, was für die Ak-

zeptanz des Verfahrens und den Wunsch der Lehramtsstudierenden nach Orientierungshilfen spricht (Fuchs & Luthiger, 2011). Ferner zeigen die Evaluationen, dass die überwiegende Mehrheit dem Testverfahren eine entwicklungsfördernde Wirkung zuschreibt. Das Beratungsverfahren wirkt vor allem bestärkend für die Wahl der Lehramtslaufbahn und nur wenig kritisch-reflexionsanregend (ebd.). Befunde darüber, ob Personen, denen im Testverfahren eine hohe Passung zugesprochen wird, auch tatsächlich einen positiven Studien- und Berufsverlauf aufzeigen, liegen bisher nicht vor. Erste Analysen zeigen jedoch zumindest, dass das Verfahren Differenzierungen zwischen Personen mit „guter“ und „schlechter“ Passung erlaubt (ebd.).

Auch hinsichtlich der *selbstselektiven Wirkungen* von Selbsterkundungsverfahren besteht ein erhebliches Forschungsdefizit (Nieskens, 2009; Reintjes et al., 2011; vgl. Kapitel 2.3.2.4.2). Zwar konnte gezeigt werden, dass CCT Personen mit „ungünstigen“ Eingangsvoraussetzungen dazu veranlasst, die Studien- und Berufswahl zu überdenken (Nieskens et al., 2011). Im Hinblick auf die konkrete Studienentscheidung wurden bisher jedoch eher bekräftigende als selbstselektive Wirkungen von Selbsterkundungsverfahren festgestellt (vgl. Reintjes et al., 2011; Weyand, 2010). Ferner konnte in einer Untersuchung von Bergmann (2008) gezeigt werden, dass der Einsatz allgemeiner (nicht lehramtsspezifischer) eignungsdiagnostischer Beratungsverfahren an österreichischen Hochschulen zu einer Senkung von Dropout-Quoten geführt hat. Im Hinblick auf die Zielsetzungen einer Attrahierung und Bindung von Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium sind diese Effekte positiv zu werten (vgl. Kapitel 2.2.2.4).

Selbsterkundende Verfahren werden in der Regel onlinebasiert zur Verfügung gestellt und basieren auf theoretisch abgesicherten Fragebogeninventaren. Diese werden von Studieninteressenten anonym bearbeitet. Im deutschsprachigen Raum sind Selbsterkundungsverfahren weit verbreitet und werden zum Teil landesweit verpflichtend eingesetzt. Ziel ist es, Studieninteressenten über studien- und berufsbezogene Anforderungen zu informieren und eine Reflexion über die persönliche Eignung und Neigung anzuregen. Bisher ist nur wenig über die prognostische Validität der Rückmeldungen bekannt. Studien zeigen, dass unterschiedliche Verfahren zwar inhaltlich verwandte Konstrukte messen, aber zum Teil zu unterschiedlichen Empfehlungen gelangen. Ferner wirken selbsterkundende Verfahren entwicklungsfördernd und bekräftigend für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums. Ob die erwünschten selbstselektiven Wirkungen eintreten, ist bisher weitgehend unbekannt.

2.3.3.2 Beratungsangebote und Seminare

Beratende Verfahren können freiwillig oder obligatorisch angelegt sein und werden häufig in Form von persönlichen Beratungsgesprächen mit Lehrerbildnern oder Lehrkräften, Seminaren oder Workshops realisiert (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Derartige Beratungsangebote werden in dieser Arbeit von der allgemeinen Studienberatung und selbsterkundenden Verfahren, welche rein eigeninitiativ bearbeitet werden, abgegrenzt. Befragungen von Bewerberinnen und Bewerbern sowie Lehramtsstudierenden haben gezeigt, dass „face-to-face“-Beratungen mit

Lehrerbildnern und individualisierten Beratungsangeboten ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Weyand, 2010; Willich et al., 2011). In Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz sind seit einigen Jahren verpflichtende Beratungsgespräche für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums erforderlich (Rischke et al., 2014). Andere Beratungsangebote sind stark hochschulspezifisch gestaltet.

Ein Beispiel für ein verpflichtendes Beratungsangebot ist das *Kompaktseminar „BASIS: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“*¹⁰, welches an der Universität Kassel seit 2008 von Studierenden aller Lehrämter im ersten Studienjahr durchlaufen wird (vgl. Nolle, 2012). Das 1-5-tägige Seminar besteht aus praxisnahen Übungen in Kleingruppen und zielt darauf ab, Lehramtsstudierenden ein Erfahrungsfeld zur Erprobung berufsrelevanter Kompetenzen zu bieten. In einem Perspektivgespräch werden motivationale Orientierungen geklärt und individuelle Entwicklungsziele für den weiteren Verlauf des Studiums vereinbart. Für etwa 9 % der Teilnehmer wird der Bedarf eines erweiterten Perspektivgesprächs festgestellt. Im Mittelpunkt des Kompaktseminars steht die Entwicklung der Lehramtsstudierenden entlang der Dimensionen „psychosoziale Kompetenz“ und „psychosoziale Lernorientierung“. Erste Befunde zur Konstruktvalidität zeigen, dass Lehramtsstudierende mit geringen Ausprägungen in den beiden Dimensionen (32 % der Stichprobe; $N = 308$) auch vergleichsweise geringe Werte in einer Reihe anderer berufsrelevanter Merkmale mitbringen (z.B. berufliches Engagement, pädagogisches Interesse). Beide Merkmalsdimensionen sind nach Ansicht der Autoren zwar prinzipiell lern- und entwickelbar; bei manchen Studierenden wurden jedoch motivationale Haltungen beobachtet, die nicht erwarten lassen, dass von den gebotenen Lerngelegenheiten in ausreichendem Maß profitiert werden kann (ebd.).

Ein freiwilliges lehramtsspezifisches Beratungs- und Entwicklungsangebot bietet die Universität Bielefeld mit dem *Programm „BI:Train“*¹¹. Das Programm beinhaltet mehrere Module zur Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, die vor oder während des Studiums eigeninitiativ absolviert werden können. Schwerpunkt des Programms ist die Entwicklung von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen der Lehramtsstudierenden. Im Einzelnen werden Stimmtrainings, Beobachtungstrainings, Peer-Beratungen, Informations-Workshops zum Thema Studien- und Berufswahl Lehrerin bzw. Lehrer sowie Begleitangebote für die curricular verankerte Portfolioarbeit angeboten. Das umfassende Angebot wird mittels Studierendenbefragungen regelmäßig evaluiert; öffentliche Befunde sind jedoch nicht bekannt.

Weitere Beispiele für hochschulspezifische Beratungsverfahren sind das Projekt *AudiPrax (Ausbildung in Praxisphasen)*; vgl. Dobrindt, Krummrich, Rabens & Zitzner, 2007) der Universität Bremen, in welchem Selbst- und Fremdeinschätzungen in praktischen Phasen vorgenommen werden, und das *Eignungsfeedback* der Universität Bielefeld (Mayr, 2012a). Hier werden Studieninteressenten verschiedene Module – darunter auch Beratungsgespräche mit Peers – angeboten, um Rückmeldungen über Entwicklungsmöglichkeiten in berufsrelevanten Kompetenzbereichen zu erlangen. An der Universität Trier wurde das *Trierer Assessment-*

¹⁰ Für weitere Informationen siehe: www.uni-kassel.de/go/basiskompetenzen

¹¹ Für weitere Informationen siehe: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/bitrain>

Seminar als Wahlpflichtseminar curricular in der Lehramtsausbildung verankert (Weyand, 2010). Dieses beinhaltet Essays, praktische Übungen, Beratungsgespräche und Anleitungen zum Führen von Lerntagebüchern.

Beratungsangebote können in Form von persönlichen Gesprächen mit Lehrerbildnern und Lehrkräften, Workshops oder praktischen Seminaren gestaltet sein. Die Angebote sind freiwilliger Art oder obligatorisch und unterscheiden sich in der Konzeption hochschulspezifisch. Gemeinsame Ziele sind die Eignungsabklärung, die Förderung von Selbstreflexionen sowie Rückmeldungen zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen. Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten räumen individualisierten und persönlichen Beratungsangeboten einen hohen Stellenwert ein. Übergreifende Evaluationen zur Wirksamkeit der Verfahren liegen derzeit nicht vor.

2.3.3.3 Assessment-Centers und simulationsorientierte Verfahren

Vereinzelt werden an deutschsprachigen Universitäten auch Assessment-Centers (AC) und simulationsorientierte Verfahren eingesetzt. Derartige Verfahren sind aus dem Kontext der Personalauswahl bekannt und zielen auf die Messung und Diagnose berufsrelevanter Handlungskompetenzen sowie die Abschätzung von Entwicklungspotenzialen ab. Hierzu werden berufsähnliche Situationen simuliert, deren Bewältigung berufsrelevante Kompetenzen erfordern (Päßler et al., 2011; vgl. Kapitel 2.3.2.3.2). Wegen der Ähnlichkeit der geschaffenen Settings mit der realen beruflichen Praxis besitzen Assessment-Centers eine hohe augenscheinliche Validität (ebd.). Sie bestehen in der Regel aus einem Bündel unterschiedlicher Testinstrumente und Aufgabenpakete. Die Leistungen der Teilnehmenden werden anhand hochstandardisierter Beobachtungsverfahren erfasst (Bieri, Schuler & Stirnemann, 2009). Im Kontext der Lehramtsausbildung wurden Assessment-Centers im deutschsprachigen Raum bisher nur an der Universität Passau und an einigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich eingesetzt (Mayr, 2012a).

An der *Universität Passau* wird das Verfahren *PARcours*¹² (Nieskens, 2012) seit 2009 als freiwilliges Angebot einer Potenzialanalyse für die Lehramtslaufbahn angeboten. Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten durchlaufen in dem eintägigen Assessment-Center vier praktische Übungen. Diese bestehen aus a) einer Selbstpräsentation hinsichtlich der persönlichen Motivation und Eignung für die Lehramtslaufbahn, b) einer Gruppendiskussion über schulische Themen, c) einer Übung zur Perspektivenübernahme unter Zuhilfenahme eines Filmausschnitts und d) einem Rollenspiel mit geschulten Teilnehmern. Eine interdisziplinäre und vorab geschulte Kommission aus Vertreterinnen und Vertretern der Universität sowie Lehrkräften aus der Schulpraxis bewertet die Eignung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten anhand der fünf Kompetenzdimensionen Selbst-, Fach-, Methoden- und Sprachkompetenzen mittels standardisierter Fragebögen. Die Einschätzungen der Assessorinnen und Assessoren werden in einem persönlichen Feedbackgespräch mit den Selbsteinschätzungen der Kandidatinnen

¹² Für mehr Informationen siehe: www.uni-passau.de/parcours.html

und Kandidaten abgeglichen. Befunde zur prognostischen Validität des Verfahrens liegen derzeit noch nicht vor, wohl aber zufriedenstellende Werte zur Beobachterreliabilität der einzelnen Rater (ebd.). Das Verfahren erfährt eine hohe Akzeptanz unter den Bewerberinnen und Bewerbern. Es ist angedacht, das Assessment-Center nach ausreichender Erprobung fremdselektiv einzusetzen (ebd.).

An der *Pädagogischen Hochschule Zürich* existiert ein solches fremdselektives Assessment-Center für Studienbewerberinnen und Studienbewerber für ein Lehramtsstudium, die über keinen gymnasialen Abschluss verfügen. Ziel ist es, diesen Personen auf Grund „geeigneter“ überfachlicher Kompetenzen in den Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Umgang mit Informationen und berufliche Motivation den alternativen Zugang zum Lehramtsstudium zu gewähren. Eine längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie konnte zeigen, dass in dem Verfahren keine Teilgruppen (z.B. nach Geschlecht, Alter, Ausbildungsbildungshintergrund) benachteiligt werden und das Verfahren somit als fair bezeichnet werden kann (Bieri et al., 2009). Da allerdings gute Deutschnoten und Sprachgewandtheit ausschlaggebend für das Bestehen im Assessment-Center sind, bleibt zu prüfen, ob sich dieses nachteilig für Studierende mit Migrationshintergrund auswirkt (ebd.). Ferner erwies sich die im Assessment-Center gemessene Gesamtleistung als prädiktiv für die Zwischenprüfung im bildungswissenschaftlichen Studium ($r = .40$; $p < .01$) und die Kompetenzeinschätzungen von Mentorinnen und Mentoren nach einem Jahr der Praxisbegleitung ($r = .44$; $p < .01$). Der Zusammenhang mit Leistungen im kognitiven Fähigkeitstest *CFT3* ($r = .18$; $p < .05$) ist vergleichbar gering und deutet daraufhin, dass in dem Assessment-Center eher nicht-kognitive, studienrelevante Eigenschaften gemessen werden. Das Verfahren erfährt vonseiten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eine hohe Akzeptanz (ebd.).

Insgesamt handelt es sich bei ACs um sehr zeitintensive und personell aufwändige Verfahren, denen eine vergleichsweise hohe prognostische Validität zugeschrieben wird (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011; Mayr, 2012a). Die Teilnahme an einem AC zur Potenzialanalyse für alle an einem Lehramtsstudium interessierten Kandidatinnen und Kandidaten ist auf Grund der verfügbaren Ressourcen nicht realistisch. Von den Erfahrungen mit ACs können jedoch wichtige Forderungen an die Güte anderer Maßnahmen zur Eignungsabklärung abgeleitet werden (z.B. klare Anforderungsprofile, Beobachterschulungen, Mehraugenprinzip) (vgl. Bieri et al., 2009).

Assessment Centers und simulationsorientierte Verfahren entstammen ursprünglich dem Kontext der Personalauswahl und werden wegen des großen Aufwands nur an einzelnen Hochschulen als Zulassungsinstrument zum Lehramtsstudium eingesetzt. Durch die Simulation berufspraktischer Situationen können relevante Handlungskompetenzen vergleichsweise realitätsnah erfasst werden. Evaluationen sprechen für gute prognostische Validitäten von Assessment Centern. Die Ergebnisse von Assessments werden bisher ausschließlich im Sinne einer Potenzialanalyse und zu beratenden Zwecken verwendet.

2.3.3.4 Praktika und Lernportfolios

Für die Zulassung zum Lehramtsstudium werden in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in einzelnen Studiengängen pädagogische Praktika in einem bestimmten Umfang gefordert (Rischke et al., 2014). In Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums beispielsweise ein *Eignungspraktikum* im Umfang von 20 Tagen abzulegen¹³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010). Die praktischen Erfahrungen dienen der Berufserkundung und Berufserprobung von Studieninteressenten. Ziel ist es, den Perspektivenwechsel von der Rolle des Schülers hin zur Rolle der Lehrkraft zu unterstützen (Topsch, 2004). Zur Anregung der Eignungsreflexion muss vor und nach dem Praktikum das Selbsterkundungsverfahren CCT durchlaufen werden (vgl. Kapitel 2.3.3.1). Als vorbereitende Maßnahme soll CCT die Nutzung von Lerngelegenheiten im Praktikum erleichtern und in der Nachbereitung eine fundierte Laufbahnentscheidung ermöglichen. In einem obligatorischen Beratungsgespräch mit geschulten Mentorinnen und Mentoren, werden am Ende des Praktikums Entwicklungsperspektiven und Entscheidungsgrundlagen für die Studienwahl erarbeitet.

Andere Hochschulen sehen Eignungspraktika im Studienverlauf bzw. in der Studieneingangsphase vor (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). An der Universität Jena ist beispielsweise seit dem Wintersemester 2007/08 ein Eignungspraktikum im Umfang von 320 Stunden während der ersten Studiensemester nachzuweisen. Dieses kann in Schulen, aber auch in Nachhilfeinstituten, Vereinen oder anderen pädagogischen Tätigkeitsfeldern geleistet werden (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). In der frühen Phase des Studienbeginns treffen Studierende mit ihren Erwartungen erstmalig auf die realen Studienbedingungen und Anforderungen der Hochschule. Ein besonderes Monitoring in dieser Phase ermöglicht es, „unpassende“ Studienentscheidungen möglichst frühzeitig zu erkennen und zu korrigieren (Hachmeister, 2008; Hachmeister et al., 2007).

An der Pädagogischen Hochschule in Luzern wird die *Studieneingangsphase* explizit dazu genutzt, um sowohl eine fundierte Eignungsabklärung als auch Studierendenauswahl vorzunehmen (vgl. Fuchs & Luthiger, 2011). Zunächst werden alle Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium aufgenommen. Statt dem in Deutschland üblichen Referendariat in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, sammeln die Lehramtsstudierenden an schweizerischen Hochschulen bereits ab dem ersten Studiensemester berufspraktische Erfahrungen. Diese Erfahrungen werden an der Pädagogischen Hochschule Luzern in „triangulierten“ Gesprächen mit Hochschuldozentinnen und -dozenten sowie Lehrkräften reflektiert und begleitet. Nach dem ersten Studienjahr mündet diese prozesshafte Form der Eignungsabklärung in eine summativ Bewertung über das Bestehen oder Nicht-Bestehen der Studieneingangsphase. Etwa ein Zehntel der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beendet das Lehramtsstudium nach dem ersten Studienjahr auf Grund einer selbst- oder fremdselektiven Entscheidung. Bei fremdselektiven Entscheidungen kann das Studienjahr wiederholt werden. Das Verfahren wurde bisher nicht wissenschaftlich begleitet, doch die Erfahrungen sind trotz des hohen Aufwands

¹³ Für mehr Informationen siehe: www.elise.nrw.de

jedoch überwiegend positiv. Als kritisch gilt die Rolle der Mentorinnen und Mentoren, die einerseits Lernförderer und andererseits Auswählende sind. Voraussetzung für eine positive Beeinflussung der Kompetenzentwicklung der Studierenden ist „ein Klima der Offenheit, des Vertrauens und der Kooperation“ (ebd., S. 146) und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern. Diese Voraussetzungen können in einem Praktikumsprozess, der ebenfalls eine Leistungs- und Bewertungssituation darstellt, nur eingeschränkt geschaffen werden. Auf Grund des Spannungsverhältnisses ist davon auszugehen, dass vermutlich weniger Personen als notwendig ausselektiert werden (Mayr, 2012a).

Ein weiteres Instrument der Eignungsabklärung sind *Portfolios*. Diese werden seit einigen Jahren vermehrt eingesetzt, um Transparenz über die eigene Lernbiografie zu erhalten und selbstreflexive Prozesse zu fördern. Portfolios dienen der Dokumentation des eigenen studien- und berufsbezogenen Entwicklungsprozesses anhand von Unterlagen, Materialien (z.B. Unterrichtsentwürfe), Gesprächsprotokollen und Reflexionen (Mayr, 2012a). Lernportfolios bieten sich auch für eine phasenübergreifende Dokumentation der beruflichen Kompetenzentwicklung an (KMK, 2013a). Im Zusammenhang mit der Studienzulassung werden Lernportfolios beispielsweise im Rahmen des verpflichtenden Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen begleitend eingesetzt¹⁴. Anhand von vier Selbstreflexionsbögen und eines Bilanzierungsbogens bereiten die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die im Eignungspraktikum gemachten Erfahrungen auf und besprechen diese in einem abschließenden Gespräch mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor. Inhalte der Reflexionsbögen sind die Perspektivenübernahme in der neuen Rolle der Lehrkraft, die bewusste Wahrnehmung des Arbeitsplatzes Schule und die Reflexion erster pädagogischer Handlungsmöglichkeiten.

Zwar ist bekannt, dass Reflexionen über das eigene Lernen durch sogenannte Lernstagebücher initiiert werden und diese förderlich für Prozesse des selbstgesteuerten Lernens sind (z.B. Nückles & Renkl, 2010). Systematische Auswertungen zur Wirksamkeit von Eignungspraktika und Lernportfolios im Kontext der Lehramtslaufbahn existieren derzeit jedoch noch nicht. Nieskens (2009) geht ferner davon aus, dass der Nutzen pädagogischer Vorerfahrungen für die Eignungsdiagnostik bisher stark unterschätzt wird.

In bestimmten Bundesländern werden Eignungspraktika vor oder zu Beginn des Lehramtsstudiums gefordert, um einen Perspektivenwechsel von der Rolle des Schülers hin zur Rolle der Lehrkraft zu initiieren. Anhand von Lernportfolios können Entwicklungsprozesse während des Studiums und den Praxisphasen dokumentiert und transparent gemacht werden. Auf diese Art und Weise soll die Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden über die eigene Eignung und professionelle Kompetenzentwicklung gefördert werden. Systematische Evaluationen über die Wirksamkeit der Maßnahmen liegen noch nicht vor.

¹⁴ Für mehr Informationen siehe: www.elise.nrw.de

2.3.3.5 Auswahlgespräche

Auswahlgespräche (bzw. Einstellungsinterviews) stammen ursprünglich aus dem Kontext der betrieblichen Personalauswahl und gelten als bewährtes Instrument zur Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Schuler, 2002). Auswahlgespräche meinen ein gelenktes Gespräch, welches dazu dient, sowohl objektive und biografische Personendaten als auch subjektive Informationen über Meinungen und Einstellungen zu erlangen (Trost, 1986). Im Gegensatz zu den hier ebenfalls vorgestellten Beratungsgesprächen (vgl. Kapitel 2.3.3.2) ist die Teilnahme an einem Auswahlgespräch verpflichtend und kann zu einer Ablehnung von Bewerberinnen und Bewerbern führen. An deutschsprachigen Universitäten werden Auswahlgespräche erst seit einigen Jahren, zunächst in medizinischen Disziplinen und an privaten Hochschulen, als Instrument der Studierendenauswahl eingesetzt. Seit Änderung des Hochschulrahmengesetzes (vgl. Kapitel 2.2.3.2) werden Auswahlgespräche auch in anderen Studiengängen und an staatlichen Hochschulen angewandt (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Gemäß den gesetzlichen Vorgaben muss das Ergebnis eines Auswahlgesprächs jedoch zumindest gleichwertig mit der Abiturnote von Bewerberinnen und Bewerbern gewertet werden, um Zulassungsentscheidungen zu rechtfertigen. Eine Umfrage aus dem Jahr 2005 ergab, dass 8.1 % der Hochschulen mit hochschuleigenen Verfahren entweder Auswahlgespräche führen oder diese zukünftig einsetzen möchten (Heine & Briedis et al., 2006). Andere Kriterien, wie die Abiturdurchschnittsnote (81.4 %), berufliche Erfahrungen und Praktika (21.1%) sowie Einzelnoten (17.7 %) werden deutlich häufiger angewandt. Motivationsschreiben (5.1 %), Lebensläufe (0.4 %), Assessment-Center und situative Verfahren (0.7 %) dagegen seltener (ebd.). Im Kontext der Zulassung zu Lehramtsstudiengängen werden oder wurden Auswahlgespräche bereits an der Universität Bamberg, der TU Darmstadt, der Universität Hohenheim, der TU München und der Universität Potsdam geführt (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012).

Auswahlgespräche zeichnen sich in einigen Vorteilen gegenüber anderen Verfahren aus, bringen jedoch ebenso Nachteile mit sich (vgl. Faust et al., 2003; Foerster, 2006; Hell, 2006; Hell et al., 2008; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Zunächst zielen Auswahlgespräche auf die Erfassung studiengangspezifischer und nicht-kognitiver Merkmalsbereiche (z.B. kommunikative und soziale Fähigkeiten) ab, die durch andere Instrumente nur unzureichend abgebildet werden können (vgl. Amelang, 1997; Gold & Souvignier, 2005). Daneben ermöglichen Auswahlgespräche persönliche Begegnungen zwischen Bewerberinnen und Bewerbern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule (Deidesheimer Kreis, 1997; Gentsch & Gold, 2008; Trost, 2005). Bewerberinnen und Bewerber erhalten im Gespräch die Gelegenheit sich in ihrer „Gesamtpersönlichkeit“ darzustellen (ebd.). Dies ermöglicht es Kommissionsmitgliedern auf verschiedene Beratungsbedürfnisse, situationsspezifische Besonderheiten, persönliche Voraussetzungen und individuelle Talente einzugehen (Hell, 2006). Im Hinblick auf das Lehramtsstudium können beispielsweise individuelle Kursbelegungen in der Oberstufe, außerschulische Aktivitäten und bestimmte pädagogische Vorerfahrungen thematisiert und bezüglich der Relevanz für die Eignungsabklärung bewertet werden.

Darüber hinausgehend bieten Auswahlgespräche Bewerberinnen und Bewerbern die Möglichkeit sich ein reales Bild über die Hochschule und Vertreterinnen und Vertreter des Fachs zu machen. Auswahlgespräche beinhalten auf Grund des im Gespräch verschafften persönlichen Eindrucks einen hohen Informationswert für Studieninteressenten, die bis zum Zeitpunkt der Studienbewerbung in der Regel nur wenige Berührungspunkte mit Hochschulen vorweisen können. Falsche Vorstellungen über die Anforderungen des Studiengangs und des späteren Berufsbilds können im gemeinsamen Gespräch korrigiert werden (Hell et al., 2008). So heißt es in Artikel 1 Absatz 3 der siebten Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) vom 28. August 2004¹⁵, dass Auswahlgespräche dazu dienen,

„Aufschluss über die Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und über die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf [zu] geben sowie zur Vermeidung von Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums“

Trotz der fremdselektiven Funktion können Auswahlgespräche somit auch eine beratende Funktion erfüllen. Das Gespräch kann beispielsweise dazu genutzt werden, um „ungeeignet“ erscheinenden Kandidatinnen und Kandidaten Studienalternativen und andere berufliche Optionen nahezulegen (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Statt reinen „Selektionsentscheidungen“ werden in diesem Fall „Zuordnungsentscheidungen“ getroffen (ebd., S. 100). Ebenfalls wird angenommen, dass Auswahlgespräche als „motivationale Hürde“ fungieren und zu selbstselektiven Effekten führen. Studienbewerberinnen und Studienbewerber werden mit der Einladung zum Auswahlgespräch dazu aufgefordert, sich die Frage der Studien- und Berufswahl zu stellen und nehmen das Gespräch bei unzureichender Motivation unter Umständen gar nicht erst wahr (Hell et al., 2008).

Der Einsatz von Auswahlgesprächen erfordert, insbesondere bei umfangreichen Bewerbergruppen, einen hohen Aufwand und entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen (Hell et al., 2008). Ferner wird Auswahlgesprächen eine unzureichende psychometrische Güte nachgesagt (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997). Im folgenden Kapitel (2.3.3.5.1) werden zunächst Beispiele für den Einsatz von Auswahlgesprächen im Kontext von Lehramtsstudiengängen berichtet, bevor im Anschluss daran Studien zur psychometrischen Güte (Kapitel 2.3.3.5.2) sowie zur Akzeptanz und den Wirkungen von Auswahlgesprächen (Kapitel 2.3.3.5.3) folgen.

2.3.3.5.1 Beispiele für den Einsatz von Auswahlgesprächen im Kontext des Lehramtsstudiums

Auswahlgespräche werden im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium an deutschen Universitäten derzeit nur vereinzelt – an der TU Darmstadt, der Universität Hohenheim und der TU München – als Auswahlkriterium eingesetzt (vgl. Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren kurz beschrieben und am Ende des Kapitels übergreifende Merkmale herausgestellt. Da das Verfahren der TUM School of Education zentraler Ge-

¹⁵ Verfügbar auf den Seiten des Bundesministeriums der Justiz für Verbraucherschutz: www.gesetze-im-internet.de/hrg

genstand des empirischen Teils dieser Arbeit ist, wird dieses in Kapitel 2.4 gesondert behandelt.

Erstmals wurden Auswahlgespräche im Kontext von Lehramtsstudiengängen an der *Universität Bamberg* im Jahr 2002 geführt (Faust et al., 2003). Mit der Einführung von Auswahlgesprächen zur Studienplatzvergabe im Grundschullehramtsstudium wurde das zuvor geltende Verfahren eines örtlichen Numerus Clausus abgelöst. Ziel war eine an *lehramtsspezifischen* Kriterien ausgerichtete Studierendenauswahl. In dem neuen Verfahren wurden fünfzig Prozent der Studienplätze nach „klassischen“ Kriterien (z.B. Wartezeit, Härtefällen) vergeben und zur Vergabe der übrigen Studienplätze Auswahlgespräche geführt. Die 30-minütigen und teilstrukturierten Gespräche wurden jeweils von einer Zweier-Kommission geführt. Zur Bewertung der Eignung der Bewerberinnen und Bewerber dienten sechs Kriterien: 1) berufsbezogene Motivation und Interessen, 2) pädagogische Vorerfahrungen, 3) Wahrnehmungsfähigkeit für pädagogische Prozesse (unter Zuhilfenahme eines Videoausschnitts über eine Unterrichtsszene), 4) Kommunikationsfähigkeit und Kontaktbereitschaft, 5) Reflexionsfähigkeit, Differenzierungsmöglichkeiten und intellektuelle Beweglichkeit im Gespräch, 6) Qualität der Bewerbungsmappe. Das Ergebnis des Gesprächs wurde mit der Abiturdurchschnittsnote zu einem Gesamturteil berechnet. Es konnte festgestellt werden, dass sich die Studienbewerberinnen und Studienbewerber stark darin unterscheiden, ob und welche pädagogischen Vorerfahrungen sie mitbringen und wie sie sich im Gespräch verhalten (z.B. Mimik, Gestik, Blickkontakt) (Faust et al., 2003). Trotz des hohen Aufwands sind die Erfahrungen mit dem Verfahren überwiegend positiver Art (ebd.; vgl. Kapitel 2.3.3.5.3). Dennoch werden die Studienplätze an der Universität Bamberg heute durch ein örtliches Vergabeverfahren ohne lehramtsspezifische Eignungsprüfung vergeben.

An der *Universität Hohenheim* wird seit einigen Jahren ein komplexes und hochstandardisiertes Auswahlverfahren für das gymnasiale Lehramtsstudium im Fach Biologie durchgeführt, welches unter anderem Auswahlgespräche beinhaltet (vgl. Trapmann, Hell & Schuler, 2008). Insgesamt werden 90 % der Studienbewerberinnen und Studienbewerber anhand des hochschuleigenen Auswahlverfahrens rekrutiert. Wie beim Bamberger Verfahren soll die bisher ausschließlich durch fachliche und kognitive Kriterien erfolgte Studierendenauswahl mit den Auswahlgesprächen um motivationale Komponenten ergänzt werden. Das Ergebnis des Auswahlgesprächs wird ebenfalls gleichwertig mit der Abiturdurchschnittsnote verrechnet. Da nur eine sehr geringe Anzahl an Studienplätzen zur Verfügung steht, ist das Verfahren hochselektiv. Den Auswahlgesprächen ist ein obligatorisches Self-Assessment („*Hohenheimer Online-Interessentest*¹⁶“) vorgeschaltet, welches auf das spezifische Studienangebot der Universität Hohenheim zugeschnitten ist. Alle Personen mit einer Abiturdurchschnittsnote von 2.4 oder höher werden zusätzlich zu einem Auswahlgespräch mit zwei geschulten Hochschullehrerinnen bzw. -lehrern eingeladen. Zu Beginn des Gesprächs halten die Bewerberinnen und Bewerber ein Kurzreferat über einen zuvor ausgehändigten Text. Anschließend werden aus einem Fragenpool von 60 Fragen jeweils 15 Fragen gestellt. Zur Bewertung der Bewerberantworten werden folgende Kriterien angelegt: (1) Fachinteresse, (2) pädagogisches Interesse und Schü-

¹⁶ Für mehr Informationen siehe: www.was-studiere-ich.de

lerorientierung, (3) kommunikative und soziale Fertigkeiten, (4) Belastbarkeit, Selbstbeherrschung und Ausdauer und (5) Durchsetzungsfähigkeit. Das angewandte Bewertungsschema beruht auf einer vorab durchgeführten Anforderungsanalyse über das Fach Biologie und den Beruf der Gymnasiallehrkraft, zu welchem Studierende, Hochschuldozierende sowie Lehrkräfte befragt wurden.

An der Technischen *Universität Darmstadt* werden Auswahlgespräche für das Lehramtsstudium im Fach Mathematik geführt (Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Geprüft wird, ob die Fähigkeit zum mathematisch, logisch-abstrakten Denken, die Motivation für den Lehrerberuf und das Interesse an mathematischen Fragestellungen ausreichend vorliegen. Auch dieses Verfahren ist zweistufig: Kandidatinnen und Kandidaten mit einer Abiturdurchschnittsnote besser als 2.0 oder sehr guten Leistungen im Fach Mathematik erhalten eine direkte Zulassung. Alle anderen Personen bestreiten ein 25-minütiges Auswahlgespräch. Als Gesprächsgrundlage werden Motivationsschreiben und biographische Fragebögen verwendet. Das Gespräch wird für das Gesamturteil mit Schulnoten verrechnet und dabei zu 40 % gewichtet.

Auswahlgespräche werden an deutschen Hochschulen nur vereinzelt zur Vergabe von Studienplätzen in Lehramtsstudiengängen eingesetzt. In der Regel sind die entsprechenden Verfahren zweistufig angelegt, mit einer Vorselektion der Bewerberinnen und Bewerber auf Grund von Abiturnoten und anschließenden Gesprächen. Für einen Teil der Bewerberinnen und Bewerber besteht somit die Möglichkeit einer Direktzulassung. Auswahlgespräche werden dazu eingesetzt, um nicht-kognitive Merkmalsbereiche, wie die Motivation der Studienwahl oder sozial-kommunikative Kompetenzen, zu erfassen. Teilweise werden auch situative Elemente in den Gesprächsablauf integriert, beispielsweise anhand einer Kurzpräsentation. Das Gespräch wird meist von mehreren Hochschulvertreterinnen bzw. Hochschulvertretern geführt. Gemäß den gesetzlichen Vorgaben, wird das Ergebnis der Auswahlgespräche für die Zulassungsentscheidung gleichwertig mit Abiturnoten verrechnet.

2.3.3.5.2 *Befunde zur psychometrischen Güte von Auswahlgesprächen*

Auswahlgespräche stehen in der Kritik einer unzureichenden psychometrischen Güte (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997; Weuster, 2012b). Wie andere Zulassungskriterien sollten Auswahlgespräche objektiv bzw. reliabel und valide sein (vgl. Kapitel 2.2.4.1). Insgesamt gibt es jedoch nur wenige Befunde zur Güte von Auswahlgesprächen im Kontext der Hochschulzulassung (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Aus diesem Grund wird im Folgenden auf Studien aus nicht-lehramtsspezifischen Bereichen und aus dem Kontext der Personalauswahl zurückgegriffen.

Die vorhandenen Befunde zur psychometrischen Güte von Auswahlgesprächen zeichnen insgesamt ein gemischtes Bild (Gentsch & Gold, 2008). Im Hinblick auf den an Studiennoten operationalisierten Studienerfolg gilt die *Prognosekraft* von Auswahlgesprächen als vergleichsweise gering (Hell et al., 2008; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007; Hinneberg, 2004; Trost, 2005). Allerdings stellte sich der Grad der Strukturierung von Auswahlgesprächen

in verschiedenen Metaanalysen als wichtiger Moderator für die Vorhersageleistung heraus, welche durch mehr Strukturierung erheblich gesteigert werden kann (Gentsch & Gold, 2008; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007; McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer, 1994; Päßler et al., 2011; Rindermann & Oubaid, 1999; Schuler, 2002). In einer Metaanalyse von Hell und Kollegen (2007) gelingt die Vorhersage von Studiennoten mit strukturierten Auswahlgesprächen beispielsweise mit einer Validität von $\rho = .21$, während mit unstrukturierten Interviews eine Validität von $\rho = .11$ erzielt wird. Werden Auswahlgespräche als zusätzliche Prädiktoren zu Studiennoten eingesetzt, verbessern sich die Prognoseleistungen von $\rho = .517$ auf $\rho = .522$ und bei Studierfähigkeitstests von $\rho = .478$ auf $\rho = .489$ (Hell et al., 2008). Somit ist die inkrementelle Validität, die durch Auswahlgespräche erzielt wird, zwar gering, jedoch signifikant (Gentsch & Gold, 2008; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Zur Prognose von Studiennoten lohnt sich der mit Auswahlgesprächen verbundene Aufwand insgesamt nicht (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Bisher unzureichend geklärt ist die Frage nach der Aussagekraft von Auswahlgesprächen im Hinblick auf distale Studienerfolgskriterien, wie die Studiendauer, die Studienzufriedenheit, das Studierverhalten, die Studienmotivation und Abbruchintentionen (Gentsch & Gold, 2008; Hell, 2006; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Insbesondere im Hinblick auf Studienabbrüche, wird davon ausgegangen, dass sich diese durch die Darlegung studiengangspezifischer Anforderungen in Auswahlgesprächen reduzieren lassen (Schuler, 2002).

Ferner gibt es Belege dafür, dass mit Auswahlgesprächen *andere Personen* rekrutiert werden, als nach rein kognitiven Auswahlkriterien. Trapmann und Kollegen (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Austauscheffekt“ (S. 175). Die Erfahrungen mit den fremdselektiven Auswahlgesprächen an der Universität Bamberg zeigen beispielsweise, dass das Ergebnis der Gespräche nicht mit den Abiturdurchschnittsnoten der Bewerberinnen und Bewerber korreliert und somit Studierende mit anderen Qualitäten rekrutiert wurden (Faust et al., 2003). Das heißt allerdings nicht zwangsläufig, dass mit Auswahlgesprächen Personen mit ungünstigen kognitiven Voraussetzungen gewonnen werden. Eine Studie mit Medizinstudierenden zeigt, dass die durch Abiturdurchschnittsnoten oder den Studierfähigkeitstest TMS (*Test für Medizinische Studiengänge*) zugelassen Kandidatinnen und Kandidaten zwar bessere Prüfungsleistungen im Studium erzielen, als Personen, die durch ein Auswahlgespräch zugelassen wurden (Ittner & Halsig, 1993). Die Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht in der Bestehens-Quote der Prüfungen (ebd.). Gleiches gilt für Studierende, die an der Universität Frankfurt im Studiengang Pharmazie durch Auswahlgespräche versus Abiturnoten zugelassen wurden (Gentsch & Gold, 2008). Die Bestehens-Quoten von Kandidatinnen und Kandidaten mit Wartezeit oder per Nachrückverfahren erteilten Zulassungen sind dem gegenüber deutlich schlechter (ebd.). Die im Auswahlgespräch zugelassenen Medizinstudentinnen und -studenten überzeugten ferner durch höhere Selbsteinschätzungen im motivationalen, persönlichen sowie sozialen Fähigkeitsbereich (Ittner & Halsig, 1993). Mit Auswahlgesprächen werden somit Personen ausgewählt, die über ausreichende kognitive Fähigkeiten und gleichermaßen studienrelevante *nicht-kognitive* Voraussetzungen verfügen.

Studien zur Aussagekraft von Auswahlgesprächen im Hinblick auf *berufliche Erfolgskriterien* stimmen ebenfalls überwiegend positiv (McDaniel et al., 1994; Päßler et al., 2011; Schuler, 2002). Die Befunde gehen vor allem auf Studien zurück, die im Kontext der Personalauswahl durchgeführt wurden (vgl. Schuler, 2002). Die bisher umfangreichste Studie zur Validität von Auswahlinterviews im Hinblick auf berufliche Erfolge stammt aus dem amerikanischen Sprachraum von McDaniel und Kollegen (1994). Strukturierte Interviews sagen berufliche Erfolge demnach mit einer durchschnittlichen Validität von $\rho = .44$ vorher. Unter strukturierten Interviews verstehen die Autoren Gespräche, in denen die Fragen anhand eines Leitfadens und das Bewertungsraster vorgegeben sind. Mit unstrukturierten Interviews wird eine Validität von $\rho = .33$ erzielt. Allerdings gehen die Autoren davon aus, dass dieser Wert überschätzt ist, da in der Studie keine wirklich offenen Interviewformen berücksichtigt werden konnten, obwohl diese in der Praxis der Personalauswahl durchaus gängig sind. Die Vorteile strukturierter Interviews liegen vor allem in der größeren Reliabilität der Konstrukte und der breiteren Informationsbasis. Wenn das Kriterium *Trainingserfolg*, statt beruflicher Erfolg herangezogen wird, unterscheidet sich die Validität strukturierter und unstrukturierter Interviews allerdings kaum ($\rho = .37$ vs. $\rho = .36$; ebd.). Die guten Prognosen von Auswahlgesprächen im Hinblick auf berufliche Erfolgskriterien lassen diese als ein besonders nützliches Auswahlkriterium für Studiengänge erscheinen, die auf ein klar definiertes Berufsbild, wie das des Lehrers, abzielen (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007; Päßler et al., 2011).

Neben dem Strukturierungsgrad erwies sich auch die *Art der Informationsgewinnung* als ausschlaggebend für die prognostische Validität von Interviews im Hinblick auf berufliche Erfolgskriterien (McDaniel et al., 1994). Situationale Interviews, in welchen danach gefragt wird, wie Bewerberinnen und Bewerber sich in bestimmten Arbeitssituationen verhalten würden, erzielen die besten Prognosen ($\rho = .50$). Auch die Vorhersagen anforderungsbezogener Interviews sind vergleichsweise valide ($\rho = .39$). Hier werden aus vergangenen Handlungen und biografischen Informationen Rückschlüsse über das zukünftige Verhalten von Personen gezogen. Psychologische Interviews zielen auf eine Erfassung allgemeiner Persönlichkeitseigenschaften ab und sind den anderen Interviewformen in der prognostischen Validität unterlegen ($\rho = .29$). Häufig werden Mischformen angewandt, sodass die Interviewformen nicht klar voneinander abgegrenzt werden können (ebd.).

Insgesamt erwiesen sich Interviews, die aus forschungspraktischen Kontexten stammen, gegenüber Interviews aus unternehmenspraktischen Kontexten als prognostisch überlegen ($\rho = .47$ vs. $\rho = .36$; McDaniel et al., 1994). Befunde zur Güte von Auswahlgesprächen aus forschungsbasierten Kontexten können somit nicht ohne weiteres auf praktische Kontexte, wie zum Beispiel den der Hochschulzulassung, übertragen werden. Ausschlaggebend sind vermutlich die höhere Durchführungsobjektivität und Beurteilungsreliabilität der Gespräche in Forschungskontexten. Doch auch im Kontext von Zulassungsverfahren konnten mit teilstrukturierten Auswahlgesprächen durchaus zufriedenstellende Beurteilerreliabilitäten zwischen verschiedenen Interviewerinnen und Interviewern erzielt werden (Foerster & Faust, 2007; Trapmann et al., 2008). Mit den Auswahlgesprächen der Universität Bamberg wurde beispielsweise

eine interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) von $\alpha = .86$ berechnet (Foerster & Faust, 2007). Die Erfahrungen aus dem Hochschulkontext sprechen somit gegen die pauschale Annahme einer unzureichenden Objektivität und Zuverlässigkeit von Auswahlgesprächen (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999; Trost & Haase, 2005).

2.3.3.5.3 Befunde zur Akzeptanz und zu den Wirkungen von Auswahlgesprächen

Ob der Einsatz von Auswahlgesprächen im Kontext der Hochschulzulassung gewinnbringend ist, hängt auch davon ab, inwiefern diese vonseiten der beteiligten Bewerberinnen und Bewerber sowie den Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertreter akzeptiert sind (vgl. Kapitel 2.2.4.3). Bisherige Studien zeigen, dass Auswahlgespräche trotz des hohen Aufwands eine vergleichsweise hohe *Akzeptanz* bei Bewerberinnen und Bewerbern sowie Interviewerinnen und Interviewern erfahren (Hell & Schuler, 2005; Trost, 1986). In einer repräsentativen Studierendenbefragung landeten Auswahlgespräche von elf verschiedenen Verfahrensweisen, hinter Studierfähigkeitstests, auf Rang zwei der Beliebtheitsskala (Hell & Schuler, 2005). Unstrukturierte und nicht anforderungsbezogene Auswahlgespräche erreichen dagegen nur einen mittleren Rang (ebd.). Bewerberinnen und Bewerber haben das Gefühl sich im Auswahlgespräch positiv darstellen zu können und nutzen dieses, um sich ein Bild über Vertreterinnen und Vertreter ihres Fachs und die Universität zu machen (Päßler et al., 2011). Die Erfahrungen an der Universität Bamberg haben gezeigt, dass in den Auswahlgesprächen ein gegenseitiges Kennenlernen zwischen Bewerberinnen und Bewerbern sowie Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertretern stattfindet und erste Ansätze einer produktiven Arbeitsbeziehung erkennbar sind (Faust et al., 2003; Foerster & Faust, 2007). Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie warnt jedoch vor den überwiegend positiven subjektiven Überzeugungen, die der geringen Nützlichkeit von (unstandardisierten) Auswahlgesprächen entgegenstünden (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997).

Die Akzeptanz von Auswahlverfahren hängt unter anderem davon ab, inwiefern diese fair wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 2.2.4.3). Für die an der Universität Hohenheim geführten Auswahlgespräche konnte gezeigt werden, dass die vorgenommenen Bewertungen nicht vom Geschlecht oder Alter der Bewerberinnen und Bewerber abhängen und somit in diesen Kriterien keine systematische Benachteiligung herrscht (Trapmann et al., 2008). Fairness wird in Auswahlgesprächen gegenüber anderen Verfahrensweisen insbesondere dadurch geschaffen, dass Bewerberinnen und Bewerber die Möglichkeit erhalten sich in ihrer Gesamtpersönlichkeit und in ihrer individuellen Biografie darzustellen (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997).

Auswahlgespräche zielen nicht nur auf fremdselektive, sondern auch auf *selbstselektive Effekte* ab. Die Erfahrungen an der Universität Bamberg zeigen, dass nur ca. die Hälfte der eingeladenen Bewerberinnen und Bewerber zum Auswahlgespräch erscheint (Faust et al., 2003). Von den ausgewählten Personen schreiben sich ungefähr drei Viertel für das Lehramtsstudium ein (ebd.). Foerster (2006) geht in einer Studie der Frage nach, ob sich die mit unter-

schiedlichen Zulassungswegen immatrikulierten Bewerberinnen und Bewerber hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale (gemessen mit dem Fragebogeninventar NEO-PI-R, vgl. Ostendorf & Angleitner, 2004) unterscheiden. Es zeigt sich, dass die durch Auswahlgespräche zugelassenen Kandidatinnen und Kandidaten tendenziell über „günstigere“ personale Voraussetzungen in den Merkmalen Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen verfügen, als Personen, die über die Abiturnote oder ein Nachrückverfahren zugelassen wurden. Personen mit „problematischen“ Persönlichkeitsausprägungen wurden in den Gesprächen allerdings nicht identifiziert. Die Befunde sind auf Grund der kleinen Stichprobe ($N = 90$) vorsichtig zu betrachten. Doch auch in anderen Studien konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass durch Auswahlgespräche eine qualitativ andere Studierendengruppe zum Studium zugelassen wird, als durch rein kognitive Auswahlkriterien (Ittner & Halsig, 1993; Trapmann et al., 2008; vgl. Kapitel 2.3.3.5.2).

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Steigerung der Attraktivität der Lehramtslaufbahn (vgl. Kapitel 2.2.2.4) können Auswahlgespräche auch dazu eingesetzt werden, um „geeignete“ Bewerberinnen und Bewerber in ihrem Berufswunsch Lehrerin bzw. Lehrer zu ermutigen und diese für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Solche *Bindungswirkungen* wurden in der Praxis zwar vereinzelt beobachtet (z.B. Foerster & Faust, 2007; Lewin, 2004), systematische Untersuchungen hierzu liegen jedoch nicht vor. Insgesamt ist weitgehend unklar, *wer* durch Auswahlgespräche gewonnen wird bzw. welche Eingangsvoraussetzungen diese Personen mitbringen. Es bedarf an Forschungsarbeiten über das „Zusageverhalten“ von Bewerberinnen und Bewerbern im Zusammenhang mit Auswahlgesprächen (Gentsch & Gold, 2008). Ferner steht bisher eine Untersuchung möglicher entwicklungsfördernder und reflexionsanregender Wirkungen von Auswahlgesprächen aus, wie sie etwa im Kontext von Selbsterkundungsverfahren untersucht wurden (vgl. Nieskens et al., 2011).

Bisherige Studien zeigen, dass Auswahlgespräche sich weniger dazu eignen, um den an Studiennoten operationalisierten Studienerfolg vorherzusagen. Studien zur Aussagekraft von Auswahlgesprächen im Hinblick auf subjektive Studienerfolgskriterien liegen bisher kaum vor. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass mit Auswahlgesprächen Bewerberinnen und Bewerber mit „günstigen“ nicht-kognitiven Voraussetzungen gewonnen werden. Auswahlgespräche eignen sich vergleichsweise gut, um berufliche Erfolge vorherzusagen und sind daher insbesondere für die Zulassung zum Lehramtsstudium ein vielversprechendes Instrument. Dabei können mit strukturierten Interviews bessere Prognosen getroffen werden als mit unstrukturierten. Ferner erwiesen sich situative Interviews als überlegen gegenüber anforderungsbezogenen und psychologischen Interviews. Auswahlgespräche erfahren eine hohe Akzeptanz vonseiten der Bewerberinnen und Bewerber und den Interviewerinnen und Interviewern. Neben der Fremdselektion konnten auch selbstselektive Wirkungen beobachtet werden. Bisher ist aber nur wenig darüber bekannt, *welche* Kandidatinnen und Kandidaten durch Auswahlgespräche für die Lehramtslaufbahn gewonnen werden. Ebenfalls ist unbekannt, *welche* reflexiven und entwicklungsfördernden Wirkungen mit Auswahlgesprächen erzielt werden.

2.3.4 Zusammenfassung

Im dritten Teil des theoretischen Kapitels (2.3) wurden Themen und Fragestellungen adressiert, die sich im Kontext der praktischen Gestaltung von Zulassungsregelungen ergeben. Zunächst verfolgen Zulassungsverfahren unterschiedliche Zielsetzungen (Kapitel 2.3.1): Eignungsfeststellungsverfahren beinhalten eine Prüfung der Eignung und Neigung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und zielen auf fremdselektive Zulassungsentscheidungen ab. Dagegen sind eignungsabklärende Maßnahmen beratend und informierend angelegt und bezwecken selbstselektive Effekte. Entwicklungsfördernde Maßnahmen zielen auf die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzbereiche durch kontinuierliche Rückmeldungen und Reflexionsanstöße ab. Übergeordnetes Ziel sämtlicher Verfahren ist es, „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium zu gewinnen und zu qualifizieren, sowie „ungeeignete“ von der Studienaufnahme abzuhalten.

Zulassungsverfahren können nach weiteren Kriterien differenziert werden (Kapitel 2.3.2). Beispielsweise sind eignungsdiagnostische Verfahren zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf verortet und können als obligatorisches oder freiwilliges Angebot konzipiert sein. Vielversprechend sind insbesondere frühzeitig und obligatorisch angelegte Maßnahmen. Da die Lehramtsausbildung spezifisch für den Beruf der Lehrkraft qualifiziert, sollte bei Zulassungsentscheidungen neben der Studieneignung auch die berufliche Eignung berücksichtigt werden. Valide Eignungsprognosen sind vor allem von der Kombination kognitiver, motivationaler und persönlichkeitsbezogener Indikatoren zu erwarten. Zur Erfassung dieser Indikatoren können unterschiedliche eignungsdiagnostische Ansätze angewandt werden. Zeugnisse, Bewerbungsdokumente und Interviews erlauben eine Analyse biografischer Informationen. Assessments und simulationsorientierte Verfahren ermöglichen Verhaltensbeobachtungen, die annäherungsweise auf Verhaltensweisen in realen Arbeitskontexten schließen lassen. Mittels Fragebogeninventaren können studien- und berufsrelevante Konstrukte im Fähigkeits-, Interessen- und Persönlichkeitsbereich erfasst werden. Eignungsdiagnostische Ergebnisse werden für fremd- oder selbstselektive Zwecke verwendet. Fremdselektive Verfahrensweisen stehen dabei wegen ihrer unzureichenden prognostischen Güte in der Kritik. Bei selbstselektiven Verfahren bestehen Zweifel daran, ob diese tatsächlich „ungeeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten davon abhalten, die Lehramtslaufbahn zu ergreifen.

In Kapitel 2.3.3 wurden Beispiele für derzeit praktizierte Verfahrensweisen zum Lehramtsstudium sowie ein Überblick über vorhandene Wirksamkeitsstudien gegeben. Im deutschsprachigen Raum weit verbreitet sind onlinebasierte Selbsterkundungsverfahren. Verschiedene Hochschulen bieten auch individualisierte Beratungsangebote in Form von persönlichen Beratungsgesprächen, Workshops und Seminaren an. In seltenen Fällen werden aufwändige Assessments betrieben. Einige Bundesländer fordern das Absolvieren eines Eignungspraktikums für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, welches zum Teil mit einem Lernportfolio begleitet wird. Auswahlgespräche werden an deutschsprachigen Hochschulen nur vereinzelt geführt. Diese eignen sich insbesondere zur Erfassung nicht-kognitiver Merkmalsbereiche und zur Vorhersage von beruflichen Erfolgen. Studien zeigen, dass mit strukturierten Gesprächen

bessere Prognosen getroffen werden als mit unstrukturierten Gesprächen. Auswahlgespräche erfahren eine hohe Akzeptanz vonseiten der Bewerberinnen und Bewerber. Auf Grund mangelnder Studien ist bisher jedoch nur wenig darüber bekannt, welche reflexiven und bindenden Wirkungen mit Auswahlgesprächen erzielt werden und *welche* Kandidatinnen und Kandidaten mit Auswahlgesprächen für die Lehramtslaufbahn gewonnen werden.

2.4 Zulassungsverfahren der TUM School of Education

In diesem Kapitel folgt eine Beschreibung des Zulassungsverfahrens für den Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* (Gymnasiales Lehramt) an der TUM School of Education, welches Gegenstand der empirischen Untersuchung dieser Arbeit ist. In der Einleitung wurde bereits erläutert, dass das Zulassungsverfahren in das von der Deutschen Telekom Stiftung geförderte Projekt „*Student Assessment and Admission Center*“ sowie eine hochschulweite Initiative zur Einführung von Auswahlgesprächen der TU München eingebettet ist (vgl. Kapitel 1). Im Folgenden wird zunächst das Gesamtkonzept des Zulassungsverfahrens beschrieben (Kapitel 2.4.1) und anschließend näher auf das Kernstück des Verfahrens, die Auswahlgespräche, eingegangen (Kapitel 2.4.2).

2.4.1 Gesamtkonzept des Zulassungsverfahrens

Zum Verständnis des Gesamtkonzepts des Zulassungsverfahrens wird kurz ein Bezug zur gesetzliche Grundlage des Verfahrens hergestellt (Kapitel 2.4.1.1), bevor anschließend die Zusammensetzung der Kommission erläutert (Kapitel 2.4.1.2) und auf den Ablauf des zweistufigen Verfahrens eingegangen wird (Kapitel 2.4.1.3).

2.4.1.1 Gesetzliche Grundlage

Das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Zulassungsverfahren ist in der Satzung über die Eignungsfeststellung für den Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* vom 1. April 2010 gesetzlich verankert¹⁷. Nach § 1 über den Zweck der Eignungsfeststellung heißt es darin, dass die Aufnahme des Bachelor-Studiengangs eine besondere Qualifikation voraussetzt. Erforderlich für die Aufnahme des Studiengangs sind neben der Hochschulzugangsberechtigung folgende studiengangspezifische Eignungsvoraussetzungen:

1. überdurchschnittlich gutes Verständnis für mathematisch-naturwissenschaftliche Fragestellungen;
2. hohes Interesse, in den Studienfächern zu unterrichten und junge Menschen an diese Wissenschaften heranzuführen;
3. ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit in Wort und Schrift, insbesondere im Hinblick auf mathematisch-naturwissenschaftliche Sachverhalte;

¹⁷ Die damals geltende Satzung wurde inzwischen mehrfach überarbeitet. Derzeit wirksam ist die Satzung der Eignungsfeststellung vom 2. Mai 2012.

4. ausgeprägte soziale Kompetenzen;
5. Interesse für pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen;
6. realistische Vorstellungen von den Aufgaben des Lehrerberufs und seiner Bedeutung für die Gesellschaft.

Für die Eignungsfeststellung wurde ein zweistufiges Zulassungserfahren konzipiert, welches Direktzulassungen in einer ersten und Einladungen zu einem Auswahlgespräch in einer zweiten Verfahrensstufe vorsieht (vgl. Kapitel 2.4.1.3). Das Zulassungsverfahren wird halbjährlich durchgeführt.

2.4.1.2 Zusammensetzung der Kommission

Zur Durchführung der Auswahlgespräche beruft der Dekan der TUM School of Education eine Kommission. Diese setzt sich interdisziplinär zusammen und enthält in erster Linie Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertreter der am Studiengang beteiligten Fakultäten und berufstätige Lehrkräfte aus dem Schulnetzwerk der TUM School of Education. Ebenfalls gehören der Kommission wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie studentische Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsfakultät an. Im Laufe der Jahre konnte ein Pool an Personen rekrutiert werden, die sich auf freiwilliger Basis immer wieder bereit dazu erklären, an den Auswahlgesprächen mitzuwirken. Der Personenkreis wird regelmäßig durch neue Kontaktaufnahmen erweitert.

Die Auswahlgespräche werden von Kommissionsgruppen mit zwei bis drei Personen geführt, welche jeweils eine bzw. einen fachwissenschaftliche/n, erziehungswissenschaftliche/n und ggf. studentische/n Vertreterin bzw. Vertreter enthalten. Alle Mitglieder einer Kommission sind gleichberechtigt darin, Fragen zu stellen und an der Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mitzuwirken. Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Kommission dient zur Validierung des Urteils. Ferner wird mit der Zusammenführung von Vertreterinnen und Vertretern des fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Teils der Lehramtsausbildung die Grundlage einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die Gewinnung „geeigneter“ Nachwuchsteilnehmer geschaffen.

2.4.1.3 Verfahrensstufen

Das Zulassungsverfahren an der TUM School of Education ist aus ökonomischen Gründen zweistufig angelegt, das heißt nicht alle Personen durchlaufen ein Auswahlgespräch (vgl. Abbildung 3). In einer ersten Verfahrensstufe erfolgt zunächst eine an fachlichen Kriterien orientierte Eignungsprüfung. Hierzu werden Punktvorgaben nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und nach fachspezifischen Einzelnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie einem fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Fach vergeben. Falls vorhanden, werden einschlägige Berufsausbildungen, beispielsweise im erzieherischen oder naturwissenschaftlichen Bereich (z.B. Chemisch-Technischer Assistent) berücksichtigt. Aus der Summe

der gewichteten Punktvergaben resultiert eine Gesamtpunktezahl mit maximal 100 Punkten. Bei mindestens 64 Punkten erhalten die Bewerberinnen und Bewerber eine direkte Zulassung.

Alle Bewerberinnen und Bewerber mit weniger als 64 Punkten erhalten eine Einladung zu einem Auswahlgespräch. Dies betraf nach den damals geltenden Satzungsregelungen in etwa die Hälfte der Bewerberinnen und Bewerber. Die im Auswahlgespräch erzielten Punkte werden gleichwertig mit der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung verrechnet. Um eine Zulassung zu erhalten, sind von den maximal möglichen 100 Punkten mindestens 60 Punkte erforderlich. Im Fall eines Ablehnungsbescheids kann das Zulassungsverfahren im nächsten Semester wiederholt werden.

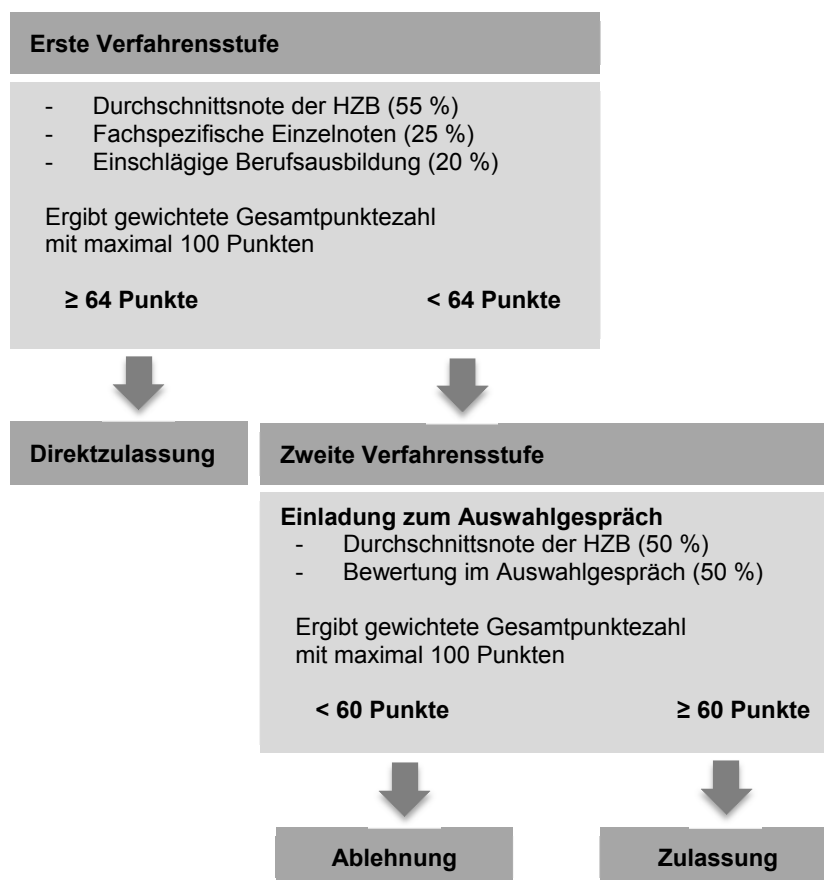


Abbildung 3: Zulassungsverfahren der TUM School of Education.

2.4.2 Zielsetzungen, Konzeption und Durchführung der Auswahlgespräche

In diesem Kapitel folgt eine Beschreibung der Auswahlgespräche in der zweiten Verfahrensstufe. Es wird gezeigt, welche Zielsetzungen mit den Auswahlgesprächen verfolgt werden (2.4.2.1) und wie diese konzipiert sind (2.4.2.2).

2.4.2.1 Zielsetzungen der Auswahlgespräche

In Kapitel 2.3.1 wurde zwischen Zulassungsverfahren mit einer eignungsabklärenden, eignungsfeststellenden und entwicklungsfördernden Zielsetzung differenziert. Mit den an der TUM School of Education geführten Auswahlgespräche wird eine Integration dieser Zielsetzungen angestrebt. Das Verfahren zielt demnach darauf ab, Studienbewerberinnen und Studienbewerber hinsichtlich ihrer Studien- und Berufswahl für das MINT-Lehramtsstudium an der TUM School of Education zu beraten und zu informieren (Kapitel 2.4.2.1.1). Ferner beinhaltet das Verfahren in Ausnahmefällen auch selektive Zulassungsentscheidungen (Kapitel 2.4.2.1.2) und zielt auf reflexionsanregende und entwicklungsfördernde Wirkungen auf Seiten der Bewerberinnen und Bewerber ab (Kapitel 2.4.2.1.3).

2.4.2.1.1 Beratung und Information

Mit den Auswahlgesprächen sollen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dazu angeregt werden, ihre Neigung und Eignung für die Lehramtslaufbahn zu reflektieren. In Kapitel 2.2.2.1 wurde herausgestellt, dass unter Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ein großer Informations- und Beratungsbedarf hinsichtlich des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs besteht. In den Auswahlgesprächen soll Transparenz über studien- bzw. berufsbezogene Anforderungen geschaffen werden und ein Abgleich mit persönlichen Erwartungen, Interessen, Motiven und Fähigkeiten vorgenommen werden. Studieninteressenten sollen so auf der Suche nach der „passenden“ Studien- und Berufswahl und im Prozess der Eignungsabklärung unterstützt werden.

Ferner wird in den Auswahlgesprächen eine erste persönliche Beziehung zwischen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule sowie Lehrkräften aus der Schulpraxis hergestellt. Auf diese Art und Weise wird dem Wunsch von Bewerberinnen und Bewerbern nach individualisierten Beratungsangeboten nachgegangen (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule sowie der zukünftigen Berufspraxis erhalten die Möglichkeit mehr über die Voraussetzungen und Motive ihrer zukünftigen Studierenden zu erfahren. Angesichts des hohen Bedarfs an Lehrkräften in den MINT-Fächern dienen die Auswahlgespräche ebenfalls dazu, Studieninteressenten ein positives Bild über die Tätigkeit von Lehrkräften zu vermitteln und Kandidatinnen und Kandidaten mit „geeigneten“ Eingangsvoraussetzungen für die Aufnahme des Lehramtsstudiums an der TUM School of Education zu ermutigen. Somit soll Begeisterung für das MINT-Lehramtsstudium erweckt und gleichzeitig eine realistische Vorstellung von den hohen Anforderungen der Lehramtslaufbahn vermittelt werden.

2.4.2.1.2 Identifikation von „kritischen“ Fällen

Nicht bei allen Interessenten für ein Lehramtsstudium ist von einem positiven Studien- und Berufsverlauf auszugehen (vgl. Kapitel 2.2.1.4). Gleichzeitig bestehen Zweifel daran, ob bei beratenden und eignungsabklärenden Verfahren die erhofften selbstselektiven Wirkungen eintreten (vgl. Kapitel 2.3.2.4.2). Aus diesem Grund beinhaltet das Zulassungsverfahren der TUM School of Education auch die Möglichkeit fremdselektiver Zulassungsentscheidungen. Angesichts des

zukünftigen Bedarfs an Lehrkräften in den MINT-Fächern geht es dabei weniger um eine quantitativ relevante Studierendenauswahl, sondern um die Identifikation von „kritischen“ Einzelfällen. Somit gibt es keine vorab festgelegte Selektionsquote.

Bisherige Studien spiegeln eine eher ernüchternde Befundlage zur prognostischen Güte eignungsdiagnostischer Verfahren wider und die Gefahr von Fehlentscheidungen lässt sich nicht gänzlich vermeiden (vgl. Kapitel 2.3.2.4.1). Mit dem Instrument der Auswahlgespräche kann somit nicht die Hoffnung einer perfekten Prognose der zukünftigen Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrerberuf verbunden sein. Vielmehr geht es um ein frühzeitiges Monitoring auffälliger Personen und Verhaltensweisen sowie die Identifikation von Ausnahmefällen mit „extrem“ ungünstigen Ausprägungen in mehreren studien- und berufserfolgsrelevanten Merkmalsbereichen. Personen, bei denen die vorhandenen „Entwicklungsdistanzen“ unüberwindbar erscheinen, werden in den Auswahlgesprächen dazu aufgefordert, ihre Studien- und Berufswahl zu überdenken. In Einzelfällen kann der Zugang zum Lehramtsstudium auch verwehrt bleiben. Im Falle eines Ablehnungsbescheids besteht die Möglichkeit das Zulassungsverfahren zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen.

2.4.2.1.3 Reflexionsanregung und Entwicklungsförderung

Mit den Auswahlgesprächen sind ebenfalls reflexionsanregende und entwicklungsfördernde Wirkungen beabsichtigt (vgl. Kapitel 2.3.1.3). Die Einladung zu einem Auswahlgespräch soll Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dazu anregen, sich intensiv mit den eigenen Studien- und Berufswahlmotiven sowie der pädagogischen Eignung auseinanderzusetzen. Ferner ist das Ergebnis des Auswahlgesprächs Ausgangspunkt einer kontinuierlichen Reflexionsanregung, die im weiteren Studienverlauf durch wiederholte Mentoringgespräche fortgeführt wird (vgl. Kapitel 6.1.3). Dabei sollen individuelle Entwicklungspotenziale in studien- und berufserfolgsrelevanten Kompetenzbereichen aufgezeigt werden. Somit werden die an der TUM School of Education geführten Auswahlgespräche als erste Lerngelegenheit im Prozess der professionellen Entwicklung von Lehrerkompetenzen begriffen.

Die angehenden Lehrkräfte sollen mit derartigen Lerngelegenheiten ein „reflektiertes Verhältnis zu sich selbst“ (Terhart, 2006, S. 24) entwickeln. Die Vorstellung eines lebenslangen Lernprozesses und die Verantwortungsübernahme für den eigenen beruflichen Entwicklungsprozess stehen dabei im Mittelpunkt. Ferner zielt die angeleitete Reflexion auf berufsrelevante Wert- und Moralvorstellungen ab und bildet die Grundlage für den langjährigen Entwicklungsprozess eines beruflichen Ethos (vgl. Prenzel, 2009; Terhart, 1987). Die beratende und entwicklungsfördernde Absicht des Zulassungsverfahrens rechtfertigt den mit den Auswahlgesprächen verbundenen hohen Aufwand trotz der geringen Selektionsquote.

2.4.2.2 Konzeption und Durchführung der Auswahlgespräche

In diesem Kapitel werden die Auswahlgespräche in der Konzeption und Durchführung beschrieben. Hierzu folgen Ausführungen über das zu Grunde liegende Kompetenzmodell (Kapitel

2.4.2.2.1), den Standardisierungsgrad der Auswahlgespräche (Kapitel 2.4.2.2.2) sowie eine Beschreibung der Gesprächssituation und des Gesprächsablaufs (Kapitel 2.4.2.2.3).

2.4.2.2.1 Kompetenzmodell als Gesprächsgrundlage

Als Gesprächsgrundlage der Auswahlgespräche dient ein mehrdimensionales Kompetenzmodell. Dieses umfasst sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Merkmalsbereiche, die für eine erfolgreiche Bewältigung des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs ausschlaggebend sind. Das Kompetenzmodell basiert auf grundlegenden Überlegungen zu Kompetenzanforderungen von Lehrkräften nach den Standards der Lehrerbildung (vgl. Kapitel 2.1.1.2) und auf der aktuellen empirischen Befundlage zu erfolgreichen Merkmalen, Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrkräften (vgl. Kapitel 2.1.4). Es umfasst die folgenden vier Kompetenzdimensionen:

- *kognitiv-fachliche Dimension*: z.B. allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, fachspezifische kognitive Fähigkeiten (z.B. analytisches Denken), fachliches Wissen und fachliche Wissbegierde
- *motivationale Dimension*: z.B. Studien- und Berufswahlmotive für das gymnasiale MINT-Lehramtsstudium sowie den Beruf des Lehrers, Vorstellungen über Anforderungen und Bedingungen im Lehramtsstudium und Lehrerberuf, Vorstellungen über die erzieherische und didaktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- *pädagogisch-didaktische Dimension*: z.B. pädagogisch-psychologisches Wissen zu Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern, berufspraktisches Wissen zu lernwirksamen Unterrichtsverhaltensweisen, unterrichtsrelevante Wert- und Bezugssysteme (epistemologische Überzeugungen)
- *persönliche Dimension*: z.B. berufserfolgsrelevante Persönlichkeitseigenschaften (Belastbarkeit, Kontaktbereitschaft), sicheres Auftreten, sozial-kommunikative und empathische Fähigkeiten

Die vier Kompetenzdimensionen werden als studien- und berufsrelevante Entwicklungsbereiche begriffen, für die es im Verlauf der theoretischen und praktischen Lehramtsausbildung einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf. Nach dem in Kapitel 2.1.5.3 vorgestellten integrierten Ansatz der Entwicklung professioneller Lehrerkompetenz sollten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den genannten Kompetenzbereichen über gewisse Mindestvoraussetzungen verfügen, damit sie angemessen von den in der Lehramtsausbildung gebotenen Lerngelegenheiten profitieren können.

2.4.2.2.2 Standardisierung versus Offenheit

Die Auswahlgespräche an der TUM School of Education können als teil-standardisiert bezeichnet werden. Die Kommissionsmitglieder erhalten zur Durchführung der Auswahlgespräche bestimmte Hilfestellungen und Informationsmaterialien, die das grundlegende Vorgehen grob strukturieren und Vergleichbarkeit zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionen erzeugen sollen. Der Gesprächsverlauf ist jedoch nicht durch einen genauen Gesprächsleitfaden oder Fragenkatalog determiniert. Hintergrund der weitgehend offenen und flexiblen Gesprächsführung ist die Absicht, ein Eingehen auf individuelle Bewerbervoraussetzungen und Beratungsbedarfe zu ermöglichen.

Vorab erhalten die Kommissionsmitglieder einen *schriftlichen Leitfaden* (vgl. Anhang E), der über die Ziele und den Ablauf des Verfahrens informiert. Zusätzlich erfolgt vor Ort eine mündliche Instruktion der Kommissionmitglieder mit der Möglichkeit spezifische Fragen zu klären. Im Auswahlgespräch liegt den Kommissionen ein *Bewerberdossier* vor, welches grundlegende Daten wie Name, Alter, Anschrift und ggf. Informationen über den bisherigen Studienverlauf der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten enthält. Ferner gehen daraus Informationen über außerschulische Aktivitäten und die Hochschulzugangsberechtigung hervor. Das Dossier enthält ebenfalls ein *Motivationsschreiben*, welches im Zuge der Online-Bewerbung formlos von den Bewerberinnen und Bewerbern formuliert wird. Die Informationen können als Gesprächsaufhänger genutzt werden. Um für ein einheitliches Verständnis über die vier Kompetenzdimensionen zu sorgen und Anregungen für mögliche Fragen zu bieten, liegt den Kommissionsmitgliedern eine *Indikatorenliste* (vgl. Anhang G) vor. Aus dieser gehen beispielhafte Indikatoren für die zu beurteilenden Kompetenzbereiche hervor (z.B. pädagogische Vorerfahrungen als Indikator für die pädagogisch-didaktische Dimension).

Zur Bewertung dient der *Beurteilungsbogen* (vgl. Anhang H). In diesem wird das Ergebnis des Auswahlgesprächs festgehalten. Den grundlegenden Aufbau des Beurteilungsbogens bildet das im vorigen Kapitel (2.4.2.2.1) beschriebene Kompetenzmodell. Der Beurteilungsbogen dient somit gleichermaßen als Orientierungshilfe für den Gesprächsverlauf. In den vier Kompetenzdimensionen ist jeweils eine Einschätzung auf einer fünf-stufigen Skala zu treffen. In Summe können im Auswahlgespräch min. 20 bis max. 100 Punkte erreicht werden. Die für eine Zulassung notwendige Punktezahl hängt von der Abiturdurchschnittsnote ab (vgl. Kapitel 2.4.1.3) und geht aus der beigelegten *Notenliste* hervor (vgl. Anhang I). Das im Beurteilungsbogen festgehaltene Ergebnis wird von den Kommissionsmitgliedern in einen schriftlichen *Feedbackbogen* (vgl. Anhang J) übertragen. Dieser wird den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Zuge eines kurzen Rückmeldegesprächs ausgehändigt, damit das Ergebnis nachvollziehbar ist.

Das nur teil-standardisierte Vorgehen steht im Widerspruch zu den in Kapitel 2.3.3.5.2 dargestellten Befunden zur methodischen Überlegenheit strukturierter Interviews (z.B. mit Gesprächsleitfäden). Die Auswahlgespräche an der TUM School of Education zielen neben der Eignungsfeststellung jedoch auch auf eine beratende und entwicklungsfördernde Funktion ab (vgl. Kapitel 2.4.2.1). Angesichts dieser Funktionen wird davon ausgegangen, dass ebenfalls offene Anteile der Gesprächsführung vorteilig sind. Beispielsweise führt ein geringerer Strukturierungsgrad zu einer verringerten Asymmetrie zwischen den Gesprächspartnern und ermöglicht eine empathische Gesprächsführung (auf das Gesagte „eingehen“) sowie eine inhaltliche Validierung der Gesprächsinhalte durch breite und tiefere Informationen (vgl. Lamnek, 2010).

2.4.2.2.3 *Gesprächssituation und Gesprächsablauf*

Mit der *Einladung zum Auswahlgespräch* erhalten die Bewerberinnen und Bewerber vorab Informationen über die grundlegende Zielsetzung und den Ablauf des Zulassungsverfahrens (vgl. Anhang F). Die Auswahlgespräche finden in den Räumlichkeiten der TUM School of Education

statt und erfolgen nach individuell vereinbarten Terminen. Um die Gesprächsatmosphäre möglichst angenehm zu gestalten, werden eine natürliche Sitzordnung hergestellt und Getränke für die Kommissionsmitglieder sowie die Bewerberinnen und Bewerber bereitgestellt.

Die einzelnen Auswahlgespräche folgen einem sequenziellen Ablaufschema, welches in einen Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil untergliedert ist. Für jede Bewerberin bzw. jeden Bewerber ist ein Gespräch von maximal 30 Minuten vorgesehen. Dabei nimmt der *Fragenteil* in der Regel den größten Anteil ein. Die Kommissionmitglieder stellen hier abwechselnd Fragen, um aus den Antworten der Bewerberinnen und Bewerber zu Einschätzungen über deren Voraussetzungen im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich zu gelangen. Ob die Kompetenzdimensionen in den gleichen Anteilen thematisiert werden und die zeitlichen Empfehlungen eingehalten werden, unterliegt keiner äußeren Kontrolle.

Im direkten Anschluss an den Fragenteil erfolgt die *Beurteilung* in Abwesenheit der Bewerberin bzw. des Bewerbers. Die Kommission berät sich über die Einschätzung der Voraussetzungen in den vier Kompetenzdimensionen und einigt sich jeweils auf ein gemeinsames Urteil. Die Summe der Einzelbewertungen ist ausschlaggebend für das erfolgreiche Bestehen des Auswahlgesprächs. Die Einschätzungen werden auf den Feedbackbogen übertragen, welcher den Bewerberinnen und Bewerbern im direkten Anschluss an das Gespräch ausgehändigt wird. Im *Feedbackteil* sollen neben der Information über den Zulassungsentscheid auch individuelle Rückmeldungen zu den vorgenommenen Einschätzungen sowie Empfehlungen zur persönlichen Weiterentwicklung gegeben werden.

3 Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit werden Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen als Zulassungskriterium im Kontext der universitären Lehramtsausbildung erkundet. Übergeordnetes Ziel ist es, den aktuellen Wissensstand über geeignete Verfahrensweisen zur Auswahl und Beratung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu erweitern sowie evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Auswahlgesprächen zu entwickeln. Im Fokus stehen dabei unterschiedliche Aspekte, die sich auf die Einbettung, Durchführung und Wirksamkeit von zulassungsrelevanten Auswahlgesprächen beziehen und aus Sicht von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie von Hochschulen und Lehrerbildungsverantwortlichen zentral sind. Es wurde ein empirischer Ansatz gewählt und das Zulassungsverfahren für die gymnasiale Lehramtsausbildung in den MINT-Fächern an der TUM School of Education (Technische Universität München), dessen Kernstück zulassungsrelevante Auswahlgespräche bilden, beispielhaft anhand verschiedener Fragestellungen untersucht.

Die genauen Zielsetzungen, die Konzeption und der Ablauf des Zulassungsverfahrens wurden bereits in Kapitel 2.4 beschrieben. Wesentliche Merkmale des zweistufigen Verfahrens sind Direktzulassungen auf Grund schulischer Leistungen in einer ersten Verfahrensstufe und Auswahlgespräche für einen Teil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in einer zweiten Verfahrensstufe (vgl. Kapitel 2.4.1.3). Die Auswahlgespräche werden sowohl mit einer selektiven als auch mit einer beratenden und entwicklungsfördernden Funktion eingesetzt (vgl. Kapitel 2.4.2.1). In Anbindung an den aktuellen Stand der Lehrerbildungs- und Hochschulforschung wurden drei zentrale Fragestellungen identifiziert, denen im Rahmen dieser Arbeit empirisch nachgegangen wird:

- (3.1) Für wen ist das MINT-Lehramtsstudium attraktiv und wie beeinflussen unterschiedliche Zulassungsbedingungen die Studienentscheidung von MINT-Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten? (*Frage nach Hintergrundinformationen für den Einsatz von Auswahlgesprächen*)
- (3.2) Inwiefern werden in den Auswahlgesprächen bestimmte Mindestanforderungen erfüllt, die sich aus der Konzeption als selektives und beratendes Zulassungsinstrument ergeben? (*Frage nach der Durchführungsqualität von Auswahlgesprächen*)
- (3.3) Wie werden Auswahlgespräche aus Sicht von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie Kommissionsmitgliedern wahrgenommen und welche Wirkungen werden diesen zugesprochen? (*Frage nach der Akzeptanz und den Wirkungen von Auswahlgesprächen*)

Die erste Fragestellung (3.1) knüpft an die aktuelle Diskussion über die Attraktivität des MINT-Lehramtsstudiums an. Auf Basis einer Bestandsaufnahme der studien- und berufsrelevanten Eingangsvoraussetzungen von Studienbewerberinnen und Studienbewerbern für ein MINT-Lehramtsstudium wird untersucht, *wer* mit den beiden Zulassungsbedingungen Direktzulassung

versus Auswahlgespräch für das Studium gewonnen wird und *wer nicht*. Die zweite Fragestellung (3.2) beinhaltet eine Prüfung der Durchführungsqualität von Auswahlgesprächen im Hinblick auf bestimmte Mindestanforderungen, die sich aus der Konzeption der Auswahlgespräche als selektives und beratendes Zulassungsinstrument ergeben. Die dritte Fragestellung (3.3) zielt darauf ab, Wissen über die Akzeptanz und die Wirkungen von Auswahlgesprächen zu erlangen. Dabei wird sowohl die Perspektive der Bewerberinnen und Bewerber als auch die der Kommissionsmitglieder berücksichtigt. Insgesamt wird mit der vorliegenden Arbeit Wissen über *Hintergrundinformationen* für den Einsatz von Auswahlgesprächen, Wissen zur *Durchführung* von Auswahlgesprächen sowie zu den erzielten *Effekten* gewonnen (vgl. Abbildung 4).

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden im Kontext des Zulassungsverfahrens zum Wintersemester 2011/12 Daten einer gesamten Bewerberkohorte und der am Verfahren beteiligten Kommissionsmitglieder erhoben. Die Ergebnisse der vorgenommenen Untersuchungen sind zunächst im Kontext des Zulassungsverfahrens zu betrachten und werden hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Hochschulkontexte diskutiert (vgl. Kapitel 6.1). Ziel ist es, das Zulassungsverfahren der TUM School of Education weiterzuentwickeln und gleichermaßen evidenzbasierte Empfehlungen für den Einsatz von Auswahlgesprächen und die Gestaltung von Zulassungsbedingungen zu Lehramtsstudiengängen an anderen Hochschulen zu entwickeln. Im Folgenden werden die Leit- und Unterfragen der vorliegenden Arbeit näher spezifiziert.

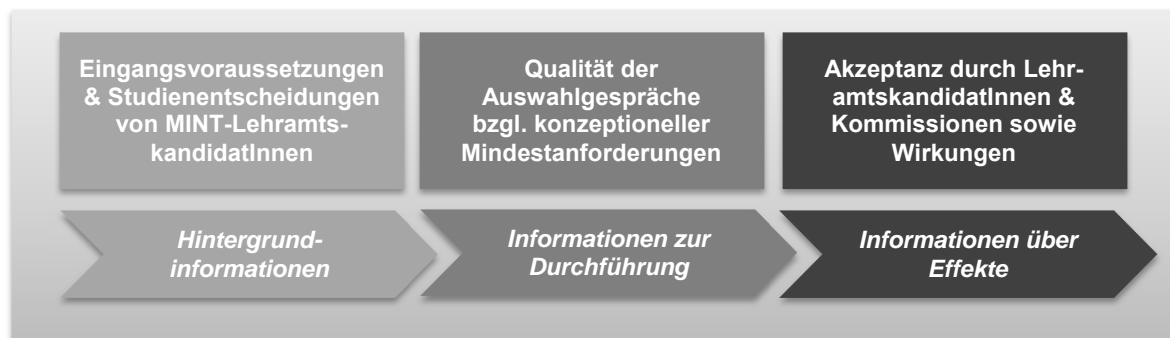


Abbildung 4: Forschungsziele der Arbeit.

3.1 Attraktivität des MINT-Lehramtsstudiums im Kontext unterschiedlicher Zulassungsbedingungen

Im Hinblick auf den wachsenden Bedarf an Lehrkräften in den MINT-Fächern rückt die Attraktivität der MINT-Lehreramausbildung zunehmend in den Mittelpunkt der Diskussionen (vgl. Kapitel 2.2.2.4). Es stellt sich die Frage, *wen* – das heißt Personen mit welchen Eigenschaften und Merkmalen – können Universitäten für das Lehramtsstudium in den MINT-Fächern gewinnen und *wen (noch) nicht* (vgl. Nieskens, 2009). Im Kontext der Neugestaltung von Hochschulzulassungsbedingungen an vielen Universitäten (vgl. Kapitel 2.2.3.2) stellt sich ebenfalls die Frage, welchen Einfluss unterschiedliche Zulassungsbedingungen auf das Studienwahlverhalten von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ausüben. Um Hintergrundwissen für den Ein-

satz von Auswahlgesprächen zu erlangen, wird im Rahmen der ersten Teilstudie den folgenden Unterfragen nachgegangen:

- 3.1.1 Welche Eingangsvoraussetzungen haben Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium im MINT-Fächerbereich in studien- und berufsrelevanten Merkmalsbereichen?
- 3.1.2 Inwiefern lassen sich in Abhängigkeit der Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Bewerbungstypen identifizieren?
- 3.1.3 Welche Studienentscheidungen treffen Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium im MINT-Fächerbereich in Abhängigkeit unterschiedlicher Zulassungsbedingungen (Direktzulassungen versus Auswahlgespräche)?

3.1.1 Welche Eingangsvoraussetzungen haben Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium im MINT-Fächerbereich?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, dass kognitive, motivationale und persönliche Voraussetzungen wichtige Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sind (vgl. Kapitel 2.1.5.3). Nach dem Modell von Kunter und Kollegen (Kunter & Kleickmann et al., 2011) üben diese Merkmale einen moderierenden Einfluss darauf aus, inwieweit die im Studium und Beruf gebotenen Lerngelegenheiten genutzt und so professionelle Lehrerkompetenzen entwickelt werden. Bisherige Studien zu den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten fokussieren jedoch meist nur *einen* Merkmalsbereich, z.B. Studien- und Berufswahlmotive oder kognitive Fähigkeiten. Nur selten wird eine kombinierte Betrachtung studien- und berufsrelevanter Eingangsmerkmale vorgenommen (vgl. Kapitel 2.2.1.4). Zudem ist trotz des hohen Nachwuchsbedarfs nur wenig über die spezifische Gruppe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den MINT-Fächern bekannt. In der vorliegenden Arbeit werden die Eingangsvoraussetzungen von gymnasialen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den MINT-Fächern im kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Merkmalsbereich untersucht. Hierzu werden Informationen verwendet, die Hochschulen im Vorfeld eines Zulassungsentscheids üblicherweise zur Verfügung stehen. Dies sind Abiturzeugnisse, Motivationsschreiben und Lebensläufe. Es stellt sich die Frage, welche Informationen aus den Dokumenten über studien- und berufsrelevante Eingangsvoraussetzungen abgeleitet werden können.

Zu prüfende Annahme: Aus den Abiturzeugnissen, Motivationsschreiben und Lebensläufen der untersuchten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten können Informationen über studien- und berufsrelevante Eingangsvoraussetzungen abgeleitet werden.

3.1.2 Inwiefern lassen sich in Abhängigkeit der Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Bewerbungstypen identifizieren?

Um eine ganzheitliche und personenzentrierte Sicht auf angehende Lehrkräfte zu gewährleisten, sollte insbesondere die *Kombination* studien- und berufserfolgsrelevanter Merkmalsbereiche in den Blick geraten (vgl. Kapitel 2.2.1.4). Es ist anzunehmen, dass verschiedene Merkmalskonstellationen nicht höchst individuell ausgeprägt sind, sondern innerhalb der Gruppe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den MINT-Fächern wiederholt auftreten. Bisher gibt es nur vereinzelte Studien, in denen die Merkmalskonstellationen angehender Lehrkräfte mittels eines typologischen Ansatzes untersucht wurden (vgl. Mayr, 2009). Die wenigen vorhandenen Befunde sprechen dafür, dass zwar ein Großteil der angehenden Lehrkräfte über „gute“ Eingangsvoraussetzungen verfügt, sich unter den Lehramtsstudierenden aber durchaus auch bestimmte „Risikogruppen“ befinden (z.B. Rauin, 2007a; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Da insbesondere Studien im Kontext des Lehramtsstudiums im MINT-Fächerbereich selten sind, wird in dieser Arbeit erkundend untersucht, *ob* und *welche* Bewerbungstypen innerhalb der Bewerberkohorte identifiziert werden können. Die Ergebnisse der Bewerbungstypisierung werden im weiteren Verlauf der Arbeit dazu genutzt, um die Bewerberkohorte differenziert nach unterschiedlichen Merkmalskonstellationen betrachten zu können.

Zu prüfende Annahme: Anhand von studien- und berufserfolgsrelevanten Indikatoren können unterschiedliche Bewerbungstypen unter den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den MINT-Fächern identifiziert werden, die sich innerhalb eines Typs jeweils über ähnliche Merkmalskonstellationen auszeichnen.

3.1.3 Welche Studienentscheidungen treffen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in Abhängigkeit unterschiedlicher Zulassungsbedingungen?

Im MINT-Fächerbereich ist von einem steigenden Bedarf an qualifizierten Lehrkräften auszugehen (vgl. KMK, 2013b). Es stellt sich die Frage, ob mit den vorhandenen Rekrutierungsstrategien ausreichend viele und „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für Lehramtsstudiengänge im MINT-Fächerbereich gewonnen werden können. Es fehlt insbesondere an Wissen über die Zielgruppe der potenziell an einem Lehramtsstudium in den MINT-Fächern interessierten Personen und deren Studienwahlverhalten (Nieskens, 2009; Strittmatter, 2007). Bisherige Untersuchungen fokussieren meist Lehramtsstudierende, Referendare oder berufstätige Lehrkräfte. Es handelt sich dabei jeweils um die bereits selektierte Gruppe derjenigen, die zum Studium zugelassen wurden bzw. dieses auch erfolgreich absolviert haben. In Abhängigkeit unterschiedlicher Zulassungsverfahren und Antizipationen über die Erwartungen eines Lehramtsstudiums werden selbstselektive Effekte angenommen. Bisher ist nur wenig darüber bekannt, ob mit den angewandten Verfahren tatsächlich die „Richtigen“ für das Lehramtsstudium gewonnen werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Studienentscheidungen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Verlauf des Bewerbungsprozesses

treffen. Die Selektionseffekte werden dabei vergleichend zwischen den beiden Zulassungsbedingungen Direktzulassung versus Auswahlgespräch betrachtet. Bisherige Untersuchungen lassen eine bindende Wirkung von Auswahlgesprächen vermuten (vgl. Kapitel 2.3.3.5.3). Ferner konnte gezeigt werden, dass mit Auswahlgesprächen vor allem Studierende mit günstigen Eingangsvoraussetzungen im nicht-kognitiven Merkmalsbereich rekrutiert werden (vgl. Ittner & Halsig, 1993; Trapmann et al., 2008). Im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium liegen noch keine differenzierteren Befunde dazu vor, für *wen* Auswahlgespräche bindend wirken bzw. *welche* Kandidatinnen und Kandidaten mit Auswahlgesprächen für ein Lehramtsstudium in den MINT-Fächern gewonnen werden.

Zu prüfende Annahmen: Auswahlgespräche üben eine bindende Wirkung auf Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im MINT-Fächerbereich aus. Dabei werden insbesondere Personen mit „günstigen“ Eingangsvoraussetzungen rekrutiert.

3.2 Mindestanforderungen an die Qualität von Auswahlgesprächen als selektives und beratendes Zulassungsinstrument

Bisher ist nur wenig darüber bekannt, *wie* Auswahlgespräche im Kontext der Hochschulzulassung eingesetzt und durchgeführt werden sollten, damit die beabsichtigten Wirkungen erzielt werden (vgl. Kapitel 2.3.3.5). Ferner stehen Auswahlgespräche in der Kritik, unzureichend objektiv, reliabel und valide zu sein (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997). Auswahlgespräche wurden bisher überwiegend im Kontext der betrieblichen Personalauswahl und mit vordergründig selektiven Zielsetzungen untersucht (vgl. Weuster, 2012b). Studien im Kontext der Hochschulzulassung und Eignungsabklärung sind dagegen selten (vgl. Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Der Einsatz von Auswahlgesprächen als Zulassungsinstrument erfordert bestimmte inhaltliche und strukturelle Anforderungen, die sich aus den Zielsetzungen und der Konzeption der Gespräche heraus ergeben (vgl. Kapitel 2.4.2). Die besondere Herausforderung der an der TUM School of Education konzipierten Auswahlgespräche liegt darin, allgemeine Mindestanforderungen zu erfüllen und gleichzeitig eine am Individuum orientierte Eignungsabklärung zu gewährleisten (vgl. Kapitel 2.4.2.2.2). Es stellt sich die Frage, inwiefern beide Forderungen in der Praxis erfüllt werden können. Zur Prüfung der Durchführungsqualität der Auswahlgespräche werden darum folgende Fragen behandelt:

- | | |
|-------|---|
| 3.2.1 | Inwiefern werden in den Auswahlgesprächen bestimmte inhaltliche und strukturelle Mindestanforderungen konzeptionsgerecht umgesetzt? |
| 3.2.1 | Inwiefern sind die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionen vergleichbar? |
| 3.2.3 | Inwieweit gelingt in den Auswahlgesprächen eine am Individuum orientierte Eignungsabklärung? |

3.2.1 Inwiefern werden in den Auswahlgesprächen inhaltliche und strukturelle Mindestanforderungen konzeptionsgerecht umgesetzt?

Aus der Konzeption der Auswahlgespräche als selektives und beratendes Zulassungsinstrument (vgl. Kapitel 2.4.2.1) heraus, ergeben sich bestimmte Mindestanforderungen an die Gesprächsstruktur und die in den Auswahlgesprächen diskutierten Inhalte. Diese sind zum Teil theoretisch begründet und zum Teil normativer Art. Mit Blick auf die Optimierung des Zulassungsverfahrens und eine mögliche Anwendung des Zulassungskonzepts an anderen Hochschulen, stellt sich die Frage, inwiefern die Mindestanforderungen mit der bestehenden Verfahrenskonzeption erfüllt werden. Im Einzelnen werden folgende Kriterien relevant für eine qualitätsvolle Umsetzung der Verfahrenskonzeption erachtet:

- (1) *Anwendung des Kompetenzmodells.* Den Auswahlgesprächen an der TUM School of Education liegt ein Kompetenzmodell zu Grunde, welches aus dem aktuellen Stand der Forschung zur Lehrerbildung abgeleitet wurde und vereinbar mit den Standards der Lehrerbildung ist (vgl. Kapitel 2.4.2.2.1). Demnach werden die Entwicklungsbedarfe angehender Lehrkräfte auf einer fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und einer persönlichen Kompetenzdimension betrachtet. Die vier Kompetenzdimensionen sollten das Gespräch sowohl im Fragen- als auch im Bewertungs- und Feedbackteil leiten. Im Fragenteil geht es darum, aussagekräftige Informationen über studien- und berufsrelevante Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu erlangen. Im Beurteilungsteil sollten die vier Kompetenzbereiche unabhängig voneinander bewertet werden und im Feedbackteil differenzierte Rückmeldungen dazu erfolgen.
- (2) *Diskussion eignungsrelevanter Inhalte im Fragenteil.* Über die prinzipielle Anwendung des Kompetenzmodell hinausgehend, sollten die spezifischen Themen, die mit den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich diskutiert werden, einen Bezug zum aktuellen Forschungsstand der empirischen Lehrereignungsforschung aufweisen.
- (3) *Darstellungsgemeinschaften der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.* Aufgabe der Kommissionen ist es, ein gemeinsames Gespräch mit den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten anzuregen und so zu aussagekräftigen Informationen über die individuellen Eingangsvoraussetzungen zu gelangen. Hierzu müssen den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Fragenteil ausreichende Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung eingeräumt werden. Hierin liegt ferner die Stärke der Auswahlgespräche gegenüber anderen, eher anonymen Verfahrensweisen.

- (4) *Urteilsfindung der Kommissionen.* Im Beurteilungsteil werden die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den vier Kompetenzdimensionen eingeschätzt. Zur Urteilsfindung sollten aussagekräftige Indikatoren herangezogen werden. Ferner sollte die Urteilsfindung in einer gemeinsamen Diskussion erfolgen, um die subjektiven Eindrücke zu objektivieren.
- (5) *Entwicklungsfördernde Rückmeldungen.* Neben den Zulassungsentscheidungen zielen die Auswahlgespräche auf beratende und entwicklungsfördernde Zielsetzungen ab (vgl. Kapitel 2.4.2.1). Aus diesem Grund ist am Ende des Gesprächs ein abschließendes Feedback vorgesehen. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sollten darin Rückmeldungen über ihre persönlichen Entwicklungsbedarfe in den vier Kompetenzdimensionen sowie Tipps zur persönlichen Weiterentwicklung erhalten.

Zu prüfende Annahmen: Es wird angenommen, dass in den Auswahlgesprächen eine konzeptionsgerechte Umsetzung der dargestellten inhaltlichen und strukturellen Mindestanforderungen gelingt. Demnach werden die vier Dimensionen des Kompetenzmodells im Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil thematisiert. Eignungsrelevante Themen werden diskutiert und den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dabei ausreichende Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung eingeräumt. Die Beurteilungen erfolgen in einer gemeinsamen Diskussion der Kommissionsmitglieder und mit Bezug auf eignungsrelevante Indikatoren. Abschließend erhalten die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ein differenziertes und entwicklungsförderndes Feedback.

3.2.2 Inwiefern sind die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionen vergleichbar?

Auswahlgespräche stehen in der Kritik einer unzureichenden methodischen Güte (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997; Weuster, 2012b; vgl. Kapitel 2.3.3.5.2). Empirische Untersuchungen aus dem Kontext der Personalauswahl zeigen, dass insbesondere unstrukturierte Interviews gegenüber strukturierten Interviewformen in der prognostischen Aussagekraft unterlegen sind (McDaniel et al., 1994; Trost, 1986). Im Kontext der Hochschulzulassung wurde die Güte von Auswahlgesprächen bisher jedoch kaum untersucht (Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Aus Gründen der Bewerberfairness stellt sich insbesondere die Frage, ob die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionen in strukturellen und inhaltlichen Gesprächsmerkmalen vergleichbar ablaufen. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern die im vorigen Kapitel (3.2.1) definierten Mindestanforderungen von verschiedenen Kommissionsgruppen gleichermaßen umgesetzt werden.

Zu prüfende Annahmen: Die Auswahlgespräche unterscheiden sich in inhaltlichen und strukturellen Mindestanforderungen nicht systematisch zwischen verschiedenen Kommissionsgruppen. Im Einzelnen bedeutet dies, dass die vier Dimensionen des Kompetenzmodells in den

Auswahlgesprächen verschiedener Kommissionsgruppen gleichermaßen thematisiert werden. Auch die konkreten Gesprächsinhalte variieren nicht systematisch zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erhalten in Gesprächen unterschiedlicher Kommissionen die gleichen Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung. Ebenfalls sind der Beurteilungsprozess und die zur Beurteilung herangezogenen Indikatoren nicht kommissionsgruppenspezifisch. Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unterschiedlicher Kommissionsgruppen erhalten gleichermaßen ein differenziertes und entwicklungsförderndes Feedback.

3.2.3 Inwiefern gelingt in den Auswahlgesprächen eine am Individuum orientierte Eignungsabklärung?

Der entscheidende Vorteil von Auswahlgesprächen liegt in der persönlichen Begegnung zwischen Bewerberinnen und Bewerbern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule. Während andere Instrumente der Eignungsabklärung (z.B. computerbasierte Selbsterkundungsverfahren) standardisierten Prozeduren folgen, ermöglichen Auswahlgespräche eine individuelle und an den Beratungsbedarfen einzelner Bewerberinnen und Bewerber orientierte Eignungsabklärung (vgl. Kapitel 2.3.3.5). Zwar sollte, wie im vorigen Kapitel (vgl. Kapitel 3.2.2) beschrieben, Vergleichbarkeit zwischen den Auswahlgesprächen verschiedener Kommissionsgruppen gegeben sein. Über die Erfüllung der beschriebenen Mindestanforderungen hinausgehend, sollte jedoch eine individuelle und auf die spezifische Situation der einzelnen Bewerberinnen und Bewerber bezogene Eignungsabklärung gelingen. Um ein Eingehen auf individuelle Beratungsbedarfe zu ermöglichen, folgen die Auswahlgespräche an der TUM School of Education keinem strikten Ablauf (vgl. Kapitel 2.4.2.2.2). Es stellt sich die Frage, inwiefern die Offenheit in den Gesprächen für eine am Individuum orientierte Eignungsberatung genutzt wird.

Zu prüfende Annahmen: Die persönliche Gesprächssituation und die Offenheit in den teilstrukturierten Auswahlgesprächen wird dazu genutzt, um eine an den individuellen Beratungsbedarfen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten orientierte Eignungsabklärung vorzunehmen.

3.3 Akzeptanz und Wirkungen von Auswahlgesprächen

Die Akzeptanz von Auswahlgesprächen aus Sicht der beteiligten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie der Kommissionsmitglieder stellt einen wichtigen Indikator für den Erfolg des Verfahrens dar (vgl. Kapitel 2.2.4.3). Dies trifft in besonderem Maß auf Zulassungsverfahren zu, die neben selektiven auch auf beratende und entwicklungsfördernde Effekte abzielen (vgl. Kapitel 2.3.1). Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, dass Auswahlgespräche eine vergleichsweise hohe Akzeptanz unter Studienbewerberinnen und Studienbewerbern erfahren (Hell & Schuler, 2005; vgl. Kapitel 2.3.3.5.3). Im Kontext des Zugangs zu Lehramtsstudiengängen wurden Auswahlgespräche bisher jedoch kaum systematisch evaluiert. Unklar ist

insbesondere, welche beratenden und reflexionsanregenden Wirkungen mit Auswahlgesprächen erzielt werden. Ferner gibt es bisher keine Studien dazu, wie die beteiligten Kommissionsmitglieder Auswahlgespräche erleben und wie sie deren Nutzen einschätzen. Aus diesen Gründen wird im Rahmen der dritten Teilstudie den Fragen nach der Akzeptanz und den Wirkungen von Auswahlgesprächen aus Sicht von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie Kommissionsmitgliedern nachgegangen. Folgende Unterfragen werden dabei beantwortet:

- 3.3.1 Wie werden die Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erlebt und welche Wirkungen werden diesen zugesprochen?
- 3.3.2 Welche Einstellungen haben die Kommissionsmitglieder im Hinblick auf die Durchführung, Praktikabilität und den Nutzen der Auswahlgespräche?

3.3.1 Wie werden die Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erlebt und welche Wirkungen werden diesen zugesprochen?

Über die Zulassungsentscheidung hinausgehend, zielen die Auswahlgespräche an der TUM School of Education auch auf reflexionsanregende und entwicklungsfördernde Wirkungen ab. Im Kontext selbsterkundender Verfahren konnten solche Wirkungen bereits festgestellt werden (Mayr, 2012a; vgl. Kapitel 2.3.3.1). Im Kontext von Auswahlgesprächen gibt es bisher keine vergleichbaren Untersuchungen. Unklar ist vor allem, wie Auswahlgespräche, die gleichzeitig selektiv und beratend eingesetzt werden, von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erlebt werden und reflexive Prozesse initiieren. In dieser Arbeit werden Wahrnehmungen zur Gesprächsführung sowie Wirkungen der Auswahlgespräche vonseiten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten evaluiert. Ferner wird explorativ untersucht, inwiefern die Evaluationen in Abhängigkeit der Kommissionsgruppe, den erteilten Beurteilungen, einzelner Bewerbertypen (vgl. Kapitel 3.1.2) und bestimmten Gesprächsmerkmalen (vgl. Kapitel 3.2.1) variieren. Außerdem wird der Frage nachgegangen, ob die Evaluationen im Zusammenhang mit dem Immatrikulationsverhalten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten stehen.

Zu prüfende Annahmen: Es wird angenommen, dass die Gesprächsatmosphäre von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten positiv erlebt wird. Ferner werden unterstützende und reflexive Wirkungen der Auswahlgespräche im Hinblick auf die Studien- und Berufswahlentscheidung vermutet. Die Prüfung auf Abhängigkeit der Evaluationen von verschiedenen Einflussfaktoren (Kommissionsgruppe, Beurteilung, Bewerbertyp, Gesprächsmerkmale, Immatrikulationsentscheidung) erfolgt explorativ.

3.3.2 Welche Einstellungen haben die Kommissionsmitglieder im Hinblick auf die Durchführung, Praktikabilität und den Nutzen der Auswahlgespräche?

Die Durchführung von Auswahlgesprächen ist ressourcenintensiv und nur durch den freiwilligen Einsatz der Kommissionsmitglieder möglich. Somit ist die Zustimmung der Kommissionsmitglieder im Hinblick auf die Ziele, Absichten und Durchführung der Auswahlgespräche zentral für eine langfristige und qualitätsvolle Realisierung des Zulassungsverfahrens. Die Meinungen und Wahrnehmungen von Kommissionsmitgliedern im Kontext eignungsfeststellender und eignungsabklärender Verfahren in Lehramtsstudiengängen wurden bisher kaum berücksichtigt. Einzelne Erfahrungsberichte zeigen, dass Personen, denen sowohl die Aufgabe der Bewerberauswahl als auch die eines entwicklungsfördernden Mentors aufgetragen ist, leicht in Interessenkonflikte geraten (vgl. Bieri et al., 2009; Mayr & Neuweg, 2009). In dieser Arbeit werden die Einstellungen der am Zulassungsverfahren der TUM School of Education beteiligten Kommissionsmitglieder erkundend untersucht. Zentrale Fragestellungen dabei sind: Wie beurteilen die Kommissionsmitglieder den Ablauf der Auswahlgespräche? Wie erleben sie den Prozess der Urteilsfindung? Wie wird die Praktikabilität des Verfahrens eingeschätzt? Welche persönliche Einstellung haben die Kommissionsmitglieder gegenüber dem Verfahren? Welche Verbesserungsmöglichkeiten regen sie an?

Zu prüfende Annahmen: Es wird angenommen, dass die Kommissionsmitglieder zufrieden mit dem Ablauf der Auswahlgespräche und den organisatorischen Rahmenbedingungen sind. Ferner wird von positiven Einstellungen gegenüber dem Zulassungsverfahren und den Auswahlgesprächen ausgegangen.

4 Empirischer Teil

Die vorliegende Arbeit beinhaltet drei empirische Teilstudien zur Beantwortung der in Kapitel 3 dargestellten Fragestellungen. Im Folgenden wird das übergreifende Untersuchungsdesign der Arbeit beschrieben (Kapitel 4.1). Anschließend folgen Ausführungen zu den hier verwendeten Stichproben (Kapitel 4.2). In den Kapiteln 4.3, 4.4 und 4.5 werden die drei Teilstudien im Einzelnen im Hinblick auf das methodische Vorgehen sowie die erzielten Ergebnisse dargestellt.

4.1 Untersuchungsdesign

Die drei Teilstudien der vorliegenden Arbeit wurden im Kontext des Zulassungsverfahrens zum Bachelorstudiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* (Lehramt am Gymnasium) an der TUM School of Education durchgeführt. Hierzu wurden im Zeitraum Mai bis Oktober 2011 unterschiedliche Daten der Bewerberkohorte ($N = 237$) zum Wintersemester 2011/12 sowie der am Zulassungsverfahren beteiligten Kommissionsmitgliedern erfasst. Abbildung 5 gibt einen Überblick über das zu Grunde liegende Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit. Aus der Abbildung gehen Art und Zeitpunkt der durchgeführten Erhebungen sowie Angaben zu den jeweiligen Stichproben hervor. Insgesamt wurden im Erhebungszeitraum 81 Auswahlgespräche geführt.

Zur Operationalisierung der Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Rahmen der *ersten Teilstudie* (vgl. Kapitel 4.3) wurde im Zeitraum Mai bis Juli 2011 eine systematische Analyse der Bewerbungsdokumente der Bewerberkohorte vorgenommen. Aus den Abiturzeugnissen, Motivationsschreiben und Lebensläufen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten konnten kognitive, motivationale und pädagogische Indikatoren abgeleitet werden. Im Zeitraum September bis Oktober 2011 wurden mithilfe von Datenabrufen des internen Bewerbungsmanagementsystems *TUMonline* die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfasst. In kurzen Telefoninterviews konnten diejenigen zu ihrer Studienentscheidung befragt werden, die sich nicht für das Lehramtsstudium an der TUM School of Education eingeschrieben hatten. Die Daten ermöglichen Aussagen über Selektionsprozesse der Bewerberkohorte im Verlauf der Bewerbungsphase (vgl. Kapitel 4.3.2.3).

Datengrundlage der *zweiten Teilstudie* (vgl. Kapitel 4.4) stellen $N = 22$ Tonbandaufnahmen von Auswahlgesprächen vier verschiedener Kommissionen dar. Die aufgezeichneten Auswahlgespräche wurden transkribiert und anschließend durch qualitative Inhaltsanalysen im Hinblick auf die in Kapitel 4.4.1.2 beschriebenen Qualitätsanforderungen überprüft. Im direktem Anschluss an die Auswahlgespräche erfolgte ferner eine Befragung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ($N = 73$) zur Akzeptanz und zu den Wirkungen der Auswahlgespräche. Eine Befragung der am Zulassungsverfahren beteiligten Kommissionsmitglieder ($N = 23$) zu deren Einstellungen gegenüber den Auswahlgesprächen erfolgte im August 2011.

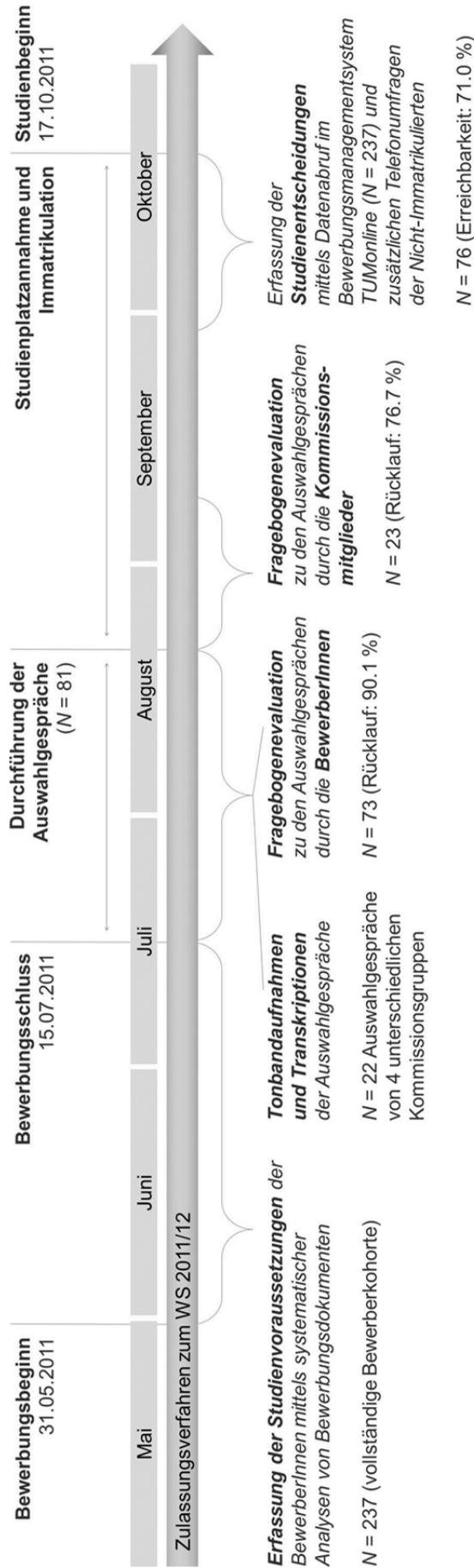


Abbildung 5: Überblick über die vorgenommenen Datenerhebungen.

Die Ergebnisse beider Befragungen werden im Rahmen der *dritten Teilstudie* zur Akzeptanz und zu den Wirkungen der Auswahlgespräche dargestellt (vgl. Kapitel 4.5). Alle Daten wurden anonymisiert erfasst. Die Bewerberinformationen wurden hierzu mit anonymen Codes versehen, um Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Datenquellen herstellen zu können. Zur Auswertung des Datenmaterials wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewandt. Bevor die angewandten Methoden und die erzielten Ergebnisse im Einzelnen beschrieben werden, erfolgt zunächst eine Beschreibung der unterschiedlichen Stichproben.

4.2 Stichprobenbeschreibung

Für die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Stichproben herangezogen. Im Folgenden wird die Stichprobe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Kapitel 4.2.1) beschrieben. Anschließend folgt eine Beschreibung der Stichprobe der ausgezeichneten Auswahlgespräche (Kapitel 4.2.2) sowie der Kommissionsmitglieder (4.2.3). Am Ende des Kapitels werden Anmerkungen zur Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit der Daten gemacht (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Stichprobe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

In diesem Kapitel werden zunächst allgemeine Merkmale der Stichprobe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beschrieben (Kapitel 4.2.1.1), bevor im Anschluss daran auf Besonderheiten der Erhebungssituation (Kapitel 4.2.1.2) eingegangen wird.

4.2.1.1 Stichprobenmerkmale

Die zentrale Stichprobe der hier vorgestellten Arbeit bildet die Bewerberkohorte für den Bachelorstudiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* zum Wintersemester 2011/12 an der TUM School of Education. Erfasst wurden Informationen aller $N = 237$ Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die ihre Bewerbung vollständig und fristgerecht bis zum 15. Juli 2011 eingereicht hatten. Der Studiengang bildet Lehrkräfte in den MINT-Fächern für das Lehramt an Gymnasien aus. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wählen im Zuge ihrer Studienbewerbung zwischen fünf verschiedenen Fächerkombinationen, für die die gleichen Zulassungsregelungen gelten. Das Alter der untersuchten Personen beträgt im Mittel $M = 19.62$ Jahre ($SD = 2.11$; $Min = 17$; $Max = 33$). Der Anteil der Lehramtskandidatinnen überwiegt (62.4 % weiblich; 37.6 % männlich). Die gewählten Fächerkombinationen sind Biologie/Chemie (42.2 %), Mathematik/Chemie (13.1 %), Mathematik/Informatik (5.1 %), Mathematik/Physik (24.1 %) und Mathematik/Sport (15.6 %). Erst- und Zweifach sind im Studium jeweils gleichberechtigte Fächer. Die meisten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ($N = 205$; 86.5 %) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem allgemeinbildenden Gymnasium erworben. Darunter absolvierten $N = 132$ (55.7 %) den neunjährigen Abiturzweig (G9) und $N = 73$ (30,8 %) den verkürzten, achtjährigen Abiturzweig. Von den $N = 25$ (10.5 %) Personen, die eine Fach oder Berufsoberschule (FOS/BOS) besucht hatten, erwarben $N = 15$ Personen

(6.3 %) die allgemeine Hochschulreife. Bei $N = 7$ Personen (3.0 %) liegen keine Angaben zur Art der Hochschulreife vor.

Zur Beantwortung der Fragestellungen der ersten Teilstudie zu den Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen (vgl. Kapitel 3.1) werden Informationen der gesamten Bewerberkohorte ($N = 237$) herangezogen. Zur Beantwortung der Fragestellungen zur Qualität (vgl. Kapitel 3.2) und zur Akzeptanz der Auswahlgespräche (vgl. Kapitel 3.3) wird auf verschiedene Teilstichproben ($N = 22$ bzw. $N = 73$) der Bewerberkohorte zurückgegriffen. Tabelle 2 stellt die Merkmale der drei Stichproben gegenüber. Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die beiden Teilstichproben in den Merkmalen Geschlecht, gewählte Fächerkombination, Art der Hochschulreife, Abiturdurchschnitt und Teilnahme am *twoinone*¹⁸-Studienprogramm (vgl. Kapitel 4.2.1.2) von der Gesamtstichprobe unterscheiden. Die Unterschiede bezüglich des Alters sind gering. Da die beiden Teilstichproben ausschließlich Personen der Zulassungsbedingung Auswahlgespräch enthalten, sind die Abiturdurchschnitte verfahrensbedingt höher als die der Gesamtstichprobe. Insgesamt stellen die beiden Teilstichproben kein repräsentatives Abbild der gesamten Bewerberkohorte dar, was es im Folgenden zu berücksichtigen gilt.

Tabelle 2: Merkmale der Gesamt- und Teilstichproben der Bewerberkohorte.

Merkmal	Unterkategorie	Bewerberkohorte (Teilstudie 1) $N = 237$	Qualität der AG (Teilstudie 2) $N = 22$	Evaluation der AG (Teilstudie 3) $N = 73$
Alter M (SD)		19.62 (2.11)	19.82 (1.65)	19.75 (1.82)
Geschlecht	weiblich	62.4 %	54.5 %	52.1 %
Fächerkombination	Biologie/Chemie	42.2 %	63.6 %	56.2 %
	Mathematik/Physik	24.1 %	4.5 %	16.4 %
	Mathematik/Chemie	13.1 %	4.5 %	5.5 %
	Mathematik/Informatik	5.1 %	9.1 %	6.8 %
Art der Hochschulreife	Mathematik/Sport	15.6 %	18.2 %	15.1 %
	Allgemeine HSR G8	30.8 %	27.3 %	27.4 %
	Allgemeine HSR G9	55.7 %	40.9 %	54.8 %
	FOS/BOS Allgemein	6.3 %	9.1 %	6.8 %
Abiturd. M (SD)	FOS/BOS Fachgebunden	4.2 %	22.7 %	11.0 %
		2.11 (.55)	2.54 (.25)	2.58 (.36)
<i>twoinone</i>		26.6 %	18.2 %	28.8 %

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; HSR = Hochschulreife; AG = Auswahlgespräche; Abiturd. = Abiturdurchschnittsnote; *twoinone* (vgl. Fußnote).

4.2.1.2 Besonderheiten der Erhebungssituation

Eine Besonderheit der Erhebungssituation liegt im „doppelten Abiturjahrgang“ an bayerischen Schulen im Jahr 2011. Als Folge der Umstellung der bis dato neunjährigen auf eine achtjährige Regelschulzeit (G8), legten zwei Jahrgänge das Abitur zeitgleich ab. Im Erhebungszeitraum

¹⁸ Besonderes Studienangebot der Technischen Universität München im Jahr 2011. Webauftritt unter: <http://www.edu.tum.de/fuer-studieninteressierte/studienbeginn-2011>

kann somit von einer erhöhten Nachfrage nach Studien- und Ausbildungsplätzen ausgegangen werden. Verglichen mit dem Vorjahr, stieg die Bewerberzahl für den untersuchten Studiengang an der Technischen Universität München um nahezu 80 % (Wintersemester 2009/10: 138 Bewerberinnen und Bewerber; Wintersemester 2010/11: 247 Bewerberinnen und Bewerber).

Um den Ansturm an die Universitäten bewältigen zu können, wurde an der Technischen Universität München ein propädeutisches Studienangebot namens TUM *twoinone* eingeführt. Mit diesem Studienangebot bekamen Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit neunjähriger Gymnasialzeit (G9), die ihr Abitur bereits im April absolviert hatten, die Möglichkeit das Studium an der Technischen Universität München bereits zum Sommersemester 2011 aufzunehmen. Das *twoinone*-Studienangebot konnte zunächst ohne Zulassungsbeschränkung angetreten werden. Für die Fortsetzung des Studiums im Wintersemester 2011/12 mussten jedoch auch *twoinone*-Studierende das hier untersuchte Zulassungsverfahren regulär durchlaufen. Insgesamt nahmen 26.6 % der untersuchten Stichprobe vorab am *twoinone*-Studienangebot teil (vgl. Tabelle 2). Die Teilnahme am *twoinone*-Studium wurde in den Analysen kontrolliert.

4.2.2 Stichprobe der Auswahlgespräche

Zur Beantwortung der Fragestellungen der zweiten Teilstudie (vgl. Kapitel 3.2) wurden $N = 22$ Auswahlgespräche daraufhin untersucht, inwiefern zuvor definierte Mindestanforderungen in bestimmten Qualitätsbereichen erfüllt wurden. Von den 81 geführten Auswahlgesprächen des untersuchten Jahrgangs wurden $N = 22$ vollständige Tonbandaufnahmen gemacht. Die Aufnahmen führten die Kommissionsmitglieder anhand einer Instruktion selbst durch (vgl. Anhang B). Im Vorfeld wurde das Einverständnis der betroffenen Kommissionsmitglieder und der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingeholt. Dabei wurde den Kandidatinnen und Kandidaten zugesichert, dass eine Verweigerung der Aufnahme keine Auswirkungen auf den Zulassungsprozess habe. Alle angefragten Personen stimmten der Tonbandaufzeichnung zu. Es konnten Gespräche von vier verschiedenen Kommissionsgruppen gewonnen werden. Die Aufnahmen wurden wortgetreu transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Der Vergleich der Transkriptionen erfolgt *zwischen* den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionen (*Inter-Vergleich*) sowie *innerhalb* der Gespräche einzelner Kommissionen (*Intra-Vergleich*).

Tabelle 3 gibt einen Überblick über Merkmale der an den untersuchten Auswahlgesprächen beteiligten Kommissionsmitglieder und Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Eine Kommissionsgruppe umfasst in der Regel Personen mit fachwissenschaftlichem, pädagogischem und studentischem Hintergrund. In den Gesprächen der Kommissionen 2 und 4 wirkte keine studentische Vertretung mit. Aus der Tabelle gehen auch das Geschlecht der Kommissionsmitglieder sowie die Fächerkombination und der Bewerbertyp der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten hervor. Die Angabe des Clusters resultiert aus den Befunden der ersten Teilstudie (Kapitel 4.3.2.2). Insgesamt konnten in allen Kommissionsgruppen Gespräche von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unterschiedlicher Bewerbertypen aufgezeichnet werden.

Tabelle 3: Merkmale der untersuchten Kommissionen.

KG	Merkmale der Kommissionen			Merkmale der Lehramtskandidat/innen	
	Anzahl der AG	Hintergrund der Kommissionsmitglieder	Geschlecht	Fächerkombination	Bewerbercluster
1	N = 3	Fachliche/r Dozent/in, Lehrkraft, studentische/r Vertreter/in	Weiblich	1x Mathe/Physik 2x Mathe/Sport	1x Cluster 1 2x Cluster 3
2	N = 4	Fachliche/r Dozent/in, Lehrkraft	Männlich	4x Bio/Chemie	1x Cluster 1 1x Cluster 4 2x Cluster 5
3	N = 10	Fachliche/r Dozent/in, Lehrkraft, studentische/r Vertreter/in	Gemischt	10x Bio/Chemie	3x Cluster 1 4x Cluster 3 1x Cluster 4 2x Cluster 5
4	N = 5	Fachliche/r Dozent/in, Bildungsforscher/in	Gemischt	1x Mathe/Chemie 2x Mathe/Informatik 2x Mathe/Sport	3x Cluster 1 1x Cluster 2 1x Cluster 5

Anmerkung: KG = Kommissionsgruppe; AG = Auswahlgespräch.

4.2.3 Stichprobe der Kommissionsmitglieder

Im Rahmen der dritten Teilstudie (vgl. Kapitel 3.3) wurden die am Zulassungsverfahren beteiligten Kommissionsmitglieder zu ihren Einschätzungen über die Auswahlgespräche befragt. Insgesamt wirkten $N = 30$ Kommissionsmitglieder aktiv an den Auswahlgesprächen für den Bachelorstudiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* mit. Die Mitwirkung erfolgte dabei freiwillig auf Anfrage der Lehrstühle, Schulen und der Fachschaft durch die TUM School of Education. Im August 2011 erhielten alle Kommissionsmitglieder per Email einen anonymisierten Link zur Online-Befragung. Die Befragung wurde mit dem Programm „EvaSys“ erstellt (vgl. Anhang D). Im September 2011 wurde eine Erinnerungsnachricht zur Teilnahme an der Umfrage versendet. Es konnten $N = 23$ (76,7 %) Antworten erzielt werden.

Von den Befragten gaben 43.5 % an, einen fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Hintergrund zu haben, 39.1 % einen pädagogischen Hintergrund und 17.4 % der Befragten gaben an, als studentische Vertreterinnen bzw. Vertreter an den Auswahlgesprächen mitgewirkt zu haben. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich zur Gruppe aller am Zulassungsverfahren beteiligten Kommissionsmitglieder. Es zeigt sich, dass fachliche Vertreterinnen und Vertreter in der Stichprobe etwas überrepräsentiert sind. Aus der Stichprobe gaben 47.8 % an, zum ersten Mal an den Auswahlgesprächen teilgenommen zu haben. Hinsichtlich der Dauer der Mitwirkung gaben 43.5 % an, einen halben Tag an den Gesprächen beteiligt gewesen zu sein, 39.1 % einen ganzen Tag und 17.3 % mehr als einen Tag. Um die Anonymität der Befragten nicht zu gefährden, wurde auf die Erfassung des Geschlechts verzichtet.

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe der Kommissionsmitglieder.

	Gesamtpopulation N = 30	Stichprobe N = 23
Fachliche Vertreterinnen bzw. Vertreter (Fachwissenschaft / Fachdidaktik)	8 (26.7 %)	10 (43.5 %)
Pädagogische Vertreterinnen bzw. Vertreter (Lehrkraft / Bildungsforscher)	16 (53.3 %)	9 (39.1 %)
Studentische Vertreterinnen bzw. Vertreter	6 (20.0 %)	4 (17.4 %)

4.2.4 Anmerkungen zur Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Erkundung von Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen, die als selektives und beratendes Instrument im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium eingesetzt werden. Hierzu wurden Auswahlgespräche am Beispiel des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education empirisch untersucht. Bei den vorgestellten Stichproben (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3) handelt es sich um Gelegenheitsstichproben. Die Gruppe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ist mit der Ausrichtung auf das gymnasiale Lehramt in den MINT-Fächern zudem sehr spezifisch und nicht repräsentativ für die Gesamtheit aller Lehramtsstudierenden. Die besondere Erhebungssituation (vgl. Kapitel 4.2.1.2) und die Beschränkung der Datenerhebung auf *ein* bestimmtes Zulassungsverfahren und *eine* Bewerberkohorte limitieren die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (siehe hierzu auch Kapitel 5.1.2). Die Befunde der vorliegenden Arbeit sind somit im Kontext des spezifischen Zulassungsverfahrens der TUM School of Education zu interpretieren. Ziel ist es, Weiterbildungsmöglichkeiten für das Zulassungsverfahren der TUM School of Education aufzuzeigen und – mit Bedacht – hochschulübergreifende Empfehlungen für den Einsatz und die Gestaltung von zulassungsrelevanten Auswahlgesprächen abzuleiten. Im Folgenden werden die drei Teilstudien im Einzelnen beschrieben.

4.3 Teilstudie 1: Attraktivität des MINT-Lehramtsstudiums im Kontext unterschiedlicher Zulassungsbedingungen

Die erste Teilstudie zielt auf eine Beschreibung und Typisierung der untersuchten Bewerberkohorte im Hinblick auf kognitive, motivationale und pädagogische Eingangsvoraussetzungen ab. Davon ausgehend, werden die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit unterschiedlicher Zulassungsbedingungen (Direktzulassung versus Einladung zum Auswahlgespräch) analysiert. Nach den Ausführungen zur methodischen Herangehensweise (4.3.1) folgt eine Darstellung der Befunde (4.3.2).

4.3.1 Methodik der ersten Teilstudie

Die von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingereichten Abiturzeugnisse, Motivationsschreiben und Lebensläufe wurden systematisch im Hinblick auf studien- und berufsrelevante Informationen analysiert. Im Folgenden wird gezeigt, wie die gewonnenen Informationen zur Operationalisierung von studien- und berufserfolgsrelevanten Indikatoren verwendet wurden (Kapitel 4.1.1.1 bis 4.1.1.3). Anschließend wird erläutert, wie darauf basierend Bewerbertypen identifiziert (Kapitel 4.3.1.2) und Selektionseffekte analysiert wurden (Kapitel 4.3.1.3).

4.3.1.1 Operationalisierung der Eingangsvoraussetzungen

4.3.1.1.1 Kognitive Voraussetzungen

Aus den Abiturzeugnissen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurde die Abiturdurchschnittsnote als Indikator für die kognitiven Eingangsvoraussetzungen herangezogen. Als Kontrollvariablen wurden der Schulzweig (G8 / G9) und die Art der Hochschulreife (fachgebunden / allgemein) erhoben. Auf die Erfassung von Wahl- und Schwerpunktfächern wurde verzichtet, da unterschiedliche Oberstufenmodelle nur schwer vergleichbar sind und die Leistungskurswahl keinen inkrementellen Beitrag zur Varianzaufklärung des an Studiennoten gemessenen Studienerfolgs leistet (vgl. Blömeke, 2009). Die Abiturdurchschnittsnote gilt dagegen als ein vergleichsweise valider Einzelprädiktor zur Vorhersage kognitiver Leistungen und akademischer Erfolge (vgl. Rindermann & Oubaid, 1999; Trapmann et al., 2007). Allerdings bleiben erhebliche Varianzanteile unerklärt und der Indikator eignet sich nur wenig im Hinblick auf berufsfeldbezogene Erfolgskriterien (vgl. Kapitel 2.2.2.3). Aus diesem Grund wurden zusätzlich Indikatoren nicht-kognitiver Art berücksichtigt, welche in den folgenden beiden Kapiteln (4.3.1.1.2 und 4.3.1.1.3) vorgestellt werden.

4.3.1.1.2 Motivationale Voraussetzungen

Zur Erfassung der motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden die eingereichten Motivationsschreiben inhaltsanalytisch ausgewertet. Diese werden im Zuge der Online-Bewerbung ohne formale und inhaltliche Vorgaben in ein Textfeld mit unbeschränkter Zeichenanzahl eingegeben. Im Mittel umfassen die eingegebenen Texte $M = 349$ Wörter ($Min = 43$; $Max = 1584$), wobei die Wörteranzahl stark variiert ($SD = 218.49$). Da es sich um Antworten im Zuge einer Studienbewerbung handelt, ist mit Effekten der sozialen Erwünschtheit zu rechnen. Diese Problematik lässt sich jedoch auch mithilfe der sonst üblichen Fragebogenuntersuchungen (z.B. Pohlmann & Möller, 2010) nicht vermeiden. Hier wurden motivationale Orientierungen anhand vorgegebener Antwortalternativen erfasst. Die Motivationsschreiben stellen dem gegenüber ein offenes Antwortformat dar. Die große inhaltliche Varianz erlaubt Differenzierungsmöglichkeiten in den motivationalen Orientierungen unterschiedlicher Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Die Texte wurden inhaltsanalytisch im Hinblick auf Studien- und Berufswahlmotive ausgewertet. Hierzu wurde nach dem von Mayring (2010) geschilderten Verfahren ein nomina-

les Kategoriensystem erstellt (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Die Kategorisierungen anderer Autoren (z.B. Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004) dienten als deduktives Grundgerüst. Dieses wurde in mehreren Revisionschritten induktiv, das heißt aus dem Material heraus, ergänzt (Bortz & Döring, 2006; Bos & Tarnai, 1999; Mayring, 2010). Als Kodierungseinheit wurde die kleinste Wortsequenz, die eine sinnvolle Informationseinheit ergibt, gewählt. Das angewandte Kategoriensystem umfasst fünfzehn Kategorien zur Differenzierung der Studien- und Berufswahlmotivation der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Überblick über die Kategorien zur Analyse der Motivationsschreiben.

Kategorie	Kodierungsregel	Kodierungsbeispiel	Kappa κ	Mc Nemar
Frühzeitiger Berufswunsch	Aussagen, die auf einen frühen Zeitpunkt der Studien- oder Berufswahlentscheidung hindeuten.	„Schon während meiner Schulzeit ist in mir der Wunsch gereift, den Lehrerberuf zu ergreifen.“	.77**	1.00
Interesse an der Schulumwelt	Aussagen, in denen ausgedrückt wird, dass der Gestaltungsraum Schule, der Schulalltag, die Schulumwelt und die Atmosphäre in der Schule geschätzt werden.	„Für mich war Schule immer ein toller Ort. Ein Ort an dem ich mehr machen konnte als nur stur zu büffeln oder für Klausuren zu lernen.“	.61**	.41
Interesse am Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen	Aussagen über Freude und Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.	„Mir macht es Spaß mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.“	.74**	.05
Selbstkonzept bzgl. dem Arbeiten mit K.&J.	Aussagen, die erkennen lassen, dass eine Bewerberin bzw. ein Bewerber über hohe Fähigkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Arbeit mit K.&J. verfügt.	„Auch ich selbst bin der Überzeugung, dass ich als Autoritätsperson Schüler lenken, leiten und motivieren kann.“	.41**	.00
Pädagogisch-didaktisches Interesse	Aussagen über Freude und Interesse an der Wissensvermittlung, an didaktischen Methoden und lernpsychologischen Prozessen.	„Ich habe Freude daran, komplexe Sachverhalte möglichst anschaulich darzulegen. Mein Ziel ist es, meine Begeisterung für Mathematik weiter zu geben.“	.69**	1.00
Pädagogisch-didaktisches Selbstkonzept	Aussagen, die erkennen lassen, dass eine Bewerberin bzw. ein Bewerber über hohe Fähigkeitsüberzeugungen im päd.-did. Bereich verfügt.	„Ich bin gut darin, Wissen an junge Menschen weiterzugeben.“	.69**	.14
Fachliches Interesse	Aussagen über das Interesse an einem oder beiden Unterrichtsfächern.	„Diese zwei Fächer faszinieren mich extrem aufgrund des Bezugs zum Alltag [...].“	.83**	.50
Fachliches Interesse (Belege)	Aussagen, die als Belege für das Interesse an einem bzw. beiden Unterrichtsfächern gelten (z.B. Leistungskurse, Zusatzveranstaltungen)	„Ich habe mehrfach freiwillig am Schulwettbewerb Mathematik teilgenommen und konnte in einem Jahr sogar den 1. Platz erzielen.“	.60**	.69

Fortsetzung folgt auf nächster Seite

Kategorie	Kodierungsregel	Kodierungsbeispiel	Kappa κ	Mc Nemar
Fachliches Selbstkonzept	Aussagen, die erkennen lassen, dass eine Bewerberin bzw. ein Bewerber über ein hohes Selbstkonzept bzgl. fachlicher Fähigkeiten verfügt.	„Mit Klausuren in Physik hatte ich noch nie Probleme.“	.69**	.36
Vorbilder & sozialer Zuspruch	Aussagen, die eine Orientierung an Vorbildern erkennen lassen und/oder darauf hindeuten, dass andere (z.B. Eltern, Geschwister, Freunde, Bekannte, eigene Lehrkräfte) das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf nahe legen	„Nicht zuletzt hat wohl auch ein gewisser Lehrer an meinem ehemaligen Gymnasium erheblich dazu beigetragen, dass ich mich in dieser Richtung orientieren möchte.“	.56**	.00
Gesellschaftliche Verantwortung	Aussagen die erkennen lassen, dass eine Bewerberin bzw. ein Bewerber in der Ausübung des Lehrerberufs eine höhere gesellschaftliche Verantwortung sieht.	„Als Lehrer formen wir die neue Gesellschaft die aus unseren Kindern heranwächst und legen somit den Grundstein für eine verantwortungsvolle, aufgeklärte Zukunftsgeneration.“	.72**	.00
Motive für die Schulart Gymnasium	Aussagen, die sich auf die spezifische Schulart Gymnasium beziehen (z.B. Praktikumserfahrungen, das fachliche Niveau oder die Art der Schüler/innen)	„Gerade am Gymnasium erhalte ich die Möglichkeit tiefer in die Thematik einzudringen und somit Schülern auch komplizierte Sachverhalte näher zu bringen.“	.79**	1.00
Extrinsische Motive	Aussagen, die sich auf Nützlichkeitsaspekte im Lehramtsstudium oder Lehrerberuf beziehen (z.B. geringe Schwierigkeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Sicherheit des Arbeitsplatzes)	„[...] Dafür bietet ein Lehramt natürlich die besten Voraussetzungen, da ich Mutterschutzurlaub nehmen und eventuell in den ersten Jahren nur halbtags arbeiten möchte.“	.60**	.38
Hochschulwahlmotive	Motive, die sich auf die Hochschule beziehen (z.B. innovative Lehrerbildungskonzepte, eigene Fakultät für Lehramtsstudierende, guter Ruf der Universität)	„Ich habe mich für ein Studium an der Technischen Universität München entschieden, da sie wertvolles Wissen auf hohem Niveau vermittelt und meiner Meinung nach eine zukunftsorientierte Universität ist.“	.91**	.69
Hochschulort	Aussagen, die die Vorzüge des Hochschulorts München betreffen.	„Da ich ein sehr heimatverbundener Mensch bin, war ich vor allem auf der Suche nach einer Universität in meiner Nähe“	.97**	1.00
Studien-erfahrungen an der Technischen Universität München	Aussagen, die erkennen lassen, dass eine Bewerberin bzw. ein Bewerber bereits Studiererfahrungen an der TUM hat. Hier handelt es sich in den meisten Fällen um Studiererfahrungen in dem besonderen Studienangebot <i>twoinone</i> (vgl. Kapitel 4.2.1.2)	„Meine Erfahrungen bei der Teilnahme am Programm TUM <i>twoinone</i> haben mich in meiner Meinung bestärkt.“	.79**	.51

Die Tabelle gibt einen Überblick über die angewandten Kategorien, Kodierungsregeln sowie Ankerbeispiele. Mit dem Ziel einer regelgeleiteten Beschreibung des Datenmaterials „nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten“ (Mayring, 2010, S. 24) wurden die Kategorien auf das gesamte Datenmaterial angewandt. Annahme ist, dass nicht die wiederholte Nennung von Motiven, sondern eher die Vielfalt der genannten Motive ausschlaggebend für die Ausprägung motivationaler Orientierungen ist. Aus diesem Grund erfolgten die Kodierungen anhand von dichotomen Urteilen, indem bestimmte Motive als „vorhanden (1)“ bzw. „nicht vorhanden (0)“ kodiert wurden.

Etwas mehr als die Hälfte der Motivationsschreiben ($N = 128$) wurden von zwei unabhängigen Personen ausgewertet, um die Unabhängigkeit des Kodierungsprozesses von den untersuchenden Personen zu überprüfen (Mayring, 2010). Als Übereinstimmungsmaß wurde Cohens κ (kappa) gewählt. Der Koeffizient ist um die Anzahl der zufälligen Übereinstimmungen bereinigt und gilt als das am besten geeignete Maß für Nominaldaten (Wirtz & Caspar, 2002). Ein signifikanter Kappa-Wert führt zur Ablehnung der Nullhypothese, dass beide Rater rein zufällig geurteilt haben. Die Höhe von Cohens κ hängt dabei unter anderem von der „Grundhäufigkeit, mit der die Rater sich für die einzelnen Kategorien entscheiden“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 119) ab. Aus diesem Grund wurden die Randverteilungen beider Rater mittels McNemar-Test (Hartung, 1993) auf signifikante Unterschiede geprüft. Im Fall signifikant unterschiedlicher Randverteilungen empfehlen Wirtz und Caspar (2002) die Ermittlung von prozentualen Übereinstimmungen getrennt für die Fälle, bei denen mindestens einer der beiden Rater das zu beurteilende Merkmal als „vorhanden“ (PÜ+) bzw. „nicht vorhanden“ (PÜ-) registriert hat. Diese sollten sich möglichst deutlich von den jeweiligen Zufallsübereinstimmungen unterscheiden. Aus Tabelle 5 gehen die Übereinstimmungswerte beider Rater hervor. Die Kappa-Werte reichen von $\kappa = .41^{**}$ bis $\kappa = .97^{**}$ und sprechen für „moderate“ bis „sehr gute“ Übereinstimmungen (vgl. Fleiss & Cohen, 1973). Cohens κ ist für alle Variablen signifikant und die prozentualen Übereinstimmungen (PÜ₊ bzw. PÜ₋) jeweils deutlich höher als die zugehörigen Zufallserwartungen (PÜ₊Zufall bzw. PÜ₋Zufall) (vgl. Anhang A). Somit kann bei allen Kategorien von einem systematischen Zusammenhang der Kodierungen beider Rater ausgegangen werden (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Variablen mit Kappa-Werten $\kappa < .70$ wurden zusätzlich einer Konsensvalidierung unterzogen.

4.3.1.1.3 Pädagogische Voraussetzungen

Aus den Lebensläufen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gehen Informationen über praktische Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern hervor. Diese Informationen werden als Indikatoren einer aktiven Berufsfelderkundung und einer Prüfung der persönlichen Voraussetzungen für die Arbeit in pädagogischen Tätigkeitsfeldern verwendet. Zwar lassen pädagogische Vorerfahrungen keine direkten Annahmen über studien- und berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten zu (vgl. Kapitel 2.1.4). Das pädagogische Engagement von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wird jedoch als Hinweis auf Persönlichkeitsprofile gewertet, die den Anforderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie in Gruppensituationen gerecht werden (vgl. Blömeke, 2009). Ferner wird

angenommen, dass die Erprobung in pädagogischen Kontexten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu selbstreflektierten und informierten Studien- und Berufswahlentscheidungen führt (vgl. Cramer, 2012).

Die in den Lebensläufen enthaltenen biografischen Informationen wurden zu sieben Kategorien zusammengefasst (vgl. Tabelle 6). Vier der Kategorien weisen einen direkten pädagogischen Bezug auf und wurden in den Analysen verwendet. Nicht-pädagogische Tätigkeiten wurden aus den Analysen ausgeschlossen, da diese keine Berufsfelderkundung für den spezifischen Beruf der Lehrkraft erlauben. Zertifikate, Bescheinigungen und Urkunden, die der Bewerbung optional beigelegt werden konnten, dienten zur Validierung der vorgenommenen Kategorisierungen. Die vorhandenen Informationen ließen nicht immer eine Beurteilung der Dauer und der Intensität der Tätigkeit zu, weshalb die Daten im binären Skalenformat erfasst wurden („trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“).

Tabelle 6: Überblick über die Kategorisierung der biografischen Informationen.

<i>Kategorie</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Beispiel</i>
Nachhilfetätigkeit	Unterrichten und Unterstützen in Einzelsituationen, häufig in informellen Kontexten	Geschwistern, Bekannten sowie Mitschüler/innen Nachhilfe geben
Didaktische Erfahrungen	Erfahrungen als Lehrender bzw. Lehrende in formellen Kontexten und mit (Klein-)gruppen	Tutorentätigkeiten, Betreuung im Nachhilfeinstitut
Schulnahe Erfahrungen	Besondere Erfahrungen und Verantwortungen, die innerhalb in der Schulumwelt gemacht wurden	Praktikum in der Schule, Klassensprechertätigkeiten
(Sozial-)pädagogische Erfahrungen	Erfahrungen, die eher den spielerischen und erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen betreffen	Jugendtraining im Fußball, Jugendleiter bei den Pfadfindern
<i>Nicht-pädagogische Tätigkeiten</i>		
Ehrenamtliche Tätigkeiten	Ehrenamtliches Engagement in der Kirche, Verbänden oder Vereinen (ohne pädagogischen Bezug)	Ministrantendienst, freiwillige Feuerwehr, Naturschutzverein
Besondere schulische Leistungen	Auszeichnungen und besondere Leistungen in der Schulzeit	Preise, Wettbewerbe
Berufliche Erfahrungen	Berufliche Tätigkeiten während oder nach der Schulzeit	Praktika, Ferienjobs, Berufsausbildung

4.3.1.2 Vorgehensweise zur Identifikation von Bewerbertypen

Diese Arbeit verfolgt einen personenzentrierten Ansatz, indem die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf unterschiedliche Merkmalskonstellationen in kognitiven, motivationalen und pädagogischen Eingangsvoraussetzungen untersucht wurden. Als Methode zur Identifikation unterschiedlicher Bewerbertypen wurde das Verfahren der Clusteranalyse angewandt. Clusteranalytische Verfahren werden dazu eingesetzt, um innerhalb einer Gruppe von Objekten in Abhängigkeit bestimmter Merkmale eine empirische Klassifikation bzw. Clusterstruktur zu identifizieren (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Ziel ist es, Objekte zu übergeordne-

ten Gruppen bzw. Clustern zusammenzufassen, die einander möglichst ähnlich sind und bei denen die Unterschiede zu anderen Clustern möglichst groß sind (Tarnai, 2010).

Das hier angewandte K-Means-Clusterverfahren ist eine der am häufigsten angewandten Clustermethode (Everitt, Landau, Leese & Stahl, 2011) und erwies sich in Simulationsstudien robust gegenüber Fehlerquellen (vgl. Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Es gehört zur Gruppe der deterministischen¹⁹ und partitionierenden Verfahren (ebd., S. 464). Deterministische Verfahren ordnen die zu klassifizierenden Objekte einem oder mehreren Clustern mit einer Wahrscheinlichkeit von 0 oder 1 zu. Dabei wird die Gesamtheit der Objekte optimal auf eine vorab festgelegte Clusteranzahl aufgeteilt (partitioniert). Im Gegensatz zu hierarchischen Verfahren, bei denen Objekte sukzessive zu Objekten zusammengefasst werden, können Objektzuordnungen während der einzelnen Iterationsschritte im Fusionierungsprozess laufend geändert werden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008). Somit beeinflussen mögliche suboptimale Fusionierungsentscheidungen die nachfolgenden Zuordnungsschritte nicht (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Als Ergebnis der mehrschrittigen Clusterprozedur erhält man für jedes Klassifikationsobjekt die Zuordnung zu einem einzigen Cluster und somit eine überlappungsfreie Lösung (ebd., S. 21; 147; 300).

Das K-Means-Verfahren liefert – ausgehend von verschiedenen Startwerten – unterschiedliche Gruppierungslösungen für die in einem vorab definierten Intervall festgelegten Clusteranzahlen (Everitt et al., 2011). Eigene Vorarbeiten mit einer ähnlichen Datenkonstellation führten zu 5 bzw. 6-Gruppen-Lösungen (Frost, Seidel & Prenzel, 2013). Aus diesem Grund wurde die Anzahl der möglichen Lösungen auf das etwas großzügigere Intervall von 1 bis 8 Cluster beschränkt. Die Lösungen dieses Intervalls ermöglichen bei gegebenem Stichprobenumfang gut interpretierbare Gruppengrößen. Zur Feststellung der geeignetsten Lösung bzw. der „wahren“ Clusteranzahl innerhalb des Intervalls wurde das Kriterium der prozentuellen Fehlerverbesserungen (PV_K) herangezogen (vgl. Bacher, Pöge & Wenzig, 2010, S. 305ff; 470-471). Dabei wird die Erklärungskraft zweier benachbarter Clusterlösungen verglichen. Optimal gilt die sparsamste Lösung bei vergleichsweise hoher (gegenüber der vorausgehenden Clusterlösung) Erklärungskraft.

Zur Prüfung der Qualität der Clusterlösungen wurden Stabilitätstests berechnet. Diese prüfen inwiefern die Zuordnungen der Objekte zu den jeweiligen Clustern bei geringfügigen Modifikationen gleich bleiben (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010, S. 328). Es wurden drei Modifikationen geprüft (ebd.; Schendera, 2010): (1) Bleibt die Clusterlösung bei anderen (zufälligen) Startwerten stabil? (2) Korreliert die Clusterlösung mit benachbarten Lösungen? (3) Korreliert die Lösung mit einem alternativen Cluster-Verfahren, hier dem Ward-Verfahren? Alle Analysen wurden mit der statistischen Datensoftware SPSS (Version 21) durchgeführt. Neben den Stabilitätstests ist die inhaltliche Interpretierbarkeit der Lösung maßgebend (Bacher, Pöge & Wenzig,

¹⁹Die sonst vorzuziehenden probabilistischen Verfahren (z.B. Latente Profilanalyse) zielen darauf ab, die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu einem Cluster zu bestimmen. Sie erfordern jedoch größere Stichprobenumfänge als das K-Means-Verfahren, um zu ähnlich konvergenten und stabilen Lösungen zu gelangen (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010).

2010). Die Befunde der Bewerbungstypisierung wurden für einzelne Analysen im Rahmen der zweiten und dritten Teilstudie (vgl. Kapitel 4.4 und 4.5) verwendet.

4.3.1.3 Vorgehensweise zur Prüfung selbstselektiver Effekte

Neben einer Beschreibung und Typisierung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten anhand ihrer Eingangsvoraussetzungen zielt die vorliegende Studie auf eine Analyse der Selektionseffekte des Zulassungsverfahrens ab. Da das Verfahren nur wenig fremdselektiv ist ($N = 2$ Personen wurden abgelehnt und aus den Analysen ausgeschlossen), handelt es sich dabei um die Analyse selbstselektiver Effekte im Verlauf des Bewerbungsprozesses. Es sei angemerkt, dass Studienentscheidungen von einer Vielzahl von Faktoren abhängen (z.B. verfügbare Studienalternativen), die im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnten. Ziel der Analysen ist es, erste Hinweise über mögliche Einflüsse von Eingangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Zulassungsbedingungen auf die Selbstselektion der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu erlangen.

Das Zulassungsverfahren der TUM School of Education sieht zwei Zulassungsarten vor (vgl. Kapitel 2.4.1.3): Direktzulassungen auf Grund herausragender Abiturnoten und, in einer zweiten Verfahrensstufe, die Teilnahme an einem Auswahlgespräch. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die möglichen Entscheidungswege der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Kontext des Zulassungsverfahrens. Für die Analysen wurden drei Kategorien differenziert: Einschreibung für das Lehramtsstudium an der TUM, Einschreibung für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität und kein Lehramtsstudium. Die Einschreibungen an der Technischen Universität München wurden mittels Datenabrufen im internen Bewerbungsmanagementsystem *TUMonline* erfasst. Um die Studienentscheidungen der übrigen Bewerberinnen und Bewerber zu erfahren, wurden kurze Telefoninterviews geführt. Gefragt wurde, ob eine Einschreibung für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität erfolgte oder nicht. Von den 107 Personen, die sich nicht an der TUM School of Education eingeschrieben hatten, konnte in $N = 76$ Fällen (81,3 %) eine Auskunft erlangt werden (vgl. Abbildung 5).

Die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten werden im Ergebnisteil vergleichend zwischen den beiden Zulassungsbedingungen und in Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit betrachtet. Daneben wurden Interaktionseffekte überprüft. Die Analysen zeigen ferner, ob die selbstselektiven Prozesse im Vorfeld oder im Nachgang der Auswahlgespräche stattfinden (prä- oder postselektive Effekte). Mittels Varianzanalysen (ANOVA) und Chi-Quadrat-Homogenitätstests²⁰ wurden die Effekte auf Signifikanz geprüft. Zum Schluss erfolgt eine merkmalsbasierte Betrachtung der Eingangsvoraussetzungen der Lehr-

²⁰Zur Testung auf Gruppenunterschiede der nominalen Variablen wurde der Chi-Quadrat-Homogenitätstests (χ^2) angewandt. Der Chi-Quadrat-Homogenitätstest prüft mittels Kreuztabelle, ob die Verteilung eines Merkmals in zwei oder mehreren Stichproben identisch ist (Backhaus et al. 2008; Hartung, 1993). Zur Prüfung der Stärke des Zusammenhangs wird Cramer's V herangezogen. Unabhängig von der Anzahl der Dimensionen, nimmt der Koeffizient Werte zwischen 0 und 1 an. Dabei bedeutet der Wert 0 keine Assoziation und 1 vollständige Abhängigkeit. In Fällen in denen 20 % der Zellen mit erwarteten Häufigkeiten kleiner fünf waren, wurde alternativ der exakte Test nach Fisher herangezogen.

amtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die für das Lehramtsstudium (an der TUM) entscheiden.

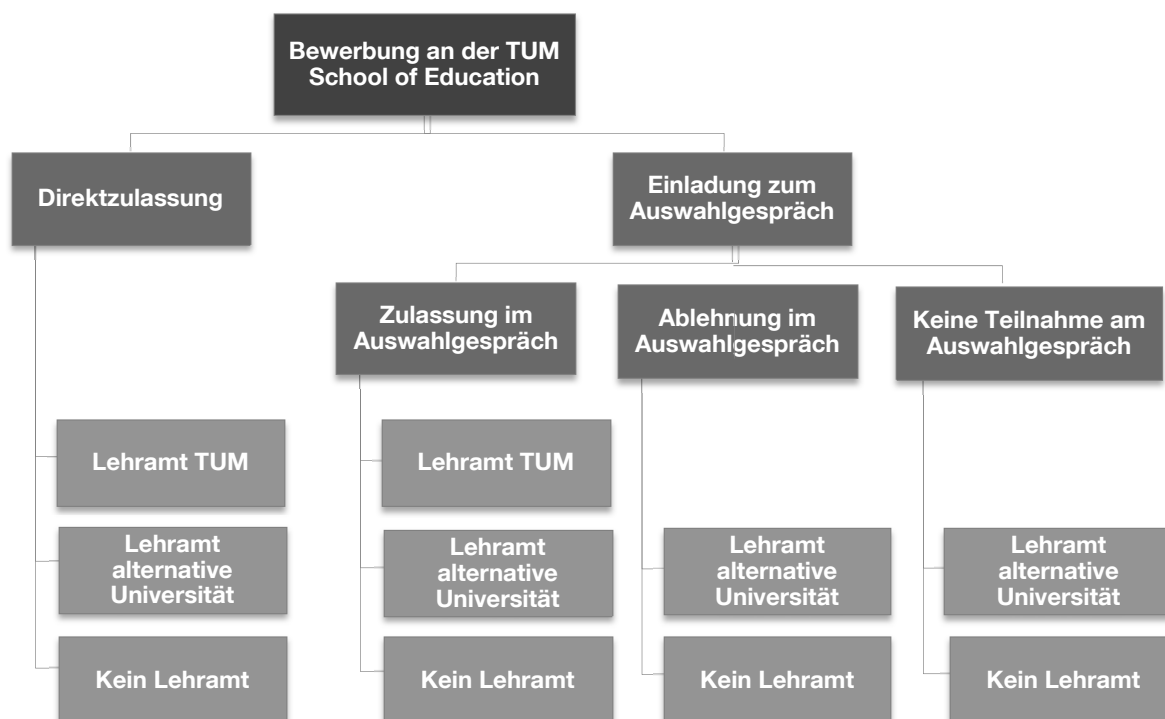


Abbildung 6: Entscheidungswege der Bewerberkohorte.

4.3.2 Ergebnisse der ersten Teilstudie

Die erste Teilstudie zielt auf eine Beschreibung und Typisierung der untersuchten Bewerberkohorte im Hinblick auf kognitive, motivationale und pädagogische Eingangsvoraussetzungen auf Grundlage der in Bewerbungsdokumenten enthaltenen Information ab. Davon ausgehend, wird die Frage beantwortet, welche Studienentscheidungen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen unter Einfluss verschiedener Zulassungsbedingungen treffen. Im folgenden Kapitel (4.3.2.1) werden zunächst deskriptive Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen der Bewerberkohorte dargestellt. Anschließend folgen die Befunde zur Typisierung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Kapitel 4.3.2.2). Schließlich werden die selbstselektiven Wirkungen des Zulassungsverfahrens aufgezeigt (Kapitel 4.3.2.3). Am Ende des Teilkapitels folgt eine Zusammenfassung der Befunde der ersten Teilstudie (Kapitel 4.3.2.4).

4.3.2.1 Ergebnisse zu den Eingangsvoraussetzungen

Im Folgenden werden deskriptive Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im kognitiven (Kapitel 4.3.2.1.1), motivationalen (Kapitel 4.3.2.1.2) und pädagogischen (Kapitel 4.3.2.1.3) Bereich auf Ebene der gesamten Bewerberkohorte ($N = 237$) dargestellt.

4.3.2.1.1 Kognitive Voraussetzungen

Als Indikator für die kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurde die Abiturdurchschnittsnote herangezogen (vgl. Kapitel 4.3.1.1.1). Die Art der Hochschulreife wurde kontrolliert. Die untersuchten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten haben das Abitur im Mittel mit der Note $M = 2.11$ ($SD = .55$) abgeschlossen (vgl. Tabelle 7). Die Abiturdurchschnittsnote der Bewerberkohorte variiert zwischen $Min = 1.0$ bis $Max = 3.6$, mit einer Standardabweichung von $SD = .55$. Die überwiegende Mehrheit der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (86.5 %) hat die Hochschulreife auf einem allgemeinen Gymnasium erworben. Die Abiturdurchschnittsnote von Kandidatinnen und Kandidaten mit achtjährigem Schulzweig liegt unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe; die von denen mit neunjährigem Schulzweig gleicht etwa dem Durchschnitt. Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die ihre Hochschulreife an einer Fach- oder Beruflichen Oberschule erworben haben, zeigen überdurchschnittlich hohe Abiturdurchschnittsnoten. Von $N = 7$ Personen ist die Art der Hochschulreife nicht bekannt.

Tabelle 7: Abiturdurchschnittsnote, Art der Hochschulreife und Schulzweig.

Art der Hochschulreife	N absolut	N in %	M	SD	Min	Max
Allgemeine HSR G8	73	30.8	2.06	.53	1.0	3.4
Allgemeine HSR G9	132	55.7	2.12	.57	1.0	3.6
FOS/BOS Allgemeine HSR	15	6.3	2.26	.50	1.5	3.4
FOS/BOS Fachgebundene HSR	10	4.2	2.26	.52	1.4	2.9
unbekannt	7	3.0	1.84	.66	1.0	2.6
Gesamt	273	100.0	2.11	.55	1.0	3.6

Anmerkung: HSR = Hochschulreife; G8 / G9 = achtjähriger bzw. neunjähriger Schulzweig auf dem Allgemeinen Gymnasium; FOS = Fachoberschule; BOS = Berufliche Oberschule.

4.3.2.1.2 Motivationale Voraussetzungen

Die motivationalen Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden durch inhaltliche Analysen der eingereichten Motivationsschreiben erfasst (vgl. Kapitel 4.3.1.1.2). Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der vorgenommenen Kategorisierungen zu den Studien- und Berufswahlmotiven der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Angegeben ist der prozentuale Anteil der Personen, die ein bestimmtes Motiv genannt haben. Studien- und Berufswahlmotive intrinsischer Art wurden am häufigsten genannt und sind am stärksten ausdifferenziert. Nahezu alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (94.1 %) der untersuchten Stichprobe nennen fachliches Interesse als Studien- bzw. Berufswahlmotiv. Dieses bezieht sich entweder auf das Erstfach, Zweifach, beide Fächer oder Naturwissenschaften im Allgemeinen. Die am häufigsten genannten pädagogischen Motive sind das pädagogisch-didaktische Interesse (77.3 %), das Interesse am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen (58.8 %) und das Interesse an der Schulumwelt bzw. dem Schulalltag (42.9 %). Ferner spielen fachliche (37.0 %) und pädagogisch-didaktische Fähigkeitsüberzeugungen

(30.3 %) eine große Rolle für die Studien- bzw. Berufswahlentscheidung. Nur 2.9 % geben an, das Lehramtsstudium bzw. den Lehramtsberuf aus extrinsischen Motiven, wie zum Beispiel die Sicherheit des Arbeitsplatzes oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, anzustreben. Mehr als die Hälfte der untersuchten Personen (51.3 %) nennen Hochschulwahlmotive (z.B. Ruf der Universität, Fakultät School of Education). Einige Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten geben an, bereits gute Erfahrungen in einem anderen Studiengang an der Technischen Universität München gemacht zu haben (19.3 %). Hier handelt es sich überwiegend um *twoino-ne*-Studierende (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Insgesamt sind die motivationalen Orientierungen sehr differenziert und vor allem intrinsische Studien- und Berufswahlmotive im fachlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich dominieren.

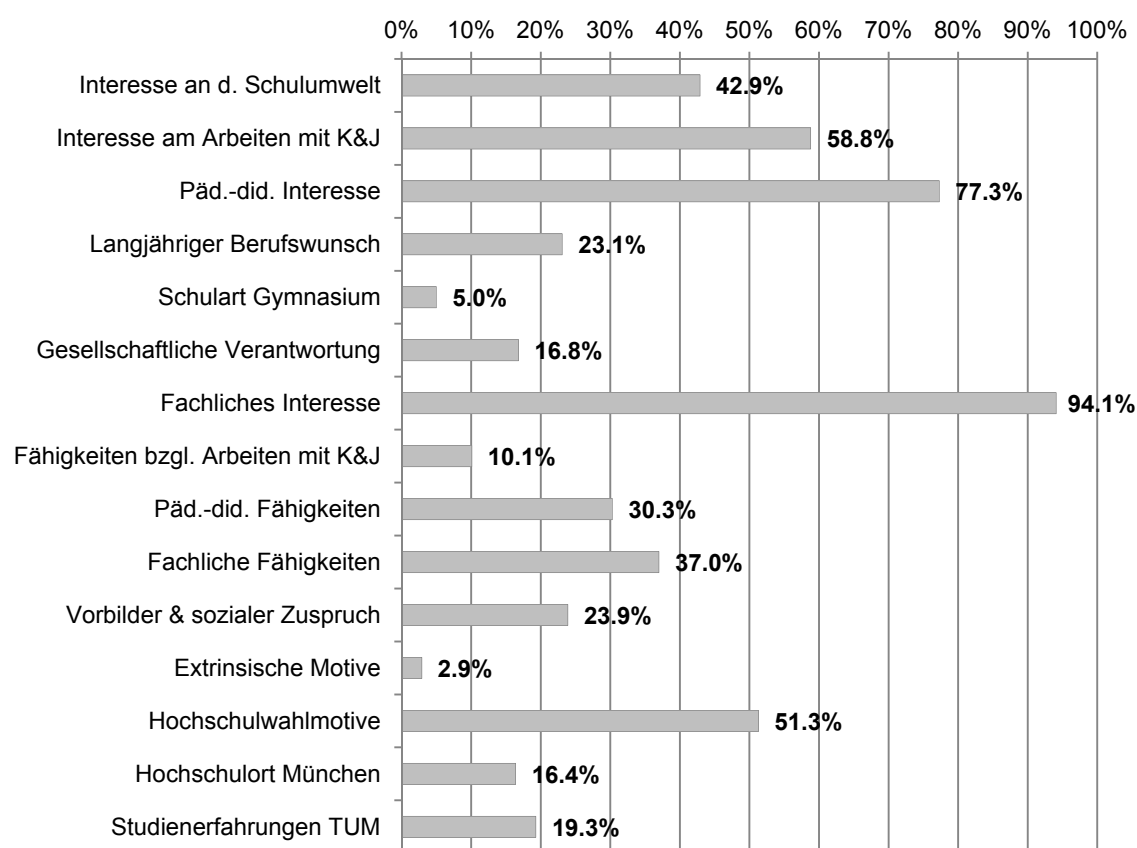


Abbildung 7: Motivationale Voraussetzungen der Bewerberkohorte. Angegeben ist, wieviel Prozent der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ($N = 237$) ein Motiv genannt haben.

4.3.2.1.3 Pädagogische Voraussetzungen

Zur Erfassung der pädagogischen Eingangsvoraussetzungen wurde die in den Lebensläufen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten enthaltene biografische Information kategorisiert (vgl. Kapitel 4.3.1.1.3). Abbildung 8 gibt einen Überblick über die erfassten Tätigkeiten. Die Hälfte der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (50.0 %) berichtet von Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit. Diese Tätigkeiten sind (sozial-)pädagogischer Art und umfassen beispielsweise die Leitung von Jugendgruppen oder Sporttraining. Daneben geben

41.2 % an, bereits Nachhilfe gegeben zu haben. Fast ein Drittel der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (28.2 %) sammelte bereits didaktische Erfahrungen in formelleren Kontexten, zum Beispiel als Tutor in der Schule oder in Nachhilfeinstituten. Schulnahe Erfahrungen umfassen das Engagement in schulischen Kontexten ohne direkten didaktischen Bezug, wie zum Beispiel Schulsprechertätigkeiten. Diese werden von rund einem Viertel angegeben (25.6 %). Insgesamt geben 82.4 % der Stichprobe an, bereits Erfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern gesammelt zu haben. Hinsichtlich der Aktivitäten ohne pädagogischen Bezug werden am häufigsten berufliche Erfahrungen (46.2 %), ehrenamtliche Tätigkeiten (29.0 %) und zum Teil auch besondere schulische Leistungen (23.9 %) genannt.

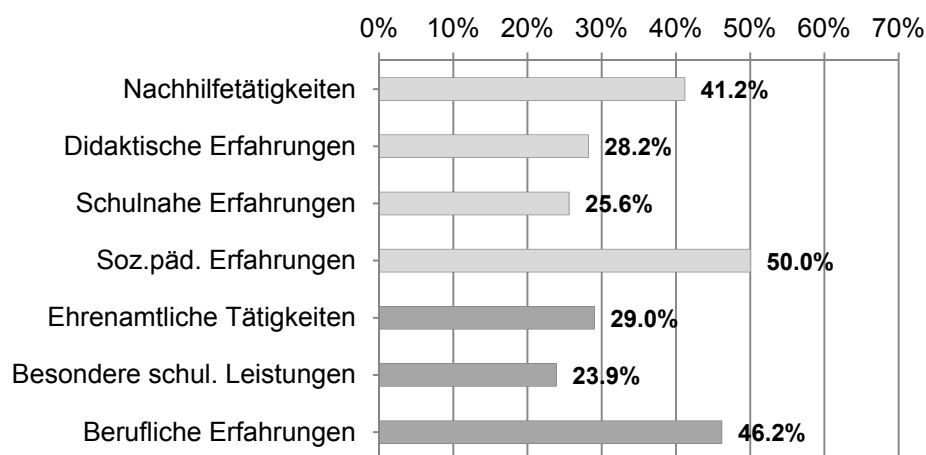


Abbildung 8: Pädagogische Voraussetzungen der Bewerberkohorte. Angegeben ist, wieviel Prozent der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ($N = 237$) über Erfahrungen im entsprechenden Tätigkeitsbereich verfügen.

4.3.2.2 Ergebnisse zur Bewertungstypisierung

In diesem Kapitel folgen die Ergebnisse zur Typisierung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf Grund der beschriebenen kognitiven, motivationalen und pädagogischen Indikatoren. Ziel war es, Personengruppen mit unterschiedlichen Merkmalskonstellationen zu identifizieren. Das nächste Teilkapitel beschreibt zunächst welche Variablen in die Clusteranalyse einbezogen wurden (Kapitel 4.3.2.2.1). Anschließend folgen Angaben zur Bestimmung der Clusterlösung (Kapitel 4.3.2.2.2) und die Beschreibung der Cluster (Kapitel 4.3.2.2.3).

4.3.2.2.1 Auswahl und Einbezug der Variablen

Die Größe des für eine Clusteranalyse erforderlichen Stichprobenumfangs steigt mit der Anzahl zu berücksichtigender Variablen (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Von den verfügbaren Indikatoren zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden darum nur inhaltlich begründbare und gut differenzierende Variablen einbezogen. Als

Indikator für den kognitiven Merkmalsbereich wurde die Abiturdurchschnittsnote²¹ verwendet. Von den biografischen Informationen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden ausschließlich die Aktivitäten mit pädagogischem Bezug einbezogen. Diese weisen eine gewisse Nähe zur Tätigkeit einer Lehrkraft auf und dienen als Indikator für eine praktische Berufsfelderkundung (Cramer, 2012) (vgl. Kapitel 4.3.2.1.3). Die erfassten Studien- und Berufswahlmotive wurden für die Typisierung mittels explorativer Faktorenanalyse²² zu übergeordneten Motivationsfeldern gebündelt. Die so erzeugten abgeleiteten Variablen führen zu weniger Messfehlern und zu einer Reduktion des Einflusses irrelevanter Variablen (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). In der Faktorenanalyse wurden ausschließlich differenzierende Kategorien berücksichtigt, das heißt Motive die von > 20 % und < 80 % der untersuchten Bewerberkohorte genannt wurden. Die Motive Studienerfahrungen an der TUM (19.3 %) und fachliches Interesse (90.4 %) wurden nicht aus den Analysen ausgeschlossen, da diese inhaltlich wesentlich sind.

Als Einstellungen wurden die Hauptkomponentenanalyse und die Varimax-Rotation²³ gewählt. Die Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse ist nach dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ($KMO = .54$) gegeben (vgl. Kaiser & Rice, 1974). Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium wurden vier Faktoren mit einem Eigenwert $\lambda > 1$ identifiziert (vgl. Bortz & Schuster, 2010). Die vierfaktorielle Lösung erklärt 53.4 % der Gesamtvarianz. Tabelle 8 können die rotierten Faktorladungen entnommen werden. Die vier Faktoren werden im Folgenden mit *pädagogisches Interesse*, *subjektive Passung*, *fachliche Affinität* und *Hochschulwahlmotive* bezeichnet und lassen sich wie folgt beschreiben:

- *Pädagogisches Interesse*. Der Faktor beschreibt intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, die insbesondere Interesse an der pädagogischen Arbeit beinhalten. Die Motive Interesse am Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen, Interesse an der Schulumwelt und pädagogisch-didaktisches Interesse laden auf den Faktor.
- *Subjektive Passung*. Der Faktor beschreibt die subjektiv wahrgenommene Passung einer Person für die gewählte Berufslaufbahn. Dazu gehören die Orientierung an Vorbildern, die Bestärkung des Berufswunschs durch das soziale Umfeld sowie die eigenen Überzeugungen in pädagogisch-didaktische Fähigkeiten.

²¹ Die Abiturnote wurde mittels Median-Split dichotomisiert, sodass die bei dem hier angewendeten Verfahren (K-Means) geforderte Bedingung eines einheitlichen Skalenformats aller Variablen erfüllt ist.

²² Faktorenanalysen können unter der Voraussetzung, dass die Unterschiede in den Schwierigkeiten nicht zu groß sind, auch mit dichotomen Variablen berechnet werden. Auf Grund von Simulationsergebnissen empfiehlt Bacher (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010, S. 127 ff) den Einbezug von Variablen mit den Schwierigkeitsgraden 25 bis 75 Prozent. Diese Empfehlung wurde hier mit den Grenzen 20 bis 80 Prozent etwas großzügiger angewandt, um keine inhaltlich wesentlichen Variablen auszuschließen.

²³ Zur Kontrolle wurde zusätzlich eine Faktorenanalyse mit obliquen Rotation berechnet. Die Lösungen beider Vorgehensweisen ergaben jedoch keine wesentlichen Unterschiede.

- *Fachliche Affinität.* Der dritte Faktor umfasst das fachliche Interesse und die fachliche Fähigkeitsüberzeugung von Personen. Die negative Ladung des Motivs langjähriger Berufswunsch zeigt, dass Personen mit einer hohen fachlichen Affinität tendenziell weniger häufig das Motiv angeben, schon immer Lehrerin bzw. Lehrer werden zu wollen.
- *Hochschulwahlmotive.* Der vierte Faktor umfasst allgemeine Hochschulwahlmotive und das Motiv bereits Studienerfahrungen an der TUM (z.B. *twoinone*-Studium) gesammelt zu haben.

Tabelle 8: Faktorenanalyse zu den motivationalen Eingangsvoraussetzungen.

Variable	Schwierigkeitsgrad	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Interesse am Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen	58.8 %	.76	-.13	.11	.10
Interesse an der Schulumwelt	42.9 %	.70			
Päd.-did. Interesse	77.3 %	.51	.13	-.25	
Vorbilder & sozialer Zuspruch	23.9 %	-.14	.74	-.19	
Päd.-did. Fähigkeiten	30.3 %	.21	.73		
Fachliches Interesse	94.1 %		-.13	.66	.16
Fachliche Fähigkeiten	37.0 %		.41	.61	
Langjähriger Berufswunsch	23.1 %	.17	.14	-.58	.23
Studienerfahrungen TUM	19.3 %		-.14		.80
Hochschulwahlmotive	51.3 %		.19	.13	.72
Eigenwerte		1.61	1.31	1.30	1.12
Benennung der Faktoren		Päd. Interesse	Subjektive Passung	Fachliche Affinität	Hochschulwahlmotive

Bemerkung: Rotierte Komponentenmatrix (Varimax); Schwierigkeitsgrad: Anteil der Personen, die das jeweilige Motiv genannt haben; fett gedruckt: höchste Faktorladung der Variable auf einen Faktor; unterdrückt wurden rotierte Faktorladungen $< .30$; KMO: .543.

In Tabelle 9 sind die Variablen aufgeführt, die letztendlich in die Clusteranalyse eingingen. Die Variablen korrelieren nicht oder nur schwach ($r \leq .30$) miteinander und erfassen somit weitgehend unabhängige Konstrukte.

Tabelle 9: Korrelationsmatrix der Eingangsvoraussetzungen.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Abiturdurchschnittsnote	-								
2 Pädagogisches Interesse	-.05	-							
3 Subjektive Passung	-.08	.00	-						
4 Fachliche Affinität	-.11	.00	.00	-					
5 Hochschulwahlmotive	-.05	.00	.00	.00	-				
6 Nachhilfetätigkeiten	-.12	.15*	.23**	-.05	-.04	-			
7 Didaktische Erfahrungen	-.08	.26**	.01	.03	-.05	.01	-		
8 Schulnahe Erfahrungen	-.13*	.15*	-.03	.03	.07	.11	.21**	-	
9 Sozialpäd. Erfahrungen	.05	.29**	-.08	.08	-.04	-.09	.14*	.05	-

Anmerkung: Pearson-Korrelation, * $p < .10$; ** $p < .05$.

4.3.2.2.2 Bestimmung der Clusterlösung

Tabelle 10 enthält die Befunde der Clusterlösungen im Intervall 1 bis 8. Angegeben sind jeweils die Fehlerstreuungen innerhalb der Cluster $SQ_{in}(C)$ sowie die erklärte Streuung $\eta^2 C$. Eine Lösung ist optimal wenn die Streuungen innerhalb der Cluster möglichst gering und die aufgeklärte Varianz möglichst groß ist (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Die letzte Spalte enthält proportionale Fehlerverbesserungen²⁴ gegenüber vorhergehenden Clusterlösungen. Gegenüber dem Nullmodell (keine Clusterstruktur) beträgt die prozentuale Fehlerverbesserung der 2-Clusterlösung beispielsweise $PRE_C = 14.2\%$. Bei den Lösungen mit 2, 5 und 7 Clustern tritt eine sichtbare Verbesserung des Koeffizienten gegenüber der jeweils vorausgehenden Clusterlösung (C-1) ein. Diese Lösungen wurden somit weiterverfolgt.

Tabelle 10: Clusterlösungen für das Intervall 1 bis 8.

C	$SQ_{in}(C)$	$\eta^2 C$	PRE_C
1	1226.63	0.0 %	-
2	1052.89	14.2 %	14.2 %
3	947.81	22.7 %	10.0 %
4	832.37	32.1 %	12.2 %
5	738.37	39.8 %	11.3 %
6	676.79	44.8 %	8.3 %
7	633.39	48.4 %	6.4 %
8	612.66	50.1 %	3.3 %

Anmerkungen: C = Cluster; $SQ_{in}(C)$ = Fehlerstreuung innerhalb der Cluster; $\eta^2 C$ = erklärte Streuung²⁵; PRE_C = Proportionale Fehlerverbesserung.

In den durchgeführten Stabilitätstests stellte sich die 5-Clusterlösung gegenüber den Lösungen mit 2 bzw. 7 Clustern als überlegen heraus. Tabelle 11 zeigt, dass die Clusterzuordnungen der 5-Clusterlösung hoch signifikant mit den angrenzenden Clusterlösungen und Lösungen bei alternativen (zufälligen) Startwerten korrelieren. Die Zuordnungen der 5-Clusterlösung werden auch durch die alternative Ward-Prozedur bestätigt. Im Folgenden werden die fünf Cluster beschrieben.

Tabelle 11: Stabilitätsprüfung der Clusterlösungen.

Alternative Clusterlösungen	2-Clusterlösung	5-Clusterlösung	7-Clusterlösung
Angrenzend (-1 Cluster)	-	.30**	.01
Angrenzend (+1 Cluster)	.20**	.58**	.33**
Alternative Startwerte	.27**	.84**	.83**
Ward-Verfahren	-.03	.53**	.38**

Anmerkung: r = Pearson-Korrelation; ** p < .05.

²⁴ Berechnung gemäß Bacher (2010, S. 305-313): $PRE_C = 1 - \frac{SQ_{in}(C)}{SQ_{in}(C-1)}$

²⁵ Berechnung gemäß Bacher (2010, S. 306): $\eta^2 C = 1 - \frac{SQ_{in}(C)}{SQ_{ges}}$

4.3.2.2.3 Beschreibung der Bewerbungstypen

In diesem Kapitel werden die einzelnen Bewerbungstypen der 5-Clusterlösung hinsichtlich ihrer kognitiven, motivationalen und pädagogischen Eingangsvoraussetzungen beschrieben. Cluster 1 ist das größte Cluster und umfasst mit $N = 76$ Personen ein gutes Drittel der Stichprobe. Der Rest der Stichprobe ist auf vier etwa gleich große Cluster mit $N = 34$ bis $N = 41$ Personen verteilt. Die Cluster unterscheiden sich hinsichtlich der Geschlechterverteilung ($\chi^2 = 2.82$; $df = 4$; $p = .59$) und der Verteilung der Fächerkombinationen ($\chi^2 = 10.98$; $df = 16$; $p = .81$) nicht signifikant.

Tabelle 12 können die Clusterzentren der fünf Cluster in den untersuchten Merkmalen entnommen werden. Das Clusterzentrum beschreibt den Mittelwert der z-standardisierten Werte der Personen eines Clusters. Die durchgeführten Varianzanalysen zeigen, dass sich die Personen der Cluster hinsichtlich der kognitiven Voraussetzungen nur wenig unterscheiden ($F(4) = 1.21$; $p = .31$). Die Unterschiede der Cluster in den vier Motivationsbereichen sind hingegen signifikant (Pädagogische Motivation: $F(4) = 82.21$; $p < .01$; Subjektive Passung: $F(4) = 78.63$; $p < .01$; Fachliche Affinität $F(4) = 22.85$; $p < .01$); Hochschulwahlmotive: $F(4) = 78.35$; $p < .01$). Die Clusterzentren deuten auf verschiedene Motivationsmuster der einzelnen Bewerbungstypen hin. Im Hinblick auf die pädagogischen Eingangsvoraussetzungen unterscheiden sich die Bewerbungstypen signifikant darin, inwiefern Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich vorliegen ($F(4) = 6.66$; $p < .00$). Im Bereich der didaktischen Vorerfahrungen sind die Unterschiede bei der Wahl eines großzügigeren Signifikanzniveaus von $p = 10\%$ signifikant ($F(4) = 2.24$; $p < .10$). Die Bewerbungstypen unterscheiden hingegen nur wenig darin, inwiefern Erfahrungen in der Nachhilfe oder schulnahe Vorerfahrungen gemacht wurden ($F(4) = 5.34$; $p = .25$; $F(4) = 5.43$; $p = .25$). Im Folgenden werden die fünf Cluster in den erfassten Merkmalsbereichen beschrieben. Aussagen über unter- oder überdurchschnittliche Ausprägungen sind dabei immer *relativ zum Mittelwert der Gesamtstichprobe* zu verstehen. Die Abbildungen 9 bis 11 veranschaulichen die Eingangsvoraussetzungen der fünf Bewerbungstypen.

Cluster 1. Cluster 1 stellt mit $N = 76$ Personen das größte Bewerbercluster dar. Die Abiturdurchschnittsnoten der Personen des Clusters ($M = 2.1$, $Med = 2.1$) sind durchschnittlich zur Gesamtstichprobe (vgl. Abbildung 9). Die Noten streuen vergleichsweise eng um den Mittelwert ($SD = .54$), was dafür spricht, dass die kognitiven Voraussetzungen der Personen des Clusters vergleichsweise homogen sind. Dem Cluster gehören von allen Clustern am meisten Personen mit überdurchschnittlichen Ausprägungen im pädagogischen (80.7 %) und fachlichen (75.0 %) Interessenfeld an (vgl. Abbildung 10). Die Bedeutsamkeit des Motivbereichs subjektive Passung ist durchschnittlich. Die Nennung von Hochschulwahlmotiven erfolgt eher unterdurchschnittlich (27.6 % des Clusters haben hier überdurchschnittliche Ausprägungen). Cluster 1 enthält insgesamt den größten Anteil an Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen (vgl. Abbildung 11). Die Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich sind stark überdurchschnittlich ausgeprägt (71 %). Auch im Bereich der Nachhilfe (46 %), im didaktischen (40 %) und schulnahen (28 %) Bereich wurden überdurchschnittlich viele Erfahrungen gesammelt. Insgesamt kann festgehal-

ten werden, dass Cluster 1 vor allem Personen enthält, die durchschnittliche kognitive Voraussetzungen haben und deren Motivationsschreiben auf eine überdurchschnittliche pädagogische und fachliche Motivation hindeuten. Das pädagogische Interesse wird von einem hohen Maß an pädagogischen Vorerfahrungen, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, gestützt. Der Bewerbungstyp wird im Folgenden mit dem Label „*Pädagogisch & fachlich Motivierte*“ beschrieben.

Tabelle 12: Clusterzentren der 5 Cluster.

Merkmal	Cluster 1 (N = 76)	Cluster 2 (N = 34)	Cluster 3 (N = 45)	Cluster 4 (N = 41)	Cluster 5 (N = 41)	F-Wert (df = 4)	p
<i>Kognitive Voraussetzungen</i>							
Abiturdurchschnitt	-.04 (.98)	-.15 (.83)	.28 (1.04)	-.02 (1.14)	-.09 (.97)	1.21	.31
<i>Motivationale Voraussetzungen</i>							
Päd. Motivation	.74 (.55)	.02 (.91)	-.64 (.79)	-1.26 (.50)	.57 (.49)	82.21	.00
Subjektive Passung	-.12 (.70)	1.79 (.65)	-.54 (.54)	-.12 (.79)	-.55 (.53)	78.63	.00
Fachliche Affinität	.53 (.61)	-.39 (1.13)	-.80 (1.16)	.47(.71)	-.24 (.69)	22.85	.00
Hochschulwahlmotive	-.57 (.57)	.18 (.91)	-.81 (.39)	.48 (.73)	1.32 (.73)	78.35	.00
<i>Pädagogische Vorerfahrungen</i>							
Nachhilfetätigkeit	.10 (1.02)	.23 (1.03)	-.16 (.97)	-.20 (.95)	.00 (1.01)	5.34	.26
Didaktische Vorerf.	.25 (1.09)	.03 (1.02)	-.18 (.90)	-.25 (.84)	-.03 (.99)	2.24	.07
Schulnahe Vorerf.	.04 (1.03)	.02 (1.02)	-.23 (.84)	-.09 (.96)	.25 (1.11)	5.43	.25
Sozialpäd. Vorerf.	.42 (.91)	-.06 (1.01)	-.29 (.97)	-.42 (.92)	.02 (1.01)	6.66	.00

Bemerkung: Angegeben sind Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*) der z-standardisierten Werte für die einzelnen Cluster (Clusterzentren); *F*-Wert der Varianzanalyse (ANOVA); *df* = Freiheitsgrade; *p*-Wert (Signifikanzwert).

Cluster 2. Mit *N* = 34 Personen stellt Cluster 2 das kleinste Cluster dar. Die Abiturdurchschnittsnoten des Clusters (*M* = 2.0, *Med* = 2.1) liegen etwas unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe (vgl. Abbildung 9). Die Notenstreuung ist mit *SD* = .46 vergleichsweise gering und deutet auf homogene kognitive Voraussetzungen hin. Alle Personen des Clusters (100.0 %) zeigen überdurchschnittlich hohe Ausprägungen hinsichtlich der subjektiven Passung des Berufswunschs. Die fachliche Affinität der Personen des zweiten Clusters ist dagegen nur bei 26.5 % in überdurchschnittlichem Ausmaß gegeben. Die Motivationsfelder pädagogisches Interesse (50.0 %) und Hochschulwahlmotive (58.8 %) sind durchschnittlich ausgeprägt (vgl. Abbildung 10). Hinsichtlich der pädagogischen Vorerfahrungen zeigen Personen des zweiten Clusters durchschnittliche bis überdurchschnittliche Voraussetzungen (vgl. Abbildung 11). Die meisten Erfahrungen wurden in der Nachhilfe (52.9 %) und im sozialpädagogischen Bereich (47.1 %) gesammelt. Insgesamt zeichnen sich die Personen des zweiten Clusters vor allem durch überdurchschnittliche kognitive Voraussetzungen und hohe Ausprägungen hinsichtlich der subjektiv erlebten Passung des Studien- und Berufswunschs aus. Der Anteil der Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen ist überdurchschnittlich, insbesondere im Bereich der Nachhilfe. Der Bewerbungstyp wird im Folgenden mit „*Subjektiv Passende*“ benannt.

Cluster 3. Das dritte Cluster enthält mit $N = 45$ Personen nahezu ein Fünftel der Gesamtstichprobe. Die Abiturdurchschnittsnoten des Clusters ($M = 2.3$, $Med = 2.1$) liegen etwas oberhalb des Durchschnitts der Gesamtstichprobe (vgl. Abbildung 9). Dabei ist die Streuung mit $SD = .58$ vergleichsweise hoch. Cluster 3 fällt durch unterdurchschnittliche Ausprägungen in allen Motivbereichen und pädagogischen Tätigkeitsbereichen auf (vgl. Abbildung 10 und Abbildung 11). Nur etwa jede fünfte Person des Clusters (20.0 %) zeigt in den Motivationsfeldern pädagogisches Interesse, subjektive Passung und fachliche Affinität hohe Ausprägungen. Hochschulwahlmotive spielen eine untergeordnete Rolle (4.4 %). Auch die Anteile der Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen sind in allen vier Erfahrungsbereichen unterdurchschnittlich. Insgesamt lässt sich Cluster 3 als eine Personengruppe mit eher unterdurchschnittlichen Eingangsvoraussetzungen im kognitiven, motivationalen und pädagogischen Bereich beschreiben. Der Bewerbungstyp wird darum im Folgenden mit „*Unterdurchschnittliche*“ bezeichnet.

Cluster 4. Cluster 4 enthält $N = 41$ Personen. Die Abiturdurchschnittsnoten sind durchschnittlich ($M = 2.1$, $Med = 2.2$), variieren mit $SD = .63$ jedoch am stärksten von allen Clustern (vgl. Abbildung 9). Insofern ist von vergleichsweise heterogenen kognitiven Voraussetzungen auszugehen. Stark unterdurchschnittlich ausgeprägt sind die Motive im pädagogischen Interessenfeld (0.0 %); überdurchschnittlich ausgeprägt sind hingegen Hochschulwahlmotive (90.2 %). Die Motivbereiche subjektive Passung (56.1 %) und die fachliche Affinität (61.0 %) sind eher überdurchschnittlich ausgeprägt (vgl. Abbildung 10). Die Ausprägung von pädagogischen Vorerfahrungen ist im Vergleich zu den anderen Clustern durchweg unterdurchschnittlich (vgl. Abbildung 11). So geben 31.7 % des Clusters an Nachhilfeunterricht gegeben zu haben, 17.1 % verfügen über didaktische Erfahrungen, 22.0 % über schulnahe Vorerfahrungen und Rund ein Drittel (29.3 %) über Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich. Insgesamt kann Cluster 4 als eine Personengruppe mit durchschnittlichen aber heterogenen kognitiven Voraussetzungen beschrieben werden. Das pädagogische Interesse ist unterdurchschnittlich ausgeprägt, was sich auch in den vergleichsweise wenigen pädagogischen Vorerfahrungen bestätigt. Die Motivation der Personen des Clusters ist eher durch fachliches Interesse und Hochschulwahlmotive gekennzeichnet. Der Bewerbungstyp erhält somit das Label „*Fachlich Orientierte*“.

Cluster 5. Cluster 5 enthält $N = 41$ Personen. Die kognitiven Voraussetzungen liegen im durchschnittlichen Bereich ($M = 2.1$; $Med = 2.1$, $SD = .54$; vgl. Abbildung 9). Alle Personen des fünften Clusters (100.0 %) zeigen überdurchschnittliche Ausprägungen hinsichtlich der Hochschulwahlmotivation. Außerdem befinden sich in dem Cluster viele Personen mit überdurchschnittlichen Ausprägungen im pädagogischen Interessenfeld (70.7 %) (vgl. Abbildung 10). Die übrigen Motivbereiche subjektive Passung (29.3 %) und fachliche Affinität (41.5 %) sind eher unterdurchschnittlich ausgeprägt. Die Personen des Clusters zeichnen sich durch ein durchschnittliches bis überdurchschnittliches Maß an pädagogischen Vorerfahrungen aus (vgl. Abbildung 11). Im Vergleich zu den anderen Clustern wurden vor allem Erfahrungen im schulnahen (25.6 %) und sozialpädagogischen Bereich (51.2 %) gemacht. Insgesamt zeigen die Personen

des Clusters 5 durchschnittliche kognitive Voraussetzungen und eine eher pädagogisch statt fachlich geprägte Motivation für die angestrebte Laufbahn. Pädagogische Vorerfahrungen sind überdurchschnittlich häufig vorhanden und liegen vor allem im sozialpädagogischen Bereich. Charakteristisch ist die starke Hochschulwahlmotivation, weshalb der Bewerbungstyp im Folgenden mit „Hochschulfans“ bezeichnet wird.

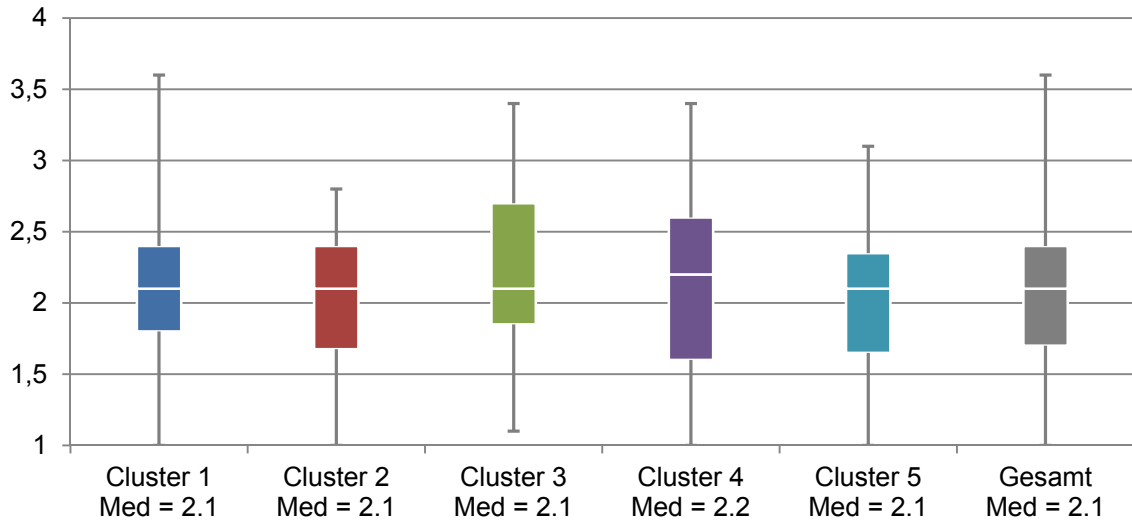


Abbildung 9: Kognitive Eingangsvoraussetzungen nach Clustern (Boxplots). Dargestellt sind die Mediane und Quartile der Abiturdurchschnittsnoten.

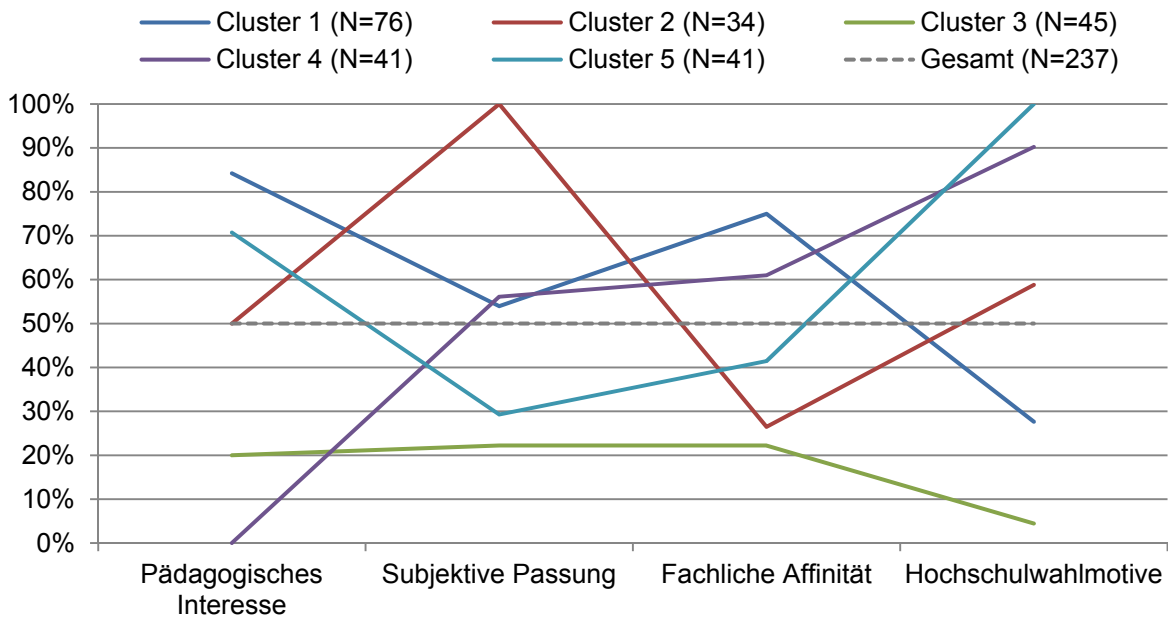


Abbildung 10: Motivationale Eingangsvoraussetzungen nach Clustern. Dargestellt ist jeweils, für wieviel Prozent der Personen eines Clusters die Ausprägung eines Motivbereichs oberhalb des Medians der Gesamtstichprobe liegt.

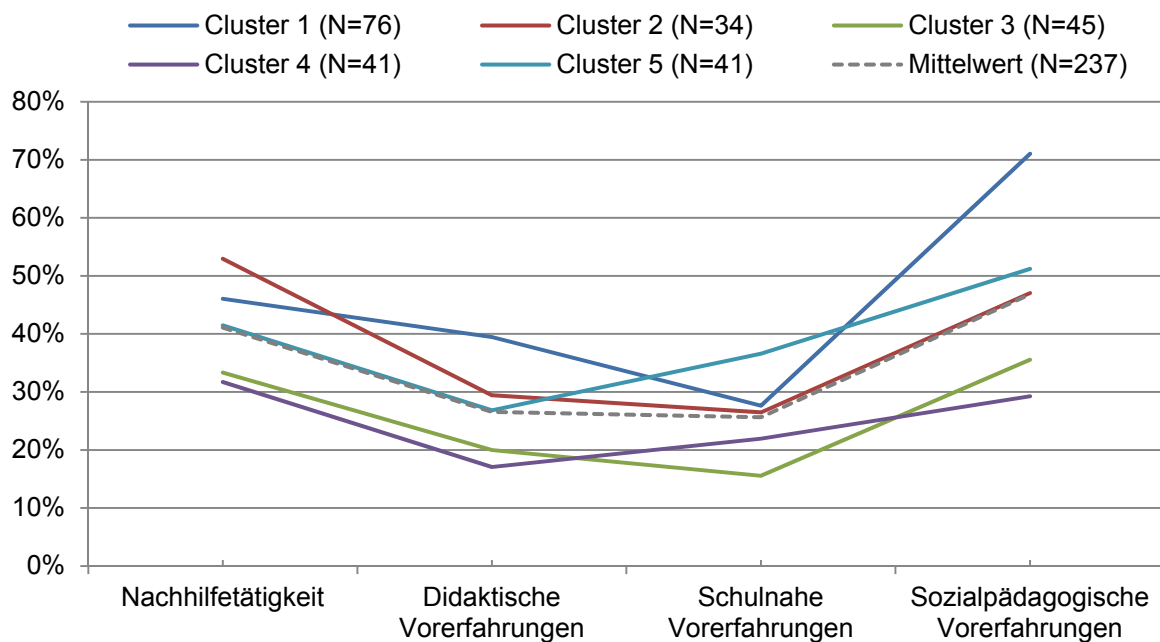


Abbildung 11: Pädagogische Voraussetzungen nach Clustern. Dargestellt ist jeweils, wieviel Prozent der Personen eines Clusters über Erfahrungen im entsprechenden Motivbereich verfügen.

4.3.2.3 Ergebnisse zu den selbstselektiven Effekten

Im Folgenden werden die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit betrachtet. Ziel ist es, Aussagen über die selbstselektiven Wirkungen des Zulassungsverfahrens zu treffen und damit die Frage zu beantworten, welche Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unter den Bedingungen des untersuchten Zulassungsverfahrens für das Lehramtsstudium gewonnen werden (können) und welche nicht. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in mehreren Schritten mit zunehmendem Differenzierungsgrad: Zunächst werden die Studienentscheidungen unter den beiden Zulassungsbedingungen Direktzulassung versus Auswahlgespräch für alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Kapitel 4.3.2.3.1) und in Abhängigkeit des Bewerbertyps (Kapitel 4.3.2.3.2) betrachtet. Anschließend werden Interaktionseffekte zwischen Zulassungsbedingung und Bewerbertyp berichtet (Kapitel 4.3.2.3.3). Ferner wird der Frage nachgegangen, ob die gefundenen selbstselektiven Effekte im Vorfeld im Form einer selektiven Teilnahmebereitschaft oder im Nachgang der Auswahlgespräche stattfinden (prä- oder postselektiv) (Kapitel 4.3.2.3.4). Im letzten Unterkapitel (4.3.2.3.5) erfolgt ein merkmalsbasierter (statt typologischer) Vergleich der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit ihrer Studienentscheidung. Damit wird gezeigt, welche Eingangsvoraussetzungen Personen haben, die sich für bzw. gegen das Lehramtsstudium (an der TUM School of Education) entscheiden.

4.3.2.3.1 Studienentscheidungen unter verschiedenen Zulassungsbedingungen

Im Folgenden werden die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unter den beiden Zulassungsbedingungen Direktzulassung versus Einladung zum Auswahlgespräch gegenübergestellt. Dabei sind die Studienentscheidungen von $N = 33$ (16.2 %) Personen nicht bekannt. Aus Abbildung 12 geht hervor, dass sich unter beiden Zulassungsbedingungen in etwa die Hälfte der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten für das Lehramtsstudium an der TUM School of Education einschreibt. Anteilig betrachtet werden somit unter beiden Bedingungen gleich viele Kandidatinnen und Kandidaten für das Studium an der TUM gewonnen. Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität wird allerdings unter der direkten Zulassungsbedingung häufiger getroffen (62.2 % versus 37.8 %). Es sei angemerkt, dass bei Personen mit Direktzulassung davon auszugehen ist, dass diesen auf Grund der sehr guten Abiturleistungen mehr Studienalternativen zur Verfügung stehen, als denjenigen, die zum Auswahlgespräch eingeladen wurden. Auch die Entscheidung gegen ein Lehramtsstudium wird unter der direkten Zulassungsbedingung deutlich häufiger getroffen als unter der Bedingung Auswahlgespräch (65.8 % versus 34.2 %). Die Verteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf die verschiedenen Studienentscheidungen und Zulassungsbedingungen ist allerdings nicht signifikant unterschiedlich ($\chi^2 = 4.07$; $df = 2$; $p = .13$).

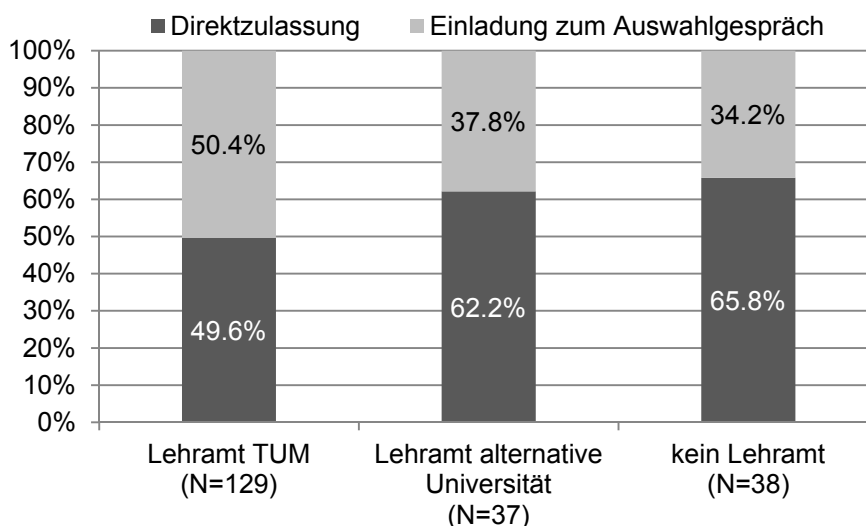


Abbildung 12: Studienentscheidung und Zulassungsbedingung.

4.3.2.3.2 Studienentscheidungen unterschiedlicher Cluster

In diesem Kapitel werden die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten differenziert nach Clustern betrachtet. *Abbildung 13* zeigt für jedes Cluster wieviel Prozent der darin enthaltenen Personen sich für das Lehramtsstudium an der TUM, ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität oder nicht für ein Lehramtsstudium eingeschrie-

ben haben. Personen des ersten („Pädagogisch & fachlich Motivierte“, 57.9 %), zweiten („Subjektiv Passende“, 55.9 %) und fünften („Hochschulfans“, 61.0 %) Clusters schreiben sich überdurchschnittlich häufig ($> M = 54.4\%$) für das Lehramtsstudium an der TUM ein. Die Einschreibungswahrscheinlichkeiten der Personen des dritten („Unterdurchschnittliche“, 51.1 %) und vierten („Fachlich Orientierte“, 43.9 %) Clusters sind dagegen leicht unterdurchschnittlich. Ein Lehramtsstudium an einer alternativen Universität wird verstärkt von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten des zweiten („Subjektiv Passende“, 20.6 %) und vierten („Fachlich Orientierte“, 22.0 %) Clusters aufgenommen. Die Entscheidung gegen ein Lehramtsstudium wird am häufigsten von Personen des dritten Clusters („Unterdurchschnittliche“, 22.3 %) und am seltensten von Personen des fünften Clusters („Hochschulfans“, 7.3 %) getroffen. Personen der fünf Bewerbungstypen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant in der Wahrscheinlichkeit der drei Entscheidungsmöglichkeiten (Lehramt TUM: $\chi^2 = 3.14$; $df = 4$; $p = .54$; Lehramt alternative Uni: $\chi^2 = 2.92$; $df = 4$; $p = .57$; Kein Lehramt: $\chi^2 = 4.17$; $df = 4$; $p = .38$).

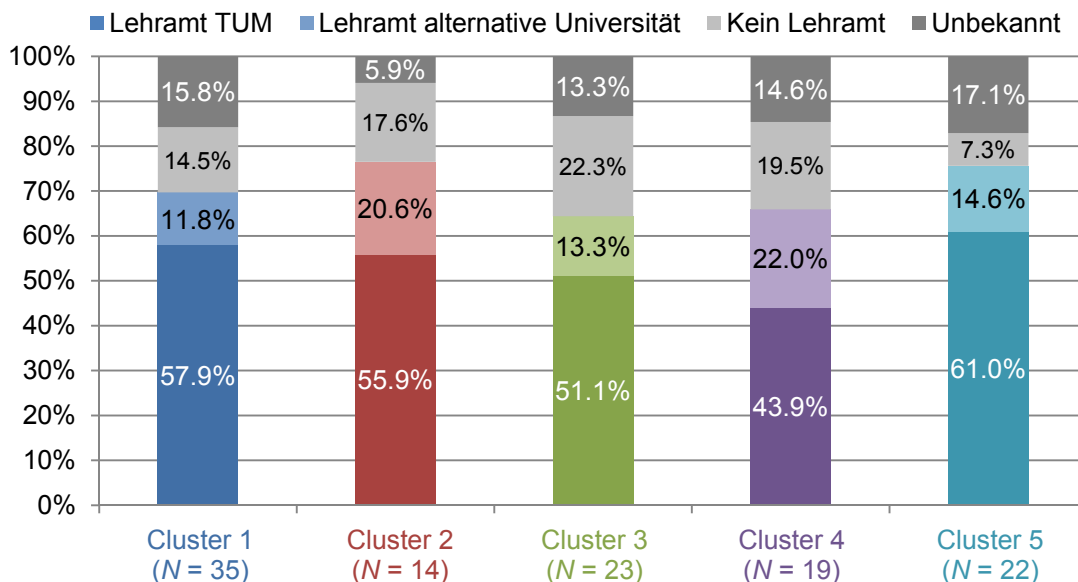


Abbildung 13: Studienentscheidungen nach Clustern. Farbe veranschaulicht Cluster; Farbverlauf veranschaulicht Studienentscheidung (in der Legende beispielhaft für Cluster 1).

4.3.2.3.3 Interaktionseffekte zwischen Zulassungsbedingung und Bewerbungstyp

In diesem Kapitel werden Interaktionseffekte zwischen der Zulassungsbedingung und den fünf Bewerbungstypen überprüft. Damit wird der Frage nachgegangen, ob sich Personen eines Bewerbungstyps in Abhängigkeit der Zulassungsbedingung Direktzulassung versus Auswahlgespräch in ihrem Studienwahlverhalten unterscheiden. Tabelle 13 zeigt zunächst, dass die Cluster unter den beiden Zulassungsbedingungen annähernd gleich verteilt sind²⁶ ($\chi^2 = 1.49$; $df = 4$; $p = .83$), was eine wichtige Voraussetzung zur Prüfung der Interaktionseffekte ist.

Tabelle 13: Clustervorkommen in den beiden Zulassungsbedingungen.

Cluster	Direktzulassung (N = 124)	Auswahlgespräch (N = 113)
Cluster 1 (N = 76)	41 (33 %)	35 (31 %)
Cluster 2 (N = 34)	20 (16 %)	14 (12 %)
Cluster 3 (N = 45)	22 (18 %)	23 (20 %)
Cluster 4 (N = 41)	22 (18 %)	19 (17 %)
Cluster 5 (N = 41)	19 (15 %)	22 (20 %)

Anmerkung: Dargestellt sind absolute und relative Häufigkeiten. N = Stichprobengröße.

In Abbildung 14 sind die relativen Häufigkeiten für die Studienentscheidung Lehramt an der TUM School of Education vergleichend für die beiden Zulassungsbedingungen und die fünf Bewerbungstypen abgebildet. Aus der Abbildung geht hervor, dass sich Personen des ersten Clusters („Pädagogisch & fachlich Motivierte“) im Fall der direkten Zulassung zu 46.3 % und bei einer Einladung zum Auswahlgespräch zu 71.4 % für das Lehramtsstudium an der TUM einschreiben. Der gleiche Effekt kann in einem deutlich geringeren Ausmaß auch für die Personen des fünften („Hochschulfans“, 57.9 % versus 63.6 %) und dritten („Unterdurchschnittliche“, 50.0 % versus 52.2 %) Clusters beobachtet werden. Für Personen des zweiten („Subjektiv Passende“, 60.0 % versus 50.0 %) und vierten Clusters („Fachlich Orientierte“, 50.0 % versus 36.8 %) sind Einschreibungen für die TUM School of Education dagegen unter der direkten Zulassungsbedingung wahrscheinlicher. Die Verteilung der Personen auf die jeweiligen Gruppen ist dabei nicht signifikant unterschiedlich ($\chi^2 = 3.42$; $df = 4$; $p = .49$).

²⁶ Verfahrensbedingt wäre anzunehmen, dass sich Personen aus Clustern mit überdurchschnittlichen kognitiven Voraussetzungen (z.B. Cluster 2) vor allem unter der direkten Zulassungsbedingung befinden. Da der Indikator Abiturdurchschnittsnote jedoch nur einen geringen Einfluss auf die Clusterbildung nimmt, ist das Vorkommen der fünf Bewerbungstypen unter beiden Bedingungen annähernd gleich verteilt.

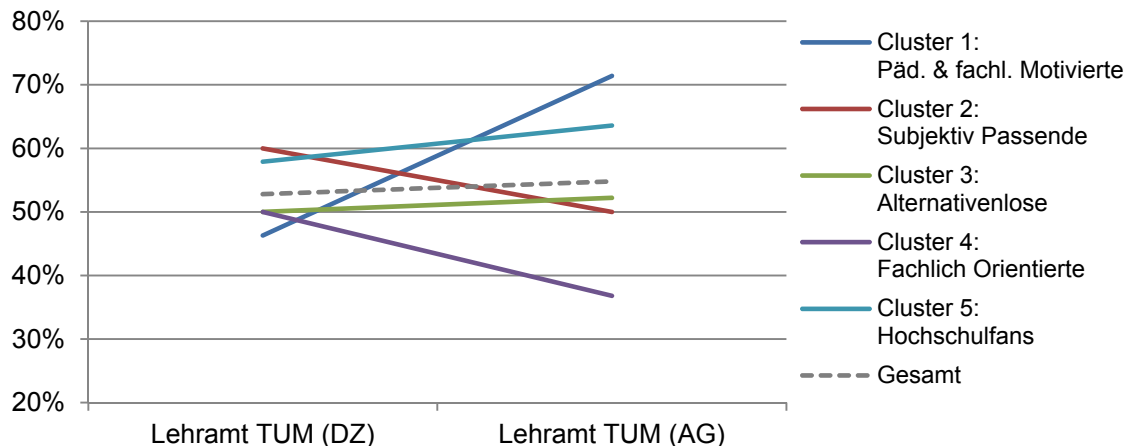


Abbildung 14: Interaktionseffekte für den Studienentscheid Lehramt an der TUM. Die Prozentwerte addieren sich pro Zulassungsbedingung und pro Cluster zu hundert Prozent.

Abbildung 15 zeigt die Interaktionseffekte für die Entscheidung Lehramtsstudium an einer anderen Universität. Auffällig ist, dass 15.0 % der Personen des zweiten Clusters („Subjektiv Passende“) unter der direkten Zulassungsbedingung ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität aufnehmen, während es unter der Bedingung Einladung zum Auswahlgespräch mit 28.6 % nahezu doppelt so viele Personen sind. Für Personen des ersten („Pädagogisch & fachlich Motivierte“), vierten („Fachlich Orientierte“) und fünften („Hochschulfans“) Clusters ist dieser Effekt gegenläufig. Hier wird die Entscheidung für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität unter der direkten Direktzulassung deutlich häufiger getroffen als unter der Bedingung Einladung zum Auswahlgespräch. Die berichteten Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($\chi^2 = 2.55$; $df = 4$; $p = .64$).

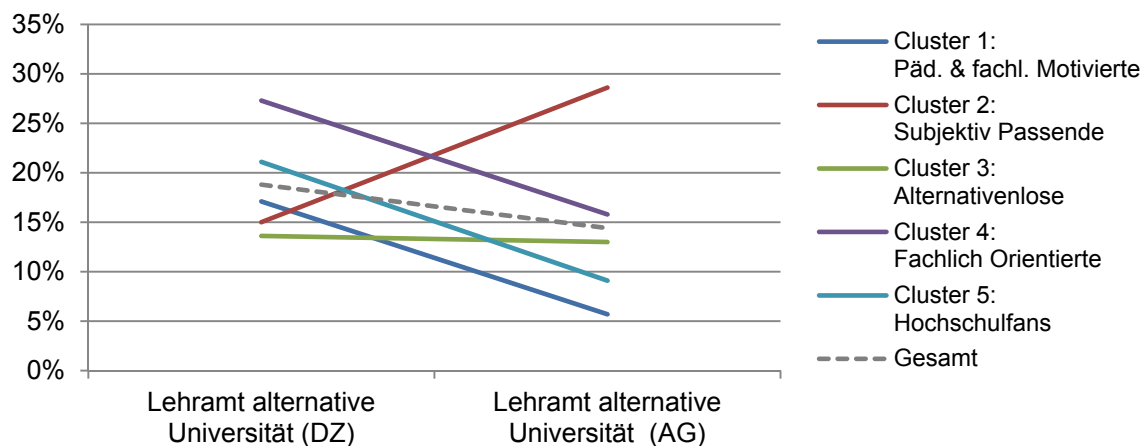


Abbildung 15: Interaktionseffekte für den Studienentscheid Lehramt alternative Universität. Die Prozentwerte addieren sich pro Zulassungsbedingung und pro Cluster zu hundert Prozent.

Aus Abbildung 16 hervor, dass die relativen Häufigkeiten der Personen, die sich gegen ein Lehramtsstudium entscheiden, unter der direkten Zulassungsbedingung für Personen des ersten („*Fachlich & pädagogisch Motivierte*“), zweiten („*Subjektiv Passende*“), dritten („*Unterdurchschnittliche*“) und fünften („*Hochschulfans*“) Clusters höher ist, als unter der Bedingung Einladung zum Auswahlgespräch. Am größten ist der Effekt für Personen des ersten Clusters („*Subjektiv Passende*“). Hier entscheiden sich unter der direkten Zulassungsbedingung 22.0 % gegen ein Lehramtsstudium, während es bei Einladung zum Auswahlgespräch nur 5.7 % sind. Nur Personen des vierten Clusters („*Fachlich Orientierte*“) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit das Lehramtsstudium nicht aufzunehmen unter der Zulassungsbedingung Auswahlgespräch (21.1 % versus 18.2 %). Die Effekte sind nicht signifikant ($\chi^2 = 2.29$; $df = 4$; $p = .68$).

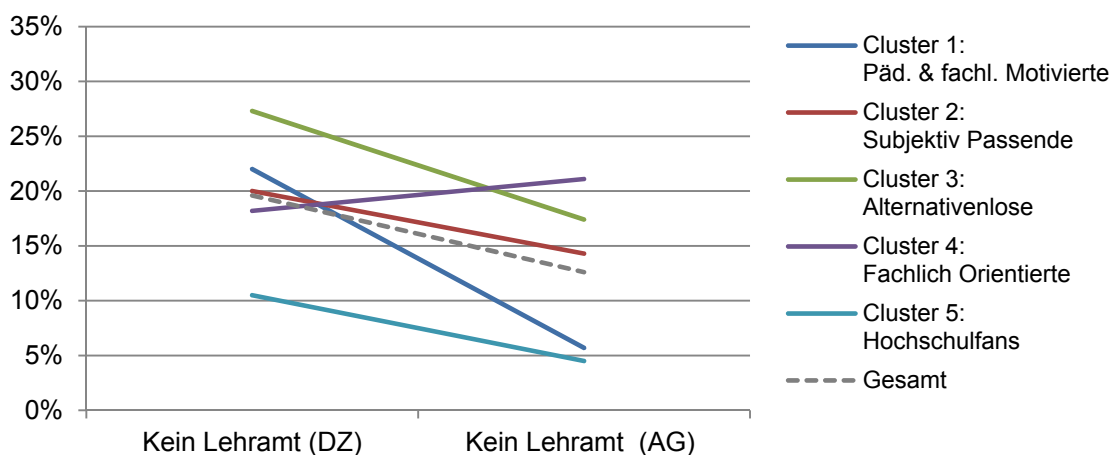


Abbildung 16: Interaktionseffekte für den Studienentscheid kein Lehramt. Die Prozentwerte addieren sich pro Zulassungsbedingung und pro Cluster zu hundert Prozent.

4.3.2.3.4 Prä- und postselektive Effekte der Auswahlgespräche

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die selbstselektiven Effekte vor den Auswahlgesprächen stattfinden und somit Ergebnis einer variierenden Teilnahmebereitschaft (präselektive Effekte) an den Auswahlgesprächen sind – oder ob diese nach den Auswahlgesprächen, als mögliches Resultat der Eignungsabklärung (postselektive Effekte), stattfinden.

Präselektive Effekte. Insgesamt nimmt rund ein Drittel (28.3 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die Einladung zum Auswahlgespräch nicht wahr. Aus Abbildung 17 geht hervor, dass die Teilnahmebereitschaft an den Auswahlgesprächen zwischen Personen verschiedener Bewerbungstypen variiert. Die niedrigste Teilnahmebereitschaft besteht unter den Personen des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“, 50.0 %). Auch unter den Personen des vierten Clusters besteht eine vergleichsweise geringe Teilnahmebereitschaft („*Fachlich Orientierte*“, 57.9 %). Personen des ersten Clusters („*Pädagogisch & fachlich Motivierte*“) zeigen mit 82.9 % die höchste Teilnahmebereitschaft, gefolgt von Kandidatinnen und Kandidaten des fünften („*Hochschulfans*“, 77.3 %) und dritten („*Unterdurchschnittliche*“, 73.9 %) Clusters. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnahmebereitschaft an den Auswahlgesprächen in Abhängigkeit des Bewerbungstyps variiert. Vor allem Personen mit einer einschlä-

gigen Motivation für eine Lehramtslaufbahn und Motiven für die Hochschule, aber auch Personen mit einem unterdurchschnittlichen Profil in den Eingangsvoraussetzungen, nehmen an den Auswahlgesprächen zu hohen Anteilen teil. Weniger häufig werden die Auswahlgespräche von Personen mit einer subjektiv hoch eingeschätzten Passung und einer hohen fachlichen Orientierung wahrgenommen. Die berichteten Unterschiede sind nicht signifikant ($\chi^2 = 7.57$; $df = 4$; $p = .11$).

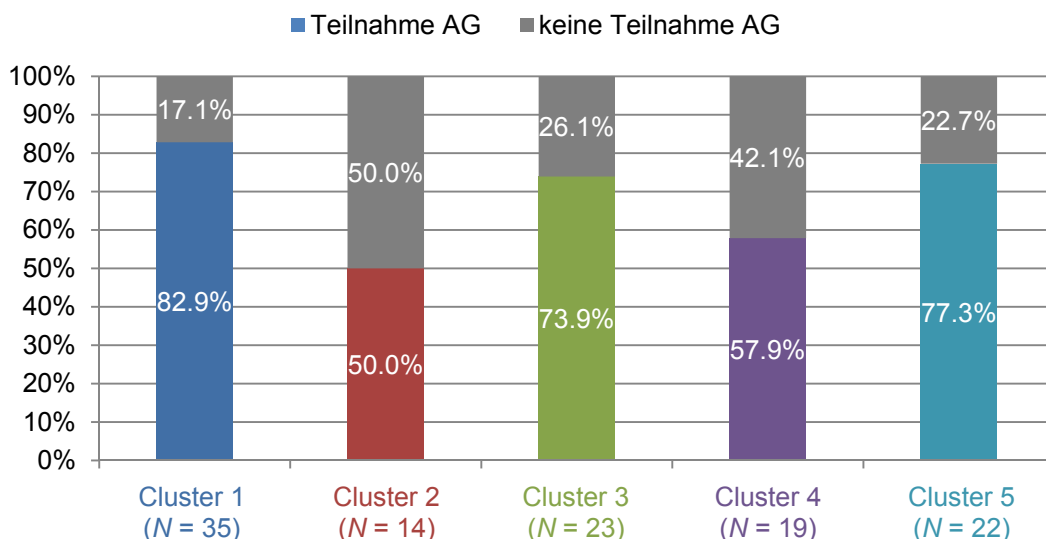


Abbildung 17: Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit der Bewerbungstypen. Farbige Balken veranschaulichen den prozentualen Anteil der Personen, die innerhalb eines jeweiligen Clusters am Auswahlgespräch teilgenommen haben (in der Legende beispielhaft für Cluster 1). Hundert Prozent ergeben alle Personen eines Clusters mit Einladung zum Auswahlgespräch.

Postselektive Effekte. Von den Personen, die ein Auswahlgespräch passiert haben, schreiben sich 87.8 % für das Lehramtsstudium an der TUM ein. Die übrigen Kandidatinnen und Kandidaten schreiben sich zu 5.4 % für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität ein und entscheiden sich zu 6.8 % gegen ein Lehramtsstudium. Von den Personen, die nicht am Auswahlgespräch teilnehmen, entscheiden sich 55.6 % für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität und 44.4 % gegen ein Lehramtsstudium. Die Zahlen deuten darauf hin, dass die Studienentscheidungen mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits vor den Auswahlgesprächen getroffen wurden. Auf Grund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Subgruppen wurde auf eine differenzierte Betrachtung nach einzelnen Bewerbungstypen verzichtet.

4.3.2.3.5 Merkmalsbasierte Betrachtung der Bewerberkohorte in Abhängigkeit der Studienentscheidungen

In den vorigen Abschnitten wurden die Entscheidungswege der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Abhängigkeit unterschiedlicher Bewerbungstypen betrachtet. Dieser Abschnitt beschreibt über welche Eingangsvoraussetzungen Kandidatinnen und Kandidaten verfügen, die sich für das Lehramtsstudium an der TUM, das Lehramtsstudium an einer anderen

Universität oder gegen ein Lehramtsstudium entschieden haben. Im Gegensatz zu der bisherigen typologischen Darstellungsweise, wird hierzu eine merkmalsbasierte Darstellung gewählt.

Kognitive Voraussetzungen. Aus Tabelle 14 geht hervor, dass die Abiturdurchschnittsnoten der Personen, die sich unter der direkten Zulassungsbedingung für das Lehramtsstudium an der TUM einschreiben, mit $M = 1.70$ ($SD = .37$) am niedrigsten sind. Verfahrensbedingt sind die Abiturdurchschnittsnoten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die sich nach einem erfolgreich passierten Auswahlgespräch einschreiben, höher ($M = 2.51$; $SD = .37$). Die Noten der Kandidatinnen und Kandidaten, die sich an einer anderen Universität ($M = 1.97$; $SD = .41$) für das Lehramtsstudium einschreiben oder gegen ein Lehramtsstudium entscheiden ($M = 2.06$; $SD = .66$) liegen zwischen den beiden Polen. Varianzanalysen zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Personengruppen hoch signifikant sind ($F(3) = 38.63$; $p < .01$). Mithilfe von Post-Hoc-Tests (Scheffé) wurde ermittelt, dass lediglich Personen mit einer Einschreibung zum Lehramtsstudium an einer alternativen Universität und den Personen ohne Einschreibung zum Lehramtsstudium nicht signifikant in ihren Abiturleistungen unterscheiden.

Tabelle 14: Kognitive Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidung.

Lehramt TUM (DZ)	Lehramt TUM (AG)	Lehramt alternative Univ.	Kein Lehramt	Gesamt
$N = 64$	$N = 65$	$N = 37$	$N = 38$	$N = 237$
1.70 (.37)	2.51 (.37)	1.97 (.41)	2.06 (.66)	2.11 (.55)

Bemerkung: Dargestellt sind M = Mittelwert und SD = Standardabweichung der Abiturdurchschnittsnote. Der Studienentscheid von $N = 33$ Personen ist unbekannt.

Motivationale Voraussetzungen. Abbildung 18 zeigt für wieviel Prozent der Personen eines bestimmten Studienentscheids die Ausprägungen in den vier Motivbereichen oberhalb des Medians der Gesamtstichprobe liegen. Demnach können die Voraussetzungen von Personen, die sich (unter der direkten Zulassungsbedingung oder einem erfolgreichem Auswahlgespräch) für das Lehramtsstudium an der TUM entscheiden, in allen Motivbereichen vergleichsweise durchschnittlich bezeichnet werden. Dabei verfügen Personen mit einem Auswahlgespräch tendenziell über höhere Ausprägungen im pädagogischen Interessenbereich und niedrigere Ausprägungen im fachlichen Interessenbereich. Kandidatinnen und Kandidaten, die sich für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität einschreiben, liegen in allen Motivbereichen über dem Gruppenmedian. Vor allem der Motivbereich der subjektiven Passung (73.0 %) ist auffallend hoch ausgeprägt. Personen, die sich gegen ein Lehramtsstudium entscheiden, zeigen vor allem im pädagogischen Interessenbereich stark unterdurchschnittliche Ausprägungen (30.6 %). Die Gruppenunterschiede sind im pädagogischen und fachlichen Interessenbereich signifikant (Pädagogisches Interesse: $\chi^2 = 9.03$; $df = 3$; $p = .03$; Subjektive Passung: $\chi^2 = 9.58$; $df = 3$; $p = .02$; Fachliche Affinität: $\chi^2 = 2.84$; $df = 3$; $p = .42$; Hochschulwahlmotive: $\chi^2 = 2.74$; $df = 3$; $p = .43$).

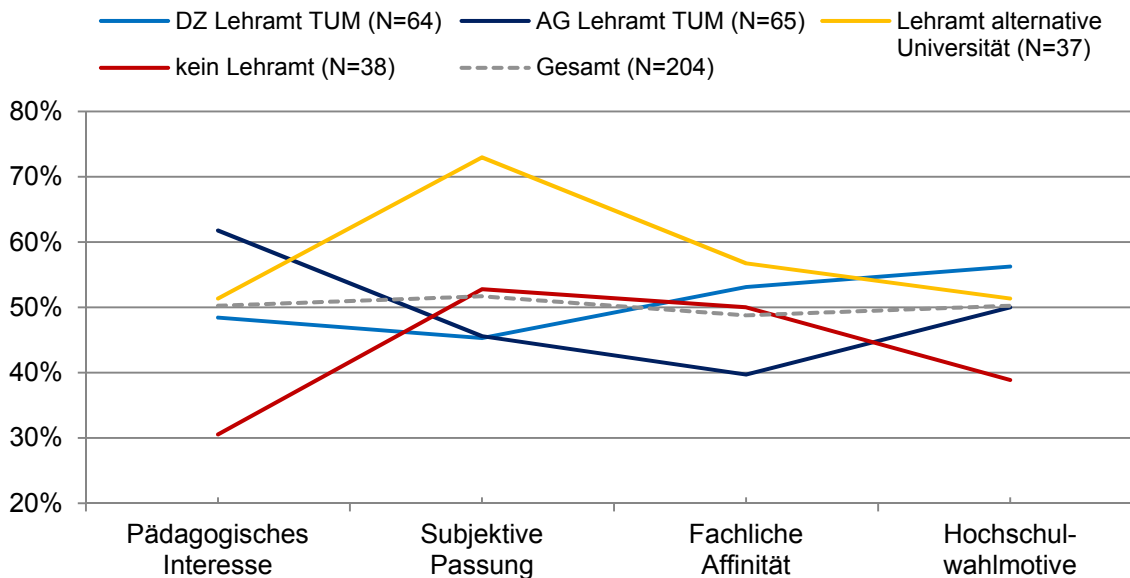


Abbildung 18: Studienentscheidungen und Eingangsvoraussetzungen. Dargestellt ist jeweils, für wieviel Prozent der Personen die Ausprägung eines Motivbereichs oberhalb des Medians der Gesamtstichprobe liegt.

Pädagogische Voraussetzungen. Aus Abbildung 19 geht hervor, dass sich die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unterschiedlicher Studienentscheidungen nur wenig hinsichtlich ihrer pädagogischen Voraussetzungen unterscheiden. Tendenziell verfügen jedoch Personen, die sich für das Lehramtsstudium an der TUM entscheiden, über überdurchschnittlich viele pädagogischen Vorerfahrungen. Kandidatinnen und Kandidaten, die sich für das Lehramtsstudium an einer anderen Universität oder gegen ein Lehramtsstudium entscheiden, zeigen dagegen tendenziell unterdurchschnittliche Ausprägungen im pädagogischen Merkmalsbereich. Die Unterschiede in den Ausprägungen variieren nicht signifikant zwischen den Personengruppen (Nachhilfetätigkeit: $\chi^2 = 8.01$; $df = 3$; $p = .85$; Didaktische Vorerfahrungen: $\chi^2 = 3.40$; $df = 3$; $p = .33$; Schulnahe Vorerfahrungen: $\chi^2 = 2.77$; $df = 3$; $p = .43$; Sozialpädagogische Vorerfahrungen: $\chi^2 = 3.72$; $df = 3$; $p = .29$).

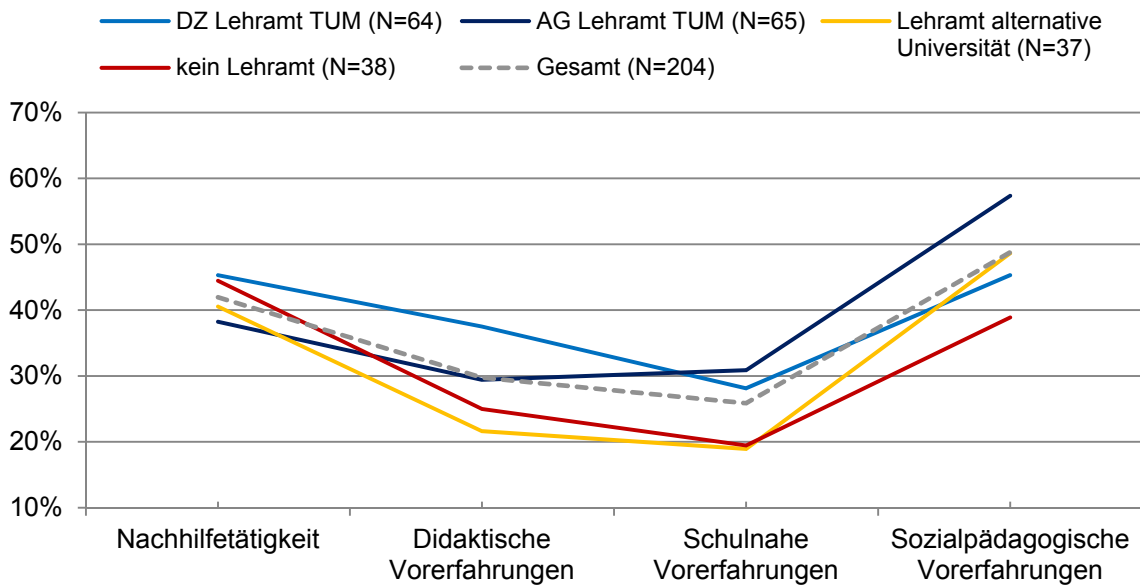


Abbildung 19: Pädagogische Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen. Dargestellt ist jeweils, für wieviel Prozent der Personen eine positive Ausprägung der Kategorie vorliegt.

4.3.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Teilstudie

In der ersten Teilstudie konnte gezeigt werden, dass die kognitiven, motivationalen und pädagogischen Eingangsvoraussetzungen innerhalb der untersuchten Bewerberkohorte heterogen sind. Mittels Clusteranalysen wurden fünf Bewerbungstypen mit unterschiedlichen Profilen in den erfassten Eingangsvoraussetzungen identifiziert. Personen des ersten Clusters („Pädagogisch & fachlich Motivierte“) zeichnen sich durch eine überdurchschnittliche pädagogische und fachliche Motivation sowie ein hohes Maß an Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit aus. Personen des zweiten Clusters („Subjektiv Passende“) verfügen über leicht überdurchschnittliche kognitive Voraussetzungen und hohe Ausprägungen in der subjektiv wahrgenommenen Passung. Die fachliche Motivation ist eher niedrig ausgeprägt, die pädagogischen Vorerfahrungen dagegen überdurchschnittlich. Das dritte Cluster („Unterdurchschnittliche“) enthält Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit unterdurchschnittlichen Eingangsvoraussetzungen im kognitiven, motivationalen und pädagogischen Bereich. Personen des vierten Clusters („Fachlich Orientierte“) zeigen eine stark unterdurchschnittliche pädagogische Motivation und nur wenige pädagogische Vorerfahrungen. Dagegen sind die fachliche Motivation und Hochschulwahlmotive überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Das fünfte Cluster („Hochschulfans“) beschreibt pädagogisch motivierte Personen, die ebenfalls viele Motive für die Hochschule angeben. Sie verfügen häufig über pädagogische Vorerfahrungen, insbesondere im sozialpädagogischen und schulnahen Bereich.

Die Analysen der *selbstselektiven Effekte* haben gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit einer Einschreibung für das Lehramtsstudium an der TUM unter den beiden Zulassungsbedingungen *Direktzulassung* und *Einladung zum Auswahlgespräch* vergleichbar ist. Auch die Wahrscheinlichkeit sich für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität oder gegen ein

Lehramtsstudium zu entscheiden, ist zwischen den beiden Zulassungsbedingungen nicht signifikant unterschiedlich.

Die Analysen zu den Studienentscheidungen in Abhängigkeit der *Bewerbertypen* haben gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit einer Einschreibung für das Lehramtsstudium (an der TUM) zwischen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unterschiedlicher Bewerber-typen nicht signifikant variiert. Die Interaktionen deuten jedoch auf folgende Tendenzen hin: Vor allem Personen des ersten Clusters („*Pädagogisch & fachlich Motivierte*“) werden mit der Einladung zum Auswahlgespräch stärker an das Lehramtsstudium der TUM gebunden als unter der direkten Zulassungsbedingung. Für Personen des zweiten („*Subjektiv Passende*“) und vierten Clusters („*Fachlich Orientierte*“) wirkt geht die Einladung zum Auswahlgespräch tendenziell mit selbstselektiven Effekten einher. Statt der Teilnahme am Auswahlgespräch, entscheiden sich Kandidatinnen und Kandidaten des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“) vergleichsweise häufig für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität. Personen des vierten Clusters („*Fachlich Orientierte*“) entscheiden sich dagegen häufig gegen ein Lehramtsstudium. Die Studienentscheidungen von Personen des dritten Clusters („*Unterdurchschnittliche*“) sind unter beiden Zulassungsbedingungen ähnlich.

Die Befunde deuten ferner darauf hin, dass selbstselektive Wirkungen insbesondere in einer variierenden Teilnahmebereitschaft an den Auswahlgesprächen begründet liegen und somit *präselektiver Art* sind. Vor allem Personen des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“) nehmen das Auswahlgespräch seltener wahr als andere. Von den Kandidatinnen und Kandidaten, die nicht zum Auswahlgespräch erscheinen, beabsichtigen die wenigsten ein Lehramtsstudium. Die Teilnahme an einem Auswahlgespräch führt dagegen in den allermeisten Fällen zu einer Einschreibung für das Lehramtsstudium an der TUM, weshalb hier von bindenden Wirkung gesprochen werden kann.

Der *merkmalsbasierte Vergleich* zeigt, dass unter der direkten Zulassungsbedingung vor allem Personen für das Lehramtsstudium an der TUM gewonnen werden, die sehr gute kognitive Voraussetzungen und durchschnittliche motivationale sowie pädagogische Voraussetzungen mitbringen. Mit der Einladung zum Auswahlgespräch werden vor allem Personen gewonnen, deren Abiturleistungen (verfahrensbedingt) schwächer sind, die aber über ein hohes pädagogisches Interesse verfügen. Personen, die sich für ein Lehramtsstudium an einer anderen Universität entscheiden, haben in der Regel hohe Ausprägungen in der subjektiv erlebten Passung der Studien- bzw. Berufswahl. Personen, die sich gegen ein Lehramtsstudium entscheiden, zeigen häufig ein unterdurchschnittliches pädagogisches Interesse. Die Gruppen unterscheiden sich nur wenig im Hinblick auf pädagogische Vorerfahrungen. Tendenzuell verfügen Personen, die sich unter beiden Zulassungsbedingungen für das Lehramtsstudium an der TUM einschreiben, über die meisten pädagogischen Vorerfahrungen.

4.4 Teilstudie 2: Prüfung auf Mindestanforderungen in der Durchführung der Auswahlgespräche

Die zweite Teilstudie beinhaltet eine kriteriengeleitete Analyse der Durchführungsqualität der an der TUM School of Education geführten Auswahlgespräche. Gegenstand der zweiten Teilstudie sind Tonbandaufnahmen originaler Auswahlgespräche, welche inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (vgl. Kapitel 4.2.2). Ziel ist es, die Auswahlgespräche im Hinblick auf eine konzeptionsgerechte Umsetzung hin zu überprüfen und Optimierungsmöglichkeiten abzuleiten. Im Folgenden wird die Methodik der zweiten Teilstudie erläutert (Kapitel 4.4.1), bevor im Anschluss daran die Ergebnisse der Analysen dargestellt werden (Kapitel 4.4.2).

4.4.1 Methodik der zweiten Teilstudie

Der methodische Teil zur zweiten Teilstudie beinhaltet zunächst eine Definition der an die Auswahlgespräche gestellten Mindestanforderungen sowie Informationen zum vorgenommenen Kodierungsprozess (Kapitel 4.4.1.1). Anschließend wird gezeigt, auf welche Art und Weise die empirische Prüfung der Mindestanforderungen erfolgte (Kapitel 4.4.1.2).

4.4.1.1 Allgemeines zum Kodierungsprozess

Aus der Konzeption und Zielsetzung des Zulassungsverfahrens (vgl. Kapitel 2.4) wurden die in Tabelle 15 dargestellten Qualitätsanforderungen an die Auswahlgespräche abgeleitet. Zur Prüfung der formulierten Anforderungen wurde ein qualitativ-deskriptives Forschungsdesign gewählt, welches darauf abzielt, den Forschungsgegenstand mittels qualitativer Analysetechniken entlang vorab festgelegter Kategorien zu beschreiben (vgl. Mayring, 2010). Relevante Kommunikationsinhalte wurden im Sinne einer Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse (Lamnek, 2010; Mayring, 2010) kodiert und ausgezählt. Das Ziel der Analysen liegt in einer systematischen und quantifizierenden Beschreibung manifester Kommunikationsinhalte (Berelson, 1954, zitiert nach Lamnek, 2010).

Die $N = 22$ Transkriptionen der im Rahmen des Zulassungsverfahrens durchgeführten Auswahlgespräche wurden unter Zuhilfenahme des Textanalyse-Tools MAXQDA (Version 11) einem mehrschrittigen Kodierungsprozess unterzogen. Dieser beinhaltete eine strukturelle und inhaltliche Analyse (vgl. Abbildung 20). In einem *ersten Schritt* wurden die Auswahlgespräche in die drei Gesprächsteile Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil untergliedert. Im *zweiten Schritt* wurden relevante Textpassagen extrahiert. Im Fragenteil sind dies beispielsweise die von der Kommission gestellten Fragen, die Antworten der Bewerberinnen und Bewerber und informierende bzw. beratende Aussagen vonseiten der Kommission. In einem *dritten Analyse-schritt* wurden die extrahierten Aussagen den vier Kompetenzdimensionen (fachlich, motivational, pädagogisch-didaktisch, persönlich) zugeordnet, welche die Grundstruktur der Auswahlgespräche bestimmen. Darüber hinaus wurden verschiedene Arten der Fragestellung (z.B. offen, geschlossen) und Rückmeldung (z.B. positiv, negativ, entwicklungsfördernd) differenziert.

Tabelle 15: Qualitätsanforderungen an die Auswahlgespräche.

Qualitätsbereich	Anforderung
Anwendung des Kompetenzmodells	Die vier Kompetenzdimensionen werden jeweils im Fragen-, Beurteilungs-, und Feedbackteil der Auswahlgespräche thematisiert.
Gesprächsinhalte im Fragenteil	Die Gesprächsinhalte im Fragenteil der Auswahlgespräche weisen einen Bezug zu Indikatoren auf, die aktuellen Studien zu Folge relevant für die Studien- und Berufseignung von Lehramtskandidat/innen gelten.
Darstellungsmöglichkeiten	Die Lehramtskandidat/innen erhalten ausreichende Gelegenheiten sich im Fragenteil darzustellen. Hierzu sollte die zur Verfügung stehende Zeit möglichst umfassend genutzt, den Lehramtskandidat/innen ein hoher Redeanteil eingeräumt und vor allem offene Frageformate verwendet werden.
Urteilsfindung der Kommission	Die Kommissionsmitglieder verwenden eignungsrelevante Beurteilungsindikatoren zur Einschätzung der Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidat/innen. Zur Objektivierung des Urteils ist die Beurteilung interaktiv. Die Höhe der Beurteilungen ist unabhängig von den Kommissionsgruppen.
Entwicklungsfördernde Rückmeldungen	Als Rückmeldung sollten die Lehramtskandidat/innen möglichst konkrete Empfehlungen und Tipps zur persönlichen Weiterentwicklung erhalten.
Individuelle Eignungsabklärung	Die Eignungsabklärung im Auswahlgespräch geschieht individuell und angepasst an die spezifischen Beratungsbedarfe der Lehramtskandidat/innen.

Die ersten drei Analyseschritte erfolgten anhand deduktiver Kategorien, welche sowohl aus der Konzeption der Auswahlgespräche als auch aus theoretischen Gesichtspunkten einer effektiven Gesprächsführung (vgl. Kapitel 2.4.2; Brookhart, 2010; Weuster, 2012a, 2012b) abgeleitet wurden. Im *vierten Analyseschritt* erfolgte eine Analyse der extrahierten Textpassagen nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Die den Auswahlgesprächen zu Grunde liegenden Kompetenzdimensionen bildeten dabei das Grundgerüst zur Erstellung des Kategoriensystems²⁷. Dieses wurde unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands zu eignungsrelevanten Lehrermerkmalen (vgl. Kapitel 2.1.4) und durch induktive, aus dem Material heraus gewonnene, Kategorien (vgl. Mayring, 2010) weiter ausdifferenziert. In mehreren Revisionschritten wurde das Kategoriensystem überarbeitet, bevor es auf das gesamte Datenmaterial angewandt werden konnte.

Zwei unabhängige Personen kodierten ein Drittel der Transkriptionen doppelt ($N = 7$; 31.8 %), um die Beurteilerreliabilität bestimmen zu können (Lamnek, 2010). Die kleinste Kodierungseinheit bestand aus ganzen Sätzen. Die unjustierte Intraklassenkorrelation²⁸ (*ICCunjust*)

²⁷ An dieser Stelle sei dankend erwähnt, dass die Erstellung des Kategoriensystems von Frau Franziska Steff im Rahmen ihrer Masterarbeit unterstützt wurde (vgl. Steff, 2014).

²⁸ Wirtz und Caspar (2002) weisen darauf hin, dass die *ICCunjust* im strengeren Sinne nur als Reliabilitätsmaß interpretiert werden sollte, wenn sie als Korrelation eines zufällig gewählten bzw. repräsentativen Beurteilerpaares aus der Gesamtpopulation aller Beurteiler hervorgeht. Andernfalls ist die Interpretation der *ICCunjust* als deskriptives Korrelationsmaß zu empfehlen. Der Wert der *ICCunjust* bleibt dabei bestehen. In dieser Studie waren ausschließlich zwei Beurteiler beteiligt, weshalb nicht von Einschränkungen ausgegangen werden muss.

wurde als Übereinstimmungsmaß gewählt. Der Koeffizient berücksichtigt Mittelwertunterschiede zwischen den Beurteilerinnen und Beurteilern zu Lasten der Korrelationseinschätzung und eignet sich damit besonders gut bei absoluten Häufigkeiten (Wirtz & Caspar, 2002). Der Wertebereich der *ICCunjust* reicht von 0 bis 1. Negative *ICCs* entsprechen einer Reliabilität von Null. Die nächsten Abschnitte beschreiben das Vorgehen zur Prüfung der Auswahlgespräche im Hinblick auf die aufgestellten Mindestanforderungen. Dabei werden die entsprechenden Ausschnitte des angewandten Kategoriensystems mit den erzielten Beurteilerreliabilitäten jeweils aufgeführt.

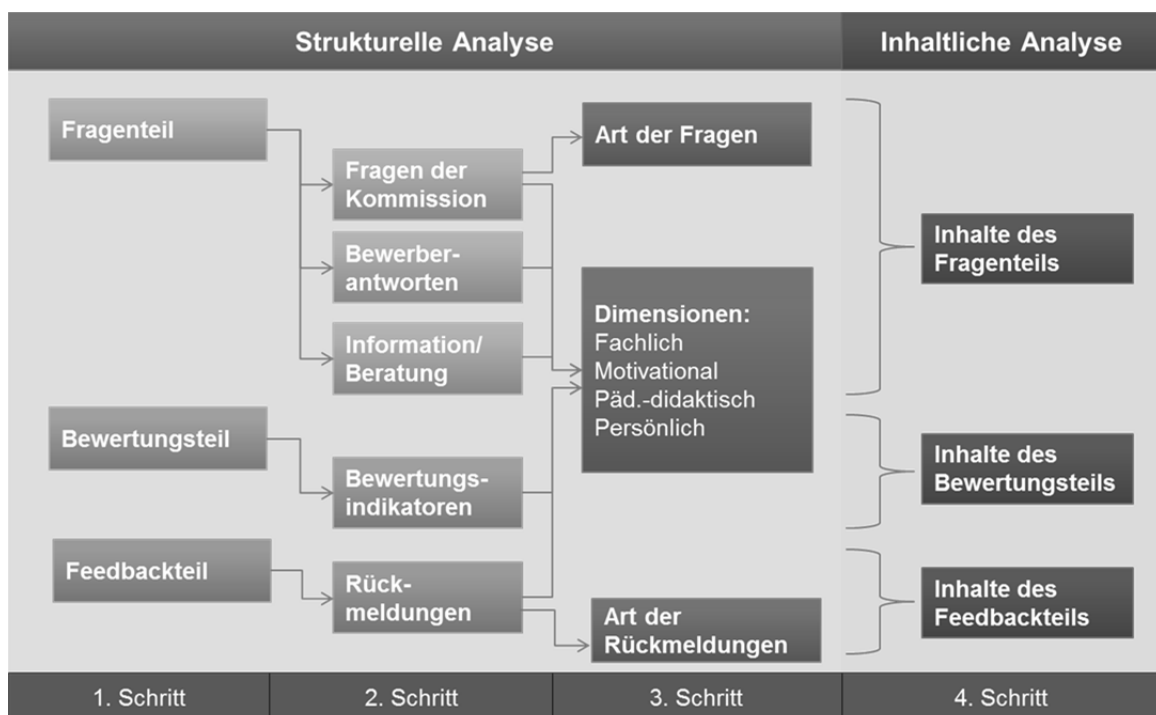


Abbildung 20: Kodierungsprozess zur Analyse der Auswahlgespräche.

4.4.1.2 Prüfung der Qualitätsbereiche

Die vorgenommenen Kodierungen wurden dazu verwendet, um die Auswahlgespräche in ihrer Qualität im Hinblick auf die in Kapitel 4.4.4.1 definierten Mindestanforderungen zu prüfen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen differenziert für die einzelnen Kriterien beschrieben.

4.4.1.2.1 Anwendung des Kompetenzmodells

Der inhaltlichen Struktur der Auswahlgespräche liegt ein Kompetenzmodell zu Grunde, welches die fachliche, motivationale, pädagogisch-didaktische und persönliche Dimension als Entwicklungsbereiche für angehende Lehrkräfte beinhaltet (vgl. Kapitel 2.4.2.2). Die Kommissionen wurden vorab darin instruiert, die Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den vier Kompetenzdimensionen einzuschätzen und entsprechende Rückmeldungen auszusprechen. Es wurde geprüft, inwiefern sich die vier Kompetenzdimensionen im Fragen- Beurteilungs- und Feedbackteil der Auswahlgespräche abbilden lassen. Hierzu wurden

absolute und relative Kodierungshäufigkeiten in den vier Kompetenzdimensionen betrachtet. Ferner wurden relative Kodierungshäufigkeiten zwischen Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen verglichen. Um die Varianzen *zwischen* den Auswahlgesprächen verschiedener Kommissionen mit den Varianzen der Auswahlgespräche *innerhalb* einer Kommission in Beziehung setzen zu können, wurden Varianzkoeffizienten²⁹ berechnet. Aus Tabelle 16 gehen die Beurteilerreliabilitäten der einzelnen Kategorien zur Prüfung der Auswahlgespräche auf Anwendung des Kompetenzmodells hervor. Die Zusammenhänge reichen von $r = .78$ ($p < .01$) bis $r = .99$ ($p < .01$) und sprechen für eine hohe Übereinstimmung der Rater.

Tabelle 16: $ICC_{unjustiert}$ für die Kategorien zur Anwendung des Kompetenzmodells.

Kategorie	ICC (p)		
	Fragenteil	Beurteilungsteil	Feedbackteil
Fachlich	.96 (.00)	.98 (.00)	.98 (.00)
Motivational	.92 (.00)	.96 (.00)	.78 (.04)
Pädagogisch-didaktisch	.99 (.00)	.99 (.00)	.85 (.00)
Persönlich	.96 (.00)	.91 (.00)	.97 (.00)
Allgemein	-	-	.94 (.00)

4.4.1.2.2 Gesprächsinhalte im Fragenteil

Die Auswahlgespräche wurden ohne standardisierten Gesprächsleitfaden geführt, um eine offene und an den individuellen Beratungsbedarfen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten orientierte Eignungsabklärung zu ermöglichen. Als Hilfestellung zur Themenfindung diente eine Liste mit Beispielindikatoren für die vier Kompetenzdimensionen („Indikatorenliste“; siehe Anhang G). Somit stellt sich die Frage, welche konkreten Themen in den Auswahlgesprächen diskutiert wurden. Der Fragenteil der Auswahlgespräche zielt vor allem darauf ab, aussagekräftige Informationen über die Voraussetzungen der Kandidatinnen und Kandidaten im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich zu erlangen, um valide Einschätzungen treffen zu können. Die besprochenen Gesprächsinhalte sollten somit im Zusammenhang mit Befunden der aktuellen Forschung zur Lehrereignung stehen. Die inhaltliche Analyse der Gesprächsinhalte im Fragenteil umfasst die von den Kommissionen gestellten Fragen, die Antworten der Lehramtskandidatinnen bzw. Lehramtskandidaten sowie informierende bzw. beratende Aussagen vonseiten der Kommissionen. Da sich die Gesprächsinhalte der Kommissionen und der Lehramtskandidatinnen bzw. Lehramtskandidaten gegenseitig bedingen, wurden die Analysen übergreifend vorgenommen.

Im Ergebnisteil erfolgt ein deskriptiver Überblick über die absoluten und relativen Kodierungshäufigkeiten der Gesprächsinhalte im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich in Form von Themenmatrizen. Die Darstellungen geben Auskunft über thematische Schwerpunkte über alle Auswahlgespräche hinweg sowie für die Auswahlgespräche der einzelnen Kommissionen. Tabelle 17 enthält die zur Analyse verwendeten Kategorien mit Ankerbeispielen und Beurteilerreliabilitäten. Die Ankerbeispiele beschreiben

²⁹ Varianzkoeffizient = Standardabweichung * 100 / Mittelwert (Bortz & Döring, 2006)

in der Regel Fragen der Kommissionen an die Kandidatinnen bzw. Kandidaten. In Fällen, in denen kein entsprechendes Beispiel verfügbar war, wurden Bewerberantworten oder beratende bzw. informierende Aussagen herangezogen. Die ICCs variieren für die Kategorien der Gesprächsthemen im fachlichen Bereich zwischen $r = .60$ bis $r = .93$, im motivationalen Bereich zwischen $.86$ und 1.00 , im pädagogisch-didaktischen Bereich zwischen $r = .70$ und $r = .99$ und im persönlichen Bereich zwischen $r = .65$ und $r = 1.00$. Insgesamt kann von mittleren bis hohen Übereinstimmungen der beiden Beurteiler ausgegangen werden.

Tabelle 17: ICC_{unjustiert} für die Gesprächsthemen im Fragenteil.

Kategorie	Definition	Kodierungsbeispiel	ICC (p)
<i>Gesprächsinhalte im fachlichen Bereich</i>			
Fachliche Interessen	Interessengebiete innerhalb der Fächer, fachverwandtes Freizeitinteresse, fachliche Präferenzen zwischen beiden Fächern	„Beschäftigen Sie sich außerhalb Ihres Pflichtprogramms im Rahmen des Studiums mit Naturwissenschaften? Und wenn ja, in welcher Weise?“	.93 (.00)
Schulbezogen	Reflexion von fachrelevanten Vorerfahrungen in der Schule, Belegung der Fächer in der Oberstufe, Schulzweige (G8/G9/FOS)	„Haben sie den naturwissenschaftlichen Zweig gemacht, oder?“	.60 (.06)
Studienbezogen	Vorstellungen von und Erwartungen an das Studium, bisherige Studienerfahrungen, Studiengangwechsel	„Was erwarten Sie denn eigentlich von einem wissenschaftlichen Studium in der Biologie und der Chemie?“	.99 (.00)
Fachwissen	Fachfragen, Aufgaben	„Wie gewinnt man denn die Energie in Zukunft?“	.84 (.01)
Schulnoten	Durchschnittsnote im Abitur, Einzelnoten (v.a. Mathematik, Naturwissenschaften)	„Wie haben Sie in der Biologie abgeschnitten?“	.78 (.01)
Fachliches Selbstkonzept	Fachliche Stärken und Schwächen, fachliche Voraussetzungen, Leistungsmotivation	„Wie schätzen Sie selbst denn Ihre fachlichen Voraussetzungen ein?“	.75 (.02)
<i>Gesprächsinhalte im motivationalen Bereich</i>			
Entscheidungsfindung	Berufliche Entscheidungsfindung, Diskussion beruflicher Alternativen	„Warum möchten Sie denn Lehrer werden?“	1.00 (.00)
Studien-/Berufswahl-motivation	Motive für Studium & Beruf (z.B. Arbeit mit Kindern & Jugendlichen, Interesse am Unterrichten)	„Woran haben Sie das festgestellt? Warum wollen Sie denn Lehrerin werden?“	.96 (.00)
Vorstellung Lehrerberuf	Information und Reflexion über den Lehrerberuf	„Und sehen Sie Vorteile im Lehrerberuf oder sehen Sie manches auch kritisch?“	.86 (.00)
Vorstellung Lehramtsstudium	Information und Reflexion über das Lehramtsstudium	„Ja, ich habe schon mit einer Studentin gesprochen. Sie hat gesagt, dass sie wenig Freizeit hat.“ (Bewerberantwort)	1.00 (.00)
Gerichtetheit der Motivation (Gymnasium)	Schulform, Jahrgangsstufe, Lehramts- versus Fachstudium	„Warum glauben Sie jetzt, es soll Gymnasium sein und eben nicht Grundschule?“	.99 (.00)
Hochschulwahlmotive	Hochschulstandort, Hochschulwahlmotive	„Wieso haben Sie genau die TU ausgewählt?“	.91 (.00)

Fortsetzung folgt auf nächster Seite

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierungsbeispiel</i>	<i>ICC (p)</i>
<i>Gesprächsinhalte im pädagogisch-didaktischen Bereich</i>			
Pädagogische Vorerfahrungen	Art und Ausmaß von pädagogischen Vorerfahrungen (z.B. Nachhilfe, Kinder- und Jugendarbeit)	„Haben Sie mal Gelegenheit gehabt, sich pädagogisch zu erproben?“	.95 (.00)
Unterrichtsvorstellungen	Vorstellungen vom Unterrichten (z.B. Unterrichtsaufbau), pädagogisch-didaktische Methoden	„Wie würden Sie denn eine normale Unterrichtsstunde aufbauen?“	.99 (.00)
Reflexion d. Schulzeit	Reflexion von Unterrichtsstilen und eigenen Erfahrungen mit Lehren und Lernen	„Was würden Sie anders machen, wenn Sie in der Oberstufe Chemie-Unterricht geben?“	.70 (.03)
Schulisches Engagement	Engagement in der Schulzeit (z.B. Klassensprecher)	„Haben sie sich in der Schule engagiert? Als Klassensprecher, oder?“	.87 (.00)
EWS-Studium	Vorstellungen und Erwartungen bzgl. des erziehungswissenschaftlichen Studiums	„Was erwarten Sie eigentlich von dem Studium hier in pädagogischer Hinsicht?“	.92 (.00)
<i>Gesprächsinhalte im persönlichen Bereich</i>			
Belastbarkeit	Belastbarkeit, psychische Stabilität, Misserfolgsverarbeitung, Frustrationstoleranz, Stressresistenz	„Wie gehen Sie allgemein mit Frustration und Misserfolgserlebnissen um?“	.92 (.00)
Vorbilder	Vorbilder, Vorstellungen der Bewerberin bzw. des Bewerbers über Eigenschaften "guter" Lehrer	„Was macht einen guten Lehrer aus in Bezug auf seine Persönlichkeit und seine Interaktion mit den Schülern?“	.99 (.00)
Persönliche Fähigkeiten	Berufsrelevante Fähigkeiten (z.B. sicheres Auftreten, Durchsetzungsvermögen, Empathie)	„Wo würden Sie Ihre Stärken sehen im Lehrerberuf?“	.65 (.04)
Werte	Werte (z.B. Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Authentizität)	„Angenommen Sie müssten eine Reihenfolge aufstellen. Wissen, Moral, Ethik, Teamgeist. Was würden Sie an erste Stelle setzen?“	1.00 (.00)

4.4.1.2.3 Darstellungsmöglichkeiten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Damit in den Auswahlgesprächen zuverlässige Einschätzungen über die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten getroffen werden können, muss ihnen Raum zur persönlichen Darstellung eingeräumt werden. Hierzu sind für den Fragenteil maximal zwanzig Minuten eingeplant. Folgende Kriterien wurden geprüft: (a) Wird die für den Fragenteil zur Verfügung stehende Zeit tatsächlich umfassend genutzt? (b) Ist der Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mindestens gleichgewichtig gegenüber dem der Kommissionsmitglieder? (c) Ist die Kommission darum bemüht, die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten durch offene Fragestellungen aktiv in das Gespräch einzubinden? Zur Prüfung der Kriterien wurde zunächst die Dauer der Fragenteile in den einzelnen Auswahlgesprächen betrachtet. Ferner wurden die Redeanteile der Gesprächspartner mittels prozentualer Kodierungshäufigkeiten verglichen. Zudem wurde die Art der gestellten Fragen kodiert (d). Zielführend sind insbesondere offene Fragearten, um möglichst viele Informationen von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu erlangen und wenige Antwortalternativen vorzugeben. Um die Re-

flexion über die Studien- und Berufswahl anzuregen, sind reflexive und situative Fragestellungen wünschenswert. Tabelle 18 gibt einen Überblick über die angewandten Kategorien zur Erfassung der Fragearten und die entsprechenden Beurteilerreliabilitäten ($.67 \leq r \leq .99$). Die Vergleiche wurden innerhalb der Auswahlgespräche der einzelnen Kommissionen sowie zwischen unterschiedlichen Kommissionen vorgenommen.

Tabelle 18: ICC_{unjustiert} für die Fragenart.

Kategorie	Definition	Kodierungsbeispiel	ICC (p)
Offen	Fragen, die nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können und weder reflexiv noch situativ sind.	„Warum möchten Sie denn Lehrer werden?“	.81 (.01)
Reflexiv	Fragen, die die Reflexion eigener Erfahrungen erfordern.	„Wie war das bei Ihnen im Unterricht? [...]. Woran haben Sie gemerkt, dass sie fertig war?“	.67 (.03)
Situativ	Fragen, die ein Hineinversetzen in eine geschilderte Situation bzw. einen bestimmten Kontext erfordern.	„Angenommen Sie würden jetzt ein W- oder P-Seminar aus dem Thema machen. Wie würden Sie so etwas angehen?“	.99 (.00)
Geschlossen	Fragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können.	„Haben Sie mal Gelegenheit gehabt, sich pädagogisch zu erproben?“	.65 (.04)

4.4.1.2.4 Urteilsfindung der Kommissionen

Auf Grundlage der im Fragenteil gewonnenen Informationen nehmen die Kommissionsmitglieder eine Einschätzung über die Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich vor. An die Beurteilungen sowie den Prozess der Urteilsfindung werden folgende Anforderungen gestellt: (a) Die Einschätzungen sollten auf konkreten und relevanten Indikatoren begründet sein. (b) Zur Objektivierung des Urteils sollte unter den Kommissionsmitgliedern ein diskursiver Austausch über die persönlichen Einschätzungen erfolgen. (c) Die vier Kompetenzbereiche sollten unabhängig voneinander beurteilt werden. (d) Die Höhe der Beurteilungen sollte nicht systematisch zwischen unterschiedlichen Kommissionsgruppen variieren.

Zur Prüfung von (a) wurden die für die Beurteilungen herangezogenen Indikatoren inhaltlich kodiert. Hierzu wurde auf das Kategoriensystem zurückgegriffen, welches im Rahmen der inhaltlichen Analyse des Fragenteils entwickelt wurde (vgl. Kapitel 4.4.1.2.2). Tabelle 19 gibt einen Überblick über die einzelnen Kategorien mit Definitionen, Kodierungsbeispielen und Beurteilerreliabilitäten. Letztere variieren im fachlichen Bereich zwischen $r = .80$ bis $r = 1.00$, im motivationalen Bereich zwischen $r = .98$ und $r = 1.00$, im pädagogisch-didaktischen Bereich zwischen $r = .96$ und $r = 1.00$ und im persönlichkeitsbezogenen Bereich zwischen $r = .71$ und $r = 1.00$. Insgesamt kann somit von systematischen Übereinstimmungen der beiden Beurteiler ausgegangen werden. Im Ergebnisteil wird der prozentuale Anteil der Auswahlgespräche, in denen die einzelnen Beurteilungsindikatoren herangezogen wurden, berichtet. Die Häufigkeiten

werden dabei für alle Auswahlgespräche und für die Gespräche der einzelnen Kommissionsgruppen betrachtet. Um zu prüfen, inwiefern die Beurteilungen aus einer gemeinsamen Diskussion heraus resultieren (vgl. b), wurde die Anzahl der „Sprecherwechsel“ zwischen den Kommissionsmitgliedern erfasst.

Tabelle 19: ICC_{unjustiert} für die Beurteilungsindikatoren.

Kategorie	Definition	Kodierungsbeispiel	ICC (p)
Beurteilungsindikatoren im fachlichen Bereich			
Fachliche Interessen	Interessengebiete innerhalb der Fächer, fachverwandtes Freizeitinteresse, fachliche Präferenzen zwischen beiden Fächern	„In der Biologie hat er ganz schön was zu sagen, auch die Beschreibung von seinem Projekt war sehr überzeugend.“	.91 (.00)
Schulbezogen	Reflexion von fachrelevanten Vorerfahrungen in der Schule, Belegung der Fächer in der Oberstufe, Schulzweige (G8/G9/FOS)	„In der Chemie bringt sie viel bessere Voraussetzungen aus der Schule mit.“	.80 (.00)
Studienbezogen	Vorstellungen von und Erwartungen an das Studium, bisherige Studienerfahrungen, Studiengangwechsel	„Ich glaube, sie weiß nicht in Ansätzen was im Studium auf sie zukommt.“	1.00 (.00)
Fachwissen	Fachfragen, Aufgaben	„Ich hab mich sehr gefreut, dass er den Begriff ‚axiomatisch‘ kannte.“	.93 (.00)
Schulnoten	Durchschnittsnote im Abitur, Einzelnoten (v.a. Mathematik, Naturwissenschaften)	„In einem der Fächer sind die Abiturnoten nicht so gut und ich fürchte da wird sie Schwierigkeiten bekommen im Studium.“	.91 (.00)
Fachliches Selbstkonzept	Fachliche Stärken und Schwächen, fachliche Voraussetzungen, Leistungsmotivation	„Sie war bei der Aufgabe sehr zugänglich und hat mit Ihnen mitgedacht und hatte nicht totale Panik.“	.80 (.00)
Beurteilungsindikatoren im motivationalen Bereich			
Entscheidungsfindung	Berufliche Entscheidungsfindung, Diskussion beruflicher Alternativen	„Und nach dem was er gesagt hat, scheint er auch motiviert zu sein für den Lehrerberuf.“	.98 (.00)
Studien-/Berufswahlmotive	Motive für Studium & Beruf (z.B. Arbeit mit Kindern & Jugendlichen, Interesse am Unterrichten, Vorbilder, extrinsische Motive)	„Mit Orientierungspraktikum und jetzt noch ein Praktikum vor dem Studium, das finde ich schon überzeugend.“	.98 (.00)
Vorstellung Lehrerberuf	Information und Reflexion über den Lehrerberuf	„Da wird er tagtäglich wirklich mit ganz anderen Dingen konfrontiert als er sich das vorstellt.“	1.00 (.00)
Vorstellung Lehramtsstudium	Information und Reflexion über das Lehramtsstudium	„Also, so ganz weiß sie nicht, was da im Studium alles auf sie zukommt.“	1.00 (.00)
Gerichtetheit der Motivation (Gymnasium)	Schulform, Jahrgangsstufe, Lehramts- versus Fachstudium	„Alles was sie uns gesagt hat, zielt ja eigentlich auf diesen sozialpädagogischen Bereich ab.“	1.00 (.00)
Hochschulwahlmotive	Hochschulstandort, Hochschulwahlmotive	(wurde nicht genannt)	-

Fortsetzung folgt auf nächster Seite

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierungsbeispiel</i>	<i>ICC (p)</i>
<i>Beurteilungsindikatoren im pädagogisch-didaktischen Bereich</i>			
Pädagogische Vorerfahrungen	Art und Ausmaß von pädagogischen Vorerfahrungen (z.B. Nachhilfe, Kinder- und Jugendarbeit, didaktische Tätigkeiten)	„Ja, da ist der Punkt, wo ich mir denke, es ist gut, dass er schon mit Kindern gearbeitet hat, dass er Nachhilfe gemacht hat.“	.97 (.00)
Unterrichtsvorstellungen	Vorstellungen vom Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie dem Unterrichten (z.B. Unterrichtsaufbau), Unterrichtsideen, unterrichtsbezogene Fragestellungen	„Was ich da so mitgekriegt habe, hat sie da, glaube ich, eine realistische Einschätzung.“	.96 (.00)
Reflexion der Schulzeit	Reflexion von Unterrichtsstilen und eigenen Erfahrungen mit Lehren und Lernen	„Er hat aus seinem W-Seminar nichts für sich ableiten können.“	1.00 (.00)
Schulisches Engagement	Engagement in der Schulzeit (z.B. Klassensprecher)	„Also, das ist ihr voll bewusst und da hat sie ja von der Schule her schon ein bisschen was mitgebracht.“	1.00 (.00)
EWS-Studium	Vorstellungen und Erwartungen bzgl. des erziehungswissenschaftlichen Studiums	„Ich find es auch gut, dass er nachfragt, ob es eine pädagogische Ausbildung gibt und dass er sich dessen bewusst ist.“	1.00 (.00)
<i>Beurteilungsindikatoren im persönlichen Bereich</i>			
Belastbarkeit	Belastbarkeit, psychische Stabilität, Misserfolgsverarbeitung, Frustrationstoleranz, Stressresistenz und Erholungsfähigkeit	„Ich glaube, die kann sich auch durchsetzen.“	.78 (.01)
Vorbilder	Vorbilder, Vorstellungen der Bewerberin bzw. des Bewerbers über Eigenschaften "guter" Lehrer	„Interessant war die Frage nach dem guten Unterricht. Um sagen zu können, ich möchte ein guter Lehrer werden und genau das möchte ich.“	1.00 (.00)
Persönliche Fähigkeiten	Berufsrelevante Persönliche Fähigkeiten (z.B. sicheres Auftreten, Verantwortungsbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, Empathie)	„Ich fand sie jetzt vom persönlichen Auftreten her sehr überzeugend. Also, sie wirkt schon sehr, also auch als Person, sehr gefestigt.“	.71 (.03)
Werte	Werte (z.B. Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Authentizität)	„Genau, das finde ich total gut. Er ist total ehrlich.“	.91 (.00)

Diese Zahl dient als Indikator für den Interaktionsgrad der Kommissionsmitglieder während der Urteilsfindung und wird im Ergebnisteil vergleichend zwischen den unterschiedlichen Kommissionen dargestellt. Darüber hinaus zeigen Korrelationsanalysen, inwiefern die vier Kompetenzdimensionen unabhängig voneinander beurteilt wurden (vgl. c) und ob systematische Unterschiede in den Beurteilungen verschiedener Kommissionen bestehen (vgl. d).

4.4.1.2.5 Entwicklungsfördernde Rückmeldungen

Die Auswahlgespräche erfüllen neben der selektiven auch eine beratende und entwicklungsfördernde Funktion. Das zum Abschluss der Gespräche erfolgende Rückmeldegespräch dient dazu, den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten darzulegen, wie die Voraussetzungen

in den vier Kompetenzbereichen eingeschätzt werden, wo Entwicklungsbedarfe bestehen und wie die persönliche Weiterentwicklung bestmöglich gefördert werden kann. Anhand eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems (vgl. Mayring, 2010) wurde geprüft, welche Rückmeldungen ausgesprochen wurden. Tabelle 20 enthält die verwendeten Kategorien mit Definitionen und Kodierungsbeispielen. Da die Feedbackteile vergleichsweise kurz waren und somit insgesamt nur wenige Kodierungen vorliegen, wurden zur Bestimmung der Beurteilerübereinstimmungen alle $N = 22$ Interviews doppelt kodiert.

Die Übereinstimmungen liegen für die Rückmeldungen im fachlichen Bereich zwischen $r = .80$ und $r = 1.00$, im motivationalen Bereich zwischen $r = .83$ und $r = 1.00$, im pädagogisch-didaktischen Bereich zwischen $r = .71$ und $r = 1.00$ und im persönlichen Bereich zwischen $r = .93$ und $r = .95$. Daneben wurden allgemeine Aussagen kodiert, die keiner der vier Kompetenzdimensionen zugeordnet werden konnten. Auch hier wurden hohe Übereinstimmungen erzielt ($r = .93$ und $r = .95$). Im Ergebnisteil werden Themenmatrizen mit absoluten und relativen Häufigkeiten dargestellt, um einen Überblick darüber zu geben, welche Inhalte den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten rückgemeldet wurden. Die Darstellung erfolgt über alle Auswahlgespräche hinweg sowie vergleichend für die Gespräche der einzelnen Kommissionsgruppen.

Tabelle 20: ICC_{unjustiert} für das Feedback.

Kategorie	Definition	Kodierungsbeispiel	ICC (ρ)
<i>Feedback zum fachlichen Entwicklungsbedarf</i>			
Einschätzung	Rückmeldung zur Einschätzung der fachlichen Voraussetzungen	„Ihre Voraussetzungen können wir sagen, fachlich sehen wir jetzt keine Lücken oder Nachholbedarf.“	.91 (.00)
Studienbezogene Empfehlungen	Empfehlungen zur Bewältigung des Studiums, Information zum Studienangeboten	„Beweise müssen da ganz einfach streng logisch richtig sein und darauf sollten Sie von Anfang an achten und Sie müssen sich kräftig reinhängen.“	.80 (.00)
Weiterbildungsempfehlungen	Empfehlungen zur Weiterbildung (z.B. Brückenkurs in Mathematik, <i>Studium Naturale</i> als Übergangsstudium)	„Wir haben hier Brückenkurse in der Mathematik, die wir anbieten. Im September, Oktober. Und die würden wir Ihnen schon empfehlen.“	1.00 (.00)
Äußerung von Bedenken	Äußerung von Bedenken über die Bewältigung des fachlichen Studiums	„Also wir haben im Gespräch den Eindruck gewonnen, dass die Chemie Probleme bereiten könnte.“	.93 (.00)
<i>Feedback zum motivationalen Entwicklungsbedarf</i>			
Einschätzung	Rückmeldung zur Einschätzung der motivationalen Voraussetzungen	„Sie machen einen wirklich motivierten Eindruck.“	.83 (.00)
Weiterer Reflexionsbedarf	Anregung die Studien- und Berufswahl erneut zu reflektieren	„Also, das müssen Sie für sich überprüfen, ob das vielleicht ein Ausweichverhalten ist und da bitte ich Sie für sich zu hinterfragen. Prüfen Sie das noch einmal kritisch für sich.“	1.00 (.00)
Anerkennung von Engagement	Anerkennung von besonderem Engagement, welches Rückschlüsse auf die Motivation erlaubt	„Wir haben uns drüber gefreut, dass Sie neben der Schule selbst versucht haben sich einiges anzueignen und sich auf ein Studium vorzubereiten.“	.78 (.00)

Fortsetzung folgt auf nächster Seite

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierungsbeispiel</i>	<i>ICC (p)</i>
<i>Feedback zum pädagogisch-didaktischen Entwicklungsbedarf</i>			
Einschätzung	Rückmeldung zur Einschätzung der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen	„Pädagogische Voraussetzungen sind über Ihre verschiedenen außerschulischen Aktivitäten mit Fußballtraining und Nachhilfe bestens gegeben.“	.71 (.00)
Einordnung der päd. Vorerfahrungen	Ausmaß und Relevanz der pädagogischen Vorerfahrungen	„Nachhilfe ist auch ein guter Indikator. Es ist schön, dass Sie da schon Erfahrungen gesammelt haben.“	1.00 (.00)
Weiterer Reflexionsbedarf	Anregung der Reflexion über pädagogisch-didaktische Erfahrungen (z.B. Perspektivenwechsel Schüler-Lehrer)	„Bauen Sie es weiter aus, gucken Sie was die Pädagogen Ihnen anzubieten haben, wie sich Schulunterricht gestaltet, wenn Sie in die Praktika gehen.“	.90 (.00)
Weiterentwicklungsempfehlungen	Tipps zu Praxiseinheiten im Studium, Empfehlung für weitere praktische Erfahrungen oder Weiterbildungsangebote	„Sie werden hier an der TUM Möglichkeiten haben, den Umgang im Klassenzimmer mit schwierigen Schülern weiter zu vertiefen, zu reflektieren und sich gut auf den Lehrerberuf vorzubereiten.“	.82 (.00)
<i>Feedback zum persönlichen Entwicklungsbedarf</i>			
Einschätzung	Rückmeldung zur Einschätzung der persönlichen Voraussetzungen	„Also, von den persönlichen Voraussetzungen her mache ich mir da eigentlich keine Sorgen.“	.81 (.00)
Einschätzung in der Rolle als Lehrkraft	z.B. Vorstellung als Lehrer, überzeugende Persönlichkeit, Souveränität	„Bei den persönlichen Voraussetzungen, glaube ich, wenn Sie vor der Klasse stehen haben Sie eine gewisse Autorität.“	.99 (.00)
Allgemeiner Entwicklungsbedarf	Bedingt durch Persönlichkeitsentwicklung	„Und Persönlichkeit, Sie sind noch ein junger Mensch, Sie werden jetzt die nächsten 10 Jahre ohnehin sehr viel lernen, denk ich mal, behalten Sie das einfach im Blick.“	.78 (.00)
Weiterentwicklungsempfehlungen	Konkrete Tipps (z.B. Blickkontakt halten) und Empfehlung von Weiterbildungsangeboten (z.B. Carl-von-Linde-Akademie)	„Aber da würde ich Ihnen auch die Karl Linde Akademie ans Herz legen, gibt es hier an der TUM. Also angefangen von Rhetorik-Kursen bis hin zu ‚Wie stehe ich vor einer Klasse?‘“	1.00 (.00)
<i>Allgemeines Feedback</i>			
Angenehmes Gespräch	Wahrnehmung des Gesprächs insgesamt (z.B. angenehm, überzeugend)	„Ein wirklich nettes Gespräch.“	.93 (.00)
Äußerung von Zuversicht	Allgemein gute Eignung und gute Voraussetzungen, Äußerung von Zuversicht	„Sie haben uns in Ihrem Auswahlgespräch sehr überzeugt und wir sind der festen Meinung, dass Sie sehr gute Voraussetzungen haben, dieses Lehramtsstudium zu meistern.“	.95 (.00)

4.4.1.2.7 Individuelle Eignungsabklärung

Der entscheidende Vorteil der Auswahlgespräche an der TUM School of Education liegt in der persönlichen Begegnung zwischen Lehramtskandidatinnen bzw. Lehramtskandidaten mit Vertreterinnen und Vertretern der Universität sowie der Schule. Das persönliche Gespräch sollte möglichst dazu genutzt werden, eine individuelle Eignungsabklärung vorzunehmen, die an den spezifischen Beratungsbedarfen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten orientiert ist. Zur Prüfung auf eine individuelle Eignungsabklärung wurden Einzelfallanalysen von $N = 6$ Auswahlgesprächen vorgenommen. Die Auswahl der Fälle erfolgte nach dem Prinzip des „theoretical samplings“ (Lamnek, 2010, S. 351), welches auf die Darstellung typischer Fälle abzielt. Um Fälle mit möglichst unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu berücksichtigen, wurde auf die im Rahmen der ersten Teilstudie vorgenommene Bewerbungstypisierung zurückgegriffen (vgl. Kapitel 4.3.2.2). Für jeden der fünf Bewerbungstypen wurde ein Auswahlgespräch fallanalytisch betrachtet. Zusätzlich wurde ein Gespräch mit negativem Ausgang (Bewerberablehnung) analysiert.

Die qualitative Analyse der Interviews erfolgte nach dem von Lamnek (2010) beschriebenen Verfahren. Die Aussagen der Kommissionsmitglieder sowie der Bewerberinnen und Bewerber wurden paraphrasiert, um den thematischen Verlauf der Interviews verkürzt darzustellen. Davon ausgehend wurden Textpassagen identifiziert, die auf eine adaptive Eignungsabklärung hinweisen. Hierzu gehören beispielsweise Hinweise darauf, dass in den Auswahlgesprächen bewerbenspezifische Informationen gewonnen, in den Beurteilungen individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigt und im Feedback individuelle Rückmeldungen erteilt wurden. Um auch Aussagen über die inhaltliche Kohärenz der Eignungsabklärung machen zu können, wurden die Beziehungen zwischen dem Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil betrachtet. Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand von Kurzcharakterisierungen der vollständigen Interviews mit Beispielen zur Illustration.

4.4.2 Ergebnisse der zweiten Teilstudie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den inhaltlichen und strukturellen Analysen der $N = 22$ transkribierten Auswahlgespräche aufgeführt. Die Ergebnisse werden in sechs Unterkapiteln entsprechend den zuvor definierten Qualitätsbereichen (Kapitel 4.4.2.1 – 4.4.2.5) dargestellt. In den Unterkapiteln werden die Frage nach der Erfüllung von Mindeststandards (vgl. Kapitel 3.2.1) sowie die Frage nach der Vergleichbarkeit der Auswahlgespräche (vgl. Kapitel 3.2.2) jeweils integriert behandelt. Die Befunde zur Frage nach der Individualität der Eignungsabklärung werden in Kapitel 4.4.2.6 anhand der vorgenommenen Fallanalysen dargestellt. Am Ende jeden Unterkapitels und in Kapitel 4.4.2.7 erfolgt eine Zusammenfassung der Befunde.

4.4.2.1 Anwendung des Kompetenzmodells

Tabelle 21 gibt einen Überblick über die Anzahl der Kodierungen in den vier Kompetenzdimensionen im Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil der Auswahlgespräche. Insgesamt wurden

im Fragenteil 2020 Kodierungen vorgenommen. Davon wurden 38.7 % der Kodierungen dem fachlichen Bereich und 35.5 % der Kodierungen dem pädagogisch-didaktischen Bereich zugeordnet. Dem motivationalen und persönlichen Kompetenzbereich wurden mit 17.7 % bzw. 8.1 % der Kodierungen vergleichsweise wenige Aussagen zugeordnet. Da sich Frage- und Antwortverhalten gegenseitig bedingen, enthalten die berichteten Kodierungshäufigkeiten Aussagen der Kommissionsmitglieder sowie der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

In den nächsten Unterkapiteln (4.4.2.1.1 bis 4.4.2.1.3) werden die Befunde zur Anwendung des Kompetenzmodells differenziert für die einzelnen Gesprächsteile beschrieben. Neben der Darstellung von relativen Häufigkeiten werden Varianzkoeffizienten berichtet. Diese erlauben einen Vergleich der individuellen bzw. bewerberbedingten Abweichungen (VK_{in} ; Varianzen innerhalb der Gespräche einer Kommission) mit den kommissionsbedingten Abweichungen (VK_{zw} ; Varianzen zwischen den gemittelten Werten der Gespräche der vier Kommissionen).

Tabelle 21: Kompetenzdimensionen in den drei Gesprächsteilen.

Kompetenzdimension		Auswahlgespräche mit Kodierungen		Anzahl der vorgenommenen Kodierungen	
		absolut	in %	absolut	in %
Fragenteil	Fachlich	22	100.0	781	38.7
	Motivational	20	90.9	358	17.7
	Pädagogisch-didaktisch	22	100.0	717	35.5
	Persönlich	19	86.4	164	8.1
Gesamt Fragenteil		22	100.0	2020	100.0
Beurteilungsteil	Fachlich	15	68.2	58	27.0
	Motivational	15	68.2	45	20.9
	Pädagogisch-didaktisch	20	90.9	56	26.1
	Persönlich	19	86.4	65	26.1
Gesamt Beurteilungsteil		22	100.0	215	100.0
Feedbackteil	Fachlich	19	86.4	34	31.2
	Motivational	12	54.5	14	12.8
	Pädagogisch-didaktisch	15	68.2	32	29.4
	Persönlich	14	63.6	17	15.6
	Allgemein	14	63.6	12	11.0
Gesamt Feedbackteil		22	100.0	109	100.0

Bemerkung: N = 22 Auswahlgespräche.

4.4.2.1.1 Anwendung des Kompetenzmodells im Fragenteil

Aus Tabelle 21 geht hervor, dass sowohl fachliche als auch pädagogisch-didaktische Kompetenzen in den Fragenteilen aller untersuchten Auswahlgespräche (100.0 %) thematisiert wurden. Motivationale (90.9 %) und persönliche Kompetenzen (86.4 %) wurden hingegen in einzelnen Auswahlgesprächen nicht diskutiert. Aus Abbildung 21 gehen die Häufigkeiten der Kategorisierungen vergleichend für die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen

hervor. Dargestellt sind die prozentualen Anteile der Kodierungen im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich, gemittelt über die Auswahlgespräche einzelner Kommissionsgruppen. Aus der Abbildung geht hervor, dass die Kommissionen im Fragenteil zum Teil unterschiedliche Schwerpunkte setzen. In den Gesprächen der zweiten und vierten Kommissionsgruppe werden beispielsweise kaum persönlichkeitsbezogene Themen behandelt (0,6 % bzw. 4,7 %). Entsprechend hoch ist der Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen im persönlichkeitsbezogenen Bereich ($VK_{zw} = 93,8 \%$; vgl. Tabelle 22). Aus Tabelle 22 geht ebenfalls hervor, dass die Varianzen nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Kommissionsgruppen zum Teil erheblich sind. Die größten Abweichungen bestehen innerhalb der Auswahlgespräche der ersten Kommission im Hinblick auf motivationale ($VK_{in} = 103,9 \%$) und persönlichkeitsbezogene ($VK_{in} = 151,3 \%$) Gesprächsanteile.

Insgesamt werden die vier Kompetenzbereiche in den Auswahlgesprächen der ersten und dritten Kommission vergleichsweise konsistent angesprochen. Der Schwerpunkt in den Auswahlgesprächen der zweiten Kommission liegt im pädagogisch-didaktischen Bereich (52,3 %). In den Gesprächen der vierten Kommission werden überwiegend fachliche Themen diskutiert (66,4 %). Fachliche und pädagogisch-didaktische Themen nehmen in den Gesprächen aller Kommissionen die größten Gesprächsanteile ein.

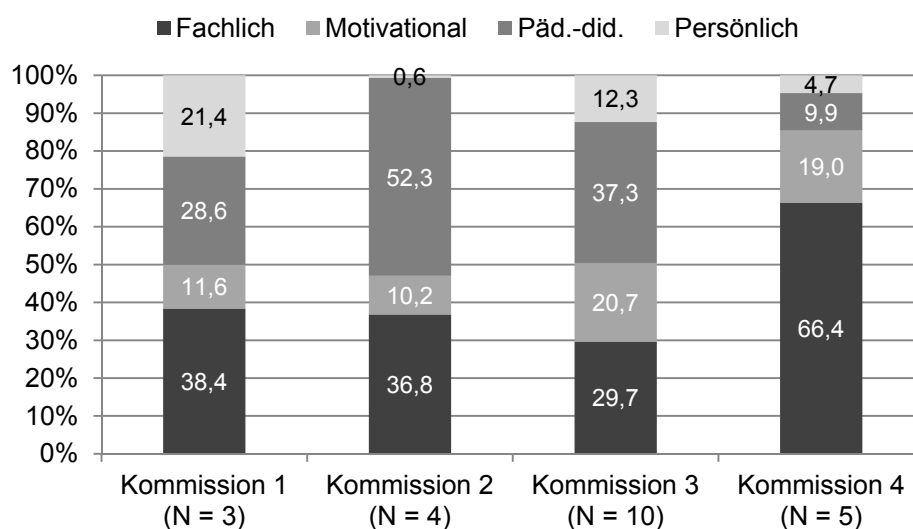


Abbildung 21: Kompetenzmodell im Fragenteil nach Kommission.

Tabelle 22: Varianz der Kompetenzdimensionen im Fragenteil.

Fragenteil (2031 Kodierungen)	VK_{in} KG 1 (N = 3)	VK_{in} KG 2 (N = 4)	VK_{in} KG 3 (N = 9)	VK_{in} KG 4 (N = 5)	VK_{zw} (N = 22)
Fachlich	3,6	42,0	41,2	44,5	37,8
Motivational	103,9	67,2	64,3	47,2	34,1
Päd.-didaktisch	40,4	56,5	79,1	39,2	55,3
Persönlich	151,3	43,3	62,0	82,6	93,8

Bemerkung: VK_{in} = Varianzkoeffizient innerhalb einer Kommissionsgruppe; VK_{zw} = Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen; Berechnung nach gemittelten prozentualen Häufigkeiten der Kodierungen.

4.4.2.1.2 Anwendung des Kompetenzmodells im Beurteilungsteil

Im Beurteilungsteil trifft die Kommission Einschätzungen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den vier Kompetenzbereichen. Aus Tabelle 21 geht hervor, dass nur in 68,2 % der Auswahlgespräche konkrete Indikatoren zur Einschätzung der Voraussetzungen im fachlichen und motivationalen Bereich herangezogen wurden. In nahezu allen Auswahlgesprächen wurden dagegen Indikatoren zur Einschätzung der pädagogisch-didaktischen (90,9 %) und persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen (86,4 %) genannt. Welche konkreten Indikatoren dies sind, ist Thema des Kapitels 4.4.2.4. Die prozentualen Anteile der vorgenommenen Kodierungen sind relativ gleichmäßig auf die vier Kompetenzdimensionen verteilt (vgl. Tabelle 21).

Abbildung 22 zeigt, dass sich die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen stark darin unterscheiden, ob und welche Beurteilungsindikatoren herangezogen wurden. Auffällig ist, dass die erste Kommission keine Indikatoren zur Beurteilung der fachlichen und motivationalen Voraussetzungen genannt hat. Der Anteil der fachlichen Indikatoren ist auch in den Gesprächen der zweiten Kommission sehr gering (6,3 %). Häufiger wurden Indikatoren im motivationalen (37,5 %) und pädagogisch-didaktischen (43,8 %) Bereich angewandt. Die Kommissionsgruppen 3 und 4 nutzen Beurteilungsindikatoren in den vier Kompetenzdimensionen in einem relativ ausgeglichenen Verhältnis. Die Varianzkoeffizienten (von $VK_{zw} = 207,4$ % bis $VK_{zw} = 354,8$ %) deuten auf eine erhebliche Streuung zwischen den Gesprächen verschiedener Kommissionsgruppen hin. Die Varianzen sind auch innerhalb der Auswahlgespräche einzelner Kommissionsgruppen hoch (vgl. Tabelle 23).

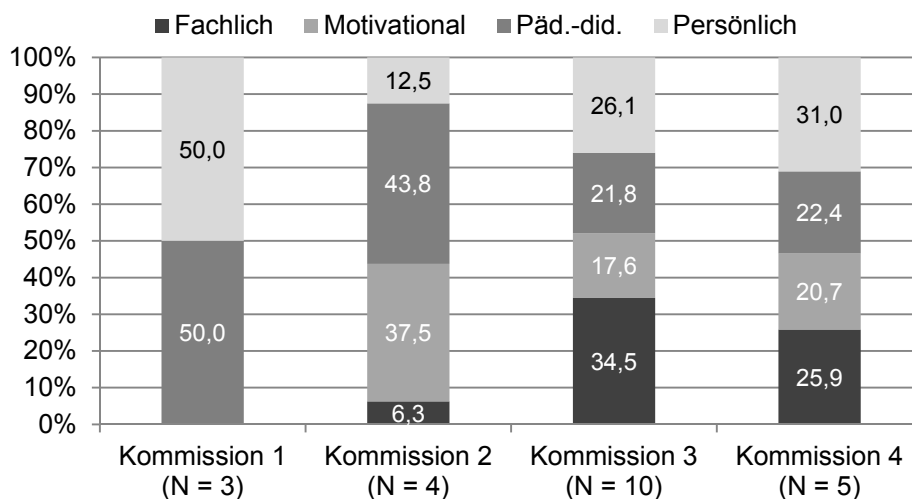


Abbildung 22: Kompetenzmodell im Beurteilungsteil nach Kommission.

Tabelle 23: Varianz der Kompetenzdimensionen im Beurteilungsteil.

Beurteilungsteil (240 Kodierungen)	VK_{in} KG 1 (N = 3)	VK_{in} KG 2 (N = 4)	VK_{in} KG 3 (N = 9)	VK_{in} KG 4 (N = 5)	VK_{zw} (N = 22)
Fachlich	k. A.	489.9	200.7	164.0	239.0
Motivational	k. A.	343.9	344.2	275.4	354.8
Päd.-didaktisch	207.0	154.4	227.3	201.1	207.4
Persönlich	248.6	178.9	329.4	156.7	237.3

Bemerkung: VK_{in} = Varianzkoeffizient innerhalb einer Kommissionsgruppe; VK_{zw} = Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen; k. A. = keine Angabe (Nenner gleich Null). Berechnung nach prozentualen Häufigkeiten.

4.4.2.1.3 Anwendung des Kompetenzmodells im Feedbackteil

Die Auswahlgespräche schließen mit einem kurzen Feedback ab, welches darauf abzielt, die vorgenommenen Einschätzungen zu begründen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Tabelle 21 zeigt, dass das Feedback nicht in allen Auswahlgesprächen differenziert zu den einzelnen Kompetenzbereichen erfolgte. Feedback zu den fachlichen Eingangsvoraussetzungen erfolgte im überwiegenden Teil der Auswahlgespräche (86.4 %). Rückmeldungen zum motivationalen Kompetenzbereich erfolgten in 54.5 % der Auswahlgespräche. Die pädagogisch-didaktischen Eingangsvoraussetzungen wurden in 68.2 % der untersuchten Gespräche und die persönlichen Eingangsvoraussetzungen in 63.6 % rückgemeldet. Häufig erfolgten auch allgemeine Rückmeldungen (63.6 %). Insgesamt wurden die meisten Kodierungen im fachlichen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereich vorgenommen (31.2 % bzw. 29.4 %). Die Varianzen zwischen den Kommissionsgruppen sind hinsichtlich der Rückmeldungen weniger stark als in den übrigen Gesprächsteilen. Mit Ausnahme der Gespräche der zweiten Kommissionsgruppe fallen die gemittelten Häufigkeiten im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen, persönlichen und allgemeinen Bereich vergleichsweise ähnlich zwischen den Kommissionen aus (vgl. Abbildung 23). Kommissionsgruppe 2 erteilte dagegen vergleichsweise viel Feedback im fachlichen Bereich (45.5 %) und häufig allgemeine Rückmeldungen (27.3 %). Feedback im motivationalen Bereich erfolgte stattdessen nicht. Kommissionsgruppe 3 legte den Schwerpunkt etwas stärker als die anderen Kommissionsgruppen auf die Rückmeldung pädagogisch-didaktischer Voraussetzungen (39.6 %). Die Varianzkoeffizienten zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Auswahlgesprächen innerhalb der Kommissionsgruppen (VK_{in}) in der Regel deutlich größer sind als die Varianzen zwischen den Kommissionsgruppen (VK_{zw}) (vgl. Tabelle 24). Somit variiert das Feedback stark bewerbenspezifisch.

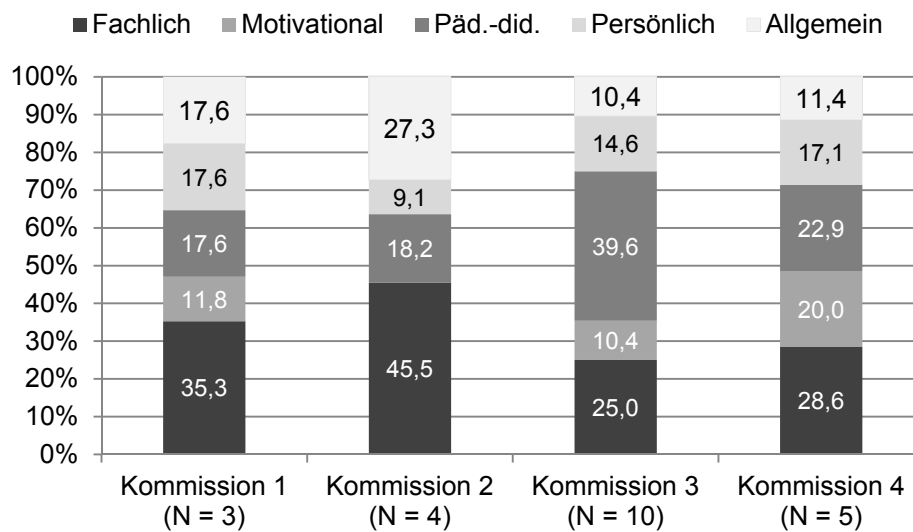


Abbildung 23: Kompetenzmodell im Feedbackteil nach Kommission.

Tabelle 24: Varianz der Kompetenzdimensionen im Feedbackteil.

Feedbackteil (110 Kodierungen)	VK _{in} KG 1 (N = 3)	VK _{in} KG 2 (N = 4)	VK _{in} KG 3 (N = 9)	VK _{in} KG 4 (N = 5)	VK _{zw} (N = 22)
Fachlich	86.6	66.7	83.5	41.6	26.8
Motivational	105.4	k. A.	123.1	54.2	77.8
Päd.-didaktisch	53.3	200.0	73.2	76.6	41.8
Persönlich	100.0	200.0	113.8	39.3	26.8
Allgemein	53.3	105.8	143.1	102.6	46.4

Bemerkung: VK_{in} = Varianzkoeffizient innerhalb einer Kommissionsgruppe; VK_{zw} = Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen; k. A. = keine Angabe (wenn Nenner gleich Null). Berechnung nach prozentualen Häufigkeiten der Kodierungen in den einzelnen Dimensionen.

Insgesamt deuten die Befunde zur Anwendung des Kompetenzmodells im *Fragenteil* darauf hin, dass in den Auswahlgesprächen vor allem der fachliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzbereich thematisiert wurden. In den Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen konnten unterschiedliche Schwerpunktsetzungen festgestellt werden. Die Unterschiede zwischen den Kommissionen sind im persönlichkeitsbezogenen Bereich am größten. Die Fragenteile der Auswahlgespräche variieren zwischen einzelnen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen in ähnlicher Weise. In den *Beurteilungen* wurden am häufigsten Indikatoren zum pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich diskutiert. Die Auswahlgespräche verschiedener Kommissionsgruppen unterscheiden sich stark darin, inwiefern Indikatoren zur Beurteilung der vier Kompetenzbereiche herangezogen wurden. Die Varianzkoeffizienten deuten darauf hin, dass die Unterschiede in den Gesprächen innerhalb der Kommissionen vergleichbar hoch mit denen zwischen unterschiedlichen Kommissionen sind. *Rückmeldungen* wurden vor allem im Hinblick auf die fachlichen und pädagogisch-didaktischen Eingangsvoraussetzungen gegeben.

Häufig haben die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten keine differenzierten Rückmeldungen in allen Kompetenzbereichen erhalten. Die Rückmeldungen variieren stark bewerbungspezifisch. Das Kompetenzmodell wurde insgesamt nicht in allen Auswahlgesprächen konsequent umgesetzt. Abweichungen konnten sowohl auf der Ebene einzelner Auswahlgespräche als auch auf Ebene unterschiedlicher Kommissionsgruppen gefunden werden.

4.4.2.2 Gesprächsinhalte der Auswahlgespräche im Fragenteil

Im vorigen Kapitel (4.4.2.1) wurde gezeigt, in welchem Ausmaß die vier Kompetenzdimensionen im Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil thematisiert wurden. In diesem Kapitel folgen Befunde zu den konkreten Gesprächsinhalten des Fragenteils. Die Ergebnisbeschreibung erfolgt anhand von Themenmatrizen (Kapitel 4.4.2.2.1 bis 4.4.2.2.4). Die dargestellten Häufigkeiten umfassen Kodierungen zu den Fragen der Kommissionen, den Bewerberantworten und zu beratenden bzw. informierenden Gesprächsanteilen.

4.4.2.2.1 Gesprächsinhalte im fachlichen Bereich

Aus der Themenmatrix zu den Gesprächsinhalten im fachlichen Kompetenzbereich (Tabelle 25) geht hervor, dass in nahezu allen Auswahlgesprächen fachliche Interessen (95.5 %) und schulische Erfahrungen mit den Fächern (95.5 %) diskutiert wurden. In den meisten Fällen wurden auch Erwartungen an das Fachstudium oder bisherige Studienerfahrungen (81.8 %) besprochen. In mehr als der Hälfte der Gespräche (54.6 %) wurden fachliche Themen zu den Unterrichtsfächern diskutiert. Weitere Inhalte, die in einem Großteil der Gespräche diskutiert wurden, sind Schulnoten in den gewählten Unterrichtsfächern (45.5 %) sowie das fachliche Selbstkonzept der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (40.9 %). Die Gegenüberstellung der Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen zeigt vor allem große Unterschiede im Hinblick darauf, ob Fachwissen diskutiert wurde. Während dies in allen Gesprächen der vierten Kommission der Fall war, spielte Fachwissen in den Gesprächen der ersten Kommission keine Rolle. Auch hinsichtlich des fachlichen Selbstkonzepts sind die Unterschiede zwischen den Gesprächen verschiedener Kommissionen groß.

Tabelle 25: Gesprächsinhalte im fachlichen Bereich (Fragenteil).

Thema (fachlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Fachliche Interessen	100 %	100 %	90.0 %	100 %	95.5 %	228	29.2
Schulbezogen	100 %	100 %	100 %	80.0 %	95.5 %	200	25.6
Studienbezogen	66.7 %	100 %	70.0 %	100 %	81.8 %	114	14.6
Fachwissen	-	75 %	40.0 %	100 %	54.6 %	189	24.2
Schulnoten	33.3 %	25 %	70.0 %	20.0 %	45.5 %	32	4.1
Fachliches Selbstkonzept	33.3 %	100 %	20.0 %	40.0 %	40.9 %	18	2.3

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.2.2 Gesprächsinhalte im motivationalen Bereich

Im Hinblick auf den motivationalen Kompetenzbereich wurden insbesondere die Entscheidungsfindung (90.9 %) sowie die damit verbundenen Studien- und Berufswahlmotive (81.8 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diskutiert (vgl. Tabelle 26). In 59.1 % der Auswahlgespräche wurden zudem Vorstellungen vom Lehrerberuf und die spezifische Motivation für die Schulart Gymnasium thematisiert. Ferner waren Vorstellungen vom Lehramtsstudium (36.4 %) und Hochschulwahlmotive (27.3 %) Inhalt der Gespräche. Das Themenspektrum zum motivationalen Kompetenzbereich ist in den Auswahlgesprächen der Kommissionsgruppen 2, 3 und 4 vergleichsweise breit aufgestellt. In den Gesprächen der ersten Kommissionsgruppe kann eine inhaltliche Fokussierung auf die Entscheidungsfindung und die Studien- bzw. Berufswahlmotivation festgestellt werden. Inhalte, die das Lehramtsstudium oder den Lehramtsberuf direkt betreffen, wurden dagegen nicht thematisiert.

Tabelle 26: Gesprächsinhalte im motivationalen Bereich (Fragenteil).

Thema (motivational)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Entscheidungsfindung	66.7 %	75.0 %	100 %	100 %	90.9 %	134	37.4
Studien-/ Berufswahlmotivation	66.7 %	75.0 %	100 %	60.0 %	81.8 %	67	18.7
Vorstellung Lehrerberuf	-	75.0 %	60.0 %	80.0 %	59.1 %	68	19.0
Vors. Lehramtsstudium	-	25.0 %	40.0 %	60.0 %	36.4 %	24	6.7
Gerichtetheit der Motivation (Gymnasium)	-	50.0 %	80.0 %	60.0 %	59.1 %	51	14.2
Hochschulwahlmotive	66.7 %	-	20.0 %	40.0 %	27.3 %	14	3.9

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.2.3 Gesprächsinhalte im pädagogisch-didaktischen Bereich

Hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereichs wurden in erster Linie pädagogische Vorerfahrungen (86.4 %) und Unterrichtsvorstellungen (77.3 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diskutiert (Tabelle 27). In nahezu der Hälfte der Auswahlgespräche (45.5 %) wurden Erfahrungen aus der Schulzeit, etwa mit Lehrkräften oder bestimmten Unterrichtsstilen, reflektiert. Ferner waren schulisches Engagement (22.7 %) und Erwartungen an das EWS-Studium (27.3 %) relevante Themen. Die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die zuletzt genannten Aspekte erheblich. Während in den Gesprächen der Kommissionsgruppen 1 und 3 häufig schulbezogene Themen aufgegriffen wurden, standen in den Gesprächen der Kommissionen 2 und 4 eher Vorstellungen des pädagogischen Studiums im Vordergrund. Insgesamt ist der inhaltliche Konsens der Kommissionsgruppen im pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereich geringer als im fachlichen und motivationalen Kompetenzbereich.

Tabelle 27: Gesprächsinhalte im pädagogisch-didaktischen Bereich (Fragenteil).

Thema (pädagogisch-didaktisch)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Päd. Vorerfahrungen	100 %	50.0 %	90.0 %	100 %	86.4 %	175	24.4
Unterrichtsvorstellungen	66.7 %	100 %	90.0 %	40.0 %	77.3 %	410	57.2
Reflexion d. Schulzeit	-	100 %	60.0 %	-	45.5 %	88	12.3
Schulisches Engagement	100 %	-	20.0 %	-	22.7 %	25	3.5
EWS-Studium	-	75.0 %	10.0 %	40.0 %	27.3 %	19	2.6

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.2.4 Gesprächsinhalte im persönlichen Bereich

Der vierte Kompetenzbereich bezieht sich auf persönliche Eingangsvoraussetzungen für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf. Hier konnte kein Diskussionsgegenstand identifiziert werden, der Inhalt nahezu aller Auswahlgespräche war. Am häufigsten wurden Vorbilder bzw. Vorstellungen von Eigenschaften „guter“ Lehrkräfte (59.1 %) und die Belastbarkeit (50.0 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diskutiert (vgl. Tabelle 28). Ferner waren persönliche Fähigkeiten (45.5 %), die relevant für das Bestehen in Studium und Beruf sind, Thema der Gespräche. In einzelnen Auswahlgesprächen (13.6 %) wurden Werte diskutiert, die im Zusammenhang mit dem Berufsbild stehen. Der Vergleich der Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen zeigt, dass die Themen zum persönlichen Bereich in den Gesprächen der dritten Kommissionsgruppe besonders breit aufgestellt sind. Die Themen der Auswahlgespräche der anderen Kommissionsgruppen sind weniger vielseitig, was möglicherweise auch auf die geringe Anzahl an Gesprächen zurückzuführen ist.

Tabelle 28: Gesprächsinhalte im persönlichen Bereich (Fragenteil).

Thema (persönlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Belastbarkeit	66.7 %	25 %	70 %	20 %	50.0 %	64	39.0
Vorbilder	66.7 %	50 %	90 %	-	59.1 %	53	32.3
Persönliche Fähigkeiten	-	-	70 %	60 %	45.5 %	33	20.1
Werte	-	-	30 %	-	13.6 %	14	8.5

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

Die Befunde zu den Gesprächsinhalten im Fragenteil zeigen, dass sich trotz der weitgehend offenen Gesprächsführung bestimmte Leitthemen identifizieren lassen, die in nahezu allen Auswahlgesprächen thematisiert wurden. Dieser allgemeine Konsens ist im fachlichen und motivationalen Kompetenzbereich stärker vorhanden als im pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich. Die Wahl zusätzlicher Themen variiert sowohl zwischen den Auswahlgesprächen verschiedener Kommissionsmitglieder als auch innerhalb der Gespräche einer Kommission. Das Themenspektrum im pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich ist insgesamt enger als im fachlichen und motivationalen Kompetenzbereich.

4.4.2.3 Darstellungsgelegenheiten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Auswahlgespräche ermöglichen eine persönliche Begegnung zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Schule und Hochschule sowie Studienbewerberinnen und Studienbewerbern. Es ist die Aufgabe der Kommissionen ein Gespräch über studien- und berufswahlrelevante Motive und Einstellungen anzuregen. Im Folgenden wird gezeigt, inwieweit die im Auswahlgespräch vorgesehene Gesprächszeit tatsächlich hierzu genutzt wurde (Kapitel 4.4.2.3.1), welchen Redeanteil die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Gespräch hatten (Kapitel 4.4.2.3.2) und inwiefern die Kommissionen offene Fragearten zur Anregung des Gesprächs verwendeten (Kapitel 4.4.2.3.3).

4.4.2.3.1 Dauer des Fragenteils

Die durchschnittliche Dauer des Fragenteils der aufgezeichneten Auswahlgespräche beträgt $M = 16:30$ Minuten ($SD = 05:02$). Maximal sind 20:00 Minuten für die Fragenteile vorgesehen. Die zur Verfügung stehende Zeit wurde somit in den meisten Fällen nicht vollständig zur Informationsgewinnung ausgeschöpft. Aus Abbildung 24 geht hervor, dass sich die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionen stark hinsichtlich der Dauer der Fragenteile unterscheiden. In den Gesprächen der ersten Kommissionsgruppe waren die Fragenteile mit $M_1 = 08:14$ ($SD_1 = 02:00$) deutlich kürzer als die der anderen Kommissionsgruppen. Die Fragenteile der Auswahlgespräche von Kommission 3 dauerten mit $M_3 = 18:19$ Minuten am längsten. Dabei variiert die Dauer in den einzelnen Gesprächen erheblich ($SD_3 = 04:55$). Die Befunde sprechen dafür, dass nicht alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die gleichen Möglichkeiten zur persönlichen Darstellung erhalten hatten.

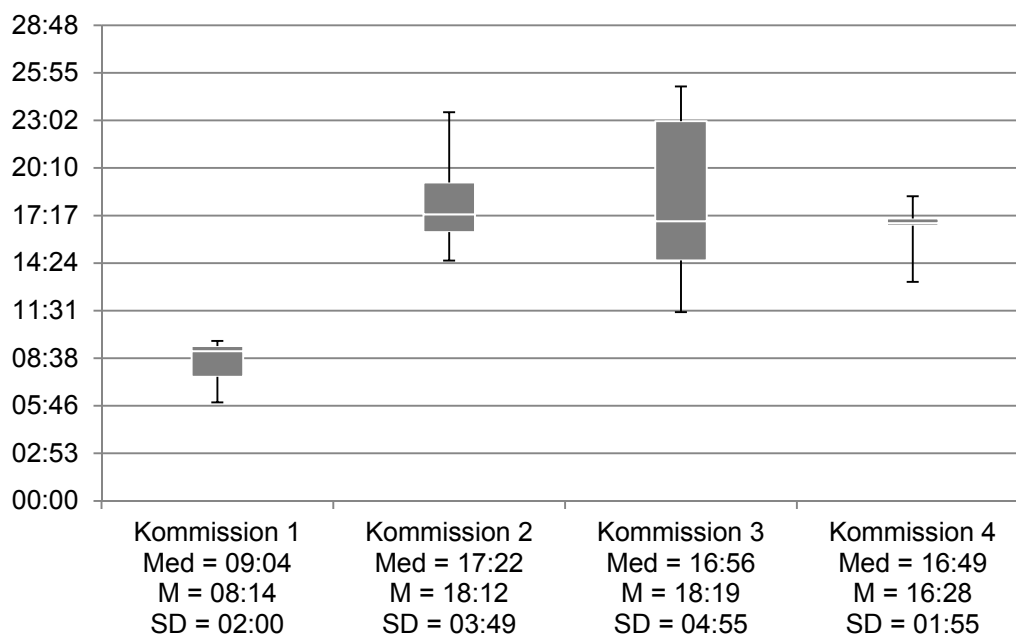


Abbildung 24: Dauer des Fragenteils (Mittelwerte).

4.4.2.3.2 Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Der Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Fragenteil überwiegt mit insgesamt 60.0 % ($SD = .02$) der Kodierungen gegenüber dem Redeanteil der Kommissionsmitglieder. Dabei variieren die gemittelten Redeanteile der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den untersuchten Gesprächen von $Min = 47.1\%$ bis $Max = 75.2\%$. Die Unterschiede in den Redeanteilen zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen sind geringfügig (vgl. Abbildung 25). Die Varianz innerhalb der Auswahlgespräche der einzelnen Kommissionsgruppen ist in der Regel größer als die Varianz zwischen den Kommissionsgruppen ($VK_{zw} = 13.0\%$) (vgl. Tabelle 29). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass der Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in allen Auswahlgesprächen überwiegt oder dem der Kommissionsmitglieder zumindest annähernd gleichgestellt ist.

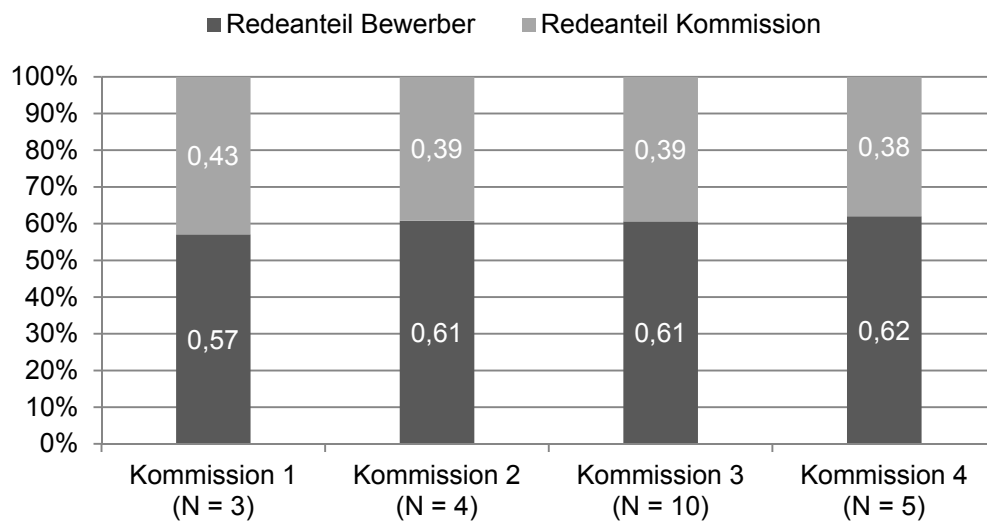


Abbildung 25: Redeanteile der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Tabelle 29: Varianz im Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

VK_{in} KG 1 (N = 3)	VK_{in} KG 2 (N = 4)	VK_{in} KG 3 (N = 9)	VK_{in} KG 4 (N = 5)	VK_{zw} (N = 22)
17.4	14.9	11.9	14.9	13.0

Bemerkung: Dargestellt ist der Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in Prozent. VK_{in} = Varianzkoeffizient innerhalb einer Kommissionsgruppe; VK_{zw} = Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen.

4.4.2.3.3 Art der gestellten Fragen

Die Befunde zur Art der von der Kommission gestellten Fragen zeigen, dass insgesamt in 23.5 % der Fälle geschlossene und in 53.2 % der Fälle offene Fragen gestellt wurden. Daneben konnten reflexive und situative Fragen kodiert werden. Reflexive Fragen wurden in 12.8 % der Fälle gestellt. Damit sind Fragen gemeint, bei denen die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dazu angeregt wurden, eigene Erfahrungen zu reflektieren, interpretieren oder zu analysieren. In 10.4 % der Fragen sollten sich die Kandidatinnen und Kandidaten in eine bestimmte Situation hinein versetzen und davon berichten, wie sie reagieren würden (situative Fragen). Abbildung 26 zeigt, dass die Kommissionsgruppen 2, 3 und 4 vergleichsweise ähnliche Verteilungen der Fragenarten aufzeigen. Die Fragen der ersten Kommission sind dem gegenüber sehr viel häufiger geschlossen (45.7 %) und situative Fragen werden überhaupt nicht gestellt. Dementsprechend sind die Varianzkoeffizienten zwischen den Kommissionen (VK_{zw}) in diesen Fragenarten hoch. In den übrigen Kategorien überwiegen die Varianzen innerhalb der Kommissionen (VK_{in}) in vielen Fällen (vgl. Tabelle 30).

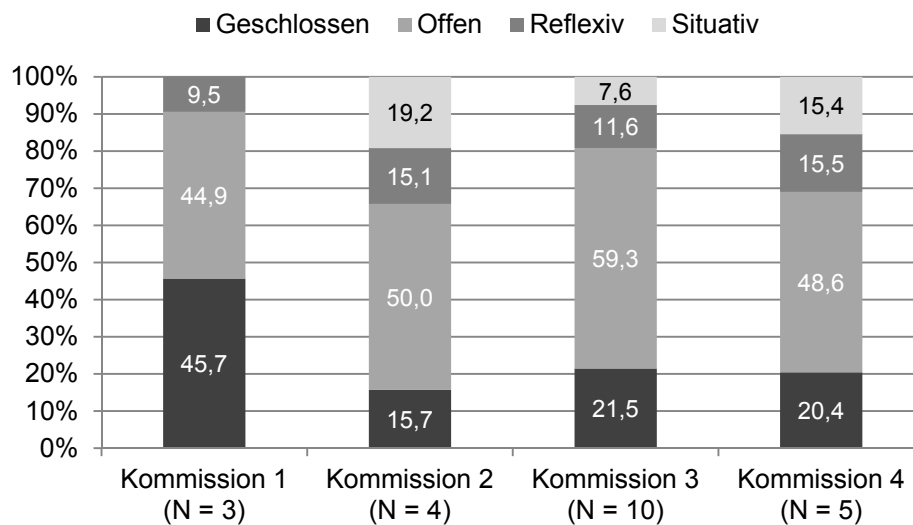


Abbildung 26: Fragenart der Kommissionen.

Tabelle 30: Varianz in der Fragenart.

Fragenart	VK_{in} KG 1 (N = 3)	VK_{in} KG 2 (N = 4)	VK_{in} KG 3 (N = 9)	VK_{in} KG 4 (N = 5)	VK_{zw} (N = 22)
Geschlossen	14.6	40.5	16.1	25.8	48.8
Offen	11.2	42.9	36.9	34.5	24.2
Reflexiv	35.3	46.6	83.1	87.7	73.3
Situativ	k. A.	98.2	97.2	62.4	109.8

Bemerkung: VK_{in} = Varianzkoeffizient innerhalb einer Kommissionsgruppe; VK_{zw} = Varianzkoeffizient zwischen den Kommissionsgruppen; k. A. = keine Angabe (wenn Nenner gleich Null). Berechnung nach prozentualen Häufigkeiten der Kodierungen.

Die Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den Auswahlgesprächen ausreichend Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung erhalten hatten. Die Auswahlgespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen unterscheiden sich jedoch zum Teil in der Dauer der Fragenteile sowie der Art der gestellten Fragen. Die Fragenteile der Gespräche der ersten Kommissionsgruppe waren beispielsweise vergleichsweise lang, beinhalteten jedoch deutlich weniger offene Fragestellungen als die Gespräche der übrigen Kommissionen. Der Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ist in allen Gesprächen vergleichbar hoch oder höher als der der Kommissionsmitglieder.

4.4.2.4 Beurteilungen der Kommissionen

Die Kommissionsmitglieder nehmen im Auswahlgespräch eine Einschätzung über die Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im kognitiven, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich vor. Im Folgenden werden zunächst die Befunde zu den verwendeten Beurteilungsindikatoren in den vier Kompetenzbereichen dargestellt (Kapitel 4.4.2.4.1 bis 4.4.2.4.4). Anschließend folgen Befunde zur Interaktivität des Beurteilungsprozesses (Kapitel 4.4.2.4.5) und zur Höhe der Beurteilungen (Kapitel 4.4.2.4.6).

4.4.2.4.1 Indikatoren zur Beurteilung der fachlichen Voraussetzungen

In Tabelle 31 sind die für die Beurteilung der fachlichen Voraussetzungen herangezogenen Indikatoren aufgelistet. In rund einem Drittel der Auswahlgespräche (31.8 %) wurden schulbezogene Indikatoren (z.B. Belegung von Fächern in der Oberstufe) für die Einschätzungen herangezogen. Ferner wurden fachliches Wissen (22.7 %), fachliche Interessen (18.2 %), schulische Noten (18.2 %), Vorstellungen vom Studium (13.6 %) und das fachliche Selbstkonzept (13.6 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf die Einschätzungen diskutiert. Zur Beurteilung des fachlichen Kompetenzbereichs wurden in den Gesprächen der ersten und zweiten Kommissionsgruppe keine bzw. kaum Indikatoren diskutiert. In den Gesprächen der Kommissionsgruppen 3 und 4 wurden dagegen viele Indikatoren zur Einschätzung der fachlichen Voraussetzungen genannt. Somit unterscheiden sich die Kommissionsgruppen vor allem darin, ob eine Diskussion über Indikatoren im fachlichen Kompetenzbereich stattfindet.

Tabelle 31: Indikatoren zur Beurteilung der fachlichen Voraussetzungen.

Beurteilungsindikatoren (fachlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Fachliche Interessen	-	-	50.0 %	-	18.2 %	13	22.4 %
Schulbezogen	-	-	50.0 %	40.0 %	31.8 %	12	20.7 %
Studienbezogen	-	25.0 %	30.0 %	40.0 %	13.6 %	13	22.4 %
Fachwissen	-	-	20.0 %	60.0 %	22.7 %	10	17.2 %
Schulnoten	-	-	20.0 %	40.0 %	18.2 %	6	10.3 %
Fachliches Selbstkonzept	-	-	10.0 %	20.0 %	13.6 %	4	6.9 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.4.2 Indikatoren zur Beurteilung der motivationalen Voraussetzungen

Zur Einschätzung der motivationalen Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden am häufigsten Vorstellungen vom Lehrerberuf (36.4 %) und vom Lehramtsstudium (22.7 %) diskutiert (vgl. Tabelle 32). Sehr vereinzelt gingen in die Beurteilungen auch der Prozess der Entscheidungsfindung (0.9 %), Studien- und Berufswahlmotive (0.5 %) sowie Argumente für die Schulart Gymnasium (0.5 %) ein. Hochschulwahlmotive spielten in keinem der aufgezeichneten Gespräche eine Rolle für die Beurteilung. Die erste Kommissionsgruppe begründete die im motivationalen Kompetenzbereich vorgenommenen Beurteilungen

nicht. Aus den Gesprächen der Kommissionsgruppe 3 gingen unterschiedliche Indikatoren zur Beurteilung der motivationalen Voraussetzungen hervor. Somit unterscheiden sich die Kommissionsgruppen auch hinsichtlich der Beurteilungen im motivationalen Bereich darin, ob konkrete Indikatoren herangezogen werden. Falls solche verwendet wurden, waren es meist Vorstellungen vom Lehrerberuf oder Lehramtsstudium.

Tabelle 32: Indikatoren zur Beurteilung der motivationalen Voraussetzungen.

Beurteilungsindikatoren (motivational)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Entscheidungsfindung	-	-	20.0 %	-	0.9 %	2	4.4 %
Studien-/ Berufswahlmotivation	-	-	10.0 %	-	0.5 %	2	4.4 %
Vorstellung Lehrerberuf	-	75.0 %	30.0 %	40.0 %	36.4 %	27	60.0 %
Vorstellung Lehramtsstudium	-	-	20.0 %	60.0 %	22.7 %	12	26.7 %
Gerichtetheit der Motivation (Gymnasium)	-	-	10.0 %	-	0.5 %	2	4.4 %
Hochschulwahlmotive	-	-	-	-	-	-	-

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.4.3 Indikatoren zur Beurteilung der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen

Zur Einschätzung der Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im pädagogisch-didaktischen Bereich wurden in 72.7 % der Gespräche pädagogische Vorerfahrungen diskutiert (vgl. Tabelle 33). Vorstellungen vom Unterricht wurden in 36.4 % der Gespräche als Beurteilungsindikator verwendet. Der Vergleich zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen zeigt, dass in den meisten Fällen einer der beiden Indikatoren herangezogen wurde. Sehr vereinzelt gingen auch Reflexionen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten über die eigene Schulzeit, schulisches Engagement oder Vorstellungen vom erziehungswissenschaftlichen Studium in die Beurteilungen ein.

Tabelle 33: Indikatoren zur Beurteilung der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen.

Beurteilungsindikatoren (pädagogisch- didaktisch)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Päd. Vorerfahrungen	100 %	25.0 %	70.0 %	100 %	72.7 %	33	58.9 %
Unterrichtsvorstellungen	-	100 %	30.0 %	20.0 %	36.4 %	18	32.1 %
Reflexion d. Schulzeit	-	50.0 %	-	-	0.9 %	3	5.4 %
Schulisches Engagement	-	25.0 %	-	-	0.5 %	1	1.8 %
EWS-Studium	-	-	-	20.0 %	0.5 %	1	1.8 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.4.4 Indikatoren zur Beurteilung der persönlichen Voraussetzungen

Die persönlichen Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden in 77.3 % der Gespräche auf Grund persönlicher Fähigkeiten eingeschätzt (vgl. Tabelle 34). Der Indikator beschreibt Fähigkeiten, die relevant für den späteren Lehrerberuf sind, wie zum Beispiel sicheres Auftreten und Durchsetzungsvermögen. Auch in den Gesprächen der zweiten Kommission wurde der Indikator verwendet, obwohl im Fragenteil kaum persönlichkeitsbezogene Themen diskutiert wurden (vgl. Kapitel 4.4.2.1.1). Hier beruft sich die Kommission auf den persönlichen Eindruck, den sie im Verlauf des Gesprächs über den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gewinnen konnte. In einem Teil der Auswahlgespräche wurden zusätzlich die Belastbarkeit der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (18.2 %) und Wertevorstellungen (13.6 %) als Indikatoren für die Beurteilung herangezogen. Vorstellungen von Lehrervorbildern (0.5 %) erwiesen sich für die Beurteilungen als nur wenig relevant, obwohl diese im Fragenteil häufig diskutiert wurden (vgl. Kapitel 4.4.2.2.4).

Tabelle 34: Indikatoren zur Beurteilung der persönlichen Voraussetzungen.

Beurteilungsindikatoren (persönlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Belastbarkeit	-	25.0 %	20.0 %	20.0 %	18.2 %	4	7.1 %
Vorbilder	-	-	10.0 %	-	0.5 %	3	5.4 %
Persönliche Fähigkeiten	66.7 %	75.0 %	70.0 %	100 %	77.3 %	45	80.4 %
Werte	-	-	10.0 %	40.0 %	13.6 %	4	7.1 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.4.5 Interaktivität im Beurteilungsprozess

Dieses Kapitel beschreibt Befunde zur Interaktivität der Kommissionsmitglieder während des Beurteilungsprozesses. Eine hohe Interaktivität spricht für eine intensive Diskussion über die Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, was als vorteilhaft für die Objektivierung des Urteils angesehen wird. Als Indikator für die Interaktivität wird die Anzahl der Sprecherwechsel der Kommissionsmitglieder herangezogen. Diese variieren zwischen *Min* = 14 und *Max* = 121 Interaktionen und betragen im Mittel *M* = 56.05 (*SD* = 33.93). Abbildung 27 zeigt, dass sich die Kommissionsgruppen deutlich darin unterscheiden, wie intensiv die Diskussion zur Beurteilung geführt wurde.

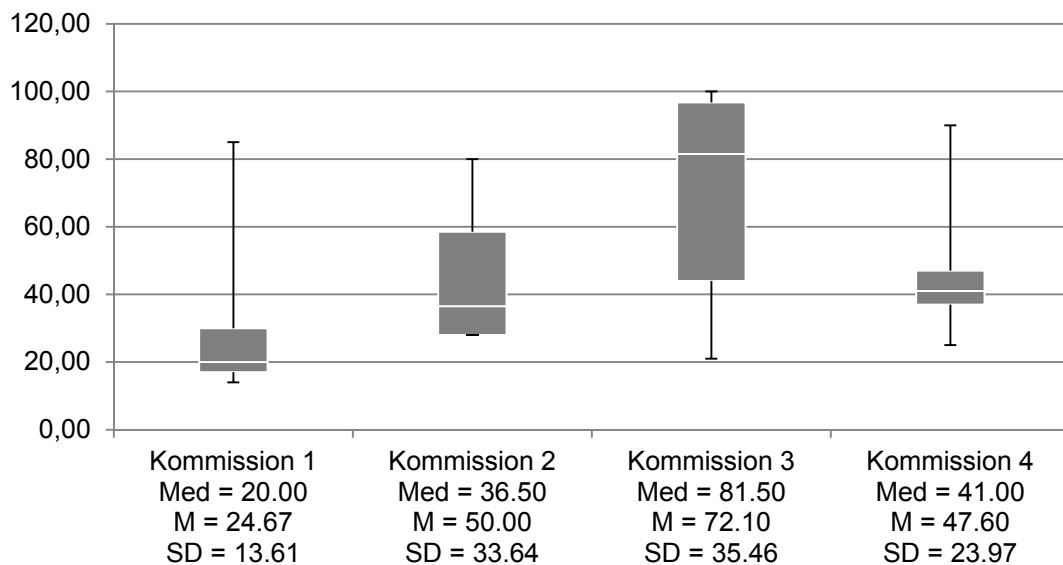


Abbildung 27: Anzahl der Sprecherwechsel in der Beurteilung.

4.4.2.4.6 Höhe der Beurteilungen der Kommissionen

Die Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich wurden von den Kommissionsmitgliedern jeweils auf einer Skala von 0 - 25 Punkten eingeschätzt. Die Summe (0 - 100 Punkte) ergibt dabei den zulassungsrelevanten Gesamtpunktwert. Der gemittelte Gesamtpunktwert aller $N = 81$ Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beträgt $M = 78,55$ Punkte ($SD = 13,67$) mit $Min = 40,00$ bis $Max = 100,00$ Punkten. Tabelle 35 zeigt, dass die Einschätzungen in den fachlichen Voraussetzungen am stärksten variieren.

Tabelle 35: Beurteilungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Beurteilung	M	SD	Min	Max
Fachliche Voraussetzungen	18,19	5,00	5	25
Motivationale Voraussetzungen	20,43	3,71	10	25
Päd.-did. Voraussetzungen	19,78	4,32	10	25
Persönliche Voraussetzungen	20,14	4,11	10	25
Gesamt	78,55	13,67	40	100

Bemerkung: $N = 81$ (d.h. alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit Auswahlgespräch).

In Tabelle 36 ist aufgeführt, welche Punktwerte die Kommissionen in den $N = 22$ aufgezeichneten Auswahlgesprächen vergeben haben. Die Urteile der Kommissionsgruppen in den einzelnen Dimensionen und im Gesamturteil unterscheiden sich nach dem Test auf Gruppenunterschiede bei unabhängigen Stichproben nach Kruskal-Wallis (Bortz & Lienert, 2008) nicht signifikant (vgl. Tabelle 36). Die Beurteilungen der ersten Kommission streuen jedoch deutlich geringer ($SD_1 = 5,00$) als die der zweiten und vierten Kommission ($SD_2 = 21,60$; $SD_4 = 23,94$). Die untersuchten Gespräche der zweiten Kommissionsgruppe enthalten eine Bewerberablehnung,

was möglicherweise zu der hohen Standardabweichung beiträgt. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die einzelnen Kommissionen nicht zu generell schlechteren oder besseren Urteilen neigen.

Tabelle 36: Beurteilungen nach Kommissionsgruppen.

Beurteilung M (SD)	KG 1 (N = 3)	KG 2 (N = 4)	KG 3 (N = 10)	KG 4 (N = 5)	Gesamt (N = 22)	X^2 (p) df = 3
Fachliche Voraussetzungen	21.67 (2.89)	17.50 (6.45)	18.00 (4.83)	13.75 (4.79)	17.62 (5.15)	4.26 (.23)
Motivationale Voraussetzungen	20.00 (.00)	21.25 (4.79)	20.50 (3.69)	20.00 (7.07)	20.48 (4.15)	.43 (.94)
Päd.-did. Voraussetzungen	20.00 (5.00)	20.00 (7.07)	18.50 (4.12)	20.00 (7.07)	19.29 (5.07)	.80 (.85)
Persönliche Voraussetzungen	18.33 (2.89)	21.25 (4.79)	19.50 (4.38)	17.50 (6.45)	19.29 (4.55)	1.49 (.69)
Gesamtpunktzahl	80.00 (5.00)	80.00 (21.60)	76.50 (13.13)	71.25 (23.94)	76.67 (15.68)	.66 (.88)

Bemerkung: N = 22 Auswahlgespräche; X^2 = Chi-Quadrat-Wert nach Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben; df = Freiheitsgrade; Skala: 5-stufig von „sehr niedrige Voraussetzungen“ bis „sehr hohe Voraussetzungen“.

Die vorgenommenen Urteile sind zwar nicht abhängig von der beurteilenden Kommission, diese interkorrelieren jedoch stark untereinander (vgl. Tabelle 37). Die hohen Korrelationen sprechen dafür, dass keine differenzierten Beurteilungen für die einzelnen Dimensionen vorgenommen wurden. Stattdessen besteht die Tendenz die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf Grund eines globalen Gesamteindrucks zu beurteilen. Die Urteile sind unabhängig von den Abiturdurchschnittsnoten und somit auch von der für die Zulassung erforderlichen Punktezahl.

Tabelle 37: Korrelation der Beurteilung der vier Dimensionen.

Beurteilung	Fachlich	Motiva- tional	Päd.-did.	Persön- lich	Gesamt	Abitur- note
Fachlich	-					
Motivational	.580**	-				
Päd.-did.	.402	.663**	-			
Persönlich	.425*	.709**	.423*	-		
Gesamt	.776**	.905**	.738**	.785**	-	
Abiturnote	-.394	-.343	.043	-.096	-.257	-

Bemerkung: N = 22 Auswahlgespräche; Spearman-Rho-Rangkorrelationskoeffizient; Skala: 5-stufig von „sehr niedrige Voraussetzungen“ bis „sehr hohe Voraussetzungen“; ** $p < .01$.

Zusammenfassend geht aus den Befunden hervor, dass die Beurteilungen häufig nicht auf Grundlage konkret ausgesprochener Indikatoren vorgenommen wurden. In vielen Fällen wurde ausschließlich über die Höhe der Beurteilung, nicht aber die Begründung des Urteils gesprochen. Vergleiche zwischen den Kommissionsgruppen haben gezeigt, dass insbesondere die Beurteilung des fachlichen und motivationalen Kompetenzbereichs sehr unterschiedlich verläuft. Hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereichs besteht

dagegen ein weitgehender Grundkonsens über relevante Indikatoren für die Beurteilung. Der Interaktionsgrad in der Beurteilungsphase variiert sowohl zwischen den Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen als auch von Gespräch zu Gespräch. Die einzelnen Kommissionen neigen somit nicht zu generell höheren oder niedrigeren Urteilen, sie unterscheiden sich jedoch darin, wie stark die von ihnen vorgenommenen Urteile variieren. Die vorgenommenen Beurteilungen bilden keine differenzierten Einschätzungen in den vier Kompetenzbereichen, sondern beschreiben eher globale Gesamturteile und wurden unabhängig von der zu erreichenden Punktezahl getroffen.

4.4.2.5 Entwicklungsfördernde Rückmeldungen

Neben der Eignungsfeststellung und Eignungsabklärung ist es das Ziel der Auswahlgespräche, den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ein entwicklungsförderndes Feedback zu geben. Im Folgenden wird anhand von Themenmatrizen ein Überblick zu den rückgemeldeten Inhalte im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich gegeben (4.4.2.5.1 - 4.4.2.4). Danach folgen Ergebnisse zu übergreifenden, allgemeinen Rückmeldungen (4.4.2.5.5).

4.4.2.5.1 Rückmeldungen zum fachlichen Bereich

Die in Tabelle 38 dargestellte Themenmatrix bildet ab, welche Inhalte den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im fachlichen Kompetenzbereich rückgemeldet wurden. In jedem zweiten Auswahlgespräch (50.0 %) hat die Kommission die im fachlichen Bereich vorgenommene Beurteilung, zusätzlich zum schriftlichen Feedbackbogen, mündlich ausgesprochen. Zusätzlich wurden den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dabei häufig Empfehlungen für das angestrebte Studium gegeben (63.6 %). In manchen Fällen wurden auch konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten ausgesprochen (18.2 %) oder Bedenken über die Voraussetzungen im fachlichen Bereich geäußert (22.7 %).

Tabelle 38: Rückmeldungen zum fachlichen Bereich.

Rückmeldungen (fachlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Einschätzung	66.7 %	50.0 %	40.0 %	60.0 %	50.0 %	11	32.4 %
Studienbezogene Empfehlungen	66.7 %	25.0 %	60.0 %	100 %	63.6 %	14	41.2 %
Weiterbildungs- empfehlungen	100 %	25.0 %	-	-	18.2 %	4	11.8 %
Äußerung von Bedenken	-	25.0 %	20.0 %	40.0 %	22.7 %	5	14.7 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.5.2 Rückmeldungen zum motivationalen Bereich

Im motivationalen Kompetenzbereich wurde neben der eigentlichen Einschätzung (45.5 %) insgesamt nur wenig rückgemeldet (vgl. Tabelle 39). In einzelnen Auswahlgesprächen (9.1 %) wurde die Empfehlung ausgesprochen, die Studien- bzw. Berufswahl weiter zu reflektieren. Vereinzelt äußerte die Kommission Anerkennung über Engagement im schulischen oder ehrenamtlichen Bereich (9.1 %). Kommissionsgruppe 2 kommentierte die motivationalen Einschätzungen in keinem der vier Gespräche. Insgesamt erwiesen sich die Rückmeldungen zu den motivationalen Eingangsvoraussetzungen als lückenhaft und heterogen.

Tabelle 39: Rückmeldungen zum motivationalen Bereich.

Rückmeldungen (motivational)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Einschätzung	66.7 %	-	30.0 %	100.0 %	45.5 %	10	71.4 %
Weiterer Reflexionsbedarf	-	-	20.0 %	-	9.1 %	2	14.3 %
Anerkennung von Engagement	-	-	-	40.0 %	9.1 %	2	14.3 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.5.3 Rückmeldungen zum pädagogisch-didaktischen Bereich

Im pädagogisch-didaktischen Bereich wurden die Einschätzungen in 36.4 % der untersuchten Auswahlgespräche mündlich rückgemeldet (vgl. Tabelle 40). In einem Teil der Gespräche wurden die pädagogischen Vorerfahrungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Feedback thematisiert (36.4 %). Beispielsweise erfolgte der Hinweis darauf, dass Nachhilfeunterricht andere Anforderungen stellt, als das Unterrichten einer Schulklasse. Manche Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden dazu aufgefordert, Unterrichtssituationen weiter zu reflektieren (31.8 %) und erhielten Tipps zur Weiterentwicklung im pädagogisch-didaktischen Bereich (40.0 %), etwa im Kontext der Schulpraktika. Die Kommissionsgruppen 3 und 4 erwiesen sich in ihren Rückmeldungen inhaltlich breiter gefächert als die Kommissionsgruppen 1 und 2.

Tabelle 40: Rückmeldungen zum pädagogisch-didaktischen Bereich.

Rückmeldungen (päd.-didaktisch)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Einschätzung	66.7 %	-	40.0 %	40.0 %	36.4 %	8	25.0 %
Einordnung der päd. Vorerfahrungen	33.3 %	-	40.0 %	60.0 %	36.4 %	8	25.0 %
Weiterer Reflexionsbedarf	-	25.0 %	50.0 %	20.0 %	31.8 %	7	21.9 %
Weiterentwicklungsempfehlungen	-	25.0 %	60.0 %	40.0 %	40.9 %	9	28.1 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.5.4 Rückmeldungen zum persönlichen Bereich

Zu den persönlichen Voraussetzungen erfolgten insgesamt nur wenige Rückmeldungen (Tabelle 41). In 18.2 % der Auswahlgespräche wurden die Beurteilungen, zusätzlich zu den Angaben im Feedbackbogen, mündlich rückgemeldet. Das Feedback bestand in den meisten Fällen darin, dass Rückmeldungen zur Einschätzung in der Rolle als Lehrkraft gegeben wurden (36.4 %). In manchen Gesprächen wurde darauf hingewiesen, dass auf Grund der jungen Persönlichkeit ein allgemeiner Entwicklungsbedarf bestünde (9.1 %). Daneben wurden Empfehlungen zur persönlichen Weiterentwicklung mithilfe von Kursen und Workshops ausgesprochen (13.6 %). Die Rückmeldungen im persönlichen Bereich erwiesen sich insgesamt als sehr heterogen.

Tabelle 41: Rückmeldungen zum persönlichen Bereich.

Rückmeldungen (persönlich)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Einschätzung	66.7 %	-	20.0 %	-	18.2 %	4	23.5 %
Einschätzung in der Rolle als Lehrkraft	-	25.0 %	30.0 %	80.0 %	36.4 %	8	47.1 %
Allgemeiner Entwicklungsbedarf	-	-	20.0 %	-	9.1 %	2	11.8 %
Weiterentwicklungsempfehlungen	33.33%	-	-	40.0 %	13.6 %	3	17.6 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

4.4.2.5.5 Allgemeine Rückmeldungen

In vielen Fällen erfolgten auch allgemeine Rückmeldungen, die keinem der vier Kompetenzbereiche zugeordnet werden konnten. Häufig wurde Zuversicht in Bezug auf das Bestehen im Lehramtsstudium oder Lehrerberuf geäußert (36.4 %) oder rückgemeldet, dass das Gespräch als angenehm empfunden wurde (22.7 %) (vgl. Tabelle 42). Kommissionsgruppe 1 meldete allen Kandidatinnen und Kandidaten zurück, dass das Gespräch sehr angenehm war. Die übrigen Kommissionsgruppen betonten eher ihre Zuversicht in den Erfolg der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Tabelle 42: Allgemeine Rückmeldungen.

Rückmeldungen (allgemein)	Auswahlgespräche mit Kodierungen (in %)					Kodierungen	
	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	Gesamt	absolut	in %
	N = 3	N = 4	N = 10	N = 5	N = 22	N = 22	N = 22
Angenehmes Gespräch	100 %	-	10.0 %	20.0 %	22.7 %	4	33.3 %
Äußerung von Zuversicht	-	25.0 %	50.0 %	40.0 %	36.4 %	8	66.7 %

Bemerkung: KG = Kommissionsgruppe.

Insgesamt haben alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Rahmen des Auswahlgesprächs eine mündliche Rückmeldung erhalten. Diese erfolgte jedoch sehr individuell. Ergänzend zum Feedbackbogen wurden die vorgenommenen Einschätzungen in manchen Gesprächen auch mündlich ausgesprochen. Die Kommissionen äußerten in Bezug auf den fachlichen Entwicklungsbereich häufig studienbezogene Empfehlungen. Hinsichtlich der anderen Kompetenzbereiche erwiesen sich die Rückmeldungen sehr heterogen. Die Inhalte des Feedbacks zielten meist darauf ab, eine weitere Reflexion zu bewirken oder Empfehlungen zur persönlichen Weiterentwicklung an die Hand zu geben. Zum Teil wurden auch allgemeine Rückmeldungen ausgesprochen, die das gesamte Gespräch bzw. den Gesamteindruck der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten betrafen.

4.4.2.6 Individuelle Eignungsabklärung

Anhand von $N = 6$ qualitativen Einzelfallanalysen wurden Hinweise dafür gesammelt, inwiefern in den Auswahlgesprächen eine individuelle und an den Beratungsbedarfen der Bewerberinnen und Bewerber orientierte Eignungsabklärung stattgefunden hat (Kapitel 4.4.2.7.1 bis 4.4.2.7.6). Der besondere Fokus lag dabei auf der Gewinnung von bewerbenspezifischen Informationen, kontextbezogenen Beurteilungen, individuellen Rückmeldungen und einer inhaltlich kohärenten Gesprächsführung. Zur Darstellung der Ergebnisse werden zunächst Hintergrundinformationen zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Bereich gegeben. Informationen, die eine Identifikation der Kandidatinnen und Kandidaten ermöglichen würden, werden aus Datenschutzgründen nicht genannt (z.B. Alter, genaue Abiturdurchschnittsnote). Nach den kurzen einführenden Beschreibungen wird der inhaltliche Verlauf der jeweiligen Auswahlgespräche verkürzt skizziert. Das Textmaterial wurde hierzu paraphrasiert und zusammengefasst. Originalzitate der Kommissionsmitglieder werden zur Illustration eingesetzt. Textstellen mit persönlichen Bewerberinformationen wurden ebenfalls aus Datenschutzgründen durch abstraktere Informationen (markiert durch Klammern: „[Beispiel]“) ersetzt.

4.4.2.6.1 Fallbeispiel für Bewerbertyp 1 (Kommission 3)

Hintergrundinformationen. Die Kandidatin des ersten Fallbeispiels hat sich für das Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Biologie / Chemie beworben. Die Hochschulreife hat sie an einer Fachoberschule erworben und dabei einen Notendurchschnitt erzielt, der über dem der der Gesamtstichprobe ($M_{ges} = 2.11$) liegt. In den Fächern Biologie und Chemie zeichnet sich die Lehramtskandidatin mit „guten“ Noten aus. Im Motivationsschreiben nennt die Lehramtskandidatin vor allem intrinsische Studien- und Berufswahlmotive im pädagogischen Bereich und im Vergleich zur Gesamtstichprobe nur wenige Äußerungen zur pädagogischen Fähigkeitsüberzeugung. Das Motivationsschreiben ist überdurchschnittlich lang. Die Kandidatin gibt an, bereits Erfahrungen im Nachhilfeunterricht und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesammelt zu haben. Das Auswahlgespräch dauerte 29:31 Minuten und wurde von der dritten Kommission geführt.

Fragenteil. Im Fragenteil des Interviews werden alle vier Kompetenzbereiche angesprochen. In Bezug auf die fachlichen Eingangsvoraussetzungen wird das Interesse an den gewählten Unterrichtsfächern Biologie und Chemie geklärt. Dabei wird von den Kommissionsmitgliedern (K) sowohl das Interesse an den schulischen Inhalten als auch das freizeithliche Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten thematisiert. Um spezifische Informationen über die schulischen Voraussetzungen zu erlangen, erfragt die Kommission die Fächerbelegung in der Oberstufe:

K: „Chemie haben Sie bis zu Ihrem Abitur belegt, ja? Also, komplett die ganze Oberstufe. Und Biologie auch?“

Hinsichtlich der motivationalen Eingangsvoraussetzungen werden berufliche Alternativen und die besondere Motivation für das Lehramt am Gymnasium diskutiert. Dabei wird auf den persönlichen Lebenskontext der Lehramtskandidatin eingegangen:

K: „Aha. Das ist spannend. Denn grade, wenn Sie betonen, Sie haben einen Bezug zur [fachverwandte Domäne] – haben Sie vielleicht mal in Erwägung gezogen, [alternatives Studium] zu studieren? Mit Nebenfach Biologie? Sie könnten ja auch auf einer beruflichen Schule unterrichten mit einem solchen Schwerpunkt. [...] Das wäre meine Frage, warum nicht Richtung [alternatives Berufsziel] oder sowas?“ [...]

K: „Die Frage, die dahinter steht, ist, warum Gymnasium?“

Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden die pädagogischen Vorerfahrungen der Kandidatin und Vorstellungen vom Unterrichten thematisiert. Die Kommission stellt dabei vertiefende Fragen und regt zur weiteren Reflexion an:

K: „Ich hake hier mal ganz konkret ein, was heißt jetzt anderes Niveau? Worin unterscheidet sich das Niveau, was meinen Sie damit? Da müssen wir ein bisschen differenzieren.“

K: „Können Sie sich solche Versuche auch für die Kleinen vorstellen?“

K: „Das ist was ganz spannendes. Was lernen Sie daraus für Ihre Leistungsbewertung im künftigen Unterricht? [...] Da ist jetzt eine Lehrprobe und Sie als Schüler haben ja eigentlich den kontinuierlichen Prozess wahrgenommen. [...] Wie realisieren Sie so etwas in Ihrem Unterricht?“

Ferner werden Ansichten über Eigenschaften „guter“ Lehrkräfte diskutiert und die Kommission fordert die Lehramtskandidatin zu einer Selbstreflexion über die persönliche Eignung für den Lehrerberuf auf. Persönliche Strategien im Umgang mit Misserfolgen werden dabei besonders herausgehoben.

K: „Es stellt sich die Frage, was macht denn einen guten Lehrer aus?“

K: „Sie haben jetzt große Maxime aufgestellt, was einen guten Lehrer ausmacht und was nicht. Ich habe keinen Zweifel daran, dass Sie diese in Ihrem Studium und Ihrer weiteren Entwicklung auch anstreben werden. Aber gäbe es jetzt etwas, wo Sie sagen [...] da muss ich dran arbeiten?“

K: „Haben Sie sonst Strategien mit persönlichen Rückschlägen umzugehen? Zum Beispiel wenn Sie aus dem [Freizeithobby] Misserfolge kennen? Was machen Sie, was haben Sie für Strategien, um mit so etwas umzugehen?“

Die Beispiele zeigen, dass die Kommission im Fragenteil spezifische Bewerberinformationen erfragt, die über biografische Fakten hinausgehen sowie persönliche Meinungen und Einstellungen. Die Fragen werden dabei nicht allgemein gestellt, sondern in den persönlichen Erfahrungs- und Lebenskontext der Kandidatin eingebettet.

Beurteilungsteil. Der Beurteilungsteil ist mit nur 21 Interaktionen zwischen den Kommissionsmitgliedern vergleichsweise kurz. Die Kommissionsmitglieder sind sich schnell einig, dass es sich hier um eine Kandidatin mit sehr guten Eingangsvoraussetzungen handelt. Diese Einschätzung wird allerdings nur wenig explizit begründet. Argumente sind die guten schulischen Leistungen in den gewählten Fächern, die elaborierten Antworten und der Enthusiasmus der Kandidatin. Außerdem wird ein Vergleich der Kandidatin mit den übrigen Bewerberinnen und Bewerbern angestellt. Insgesamt erfolgt die Beurteilung eher nach einem positiven Gesamteindruck als nach einer differenzierten Analyse der vier Kompetenzdimensionen:

K: „Mit solchen Abschlüssen ist man doch glücklich, oder?“

K: „Hat schon gereifte Einblicke in den Lehrerberuf.“

K: „Zunächst dachte ich, als ich dieses Motivationsschreiben gelesen hatte, sie wäre besser in den [alternatives Studium] aufgehoben. [...] Davon bin ich jetzt absolut abgekommen. Also ich glaube, sie hat ihren Traumberuf gewählt.“

K: „Also, aus dem ganzen Spektrum, was wir heute gesehen haben, ist sie am besten für den Lehrerberuf geeignet, würde ich sagen.“

K: „Dann würde ich jetzt überall die volle Punktezahl geben, oder?“

Der Kandidatin werden in allen Kompetenzdimensionen „hohe“ Voraussetzungen (25 Punkte) bescheinigt. Sie erreicht somit in Summe 48 mehr Punkte als für die Zulassung notwendig gewesen wären³⁰.

Feedbackteil. Im Feedbackgespräch äußert die Kommission große Zuversicht in die Eignung der Kandidatin für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf. Das Feedback erfolgt eher allgemein als differenziert und ist nur kurz. Der Lehramtskandidatin werden sehr gute Voraussetzungen in allen Kompetenzbereichen zugesprochen. Bedenken, die die Kandidatin selbst im Fragenteil äußerte, werden im Feedback nochmal aufgegriffen:

K: „Wir sind fest davon überzeugt, dass Sie allerbeste Voraussetzungen dazu haben, das Studium zu bestehen und auch um künftig kompetent in Ihrem Wunschberuf zu agieren. Bleiben Sie so wie Sie sind und lassen Sie sich nicht von kleinen Rückschlägen im Studium und vielleicht auch später in der beruflichen Praxis entmutigen.“

K: „Sie haben gereifte Einblicke in den Lehrerberuf, das ist ganz erstaunlich. Glauben Sie aber nicht, dass Sie von den Schülern zu wenig zurückbekommen. [...] Sie bekommen es nicht direkt, sondern indirekt. Über Pausengespräche oder vielleicht ganz kleine Aufmerksamkeiten am Ende des Schuljahres, über Zuverlässigkeit von Schülern.“

³⁰ Die Lehramtskandidaten benötigen im Auswahlgespräch in Abhängigkeit der Abiturdurchschnittsnote eine Summe von minimal 20 bis maximal 80 Punkten für die Zulassung.

Die Individualität des Auswahlgesprächs liegt vor allem in der Einbettung der Fragen in den persönlichen Lebens- und Erfahrungskontext der Lehramtskandidatin. Auf diese Art und Weise geht die Kommission auf persönliche Belange der Lehramtskandidatin ein. Inhaltliche Kohärenz zeigt sich darin, dass alle Kompetenzbereiche angesprochen und die Antworten der Lehramtskandidatin im Feedbackgespräch von der Kommission aufgegriffen werden.

4.4.2.6.2 Fallbeispiel für Bewerbertyp 2 (Kommission 4)

Hintergrundinformationen. Der Lehramtskandidat des zweiten Fallbeispiels hat sich für die Fächerkombination Mathematik / Sport beworben. Sein Abitur hat er an einem allgemeinbildenden Gymnasium (G9) abgeschlossen. Der Notendurchschnitt liegt über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Gemäß den Zeugnisnoten verfügt der Kandidat über „gute“ bis „sehr gute“ fachspezifische Voraussetzungen. Im Motivationsschreiben werden vor allem gute Fähigkeiten im pädagogischen Bereich als Studien- und Berufswahlmotiv genannt. Hochschulwahlmotive spielen eine geringe Rolle für den Kandidaten. Das Motivationsschreiben ist ebenfalls vergleichsweise kurz. Der Kandidat gibt im Lebenslauf an, sich in der Schule als Tutor engagiert sowie Erfahrungen im sportlichen Training mit Kindern und Jugendlichen gesammelt zu haben. Das Gespräch wurde von der vierten Kommission geführt und dauerte insgesamt 25:44 Minuten.

Fragenteil. Von Beginn an ist es der Kommission ein zentrales Anliegen, die Unterschiede zwischen der Mathematik in der Schule und an der Universität zu vermitteln. Die Kommission regt eine Diskussion hierzu an und gibt Empfehlungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums:

K: „Haben Sie sich über den Unterschied zwischen Schulmathematik und Universitätsmathematik schon einmal Gedanken gemacht?“

K: „In der Mathematik an der Hochschule geht man axiomatisch vor. Haben Sie den Ausdruck schon einmal irgendwo gehört oder gelesen?“

K: „Das ist so: Man geht bei jeder Theorie von bestimmten Voraussetzungen aus, die schreibt man vorne hin. [...] Dann folgert man daraus, ohne Rückgriff auf die Anschauung. Da muss man natürlich eine gewisse Qualität als Erbsenzähler entwickeln, man muss also ganz genau aufpassen, dass man logisch richtig folgert.“

K: „Da sollten Sie von Anfang an darauf achten. Wenn Sie sagen, das kenne ich schon aus der Schule, das ist ein bisschen komplizierter, aber [...] ich weiß ja um was es geht. Dann werden Sie wahrscheinlich bald Schiffbruch erleiden. In der Schule ist es Ihnen ja leicht gefallen in der Mathematik. Dann werden Sie das Studium wahrscheinlich auch schaffen, wenn Sie das von Anfang an richtig angehen.“

Auf Grund der guten mathematischen Voraussetzungen, spricht die Kommission die Alternative eines fachwissenschaftlichen Studiums an und fragt nach der spezifischen Motivation für das Lehramtsstudium:

K: „Und wieso haben Sie sich genau für das Lehramt entschieden? Sie könnten ja auch Mathematik auf Diplom studieren oder auf Bachelor bzw. Master. Wieso entscheiden Sie sich für den Lehrerberuf?“

K: „Welche Vorteile sehen Sie im Lehrerberuf für sich oder sehen Sie manche Dinge vielleicht auch kritisch, die da auf Sie zukommen könnten?“

Zur Einschätzung der pädagogisch-didaktischen Erfahrungen des Lehramtskandidaten fragt die Kommission nach pädagogischen Vorerfahrungen. Dabei werden relevante Kontextinformationen erfragt, um zu prüfen, inwiefern die gemachten Erfahrungen relevant für den späteren Beruf der Lehrkraft sind:

K: „Haben Sie im mathematischen Bereich vielleicht auch schon mal Erfahrung gesammelt bezüglich Nachhilfe oder so? [...] Wie alt sind denn die Kinder, die Sie trainieren?“

Die Kommission spricht ferner die Erwartungen des Lehramtskandidaten an die Hochschule an.

K: „Dann würde mich interessieren, was erwarten Sie sich vom Studium an der TU? Wieso haben Sie sich ausgerechnet hier beworben?“

In diesem Zusammenhang wird der Kandidat über die verschiedenen Standorte der TUM informiert. Fragen zum persönlichen Bereich werden nicht gestellt.

Beurteilungsteil. Die Kommission tauscht sich zunächst über eine allgemeine Einschätzung des Kandidaten im Hinblick auf die Zulassung zum Studium aus. Erst im Anschluss daran werden die vier Kompetenzdimensionen einzeln diskutiert.

K: „Also, ich traue ihm zu, dass er sich durchbeißt durchs Studium. Ich glaube, als Lehrer ist er auch nicht schlecht.“

K: „Ich finde es gut, dass er so viel Erfahrung hat in dem Bereich.“

K: „Also, ich sehe, er hat die nötigen Voraussetzungen mit einer Note von [Abiturdurchschnittsnote]. Er benötigt [Zahl] Punkte im Auswahlgespräch.“

K: „Ja, die erreicht er.“

Im fachlichen Bereich werden „hohe“ Voraussetzungen (20 Punkte) bescheinigt und folgendermaßen argumentiert:

K: „Also, bei den fachlichen Voraussetzungen würde ich jetzt, relativ zu den anderen, eher hoch sagen.“

K: „Ich habe mich sehr gefreut, dass er den Begriff axiomatisch kannte.“

Hinsichtlich der motivationalen Voraussetzungen wird dem Kandidaten eine „sehr hohe“ Motivation für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf zugesprochen und damit die maximal mögliche Punktezahl (25) vergeben. Indikatoren sind Aussagen aus dem Motivationsschreiben und die adäquaten Antworten des Kandidaten, die aber nicht weiter diskutiert werden:

K: „Er hat geschrieben, dass er von seinem Grundschullehrer beeinflusst worden ist. [...] Dass er sein Vorbild ist.“

K: „Und nach dem was er gesagt hat, scheint er auch motiviert zu sein für den Lehrerberuf.“

Auch im pädagogisch-didaktischen Bereich werden die Voraussetzungen des Lehramtskandidaten „sehr hoch“ (25 Punkte) eingeschätzt. Als Indikator dienen die vorhandenen pädagogischen Vorerfahrungen. Diese werden im Hinblick auf die Relevanz für den Beruf der Gymnasiallehrkraft bewertet:

K: „Da sind die Erfahrungen mit Kindern natürlich gut. Aber wie Sie schon vorher bemerkt haben, es sind einfach immer die Jüngeren.“

Im persönlichen Bereich erzielt der Kandidat 20 Punkte, was für „hohe“ Voraussetzungen steht. Ausschlaggebend ist der Eindruck der Kommission, dass er das „richtige Zeug mitbringt, vor einer Klasse zu stehen“. Die Kommission ist sich jedoch einig, dass noch „Spielraum nach oben“ vorhanden ist. Insgesamt werden zur Beurteilung Aussagen und Eindrücke aus dem Gespräch sowie dem Motivationsschreiben als Indikatoren herangezogen. Der Kandidat erhält in Summe 90 Punkte und somit 36 Punkte mehr als für die Zulassung erforderlich.

Feedbackteil. Im Feedbackgespräch erläutert die Kommission dem Lehramtskandidaten zunächst, wie der schriftliche Rückmeldebogen aufgebaut ist. Dem Kandidaten wird empfohlen, sich in beiden Fächern von Beginn an zu bemühen, obwohl fachlich „keine Lücken oder Nachholbedarf“ festgestellt wurden. Hinsichtlich des motivationalen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereichs wird rückgemeldet, dass die Erfahrungen und die Freude am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen gute Voraussetzungen für den Lehrerberuf sind und sich im Verlauf des Studiums weitere Lerngelegenheiten zum Erwerb pädagogischer Kompetenzen bieten:

K: „Sie werden speziell an der TUM School of Education Möglichkeiten haben, den Umgang im Klassenzimmer mit Schülern, mit schwierigen und guten Schülern, weiter zu vertiefen, zu reflektieren und sich gut auf den Lehrerberuf vorzubereiten.“

Anschließend folgt eine kurze Rückmeldung zur Einschätzung der persönlichen Voraussetzungen:

K: „Bei den persönlichen Voraussetzungen, glaube ich, wenn Sie vor der Klasse stehen, haben Sie eine gewisse Autorität. Das ganze wächst natürlich, wenn Sie mehr fachlichen Hintergrund haben. Mit mehr Erfahrung wird man natürlich noch souveräner [...]“

Da in keiner der Kompetenzdimensionen große Entwicklungsbedarfe festgestellt wurden, ist das Feedback recht allgemein gehalten. Besonderes Merkmal dieses Auswahlgesprächs sind die Erläuterungen zum Unterschied zwischen der schulischen und der universitären Mathematik. Es ist der Kommission ein Anliegen, dem Lehramtskandidaten die hohen Anforderungen des Mathematik-Lehramtsstudiums aufzuzeigen. Diese werden möglicherweise insbesondere von Personen mit guten mathematischen Voraussetzungen leicht unterschätzt. Außerdem wird das fachliche Studium als Alternative diskutiert. Bemerkenswert ist, dass im persönlichen Bereich keine Fragen gestellt werden und dennoch „hohe“ Voraussetzungen auf Grund des persönlichen Eindrucks bescheinigt und rückgemeldet werden. Die anderen Kompetenzbereiche werden sowohl im Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil thematisiert, was für die sonstige inhaltliche Kohärenz des Gesprächs spricht.

4.4.2.6.3 Fallbeispiel für Bewerbertyp 3 (Kommission 3)

Hintergrundinformationen. Die Kandidatin des dritten Fallbeispiels hat sich für das Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Biologie / Chemie beworben. Die Hochschulreife hat sie an einem allgemeinen Gymnasium (G9) erworben und dabei einen Notendurchschnitt erzielt, der über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt. Die fachspezifischen Voraussetzungen in der Biologie sind „befriedigend“ und die in der Chemie „ausreichend“. Die im Motivationsschreiben genannten Studien- und Berufswahlmotive sind nur wenig auf das zukünftige Berufsfeld der Lehrkraft bezogen. Außerdem ist keine klare Motivation für die gewählten Fächer zu erkennen. Das Motivationsschreiben ist insgesamt sehr kurz. Im Lebenslauf nennt die Lehramtskandidatin keine pädagogischen Vorerfahrungen. Das Auswahlgespräch wurde von der dritten Kommission geführt und dauerte insgesamt 30:59 Minuten.

Fragenteil. Zur Einschätzung der fachlichen Eingangsvoraussetzungen geht die Kommission vor allem auf Präferenzen zwischen den beiden Fächern Biologie und Chemie ein, die sich auf Grund der abweichenden Noten abzeichnen. Die eher schwachen Leistungen in Chemie werden kritisch diskutiert. Die Kommission verlangt eine Selbsteinschätzung der Kandidatin hinsichtlich ihrer fachlichen Voraussetzungen:

K: „Würden Sie sagen, dass Sie gewisse Präferenzen für das eine oder das andere Fach haben?“

K: „Wenn Sie jetzt die Wahl gehabt hätten – hätten Sie sich denn für ein anderes Fach als Chemie entschieden?“

K: „Also, wie passt das jetzt zusammen, dass Sie sich eigentlich nicht so sehr für die Molekülstruktur in der organischen Chemie erwärmen können, diese aber doch ziemlich grundlegend für das komplette Grundverständnis von biologischen Prozessen sind?“

K: „Wie schätzen Sie denn selber Ihre fachlichen Voraussetzungen ein? Denn Sie haben ja vorhin gesagt, ein Lehrer muss auch viel wissen.“

Das von der Lehramtskandidatin geäußerte einseitige Interesse für die Biologie, veranlasst die Kommission dazu, berufliche Alternativen anzuregen. Die Kommission hinterfragt die Motivation für die Lehramtslaufbahn und thematisiert dabei explizit die spezifische Motivation für das Gymnasium.

K: „Also, wenn Sie jetzt die Biologie als Ihr Herzensfach für sich entdeckt haben – haben Sie mal ein Fachstudium in Erwägung gezogen?“

K: „Woran haben Sie das denn festgestellt? Warum wollen Sie denn unbedingt Lehrerin werden?“

K: „Nun haben Sie sich für das Gymnasium entschieden. Haben Sie mal darüber nachgedacht vielleicht auch Lehrkraft an einer anderen Schulart zu werden? Also vielleicht auch an einer Realschule oder im Grundschulbereich? Was reizt Sie so spezifisch am Gymnasium?“

Entgegen der Angaben im Lebenslauf, stellt sich im Gespräch heraus, dass die Lehramtskandidatin bereits Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich gesammelt hat. Die Kommission ist

an der genauen Tätigkeit interessiert und diskutiert ausgehend davon, erneut berufliche Alternativen:

K: „Jetzt bleiben wir mal bei dem [sozialpädagogische Einrichtung]. Was haben Sie da konkret gemacht? Was muss ich darunter verstehen? Was hatte das [sozialpädagogische Einrichtung] für eine Aufgabe und was haben Sie dort gemacht?“

K: „Haben Sie in dem Zusammenhang vielleicht mal daran gedacht einen sozialwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen? Zum Beispiel Sozialpädagogik zu studieren? [...] Und warum sind Sie wieder davon abgekommen und dann zum Gymnasium?“

Auch unterrichts- und berufsrelevante Wertvorstellungen der Lehramtskandidatin sind Teil des Gesprächs. Die Kommission greift hierzu Aussagen der Kandidatin aus dem Gespräch und dem Motivationsschreiben auf und bezieht diese auf unterrichtliche Situationen:

K: „Das ist ein sehr spannender Aspekt. Was wäre denn Ihr pädagogisches Ideal für Prüfungssituationen zum Beispiel?“

K: „In Ihrem Bewerbungsschreiben schreiben Sie, als Lehrer hat man die Chance der heutigen Jugend Wissen, Moral, Ethik und Teamgeist zu vermitteln. Angenommen, Sie müssten hier eine Reihenfolge aufstellen. Was würden Sie da an die erste Stelle setzen?“

K: „Spannend. Wo wäre das für die Biologie und Chemie denn hoch relevant, dass Sie moralische und ethische Anschauungen im Unterricht vermitteln?“

Zur Einschätzung der persönlichen Voraussetzungen erfragt die Kommission Vorstellungen der Kandidatin über „gute“ Lehrer. Darüber hinaus verlangt die Kommission eine Selbsteinschätzung zu den persönlichen Voraussetzungen:

K: „Sie haben ja Lehrer erlebt und haben zumindest unterschwellig bestimmt eine Vorstellung davon, was ein guter Lehrer war oder wie Sie später mal sein wollen?“

K: „Ja, was bringen Sie denn so mit, für den Lehrerberuf? [...] Wie stellen Sie sich den Lehrerberuf vor und was qualifiziert Sie besonders dafür?“

Beurteilungsteil. Die Beurteilungsphase dieses Auswahlgesprächs ist mit 106 Sprecherwechseln vergleichsweise interaktiv. Die Kommissionsmitglieder sind sich hinsichtlich der Einschätzung der fachlichen Eingangsvoraussetzungen zunächst uneinig. Es werden ernsthafte Bedenken geäußert und schließlich „niedrige“ Voraussetzungen (10 Punkte) konstatiert:

K: „Also, die fachlichen Voraussetzungen fand ich jetzt ok.“

K: „Nee. Sie spricht immer von Interesse, aber hat weder einen Leistungskurs in Chemie noch in Biologie gemacht. Sie hat in Biologie einen Dreier geschafft und in Chemie immer nur die Note vier gehabt. [...] Sie hat sich nie mit Biologie beschäftigt. Sie hat keine Ahnung von Biologie und Chemie.“

K: „Das hätte ich jetzt ein bisschen optimistischer eingeschätzt, zumindest in Bezug auf die Biologie. Die Chemie, da gebe ich Ihnen recht, das war mir auch zu dünn.“

K: „Ja, was mich auch ein bisschen stutzig gemacht hat, ist die Fokussierung auf die Biologie.“

Hinsichtlich der motivationalen Voraussetzungen wird diskutiert, dass das Profil der Lehramtskandidatin auf Grund der Vorerfahrungen zwar eher auf ein alternatives Berufsziel ausgerichtet ist, aber aus dem Gespräch heraus dennoch eine „hohe“ Motivation (20 Punkte) für den Lehrerberuf erkennbar ist. Der motivationale Bereich ist letztendlich der einzige, der die Kommission überzeugt:

K: „Das Einzige, was sie mitbringt, ist viel Motivation. Der Rest ist dürftig.“

Hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen werden die Voraussetzungen der Kandidatin „mittel“ (15 Punkte) eingeschätzt. Positiv angerechnet wird ihr, dass sie bereits Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt hat und im Gespräch differenzierte Vorstellungen von der Gestaltung von Prüfungen äußerte:

K: „Was mich aber schon überzeugt hat, gerade im Hinblick auf pädagogische Voraussetzungen, waren die Aussagen, wie man Prüfungen gestaltet. Also diese Transparenz der Leistungserwartung, das fand ich sehr überzeugend.“

Hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen wird das schulische Engagement der Kandidatin als Schülersprecherin positiv gewertet. Die Kommissionsmitglieder diskutieren darüber, wie aussagekräftig der Indikator ist und vergeben 15 Punkte, was für „mittlere“ Voraussetzungen steht. Insgesamt benennt die Kommission für alle Kompetenzdimensionen konkrete Indikatoren, die jeweils aus dem Gespräch abgeleitet werden. Zum Schluss prüft die Kommission, ob die vergebenen Punkte für eine Zulassung genügen. Die Summe liegt acht Punkte über der für die Zulassung notwendigen Hürde von 52 Punkten.

Feedbackteil. Im Feedbackgespräch äußert die Kommission Bedenken hinsichtlich der fachlichen Eingangsvoraussetzungen und spricht Empfehlungen für die Bewältigung des Studiums aus:

K: „Ja, wir haben uns lange beraten und wir möchten Ihnen ganz deutlich mit auf den Weg geben, dass Sie Ihre fachliche Entwicklung gut im Blick behalten. Wir haben im Gespräch den Eindruck gewonnen, dass die Chemie Probleme bereiten könnte. Da müssen Sie von Anfang an darauf achten, dass Sie Inhalte sorgfältig in Eigenregie aufarbeiten und konsequent lernen. Denn das wird sonst sehr schwierig werden. [...]“

Auch die bisherige Orientierung im sozialpädagogischen Bereich wird erneut zur Diskussion gestellt. Die Kommission regt die Lehramtskandidatin dazu an, schulpädagogische Themen weiter zu reflektieren.

K: „Ansonsten von der Motivation her haben Sie uns schon überzeugt. Da konnten Sie uns glaubhaft versichern, dass Sie einen guten Zugang haben. Wobei wir Ihre bisherigen Aktivitäten stark im sozialen Bereich sehen. [...] Das heißt im Hinblick auf Ihre pädagogische Entwicklung wird es jetzt die Aufgabe sein, zu schauen, was haben denn Mittelstufenschüler und Oberstufenschüler zum Beispiel für spezielle Bedürfnisse? [...] Überzeugt hat uns zum Beispiel, dass Sie sagen, man braucht so etwas wie eine transparente Leistungserwartung bei Prüfungen.“

Im persönlichen Bereich wird ein allgemeiner Entwicklungsbedarf konstatiert, der alle Kandidatinnen und Kandidaten betrifft und somit unspezifisch ist:

K: „Und hinsichtlich Ihrer Persönlichkeit: Sie sind noch ein junger Mensch, in den nächsten zehn Jahren werden Sie viel lernen, denke ich. Behalten Sie einfach immer alles im Blick.“

Bis auf diese pauschale Äußerung zu den persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen erfolgt das Feedback sehr individualisiert und konkret. Insgesamt liegt der Schwerpunkt des Gesprächs in der Klärung der Motivation für die Fächer und für die Lehramtslaufbahn. Die Bedenken zu den fachlichen Eingangsvoraussetzungen sind das Hauptaugenmerk in allen drei Gesprächsteilen. Daneben werden die motivationalen Voraussetzungen hinterfragt und Laufbahnalternativen aufgezeigt. Zwischen dem Fragen-, Bewertungs- und Feedbackteil ist Kohärenz in den jeweils behandelten Inhalten zu erkennen. Darüber hinaus verlangt die Kommission in diesem eher kritisch bewerteten Fall häufig Selbsteinschätzungen und arbeitet mit reflexionsanregenden Fragen.

4.4.2.6.4 Fallbeispiel für Bewerbertyp 4 (Kommission 3)

Hintergrundinformationen. Das vierte Fallbeispiel beschreibt das Auswahlgespräch einer Lehramtskandidatin, die sich in den Fächern Biologie und Chemie beworben hat. Die fachgebundene Hochschulreife hat sie mit einer Durchschnittsnote erlangt, die deutlich über dem Notendurchschnitt der Gesamtstichprobe liegt. Die fachspezifischen Noten in Biologie und Chemie sind „gut“ bzw. „befriedigend“. Die Lehramtskandidatin erwähnt im Motivationsschreiben vor allem fachliche Studien- und Berufswahlmotive. Pädagogische Motive und Vorerfahrungen gehen aus dem Motivationsschreiben und dem Lebenslauf nicht hervor. Allerdings werden Motive für die Hochschule genannt. Das Motivationsschreiben ist überdurchschnittlich lang. Das Auswahlgespräch wurde von Kommission 3 geführt und dauerte 29:15 Minuten. Im Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass die Bewerberin sich ursprünglich für ein Biologie-Fachstudium beworben hatte und sich erst kurzfristig dazu entschlossen hat, auch ein Lehramtsstudium in Erwägung zu ziehen.

Fragenteil. Zunächst sind die fachlichen Interessen und die schulischen Voraussetzungen der Lehramtskandidatin inhaltliche Schwerpunkte des Auswahlgesprächs. Es stellt sich heraus, dass die Fächer Chemie und Biologie nur zwei Jahre lang in der Schule belegt wurden. Die Kommission macht auf die fachlichen Herausforderungen im Studium aufmerksam:

K: „Ich spreche das deswegen an, weil Sie wenig Chemieunterricht gehabt haben. Das Chemiestudium für das gymnasiale Lehramt unterscheidet sich nicht wesentlich von einem Chemiestudium mit dem Abschluss Bachelor of Science. Das heißt, es gibt sehr viele Veranstaltungen, die Sie dort mit den Chemikern belegen, die das Fach allein studieren und wo ein entsprechendes fachliches Niveau gefordert wird. Das muss man sich vergegenwärtigen [...] Wie gehen Sie damit um?“

Da die Lehramtskandidatin auch den Wunsch eines reinen Fachstudiums äußerte, ist es der Kommission ein Anliegen, beide Studienwahlalternativen abzuklären. In diesem Zusammenhang werden auch die Motive für die spezifische Schulform des Gymnasiums kritisch hinterfragt. Vor dem Hintergrund der Schullaufbahn der Lehramtskandidatin wird die Studienalternative des beruflichen Lehramts vorgeschlagen:

K: „Wenn Sie jetzt die Möglichkeiten hätten, bzw. Sie stünden jetzt am Scheideweg [...] Lehramt Chemie / Biologie am Gymnasium oder eben Biologie an der FH, was würden Sie machen?“

K: „Haben Sie sich denn mal informiert, welche Möglichkeiten Sie im beruflichen Lehramt haben? Also Sie haben ja jetzt selbst eine FOS durchlaufen. Haben Sie das mal in Erwägung gezogen vielleicht an einer beruflichen Schule zu unterrichten? [...] Also wie gesagt, uns wird offensichtlich nicht ganz klar, warum es genau diese Schulform sein soll. [...] Sie haben eine Vorbildung, die stark in den sozialen Bereich geht. Und jetzt möchten Sie Gymnasiallehrerin werden, mit einem Fach, mit dem Sie nicht wirklich firm und vertraut sind.“

Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden Unterrichtsvorstellungen thematisiert. Die naiven Unterrichtsvorstellungen der Kandidatin werden korrigiert:

K: „Ich muss Sie ein bisschen enttäuschen. Es gibt gerade im Hinblick auf die Chemie Untersuchungen, die zeigen, dass das Interesse der Schüler im Verlauf der Schulzeit rapide nachlässt. Da sind Sie als Lehrer natürlich besonders gefordert. [...] Haben Sie eine Idee, wie man mit solchen Situationen umgeht?“

Die Kommission gibt Tipps dazu, wie Versuche am besten angebracht werden können, um Schüler zu motivieren. Ferner sind die pädagogischen Vorerfahrungen der Lehramtskandidatin Thema des Gesprächs. Entgegen den Angaben in den Bewerbungsdokumenten, stellt sich heraus, dass die Lehramtskandidatin über einzelne Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit verfügt. Am Ende des Fragenteils wird diskutiert, was wichtige Lehreneigenschaften sind und wie die Kandidatin sich in diesen Bereichen selbst einschätzt.

Beurteilungsteil. Der Beurteilungsteil ist mit 98 Sprecherwechseln vergleichsweise lang. Die Kommission diskutiert insbesondere berufliche Alternativen für die Kandidatin, da der im Gespräch gewonnene Eindruck über die Eignung der Kandidatin nur wenig überzeugend ist. Letztendlich wird mit 60 Punkten die Zulassung erteilt, das sind nur vier zusätzliche Punkte zur notwendigen Punktezahl. Im fachlichen Bereich werden der Lehramtskandidatin „niedrige“ Voraussetzungen (10 Punkte) zugesprochen und die Kommission äußert ernsthafte Bedenken darüber, ob diese das fachliche Studium bewältigen kann. Grund sind die unzureichenden schulischen Voraussetzungen im Fach Chemie. Im motivationalen und pädagogisch-didaktischen Bereich werden „mittlere“ Voraussetzungen (15 Punkte) und im persönlichen Bereich „hohe“ Voraussetzungen (20 Punkte) bescheinigt. Aus folgendem Dialog geht hervor, dass die Kommission „ein Auge zudrückt“:

K: „Dann kommen wir auf genau 60 Punkte. Aber das ist das erste Mal, wo ein ziemlich ungutes Gefühl dabei ist, oder?“

K: „Ja, finde ich auch.“

K: „Wenn wir jetzt nicht festgelegt wären auf diese 60 Punkte, würde sie die auch nicht bekommen.“

K: „Nee, auf gar keinen Fall.“

K: „Da sind wir uns einig. [...] Das sollten wir ihr jetzt wirklich ganz deutlich sagen.“

Feedbackteil. Im Feedbackgespräch erfolgt eine dementsprechend kritische Rückmeldung hinsichtlich der fachlichen Voraussetzungen:

I: „Also wir haben folgendes entschieden: Wenn Sie mögen, können Sie das Studium bei uns an der Fakultät zum Wintersemester in Biologie und Chemie im gymnasialen Lehramt aufnehmen. Folgendes möchten wir Ihnen mit auf den Weg geben: Sie überprüfen bitte für sich, ob sie innerhalb des Studienjahres nicht Ihrer ursprünglichen Profession folgen wollen und im nächsten Wintersemester in die Biologie wechseln, wie Sie es ursprünglich vorhatten. Wir sehen ganz schlechte Voraussetzungen für Ihre fachlichen Chemiestudien. Also da werden Sie zwei Jahre an der FOS möglicherweise in den ersten zwei Studienjahren an die Grenzen führen. Da bereiten wir Sie schon einmal mental darauf vor, darauf müssen Sie sich einstellen. [...]“

K: „Was Sie natürlich begleitend dazu überprüfen müssen – Sie werden auch im ersten Studienjahr schon ein pädagogisches Praktikum machen. Hinterfragen Sie für sich ganz kritisch: Haben Sie die Motivation für den Lehrerberuf?“

K: [...] Was wir ganz positiv einschätzen, sind Ihre persönlichen Voraussetzungen. Sie sind eine starke Persönlichkeit und haben sicher das Zeug zum Lehrerberuf. Aber Sie müssen für sich nochmal hinterfragen, schaffe ich es fachlich in der Chemie und bringe ich ausreichende Motivation dafür mit, mich von meiner ursprünglichen Berufswahl zu lösen und das Lehramt zu ergreifen. [...]“

Das Gespräch zeigt insgesamt, dass die Kommission auf das Anliegen der Kandidatin, die Abklärung der Motivation für das Fach- versus Lehramtsstudium, eingeht. Dabei geht die Kommission lösungsorientiert vor und diskutiert naheliegende Alternativen. Trotz der niedrigen fachlichen Eingangsvoraussetzungen, wird der Kandidatin der Zugang zum Lehramtsstudium nicht verwehrt, da die Kandidatin in den nicht-kognitiven Voraussetzungen, insbesondere im persönlichen Bereich, überzeugt. Die fachlichen Bedenken werden im Feedback rückgemeldet und gleichzeitig die hohen Anforderungen des Chemie-Studiums betont. Ebenfalls wird die Kandidatin dazu angeregt, in den ersten Semestern die Eignungsabklärung im Blick zu behalten. Der Gesprächsverlauf kann als kohärent bezeichnet werden, da die diskutierten Inhalte jeweils im Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteil aufgegriffen werden.

4.4.2.6.5 Fallbeispiel für Bewerbertyp 5 (Kommission 3)

Hintergrundinformationen. Die Lehramtskandidatin dieses Fallbeispiels hat sich für die Fächerkombination Biologie und Chemie beworben. Das Abitur hat sie an einem allgemeinbildenden Gymnasium erworben und dabei eine Gesamtnote erzielt, die in etwa dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe entspricht. In Biologie und Chemie schnitt sie mit „guten“ bzw. „sehr guten“ Noten ab. Das Motivationsschreiben der Lehramtskandidatin beinhaltet vor allem Argumente für die Wahl der Hochschule. Die Kandidatin verfügt bereits über Studienerfahrungen an der Technischen Universität München im Rahmen des *twoinone*-Studiums im Fach Chemie. Die Länge des Motivationsschreibens ist in etwa durchschnittlich. Außerdem gibt die Kandidatin an, bereits Erfahrungen in der Nachhilfe und im Jugendtraining gesammelt zu haben. Das Auswahlgespräch der Lehramtskandidatin wurde von Kommissionsgruppe 3 geführt und dauerte insgesamt 20:42 Minuten.

Fragenteil. Die Kommission thematisiert zunächst den Wechsel der Kandidatin vom reinen Chemiestudium ins Lehramtsstudium.

K: „Wie würden Sie das von Ihrer ursprünglichen Berufswahl her definieren? Sie wollten mal Chemikerin werden und jetzt sind Sie zum Lehramt gekommen. Das unterscheidet sich von der beruflichen Zielsetzung ja doch, ob ich jetzt ein reines Fachstudium anstrebe, oder ob ich auf Lehramt studiere.“

Die Lehramtskandidatin nennt als Motive mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen und Freude am Vermitteln von Wissen. Anschließend werden ihre fachlichen Voraussetzungen diskutiert. Die Fächerbelegungen in der Schule und die dabei erzielten Noten werden angesprochen. Ferner wird die Lehramtskandidatin auf Freizeitinteressen in den beiden Fächern angesprochen und ihre pädagogischen Vorerfahrungen werden diskutiert. Die Kommission geht vor dem Hintergrund der pädagogischen Erfahrungen der Lehramtskandidatin im Kinder- und Jugendbereich gezielt auf die Frage der Motivation für die Schulart Gymnasium ein:

K: „Diese Frage stellen wir eigentlich fast immer: Warum haben Sie sich das Gymnasium ausgesucht? Also wenn Sie sagen, Sie arbeiten in der Kirche mit Kindern, Sie sind gerne kreativ – da haben Sie auch einen Bezug zur Grundschule.“

Ferner wird die Kandidatin zur Reflexion über Schule und Unterricht angeregt. Hierzu nutzt die Kommission die persönliche Erfahrung der Lehramtskandidatin:

K: „Ich habe keine Zweifel daran, dass Sie ein großes Interesse an Chemie haben. Die spannende Frage ist, wie sind die anderen 31 Schüler damit umgegangen? Sprich Ihre Mitschüler? Denn das wäre genau die Situation, die Sie künftig in Ihrer Schulklasse vorfinden.“

K: „Wie würden Sie denn eine normale Unterrichtsstunde aufbauen?“

K: „Wie war das bei Ihnen im Unterricht? [...] Wie hat die Lehrerin ihre Stunden beendet? Woran haben Sie gemerkt, dass sie fertig war?“

Außerdem greift die Kommission auf Aussagen des Motivationsschreibens zurück und nutzt diese als Anker, um die pädagogischen und persönlichen Fähigkeiten der Lehramtskandidatin anzusprechen:

K: „Sie schreiben hier zum Beispiel bezüglich Ihres kirchlichen Engagements, Sie stärken das Selbstbewusstsein jedes Kindes. Wie macht man so etwas?“

K: „Und wer macht das mit Ihnen? [...] Beziehungsweise anders herum gefragt, wie gehen Sie zum Beispiel mit Misserfolgen um?“

Beurteilungsteil. Im Beurteilungsteil konnten 93 Sprecherwechsel gezählt werden, was auf eine vergleichsweise umfassende Diskussion der Kommissionsmitglieder hindeutet. Die Kandidatin erhält mit 90 Punkten eine sehr positive Einschätzung, die 44 Punkte über der für die Zulassung notwendigen Punktehürde liegt. Im fachlichen Bereich werden die Voraussetzungen der Kandidatin „hoch“ (20 Punkte) eingeschätzt. Die Kommission begründet die Beurteilung mit etwas Nachholbedarf im Fach Biologie. Die motivationalen Voraussetzungen werden „sehr hoch“ ein-

gestuft und mit den maximal möglichen 25 Punkten bewertet. Die Begründung ist unkonkret und pauschal:

K: „Ich glaube, da fehlt es ihr an nichts.“

K: „Nein, das finde ich auch.“

Hinsichtlich der pädagogischen Voraussetzungen werden die Erfahrungen im Nachhilfeunterricht sowie das Jugendtraining angerechnet und „hohe“ Voraussetzungen (20 Punkte) bescheinigt. Im persönlichen Bereich werden die Voraussetzungen „sehr hoch“ (25 Punkte) eingeschätzt. Die Kommission begründet diese Einschätzung mit dem persönlichen Eindruck der Kandidatin:

K: „Also, was mir an ihr gefällt ist, ich finde, sie hat ein gewisses Standing. Also, sie ist taff.“

K: „Sie nehmen es mir aus dem Mund. Ja, sie hat auch ein bisschen Ruhe. [...] Sie ist zumindest kaum aufgeregt. [...] Ich kann mir vorstellen, dass sie sich gut durchsetzt.“

K: „Ja, das glaube ich auch. Ich glaube, sie ist auch sehr streng.“

K: „Für den Anfang ist das natürlich gut, also ich habe bei ihr den Eindruck, dass sie die Distanz wahren kann zwischen den Schülern.“

K: „Ja, wir haben uns ja vorhin über Professionalität unterhalten. Ich glaube, das bekommt sie super gemeistert.“

Abschließend prüft die Kommission, ob sich die Gesamtpunktzahl mit dem Eindruck der Kandidatin, auch im Vergleich zu den anderen Studienbewerberinnen und Studienbewerbern, deckt:

K: „Dann sind wir bei 90 Punkten, oder?“

K: „Ja, genau, stimmt. Und wenn man das jetzt mal in der Gesamtschau sieht, das deckt auch meinen Eindruck.“

K: „Ja, die beiden waren jetzt wirklich mit die Besten.“

Feedbackteil. Das Feedback erfolgt knapp und ist zuversichtlich. Alle Kompetenzbereiche werden zumindest kurz angesprochen. Zum Teil werden auch Entwicklungsempfehlungen gegeben.

K: „[...] Wir sind fest davon überzeugt, dass Sie die besten motivationalen und persönlichen Voraussetzungen für das Studium mitbringen. Sie müssen im fachlichen Bereich schauen, wie sich das mit der Biologie gestaltet. Bleiben Sie einfach dran.“

K: „Aber auch da haben wir keine Zweifel, dass Sie das intensiv verfolgen werden und Ihre pädagogischen Voraussetzungen sind über Ihre verschiedenen außerschulischen Aktivitäten mit [bestimmtes Jugendtraining] und Nachhilfe bestens gegeben. Bauen Sie das weiter aus, schauen Sie, was die Pädagogen Ihnen anzubieten haben. Wie sich Schulunterricht gestaltet, wenn Sie in die Praktika gehen und bleiben Sie uns einfach erhalten.“

Die individuelle Eignungsabklärung dieses Gesprächs liegt vor allem in der Thematisierung des Studiengangwechsels und der damit verbundenen Motivation für die Lehreraufbahn. Außerdem

werden persönliche Schulerfahrungen der Kandidatin reflektiert und Aussagen aus dem Motivationsschreiben aufgegriffen. Der Beurteilungs- und Feedbackteil fallen vergleichsweise kurz und allgemein aus, was vermutlich auf die positive Einschätzung der Kandidatin zurückzuführen ist. Dennoch werden alle Kompetenzbereiche in den einzelnen Gesprächsteilen angesprochen.

4.4.2.6.6 Fallbeispiel für Ablehnung (Bewerbertyp 1; Kommission 2)

Hintergrundinformationen. Der Lehramtskandidat dieses Fallbeispiels hat sich für die Fächerkombination Biologie und Chemie beworben. Das Abitur wurde an einem allgemeinbildenden Gymnasium (G8) mit einem Durchschnitt erworben, der deutlich schlechter als der der Gesamtstichprobe ist. In den beiden Fächern Biologie und Chemie wurden in der Oberstufe „befriedigende“ und „ausreichende“ Noten erreicht. Das Motivationsschreiben des Lehramtskandidaten enthält vor allem pädagogische Studien- und Berufswahlmotive und lässt nur eine geringe fachliche Motivation erkennen. Auch Hochschulwahlmotive werden nicht genannt. Der Kandidat gibt an, bereits Erfahrungen im Nachhilfeunterricht und in der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt zu haben. Das Motivationsschreiben ist überdurchschnittlich lang. Das Auswahlgespräch wurde von der Kommissionsgruppe 2 geführt und ist mit 34:43 Minuten das längste der aufgezeichneten Gespräche.

Fragenteil. Zu Beginn des Gesprächs werden die fachlichen Voraussetzungen des Kandidaten ausgiebig thematisiert. Anlass sind die negativ auffallenden Noten im Abiturzeugnis im Fach Chemie. Der Kandidat begründet das Zustandekommen der Noten mit einer geringen Lernmotivation zu Schulzeiten. Die Kommission nutzt das Argument Reflexionsanstoß zum Thema Unterrichtsgestaltung:

K: „Und was würden Sie heute als angehender Lehrer für Konsequenzen ziehen, wenn Sie so einen Schüler hätten? Was würden Sie tun?“

K: „Gibt es vielleicht auch Dinge im Schulunterricht, die nicht so waren, dass es motivierend gewirkt hat?“

Außerdem wird dem Kandidaten vermittelt, dass gewisse Grundlagen in der Mathematik und Physik wichtig für das zukünftige Studium sind und die fachlichen Voraussetzungen in diesen Bereichen werden kritisch hinterfragt:

K: „Wenn Sie jetzt Ihre Noten ansehen, da ist ja auch die Mathematik ein gewisses Problem. Ich weiß nicht, ob Sie sich schon mal ein bisschen darüber erkundigt haben, wie das Studium so abläuft. Können Sie sich vorstellen, wo Sie überall Mathematik und Physik im Studium brauchen?“

K: „Also, es gibt ja mehrere Bereiche in der Chemie. Anorganische Chemie, Organische Chemie und es gibt eben noch einen dritten Bereich – die Physikalische Chemie. Und da wird viel Mathematik und Physik betrieben [...]. Und das wird Sie praktisch in jedem Semester an irgendeiner Stelle treffen. Und da hängt es jetzt davon ab, wie Ihr Grundgerüst in Mathematik und Physik aussieht. Weil Sie haben nicht viel Zeit, um das nachzuholen. Da müssen Sie möglichst schnell auf den Trichter kommen. Wie sieht es denn da in der Physik aus?“

Anschließend werden das naturwissenschaftliche Freizeitinteresse des Lehramtskandidaten und Alltagsbeispiele mit Bezug zu Biologie und Chemie diskutiert. Der Lehramtskandidat äußert sein Interesse für ein Thema im Bereich der Energieforschung. Die Kommission greift das Thema auf, um eine Reflexion über Unterrichtsvorstellungen zu initiieren und den Kandidaten in die Rolle der Lehrkraft hineinzusetzen. Dabei gibt sie immer wieder neue Impulse:

K: „Angenommen, Sie würden jetzt ein W- oder P-Seminar aus dem Thema machen. Wie würden Sie so etwas angehen? [...] Und da können Sie jetzt Ihre Erfahrungen im W- oder P-Seminar als Grundlage nehmen. Stellen Sie sich vor, Sie wollten jetzt als Thema irgendwas mit Energieforschung machen. Was würden Sie im Vergleich zu dem, was Sie kennengelernt haben, anders machen oder übernehmen?“

K: „Sie sind ja jetzt nicht mehr Schüler in dem Bereich, sondern Sie sind ja jetzt der Lehrer. Sie sollen das selbst konzipieren [...] und können überlegen, was würde ich jetzt an meiner Stelle übernehmen oder was würde ich prinzipiell anders machen.“

K: „Welche verschiedenen Formen der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern könnten Sie sich denn vorstellen? Sie müssen natürlich schauen, dass die Schüler aufpassen, die dürfen keinen Unsinn machen in der Stunde und sollten Ihnen möglichst zuhören. Wie schaffen Sie das, dass Sie die Schüler fesseln? Welche Unterrichtsformen sind da denkbar?“

K: „Wie stellen Sie sicher, dass nicht einer die ganze Arbeit für die Gruppe macht, sondern dass alle gleich arbeiten? Es sollte ja jeder Schüler innerhalb der Gruppe den gleichen Beitrag zum Ergebnis leisten.“

Ferner geht die Kommission auf die pädagogischen Vorerfahrungen des Lehramtskandidaten ein und regt einen Transfer an. Sie bezieht sich dabei auf das Motivationsschreiben:

K: „Kleinen Moment. Ich habe gelesen, Sie sind oder waren in der [kirchliche Einrichtung] tätig. Inwiefern könnte Ihnen diese Arbeit helfen, bei der Tätigkeit, die Sie als Lehrer ausführen? Was werden Sie für den Lehrerberuf mitnehmen, von dem, was Sie da in Ihrer Arbeit leisten? Was würden Sie sagen, das kann ich jetzt gebrauchen?“

Insgesamt ist das Gespräch stark auf die fachlichen Voraussetzungen und die Unterrichtsvorstellungen des Lehramtskandidaten fokussiert. Die Kommission stellt dabei auffällig viele Fragen und versucht dabei immer wieder einen Bezug zu den persönlichen Erfahrungen des Kandidaten herzustellen. Fragen zur beruflichen Entscheidungsfindung oder zu persönlichen Eigenschaften werden nicht gestellt.

Beurteilungsteil. Bereits zu Beginn des Dialogs äußern die Kommissionsmitglieder Zweifel am Bestehen des Lehramtskandidaten im Auswahlgespräch:

K: „Er braucht ziemlich viele Punkte, richtig?“

K: „Das kommt auch noch dazu, ja.“

K: „Er braucht 62, puh.“

Anschließend erfolgt eine differenzierte Beurteilung der einzelnen Kompetenzbereiche. Insgesamt konnten 99 Interaktionen gezählt werden, was für eine vergleichsweise intensive Diskussion der Kommissionsmitglieder spricht. Fachlich ist sich die Kommission auf Grund der Abiturleistungen einig, dass der Kandidat „niedrige“ (10 Punkte) Voraussetzungen mitbringt. Auch im

motivationalen Bereich werden „niedrige“ (10 Punkte) Voraussetzungen konstatiert. Begründet wird diese Einschätzung vor allem durch wenig gereifte bzw. fehlende Vorstellungen von Unterricht und Schule:

K: „Er kriegt Probleme als Lehrer.“

K: „Also motivational, würde ich auch sagen. Das ist komplett anders als bei den anderen.“

K: „Ja, er bringt es nicht rüber. Und er versucht es auch zu wenig, aus meiner Sicht. Man muss ihn immer wieder anstoßen.“

K: „Da kommt gar nichts.“

[...]

K: „Die Waschwirkung mit den Seifen hat er dann zwar genannt im Schulunterricht, aber wenn er schon den Alltagsbezug so heraushebt, dann hätte ich jetzt schon gedacht, dass er so ein bisschen weiß, was aktuell geboten ist.“

K: „Er muss ja kein Konzept haben, aber er müsste einfach die brennenden Probleme, die man in der Schule hat, die müsste er wissen.“

K: „Und da gibt es so vieles, was man ansprechen kann.“

K: „Ja, und da war gar nichts.“

Auch im pädagogischen Bereich stellt die Kommission nur „niedrige“ (10 Punkte) Voraussetzungen fest. Grund sind die, im Vergleich zu anderen Kandidaten, unzureichenden und zum Teil auch fehlenden Antworten.

K: „Er hat später schon darüber nachgedacht, aber also im Vergleich zu den anderen ist er da deutlich schwächer.“

K: „Ja, ganz klar. Weil ihm da einfach nichts eingefallen ist. Auch mit der Gruppenarbeit. Also, man hätte sich wenigstens irgendwie rausreden können, irgendwie. Wenn er irgendetwas gesagt hätte, dann hätte ich ihm ein bisschen geholfen [...].“

K: „Also, was ihm nicht gelungen ist, er konnte aus seinem W-Seminar strukturell nichts für sich ableiten.“

K: „Der ist noch Schüler, mehr oder weniger.“

K: „Der ist noch Schüler, ja, das ist es.“

Fraglich ist, was genau die Kommission mit der Feststellung „*der ist noch Schüler*“ meint. Schließlich sind die Kandidaten zum Zeitpunkt des Gesprächs tatsächlich noch „Schüler“ und die Perspektivenübernahme der Lehrerrolle ist Ziel der praktischen Teile der Lehramtsausbildung. Offenbar unterscheidet sich der Lehramtskandidat deutlich von den übrigen Personen. Für die Beurteilung wird somit eine soziale Bezugsnorm verwendet. Die persönlichen Voraussetzungen werden ohne die Nennung eines konkreten Indikators ebenfalls als „niedrig“ (10 Punkte) eingeschätzt:

K: „Er ist ja ganz nett, aber das hilft ihm nicht weiter. Das ist einfach...“

K: „Hoch. Entwicklungsbedarf ist hoch.“

Der Kandidat erreicht im Auswahlgespräch in Summe 40 Punkte. Das sind 22 Punkte weniger, als die notwendigen 62 Punkte. Die Kommission überdenkt die Ablehnungsentscheidung und zieht rechtfertigende Argumente heran:

K: „Also, das heißt, wir lehnen ihn ab?“

K: „Das ist, ja, ich glaube, man tut ihm...“

K: „...keinen Gefallen, nein.“

K: „...keinen Gefallen damit, wenn man jetzt sagt, probiere es auf Probe oder wie auch immer.“

K: „Ich befürchte, dass er Probleme bekommt. Vor allem mit der Arbeitseinstellung.“

K: „Erstens mit der Arbeitseinstellung im Studium, zweitens mit der Motivation. Die müsste einfach viel höher sein und er müsste sich mehr beschäftigt haben mit dem Beruf.“

K: „Also, ich sehe vor allem vom Fach her massive Probleme. Weil das schafft er nicht. Weil er gesagt hat, Physik, das wäre etwas, was ihm noch nie so gefallen hat [...]“

K: „Er hat sich das Gespräch vorher wahrscheinlich auch nicht überlegt. Er hat sich gedacht, ich probiere es mal.“

K: „Vielleicht hilft man ihm ja.“

Aus der Argumentation gehen im Wesentlichen drei Gründe für die Ablehnung des Bewerbers hervor: (1) die Kommission ist der Meinung, dass sie den Kandidaten mit der Ablehnung vor „Problemen“ bzw. Misserfolgen bewahrt, (2) die fachlichen und motivationalen Grundlagen für die erfolgreiche Bewältigung des Lehramtsstudiums sind nicht gegeben und (3) die Motivation für den Lehrerberuf und die Beschäftigung mit dem Berufsbild der Lehrkraft sind nicht ausreichend erkennbar.

Feedbackteil. Im Feedbackgespräch wird dem Lehramtskandidaten die Ablehnungsentscheidung mitgeteilt und es werden ausführliche Rückmeldungen gegeben. Als Studienalternative wird das *Studium Naturale*³¹ vorgeschlagen, ein propädeutisches Studienangebot an der TU München zur Orientierung in naturwissenschaftlichen Studienfächern.

K: „Wir haben uns entschlossen, Sie nicht zum Studium zuzulassen. Ich habe aus fachlichen Gründen große Bedenken, weil einfach zu wenig da ist. Sie würden im Studium aus dem Rotieren gar nicht herauskommen, weil an jeder Ecke Mathematik und vor allen Dingen Physik gefragt ist. Die Physik werden Sie nicht los, sowohl in der Biologie als auch in der Chemie. Die kommt in jedem Semester in ziemlich kritischen Fächern und das heißt, man muss davon ausgehen, dass Sie einen immer größer werdenden Berg vor sich herschieben. Ja, also, was Sie machen könnten, wäre, dass Sie zum Beispiel – bei uns gibt es so ein Vorbereitungsjahr – Studium Naturale. Da könnten Sie sich gezielt Mathematik, Physik, Chemie und Biologie erarbeiten [...]. Zum Beispiel das Chemie-Praktikum könnten wir Ihnen dann nachher anrechnen, wenn Sie das bestehen. Also, das ist nicht umsonst sozusagen. Aber es gibt Ihnen noch ein Jahr Zeit, um rein zu kommen. Und das ist, glaube ich, ganz wichtig. Sie kommen von einem musischen Gymnasium, wo vielleicht alles ein bisschen anders läuft als in den Naturwissenschaften, das ist ein großer Unterschied. Ja, das ist es jetzt aus rein fachlicher Sicht. Es wird Ihnen wahr-

³¹ Für weitere Informationen siehe: studiumnaturale.wzw.tum.de (vgl. auch Kapitel 4.2.1.2)

scheinlich auch helfen, ein bisschen mehr Abstand vom Schülersein zu kriegen. Also mehr die Seiten zu wechseln, sag ich jetzt mal.“

K: „Ja. Ich würde Ihnen das wirklich empfehlen, dass Sie vielleicht so etwas probieren und sich dann nochmal bewerben. Also, wir sagen nicht, dass Sie nicht geeignet sind, sondern wir würden sagen, im Moment, da muss noch was gemacht werden.“

K: „Sie tun sich keinen Gefallen. Nutzen Sie die Zeit, um darüber nachzudenken, will ich wirklich Lehrer sein, was würde ich denn wirklich machen, wenn ich vor so einer Klasse stehe. Da müssen Sie sich ziemlich schnell Gedanken machen. Weil Sie kommen bei uns schon im zweiten Semester in die Schule und sind gleich mit solchen Sachen konfrontiert. Das heißt, das ist ein Thema, das nicht irgendwann auftaucht, sondern das taucht sofort auf. Drum muss man sich da vorher auch wirklich im Klaren darüber sein. Und vielleicht stellen Sie dann fest, nein, mich würde Biologie oder Chemie als Fach viel mehr interessieren [...] Vielleicht will ich gar nicht Lehrer werden, sondern lieber im Fach danach arbeiten [...]“

K: „Ich habe das jetzt nur empfohlen, weil ich eben von der Physik und Mathematik und auch von der Chemie her glaube, dass da schon Nachholbedarf da wäre. [...] Also, das ist keine verlorene Zeit. Sehen Sie das als eine sehr wertvolle Zeit an, die Sie auch wirklich nutzen, um die Defizite aufzuarbeiten. Und Sie sind dann hinterher viel schneller. Das eine Jahr werden Sie später überhaupt nicht merken.“

K: „Gibt es die Möglichkeit, dass er vielleicht mal ein Praktikum an einer Schule macht? Vielleicht, dass er mal eine Stunde hält, so einmal die Woche. [...]“

Insgesamt stehen in diesem Gespräch die fachlichen Voraussetzungen des Lehramtskandidaten sowie pädagogisch-didaktische und unterrichtliche Vorstellungen im Vordergrund. Die Kommission bemüht sich im Fragenteil, möglichst viel über die Unterrichtsvorstellungen des Lehramtskandidaten zu erfahren und setzt hierzu immer wieder neue Fragenimpulse ein. Da die erwarteten Antworten ausbleiben, erhärtet sich der Eindruck einer unzureichenden Eignung. Die Eignung wird dem Lehramtskandidaten jedoch nicht generell, sondern nur für die Momentaufnahme abgesprochen. Dem Kandidaten wird mit dem *Studium Naturale* ein individueller Lösungsweg zur Aufarbeitung fachlicher Defizite vorgeschlagen und die Möglichkeit aufgezeigt, sich zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt zu bewerben. Der Berufswunsch Lehrer soll erneut kritisch reflektiert werden. Insgesamt wird in den Rückmeldungen jedoch nur wenig auf die pädagogische Eignung des Lehramtskandidaten eingegangen. Die persönliche Kompetenzdimension wird nicht explizit thematisiert.

Folgende Schlussfolgerungen werden im Hinblick auf die Individualität der Eignungsabklärung aus den beschriebenen Fallanalysen abgeleitet: Die Individualität der Auswahlgespräche zeigt sich im *Fragenteil* insbesondere daran, *welche* Themen besprochen werden und *wie* die Fragen gestellt werden. Häufig wird Bezug auf die in den Bewerbungsdokumenten enthaltenen Informationen genommen und mit weiterführenden Fragestellungen daran angeknüpft (z.B. Konkretisierung der pädagogischen Vorerfahrungen, schulische Voraussetzungen, Studienerfahrungen). Kritische Themen (z.B. schlechte Abiturleistungen) und spezifische Beratungsbedarfe (z.B. bei einem Studiengangwechsel) werden im Gespräch individuell herausgearbeitet. Der Verlauf des Fragenteils hängt somit stark von den individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ab. Das vierdimensionale Kompe-

tenzmodell dient als grobe Gesprächsstruktur und wird eher implizit berücksichtigt. Je nach Bewerberin bzw. Bewerber werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Fragen werden in der Regel nicht allgemein, sondern kontextualisiert und mit Bezug auf die konkrete Lebens- und Erfahrungswelt der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gestellt (z.B. Thematisierung eigener Erfahrungen in der Schule). Die Kommissionen versuchen so, Reflexionen über den persönlichen Erfahrungsschatz anzuregen. Insgesamt sind die Gesprächsinhalte durch fachliches Vorwissen, Meinungen, Einstellungen und unterrichtliche Vorstellungen geprägt. Ferner werden häufig Selbsteinschätzungen im Hinblick auf die Eignung für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf erfragt, insbesondere bei Kandidatinnen und Kandidaten mit hohen Entwicklungsbedarfen. Die im Fragenteil thematisierten Inhalte werden in der Regel auch im Bewertungs- und Feedbackteil aufgegriffen, was für die inhaltliche Kohärenz der Gespräche spricht.

Die im *Beurteilungsteil* herangezogenen Indikatoren weisen stets einen engen Bezug zu den im Fragenteil diskutierten Themen auf und sind somit ebenfalls sehr individuell. Die Einschätzung der einzelnen Kompetenzdimensionen geschieht unterschiedlich differenziert. Zum Teil werden keine Beurteilungsindikatoren genannt und stattdessen intuitive Urteile vollzogen. Vereinzelt werden auch Vergleiche mit anderen Bewerberinnen und Bewerbern vorgenommen. Häufig wird die im Gespräch erzielte Gesamtpunktzahl im Nachhinein mit dem intuitiven Gesamteindruck der Kandidatinnen und Kandidaten abgeglichen. In anderen Fällen tauscht sich die Kommission zuerst über den Gesamteindruck aus und nimmt dann Einschätzungen zu den einzelnen Kompetenzdimensionen vor. Wie genau dieser Gesamteindruck zustande kommt, geht aus den Transkripten nicht hervor. In einem Fall konnte eine Anpassung der Punktzahl festgestellt werden, es wurde „ein Auge zugedrückt“. Im Fall der Bewerberablehnung ist sich die Kommission einig, dass der Kandidat sowohl im fachlichen als auch im motivationalen und pädagogisch-didaktischen Bereich unzureichende Eingangsvoraussetzungen mitbringt. Die Beurteilungen von Personen mit großen Entwicklungsbedarfen fallen in der Regel länger aus, was für eine argumentative Absicherung der Urteile spricht.

Im *Feedbackteil* werden den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten individuelle Rückmeldungen gegeben, die sowohl sehr positiv als auch sehr kritisch ausfallen können. Die Rückmeldungen weisen einen Bezug zu den vorher diskutierten Gesprächsinhalten auf, was für die Kohärenz der Eignungsabklärung spricht. Empfehlungen und Hilfestellungen knüpfen an die spezifischen Voraussetzungen und Beratungsbedarfe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten an. Häufig werden nicht in allen Kompetenzdimensionen Rückmeldungen gegeben. Insbesondere im Fall „guter“ Voraussetzungen erfolgt das Feedback eher allgemein und knapp. Weiterentwicklungsempfehlungen erfolgen bei „kritischen Fällen“ sehr konkret und problemorientiert.

4.4.2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Teilstudie

In der zweiten Teilstudie wurde die Durchführungsqualität der Auswahlgespräche anhand von inhaltlichen und strukturellen Analysen untersucht. Die Befunde zeigen, dass sich das zu Grunde liegende *Kompetenzmodell* nur teilweise empirisch abbilden lässt. Nur im Fragenteil wurden die vier Kompetenzdimensionen vergleichsweise konsequent angesprochen. Insgesamt überwiegen die Gesprächsanteile im fachlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich gegenüber denen im motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Bereich. Sowohl auf Ebene einzelner Auswahlgespräche als auch auf Ebene der verschiedenen Kommissionsgruppen konnten inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Auswahlgesprächen beobachtet werden. *Leitthemen*, die häufig diskutiert wurden, sind fachliche Interessen, schulische Voraussetzungen, der Prozess der beruflichen Entscheidungsfindung, pädagogische Vorerfahrungen sowie Vorbilder und Überzeugungen über Eigenschaften „guter“ Lehrkräfte. Inhaltlicher Konsens zwischen den Gesprächen unterschiedlicher Kommissionen konnte vor allem in Bezug auf die Wahl der Themen im fachlichen und motivationalen Kompetenzbereich festgestellt werden.

Den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden in den Auswahlgesprächen ausreichende *Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung* eingeräumt. Ihr Redeanteil war dem der Kommissionsmitglieder mindestens gleichgestellt. Allerdings konnten zwischen den Gesprächen verschiedener Kommissionsgruppen Unterschiede im Hinblick auf die Dauer des Fragenteils sowie die Art der gestellten Fragen identifiziert werden. Für die Beurteilungen wurden bewerbenspezifisch sehr *unterschiedliche Indikatoren* herangezogen. Insbesondere für die Beurteilungen im fachlichen und motivationalen Kompetenzbereich konnte jedoch auch ein kommissionsgruppenabhängiges Vorgehen beobachtet werden. Einige Beurteilungen erfolgten auch ohne die Nennung konkreter Indikatoren. Die Beurteilungsphase gestaltete sich zudem unterschiedlich interaktiv. Die vorgenommenen Beurteilungen variierten jedoch nicht systematisch nach den Kommissionen. Allerdings konnten enge Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen in den einzelnen Kompetenzdimensionen gefunden werden. Dies spricht für *globale Gesamturteile* statt differenzierte Einzelurteile.

Alle Auswahlgespräche endeten mit einem persönlichen *Feedback* für die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Dieses war in der Regel sehr individuell und bezog sich meist nur auf einzelne Kompetenzbereiche. Besonders häufig wurden studienbezogene Empfehlungen ausgesprochen und die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten dazu angeregt, ihre Studien- und Berufswahl weiter zu reflektieren.

Die *Fallanalysen* haben gezeigt, dass in den Auswahlgesprächen auf die spezifische Bewerbersituation und persönliche Beratungsbedarfe eingegangen wurde. Inhaltliche Schwerpunkte wurden individuell gesetzt und Fragestellungen häufig auf den Erfahrungskontext der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bezogen. Die im Fragenteil diskutierten Themen wurden im Beurteilungs- und Feedbackteil in der Regel aufgegriffen, was für inhaltlich kohärente Gespräche spricht. Die qualitativen Fallanalysen unterstreichen ferner den Befund, dass die Beurteilungen eher intuitiv statt argumentativ erfolgten. Ausschlaggebend für die Beurteilungen war vor allem der persönliche Gesamteindruck der Kandidatinnen und Kandidaten. Im

Feedback wurde vor allem in „kritischen“ Fällen versucht, individuelle Lösungswege anzubieten und berufliche Alternativen aufzuzeigen. Insgesamt sollten die Gespräche noch stärker dazu genutzt werden, um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

4.5 Teilstudie 3: Akzeptanz und Wirkungen der Auswahlgespräche

Die dritte Teilstudie zielt auf eine Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der am Verfahren beteiligten Personen ab. Aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten soll die Frage beantwortet werden, wie die Auswahlgespräche erlebt wurden und welche reflexiven Wirkungen diese haben. Die Kommissionsmitglieder wurden zur Praktikabilität des Verfahrens und ihren Einstellung gegenüber den Auswahlgesprächen befragt. Im Folgenden wird auf methodische Grundlagen der beiden Umfragen eingegangen (Kapitel 4.5.1). Anschließend folgt eine Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 4.5.2).

4.5.1 Methodik der dritten Teilstudie

Im nächsten Teilkapitel (4.5.1.1) wird zunächst das methodische Vorgehen zur Fragebogenerhebung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beschrieben. Nach Angaben zum Fragebogen folgen Ausführungen zur Operationalisierung der erhobenen Konstrukte (Kapitel 4.5.1.1.1 bis 4.5.1.1.3) und zu den vorgenommenen Analysen (Kapitel 4.5.1.1.5). Anschließend wird die Online-Umfrage aus Sicht der Kommissionsmitglieder methodisch beschrieben (Kapitel 4.5.1.2).

4.5.1.1 Fragebogenerhebung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Die Fragebogenuntersuchung zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurde im direkten Anschluss an die Auswahlgespräche durchgeführt. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonymisiert mithilfe von persönlichen Codes. Der Fragebogen (vgl. Anhang C) umfasst insgesamt 35 Items. Mit den Items wurden die Wahrnehmung der Gesprächsatmosphäre (Kapitel 4.5.1.1.1), subjektive Einschätzungen über die behandelten Gesprächsinhalte (Kapitel 4.5.1.1.2) und verschiedene Wirkungen der Auswahlgespräche (Kapitel 4.5.1.1.3) erfasst. Als Antwortformat wurde für alle Skalen eine 6-stufige Likert-Skala mit den Antwortoptionen „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ gewählt. Darüber hinaus wurden die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gefragt, ob und wie sie sich auf das Auswahlgespräch vorbereitet hatten. In einem offenen Antwortformat konnten Verbesserungsvorschläge und Kommentare für die Gestaltung der Auswahlgespräche geäußert werden. Als Hintergrundvariablen wurden Alter und Geschlecht erhoben.

4.5.1.1.1 Operationalisierung der Gesprächsatmosphäre

Die Gesprächsatmosphäre in den Auswahlgesprächen wurde anhand von 14 selbst entwickelten Items erhoben. Die Items zielen darauf ab, die Bewertung des Gesprächsverlaufs, die Eigenaktivität der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und deren emotionales Empfinden im Auswahlgespräch zu erfassen. Die Fragebogendaten wurden einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen, um zu prüfen, ob sich die beabsichtigten Konstrukte abbilden lassen und um Skalenwerte für weitere Analysen zu bilden. Als Methode wurden die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und die Vorgabe von drei Faktoren gewählt. Ein Item („Das Gespräch empfand ich als überflüssig“) wurde auf Grund einer niedrigen Anti-Image-Korrelation ($r = .38$) aus der Faktorenanalyse ausgeschlossen. Laut dem Kaiser-Meyer-Olkin-Wert von $KMO = .75$ ist die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse gegeben (vgl. Kaiser & Rice, 1974). Tabelle 43 zeigt die rotierte Komponentenmatrix der drei-faktoriellen Lösung. Die Zuordnung der Items zu den drei Faktoren entspricht im Wesentlichen der inhaltlich beabsichtigten Struktur:

- *Eigenaktivität.* Der erste Faktor beschreibt wie die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ihre Gelegenheiten zur aktiven Einbringung in das Auswahlgespräch wahrnehmen. Auch ein Item zum Gesprächsverlauf (Item 7: „Der Gesprächsverlauf erschien mir harmonisch“) lädt auf diesen Faktor. Eine aktive Teilnahme am Gespräch geht demnach mit der Wahrnehmung einer harmonischen Gesprächsatmosphäre einher. Die Skala wurde aus den Items 1 – 3 und 7 gebildet.
- *Emotionales Erleben.* Der zweite Faktor beschreibt das emotionale Befinden der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten während des Auswahlgesprächs. Zur Skala gehören die Attribute motivierend, verunsichernd (negativ), bekräftigend, belastend (negativ) und interessant. Das Item „Im Gespräch hatte ich ausreichend Gelegenheit selbst Fragen zu stellen“ (Item 4) lädt ebenfalls auf den Faktor. Eine positiv wahrgenommene Gesprächsatmosphäre und die von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wahrgenommenen Gelegenheiten selbst Fragen zu stellen, hängen demnach zusammen. Die Skala wurde folglich aus den Items 4 und 9 – 13 gebildet.
- *Positiver Gesprächsverlauf.* Der dritte Faktor beschreibt die Bewertung des Gesprächsverlaufs. Zur Verbesserung der internen Konsistenz wurde das Item „Der Gesprächsverlauf erschien mir herausfordernd“ (Item 8) aus der Skalenbildung ausgeschlossen. Die Skala wurde somit aus den beiden Items 5 und 6 gebildet.

Tabelle 43: Rotierte Hauptkomponentenmatrix zur "Gesprächsatmosphäre des Auswahlgesprächs".

Nr.	Item	Faktoren		
		1	2	3
<i>Im Gespräch hatte ich ausreichend Gelegenheit...</i>				
1	...aus meiner Sicht wichtige Dinge anzusprechen.	.80		
2	...meinen Standpunkt darzulegen.	.91		
3	...meine Fähigkeiten aufzuzeigen.	.83		
4	...selbst Fragen zu stellen.		.66	
<i>Der Gesprächsverlauf erschien mir...</i>				
5	...strukturiert.	.41		.71
6	...schlüssig.	.53		.62
7	...harmonisch.	.72		
8	...herausfordernd. (-)			-.78
<i>Das Gespräch empfand ich als...</i>				
9	...motivierend.		.59	.33
10	...verunsichernd. (-)	-.30	-.53	.38
11	...bekräftigend.		.73	
12	...belastend. (-)		-.69	
13	...interessant.	.30	.48	
Erklärte Varianz in % (Gesamt: 59.75 %)		35.1 %	14.9 %	9.8 %

Anmerkung: Hauptkomponentenanalyse; Varimax-Rotation; 4-Faktorenlösung; Faktorladungen < .30 sind nicht dargestellt. Fett markierte Ladungen illustrieren die Zuordnung zum Faktor. Negativ formulierte Items sind mit (-) gekennzeichnet.

Insgesamt erklären die drei Faktoren 59.75 % der Gesamtvarianz. Die Reliabilitäten der Skalen gehen aus Tabelle 44 hervor und sind als „akzeptabel“ bis „gut“ einzustufen.

Tabelle 44: Deskriptive Kennwerte der Skalen zur Bewertung der Gesprächsatmosphäre.

	N	Items	α	M	SD	Min	Max
Eigenaktivität	72	4	.86	5.17	.74	2.50	6.00
Emotionales Erleben	64	6	.71	4.57	.79	2.83	6.00
Bewertung Gesprächsverlauf	73	2	.70	5.08	.81	2.00	6.00

Anmerkung: α = Cronbachs Alpha; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum; Skala: 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“.

4.5.1.1.2 Operationalisierung der Gesprächsinhalte

Anhand von vier Items wurde erfasst, inwiefern die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten der Meinung sind, dass ihre fachlichen, motivationalen, pädagogischen und persönlichen Voraussetzungen im Gespräch ausreichend behandelt wurden. Die Items wurden als Einzelitems ausgewertet. Tabelle 45 gibt einen Überblick über die deskriptiven Werte.

Tabelle 45: Deskriptive Kennwerte der Items zu den Gesprächsinhalten.

Das Gespräch behandelte ausreichend meine...	N	M	SD	Min	Max
...fachlichen Voraussetzungen	66	4.36	1.34	1.00	6.00
...motivationalen Voraussetzungen	66	5.32	.79	3.00	6.00
...pädagogischen Voraussetzungen	67	5.13	.83	2.00	6.00
...persönlichen Voraussetzungen	67	5.25	.88	2.00	6.00

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; Skala: 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“.

4.5.1.1.3 Operationalisierung der Wirkungen

Zur Erfassung der Wirkungen der Auswahlgespräche wurden die Items von Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger und Nieskens (2009) zur Evaluation von Verfahren der Laufbahnberatung adaptiert. In Anpassung an die spezifische Situation der Auswahlgespräche wurden einzelne Items ausgelassen oder durch zutreffendere Formulierungen ersetzt. Die Skalen differenzieren zwischen fünf verschiedenen Wirkungen: (1) informierende Wirkung, (2) reflexionsanregende Wirkung, (3) Wirkung auf den Laufbahnentscheid, (4) erkundungsanregende Wirkung und (5) entwicklungsfördernde Wirkung. In dieser Arbeit wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit Varimax-Rotation berechnet. Bisherige Untersuchungen zu dem Fragebogeninventar, welche im Kontext des Selbsterkundungsverfahrens CCT (*Career Counselling for Teachers*)³² durchgeführt wurden, legen eine drei-faktorielle Struktur nahe (Mayr et al., 2009). Aus diesem Grund wurde für die hier vorgenommenen Faktorenanalysen die Vorgabe von drei Faktoren gewählt. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert von $KMO = .72$ bestätigt die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse (vgl. Kaiser & Rice, 1974). Aus Tabelle 46 gehen die Befunde der Faktorenanalyse auf Grund der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Stichprobe hervor.

- *Reflexionsanregende Wirkung.* Der erste Faktor beschreibt, inwiefern durch das Auswahlgespräch reflexive Prozesse bewirkt wurden und dieses zu einer veränderten Wahrnehmung des Berufsziels geführt hat. Die Skala wurde aus den Items 3 – 9 gebildet.
- *Informierende Wirkung.* Der zweite Faktor beschreibt, inwiefern durch das Auswahlgespräch neue Informationen über den Lehrerberuf erlangt wurden oder die Einholung weiterer Informationen auf Grund des Gesprächs beabsichtigt wird. Die positive Ladung des Items „Das Gespräch hat mich bestärkt, den Lehrerberuf zu ergreifen“ (Item 7) wird in diesem Zusammenhang so verstanden, dass die neu erlangten Informationen über den Lehrerberuf eine bestätigende Wirkung ausüben. Die Skala wurde aus den Items 1, 2, 7 und 10 gebildet.

³² verfügbar unter <http://www.cct-germany.de/>

- *Entwicklungsfördernde Wirkung.* Der dritte Faktor beschreibt, inwiefern das Auswahlgespräch dazu animiert, aktive Maßnahmen zur weiteren Klärung des Berufswunschs oder zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen zu verfolgen. Der Fokus liegt dabei auf einem Handlungsaspekt. In die Skalenbildung aufgenommen wurden die Items 11 – 15.

Tabelle 46: Faktorenanalyse zu den Wirkungsskalen.

Nr.	Wirkungsskalen nach Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger und Nieskens (2009)	Faktoren		
		1	2	3
<i>Das Gespräch hat...</i>				
<i>Dimension des originalen Instruments: Informierende Wirkung</i>				
1	mich auf Aufgabenfelder von Lehrkräften hingewiesen, die ich zuvor nicht so klar gesehen hatte.		.85	
2	mich auf berufliche Belastungen aufmerksam gemacht, die mir bisher nicht so deutlich bewusst gewesen sind.		.83	
3	mein Bild vom Lehrerberuf verändert.	.76		
<i>Dimension des originalen Instruments: Reflexionsanregende Wirkung¹</i>				
4	mich zur Reflexion über den Lehrerberuf angeregt.	.75		
5	mich zum Überlegen gebracht, ob der Lehrerberuf meinen Interessen entspricht.	.70	.36	
6	mich zum Nachdenken angeregt, ob ich auch die Fähigkeiten für den Lehrerberuf mitbringe.	.70		
<i>Dimension des originalen Instruments: Wirkung auf Laufbahnentscheid²</i>				
7	mich bestärkt, den Lehrerberuf zu ergreifen.		.76	
8	mich erkennen lassen, dass ich lieber einen anderen Beruf anstreben sollte.	.71		
9	meine Zweifel verstärkt, ob der Lehrerberuf das Richtige für mich ist.	.75		
<i>Dimension des originalen Instruments: Erkundungsanregende Wirkung³</i>				
10	mich angeregt, weitere Informationen über den Lehrerberuf einzuholen.		.73	
11	mich animiert, mit anderen über meine beruflichen Ziele zu reden.			.66
12	mich auf die Idee gebracht, zur Klärung meiner Laufbahnwahl zusätzliche Praxiserfahrungen aufzusuchen.			.58
<i>Dimension des originalen Instruments: Entwicklungsfördernde Wirkung</i>				
13	mir gezeigt, welche Kompetenzen ich ausbauen sollte.			.70
14	mir Hinweise gegeben, wie ich mich weiterentwickeln kann.			.88
15	mir bewusst gemacht, auf welchen persönlichen Stärken ich aufbauen kann.			.76
Erklärte Varianz in % (Gesamt: 61.35 %)		34.25 %	17.19 %	9.91 %

Anmerkung: Hauptkomponentenanalyse; Varimax-Rotation; 4-Faktorenlösung; Faktorladungen < .30 sind nicht dargestellt. Fett markierte Ladungen illustrieren die Zuordnung zum Faktor. Änderungen gegenüber den Originalskalen von Meyer und Kollegen (2009): ¹In dieser Skala wurde ein Item ersetzt; ^{2,3}Hier wurde jeweils ein Item weggelassen.

Die drei Faktoren klären insgesamt 61.35 % der Gesamtvarianz auf. In Tabelle 47 sind deskriptive Kennwerte und die interne Konsistenz der Skalen aufgeführt. Die interne Konsistenz kann als „akzeptabel“ bis „gut“ bezeichnet werden.

Tabelle 47: Deskriptive Kennwerte der Wirkungsskalen.

	<i>N</i>	<i>Items</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Reflexionsanregende Wirkung	73	6	.84	2.37	.83	1.00	5.67
Informierende Wirkung	73	4	.85	4.04	.88	2.00	6.00
Entwicklungsfördernde Wirkung	71	5	.77	4.21	.87	2.00	6.00

Bemerkung: α = Cronbachs Alpha; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min* = Minimum; *Max* = Maximum; *Skala:* 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“.

4.5.1.1.4 Vorgenommene Analysen

Im Ergebnisteil der Studie werden deskriptive Statistiken zur Evaluation der Auswahlgespräche seitens der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gezeigt. Um zu erfahren, wovon die Bewertungen abhängen, wurden anhand unterschiedlicher Teilstichproben folgende Zusammenhangsprüfungen vorgenommen (vgl. Tabelle 48): Zunächst wurden die erhobenen Evaluationsskalen auf Interkorrelationen geprüft (1). Anschließend wurde der Frage nachgegangen, ob sich die Evaluationen von Personen unterschiedlicher Cluster (2) und Kommissionsgruppen (3) signifikant unterscheiden. Hierzu wurde der H-Test von Kruskal und Wallis (Kruskal & Wallis, 1952)³³ angewandt. Ebenso wurde der Frage nachgegangen, ob die Evaluationen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit bestimmten Gesprächsmerkmalen zusammenhängen (4). Hierzu wurde das verteilungsfreie Rangkorrelationsmaß *rho* nach Spearman (Spearman, 1904) angewandt. Die Fragebogenevaluation erfolgte im unmittelbaren Anschluss an die Auswahlgespräche. Denkbar ist, dass die Angaben durch die darin mitgeteilten Beurteilungen beeinflusst wurden (5). Aus diesem Grund wurden Interkorrelationen mittels H-Test (Kruskal & Wallis, 1952) geprüft. Ferner wurden die Evaluationen von Personen mit und ohne Einschreibung zum Studium an der TUM School of Education miteinander verglichen (6). Hierzu wurde der U-Test von Mann-Whitney (Bortz & Lienert, 2008) zum Vergleich zweier unabhängiger Stichproben berechnet.

³³Der gruppenvergleichende und nicht-parametrische H-Test von Kruskal und Wallis (1952) entspricht der parametrischen Varianzanalyse weitgehend und prüft die Nullhypothese, dass die Rangdurchschnitte von *k* unabhängigen Stichproben nicht wesentlich voneinander abweichen (Bortz und Lienert, 2008, S. 157–158). Im Fall von nur zwei Stichproben wird alternativ der U-Test von Mann-Whitney berechnet (ebd., 140-145).

Tabelle 48: Überblick über die Zusammenhangsprüfungen.

	Überprüfte Einflussfaktoren und Zusammenhänge	Angewandte Statistik	N
1	Interkorrelation der Evaluationsskalen	Korrelationen (Pearson)	73
2	Cluster (bzw. Eingangsvoraussetzungen)	H-Test von Kruskal-Wallis	73
3	Kommissionsgruppen	H-Test von Kruskal-Wallis	22
4	Gesprächsmerkmale	Korrelationen (Spearman)	22
5	Beurteilung im Auswahlgespräch	Korrelationen (Pearson)	73
6	Immatrikulationsverhalten	U-Test von Mann-Whitney	73

4.5.1.2 Fragebogenerhebung aus Sicht der Kommissionsmitglieder

Ziel der Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder ist es, eine Einschätzung der mitwirkenden Personen über den Verlauf, die Praktikabilität und Akzeptanz des Verfahrens zu erfahren. Die Umfrage kann als ein erstes „Stimmungsbild“ der Kommissionsmitglieder verstanden werden. Die retrospektive Online-Umfrage (vgl. Anhang D) wurde mit dem Programm „EvaSys“ durchgeführt und am 10.08.2011 freigeschaltet. Am 22.09.2011 wurde eine anonyme Erinnerungsfunktion zur Bearbeitung der Umfrage getätigt. Zur Teilnahme an der Umfrage waren alle Kommissionsmitglieder berechtigt, die an den Auswahlgesprächen für die Studienzulassung zum Wintersemester 2011/12 im Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* (Bachelor) mitgewirkt hatten.

Im Einzelnen wurden Einschätzungen der Kommissionsmitglieder zur Gesprächsführung, zur gemeinsamen Urteilsfindung, zur Praktikabilität des Verfahrens sowie persönliche Einstellungen gegenüber dem Verfahren erfasst. Tabelle 49 gibt einen Überblick über die erfragten Themenbereiche und Beispielitems. Die Kommissionsmitglieder gaben jeweils an, inwiefern Sie den formulierten Statements auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den beiden Polen 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“ zustimmten. Die Statements sind manifester Art und wurden in Form von Einzelitems ausgewertet. Zur Vereinfachung wurden Antworten im unteren Skalenbereich (1 und 2) als ablehnende Haltung und Antworten im oberen Skalenbereich (4 und 5) als Zustimmung interpretiert. Die Skalenmitte (3) lässt darauf schließen, dass keine generelle Tendenz für oder gegen die jeweilige Aussage bestand. Zusätzlich konnten mittels unbegrenzter Textfelder zu jedem Fragenblock offene Antworten gegeben werden.

In den Analysen wurde kontrolliert, ob sich Kommissionsmitglieder, die in der Rolle als fachliche, pädagogische oder studentische Vertreterinnen bzw. Vertreter an den Gesprächen beteiligt waren (vgl. Kapitel 4.2.3), in ihrem Antwortverhalten signifikant unterscheiden. Daneben wurde gefragt, in welchem Umfang an den Auswahlgesprächen mitgewirkt wurde und inwiefern bereits Erfahrungen als Kommissionsmitglied aus den Vorjahren bestanden. Im Ergebnisteil dieser Arbeit werden deskriptive Werte zu den erfassten Einzelitems berichtet und mit Auszügen aus den offenen Antworten illustriert.

Tabelle 49: Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder.

Themenbereiche	Beispielitems
Gesprächsführung	Es fiel mir leicht für die folgende Dimension geeignete Fragen zu finden: ...persönliche Voraussetzungen.
Urteilsfindung	Für mich war es immer eindeutig erkennbar, ob ein/e Bewerber/in für das Lehramtsstudium geeignet ist oder nicht.
Praktikabilität des Verfahrens	Die folgenden Unterlagen empfand ich für die Durchführung der Gespräche als hilfreich: ...Leitfaden (wurde vorab per Email zugestellt).
Persönliche Einstellung gegenüber dem Verfahren	Ich habe die Auswahlgespräche als eine sinnvoll investierte Zeit erlebt.

4.5.2 Ergebnisse der dritten Teilstudie

Im ersten Teil dieses Kapitels (4.5.2.1) werden die Befunde zur Befragung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten berichtet. Im zweiten Teil des Kapitels (4.5.2.2) folgen die Befunde zur Befragung der Kommissionsmitglieder.

4.5.2.1 Fragebogenergebnisse aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Dieses Kapitel beschreibt die Befunde zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. In den Kapiteln 4.5.2.1.1 bis 4.5.2.1.3 werden zunächst deskriptive Befunde zur Gesprächsatmosphäre, den Gesprächsinhalten und den Wirkungen der Auswahlgespräche berichtet. In den anschließenden Kapiteln folgen die Befunde zu den erkundenden Zusammenhangsprüfungen: Kapitel 4.5.2.1.4 beschreibt Interkorrelationen zwischen den erfassten Evaluationsskalen. Anschließend werden die Evaluationsbefunde vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bewerberbtypen (Kapitel 4.5.2.1.5) und verschiedener Kommissionsgruppen (4.5.2.1.6) betrachtet. Ferner werden Zusammenhänge mit bestimmten Gesprächsmerkmalen (4.5.2.1.7) und den von den Kommissionen vorgenommenen Beurteilungen (4.5.2.1.8) berichtet. In Kapitel 4.5.2.1.9 erfolgt die Zusammenhangsprüfung zwischen den Evaluationsergebnissen und dem Immatrikulationsverhalten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Kapitel 4.5.2.1.10 fasst die wichtigsten Befunde zusammen.

4.5.2.1.1 Deskriptive Befunde zur Gesprächsatmosphäre

Aus den Boxplots in Abbildung 28 geht hervor, dass die Angaben der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den drei Skalen zur Gesprächsatmosphäre jeweils im oberen Skalenbereich liegen. Dies spricht für eine positive Bewertung der Gesprächsatmosphäre in den Auswahlgesprächen. Die befragten Personen gaben im Mittel mit $M = 5.08$ ($SD = .81$) an, dass der Gesprächsverlauf strukturiert und schlüssig war. Außerdem wurden die Gespräche überwiegend eigenaktiv erlebt ($M = 5.17$; $SD = .74$). Folgender Verbesserungsvorschlag wurde im Hinblick auf die Einführung in das Gespräch gemacht:

„Eventuell eine oder zwei Minuten am Anfang des Gesprächs über die momentane Situation: Wie geht es Ihnen? Wie sind Sie hergekommen? Um ein wenig Ruhe reinzubringen. Ansonsten perfekt.“

Der Mittelwert von $M = 4.57$ ($SD .79$) spricht dafür, dass die Auswahlgespräche überwiegend angenehm empfunden wurden. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beschreiben die positive Atmosphäre während des Auswahlgesprächs folgendermaßen:

„Es war eine sehr freundliche und entspannte Atmosphäre gegeben, ich habe keine Verbesserungsvorschläge.“

„Ich fand das Gespräch sehr gut. Zuvor hatte ich etwas Angst, war nervös. Aber die Beratungspersonen waren sehr freundlich. Ich würde nichts verbessern und weiterhin Auswahlgespräche führen.“

„Sehr nette Prüfer, gute Atmosphäre.“

Mittels Varianzanalyse (ANOVA) wurden die Skalen auf Geschlechtereffekte hin überprüft. Die Befunde zeigen, dass sich weibliche und männliche Personen hinsichtlich der Wahrnehmung der Gesprächsatmosphäre nicht signifikant unterscheiden (Positiver Gesprächsverlauf: $F(2) = .48$; $p = .62$; Eigenaktivität: $F(2) = .04$, $p = .96$; Emotionales Erleben: $F(2) = .38$; $p = .96$).

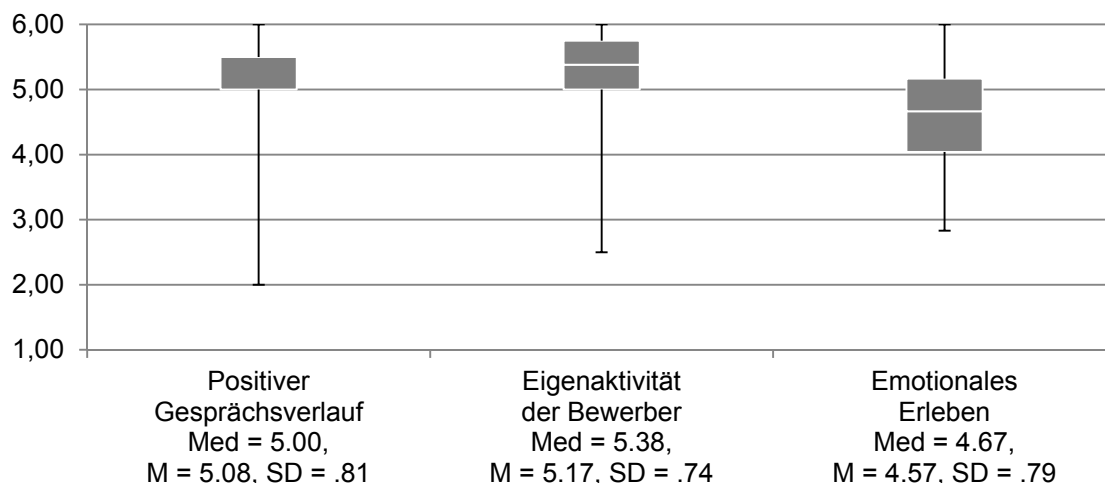


Abbildung 28: Boxplots der Skalen zur Gesprächsatmosphäre. Median und 25-Prozent-Quartil der Skala positiver Gesprächsverlauf haben den gleichen Wert und sind daher nicht erkennbar. Skala: 1 = „stimme gar nicht zu“; 6 = „stimme voll zu“; $N = 73$.

4.5.2.1.2 Deskriptive Befunde zu den Gesprächsinhalten

Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden dazu befragt, inwiefern im Gespräch die Voraussetzungen im fachlichen, motivationalen, pädagogischen und persönlichen Kompetenzbereich behandelt wurden. Das Balkendiagramm (vgl. Abbildung 29) zeigt wieviel Prozent der befragten Personen welche Antwortalternative gewählt haben. Daraus geht hervor, dass in Summe 75.8 % der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten der Aussage, dass ihre fachlichen Voraussetzungen ausreichend behandelt wurden, eher zustimmten bzw.

voll zustimmten. Nahezu ein Viertel (24.2 %) stimmte der Aussage „eher nicht“ bis „gar nicht“ zu. Zwei Kommentare veranschaulichen den Befund:

„War eine sehr entspannte Atmosphäre. Ein wenig mehr mathematisch-spezifische Fragen hätten nicht geschadet.“

„Fachliche Kompetenz auf beide Unterrichtsfächer ausweiten (zu einseitig, da nur Mathematik geprüft wurde).“

Die Zustimmung zur ausreichenden Behandlung der motivationalen, pädagogischen und persönlichen Voraussetzungen ist jeweils größer. Der Befund überrascht, da in Kapitel 4.4.2.1 gezeigt wurde, dass in den Auswahlgesprächen insbesondere fachliche Inhalte thematisiert wurden. Weibliche und männliche Personen unterscheiden sich nicht signifikant in ihren Angaben (Fachliche Voraussetzungen: $F(2) = .25$; $p = .78$; Motivationale Voraussetzungen: $F(2) = .33$, $p = .72$; Pädagogische Voraussetzungen: $F(2) = .08$; $p = .93$; Persönliche Voraussetzungen: $F(2) = .33$; $p = .72$). Die Items zu den Gesprächsinhalten werden in den Zusammenhangsanalysen nicht weiter berücksichtigt, da sich keine Skala daraus bilden lässt.

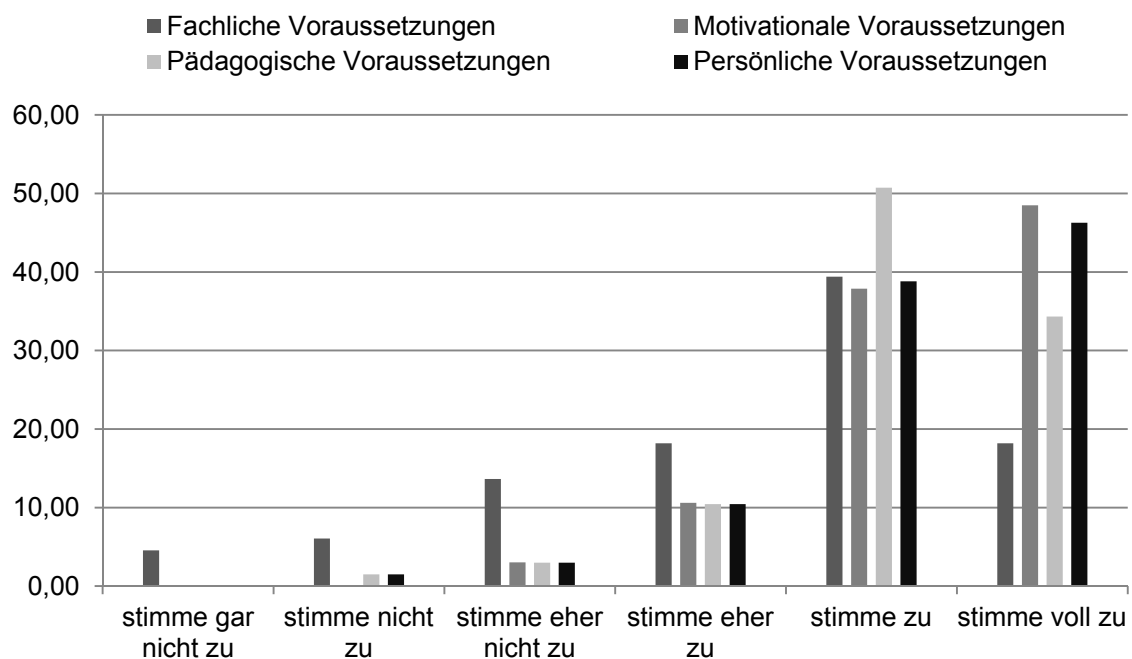


Abbildung 29: Anteile der Gesprächsinhalte. Anmerkung: Angegeben ist, wieviel Prozent der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ($N = 73$) eine bestimmte Antwortalternative gewählt haben.

4.5.2.1.3 Deskriptive Befunde zu den Wirkungen

Die Angaben der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Hinblick auf die Wirkungsskalen sind in Abbildung 30 dargestellt. Die reflexionsanregende Wirkung der Auswahlgespräche wurde mit $M = 2.37$ ($SD = .83$) eher gering eingeschätzt. Die Einschätzungen zu den informierenden ($M = 4.04$; $SD = .88$) und entwicklungsfördernden Wirkungen ($M = 4.21$ $SD = .87$) liegen dagegen im oberen Skalenbereich. Die Kommentare lauten:

„War sehr interessant.“

„War sehr aufschlussreich.“

Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden ebenfalls gefragt, ob sie sich auf das Auswahlgespräch vorbereitet hatten und antworteten in 63.2 % der Fälle mit „Ja“. Somit kann in den überwiegenden Fällen davon ausgegangen werden, dass bereits vorab Informationen zum Lehramtsstudium bzw. Lehrerberuf eingeholt wurden. Auch hinsichtlich der Wirkungen der Auswahlgespräche unterscheiden sich männliche und weibliche Personen nicht signifikant (Reflexionsanregende Wirkung: $F(2) = .98$; $p = .38$; Informierende Wirkung $F(2) = .13$; $p = .88$; Entwicklungsfördernde Wirkung $F(2) = .02$; $p = .98$).

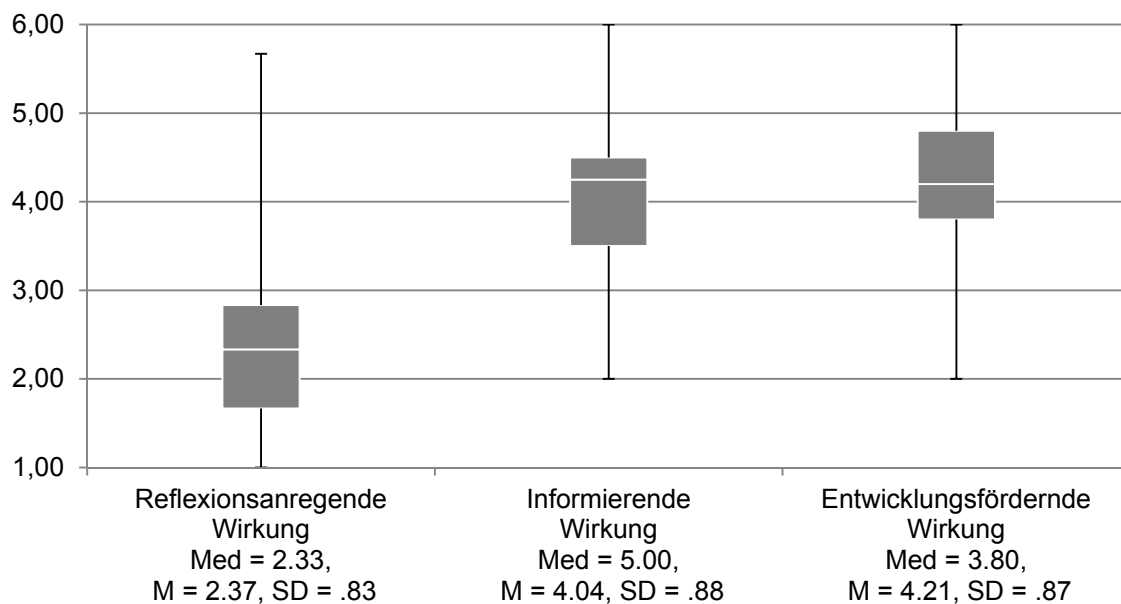


Abbildung 30: Boxplots zu den Wirkungsskalen.

4.5.2.1.4 Interkorrelationen der Evaluationsskalen

In den folgenden Kapiteln (4.5.2.1.4 bis 4.5.2.1.9) werden Befunde zu den Zusammenhängen der Evaluationsskalen gezeigt. Tabelle 50 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zur Gesprächsatmosphäre und den Wirkungsskalen. Demnach wurden Auswahlgespräche, in denen die Eigenaktivität und das emotionale Befinden gering eingeschätzt wurden, umso reflexionsanregender bewertet ($r = -.25$; $p < .05$; bzw. $r = -.29$; $p < .05$). Gespräche mit einem

strukturierten Gesprächsverlauf wurden tendenziell entwicklungsfördernd erlebt ($r = .31$; $p < .01$).

Tabelle 50: Zusammenhang der Einschätzungen zur Gesprächsatmosphäre und zu den Wirkungsskalen.

Wirkungsskalen	Skalen zur Gesprächsatmosphäre		
	Positiver Gesprächsverlauf	Eigenaktivität	Emotionales Erleben
Reflexionsanregende Wirkung	.07	-.25*	-.29*
Informierende Wirkung	.16	.10	.19
Entwicklungsfördernde Wirkung	.31**	.01	.09

Anmerkung: $N = 73$; Pearson-Korrelation.

Die Korrelationen zwischen den Skalen zur Gesprächsatmosphäre und den Gesprächsinhalten (vgl. Tabelle 51) zeigen, dass Auswahlgespräche, in denen die Eingangsvoraussetzungen aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ausreichend behandelt wurden, tendenziell sehr positiv erlebt wurden. Die Bewertungen zum Gesprächsverlauf und zur Eigenaktivität wurden weitgehend unabhängig von den Gesprächsinhalten vorgenommen.

Tabelle 51: Zusammenhang der Einschätzungen zur Gesprächsatmosphäre und zu den Gesprächsinhalten.

Gesprächsinhalte	Skalen zur Gesprächsatmosphäre		
	Positiver Gesprächsverlauf	Eigenaktivität	Emotionales Erleben
Fachliche Voraussetzungen	.14	.08	.40**
Motivationale Voraussetzungen	.12	.06	.32**
Päd.-did. Voraussetzungen	.20	.04	.21
Persönliche Voraussetzungen	.17	.17	.34**

Anmerkung: $N = 73$; Pearson-Korrelation.

Ähnliches gilt für den Zusammenhang zwischen den Gesprächsinhalten und den Wirkungsskalen (vgl. Tabelle 52). Einzig das Ausmaß der Behandlung der persönlichen Voraussetzungen steht in einem positiven Zusammenhang mit der informierenden Wirkung der Auswahlgespräche ($r = .32$; $p < .01$).

Tabelle 52: Zusammenhang der Einschätzungen zu den Wirkungsskalen und zu den Gesprächsinhalten.

Gesprächsinhalte	Wirkungsskalen		
	Reflexionsanregende Wirkung	Informierende Wirkung	Entwicklungsfördernde Wirkung
Fachliche Voraussetzungen	.00	.10	.15
Motivationale Voraussetzungen	-.10	.17	.01
Päd.-did. Voraussetzungen	-.15	.19	.09
Persönliche Voraussetzungen	-.23	.32**	.23

Bemerkung: $N = 73$; Pearson-Korrelation.

4.5.2.1.5 Unterschiede zwischen den Bewerbungstypen

In diesem Kapitel wird die Evaluation der Auswahlgespräche im Zusammenhang mit der in Teilstudie 1 vorgenommenen Bewerbungstypisierung betrachtet. Damit wurde geprüft, inwiefern die Auswahlgespräche von Personen mit unterschiedlichen Konstellationen in den kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich bewertet wurden. Tabelle 53 zeigt, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten der fünf Bewerbungstypen an der Evaluation der Auswahlgespräche teilgenommen hatten. Die Fallzahlen für die Personen des zweiten und vierten Clusters sind jedoch sehr gering. Darum wurde zur Prüfung auf signifikante Gruppenunterschiede der verteilungsfreie Kruskal-Wallis-Test angewandt.

Tabelle 53: Vorkommen der Cluster in der Stichprobe zur Evaluation der Auswahlgespräche.

Cluster	Häufigkeit des Vorkommens	
Cluster 1	N = 26	35.6 %
Cluster 2	N = 8	11.0 %
Cluster 3	N = 15	20.5 %
Cluster 4	N = 9	12.3 %
Cluster 5	N = 15	20.5 %
Gesamt	N = 73	100.0 %

Abbildung 31 zeigt die Skalenmittelwerte zur Einschätzung der Gesprächsatmosphäre für die Cluster 1 bis 5. Aus der Abbildung geht hervor, dass die Skalen zur Gesprächsatmosphäre von allen Clustern sehr positiv bewertet wurden. Die Evaluationen der Personen des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“) fallen etwas positiver aus, als die der übrigen Bewerbungstypen. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant (Positiver Gesprächsverlauf: $\chi^2(4) = 2.48$, $p = .65$; Eigenaktivität: $\chi^2(4) = 4.14$, $p = .39$; Emotionales Erleben: $\chi^2(4) = 5.55$, $p = .24$).

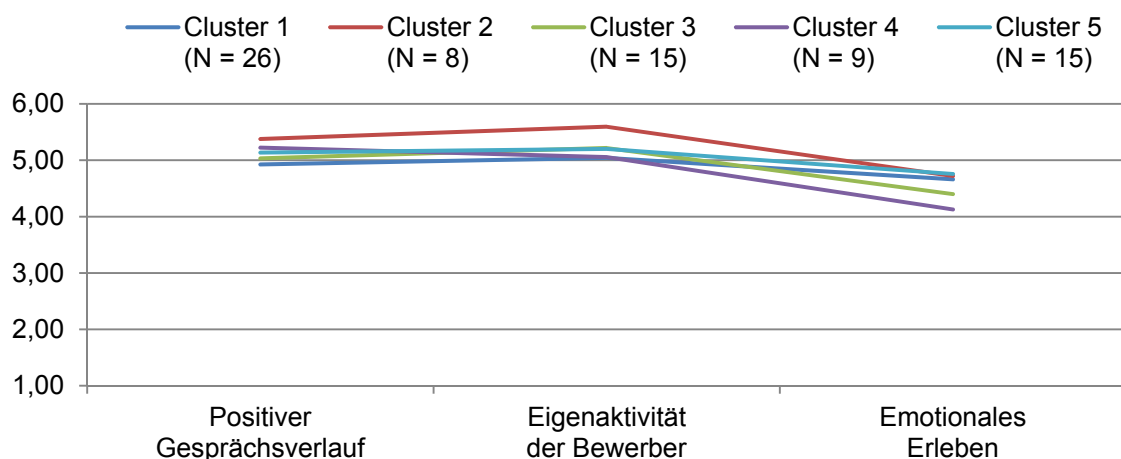


Abbildung 31: Evaluation der Gesprächsatmosphäre nach Bewerbungstyp.

In Abbildung 32 sind die Skalenmittelwerte der Wirkungsskalen für Personen unterschiedlicher Cluster abgebildet. Die Einschätzung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten verschiedener Bewerbungstypen unterscheiden sich hinsichtlich der informierenden Wirkung signifikant (Informierende Wirkung: $\chi^2(4) = 11.03$, $p < .05$). Insbesondere Personen des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“) haben die Auswahlgespräche demnach besonders informativ wahrgenommen und geben an, sich auf Grund des Gesprächs weitere Informationen über den Lehrerberuf einholen zu wollen. Die Clustermittelwerte in den übrigen Skalen unterscheiden sich nicht signifikant (Reflexionsanregende Wirkung: $\chi^2(4) = 1.16$, $p = .89$; Entwicklungsfördernde Wirkung: $\chi^2(4) = 6.25$, $p = .18$).

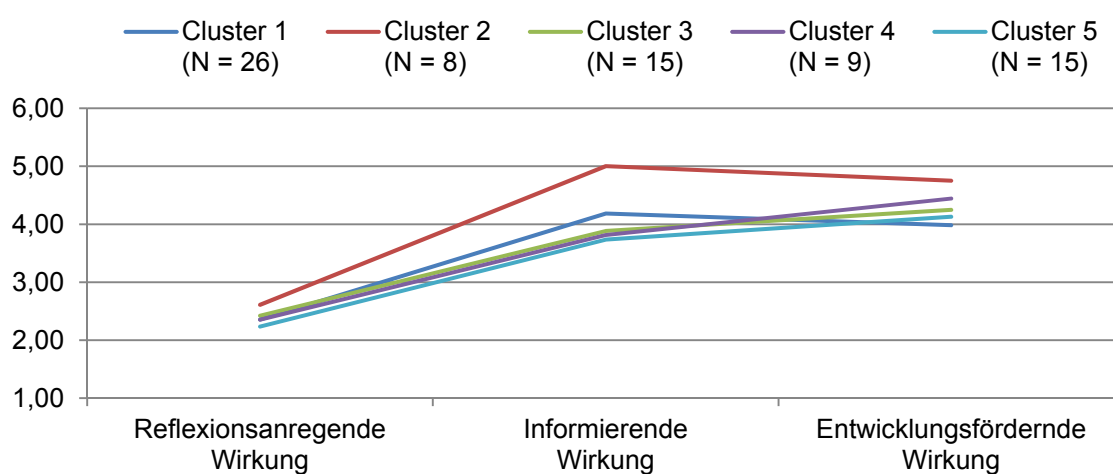


Abbildung 32: Evaluation der Wirkungen der Auswahlgespräche nach Cluster.

4.5.2.1.6 Unterschiede zwischen Gesprächen verschiedener Kommissionsgruppen

Der Vergleich der Evaluationen von Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen geschieht anhand der im Rahmen der zweiten Teilstudie beschriebenen Stichprobe von $N = 22$ Auswahlgesprächen bzw. Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (vgl. Kapitel 4.2.2). Abbildung 33 zeigt, dass sich die Einschätzungen zur Gesprächsatmosphäre nur geringfügig zwischen den evaluierten Gesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen unterscheiden. Die Unterschiede sind nicht signifikant (Positiver Gesprächsverlauf: $\chi^2(3) = 1.19$, $p = .76$; Eigenaktivität: $\chi^2(3) = 1.32$, $p = .73$; Emotionales Erleben: $\chi^2(3) = .73$, $p = .87$).

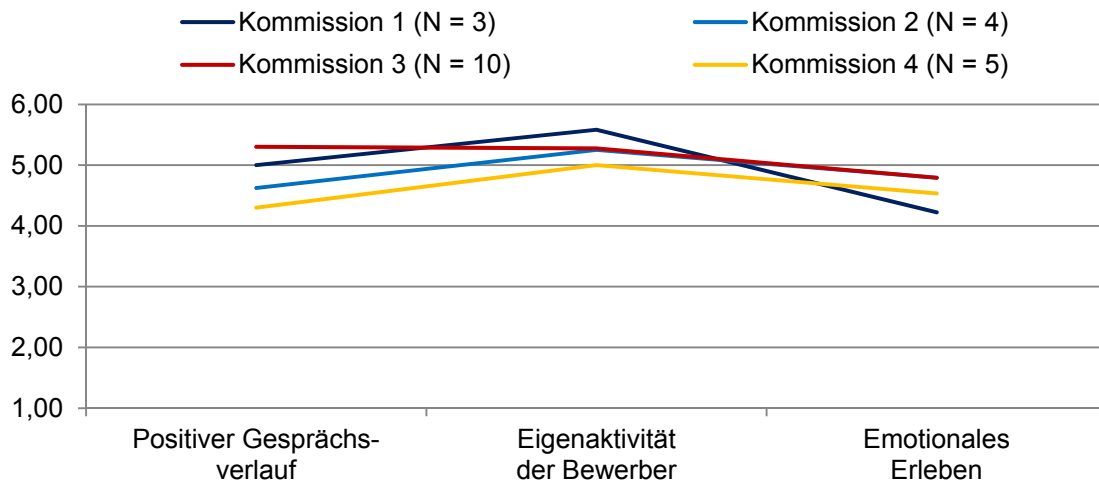


Abbildung 33: Evaluation der Gesprächsatmosphäre nach Kommissionsgruppen.

Hinsichtlich der Wirkungsskalen unterscheiden sich die Evaluationen der Gespräche unterschiedlicher Kommissionsgruppen etwas deutlicher (vgl. Abbildung 34). Am größten sind die Unterschiede in den informierenden Wirkungen. Tendenziell werden die Auswahlgespräche der ersten und vierten Kommissionsgruppe informativer bewertet, als die der dritten und vierten Kommission. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant (Reflexionsanregende Wirkung: $\chi^2(3) = 2.97$, $p = .40$; Informierende Wirkung: $\chi^2(3) = 5.94$, $p = .11$; Entwicklungsfördernde Wirkung: $\chi^2(3) = 2.45$, $p = .48$).

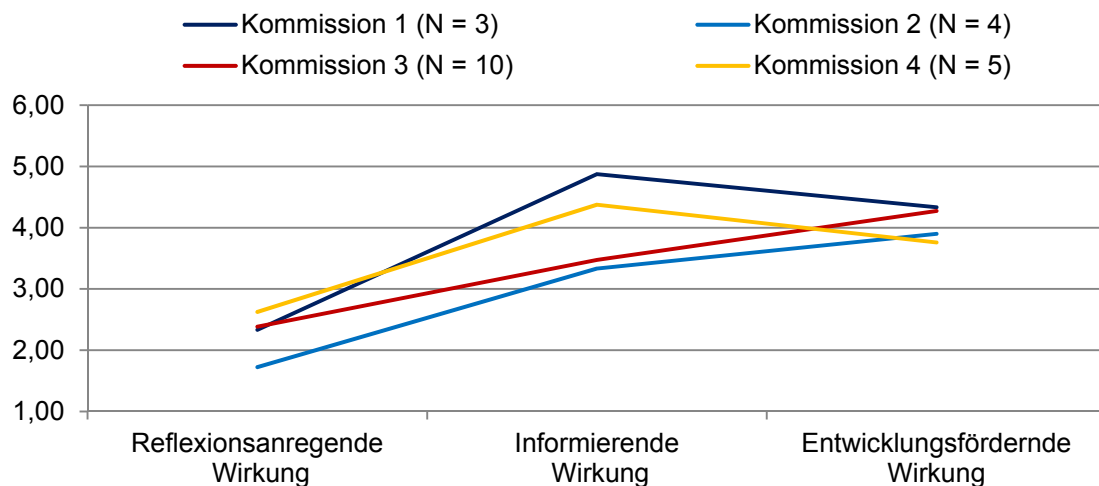


Abbildung 34: Evaluation der Wirkung der Auswahlgespräche nach Kommissionsgruppe.

4.5.2.1.7 Zusammenhänge mit Gesprächsmerkmalen

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen der Fragebogenevaluation und den Gesprächsmerkmalen sollen Anregungen dazu liefern, wie die Gespräche für die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten möglichst angenehm und gewinnbringend gestaltet werden können. Die Gesprächsmerkmale wurden im Rahmen der zweiten Teilstudie an einer Teilstichprobe von $N = 22$ (vgl. Kapitel 4.2.2) Auswahlgesprächen erfasst. Tabelle 54 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Gesprächsatmosphäre und der Anzahl der Fragen, der Art der Fragen, der Länge des Feedbacks und den Redeanteilen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner. Aus der Tabelle geht hervor, dass die Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten weitgehend unabhängig von den erfassten Gesprächsmerkmalen getroffen wurden.

Der einzig signifikante Zusammenhang besteht zwischen der Anzahl offener Fragen und dem positiven emotionalen Erleben der Auswahlgespräche ($r = .45$; $p < .05$). Mehr offene Fragen gehen demnach mit einer besseren Befindlichkeit im Auswahlgespräch einher. An den Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten ist erkennbar, dass die erlebte Eigenaktivität in den Gesprächen umso höher war, je weniger Fragen von den Kommissionen gestellt wurden.

Tabelle 54: Zusammenhang Gesprächsmerkmale und Gesprächsatmosphäre.

Gesprächsmerkmale	Positiver Gesprächsverlauf	Eigenaktivität	Emotionales Erleben
<i>Anzahl der Fragen</i>			
Fachlich	-.27	-.16	.16
Motivational	-.02	-.19	.07
Pädagogisch-didaktisch	.14	-.22	.02
Persönlich	.06	-.05	-.08
Gesamt	.04	-.23	.14
<i>Fragenart</i>			
Geschlossen	-.11	-.02	.17
Offen	.13	-.05	.45*
Reflexiv	.04	-.12	.00
Situativ	-.01	-.18	.09
Feedback (gesamt)	-.32	.43	-.04
Redeanteil	-.32	.10	.10

Bemerkung: $N = 22$; Spearman-Korrelation (nicht parametrisch). Korrelationen $r > .30$ sind fett gedruckt. Die Gesprächsmerkmale wurden anhand von Kodierungshäufigkeiten erfasst; $N = 22$.

Zwischen den Wirkungsskalen und den Gesprächsmerkmalen zeigen sich vor allem Zusammenhänge im Hinblick auf die informierende Wirkung der Auswahlgespräche (vgl. Tabelle 55). Tendenziell geht eine hohe Anzahl an Fragen mit geringen informierenden Wirkungen einher. Im Hinblick auf die Anzahl der Fragen im pädagogisch-didaktischen Bereich ist der Zusammenhang signifikant negativ ($r = -.54$; $p < .05$). Entgegen den Erwartungen zeigt sich ferner, dass die Anzahl offener, reflexiver und situativer Fragen tendenziell negativ und die Anzahl geschlossener Fragen tendenziell positiv mit den reflexionsanregenden, informierenden und entwicklungsfördernden Wirkungen der Auswahlgespräche verbunden sind. Auch viele

fachliche Fragen stehen in einem negativen Zusammenhang mit den Wirkungen der Gespräche. Bei einem geringen Redeanteil der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden die Auswahlgespräche außerdem tendenziell weniger entwicklungsfördernd erlebt.

Tabelle 55: Zusammenhang Gesprächsmerkmale und Wirkungsskalen.

Strukturelle Gesprächsmerkmale	Reflexionsanregende Wirkung	Informierende Wirkung	Entwicklungsfördernde Wirkung
<i>Anzahl der Fragen</i>			
Fachlich	-.26	-.27	-.36
Motivational	.17	-.04	.23
Pädagogisch-didaktisch	-.07	-.54*	.13
Persönlich	.25	-.31	.05
Gesamt	-.01	-.44	.21
<i>Fragenart</i>			
Geschlossen	.10	.26	.39
Offen	-.20	-.38	-.05
Reflexiv	-.01	-.23	-.25
Situativ	-.28	-.02	-.12
Feedback (gesamt)	.07	-.03	-.07
Redeanteil	.28	.20	-.31

Bemerkung: $N = 22$; Spearman-Korrelation (nicht parametrisch). Korrelationen $r > .30$ sind fett gedruckt. Die Gesprächsmerkmale wurden anhand von Kodierungshäufigkeiten erfasst; $N = 22$.

4.5.2.1.8 Zusammenhänge mit den Beurteilungen

Es ist anzunehmen, dass die Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unter anderem von den Beurteilungen der Kommissionen beeinflusst wurden, da die Fragebogenevaluation im direkten Anschluss an die Feedbackgespräche erfolgte. Die Korrelationen in Tabelle 56 zeigen, dass die Eigenaktivität und das emotionale Befinden im Auswahlgespräch in einem positiven Zusammenhang mit den Beurteilungen stehen (Eigenaktivität: $r = .38$; $p < .01$; Emotionales Erleben $r = .31$; $p < .05$). Eine hohe Eigenaktivität geht insbesondere mit guten Beurteilungen im fachlichen ($r = .33$; $p < .01$), motivationalen ($r = .45$; $p < .01$) und pädagogisch-didaktischen ($r = .24$; $p < .05$) Kompetenzbereich einher. Ein positives emotionales Befinden hängt mit hohen Beurteilungen im motivationalen ($r = .36$; $p < .01$) und persönlichen Bereich ($r = .30$; $p < .05$) zusammen.

Tabelle 56: Korrelationen zur Evaluation der Gesprächsatmosphäre und der Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Skalen zur Gesprächsatmosphäre	Punktezahl der Beurteilung durch die Kommission				
	Fachlich	Motivat.	Päd.-did.	Persönlich	Gesamt
Positiver Gesprächsverlauf	-.06	.00	-.01	.10	.01
Eigenaktivität	.33**	.45**	.24*	.17	.38**
Emotionales Erleben	.17	.36**	.15	.30*	.31*

Bemerkung: $N = 73$; Pearson-Korrelation.

Tabelle 57 zeigt, dass die Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der reflexionsanregenden Wirkung der Gespräche steht ($r = -.29$; $p < .05$). Der Effekt ist vor allem auf die Beurteilungen im motivationalen Kompetenzbereich zurückführbar ($r = -.29$; $p < .05$). Personen mit guten Bewertungen haben die Gespräche somit weniger reflexionsanregend, nicht aber weniger informativ oder entwicklungsfördernd erlebt, als Personen mit schlechteren Bewertungen.

Tabelle 57: Korrelationen zur Evaluation der Wirkungen des Auswahlgesprächs und der Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.

Skalen zur Wirkung der Auswahlgespräche	Punktezahl der Beurteilung durch die Kommission				
	Fachlich	Motivat.	Päd.-did.	Persönlich	Gesamt
Reflexionsanregende Wirkung	-.20	-.29*	-.21	-.23	-.29*
Informierende Wirkung	.20	.06	.05	-.02	.10
Entwicklungsfördernde Wirkung	-.10	.01	-.12	-.01	-.08

Anmerkung: $N = 73$; Pearson-Korrelation.

4.5.2.1.9 Zusammenhänge mit dem Immatrikulationsverhalten

Die zugelassenen Kandidatinnen und Kandidaten entschieden sich nach dem Auswahlgespräch für oder gegen die Aufnahme des Lehramtsstudiums an der TUM School of Education. Im Folgenden werden die Fragebogenangaben zu den Auswahlgesprächen von Personen mit unterschiedlichen Studienentscheidungen verglichen ($N = 73$). Aus Abbildung 35 geht hervor, dass sich Personen mit oder ohne Einschreibung an der Technischen Universität München nicht signifikant hinsichtlich der Wahrnehmung der Gesprächsatmosphäre unterscheiden (Positiver Gesprächsverlauf: $\chi^2(1) = 1.16$, $p = .28$; Eigenaktivität: $\chi^2(1) = .98$, $p = .32$; Emotionales Erleben: $\chi^2(1) = 2.26$, $p = .13$). Die Auswahlgespräche wurden jedoch von Kandidatinnen und Kandidaten ohne Einschreibung tendenziell weniger positiv erlebt, als von denen mit Einschreibung.

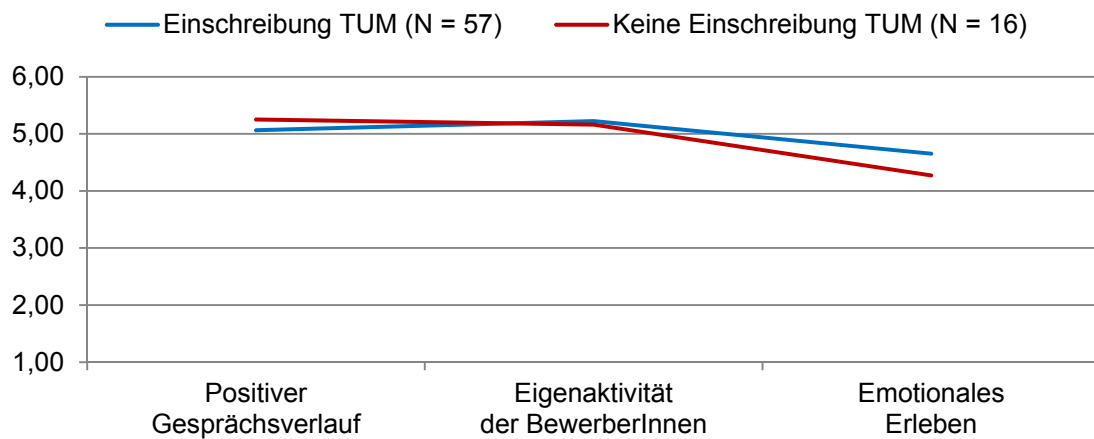


Abbildung 35: Evaluation der Gesprächsatmosphäre und Immatrikulationsverhalten.

In Abbildung 36 sind die Skalenmittelwerte beider Personengruppen für die Wirkungsskalen dargestellt. Auch hier sind die Unterschiede nicht signifikant (Reflexionsanregende Wirkung: $\chi^2(1) = 3.75$, $p = .05$; Informierende Wirkung: $\chi^2(1) = 1.90$, $p = .17$; Entwicklungsfördernde Wirkung: $\chi^2(1) = .44$, $p = .51$). Bei Wahl eines großzügigeren Signifikanzniveaus von $p = .10$ lässt sich jedoch schlussfolgern: Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die sich im Anschluss an das Gespräch nicht für das Lehramtsstudium an der TUM entschieden hatten, erlebten dieses reflexionsanregender, als Personen mit Einschreibung.

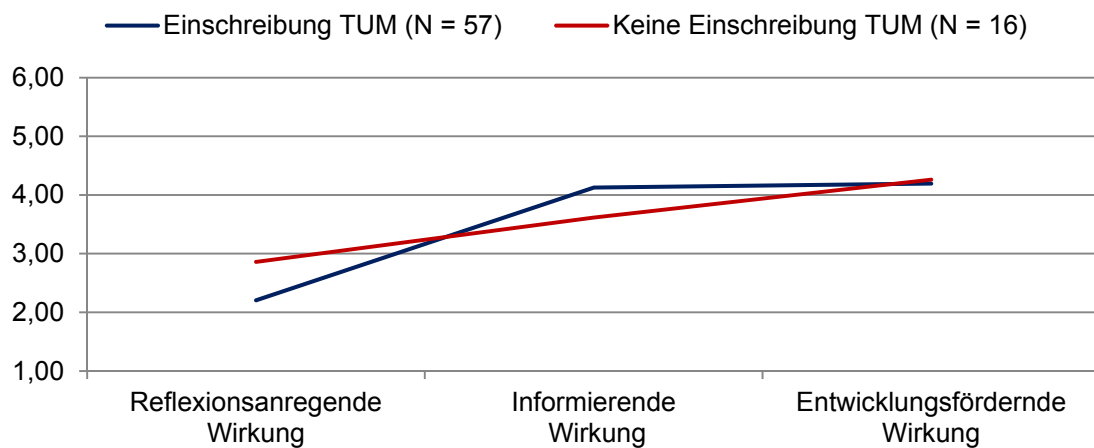


Abbildung 36: Evaluation der Wirkung der Auswahlgespräche und Immatrikulationsverhalten.

4.5.2.1.10 Zusammenfassung der Fragebogenuntersuchung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Insgesamt zeigen die *deskriptiven Befunde* zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, dass die Atmosphäre in den Gesprächen sehr angenehm erlebt wurde. Auch der Gesprächsverlauf und die Eigenaktivität im Gespräch wurden überaus positiv bewertet. Hinsichtlich der Gesprächsinhalte gaben die Befragten mehrheitlich an, dass ihre motivationalen, pädagogischen und persönlichen Voraussetzungen ausreichend behandelt wurden. Manche Kandidatinnen und Kandidaten äußerten den Wunsch einer stärkeren Thematisierung der fachlichen Voraussetzungen. Den Auswahlgesprächen wurden ferner informierende und entwicklungsfördernde Wirkungen zugesprochen. Reflexive Wirkungen konnten hingegen weniger deutlich bestätigt werden.

Die *Zusammenhangsanalysen* zur Interkorrelation der Evaluationsskalen haben gezeigt, dass vor allem Auswahlgespräche angenehm erlebt wurden, in denen die Befragten das Gefühl hatten, dass ihre Voraussetzungen umfassend thematisiert wurden. Gespräche, die weniger angenehm und eigenaktiv erlebt wurden, zeigten die größten reflexionsanregenden Wirkungen. Ferner gaben Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit weniger guten Beurteilungen reflexionsanregende Wirkungen an. Entwicklungsfördernde Wirkungen konnten vor allem in Gesprächen festgestellt werden, in denen gleichzeitig der Gesprächsverlauf sehr positiv bewertet wurde. Gespräche, in denen persönliche Voraussetzungen umfassend thematisiert wurden, stellten sich als besonders informativ heraus. Gruppenvergleiche konnten zeigen, dass Personen *unterschiedlicher Cluster* die Auswahlgespräche hinsichtlich der Gesprächsatmosphäre und der Wirkungen ähnlich beurteilten. Personen des zweiten Clusters („*Subjektiv Passende*“) neigten dabei tendenziell zu positiveren Evaluationen und schrieben den Auswahlgesprächen vor allem informierende Wirkungen zu. Die Fragebogenangaben erfolgten unabhängig davon, von welcher *Kommissiongruppe* die Gespräche geführt wurden.

Die *Zusammenhangsanalysen* mit den erfassten *Gesprächsmerkmalen* deuten darauf hin, dass viele offene Fragen zu einem positiveren emotionalen Erleben der Gespräche führen. Viele Fragen im pädagogisch-didaktischen Bereich gehen jedoch mit geringeren informierenden Wirkungen einher. Insgesamt konnten nur wenige Zusammenhänge zwischen allgemeinen Gesprächsmerkmalen und den Evaluationsskalen identifiziert werden. Korrelationsanalysen haben gezeigt, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten das Gespräch vor allem positiv und eigenaktiv erlebt haben, wenn diese gute *Beurteilungen* erzielen konnten. Gespräche, in denen die Beurteilungen eher niedrig ausfielen, wurden umso reflexionsanregender erlebt. Die Evaluationen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit und ohne *Einschreibung* für das Lehramtsstudium an der TUM unterschieden sich nicht signifikant. Tendenzial haben sich Kandidatinnen und Kandidaten, welche die Auswahlgespräche stärker reflexionsanregend wahrgenommen hatten, jedoch mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit an der TUM eingeschrieben.

4.5.2.2 Fragebogenergebnisse aus Sicht der Kommissionsmitglieder

In diesem Kapitel werden deskriptive Ergebnisse der Online-Befragung über die Auswahlgespräche aus Sicht der beteiligten Kommissionsmitglieder beschrieben. Dabei werden Unterschiede im Antwortverhalten von fachlichen, pädagogischen und studentischen Vertreterinnen und Vertretern nur im Fall signifikanter Gruppenunterschiede aufgeführt. Zunächst folgen Befunde zur Gesprächsführung (Kapitel 4.5.2.2.1) und zur Urteilsfindung (Kapitel 4.5.2.2.2). Anschließend werden Ergebnisse zur Einschätzung der Praktikabilität des Verfahrens (Kapitel 4.5.2.2.3) aufgeführt. In Teilkapitel 4.5.2.2.4 folgen Befunde zur persönlichen Einstellung der Kommissionsmitglieder gegenüber dem Verfahren. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der Befunde (Kapitel 4.5.2.2.5).

4.5.2.2.1 Gesprächsführung im Auswahlgespräch

Im Hinblick auf die Gesprächsführung wurden die Kommissionsmitglieder dazu befragt, inwiefern eine gemeinsame Beteiligung in den Gesprächen stattfand und ob das vierdimensionale Kompetenzmodell konsequent umgesetzt wurde. Den Tabelle 58 und Tabelle 59 können die entsprechenden Items, prozentuale Zustimmungen der Kommissionsmitglieder sowie Skalennittelwerte und Standardabweichungen entnommen werden. Die Frage danach, ob die Beteiligung der Kommissionsmitglieder ausgeglichen war, wurde von insgesamt 60.9 % der Befragten mit Antworten im oberen Skalenbereich (4 und 5) befürwortet. Rund ein Drittel der Befragten (30.4 %) äußerte keine Tendenz und 8.7 % stimmten der Aussage eher nicht zu.

Tabelle 58: Zustimmung im Hinblick auf Aussagen zur Gesprächsführung.

Item	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Die Beteiligung der einzelnen Kommissionsmitglieder während des Auswahlgesprächs war ausgeglichen.	0.0	8.7	30.4	26.1	34.8	3.87 (1.01)
Die Gesprächsanteile verhielten sich hinsichtlich der vier Kompetenzdimensionen in etwa gleich.	0.0	8.7	13.0	47.8	30.4	4.00 (.90)
Die Bewerber/innen erhielten hinsichtlich jeder der vier Dimensionen eine Rückmeldung von der Kommission.	0.0	0.0	13.0	34.8	52.2	4.39 (.72)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Der Frage nach einer gleichmäßigen Verteilung der Gesprächsanteile im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich wurde von insgesamt 78.2 % der Kommissionsmitglieder bejaht. Die Befragten befürworteten auch die Aussage, ob die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten differenzierte Rückmeldungen erhalten hatten, mehrheitlich (87.0 %).

Aus dem offenen Antwortformat ging hervor, dass die Zusammensetzung einer multiperspektivischen Kommission bereichernd erlebt wurde. Es besteht jedoch der Bedarf die unterschiedlichen Rollen und Verantwortungsbereiche zu klären:

„Dass sowohl die Fachwissenschaft als auch die Pädagogik in der Kommission vertreten ist, halte ich für sehr gut. Bei Bewerbern für das Lehramtsstudium ist es richtig, wenn die Rolle des Pädagogen im Gespräch zeitlich überwiegt.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Meine Beteiligung während der Gespräche hing stark von den anderen Kommissionsmitgliedern ab. Die Rolle des studentischen Vertreters ist bislang nicht klar dargelegt, inwieweit er / sie im Interview mitwirken kann und soll.“ (studentische/r Vertreter/in)

„Ich persönlich habe keine Fragen gestellt, es wurde vorher nicht abgesprochen, ob man das als studentischer Vertreter darf. Aber ich finde es gut, Studenten mit einzubeziehen. Die Rollenverteilung der Professoren bzw. Lehrer 1 x männlich und 1 x weiblich fand ich persönlich besser!“ (studentische/r Vertreter/in)

Die Kommissionsmitglieder wurden ferner dazu befragt, ob es ihnen leicht fiel für die vier Dimensionen des Kompetenzmodells geeignete Fragen zu finden. Aus Tabelle 59 geht hervor, dass es den Kommissionsmitgliedern am wenigsten gelang, geeignete Fragen im Bereich der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen zu finden. Nur etwa die Hälfte der Befragten (52.2 %) äußerte hier Zustimmung. Hinsichtlich der Voraussetzungen im fachlichen (69.5 %), motivationalen (73.9 %) und persönlichen Bereich (87.0 %) war die Zustimmung deutlich größer. Gruppenvergleiche (Kruskal-Wallis-Test) haben zeigt, dass sich die Kommissionsmitglieder hinsichtlich ihrer Angaben zu den Fragen im motivationalen Bereich signifikant unterscheiden ($\chi^2(2) = 7.15, p = < .05$). Dabei fällt es pädagogischen Vertreterinnen und Vertretern ($M = 4.44, SD = .73$) eigenen Angaben nach leichter als fachwissenschaftlichen ($M = 4.20, SD = .63$) und studentischen Vertreterinnen und Vertretern ($M = 3.00, SD = .82$), geeignete Fragen zur Einschätzung der motivationalen Voraussetzungen zu finden.

Tabelle 59: Zustimmung im Hinblick auf die Formulierung von Fragen.

Es fiel mir leicht für die folgende Dimension geeignete Fragen zu finden...	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
...fachliche Voraussetzungen	4.3	8.7	17.4	39.1	30.4	3.83 (1.11)
...motivationale Voraussetzungen	0.0	8.7	17.4	26.1	47.8	4.09 (.85)
...pädagogisch-didaktische Voraussetzungen	0.0	4.3	43.5	26.1	26.1	4.13 (1.01)
...persönliche Voraussetzungen	0.0	0.0	13.0	34.8	52.2	3.74 (.92)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Die Kommentare lassen darauf schließen, dass die Kommissionsmitglieder im Auswahlgespräch, entsprechend ihres Hintergrunds, unterschiedliche Verantwortungsbereiche übernommen hatten:

„Die Frage nach den fachlichen Voraussetzungen habe ich lediglich deshalb als wenig zutreffend beurteilt, weil ich keinen mathematisch-naturwissenschaftlichen Hintergrund habe. Mein Kollege hat diesen Part daher übernommen.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

„Es erschien sinnvoll, dass die Kommissionsmitglieder Fragen bzgl. ihrer jeweiligen Spezialgebiete stellten. Es war außerdem nützlich, vorher grob den Ablauf des Gesprächs zu vereinbaren.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

Im Hinblick auf die Offenheit der Fragenwahl wurden folgende Äußerungen gemacht:

„Ich finde es gut, dass man seine Fragen frei stellen kann und nicht zu viele Vorgaben gemacht werden. Somit kann man individuell auf den Bewerber eingehen. Gute Anknüpfungspunkte für ein Gespräch bieten die Unterlagen der Bewerber/innen. Man kann die Bewerber/innen z.B. auf die Tätigkeit in einer Jugendgruppe o.ä. ansprechen und kann auf diese Weise Hemmschwellen überbrücken. Als beteiligter Lehrer hatte ich dankenswerterweise die Möglichkeit, viele Fragen zu stellen und oft sogar mit dem Gespräch zu beginnen.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

„Weiterhin hängen die Schwerpunkte der Gespräche sehr stark von den jeweiligen Bewerbern und ihren Unterlagen ab (Motivationsschreiben, Zeugnisnoten, Lebenslauf.“ (studentische/r Vertreter/in)

4.5.2.2 Urteilsfindung

Hinsichtlich der Urteilsfindung stimmten alle der befragten Kommissionsmitglieder (100.0 %) der Aussage zu, sich bei der Beurteilung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten einig gewesen zu sein (vgl. Tabelle 60). Dennoch unterscheiden sich die Einschätzungen unterschiedliche Kommissionsmitglieder signifikant ($\chi^2(2) = 6.84, p < .05$): Pädagogische Vertreterinnen bzw. Vertreter ($M = 3.67, SD = .87$) waren weniger stark von der Einigkeit in der Beurteilung überzeugt, als fachliche ($M = 4.50, SD = .97$) und studentische Vertreterinnen bzw. Vertreter ($M = 4.50, SD = .58$). Auch die Frage danach, ob das festgehaltene Ergebnis auch immer die persönliche Meinung abbilde, wurde überwiegend bejaht (82.6 % Zustimmung). Auch hier unterscheiden sich die Kommissionsmitglieder signifikant in ihrem Antwortverhalten ($\chi^2(2) = 6.09, p < .05$): Pädagogische ($M = 3.67, SD = 1.32$) und fachliche Vertreterinnen und Vertreter ($M = 3.70, SD = .82$) stimmten der Aussage weniger stark zu, als studentische Vertreterinnen und Vertreter ($M = 4.00, SD = .82$). Diese brachten sich möglicherweise weniger aktiv in die Urteilsfindung ein. Mehr als zwei Drittel der Kommissionsmitglieder (65.2 %) stimmen der Aussage tendenziell zu, dass die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber immer eindeutig erkennbar war. Auch gaben die Kommissionsmitglieder mehrheitlich (73.9 %) an, sich in den Beurteilungen sicher gewesen zu sein. Von 21.7 % der Kommissionsmitglieder wurde hingegen rückgemeldet, dass diese sich unsicher darin fühlten, eine Beurteilung auf Grund des Auswahlgesprächs zu treffen.

Tabelle 60: Zustimmung im Hinblick auf die Sicherheit der Beurteilung.

Item	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Die Kommissionsmitglieder waren sich in ihrer Beurteilung meist einig.	0.0	0.0	0.0	47.8	52.2	4.52 (.51)
Das festgehaltene Ergebnis bildete auch immer meine persönliche Meinung über den/die Bewerber/in ab.	0.0	8.7	8.7	39.1	43.5	4.17 (.94)
Für mich war es immer eindeutig erkennbar, ob ein/e Bewerber/in für das Lehramtsstudium geeignet ist oder nicht.	4.3	4.3	26.1	43.5	21.7	3.74 (1.01)
In meinen Beurteilungen war ich mir immer relativ sicher.	0.0	4.3	21.7	60.9	13.0	3.83 (.72)
Ich fühlte mich unsicher dabei die Bewerber/innen auf Grundlage des Auswahlgesprächs beurteilen zu müssen.	13.0	56.5	8.7	17.4	4.3	2.43 (1.08)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Aus den Kommentaren der Kommissionsmitglieder gehen zum Teil ernsthafte Bedenken über die Objektivität und die Validität der Urteile hervor. Andere Kommissionsmitglieder äußerten sich überwiegend positiv:

„Es schien mir doch recht schwierig, eine so weitreichende Entscheidung aufgrund eines so kurzen Gesprächs zu treffen. Vor allem die Einschätzung über die persönliche Eignung empfand ich als sehr subjektiv.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

„Im Laufe des Tages ändern sich die ‚Mindestansprüche‘ stark - ist als erstes ein eher schwacher Bewerber dran, wird der meist noch relativ hoch eingestuft. Folgt dann ein starker und danach wieder ein schwächerer Bewerber, habe ich die Vermutung, dass dieser zweite schwache Bewerber, obwohl objektiv genauso geeignet wie der erste schwache Bewerber, eine deutlich schlechtere subjektive Beurteilung erfährt. Ein Beurteilungsleitfaden, in dem "Reifegrade" festgelegt werden, wäre hilfreich (zum Beispiel für die Beurteilung persönlicher Voraussetzungen).“ (Studentische/r Vertreter/in)

„Für mich war es immer eindeutig erkennbar, ob ein/e Bewerber/in für das Lehramtsstudium geeignet ist oder nicht.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Ich hatte den Eindruck, dass sich die Kommissionsmitglieder mit der Zeit aufeinander einstellten und sich so eine gemeinsame Sichtweise entwickelte.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Der Beurteilungsprozess entspricht dem an Universitäten üblichen Verfahren (z.B. auch bei Bachelor-/Masterprüfungen). Man kann sich daher schnell einarbeiten.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

4.5.2.2.3 Praktikabilität des Verfahrens

Zur Beurteilung der Praktikabilität des Verfahrens wurden die Kommissionsmitglieder zu ihrer Zufriedenheit mit der Organisation und dem zeitlichen Aufwand sowie zu ihren Einschätzungen über die Nützlichkeit der verwendeten Hilfsmaterialien und Unterlagen befragt. Aus Tabelle 61 geht hervor, dass sich alle Kommissionsmitglieder zufrieden mit der Organisation des Verfahrens äußern (100 % Zustimmungen). Nahezu alle Kommissionsmitglieder waren auch mit der

Anzahl der ihnen zugeteilten Auswahlgespräche (95.5 %) sowie dem investierten zeitlichen Aufwand (91.0 %) zufrieden.

Tabelle 61: Zustimmung im Hinblick auf die Organisation des Verfahrens.

Item	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Das Auswahlverfahren war meiner Meinung nach gut organisiert.	0.0	0.0	0.0	18.2	81.8	4.82 (.39)
Ich bin mit der Anzahl der mir zugeteilten Auswahlgespräche einverstanden.	4.6	0.0	4.6	36.4	54.6	4.36 (.95)
Der von mir investierte Aufwand für die Auswahlgespräche war angemessen.	4.6	0.0	0.0	4.6	90.9	4.77 (.87)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Zur Durchführung der Auswahlgespräche wurde den Kommissionsmitgliedern eine Reihe an Dokumenten als Hilfestellungen zur Verfügung gestellt. Laut Tabelle 62 erwies sich insbesondere die Notenliste (vgl. Anhang I) sehr nützlich (84.2 % Zustimmung). Aus dieser geht hervor, wie viele Punkte ein Kandidat im Auswahlgespräch für die Zulassung benötigt. Auch der Beurteilungsbogen (vgl. Anhang H) wurde von 73.9 % der Befragten nützlich beschrieben. In diesem wird das Ergebnis des Gesprächs festgehalten. Die überwiegende Mehrheit (69.5 %) stimmte auch der Nützlichkeit des Leitfadens (vgl. Anhang E) zu, welcher die Ziele und Absichten des Verfahrens beschreibt und vorab zugesendet wurde. Die Indikatorenliste (vgl. Anhang G), welche Beispielindikatoren zur Einschätzungen der Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten enthält, wurde ebenfalls mehrheitlich positiv bewertet (68.5 %). Nur wenig Zustimmung (31.6 %) erfuhr der schriftliche Feedbackbogen (vgl. Anhang J), welcher den Kandidatinnen und Kandidaten im Feedbackgespräch ausgehändigt werden sollte. Aufschlussreich wurden dagegen die Dossiers der Bewerberinnen und Bewerber (81.8 % Zustimmung) bewertet, welche Angaben zu schulischen Leistungen und bisherigen Studienerfahrungen enthielten, sowie deren Motivationsschreiben (94.8 %).

Tabelle 62: Zustimmung im Hinblick auf die Nützlichkeit von Dokumenten.

Die folgenden Unterlagen empfand ich für die Durchführung der Auswahlgespräche als hilfreich...	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Leitfaden (Beschreibung der Ziele und Absichten des Verfahrens)	4.4	4.4	8.7	30.4	39.1	3.57 (1.75)
Notenliste (dient als Information über die im Auswahlgespräch zu erreichende Punktezahl)	0.0	10.5	5.3	15.8	68.4	4.42 (1.02)
Liste zu Indikatoren zur Einschätzung der Voraussetzungen in den vier Kompetenzbereichen	0.0	0.0	21.1	21.1	47.4	3.84 (1.57)
Beurteilungsbogen (Punktvergabe für die vier Kompetenzbereiche und Gesamtpunktezahl)	0.0	8.7	8.7	34.8	39.1	3.78 (1.51)
Feedbackbogen für die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten	0.0	15.8	26.3	5.3	26.3	2.63 (1.92)
Bewerberdossier mit Informationen über schulische Leistungen und ggf. bisherige Studienleistungen	0.0	4.6	9.1	22.7	59.1	4.23 (1.27)
Motivationsschreiben	0.0	0.0	0.0	31.6	63.2	4.42 (1.17)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Der Nutzen der Motivationsschreiben und der Notenliste wurde auch in den offenen Antwortfeldern herausgehoben:

„Insbesondere das Motivationsschreiben hilft, eine Gesprächsgrundlage zu entwickeln und hilft bei der Beurteilung der Bewerber.“ (Studentische/r Vertreter/in)

„Die Notenliste finde ich sinnvoll (nicht etwa um sich bereits ein Vorurteil über den Bewerber zu bilden!), sondern sie gibt Auskunft über die fachlichen Stärken und Schwächen des Bewerbers, den man ggf. darauf hinweisen kann, welche Probleme während des Studiums auftreten können (Bsp.: Mathe-Schein, wenn z.B. die Mathe-Note schlecht ist). Er kann sich dann besser auf das Studium einstellen.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

Aus den Kommentaren der Befragten gingen ferner Verbesserungsvorschläge, insbesondere im Hinblick auf die Skalierung des Beurteilungs- und Feedbackbogens, hervor:

„Die Formulierung des Worts ‚Entwicklungsbedarf‘ auf den Feedbackbögen halte ich für einen Studienanfänger für nicht ganz glücklich. Natürlich müsste man überall ankreuzen, dass der Entwicklungsbedarf sehr groß ist, insbesondere bei den fachlichen Voraussetzungen. Bei geringem Entwicklungsbedarf könnte ein Studienanfänger vielleicht meinen, dass der ihm bekannte Schulstoff für das Lehramtsstudium schon fast ausreicht. Vielleicht findet sich da noch eine weniger missverständliche Formulierung.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Die unterschiedlichen Begriffe ‚Voraussetzungen‘ [Feedbackbogen] und ‚Entwicklungsbedarf‘ [Beurteilungsbogen] führten zu Verwirrung.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Die Bepunktung muss korrigiert werden. Auch wenn ein Bewerber absolut ungeeignet erscheint, erreicht er immer noch 20 Punkte.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Beurteilungsbogen und Feedbackbogen sollten bezüglich der Beurteilungsskala vereinheitlicht werden.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Beim Feedbackbogen sollte die Skala invertiert werden.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Beurteilungsbögen und Feedbackbögen sollten ggf. noch genauer aneinander angeglichen werden, um eine schnellere Auswertung zu ermöglichen (entgegengesetzte Beurteilungen auf beiden Bögen erfordert Umdenken).“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

Ein Kommissionsmitglied äußerte den Wunsch nach weiteren Informationen über fachspezifische Noten der Studienbewerberinnen und Studienbewerber:

„Ich fände es schön, wenn bei Bewerbern, die Sport als Fach studieren möchten, die Sportnoten im Abitur angegeben wären.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

4.5.2.2.4 *Persönliche Einstellung gegenüber dem Auswahlverfahren*

In diesem Teilkapitel folgen Befunde zur persönlichen Einstellung der Kommissionsmitglieder gegenüber dem Zulassungsverfahren. Die Kommissionsmitglieder wurden zunächst gefragt, ob sie sich über die Ziele und Absichten des Verfahrens im Klaren seien. Von den Befragten äußerten 95.5 % ihre Zustimmung mit Antworten im oberen Skalenbereich (Tabelle 63). Die übrigen 4.5 % wählten die Skalenmitte. Rund zwei Drittel der Befragten (60.9 %) stimmten der Aussage, dass Auswahlgespräche ein geeignetes Instrument zur Prüfung der Eignung von Studieninteressenten sind, zu. Ein knappes Drittel (26.1 %) der Befragten gab die Skalenmitte an und 13.0 % lehnten die Aussage mit Antworten im unteren Skalenbereich eher ab. Die generelle Notwendigkeit der Eignungsfeststellung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurde nur von 8.7 % der Befragten skeptisch betrachtet. Auch eine stärkere Standardisierung des Verfahrens wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten (77.3 %) eher abgelehnt.

Die Akzeptanz des Verfahrens bzw. der Auswahlgespräche wurde auch auf der Erlebensebene erfragt. Von den befragten Kommissionsmitgliedern stimmten 91.3 % der Aussage, dass sie die Auswahlgespräche als sinnvoll investierte Zeit erlebt hatten, mit Antworten im oberen Skalenbereich tendenziell zu (vgl. Tabelle 64). Nur einzelne Personen wählten die Skalenmitte (4.3 %) oder lehnten die Aussage entschieden ab (4.3 %). Überwiegende Zustimmung wurde hinsichtlich der Frage geäußert, ob die Auswahlgespräche als persönlich bereichernd erlebt wurden (82.6 % Zustimmung). Dabei stimmten pädagogische und studentische Vertreterinnen bzw. Vertreter der Aussage signifikant stärker zu, als fachliche Vertreterinnen und Vertreter ($\chi^2(2) = 11.10, p < .01$; Fachliche/r Vertreter/in: $M = 3.40, SD = 1.17$; Pädagogische/r Vertreter/in: $M = 4.78, SD = .44$; Studentische/r Vertreter/in: $M = 4.75, SD = .50$).

Tabelle 63: Zustimmung im Hinblick auf die persönliche Einstellung gegenüber dem Verfahren.

Item	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Ich bin mir über die Ziele und Absichten des Auswahlverfahrens im Klaren.	0.0	0.0	4.5	36.4	59.1	4.55 (.60)
Meiner Meinung nach sind die Auswahlgespräche ein geeignetes Instrument, um die Eignung der Studieninteressenten für das Lehramt zu überprüfen.	4.3	8.7	26.1	43.5	17.4	3.61 (1.16)
Ich stehe der Eignungsfeststellung von Studienanwärtern/innen generell skeptisch gegenüber.	34.8	47.8	8.7	0.0	8.7	2.00 (1.13)
Ich wünsche mir eine stärkere Standardisierung des Verfahrens.	40.9	36.4	4.5	9.1	9.1	2.09 (1.31)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Die Aussage, dass den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Auswahlgespräch wichtige Dinge mit auf den Weg gegeben werden konnten, erfuhr gemischte Zustimmung. Befürwortet wurde die Aussage von 65.2 % der Befragten, während dieser 21.7 % eher ablehnend gegenüber standen. In den offenen Antworten wurde das Item wie folgt kommentiert:

„Das Item finde ich schwierig. Ich halte mich nicht für wichtig genug, das beurteilen zu können. Man könnte auch sagen, ich habe keine Definitionshoheit für den Begriff ‚wichtig‘ im Leben eines anderen Menschen. Menschen, die das im Brustton der Überzeugung von sich behaupten können, finde ich persönlich recht anmaßend.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

Tabelle 64: Zustimmung im Hinblick auf das Erleben der Auswahlgespräche.

Item	Zustimmung in %					M (SD)
	1	2	3	4	5	
Ich habe die Auswahlgespräche als eine sinnvoll investierte Zeit erlebt.	4.3	0.0	4.3	30.4	60.9	4.43 (.95)
Die Auswahlgespräche empfand ich für mich persönlich als bereichernd.	4.3	4.3	8.7	34.8	47.8	4.17 (1.07)
Ich habe das Gefühl den Bewerber/innen im Auswahlgespräch wichtige Dinge mit auf den Weg geben zu können.	4.3	17.4	13.0	43.5	21.7	3.61 (1.16)

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala: von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“).

Aus den weiteren Kommentaren der Kommissionsmitglieder gingen sehr unterschiedliche Sichtweisen über das Auswahlverfahren hervor. Größtenteils wurden zustimmende Äußerungen gemacht:

„Die Auswahlgespräche sind eine sinnvolle Ergänzung zur Abiturnote, können und sollten diese jedoch nicht ersetzen. Niemand, der auf die Fragen der Kommission einigermaßen eingeht, muss ein Scheitern befürchten. Vielen Bewerbern kann man noch den einen oder anderen Tipp fürs Studium mitgeben. Gescheiterte Bewerber werden vor noch größeren Misserfolgen bewahrt. Sie erfahren die Gründe für den Misserfolg und werden z. T. sogar über mögliche Alternativen informiert. (Pädagogische/r Vertreter/in)

Teilweise wurden Gespräche mit einem stärker selektiven Charakter und obligatorische Auswahlgespräche für alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gefordert:

„In manchen Fällen war die Motivation der Kandidaten Lehramt zu studieren offensichtlich eine rein monetäre. Es wäre gut, wenn man manche dieser Kandidaten verbindlich zu einer Studienberatung schicken könnte. Ein Abweisen ist oft aufgrund der 4 Dimensionen nicht möglich und die Bitte, den Berufswunsch zu überdenken, wird nicht ernst genommen.“ (Pädagogische/r Vertreter/in)

„Ich fände es besser, für die Auswahl verschiedene Faktoren heranzuziehen (z.B. Auswahlgespräch, Motivationsschreiben, Studierfähigkeitstest, evtl. auch schon ein Vorpraktikum, zur Not auch die Abiturnote). Die Beurteilung sollte eine verbindliche Konsequenz haben und definitive Ablehnungen ermöglichen.“ (Fachliche/r Vertreter/in)

„Ich verstehe nur zum Teil, weshalb nur die Studenten mit ‚schlechter‘ Abiturnote in diese Gespräche gehen sollten - ein Beratungsgespräch, ob man sich wirklich über den Lehrberuf Gedanken gemacht hat, sollten alle Studierenden mitmachen. Was nützt ein Lehrer mit tollem Wissen, wenn er ein menschliches und pädagogisches Desaster ist?“ (Studentische/r Vertreter/in)

Manche Kommissionsmitglieder plädierten zwar generell für eine verbindliche Auswahl von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, äußerten jedoch auch Skepsis darüber, ob Auswahlgespräche zum frühen Zeitpunkt des Bachelorstudiums eine geeignete Entscheidungsgrundlage darstellen. Sinnvoller wurde die Studierendenauswahl zum Masterstudium betrachtet:

„Bei Bachelor-Studierenden fällt die Einschätzung deutlich schwerer. Ich persönlich halte das Bachelor-Eignungsfeststellungsverfahren in der jetzigen Form als Momentaufnahme für absolut ungeeignet und eine extreme Zeitverschwendung für alle Beteiligten. Hier ist eine deutlich aufwändigere, studienbegleitende Eignungsfeststellung in den ersten 2 Studienjahren, insbesondere in den Praxisphasen des TUM-Paedagogicum³⁴ deutlich sinnvoller und erforderlich, um neben den fachlichen Kompetenzen auch Eindrücke über die Anwendbarkeit der pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten zu erhalten. Auch eine persönliche Entwicklung lässt sich über die ersten beiden Studienjahre zuverlässiger dokumentieren.“ (Fachvertreter/in)

„Ich habe an mir selbst bemerkt, wie sehr ich mich in 2 Jahren Studium schon entwickelt habe. Ein genereller Ausschluss aufgrund eines Auswahlverfahrens halte ich deshalb für den Bachelor als falsch, glücklicherweise haben die Kommissionen, in denen ich mitwirken durfte, dies auch nicht praktiziert, womit ich sehr zufrieden war. Für den Master ist dieses Auswahlverfahren schon ein besseres Instrument. Jedoch sollte auch hier das Gespräch für jeden Bewerber gelten und ebenfalls keinen Grund für einen Ausschluss darstellen, sondern lediglich eine Beratungsfunktion darstellen. Insgesamt stehe ich den Auswahlgesprächen eher positiv gegenüber.“ (Studentisch/e Vertretung)

Ferner wurden die selbstselektiven Wirkungen der Auswahlgespräche kommentiert:

„Die geringen Ablehnungsquoten und die Gesprächsverläufe legen die Vermutung nahe, dass nicht die Ablehnung ungeeigneter Bewerber sondern die durch die Auswahlgespräche ausgelöste vorhergehende Selbstprüfung und Vorbereitung der Bewerber die beste Auswirkung der Gespräche sind.“ (Fachlich/e Vertretung)

³⁴ Praxisphasen des Lehramtsstudiums an der TUM School of Education.

4.5.2.2.5 Zusammenfassung der Fragebogenuntersuchung aus Sicht der Kommissionsmitglieder

Die Befunde zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder lassen hinsichtlich des *Gesprächsverlaufs* darauf schließen, dass die Zusammensetzung einer multiperspektivischen Kommission sehr bereichernd empfunden wurde. Die Kommissionsmitglieder gaben überwiegend an, dass eine ausgeglichene Beteiligung an den Gesprächen stattfand und mit den fachlichen, pädagogischen und studentischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedliche Verantwortungsbereiche abgedeckt werden konnten. Die Kommentare haben ebenfalls gezeigt, dass es einer Klärung der Rollen im Gespräch bedarf. Die Kommissionsmitglieder gaben an, dass die vier Kompetenzbereiche in den Gesprächen thematisiert wurden und differenzierte Rückmeldungen erfolgten. Die Fragenfindung im pädagogisch-didaktischen Bereich gestaltete sich für die Kommissionsmitglieder schwieriger als für die anderen Kompetenzbereiche.

In Bezug auf die *Urteilsfindung* ließen die Antworten der Kommissionsmitglieder darauf schließen, dass weitgehende Einigkeit über die Einschätzungen der Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bestand. Pädagogische Vertreterinnen und Vertreter stimmten den Aussagen allerdings weniger stark zu, als fachliche und studentische Vertreterinnen und Vertreter. Die überwiegende Mehrheit war sich in den Beurteilungen sicher – rund ein Fünftel zeigte Tendenzen zur Unsicherheit. In den offenen Antwortfeldern wurden überwiegend positive Einstellungen, vereinzelt aber auch ernsthafte Bedenken hinsichtlich der Validität und Objektivität des Verfahrens geäußert.

Das Verfahren wurde insgesamt sehr *praktikabel* bewertet. Alle Kommissionsmitglieder waren mit der Organisation und die überwiegende Mehrheit auch mit dem investierten zeitlichen Aufwand zufrieden. Die Notenliste, der Beurteilungsbogen und das Bewerberdossier wurden sehr hilfreich empfunden. Gemischt waren die Statements zur Nützlichkeit des Feedbackbogens. Es wurden Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Skalierung der Bewertungsskala geäußert.

Die *persönlichen Einstellungen* der Kommissionsmitglieder gegenüber dem Verfahren sind überwiegend positiver Art. Die Befragten gaben an, sich über die Ziele und Absichten des Verfahrens im Klaren zu sein. Die überwiegende Mehrheit steht der Eignungsfeststellung von Lehramtsstudierenden positiv gegenüber. Etwa zwei Drittel sind überzeugt davon, dass Auswahlgespräche ein geeignetes Instrument hierzu darstellen. Eine stärkere Standardisierung der Gespräche ist dabei mehrheitlich nicht erwünscht. Die Auswahlgespräche wurden von der großen Mehrheit der Befragten sehr sinnvoll und bereichernd erlebt. Die Zustimmungen der fachlichen Vertreterinnen und Vertreter fielen dabei etwas geringer aus, als die der pädagogischen und studentischen Vertreterinnen und Vertreter. Insgesamt spricht die Umfrage für eine große Zustimmung der beteiligten Kommissionsmitglieder zu den Auswahlgesprächen. Einzelne Kommissionsmitglieder forderten einen stärker selektiven Charakter der Gespräche. Andere standen der Entscheidungsgrundlage in Auswahlgesprächen eher skeptisch gegenüber und be-

fürworteten eine studienbegleitende Eignungsabklärung oder ein Auswahlverfahren zum Zeitpunkt des Masterstudiums.

5 Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen als Instrument der Eignungsprüfung im Lehramtsstudium zu beforschen. Am Beispiel des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education im Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* wurden selbstselektive Wirkungen, die Durchführungsqualität sowie die Akzeptanz und Wirkungen von Auswahlgesprächen empirisch untersucht. In den folgenden Kapiteln werden die Befunde der Arbeit inhaltlich und methodisch diskutiert. Dabei werden auch die Grenzen des gewählten Vorgehens aufgezeigt. Zunächst folgt eine übergreifende Diskussion zum Untersuchungsdesign der Arbeit (Kapitel 5.1), bevor im Anschluss daran die drei Teilstudien im Einzelnen diskutiert werden (Kapitel 5.2 bis 5.4). In Kapitel 6 werden Handlungsempfehlungen zum Einsatz von Auswahlgesprächen und zur Gestaltung von Zulassungsregelungen für Lehramtsstudiengänge entwickelt und Forschungsdesiderate formuliert.

5.1 Übergreifende Diskussion zum Untersuchungsdesign der Arbeit

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine empirische Untersuchung von Auswahlgesprächen, denen eine spezifische Konzeption zu Grunde liegt und die in den Kontext des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education eingebettet sind (vgl. Kapitel 2.4). Im Folgenden wird diskutiert, welcher Erkenntnisgewinn mit der beispielhaften Analyse über den Einsatz und die Wirksamkeit von Auswahlgesprächen geleistet werden kann und welche Restriktionen damit verbunden sind (Kapitel 5.1.1). Anschließend werden die Repräsentativität der Daten und die Verallgemeinerbarkeit der Befunde diskutiert (Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Stärken und Schwächen des Untersuchungsdesigns

Mit den vorgenommenen Untersuchungen wurden der Einsatz und die Wirkungen von Auswahlgesprächen im Kontext des Zulassungsverfahrens für den Bachelor-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* an der TUM School of Education systematisch beschrieben. Hierzu wurden Daten der Bewerberkohorte zum Wintersemester 2011/12 sowie der am Verfahren beteiligten Kommissionsmitglieder erfasst. Das Untersuchungsdesign beinhaltet insgesamt mehrere Erhebungszeitpunkte zu denen sowohl quantitative als auch qualitative Daten auf verschiedenen Betrachtungsebenen gewonnen und miteinander kombiniert wurden, um zu validen Darstellungen zu gelangen (vgl. Kapitel 4.1).

Die Fokussierung der Untersuchungen auf ein spezifisches Zulassungsverfahren ist zunächst mit dem Nachteil einer erschwerten Verallgemeinerbarkeit der Befunde verbunden, worauf in Kapitel 5.1.2 gesondert eingegangen wird. Ferner bedeutet die Beforschung eines praktisch laufenden Zulassungsverfahrens ebenfalls nur eingeschränkt kontrollierbare Versuchsbedingungen. Beispielsweise konnte die Zusammensetzung der einzelnen Kommissionen in den Auswahlgesprächen nicht systematisch variiert werden um etwa Geschlechter- oder Domäneneffekte zu kontrollieren. Außerdem wurde von einer Videografie der Auswahlgespräche

abgesehen und stattdessen auf Tonbandaufzeichnungen ausgewichen, welche weniger stark in das Geschehen eingreifen. Allerdings sind diese auch weniger informativ, da die non-verbale Kommunikation der Gesprächspartner verborgen bleibt. Um einen sensiblen Umgang mit den Gefühlen und den Daten von Bewerberinnen und Bewerbern sowie einen möglichst reibungslosen Ablauf des Zulassungsverfahrens zu gewährleisten, mussten somit bestimmte Kompromisse eingegangen werden. Das gewählte Vorgehen beschreibt ferner eine „Selbstevaluation“ des eigenen Zulassungsverfahrens, was die Gefahr einer unzureichenden Distanz mit sich bringt (vgl. Bieri et al., 2009). Um zur Erkundung der Bedingungen und Wirkungen der Auswahlgespräche möglichst unverfälschte Daten zu erhalten, wurden darum auch stets offene Antwortformate für die Fragebogenerhebungen gewählt.

Die Stärke des gewählten Vorgehens liegt darin, dass mit dem Vertrauen der Befragten Zugang zu sehr sensiblen Informationen erlangt werden konnte. Zudem wurden in den einzelnen Befragungen sehr gute Rückläufe erzielt. Das angewandte Untersuchungsdesign zeichnet sich ferner durch einen hohen Anwendungsbezug und Gegenstandsnahe aus. Gegenüber stark kontrollierten Versuchsbedingungen bietet dies den Vorteil einer höheren externen Validität (Schnell, Hill & Esser, 2011). Ergebnisse und Schlussfolgerungen können so auf den praktischen Kontext übertragen und angewandt werden. Ein Beispiel ist die Erfassung der Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten: Die inhaltlichen Analysen der Bewerbungsdokumente sind hinsichtlich der psychometrischen Güte nicht vergleichbar mit aufwändig validierten Messinstrumenten. Es wurden jedoch Informationen ausgewertet, die Hochschulen im Zuge eines Bewerbungsverfahrens zur Verfügung stehen und auf Grund derer Zulassungsentscheidungen in der Praxis getroffen werden.

Das Untersuchungsdesign ist inhaltlich auf die Zeitspanne zwischen Studienbewerbung und Studienplatzannahme beschränkt. Somit konnten potenzielle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, die sich nicht für den untersuchten Studiengang beworben hatten, auch nicht berücksichtigt werden. Ferner wurde der Studienverlauf der immatrikulierten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten nicht beobachtet. Eine hinreichende Beantwortung der Frage der Gewinnung „geeigneter“ Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfordert jedoch insbesondere längsschnittliche Untersuchungen, in denen die Bewährung im Studium und im Beruf in Abhängigkeit der Eingangsvoraussetzungen analysiert wird (vgl. Blömeke, 2009; Hanfstingl & Mayr, 2007; Rauin, 2007a). Derartige Untersuchungen sind zeit- und kostenintensiv und erfordern groß angelegte Forschungsprojekte. Die Befunde der vorliegenden Arbeit dienen als erster Schritt zur Optimierung von Auswahlgesprächen als Instrument der Eignungsprüfung in Lehramtsstudiengängen. Um Aussagen über langfristige Wirkungen des Einsatzes von Auswahlgesprächen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium treffen zu können, sind anknüpfende Forschungsarbeiten notwendig (siehe hierzu Kapitel 6.2).

5.1.2 Repräsentativität der Daten und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Mit der Wahl eines beispielhaften Ansatzes zur Analyse von Auswahlgesprächen und der Beschränkung auf *ein* Zulassungsverfahren sind vor allem Einschränkungen im Hinblick auf die Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse verbunden. Bei der untersuchten Bewerberstichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die zudem sehr spezifisch ist, da es sich ausschließlich um Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten für das gymnasiale Lehramt in den MINT-Fächern handelt. Ausgehend von den verschiedenen Lehramtsalternativen werden von Studieninteressenten unterschiedliche studien- und berufsbezogene Anforderungen antizipiert, welche zu Selektionsprozessen führen (vgl. Klusmann et al., 2009). Lehramtsstudierende verschiedener Schularten und Fächerbereiche unterscheiden sich folglich in leistungs- und motivationsbezogenen Merkmalen (z.B. Giesen & Gold, 1994; Klusmann, 2011b; Mayr, 1994b; Spinath et al., 2005; Ulich, 2004). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind somit nicht ohne weiteres auf die Gesamtheit aller Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten übertragbar. Ferner erfordert die Interpretation der Befunde und die Übertragung auf andere Kontexte eine Reflexion der jeweils vorliegenden Hochschul- und Bewerbersituation. Einflussfaktoren, die es neben individuellen Faktoren zu berücksichtigen gilt, sind beispielsweise konkurrierende Studienangebote (auch an benachbarten Hochschulen), die prognostizierten Einstellungschancen von Lehrkräften sowie hochschul- und arbeitsmarktpolitische Dynamiken.

Der Erhebungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit fiel in das Jahr des „doppelten“ Abiturjahrgangs in Bayern. Die Studienplatznachfrage war im Vergleich zu den Vorjahren deutlich gesteigert. Aus diesem Grund wurde an der Technischen Universität München das besondere Studienangebot *twoinone* eingeführt (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Alle Bewerberinnen und Bewerber durchliefen das Zulassungsverfahren regulär, einige von ihnen hatten jedoch im Rahmen des *twoinone*-Studiums bereits erste Studiererfahrungen gesammelt und einzelne Studienleistungen erbracht. Da bei diesen Personen von hochschulbindenden Effekten und einer gut reflektierten Studienwahlentscheidung auszugehen ist, ist die untersuchte Bewerbersituation ebenfalls nur eingeschränkt repräsentativ für andere Bewerberkohorten an der TUM School of Education.

Die Besonderheit des methodischen Vorgehens liegt darin, dass die Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen einer gesamten Bewerberkohorte erfasst wurden. Somit sind trotz der sehr spezifischen Bewerberstichprobe aussagekräftige Vergleiche *innerhalb* der Bewerberkohorte möglich. Im Gegensatz zu bisherigen Studien, in denen meist die bereits selektierte Gruppe der Lehramtsstudierenden betrachtet wurde (vgl. Kapitel 2.2.1.4), konnten zudem Aussagen über Selektionsprozesse *vor* Studienbeginn getroffen werden. In anknüpfenden Forschungsarbeiten gilt es, einen Schritt weiter „zurück“ zu gehen und die Gruppe der potenziellen Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehramtslaufbahn zum Zeitpunkt der gymnasialen Oberstufe zu charakterisieren (Strittmatter, 2007). Auf diese Art und Weise kann Wis-

sen über neue Zielgruppen für ein Lehramtsstudium in den MINT-Fächern gewonnen und dieses dazu verwendet werden, um auf entsprechende Studienangebote aufmerksam zu machen.

Neben der besonderen Stichprobensituation handelt es sich bei den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit auch um eine sehr spezifische Verfahrenskonzeption. Auswahlgespräche, die in Lehramtsstudiengängen an anderen Hochschulen geführt wurden, beinhalteten in der Regel stärker selektive und weniger beratende Zielsetzungen (z.B. Faust et al., 2003; Trapmann et al., 2008). Es ist anzunehmen, dass Auswahlgespräche in Abhängigkeit der damit verfolgten Zielsetzungen und der jeweiligen Verfahrenskonzeption sehr unterschiedliche Wirkungen auf Bewerberinnen und Bewerber haben. Die Gemeinsamkeiten der untersuchten Auswahlgespräche mit denen an anderen Hochschulen bestehen in der Einbettung in ein mehrstufiges Zulassungsverfahren, der Fokussierung nicht-kognitiver Merkmalsbereiche und der gleichwertigen Berücksichtigung von Abiturnoten für den Zulassungsentscheid (vgl. Kapitel 2.3.3.5.1).

Mit der beispielhaften Untersuchung von Auswahlgesprächen im Kontext des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education sind verschiedene methodische Stärken und Schwächen verbunden. Es handelt sich um die Untersuchung einer Gelegenheitsstichprobe von gymnasialen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den MINT-Fächern und eine spezifische Verfahrenskonzeption. Einschränkungen betreffen somit vor allem die Verallgemeinerbarkeit der Befunde auf andere Hochschul- und Bewerberkontexte. Die Vorteile liegen darin, dass mit dem Vorgehen sehr gegenstandsnahe und sensible Informationen gewonnen werden konnten. Diese erlauben eine genaue Beschreibung des Ablaufs, der Bedingungen und Wirkungen des Einsatzes von Auswahlgesprächen im Kontext der Zulassung zum Lehramtsstudium sowie die Ableitung praxisrelevanter Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 6.1).

5.2 Diskussion zu den Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen

Die erste Teilstudie zielt darauf ab, die untersuchte Bewerberkohorte ($N = 237$) anhand der in den Bewerbungsdokumenten enthaltenen Informationen zu charakterisieren und davon ausgehend selbstselektive Entscheidungen im Verlauf des zweistufigen Zulassungsverfahrens der TUM School of Education zu untersuchen. Auf diese Art und Weise sollte gezeigt werden, mit welchen Eingangsvoraussetzungen sich Kandidatinnen und Kandidaten für ein MINT-Lehramtsstudium an der TUM School of Education bewerben und inwiefern unterschiedliche Zulassungsbedingungen (Direktzulassungen versus Auswahlgespräche) die Studienentscheidungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beeinflussen. Im Folgenden werden zentrale Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Kapitel 5.2.1), zur Typisierung der Bewerberkohorte (Kapitel 5.2.2) und zur Analyse der Studienentscheidungen (Kapitel 5.2.3) zusammengefasst und inhaltlich sowie methodisch diskutiert.

5.2.1 Diskussion zu den Eingangsvoraussetzungen

Im Rahmen der ersten Teilstudie wurden studien- und berufsrelevante Indikatoren aus den Abiturzeugnissen, Motivationsschreiben und Lebensläufen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten abgeleitet. Als Indikator für die *kognitiv-fachlichen Eingangsvoraussetzungen* wurden die Abiturdurchschnittsnoten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten herangezogen. Der gemittelte Abiturdurchschnitt von $M = 2.11$ spricht insgesamt für „gute“ Eingangsvoraussetzungen der Bewerberkohorte für das Bestehen eines anspruchsvollen Studiums. Die Spanne von $Min = 1.0$ bis $Max = 3.6$ und die Standardabweichung von $SD = .55$ zeigen jedoch auch, dass die schulischen Voraussetzungen durchaus heterogen sind.

Abiturdurchschnittsnoten erlauben vergleichsweise valide Prognosen für den an Studiennoten operationalisierten Studienerfolg (z.B. Deidesheimer Kreis, 1997; Heine & Briedis et al., 2006). Erhebliche Varianzanteile bleiben jedoch unerklärt und die Prognosekraft lässt sich nicht ohne weiteres auf die komplexe Lehramtsausbildung übertragen (Blömeke, 2009). Insbesondere für die Vorhersage distaler Kriterien für Studienerfolg und für berufspraktische Erfolge eignen sich Abiturdurchschnittsnoten weniger gut (Hanfstingl & Mayr, 2007; Schuler, 2001). Somit wurden die studien- und berufsrelevanten Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im kognitiv-fachlichen Merkmalsbereich nur näherungsweise und sehr vereinfacht erfasst. Wünschenswert wäre eine differenziertere Erfassung kognitiv-fachlicher Indikatoren, um stichhaltige Aussagen im Hinblick auf die *spezifische* Eignung für ein Lehramtsstudium in den MINT-Fächern und den Erfolg in der späteren Berufspraxis zu ermöglichen. Denkbar wäre beispielsweise eine stärkere Berücksichtigung fachspezifischer Interessen und Leistungen in den gewählten Studienfächern. Zu späteren Zeitpunkten des Lehramtsstudiums könnten professionsspezifische Wissens- und Fähigkeitstests als Indikatoren zur Vorhersage berufspraktischer Erfolge dienen (z.B. Jahn, 2014; Voss & Kunter, 2011).

Um die *motivationalen Eingangsvoraussetzungen* zu erfassen, wurden die Motivationsschreiben der Bewerberkohorte inhaltsanalytisch ausgewertet. Da diese im Zuge der Bewerbung für einen Studienplatz angefertigt wurden, stellt sich die Frage, ob daraus die tatsächliche Motivation für die Lehramtslaufbahn hervorgeht oder die von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Sinne der Erwünschtheit antizipierten Studien- und Berufswahlmotive. Die am häufigsten genannten Motive waren fachliche und pädagogisch-didaktische Interessen sowie Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Überraschend selten wurden Motive für die spezifische Schulart Gymnasium genannt, was für eine eher allgemeine und wenig differenzierte Studien- und Berufswahlmotivation der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten spricht. Die große Spannweite in der Anzahl der Wörter ($Min = 43$; $Max = 1584$) und das breite inhaltliche Spektrum der genannten Motive sprechen jedoch für sehr heterogene motivationale Eingangsvoraussetzungen. Zudem sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vergleichbar mit denen bisheriger Untersuchungen, welche größtenteils fragebogengestützt und nicht im Kontext eines Bewerbungsverfahrens durchgeführt wurden (z.B. Pohlmann & Möller, 2010; Rothland, 2011b; Ulich, 2004).

Die vorgenommene „offene“ Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive bringt verschiedene Vor- und Nachteile mit sich. Im Gegensatz zu den sonst häufig eingesetzten Fragebogenerhebungen ist das Antwortverhalten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten nicht auf zuvor festgelegte Antwortkategorien eingeschränkt. Das Ergebnis der Inhaltsanalysen ist jedoch wiederum abhängig von der Wahl der Auswertungskategorien. Diese wurden inhaltlich begründet und so gewählt, dass ausreichend zwischen einzelnen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten differenziert werden konnte. Dabei wurde keine Gewichtung des Ausprägungsgrads einzelner Motive vorgenommen, sondern lediglich erfasst, *welche* Motive und Interessen genannt wurden. Somit erfolgte zwar eine *qualitative* Differenzierung unterschiedlicher Studien- und Berufswahlmotive, jedoch keine *quantitative*. Für den Kontext der Eignungsabklärung wären insbesondere Studien wünschenswert, in denen verstärkt darauf eingegangen wird, inwiefern realistische Vorstellungen von den Anforderungen des Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs vorliegen und inwieweit das gesamte Tätigkeitsspektrum einer Lehrkraft erfasst wird (vgl. Kiel et al., 2004; Rothland, 2011b; Urban et al., 2010).

Aus den Lebensläufen sowie den beigelegten Zertifikaten und Urkunden der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden Informationen über *pädagogische Eingangsvoraussetzungen* operationalisiert. Vergleichbar mit den Befunden anderer Studien (z.B. Nieskens, 2009) gab ein Großteil der Bewerberkohorte (82.4 %) an, bereits Vorerfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern gesammelt zu haben. Da die verfügbaren Informationen häufig lückenhaft und nur wenig vergleichbar waren, wurde ausschließlich die Art der Tätigkeit erfasst, nicht aber die Dauer der Ausführung oder die Größe des Verantwortungsbereichs. Die genannten Erfahrungen wurden im Hinblick auf die Nähe zur Tätigkeit einer Lehrkraft kategorisiert. Die Daten wurden dabei ausschließlich auf einem nominalen Skalenniveau erfasst. Neueren Untersuchungen zu Folge sind pädagogische Vorerfahrungen durchaus relevant für die Berufswahlreife von Lehrkräften (Cramer, 2012), die Entwicklung berufsrelevanter Interessen (Nieskens, 2009) sowie professioneller Handlungskompetenzen (Klusmann et al., 2012). Für weitere Studien zum Nutzen pädagogischer Vorerfahrungen wären geeignete Methoden zur systematischen Erfassung und Differenzierung dieser hilfreich. Denkbar ist der Einsatz biografischer Fragebögen (vgl. Päßler et al., 2011; Schuler, 2002). Ferner stellt sich die Frage, wie pädagogische Vorerfahrungen sinnvoll für die Eignungsabklärung genutzt werden können. Im Rahmen der zweiten Teilstudie wurde beispielsweise gezeigt, dass sich die persönliche Gesprächssituation in Auswahlgesprächen gut dazu eignet, um eine Reflexion über pädagogische Vorerfahrungen anzuregen (vgl. Kapitel 4.4.2.6).

Insgesamt konnten anhand der Bewerbungsdokumente der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten informative Indikatoren im kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Bereich abgeleitet werden. Inwiefern diese relevant für die Bewährung im Studium und Beruf sind, bleibt zu prüfen. Die Ergebnisse sprechen für überwiegend günstige Eingangsvoraussetzungen der Bewerberkohorte, wenngleich diese zum Teil sehr heterogen sind. Folglich ist unter den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten von individuellen Beratungs- und Unterstützungsbedarfen im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl Lehramt auszugehen

(vgl. Hachmeister et al., 2007). Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass keine externe Vergleichsgruppe zur Beurteilung der Eingangsvoraussetzungen der untersuchten Bewerberkohorte herangezogen wurde.

5.2.2 Diskussion zur Bewerbungstypisierung

Die Bewerberkohorte wurde im Hinblick auf unterschiedliche Merkmalskonstellationen in den kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Eingangsvoraussetzungen untersucht. Unter Anwendung des K-Means-Clusterverfahrens konnten fünf Bewerbungstypen klassifiziert werden. Die Mehrzahl (63.7 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gehört demnach Bewerbungstypen an, die über hohe Eingangsvoraussetzungen im kognitiv-fachlichen, motivationalen und pädagogischen Bereich verfügen und sich vor allem in der Gewichtung einzelner Merkmalsausprägungen unterscheiden. Dies sind Personen der Bewerbungstypen „Pädagogisch & fachlich Motivierte“, „Subjektiv Passende“ und „Hochschulfans“. Personen der Bewerbungstypen „Unterdurchschnittliche“ (19.0 %) und „Fachlich Orientierte“ (17.3 %) verfügen dagegen über Eingangsvoraussetzungen, die entweder in allen der erfassten Merkmalsbereiche oder spezifisch in den pädagogischen Motiven im Vergleich zur Gesamtstichprobe unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Für einen Teil der Bewerberkohorte ist somit keine klare Motivation für die Lehramtslaufbahn erkennbar und das Lehramtsstudium wird möglicherweise mangels Alternativen bzw. als Notlösung in Betracht gezogen. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangen auch andere Untersuchungen, in denen allerdings meist Lehramtsstudierende untersucht wurden (z.B. Mayr, 2009; Rauin & Römer, 2010).

Da in der vorliegenden Arbeit abgeleitete Faktorwerte als Indikatoren für den motivationalen Merkmalsbereich eingingen, können keine Aussagen über absolute Ausprägungen gemacht werden. Welches der Motive *pädagogisches Interesse*, *subjektive Passung*, *fachliche Affinität* oder *Hochschulwahl* überwiegt, kann jeweils nur *relativ* zur Gesamtstichprobe beurteilt werden. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich die Bewerberkohorte in Personengruppen mit verschiedenen Motivationsmustern untergliedern lässt (vgl. Abbildung 10). Auf Grund der vorliegenden Daten können keine empirisch abgesicherten Aussagen darüber getroffen werden, wie die festgestellten Eingangsvoraussetzungen im Hinblick auf den weiteren Studien- und Berufsverlauf zu bewerten sind. Die Verwendung des Begriffs der „Risikogruppen“ (vgl. Rauin & Römer, 2010) scheint in diesem Zusammenhang somit unangemessen.

Die erzielte Clusterlösung erwies sich in verschiedenen Stabilitätstests als robust, klärt jedoch nur 39.8 % der vorhandenen Gesamtvarianz auf (vgl. Kapitel 4.3.2.2) und beschreibt somit keine sehr trennscharfen Cluster. Die Qualität von Clusterlösungen hängt vor allem vom Stichprobenumfang und von der Anzahl und Qualität der verwendeten Indikatoren ab (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Klare Richtlinien zum erforderlichen Stichprobenumfang bei einer bestimmten Anzahl an Indikatoren gibt es nicht (ebd.). Wünschenswert sind typologische Ansätze mit repräsentativen Stichproben, um die Gruppe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten differenziert in ihren Eingangsvoraussetzungen charakterisieren zu können.

Im Hinblick auf die Qualität der einbezogenen Indikatoren zeigte sich, dass sich die Abiturdurchschnittsnote nicht dazu eignete, um zwischen den Clustern ausreichend zu differenzieren. Der Einzelindikator wurde in den vorgenommenen Analysen bei der Clusterbildung gegenüber den übrigen Indikatoren unterschätzt. Anzunehmen sind vor allem methodische Ursachen. Im motivationalen Merkmalsbereich wurden beispielsweise abgeleitete Faktorwerte verwendet, deren Mittelwerte auf Grund der vorab durchgeführten Faktorenanalyse bereits eine maximale Distanz aufweisen. Wegen der so erlangten optimalen Differenzierung wurde die Clusterbildung insbesondere durch die Ausprägungen in den vier Motivbereichen determiniert. Das alternative Verfahren der latenten Klassenanalyse ermöglicht Ergebnisse, die vergleichsweise robust gegenüber einzelnen Variablen und Einstellungen sind und bietet sich insbesondere bei größeren Stichprobenumfängen an (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Zudem werden damit Wahrscheinlichkeiten für die Gruppenzugehörigkeiten und somit differenziertere Lösungen ermittelt (ebd.).

5.2.3 Diskussion zu den Studienentscheidungen

Im Rahmen der ersten Teilstudie wurden auch Studienentscheidungen der zugelassenen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfasst und selbstselektive Effekte im Verlauf des Zulassungsverfahrens untersucht. Unter den beiden Zulassungsbedingungen Direktzulassung versus Auswahlgespräch haben sich etwa gleich viele Personen (etwa 50.0 %) für das Lehramtsstudium an der TUM School of Education eingeschrieben. Allerdings nimmt etwa jede dritte Person (28.3 %) die Einladung zum Auswahlgespräch nicht wahr. Diejenigen, die daran teilnehmen, werden in ihrer Studien- und Berufswahl größtenteils bekräftigt und schreiben sich anschließend zu 87.8 % für das Studium an der TUM School of Education ein. Eine Selbstselektion findet somit insbesondere vor den Auswahlgesprächen statt, während im Nachhinein eher bindende Wirkungen beobachtet werden konnten. Erklärt werden solche bindenden Wirkungen in der Literatur vor allem durch ein höheres Commitment gegenüber der Hochschule durch den persönlichen Erstkontakt (Täger, 2010). Ähnliche Beobachtungen wurden im Kontext der Auswahlgespräche für das Grundschullehramtsstudium an der Universität Bamberg gemacht (Faust et al., 2003).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ließen erkennen, dass unter der Zulassungsbedingung Auswahlgespräch *andere* Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten als unter der direkten Zulassungsbedingung rekrutiert werden. Zwar besteht ein grundlegender Bias darin, dass Personen mit Direktzulassungen über bessere Abiturnoten verfügen, als Personen mit einer Einladung zum Auswahlgespräch. Da in die Clusterbildung jedoch insbesondere motivationale Eingangsvoraussetzungen eingingen (vgl. Kapitel 5.2.2), verteilten sich die fünf Bewerbertypen trotz des Bias gleichmäßig auf beide Zulassungsbedingungen (vgl. Tabelle 13). Es konnte gezeigt werden, dass die Teilnahme an den Auswahlgesprächen zwischen Personen unterschiedlicher Bewerbertypen variiert (vgl. Abbildung 17). Unter der Zulassungsbedingung Auswahlgespräch wurden insbesondere Personen des Bewerbertyps der „*Pädagogisch und fachlich Motivierten*“ (ca. 71 %) sowie der „*Hochschulfans*“ (ca. 63 %) für das Lehramtsstudium rekrutiert. Personen der Bewerbertypen der „*Fachlich Orientierten*“ (ca. 36 %), der „*Unterdurch-*

schnittlichen“ (ca. 52 %) und der „*Subjektiv Passenden*“ (ca. 50 %) wurden auf Grund selbstselektiver Prozesse dagegen vergleichsweise selten mit den Auswahlgesprächen gewonnen. Zwar unterscheiden sich die Rekrutierungsraten nicht signifikant zwischen den fünf Bewerber-typen. Dies könnte jedoch vor allem methodisch bedingt sein, da auf Grund der geringen Fall-zahlen in den einzelnen Subgruppen verteilungsfreie Testverfahren angewandt wurden, welche zu eher konservativen Testentscheidungen führen (Bortz & Lienert, 2008). Dass mit Auswahlgesprächen *qualitativ andere* Studierende rekrutiert werden, konnte schließlich auch in anderen Studien gezeigt werden (vgl. Ittner & Halsig, 1993; Trapmann et al., 2008). Allerdings wurden in bisherigen Untersuchungen insbesondere fremdselektive Entscheidungen fokussiert.

Bei den „*Fachlich Orientierten*“ und den „*Unterdurchschnittlichen*“ ist eine geringe pädagogische Motivation für die auffällig hohe Selbstselektion anzunehmen. Bei den „*Subjektiv Passenden*“ sind zwei verschiedene Erklärungsversuche denkbar: Auf Grund der guten Abiturleistungen liegen vermutlich ausreichend alternative Studienplatzangebote vor und die für ein Auswahlgespräch aufzubringende Anstrengungsbereitschaft ist somit eher gering. Ebenso könnten die hohen pädagogischen Fähigkeitsüberzeugungen dazu führen, dass wenig Offenheit gegenüber eignungsabklärenden Maßnahmen besteht. Schließlich wurde beobachtet, dass sich überdurchschnittlich viele Kandidatinnen und Kandidaten der „*Subjektiv Passenden*“ für ein Lehramtsstudium an einer anderen Hochschule entscheiden, welches möglicherweise zulassungsfrei ist (vgl. Abbildung 15). Mit der Zulassungshürde Auswahlgespräch werden somit auch Kandidatinnen und Kandidaten mit prinzipiell „guten“ Eingangsvoraussetzungen von der Aufnahme des Lehramtsstudiums an der eigenen Hochschule abgehalten (vgl. Kapitel 5.2.3). Sinnvoll wäre demnach ein verpflichtender Einsatz von Eignungsabklärungsmaßnahmen an *allen* Hochschulen (vgl. Erdsiek-Rave & Gogolin, 2009; Nieskens, 2009; Oser, 2006; Rauin, 2007a).

Insgesamt konnte mit der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, dass mit der Einführung von Auswahlgesprächen bestimmte selbstselektive Wirkungen verbunden sind. Interaktionseffekte zwischen institutionellen und individuellen Rahmenbedingungen wurden im Kontext von Studienentscheidungen bisher nur vereinzelt untersucht (z.B. Denzler & Wolter, 2008; Reintjes et al., 2011). In zukünftigen Untersuchungen sollte selbstselektiven Wirkungen im Zusammenhang mit bestimmten Zulassungsbedingungen mehr Beachtung geschenkt werden. Daraus sind Antworten auf die Fragen zu erwarten, *wer* für ein Lehramtsstudium in den MINT-Fächern gewonnen wird bzw. *wer nicht* und welchen Einfluss Hochschulen dabei ausüben können. Ebenfalls bleibt zu prüfen, ob mit der Einführung von Zulassungshürden langfristig das Ansehen und die Attraktivität des Lehramtsstudiums für anspruchsvolle Studierende gesteigert werden kann. Besonders vielversprechend sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen zum Studienwahlverhalten von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe (Strittmatter, 2007). Studienentscheidungen resultieren aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher individueller, sozialer und institutioneller Faktoren (vgl. Hachmeister et al., 2007), welche in der vorliegenden Arbeit nicht differenziert erfasst werden konnten. In zukünftigen Arbeiten sollte auch der Frage nachgegangen werden, aus welchen *Gründen* (z.B. motivationale

Gründe, alternatives Studienplatzangebot) von einem Lehramtsstudium in den MINT-Fächern abgesehen wird.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, dass mit der Einführung von Auswahlgesprächen selbstselektive Wirkungen verbunden sind. Diese treffen auf Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen in unterschiedlichem Ausmaß zu. Insbesondere Personen, die in ihren Bewerbungsunterlagen keine klare Studien- und Berufswahlmotivation für die Lehramtslaufbahn erkennen lassen, nehmen die Einladung zum Auswahlgespräch vergleichsweise selten wahr. Gleiches trifft jedoch auch auf Personen mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen und guten Abiturnoten zu. Die Ergebnisse sprechen somit insgesamt nicht dafür, dass das Lehramtsstudium mit der Einführung von Zulassungshürden per se attraktiver für anspruchsvolle Studieninteressenten wird. Hierzu bedarf es vielmehr einer wirksamen Gesamtstrategie der Rekrutierung (vgl. Mayr & Neuweg, 2009; Strittmatter, 2007), welche es langfristig zu etablieren gilt. Eine obligatorische Teilnahme an eignungsabklärenden Maßnahmen für *alle* Studieninteressenten wird dabei begrüßt (siehe auch Kapitel 6.1.1).

5.3 Diskussion zur Durchführungsqualität der Auswahlgespräche

Die zweite Teilstudie zielt darauf ab, die Durchführungsqualität der Auswahlgespräche im Hinblick auf verschiedene strukturelle und inhaltliche Merkmale zu überprüfen. Hierzu wurden $N = 22$ originale Auswahlgespräche vier unterschiedlicher Kommissionsgruppen auf Tonband aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zunächst wurde der Frage nachgegangen, ob in den Gesprächen bestimmte Mindestanforderungen, die sich aus der Konzeption der Auswahlgespräche heraus ergeben, ausreichend umgesetzt wurden. Ferner wurde betrachtet, welche Unterschiede sich zwischen den Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen und individueller Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ergeben. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen zunächst übergreifend diskutiert (Kapitel 5.3.1). Anschließend folgt eine Diskussion der zentralen Befunde zur Informationsgewinnung (Kapitel 5.3.2), zur Urteilsfindung (Kapitel 5.3.3) sowie zum Feedback (Kapitel 5.3.4) in den Auswahlgesprächen.

5.3.1 Übergreifende Diskussion zur Analyse der Auswahlgespräche

Bei den im Rahmen der zweiten Teilstudie transkribierten und analysierten Auswahlgesprächen handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Befunde eignen sich somit weniger dazu, Verallgemeinerungen über alle geführten Auswahlgespräche vorzunehmen, sondern dienen vielmehr einer möglichst genauen Deskription der Gesprächsinhalte und -verläufe eines bestimmten Spektrums an Gesprächen. Mittels Varianzkoeffizienten wurden die Varianzen *zwischen* den Auswahlgesprächen der vier Kommissionen den Varianzen *innerhalb* der Auswahlgespräche der einzelnen Kommissionen gegenübergestellt. Auf diese Art und Weise wurden Aussagen zur Objektivität der Auswahlgespräche bzw. zur Unabhängigkeit der Gesprächsfüh-

rung von den einzelnen Kommissionsgruppen getroffen. Die Vergleiche erlauben jedoch keine genauen Rückschlüsse darüber welche Varianzanteile auf bewerber- versus kommissionsgruppenspezifische Effekte zurückzuführen sind. Hierzu ist die Anzahl der untersuchten Gespräche zu gering. Um Störvariablen ausreichend zu kontrollieren, wäre ein Untersuchungsdesign mit randomisierten Gruppenzuteilungen erforderlich, welches im Rahmen eines praktisch durchgeführten Zulassungsverfahrens kaum denkbar ist. Die Feststellung, dass einzelne Kommissionen über alle Gespräche hinweg ein bestimmtes Thema konsequent ansprechen, oder dies in keinem der Gespräche tun, kann dennoch als Beleg für kommissionsgruppenspezifische Effekte gewertet werden. Ferner konnten auch erhebliche Varianzen innerhalb der Auswahlgespräche einer Kommission gefunden werden. Die Einzelfallanalysen ($N = 6$) ließen zudem erkennen, dass die Auswahlgespräche keineswegs willkürlich verlaufen, sondern darin auf individuelle Probleme und Situationen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingegangen wird. Im Folgenden werden die Befunde zu den Analysen des Fragen-, Beurteilungs- und Feedbackteils im Einzelnen diskutiert (Kapitel 5.3.2 bis 5.3.4). An bestimmten Stellen wird zur Interpretation der Befunde auf die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen im Rahmen der dritten Teilstudie zurückgegriffen (vgl. Kapitel 4.5.2).

5.3.2 Diskussion zur Informationsgewinnung

Der Fragenteil in den Auswahlgesprächen dient dazu, aussagekräftige Informationen über die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu gewinnen und so zu validen Einschätzungen über die Eignung für die Lehramtslaufbahn zu gelangen. Insgesamt wurden in den Fragenteilen 2020 Kodierungen vorgenommen. Da sich das Gespräch zwischen Kommissionsmitgliedern sowie Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wechselseitig bedingt, wurden die Kategorisierungen beider Gesprächspartner zusammengefasst betrachtet. Die Befunde haben gezeigt, dass schwerpunktmäßig fachliche und pädagogisch-didaktische Themen (38.7 % bzw. 35.5 % der Kodierungen) angesprochen wurden (vgl. Tabelle 21). Vergleichsweise wenig wurden hingegen motivationale (17.7 %) und persönliche (8.1 %) Themen besprochen. Dies überrascht angesichts der zahlreichen Studien, in denen insbesondere die Bedeutsamkeit geeigneter motivationaler und persönlicher Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte herausgehoben wird (vgl. Kapitel 2.1.4).

Die Mehrheit der Kommissionsmitglieder (73.9 % bzw. 87.0 %) stimmte in der Fragebogenerhebung der Aussage zu, dass es leicht fiel geeignete Fragen in den beiden zuletzt genannten Merkmalsbereichen zu finden (vgl. Tabelle 59). Denkbar ist, dass die motivationalen Eingangsvoraussetzungen in den Gesprächen weniger intensiv thematisiert wurden, da die Motivationsschreiben der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bereits sehr informativ waren. Die Kommissionsmitglieder bewerteten diese jedenfalls als sehr hilfreich für die Gesprächsführung (Tabelle 62). Die Motivationsschreiben sollten jedoch allenfalls Anregungen bieten, aber keineswegs die gemeinsame Diskussion über die Studien- und Berufswahlmotivation ersetzen. Hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen ist anzunehmen, dass diese nur wenig explizit thematisiert und stattdessen aus der beobachteten Gesprächskompetenz und dem per-

sönlichen Auftreten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten geschlussfolgert wurden (vgl. Kapitel 5.3.3). Da es ein wesentliches Ziel der Auswahlgespräche ist, Transparenz über die motivationalen und die persönlichen Anforderungen einer Lehramtslaufbahn zu schaffen, sollten diese Merkmalsbereiche zukünftig intensiver thematisiert werden. Insbesondere persönliche Voraussetzungen gelten wegen der eingeschränkten Lern- und Entwickelbarkeit als besonders relevant für die Eignungsabklärung (vgl. Kapitel 2.1.5.2).

Die inhaltlichen Analysen haben ferner gezeigt, dass das Themenspektrum im fachlichen und motivationalen Bereich vergleichsweise groß ist, während das im pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich deutlich enger ist. Es konnten bestimmte *Leitthemen* identifiziert werden, die in allen oder zumindest einem Großteil der Gespräche angesprochen wurden. Dies sind im fachlichen Bereich beispielsweise Interessen (in 95.5 % der untersuchten Auswahlgespräche) und schulische Erfahrungen (95.5%) oder im motivationalen Bereich die Entscheidungsfindung (90.9 %) und Studien- oder Berufswahlmotive (81.8 %). Die spezifische Motivation für das Lehramt am Gymnasium wurde hingegen in zahlreichen Gesprächen nicht thematisiert (59.1 %). Im pädagogisch-didaktischen Bereich wurden vor allem pädagogische Vorerfahrungen (86.4 %) und Unterrichtsvorstellungen (77.3 %) diskutiert. Im persönlichen Bereich herrschte dagegen nur weniger Konsens hinsichtlich der Themenwahl. Die am häufigsten angesprochenen Themen waren hier Vorbilder (59.1 %) und die Belastbarkeit (50.0 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Insgesamt ist ein enger Bezug zur aktuellen Literatur über eignungsrelevante Merkmale von Lehrkräften erkennbar (vgl. Kapitel 2.1.4 und 2.1.5). Es sei angemerkt, dass die berichteten Kodierungshäufigkeiten auch immer ein Ergebnis des zu Grunde liegenden Kodierungsschemas sind. Enge Kategorien führen dabei zu geringeren Häufigkeiten als breitere Kategorien. Das Kategoriensystem wurde zwar anhand der empirischen Daten induktiv erstellt (vgl. Kapitel 4.4.1.1), ist jedoch ebenfalls abhängig von der normativ gewählten Abstraktions- und Betrachtungsebene.

Die *Vergleiche zwischen* Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionsgruppen ließen erkennen, dass hier verschiedene *inhaltliche Schwerpunkte* gesetzt wurden. In allen Gesprächen der zweiten Kommission wurden beispielsweise Erfahrungen aus der Schulzeit angesprochen, aber in keinem der Gespräche der ersten und der vierten Kommission. In allen Gesprächen der vierten Kommission wurde dagegen Fachwissen thematisiert. Die vierte Kommission setzte sich aus Personen mit fachwissenschaftlichem und bildungswissenschaftlichem Hintergrund zusammen und enthielt keine Lehrkraft aus der Schulpraxis. Dies deutet darauf hin, dass die Zusammensetzung einer multiperspektivischen Kommission durchaus relevant für den inhaltlichen Verlauf der Auswahlgespräche sein könnte. Der Vergleich der Dauer der Fragenteile ergab, dass ebenso erhebliche strukturelle Unterschiede zwischen den Auswahlgesprächen unterschiedlicher Kommissionen bestehen (vgl. Abbildung 24). Der Gesprächsverlauf sollte jedoch nicht abhängig davon sein, welcher Kommissionsgruppe eine Lehramtskandidatin oder ein Lehramtskandidat zugeteilt ist. Durch entsprechende Strukturierungshilfen könnten kommissionsgruppenspezifische Effekte zukünftig verringert werden (siehe hierzu z.B. Schuler, 2002; Weuster, 2012a, 2012b; vgl. Kapitel 6.1.2).

Unterschiede konnte jedoch auch zwischen den Auswahlgesprächen einzelner Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten *innerhalb* einer Kommission gefunden werden. Mithilfe der *Einzelfallanalysen* wurden zahlreiche Belege dafür identifiziert, dass die von den Kommissionen gewählten Schwerpunktthemen einen engen Bezug zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen und Beratungsbedarfen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten aufweisen (vgl. Kapitel 4.4.2.6.). Bei auffällig großen schulischen Leistungsunterschieden in den beiden gewählten Studienfächern wurden beispielsweise vor allem Fächerpräferenzen thematisiert (vgl. Kapitel 4.4.2.6.3). Lagen bereits Studienerfahrungen vor, wurde im Besonderen auf die Motivation für den Laufbahnwechsel eingegangen (vgl. Kapitel 4.4.2.6.5). Ferner wurden Kontextinformationen erfragt, um die Relevanz bestimmter pädagogischer Vorerfahrungen im Hinblick auf das spätere Berufsbild der Lehrkraft am Gymnasium einordnen zu können (z.B. Kapitel 4.4.2.6.2, 4.4.2.6.3). Persönliche Erfahrungen aus der Schulzeit der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden dazu genutzt, um eine Reflektion über die beruflichen Anforderungen einer Lehrkraft anzuregen (vgl. Kapitel 4.4.2.6.6) und naive Unterrichtsvorstellungen zu korrigieren (vgl. Kapitel 4.4.2.6.4). Insgesamt wurde somit die Offenheit in den Auswahlgesprächen dazu genutzt, um auf die persönliche Situation der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten und deren individuelle Beratungsbedarfe einzugehen. Zwar stellte sich die im Rahmen der ersten Teilstudie vorgenommene Bewerbertypologie als zu grob heraus, um davon ausgehend typische Gesprächsverläufe aufzuzeigen. Die Typologie ermöglichte jedoch die Auswahl von Fällen mit möglichst heterogenen Eingangsvoraussetzungen.

Die Analyse der *Fragearten* hat gezeigt, dass in den Gesprächen überwiegend geschlossene und offene Fragen gestellt wurden, vergleichsweise selten jedoch reflexive und situative Fragestellungen. Der Vorteil von Auswahlgesprächen liegt jedoch gerade in der Erfassung komplexer Merkmale (Amelang, 1997; Gold & Souvignier, 2005) und in der Thematisierung tiefergehender Fragestellungen, um damit Informationen zu erlangen, die über die in Bewerbungsdokumenten enthaltenen Fakten (z.B. Abiturnote) hinausgehen. Mithilfe der *Einzelfallanalysen* konnten Beispiele dafür identifiziert werden, wie es gelingt, die persönliche Gesprächssituation zur Gewinnung solcher komplexer Informationen zu nutzen (vgl. Kapitel 4.4.2.6). Beispielsweise wurden Unterrichtsszenarien geschildert und Handlungsmöglichkeiten mit den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diskutiert. Ferner wurden die Fragen auf den persönlichen Erfahrungskontext der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bezogen. Es wurde beispielsweise dazu angeregt, die eigenen Schulerfahrungen zu reflektieren, Verhaltensweisen ehemaliger Lehrkräfte zu bewerten oder Selbsteinschätzungen im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten vorzunehmen. Auf diese Art und Weise gelang eine intensive Diskussion über unterrichtsrelevante Einstellungen und Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Zugleich konnte so ein Bild über die Anforderungen der Tätigkeit einer Lehrkraft vermittelt werden. Da dies einzelnen Kommissionsgruppen besser und anderen weniger gut gelang, sollten geeignete Unterstützungsangebote zum Führen der Gespräche geschaffen werden (vgl. Kapitel 6.1.2).

5.3.3 Diskussion zur Urteilsfindung

Die Auswahlgespräche wurden daraufhin analysiert, welche Beurteilungen erteilt wurden, wie diese zustande kamen und welche Indikatoren im fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Bereich verwendet wurden. In den 22 transkribierten Auswahlgesprächen wurden insgesamt 215 Kodierungen in den Beurteilungsphasen vorgenommen. Die Kodierungen sind dabei gleichmäßig auf die vier Kompetenzbereiche verteilt (vgl. Tabelle 21). Welche Beurteilungsindikatoren im Einzelnen verwendet wurden, variiert jedoch erheblich zwischen einzelnen Auswahlgesprächen sowie auf aggregierter Ebene zwischen den Auswahlgesprächen der vier Kommissionsgruppen.

Zur Einschätzung der *fachlichen Voraussetzungen* wurden überwiegend Indikatoren aus dem schulischen Bereich herangezogen (z.B. Fächerbelegung in der Oberstufe, schulische Noten). Das Vorgehen der Kommissionen unterschied sich vor allem darin, inwiefern die Beurteilungen auf Einschätzungen zum fachlichen Interesse (v.a. dritte Kommission) oder zum fachlichen Wissen (v.a. vierte Kommission) zurückgeführt wurden. Auch mithilfe der Einzelfallanalysen konnte gezeigt werden, dass die Urteile im fachlichen Kompetenzbereich sowohl leistungs-, wissens- als auch interessenbezogen erfolgten: *„Also ich traue ihm zu, dass er sich durchbeißt durchs Studium“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.2), *„Ich habe mich sehr gefreut, dass er den Begriff axiomatisch kannte.“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.2), *„Also ich sehe vor allem vom Fach her massive Probleme. Weil das schafft er nicht. Weil er hat gesagt, Physik, das wäre etwas, was ihm noch nie so gefallen hat.“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.6). Die vorgenommenen Beurteilungen erfolgten unabhängig von den Abiturgesamtnoten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Tabelle 37). Dies ist positiv zu werten, da mit den Auswahlgesprächen darüber hinausgehende Informationen gewonnen werden sollen. Die Abiturgesamtnote trägt außerdem auch in der zweiten Verfahrensstufe bereits ein hohes Gewicht (vgl. Kapitel 2.4.1.3).

Die Einschätzungen zu den *motivationalen Voraussetzungen* wurden vor allem mit den Vorstellungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten über das angestrebte Studium und den späteren Beruf begründet. Zahlreiche Studien haben belegt, dass Lehramtsstudierende ihr Studium häufig mit falschen Erwartungen aufnehmen und sich daraus negative Folgen für den weiteren Studien- und Berufsverlauf ergeben können (Rauin, 2007a; Rauin & Römer, 2010). Die angewandten Indikatoren sind somit durchaus relevant für die Eignungsabklärung. Anhand der Einzelfallanalysen konnte ferner beobachtet werden, dass die motivationalen Eingangsvoraussetzungen von Personen des gleichen Bewerbertyps (*„Pädagogisch und fachlich Motivierte“*) völlig unterschiedlich ausfallen können: *„Hat schon gereifte Einblicke in den Lehrerberuf“* und *„Also ich glaube, sie hat ihren Traumberuf gewählt“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.1) versus *„Ja, er bringt es nicht rüber. Und er versucht es auch zu wenig, aus meiner Sicht. Man muss ihn immer wieder anstoßen“* und *„Die (Motivation) müsste einfach viel höher sein und er müsste sich mehr beschäftigt haben mit dem Beruf“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.6). Obwohl sich die in den Bewerbungsdokumenten enthaltenen Informationen der beiden Personen ähneln, fällt der persönliche Eindruck im Auswahlgespräch völlig unterschiedlich aus.

Zur Beurteilung der *pädagogisch-didaktischen Eingangsvoraussetzungen* wurden insbesondere pädagogische Vorerfahrungen und unterrichtliche Vorstellungen der Bewerberinnen und Bewerber diskutiert. Beide Indikatoren sind aktuellen Studien zu Folge aussagekräftig im Hinblick auf eine erfolgreiche Laufbahn (z.B. Klusmann et al., 2012; Voss et al., 2011). Gleichermäßen erlauben die Indikatoren eine Einschätzungen darüber, inwiefern realistische Vorstellungen vom späteren Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers vorliegen und somit eine reflektierte Berufswahlentscheidung getroffen werden kann (Cramer, 2012). Die pädagogischen Vorerfahrungen wurden von den Kommissionen in vielen Fällen im Hinblick auf die Relevanz für die spätere Tätigkeit einer Lehrkraft am Gymnasium bewertet, wie das folgende Beispiel zeigt: „*Da sind die Erfahrungen mit Kindern natürlich gut. Aber wie Sie schon vorher bemerkt haben, es sind einfach immer die Jüngeren*“ (vgl. Kapitel 4.4.2.6.2). Aus den Einzelfallanalysen ging ebenfalls hervor, dass pädagogische Vorerfahrungen auch bei Personen vorlagen, die in ihren Bewerbungsdokumenten keine entsprechenden Angaben gemacht hatten. Biografisch relevante Informationen könnten für die Kommissionsmitglieder zukünftig, beispielsweise in Form von „Steckbriefen“, vorab systematisch aufbereitet werden. Auf diese Art und Weise kann die im Auswahlgespräch zur Verfügung stehende Zeit effektiver dazu genutzt werden, um die vorhandenen Informationen im Hinblick auf das zukünftige Berufsziel der Lehrkraft zu diskutieren und zu reflektieren.

Die vorgenommenen Beurteilungen im *persönlichen Bereich* wurden vor allem mit berufsrelevanten persönlichen Fähigkeiten, wie zum Beispiel Belastbarkeit, sicheres Auftreten oder Durchsetzungsvermögen, begründet (vgl. Tabelle 34). Die Attribute wurden meist auf den im Verlauf des Gesprächs gewonnenen persönlichen Gesamteindruck der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zurückgeführt: „*er bringt das] Zeug mit [...] vor einer Klasse zu stehen*“ (vgl. Kapitel 4.4.2.6.2), „*ich traue ihm zu, dass er sich durchbeißt durchs Studium*“ oder „*Sie hat ein gewisses Standing. Also, sie ist taff*“ (vgl. Kapitel 4.4.2.6.5). Dabei ist nicht nachvollziehbar wodurch genau diese Eindrücke zustande kommen. Vermutlich gehen in die Beurteilungen Wahrnehmungen der sozial-kommunikativen Fähigkeiten, aber auch subtilere Merkmale, wie die Reflexionsfähigkeit der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten über eigene Verhaltensweisen ein. Um die eher intuitiven und ganzheitlichen Eindrücke zu objektivieren, sollten zukünftig konkrete Indikatoren definiert und für die Einschätzungen herangezogen werden.

Die Kommissionsgruppen unterschieden sich nicht signifikant darin, in welcher *Höhe die Beurteilungen* ausfielen. Einzelne Kommissionen gelangten somit nicht zu generell höheren oder niedrigeren Beurteilungen. Die Standardabweichungen ließen jedoch erkennen, dass einige Kommissionen stärker zwischen einzelnen Kandidatinnen und Kandidaten differenzierten als andere. Diese Beobachtung kann auf Grund der kleinen Fallzahlen jedoch nicht eindeutig auf die Kommissionen zurückgeführt werden. Es wurden jedoch sehr hohe Korrelationen zwischen den Beurteilungen in den einzelnen Kompetenzbereichen gefunden (vgl. Tabelle 37). Insbesondere die Einzelurteile im motivationalen Bereich korrelieren hoch signifikant mit dem Gesamturteil ($r = .905$; $p < .01$). Die Korrelationen sprechen für die Prävalenz eines globalen Gesamteindrucks statt für differenzierte Einzelurteile in den vier Dimensionen. In der Fragebogenevaluati-

on stimmten mehr als 82 % der Kommissionsmitglieder der Aussage zu, dass das festgehaltene Ergebnis die persönliche Meinung über die Kandidatin bzw. den Kandidaten abbilde. Wodurch genau dieser persönliche Eindruck zustande kommt, konnte anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht hinreichend beantwortet werden. In den Analysen wurden ausschließlich jene Gründe erfasst, die im Auswahlgespräch verbal geäußert wurden. Denkbar ist, dass in die Beurteilungen ebenfalls Eindrücke eingehen, die nicht ausgesprochen wurden – oder andersherum, Indikatoren zur Absicherung des Urteils ausgesprochen werden, die nicht den eigentlichen Kern der Beurteilung abbilden. Somit stellt sich die Frage, ob das Gesamturteil aus einer Integration der gewonnenen Beobachtungen resultiert oder diese im Nachhinein zur Absicherung des intuitiven Gesamteindrucks konstruiert werden. In einigen Fällen konnten Hinweise auf die Verwendung einer sozialen Norm beobachtet werden: „*Also aus dem ganzen Spektrum was wir heute gesehen haben, ist sie am besten für den Lehrerberuf geeignet, würde ich sagen.*“ (vgl. Kapitel 4.4.2.6.1). Fraglich ist, wie vergleichbar diese implizite Norm zwischen den einzelnen Kommissionen ist.

Da vor allem Personen positiv beurteilt wurden, die ihre Eigenaktivität in den Gesprächen hoch einschätzten (vgl. Tabelle 56), ist anzunehmen, dass Personen mit guten Darstellungsfähigkeiten besonders gut in Auswahlgesprächen abschneiden. Sozial-kommunikative Fähigkeiten und Extravertiertheit sind durchaus bedeutsam für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs (vgl. Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr & Neuweg, 2006; Urban et al., 2010). Allerdings sollten für Personen mit diesen Fähigkeiten keine *generellen* Vorteile (z.B. auch im Hinblick auf die Bewertung im kognitiv-fachlichen Merkmalsbereich) und für stärker introvertierte Personen keine *generellen* Nachteile durch das Auswahlgespräch entstehen. Dass die Fähigkeit des „Eindrucksmanagements“ zu Erfolg in Bewerbungssituationen führt, konnte im Kontext der Personalauswahl bereits meta-analytisch gezeigt werden (Barrick, Shaffer & Grassi, 2009).

Die Auswahlgespräche besonders kritisch beurteilter Fälle geben Auskunft über die impliziten *Ablehnungskriterien* der Kommissionsmitglieder. In einem Fall wurde „ein Auge zuge-drückt“ und die Zulassung trotz eines „ziemlich unguuten Gefühls“ erteilt (vgl. Kapitel 4.4.2.6.4). Problematisch schätzte die Kommission hier insbesondere die fachliche Eignung ein. In einem anderen Fall (vgl. Kapitel 4.4.2.6.6) war sich die Kommission einig, dass man dem Kandidaten mit der Zulassung „*keinen Gefallen*“ tun würde. Dieser würde auf Grund seiner motivationalen Haltungen „*massive Probleme*“ im Studium und Beruf bekommen. Ferner war die Rede davon, dass man den Kandidat im Gespräch „*immer wieder anstoßen*“ müsse und sich dieser nur unzureichend mit der Lehramtslaufbahn auseinandergesetzt hat. Die Aussage „*der ist noch Schüler*“ ist kritisch zu bewerten, da vor Eintritt in das Lehramtsstudium nichts anderes erwartet werden kann. Die Bewerberablehnung wurde letztendlich damit gerechtfertigt, dass *sowohl* im fachlichen *als auch* im motivationalen Bereich erhebliche Entwicklungsbedarfe festgestellt wurden. Ungünstige fachliche Eingangsvoraussetzungen scheinen jedenfalls nicht allein Grund genug für eine Bewerberablehnung zu sein. Dies ist positiv zu werten, da eine rein fachliche Eignungsprüfung viel ökonomischer durch einen Numerus Clausus, Wissenstests oder Studieneingangstests vorgenommen werden könnte. Die Einzelfallanalysen deuten ferner darauf hin, dass

die Beurteilungen „kritischer“ Kandidatinnen und Kandidaten (vgl. Kapitel 4.4.2.6.3, 4.4.2.6.4 und 4.4.2.6.6) besonders intensiv diskutiert wurden. Dies spricht für ein gründliches Vorgehen der Kommissionen in der Urteilsfindung. Zur Prüfung der Validität der vorgenommenen Beurteilungen bedarf es jedoch längsschnittlicher Untersuchungen (vgl. Kapitel 6.2).

Die Befunde haben insgesamt gezeigt, dass die verwendeten Beurteilungsindikatoren einen Bezug zur aktuellen Forschung über Lehrereignung aufweisen. Nicht in allen Fällen wurden die Beurteilungen jedoch explizit begründet. Es besteht die Gefahr, dass gleiche Informationen von verschiedenen Beurteilern unterschiedlich bewertet werden (Weuster, 2012b). In der Literatur zum fehlerhaften Verhalten von Interviewern wird ausdrücklich vor Fehlerquellen wie Rangfolgeeffekten, dem Übergewicht negativer Informationen und Aufmerksamkeitsfehlern gewarnt (ebd.). Durch geeignete Strukturierungshilfen kann mehr Vergleichbarkeit und Standardisierung im Beurteilungsprozess geschaffen werden. Es sollte sichergestellt sein, dass gleiche Informationen zu gleichen Beurteilungen führen und somit – unabhängig von den Kommissionsgruppen – die gleichen Personen zum Lehramtsstudium zugelassen werden. Die Kommissionsmitglieder selbst äußerten zum Teil Unsicherheit über die „Richtigkeit“ der Zulassungsentscheidung (vgl. Tabelle 60) und sollten mit geeigneten Hilfestellungen in der Objektivierung der Urteile unterstützt werden. Durch die Vorgabe von Indikatoren und Erwartungshorizonten sollte der Beobachtungsfokus gezielt eingegrenzt werden, indem beispielsweise fachliche Interessen gegenüber schulischen Leistungen stärker gewichtet werden. Hierzu bedarf es einer Klärung der Frage, welche studien- und berufsrelevanten Kompetenzen vor Studienbeginn bereits erwartet werden können und sollten. Die in den Gesprächen angewandten Beurteilungskategorien sind mit Bedacht zu wählen. Niedrig inferente Kategorien erlauben wegen ihrer Nähe zum beobachteten Verhalten zwar zuverlässige Einschätzungen, werden komplexen Konstrukten jedoch unter Umständen inhaltlich nicht gerecht (vgl. Seidel & Prenzel, 2010).

5.3.4 Diskussion zum Feedback

Die an der TUM School of Education geführten Auswahlgespräche zielen über die Zulassungsentscheidung hinausgehend, auch auf entwicklungsfördernde Wirkungen ab. Kandidatinnen und Kandidaten sollen auf Grund des Gesprächs gezielt Rückmeldungen über persönliche Stärken und Schwächen in studien- und berufsrelevanten Kompetenzbereichen erhalten. Hierzu ist unmittelbar nach der Beurteilung ein Feedbackgespräch vorgesehen. Die Analysen haben gezeigt, dass die Feedbackgespräche mit insgesamt 109 Kodierungen im Vergleich zu den übrigen Gesprächsteilen sehr kurz ausfallen. Da die für die Auswahlgespräche zur Verfügung stehende Dauer von dreißig Minuten nur selten vollständig genutzt wird (vgl. Abbildung 24), ist davon auszugehen, dass das kurze Feedback nicht aus zeitlichen Engpässen heraus resultiert. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass sich die Kommissionsmitglieder mehr in der Rolle eines Prüfers als der eines Mentors sehen und darum nur wenig auf konkrete Entwicklungsmöglichkeiten eingehen. Ferner ist anzunehmen, dass die Übernahme beider Rollen ein Spannungsverhältnis erzeugt (vgl. Bieri Buschor et al., 2011).

Das meiste Feedback wurde im fachlichen Bereich gegeben indem Empfehlungen für das zukünftige Studium und für konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten ausgesprochen wurden. In mehr als 22 % der untersuchten Fälle wurden Bedenken über das Bestehen des fachlichen Studiums rückgemeldet. Im Hinblick auf die Studien- und Berufswahlmotivation erfolgten vergleichsweise wenige Rückmeldungen. Angesichts der zahlreichen Studien, in denen die Bedeutsamkeit realistischer Vorstellungen und Erwartungen an das Lehramtsstudium und den Lehreralltag herausgehoben wird (vgl. Kiel et al., 2004; Kieschke & Schaarschmidt, 2010; Rothland, 2011b; Urban et al., 2010), sollte das Feedbackgespräch zukünftig stärker dazu genutzt werden, um studien- und berufsfeldbezogene Anforderungen zu vermitteln. Dies gelang im Hinblick auf die pädagogischen Vorerfahrungen vergleichsweise gut, indem häufig rückgemeldet wurde, dass Erfahrungen im Kinder- und Jugendtraining durchaus förderlich sind, jedoch andere Anforderungen stellen, als die Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde. Persönliche Voraussetzungen wurden nur sehr selten und wenig differenziert rückgemeldet. Aussagen in diesem Bereich bezogen sich vor allem auf eine allgemeine Einschätzung der Person in der Rolle als Lehrkraft. In mehr als 36 % der untersuchten Fälle äußerte die Kommission ihre Zuversicht hinsichtlich eines erfolgreichen Studien- und Berufsverlaufs. Eine aktive Bekräftigung „geeigneter“ Kandidatinnen und Kandidaten zur Aufnahme des Lehramtsstudiums ist vor dem Hintergrund des hohen Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften in den MINT-Fächern sehr positiv zu werten.

Die Fallanalysen ließen erkennen, dass die Rückmeldungen angepasst an individuelle Beratungsbedarfe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfolgten. Ein Kandidat des Bewerbungstyps *„Unterdurchschnittliche“* erhielt beispielsweise die Rückmeldung: *„Wir haben im Gespräch den Eindruck gewonnen, dass die Chemie Probleme bereiten könnte. Da müssen Sie von Anfang an darauf achten, dass Sie Inhalte sorgfältig in Eigenregie aufarbeiten und konsequent lernen“* (Kapitel 4.4.2.6.3). Einer Lehramtskandidatin des Bewerbungstyps *„Fachlich Orientierte“* wurde rückgemeldet: *„Hinterfragen Sie für sich ganz kritisch: Haben Sie die Motivation für den Lehrerberuf?“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.4). Eine Person des Bewerbungstyps *„Pädagogisch und fachlich Motivierte“* mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen wurde mit folgenden Worten bestärkt: *„Lassen Sie sich nicht von kleinen Rückschlägen im Studium und vielleicht auch später in der beruflichen Praxis entmutigen“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.1). Im Feedbackgespräch wurden somit insgesamt individuell relevante Themen und kritische Probleme aufgegriffen. Ferner wurden allgemeine Entwicklungsempfehlungen ausgesprochen und Erwartungen an das Lehramtsstudium kommentiert: *„Sie werden speziell an der TUM School of Education Möglichkeiten haben, den Umgang im Klassenzimmer mit Schülern, mit schwierigen und guten Schülern, weiter zu vertiefen, zu reflektieren und sich gut auf den Lehrerberuf vorzubereiten“* (vgl. Kapitel 4.4.2.6.2). Die Feedbackgespräche können auf diese Art und Weise dazu beitragen, die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf den professionellen Lern- und Entwicklungsprozess zur Lehrkraft vorzubereiten.

Insbesondere das Feedback des abgelehnten Kandidaten (vgl. Kapitel 4.4.2.6.6) ist besonders umfangreich. Dieses enthält keine generelle Zurückweisung, sondern die Empfehlung zunächst ein spezielles Orientierungsstudienangebot an der Technischen Universität München (*Studium Naturale*) aufzunehmen, um zunächst fachliche Inhalte aufholen und anschließend eine Entscheidung für oder gegen die Lehramtslaufbahn treffen zu können. Ziel ist, dass alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten von den Rückmeldungen im Auswahlgespräch profitieren können. Um die entwicklungsfördernde Funktion der Gespräche zu stärken, sollten die Kommissionsmitglieder gut über den genauen Studienablauf und studienübergreifende Weiterentwicklungsangebote informiert sein. Ferner sollten bewährte Feedbacktechniken eingesetzt werden (z.B. Brookhart, 2010; Fengler, 2009). Insbesondere ist zu beachten, dass die Einschätzungen in Verbindung mit der Beschreibung konkreter Beobachtungen rückgemeldet werden, sodass diese nachvollzogen werden können. Ferner sollten möglichst konkrete und differenzierte Handlungsempfehlungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ausgesprochen werden. Durch eine Schulung der Kommissionsmitglieder können die Feedbackgespräche optimiert werden. Es ist davon auszugehen, dass die Rückmeldungen und ein positiver Gesprächsabschluss entscheidend für das Commitment der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gegenüber der Hochschule sind.

Die Analysen der Auswahlgespräche haben gezeigt, dass es hinsichtlich der Informationsgewinnung sowie der Urteilsfindung an geeigneten Strukturierungshilfen (z.B. Schuler, 2002) bedarf, um kommissionsgruppenbedingte Effekte zu minimieren. Stattdessen soll die in den Einzelfallanalysen festgestellte Orientierung an den Beratungsbedarfen individueller Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in den Auswahlgesprächen gestärkt werden. Die Vorteile des persönlichen Gesprächs sollen vor allem dazu genutzt werden, um ganzheitlich und problemzentriert auf die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten einzugehen (vgl. Gentsch & Gold, 2008). Der eignungsdiagnostische Nutzen der Auswahlgespräche für fremdselektive Zulassungsentscheidungen ist auf Grund der geringen Vergleichbarkeit nicht gegeben (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997). Vielmehr liegt der eignungsdiagnostische Wert der Gespräche darin, dass junge Menschen, die Interesse an der Lehramtslaufbahn haben, Fremdeinschätzungen von einem Expertengremium im Hinblick auf studien- und berufsrelevante Eingangsvoraussetzungen erfahren. Dabei werden die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ganzheitlich wahrgenommen, individuelle Stärken und Schwächen problemzentriert thematisiert und zukünftige Anforderungen des Berufsbilds aufgezeigt. Ferner sollten die Rückmeldungen intensiviert und optimiert werden, um entwicklungsfördernde Wirkungen initiieren zu können. Es ist anzunehmen, dass diese Zielsetzungen in einem vertrauensvollen Setting ohne zulassungsrelevante Leistungsbewertung gesteigert werden können (vgl. Kapitel 6.1.1).

5.4 Diskussion zur Akzeptanz und zu den Wirkungen der Auswahlgespräche

In der dritten Teilstudie wurde im Rahmen von zwei Fragebogenerhebungen untersucht welche Akzeptanz und welche Wirkungen die Auswahlgespräche vonseiten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfahren und wie die beteiligten Kommissionsmitglieder die Durchführbarkeit und den Nutzen der Auswahlgespräche einschätzen. Mit den Befragungen konnten vergleichsweise gute Rückläufe erzielt werden, dennoch sei bedacht, dass nicht die Meinungen aller Beteiligten erfasst wurden. Im Folgenden werden zentrale Befunde der beiden Untersuchungen diskutiert (Kapitel 5.4.1 und 5.4.2).

5.4.1 Diskussion der Fragebogenerhebung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Die Diskussion zur Befragung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wird im Folgenden in Befunde zur Wahrnehmung der Gesprächsgestaltung (Kapitel 5.4.1.1) und zu den wahrgenommenen Wirkungen der Auswahlgespräche (Kapitel 5.4.1.2) untergliedert. Mit der Befragung wurde ein Rücklauf von 90.1 % ($N = 73$) der Bewerberinnen und Bewerber des untersuchten Jahrgangs erzielt.

5.4.1.1 Diskussion zur wahrgenommenen Gesprächsgestaltung

Die Fragebogenuntersuchung hat zunächst gezeigt, dass die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die *Gesprächsatmosphäre* in den Auswahlgesprächen sehr positiv bewerteten. Der Gesprächsverlauf wurde strukturiert, schlüssig und harmonisch empfunden. Ebenfalls gaben die Befragten an, im Gespräch eigenaktiv mitgewirkt und ausreichende Gelegenheiten zur persönlichen Darstellung erhalten zu haben, obwohl diesbezüglich große Unterschiede zwischen den Gesprächen gefunden werden konnten (vgl. Kapitel 5.3.2). Auch das emotionale Befinden in den Auswahlgesprächen wurde sehr positiv bewertet. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gaben an, dass die Kommissionmitglieder sehr freundlich waren. Insgesamt gelang es offenbar eine wertschätzende und vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine produktive Arbeitsbeziehung im Hinblick auf das Ziel der Eignungsabklärung (Faust et al., 2003; Foerster & Faust, 2007). Die Befunde sprechen dafür, dass die Auswahlgespräche nicht als „klassische“ Prüfungssituation wahrgenommen wurden. Allerdings könnten die positiven Einschätzungen auch gerade dadurch bedingt sein, dass ein Prüfungsgespräch erwartet wird und sich das Gespräch letztendlich sehr viel unterstützender als angenommen herausstellt. Folgendes Zitat verdeutlicht dies: „Zuvor hatte ich etwas Angst, war nervös. Aber die Beratungspersonen waren sehr freundlich“ (vgl. Kapitel 4.5.2.1.1). Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bearbeiteten den Fragebogen zudem im direkten Anschluss an die Auswahlgespräche und nachdem sie (in den meisten Fällen) sehr bekräftigende Rückmeldungen erhalten hatten. Die Einschätzungen zur Gesprächs-

atmosphäre fielen umso besser aus, je höher die im Auswahlgespräch erzielten Beurteilungen waren (Tabelle 56).

Im Hinblick auf die diskutierten *Gesprächsinhalte* äußerten einzelne Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten einen höheren Gesprächsbedarf in Bezug auf ihre fachliche Eignung. Dies steht im Kontrast zu den inhaltlichen Analysen, welche ergaben, dass in den Gesprächen vor allem fachliche und pädagogisch-didaktische Themen diskutiert wurden (vgl. Kapitel 4.4.2.1). Allerdings deutet der Kommentar eines Kandidaten darauf hin, dass nur eines der beiden gewählten Fächer thematisiert wurde. Der Kommission gehört in der Regel eine Hochschuldozentin bzw. ein Hochschuldozent *eines* der beiden Fächer an, darum ist durchaus anzunehmen, dass das Zweitfach in vielen Gesprächen vernachlässigt wurde. Der hohe Gesprächsbedarf der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im fachlichen Bereich könnte auch darin begründet liegen, dass die hohen Anforderungen einer Lehramtslaufbahn im pädagogischen und persönlichen Bereich unterschätzt werden. Stattdessen überwiegen die Bedenken hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung des fachlichen Studiums. Gefragt wurde schließlich nach einer Einschätzung danach, ob die einzelnen Kompetenzbereiche *ausreichend* behandelt wurden. Dies würde die Zielsetzung der Auswahlgespräche, mehr Transparenz über das Aufgabenspektrum einer Lehrkraft und die damit verknüpften kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen zu schaffen, unterstreichen.

5.4.1.2 Diskussion zu den wahrgenommenen Wirkungen

Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wurden auch zu reflexiven, informierenden und entwicklungsfördernden Wirkungen der Auswahlgespräche befragt. Die drei eingesetzten Skalen erklären insgesamt 59.75 % der Varianz der Fragebogendaten, das heißt große Varianzanteile bleiben unerklärt (vgl. Tabelle 43). Die Skalen zu den reflexiven Wirkungen wurden eher ablehnend, das heißt in der unteren Hälfte der Skalenmitte, beantwortet. Fraglich ist, ob reflexive Wirkungen im direkten Anschluss an die Auswahlgespräche erwartet werden können, da zu diesem Zeitpunkt noch keine Gelegenheit zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit den Gesprächsinhalten gegeben war. Die Mehrheit der Befragten (63.2 %) gab jedoch an, sich auf das Auswahlgespräch vorbereitet zu haben. Somit ist davon auszugehen, dass reflexive Prozesse bereits im Vorfeld angeregt wurden. Die verwendeten Reflexionsskalen zielen eher auf zweifelnde Haltungen gegenüber der Berufswahl Lehramt ab (z.B. „Das Gespräch hat mich erkennen lassen, dass ich lieber einen anderen Beruf anstreben sollte“, vgl. Tabelle 47). Da die Gespräche überwiegend bestärkende Wirkungen zeigten, konnten derart operationalisierte reflexive Wirkungen in nur geringem Maß festgestellt werden. Denkbar und durchaus wünschenswert sind jedoch auch reflexive Wirkungen, die eine neutralere Auseinandersetzung mit dem Berufsbild beinhalten.

Anhand der Fragebogendaten konnten ferner *informierende* und *entwicklungsfördernde Wirkungen* der Auswahlgespräche bestätigt werden. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten gaben an, in den Gesprächen über das Berufsbild der Lehrkraft informiert worden zu sein und Empfehlungen für die Weiterentwicklung berufsrelevanter Kompetenzen

erhalten zu haben. Angesichts der Wirkungen, die von einem 30-minütigen Gespräch erwartet werden können, sind die Befunde somit durchaus ermutigend. Nachhaltige Wirkungen sind insbesondere von kontinuierlichen Maßnahmen zu erwarten. In Kapitel 6.1.3 wird behandelt, wie Auswahlgespräche in ein Gesamtkonzept zur Förderung eines kontinuierlichen Eignungsabklärungsprozesses eingebunden werden können.

Mithilfe von Zusammenhangsanalysen wurde erkundet, durch welche Einflussfaktoren die Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten beeinflusst wurden. Es zeigte sich unter anderem, dass Gespräche mit einem positiv bewerteten Gesprächsverlauf besonders entwicklungsfördernd erlebt wurden. Dies spricht für positive Wirkungen eines strukturierten und schlüssigen Gesprächsverlaufs. Reflexive Wirkungen wurden vor allem bescheinigt, wenn die Gespräche wenig eigenaktiv und emotional belastend erlebt wurden. Vor allem „kritisch“ erlebte Gespräche regen somit zur Reflexion des Studien- und Berufswunschs an. Dagegen wurden insbesondere jene Gespräche positiv erlebt, in denen die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten angaben, dass ihre Eingangsvoraussetzungen ausreichend behandelt wurden. Gespräche mit einem Fokus auf dem persönlichen Merkmalsbereich wurden besonders informativ erlebt. Denkbar ist, dass den Kandidatinnen und Kandidaten die psychischen Belastungen und die hohen persönlichen Anforderungen des Lehrerberufs vorab nicht bewusst sind. Die Auswahlgespräche können somit insbesondere im persönlichen Kompetenzbereich Aufklärungsarbeit leisten, was angesichts der zahlreichen Studien zur psychischen Überlastung von Lehrkräften sehr bedeutsam ist (vgl. Kieschke & Schaarschmidt, 2010; Schaarschmidt, 2005). Die Befunde zu den erkundenden Zusammenhangsprüfungen sind auf Grund der sehr kleinen Stichprobe von $N = 22$ Auswahlgesprächen allerdings sehr vorsichtig zu betrachten. Entsprechend wurden verteilungsfreie Zusammenhangsmaße angewandt (Bortz & Lienert, 2008).

Die Angaben der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erfolgten weitgehend unabhängig vom einzelnen Bewerbungstyp und der Kommission des Auswahlgesprächs. Einzig Personen, die dem Bewerbungstyp der „*Subjektiv Passenden*“ angehören und vor allem durch hohe subjektive Fähigkeitsüberzeugungen charakterisiert sind, schätzten die informierende Wirkung der Auswahlgespräche höher ein, als Personen der übrigen Bewerbungstypen. Für diese Personengruppe wurde zugleich die anteilmäßig geringste Teilnahmebereitschaft an den Auswahlgesprächen festgestellt (vgl. Abbildung 17). Möglicherweise handelt es sich bei den wenigen Personen dieses Bewerbungstyps, die an den Auswahlgesprächen teilgenommen hatten, um eine Positivauswahl im Sinne einer erhöhten Offenheit für die Eignungsabklärung. Ferner hängen die Evaluationen der Auswahlgespräche nicht vom Immatrikulationsverhalten der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ab (vgl. Abbildung 36 und Abbildung 35). Wurde das Gespräch emotional sehr belastend und reflexionsanregend erlebt, wurde jedoch eher von einer Einschreibung abgesehen. Hier ist davon auszugehen, dass das Auswahlgespräch im Nachhinein zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit der Studien- und Berufswahl Lehramt geführt hat.

5.4.2 Diskussion der Fragebogenerhebung aus Sicht der Kommissionsmitglieder

Die Befragung der Kommissionsmitglieder zielt auf ein erstes „Stimmungsbild“ über die Akzeptanz der Auswahlgespräche aus Sicht der mitwirkenden Personen ab. Untersucht wurde wie die Kommissionmitglieder die Gesprächsführung und Urteilsfindung erlebten, wie sie die Praktikabilität des Verfahrens einschätzen und welche persönliche Einstellung sie gegenüber den Auswahlgesprächen haben. Mit Gruppentests wurde überprüft, inwiefern sich die Meinungen der fachlichen, pädagogischen und studentischen Vertreterinnen und Vertretern unterscheiden. An der anonymen Online-Umfrage beteiligten sich 76.7 % ($N = 23$) der Kommissionsmitglieder. Dabei waren fachliche Vertreterinnen und Vertretern gegenüber pädagogischen Vertreterinnen und Vertretern überrepräsentiert (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Kommissionsmitglieder beteiligten sich sowohl freiwillig an den Auswahlgesprächen als auch an der Befragung. Somit ist fraglich, wie repräsentativ die Umfrage einerseits für die Gesamtheit der beteiligten Kommissionsmitglieder und andererseits für die Gruppe der prinzipiell in Frage kommenden Kommissionsmitglieder ist.

Aus den Befunden zur *Gesprächsführung* ging hervor, dass sich nicht alle Kommissionsmitglieder gleichermaßen aktiv an den Auswahlgesprächen beteiligt hatten (vgl. Tabelle 58). Teilweise bestand Unklarheit hinsichtlich der Rolle der studentischen Vertreterinnen und Vertreter. In zukünftigen Auswahlgesprächen sollten die Rollen der mitwirkenden Personen klar definiert sein. Die Zusammensetzung einer multiperspektivischen Kommission wurde sehr begrüßt. Im Rahmen der zweiten Teilstudie konnten zudem Hinweise darauf gefunden werden, dass die Zusammensetzung der Kommission einen Einfluss auf die in den Gesprächen diskutierten Inhalte ausübt (vgl. Kapitel 5.3.2). Die Zusammensetzung der Kommission aus Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Abschnitte der Lehramtsausbildung führt zudem zu einer institutionenübergreifenden Verantwortungsübernahme für die Frage der Eignungsabklärung.

Die Kommissionsmitglieder gaben mehrheitlich an, dass die vier Kompetenzbereiche in den Auswahlgesprächen gleichermaßen thematisiert wurden (vgl. Tabelle 58). Die Wahrnehmungen stehen allerdings im Kontrast zu dem Befund der zweiten Teilstudie, nach dem das Kompetenzmodell nicht in allen Gesprächen konsequent umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 4.4.2). Entweder die Kommissionsmitglieder sind sich nur wenig bewusst darüber, welche Inhalte explizit angesprochen wurden, oder die hier vorgenommene Kategorisierung entspricht nicht den impliziten Vorstellungen der Kommissionsmitglieder von den vier Kompetenzbereichen. Vorbilder wurden in den vorgenommenen Analysen beispielsweise als Thema über die persönlichen Eingangsvoraussetzungen kategorisiert, da in der Regel Eigenschaften „guter“ Lehrkräfte diskutiert wurden. Vorbilder können jedoch ebenfalls als Berufswahlmotiv aufgefasst und den motivationalen Eingangsvoraussetzungen zugeordnet werden. Die Problematik zeigt, dass es einer gründlichen Definition und Abgrenzung der vier Kompetenzbereiche bedarf. Denkbar ist die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses der Kommissionsmitglieder über das Kompetenzmodell im Rahmen eines Workshops.

Einige Kommissionsmitglieder gaben zudem Schwierigkeiten darin an, geeignete Fragestellungen in den vier Kompetenzbereichen zu finden (vgl. Tabelle 59). Mit Gesprächsleitfäden könnte Hilfestellung geleistet werden. Allerdings sprachen sich zahlreiche Kommissionsmitglieder (77.3 %) gegen eine stärkere Standardisierung des Zulassungsverfahrens aus (vgl. Tabelle 63). Die Kommissionsmitglieder schätzen die Offenheit in den Auswahlgesprächen, um auf individuelle Bewerberinnen und Bewerber eingehen zu können, äußern jedoch auch kritische Meinungen im Hinblick auf die geringe Vergleichbarkeit der Auswahlgespräche. Die Bedenken einer stärkeren Standardisierung liegen vermutlich darin begründet, dass eine Vereinheitlichung, inhaltliche Verengung und Bürokratisierung des Verfahrens gefürchtet wird. Die Herausforderung liegt somit darin, Strukturierungshilfen zu schaffen, die einen gemeinsamen Rahmen für die Gesprächsführung schaffen und gleichzeitig die notwendige Flexibilität bieten, um auf individuelle Beratungsbedarfe der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingehen zu können. Gerade letzteres ist schließlich der Vorteil persönlicher Gespräche gegenüber Beratungsansätzen, die zu anonymen und technisch-algorithmisch begründeten Eignungsurteilen gelangen.

Hinsichtlich der *Urteilsfindung* äußerten die Kommissionsmitglieder weitgehende Einigkeit und Sicherheit in den Beurteilungen (vgl. Tabelle 60). Dies könnte eine Erklärung für die vergleichsweise kurzen Beurteilungsteile sein (vgl. Tabelle 21). Pädagogische Vertreterinnen und Vertreter äußerten sich allerdings signifikant weniger stark überzeugt von den vorgenommenen Beurteilungen, als fachliche und studentische Vertreterinnen und Vertreter. Unklar bleibt, ob pädagogische Vertreterinnen und Vertreter wenig eingebunden in die Urteilsfindung sind oder ob diese gegenüber Eignungsprognosen allgemein wenig zuversichtlich eingestellt sind. Die Zustimmung der befragten Kommissionsmitglieder hinsichtlich der Sicherheit der getroffenen Urteile ist jedenfalls größer (73.9 % Zustimmung), als die hinsichtlich der Frage, ob die Eignung für das Lehramtsstudium im Gespräch eindeutig erkennbar war (65.2 %). Die Differenz kann als Unsicherheit im Hinblick darauf interpretiert werden, woran die Eignung festgemacht werden soll und inwiefern diese prognostizierbar ist. Mehr als ein Fünftel der befragten Kommissionsmitglieder (21.7 %) fühlt sich unsicher darin, auf Grund des Auswahlgesprächs Eignungsbeurteilungen zu treffen. Aus den Kommentaren geht hervor, dass die kurze Dauer der Gespräche, aber auch Unklarheit über die anzulegenden Erwartungshorizonte sowie die unzureichende Beurteilungsobjektivität zur Verunsicherung führen. Während die beiden zuletzt genannten Aspekte für eine stärkere Standardisierung der Auswahlgespräche sprechen, wirft der Aspekt der kurzen Dauer der Gespräche die generelle Frage auf, ob Auswahlgespräche zum Zeitpunkt des Bachelor-Studiums eine ausreichende Informationsbasis für eine Eingangselektion bieten (vgl. Kapitel 6.1.3).

Die Kommissionsmitglieder äußerten sich zufrieden mit der Organisation und dem durch die Auswahlgespräche persönlich entstandenen Aufwand (vgl. Tabelle 61). Auch die zur Verfügung gestellten Hilfsdokumente und Informationen wurden überwiegend positiv bewertet (vgl. Tabelle 62). Besonders hilfreich wurden die Motivationsschreiben der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten empfunden. Unzufriedenheit wurde über den Feedbackbogen geäußert, welcher eine zum Gesprächsprotokoll gegenläufige Skala beinhaltet. Die Befunde zei-

gen, dass unbedingt darauf zu achten ist, dass Hilfsdokumente und Materialien anwenderfreundlich gestaltet sind. Das Führen der Auswahlgespräche ist eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe, bei der jede zusätzliche Arbeitsbelastung möglichst gering zu halten ist. Dies ist insbesondere im Hinblick auf eine stärkere Standardisierung des Verfahrens, was in der Regel auch eine höhere Bürokratisierung bedeutet, zu beachten.

Die Kommissionsmitglieder wurden auch nach ihren persönlichen Einstellungen gegenüber dem Zulassungsverfahren befragt (vgl. Tabelle 63). Nur 8.7 % der Befragten stehen der Eignungsfeststellung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten generell skeptisch gegenüber. Allerdings befürwortet nur ein Teil der Befragten (60.9 %), dass Auswahlgespräche hierzu ein geeignetes Instrument darstellen. Die heterogenen Meinungen spiegeln sich auch in den Kommentaren der Kommissionsmitglieder wider. Während sich manche Kommissionsmitglieder für obligatorische Auswahlgespräche für alle Bewerberinnen und Bewerber sowie einen stärker selektiven Charakter der Gespräche aussprechen, befürworten andere beratende Gespräche. Es wurde angeregt, die Selektionsentscheidung durch weitere Kriterien (z.B. Studierfähigkeitstest, Vorpraktikum) abzusichern und auf die gesamte Studieneingangsphase auszudehnen. Trotz der kritischen Haltungen gaben über 90 % der befragten Kommissionsmitglieder an, die Auswahlgespräche als sinnvoll investierte Zeit erlebt zu haben (vgl. Tabelle 64). Ferner gaben 22 von 23 Personen an, erneut an den Auswahlgesprächen mitwirken zu wollen. Insgesamt spiegeln die Meinungen der Kommissionsmitglieder somit einerseits die bekannten Zweifel an der psychometrischen Qualität von Auswahlgesprächen und die damit verbundene Frage der Berechtigung als Selektionsinstrument im Kontext der Hochschulzulassung wider (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997). Zugleich gehen aus der Befragung aber auch sehr positive Einstellungen gegenüber der persönlichen Begegnung zwischen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Phasen der Lehramtsausbildung im Sinne eines entwicklungsfördernden Coachings hervor (vgl. Braunisch & Brenken, 2012).

Mit der Befragung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten konnten die Befunde bisheriger Untersuchungen, in denen Auswahlgesprächen eine hohe Akzeptanz zugesprochen wird (vgl. Hell & Schuler, 2005; Trost, 1986), auch für den Lehramtsbereich bestätigt werden. Ferner konnte gezeigt werden, dass die Auswahlgespräche von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten wertschätzend, informierend und entwicklungsfördernd erlebt wurden. Auch die Kommissionsmitglieder äußerten sich zufrieden über den Verfahrensablauf. Gleichzeitig wurden jedoch auch Zweifel an der prognostischen Qualität des Instruments geäußert. Insgesamt geht aus den Befragungen hervor, dass die persönliche Begegnung zwischen Interessenten für ein Lehramtsstudium sowie Vertreterinnen und Vertretern der Lehramtsausbildung von beiden Seiten sehr gewinnbringend erlebt wird. Dies spricht für die Beibehaltung und Weiterentwicklung der Auswahlgespräche trotz des damit verbundenen Aufwands. Zu diskutieren bleibt, inwiefern mit den Gesprächen zukünftig selektive versus beratende Zielsetzungen verfolgt werden sollten (vgl. Kapitel 6.1.1). Einschränkend ist anzumerken, dass Verzerrungen der

Evaluationsergebnisse auf Grund der freiwilligen Teilnahme an beiden Befragungen nicht ausgeschlossen werden können.

6 Fazit und Handlungsempfehlungen

Die vorliegende Arbeit thematisiert Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen als Instrument der Eignungsprüfung zum Lehramtsstudium am Beispiel der TUM School of Education. Im vorigen Kapitel (5) wurden die Ergebnisse dieser Arbeit sowohl methodisch als auch inhaltlich diskutiert. Darauf aufbauend werden in diesem Kapitel Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education sowie hochschulübergreifende Empfehlungen für die Gestaltung von Zulassungsbedingungen in anderen Lehramtsstudiengängen formuliert (vgl. Kapitel 6.1). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Hochschulkontexte hängt vor allem davon ab, inwiefern dort eine ähnliche Bewerber- und Hochschulsituation (im Hinblick auf Bewerberzahlen, konkurrierende Studienangebote, etc.) vorliegt. In Kapitel 6.2 werden Empfehlungen für die Beforschung der Eignung von Lehrkräften sowie für die Evaluation von Zulassungsverfahren im Kontext von Lehramtsstudiengängen ausgesprochen.

6.1 Fazit und praxisbezogene Handlungsempfehlungen

Im Folgenden werden auf Grund der Befunde der vorliegenden Arbeit hochschulinterne sowie hochschulübergreifende Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Zulassungsbedingungen zu Lehramtsstudiengängen ausgesprochen. Es werden Empfehlungen zur Definition der Zielsetzungen von Zulassungsverfahren (Kapitel 6.1.1), für eine verbesserte Strukturierung von Auswahlgesprächen (Kapitel 6.1.2) sowie die Integration von Auswahlgesprächen in ein Gesamtkonzept einer kontinuierlichen Eignungsabklärung (Kapitel 6.1.3) formuliert.

6.1.1 Zielsetzungen und Außenwirkung von Zulassungsverfahren

Mit der Einführung von Zulassungsverfahren ist die Hoffnung verbunden, dass vermehrt „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für ein Lehramtsstudium gewonnen und „ungeeignete“ von der Aufnahme des Studiums fern gehalten werden. Um dies zu erreichen, wurden an der TUM School of Education Auswahlgespräche im Rahmen eines zweistufigen Zulassungsverfahrens für das Bachelor-Lehramtsstudium *Naturwissenschaftliche Bildung* (Lehramt am Gymnasium) eingeführt. Die ursprünglich sehr viel selektiver angedachten Auswahlgespräche erwiesen sich in der Praxis vor allem als Beratungsinstrument, welches nur in seltenen Ausnahmefällen zu Bewerberablehnungen führt (vgl. Kapitel 4.3.2.3). Im Zweifelsfall wurde trotz eines „unguten Gefühls“ schon mal ein „Auge zugeedrückt“ und die Studienzulassung erteilt (z.B. Kapitel 4.4.2.6.4). Statt der weitgehend ausbleibenden Fremdselektion konnten jedoch quantitativ durchaus relevante selbstselektive Wirkungen des Verfahrens beobachtet werden (vgl. Kapitel 4.3.2.3). Zahlreiche Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten nehmen das Lehramtsstudium trotz dem initialen Studienplatzinteresse nicht auf. Dies trifft sowohl auf Kandidatinnen und Kandidaten mit Direktzulassungen als auch auf diejenigen, die eine Einladung zum Auswahlgespräch

erhalten, zu. Ein knappes Drittel (28.3 %) der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erscheint nicht zum Gespräch. Letztendlich werden mit den Auswahlgesprächen somit nur 34.18 % der untersuchten Bewerberkohorte erreicht. Mit dem Zulassungsverfahren der TUM School of Education in der jetzigen Form werden somit in den meisten Fällen eigenmächtige Entscheidungen – ohne eine angeleitete Reflexion – für oder gegen die Aufnahme des Lehramtsstudiums getroffen.

Problematisch sind dabei vor allem zwei Szenarien: Unter der direkten Zulassungsbedingungen schreiben sich möglicherweise verstärkt Personen ohne die notwendige kritische Reflexion der eigenen Motive und Fähigkeiten für eine Lehramtslaufbahn ein. Zudem wird seitens der Hochschule ein falsches Signal ausgesendet, indem die fachlichen Leistungen als alleiniges Aufnahmekriterium genügen. Eine andere Problematik liegt darin, dass mit der Zulassungshürde Auswahlgespräch potenziell „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten von der Aufnahme des Lehramtsstudiums abgehalten werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ließen erkennen, dass dies insbesondere auf die Kandidatinnen und Kandidaten mit guten Abiturleistungen und hohen subjektiven Fähigkeitsüberzeugungen zutrifft (vgl. Kapitel 5.2.3). Dabei wurden ausschließlich Personen in die Analysen einbezogen, die sich bereits für das Lehramtsstudium beworben hatten. Denkbar ist, dass die Zulassungshürde auch dazu führt, dass sich potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten gar nicht erst bewerben. Schließlich konkurriert das Lehramtsstudium mit einer Reihe weiterer und zum Teil auch zulassungsfreier Studiengänge.

Die Frage der prognostischen Validität von Laufbahnentscheidungen stellt sich letztendlich nicht nur bei fremdselektiven Verfahren, sondern auch im Fall selbstselektiver Entscheidungen, seien diese *für* oder *gegen* die Lehramtslaufbahn (vgl. Köller et al., 2012). Angesichts des steigenden Bedarfs an Lehrkräften in den MINT-Fächern (vgl. KMK, 2013b) sollte angestrebt werden, möglichst viele „geeignete“ Kandidatinnen und Kandidaten für die entsprechenden Lehramtsstudiengänge zu attrahieren. Die Befunde der vorliegenden Arbeit zu den selbstselektiven Wirkungen der Auswahlgespräche an der TUM School of Education regen dazu an, die Zielsetzungen des Zulassungsverfahrens erneut zu reflektieren. Wünschenswert wäre es, möglichst viele Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten mit der Eignungsabklärung zu erreichen, sodass informierte und reflektierte Berufswahlentscheidungen wahrscheinlich werden.

Die vorliegende Arbeit hat ebenso gezeigt, dass die persönliche Begegnung zwischen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Phasen der Lehramtslaufbahn äußerst gewinnbringend erlebt wird. Um die Teilnahmebereitschaft an der Eignungsabklärung zu steigern, bedarf es an Maßnahmen, die als Unterstützungsangebote wahrgenommen werden und keine Gefahr eines persönlichen Scheiterns darstellen. Von der Einführung verpflichtender *Beratungs-* statt Auswahlgespräche (möglichst an allen Hochschulen) für *alle* Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten ist unter Umständen ein weitaus größerer Einfluss im Hinblick auf „passende“ Studien- und Berufswahlentscheidungen zu erwarten. Schließlich äußern Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandida-

ten den expliziten Wunsch nach persönlichen Informations- und Beratungsangeboten (Willich et al., 2011).

Mit einem maximalen Wirkungsgrad eignungsabklärender Maßnahmen soll verhindert werden, dass Personen mit unreflektierten Vorstellungen über die Anforderungen und Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs ein Lehramtsstudium aufnehmen. Gleichmaßen soll das Bild des Lehrerberufs als eine anspruchsvolle, aber durchaus auch abwechslungsreiche und befriedigende Tätigkeit vermittelt werden. Fragen, Annahmen und Zweifel von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sollen ohne die Befürchtung negativer Konsequenzen reflektiert und für die Eignungsberatung nutzbar gemacht werden. Neben einem Zugewinn *quantitativer Art*, indem sich möglichst viele auf ein Beratungsgespräch einlassen, ist auf diese Art und Weise auch von positiven Wirkungen *qualitativer Art* für die Eignungsabklärung auszugehen.

In dem untersuchten Verfahren wurde die Zulassung zum Lehramtsstudium nur in äußerst seltenen Fällen verweigert. Noch geringer ist die Anzahl derjenigen anzunehmen, die sich einer negativen Empfehlung widersetzen würden: „Nicht das Scheitern, sondern der Erfolg des Lehrerhandelns ist der Normalfall“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 473, im Zusammenhang mit Schülererfolgen). Die Befunde der vorliegenden Arbeit lassen zudem Zweifel darüber aufkommen, ob fremdselektive Zulassungsentscheidungen in den Auswahlgesprächen auf Grund der geringen Vergleichbarkeit gerechtfertigt sind (vgl. Kapitel 5.3). Eine Bewerberauswahl ist nur legitim, wenn ausreichend aussagekräftige Informationen über die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten vorliegen, sodass zuverlässige und valide Prognosen getroffen werden können. Die Frage der Eignung oder Nicht-Eignung sollte somit vielmehr im Verlauf eines kontinuierlichen Eignungsabklärungsprozesses während des Studienverlaufs beantwortet werden (vgl. Ratschinski, 2009; Terhart, 2011; Weyand, 2012; Kapitel 6.1.3). Mit beratenden Gesprächen zu Studienbeginn und selektiven Gesprächen zu einem späteren Zeitpunkt, zum Beispiel zu Beginn des Master-Lehramtsstudiums, würden die Forderungen einer frühzeitigen Eignungsabklärung (vgl. Nieskens, 2013) sowie der Fremdselektion (vgl. Erdsiek-Rave & Gogolin, 2009) gleichermaßen erfüllt.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass eine Sondierung der Bewerber- sowie der Bedarfssituation angehender Lehrkräfte entscheidend für die Ableitung der Zielsetzungen von Zulassungsverfahren sind. Hochschulen müssen sich darüber im Klaren sein, dass mit der Einrichtung von Zulassungsverfahren selbstselektive Wirkungen bei potenziellen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erzielt werden. Diese sind auch von standortspezifischen Aspekten, etwa der Verfügbarkeit zulassungsfreier Studienalternativen, abhängig. Angesichts des hohen Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften in den MINT-Fächern wird auf Grund der Erfahrungen mit dem Zulassungsverfahren an der TUM School of Education dazu geraten, zunächst allen Studieninteressierten die Möglichkeit zu gewähren, sich im Lehramtsstudium zu erproben. Die Frage der Eignung sollte jedoch von Studienbeginn an, beispielsweise in Form eines obligatorischen Beratungsgesprächs, thematisiert werden. Auf diese Art und Weise soll mit der Eig-

nungsabklärung ein maximaler Wirkungsgrad erzielt werden, sodass möglichst viele informierte und reflektierte Studien- und Berufswahlentscheidungen vorgenommen werden.

6.1.2 Strukturierungshilfen zur Durchführung von Auswahlgesprächen

Unabhängig davon, ob mit den Auswahlgesprächen selektive oder beratende Zielsetzungen verfolgt werden (vgl. Köller et al., 2012), sollten valide Laufbahneempfehlungen ausgesprochen werden. Die Auswahlgespräche an der TUM School of Education zielen auf eine ganzheitliche und an den individuellen Beratungsbedarfen der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten orientierte Eignungsabklärung ab. Annahme ist, dass vor allem die individuelle Biografie der einzelnen Personen und deren Wissens- und Erfahrungsschatz ausschlaggebend für die Einschätzung von Entwicklungsbedarfen und -potenzialen im Hinblick auf die Lehramtslaufbahn sind. Diese Überlegung gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der immer heterogener werdenden Zugänge zur Lehramtslaufbahn an Bedeutung (vgl. Sliwka & Klopsch, 2012). Die Herausforderung besteht darin, die für die Einschätzung der Neigung und Eignung relevanten Informationen in den Gesprächen möglichst objektiv und effektiv zu gewinnen und angemessen zu bewerten.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Durchführungsqualität der Auswahlgespräche im Hinblick auf diese Zielsetzungen untersucht. Die Befunde haben gezeigt, dass bestimmte Mindestanforderungen nicht in allen Auswahlgesprächen konsequent umgesetzt wurden. Ferner wurden systematische Unterschiede zwischen den Auswahlgesprächen verschiedener Kommissionen, aber auch Beispiele einer an individuellen Beratungsbedarfen orientierten Eignungsabklärung, aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.4.2.6). Die Befunde bestätigen somit insgesamt die Kritik einer unzureichenden Durchführungsobjektivität teil-strukturierter Auswahlgespräche (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 1997), stellen jedoch auch den besonderen Wert von Auswahlgesprächen heraus, der in einer persönlichen und ganzheitlichen Betrachtung der Eingangsvoraussetzungen von Bewerberinnen und Bewerbern liegt (Foerster & Faust, 2007; Hell, Trapmann & Weigand et al., 2007). Störeinflüsse durch unterschiedliche Vorgehensweisen einzelner Kommissionen sollten zukünftig minimiert und die Möglichkeiten einer persönlichen und individuellen Eignungsabklärung stärker ausgeschöpft werden. Entscheidend ist, dass die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten unabhängig von der jeweils zugeteilten Kommissionsgruppe, aber abhängig von ihren persönlichen Eingangsvoraussetzungen, im Hinblick auf ihre Laufbahnwahl beraten werden sollten. Um in diesem Sinne zu konstruktiven Gesprächen zu gelangen, werden im Folgenden Strukturierungshilfen und Verbesserungsmöglichkeiten zur Durchführung von Auswahlgesprächen vorgeschlagen (vgl. Schuler, 2002; Weuster, 2012a, 2012b).

Die Wahl der diskutierten Gesprächsinhalte sollte anforderungsbezogen erfolgen, das heißt einen engen Bezug zu den im Lehramtsstudium und im späteren Lehrerberuf zu bewältigenden Aufgaben und Herausforderungen aufweisen. Hierzu wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Kompetenzraster vorgeschlagen, welches den fachlichen, motivationalen, pädagogisch-didaktischen und persönlichen Kompetenzbereich enthält. Damit alle Kompetenz-

bereiche in den Auswahlgesprächen konsequent thematisiert werden, sollte zukünftig ein *Gesprächsleitfaden* eingesetzt werden. Aus diesem sollten Beschreibungen für die einzelnen Kompetenzbereiche sowie bestimmte Leitfragen hervorgehen, um einen inhaltlichen Grundkonsens in den Auswahlgesprächen zu schaffen. Zur Entwicklung des Gesprächsleitfadens sind die Ergebnisse der inhaltlichen Analysen der Frageteile hilfreich (vgl. Kapitel 4.4.2.2).

In Untersuchungen an anderen Universitäten (Foerster & Faust, 2007; Trapmann et al., 2008) sowie im Kontext der Personalauswahl (McDaniel et al., 1994; Schuler, 2002) konnten mit strukturierten Auswahlgesprächen durchaus gute Reliabilitäten zwischen verschiedenen Beurteilern erzielt werden. Ein höherer Strukturierungsgrad sollte allerdings nicht zu einer inhaltlichen Verengung der Auswahlgespräche führen. Die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bringen individuelle Talente, Erfahrungen, Sorgen sowie Stärken und Schwächen mit, die in den Gesprächen von erfahrenen Interviewerinnen und Interviewern erkannt und thematisiert werden sollten. Somit bedarf es trotz eines Gesprächsleitfadens zur Sicherung eines grundlegenden inhaltlichen Konsens der notwendigen Offenheit, um auf die individuelle Situation der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingehen zu können (z.B. einen Laufbahnwechsel). Der Gesprächsleitfaden sollte Entscheidungsmöglichkeiten für spezifische Fragestellungen beinhalten. Alternativ zu einem linear gestalteten Gesprächsleitfaden ist ein Fragenpool denkbar, aus welchem – je nach Relevanz für individuelle Bewerberinnen und Bewerber – eine Auswahl an Fragen getroffen wird (vgl. Faust et al., 2003; Foerster & Faust, 2006).

Um die Stärken des persönlichen Gesprächs optimal zu nutzen, sollten insbesondere *offene Fragenarten* (bzw. reflexive und situative Fragen) verwendet werden. Ferner sollten in den Gesprächen Informationen erfragt werden, die über die in den Bewerbungsdokumenten enthaltenen Fakten (z.B. Schulnoten, Studienerfahrungen, pädagogische Vorerfahrungen) hinausgehen. Anhand eines *biografischen Fragebogens* könnten vorab verfügbare Informationen übersichtlich für die Gespräche aufgearbeitet werden. Zur Thematisierung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen erwiesen sich vor allem situative Fragestellungen, bei denen beispielsweise ein bestimmtes Unterrichtsszenario beschrieben wird, als besonders informativ (z.B. Kapitel 4.4.2.6.6). Ebenso ist die Integration einer kurzen Videosequenz einer Unterrichtssituation denkbar. Die damit erzielte Kontextualisierung bringt den Vorteil mit sich, dass berufliche Anforderungen deutlich werden und eine handlungsnah (statt abstrakte) Diskussion erfolgen kann. Ferner erwies es sich als informativ die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in einzelnen Kompetenzbereichen nach ihren Selbsteinschätzungen zu fragen (z.B. Kapitel 4.4.2.6.1).

Auch im Fall beratender Gespräche sollten Fremdeinschätzungen vorgenommen werden, um den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten persönliche Entwicklungsbedarfe aufzuzeigen und reflexive Prozesse anzuregen. Die Befunde der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, dass in den Auswahlgesprächen keine differenzierten Beurteilungen, sondern Einschätzungen nach globalen Gesamteindrücken vorgenommen wurden (vgl. Tabelle 37). Zudem äußerten einige Kommissionsmitglieder Unsicherheit über die anzulegenden Bewertungsmaß-

stäbe (vgl. Kapitel 4.5.2.2.2). Um zu objektiven Beurteilungen zu gelangen, bedarf es einer Definition und Beschreibung empirisch begründeter *Erwartungshorizonte*, etwa im Sinne von *Kompetenzstufen*. Fraglich ist, welche Kompetenzausprägungen zum Zeitpunkt des Studienbeginns erwartet werden können. Im motivationalen Bereich sind beispielsweise eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit über die beruflichen Anforderungen und die Tätigkeiten einer Lehrkraft denkbar, im persönlichen Bereich die Fähigkeit zur Selbstreflexion über eigene Verhaltensweisen. Die Standards der Lehrerbildung (KMK, 2004, 2008) bieten einen hochschulübergreifend anwendbaren Bezugsrahmen für die Ableitung von Kompetenzstufen. Dabei geht es keineswegs um die Vereinheitlichung eines bestimmten Lehrertypus, sondern vielmehr um die frühzeitige Vermittlung eines Bewusstseins über notwendige Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung studien- und berufsbezogener Anforderungen.

Im Fall *selektiver Gespräche* sind strenge Maßstäbe an die Einhaltung inhaltlicher und struktureller Rahmenbedingungen zu legen. Die Befunde der vorliegenden Arbeit sprechen für die Notwendigkeit eines (möglichst unabhängigen) Kommissionsmitglieds mit einer Kontrollfunktion. Dieses Kommissionsmitglied sollte das Gespräch eröffnen, den Ablauf und die Zielsetzungen des Verfahrens kurz erläutern und die einzelnen Gesprächsteile einleiten bzw. entsprechend der zeitlichen Vorgaben beenden. Auf diese Art und Weise wird sichergestellt, dass alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die gleichen Möglichkeiten zur persönlichen Darstellung erhalten. Um Bewerberablehnungen rechtfertigen zu können, sollten klare Regeln darüber vorliegen, in welchen Fällen die Erwartungshorizonte verletzt werden. Die Beurteilungen werden so transparent und nachvollziehbar. Ablehnungsentscheidungen sind durch einstimmige, unabhängige Beurteilungen zu rechtfertigen.

Zur optimalen Vorbereitung auf die Auswahlgespräche sollten die Kommissionsmitglieder vorab im Rahmen eines *Workshops* auf ihre Rolle als Interviewer vorbereitet werden. Mögliche Inhalte eines solchen Workshops sind die Zielsetzungen und der Ablauf des Verfahrens, die Klärung von Rollen, Erwartungshorizonte, Beurteilungsfehler und Regeln eines konstruktiven Feedbacks. Ferner sollte der Workshop einen gemeinsamen Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Kommissionsmitgliedern ermöglichen. Schließlich wurde die multiperspektivische Zusammensetzung der Kommission von den Beteiligten als sehr bereichernd empfunden (vgl. Kapitel 4.5.2.2.1). Anregungen zur Weiterentwicklung des Verfahrens sollten aufgegriffen und für die stetige Professionalisierung verwendet werden. Auf diese Art und Weise wird die gemeinsame Verantwortungsübernahme über die Frage der Eignungsabklärung gestärkt und die Akzeptanz des Verfahrens gefördert.

Mit der vorliegenden Arbeit wurden Optimierungsmöglichkeiten für eine konstruktive Gestaltung von Auswahl- und Beratungsgesprächen zur Eignungsprüfung in Lehramtsstudiengängen aufgezeigt. Ziel ist es, in den Gesprächen eine möglichst individuelle Eignungsabklärung vorzunehmen und gleichzeitig ein systematisches (d.h. kommissionsgruppenunspezifisches) Vorgehen zu gewährleisten. Hierzu bedarf es geeigneter Strukturierungshilfen, die einfach zu handhaben sind und die notwendige Flexibilität bieten, um auf individuelle Anliegen eingehen zu

können. Sinnvoll erachtet werden die Einführung eines Gesprächsleitfadens, die Definition von Erwartungshorizonten für die Beurteilungen sowie ein vorbereitender Workshop der Kommissionsmitglieder. Es bedarf einer kontinuierlichen Überprüfung der angewandten Hilfsmittel im Hinblick auf die mit dem Zulassungsverfahren verfolgten Zielsetzungen.

6.1.3 Gesamtkonzept einer kontinuierlichen Eignungsabklärung

Zielsetzung der Auswahlgespräche an TUM School of Education sind unter anderem reflexions- und entwicklungsfördernde Wirkungen (vgl. Kapitel 2.4.2.1). Um eine nachhaltige Reflexion über die Eignung für die Laufbahn als Lehrkraft zu erzielen, sind kontinuierliche Maßnahmen erforderlich (Weyand, 2012). An der TUM School of Education ist derzeit ein umfassendes Gesamtkonzept zur Förderung einer kontinuierlichen Eignungsabklärung im Aufbau. Die zulassungsrelevanten Auswahlgespräche vor Beginn des Bachelor-Studiums bilden dabei die Ausgangsbasis eines studienbegleitenden Mentorings. Wie bereits in Kapitel 6.1.1 dargestellt, wird auf Grund der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit eine Änderung der Zielsetzung der *Auswahlgespräche* hin zu obligatorischen aber leistungsunabhängigen *Beratungsgesprächen* empfohlen. Damit sollen möglichst viele Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zur Aufnahme des Lehramtsstudiums in den MINT-Fächern und für die Eignungsabklärung ermutigt werden. Die Beratungsgespräche zielen auf eine begleitete Auseinandersetzung mit der persönlichen Neigung und Eignung für die Lehramtslaufbahn ab. Persönliche Belange, Zweifel und Motive der Studieninteressenten sollen mit einem Expertengremium angstfrei und konstruktiv im Hinblick auf die Aufnahme des Lehramtsstudiums diskutiert werden.

Sofern die Immatrikulation erfolgt, bildet das Beratungsgespräch gleichzeitig den Auftakt einer weiterführenden und kontinuierlichen Eignungsabklärung, welche im Studienverlauf mit einer Serie konzeptionell verwandter Mentoringgespräche fortgesetzt wird. Vorteil ist, dass die Erfahrungen in Lehrveranstaltungen und Schulpraktika für die Eignungsabklärung genutzt werden können. Darüber hinausgehend soll durch das Mentoring die eigene professionelle Entwicklung, zum Beispiel im Hinblick auf berufsrelevante Haltungen oder Unterrichtskompetenzen, unterstützt werden. Neben der Abklärung der persönlichen Neigung und Eignung zielt das Gesamtkonzept so auch auf die Entwicklung lernförderlicher Orientierungen (vgl. Weyand, 2012) und professioneller Haltungen im Sinne eines beruflichen Ethos ab (vgl. Oser, 1998). Dabei sind die Mentoringgespräche selbst als Lerngelegenheit zu begreifen. Diese sind im betrachteten Studiengang curricular verankert und werden im vierten und neunten Studiensemester mit Dozentinnen und Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile geführt. Nach Möglichkeit finden vorab Rücksprachen mit den jeweiligen Praktikumslehrkräften statt. Die curriculare Verankerung ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens sind die Gespräche damit obligatorisch für alle Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten; zweitens kann der dadurch entstehende Aufwand mit dem Lehrdeputat der Hochschuldozentinnen und -dozenten bewältigt werden.

Um Transparenz über den eigenen Entwicklungsprozess zu erlangen, führen Lehramtsstudierende an der TUM School of Education von Studienbeginn an ein *Lernportfolio*. Dieses beinhaltet unter anderem schriftliche Semesterreflexionen, Berichte zu den schulpraktischen Phasen, Unterrichtsentwürfe und Nachweise über Studienleistungen. Auch die Fremdeinschätzungen in den Gesprächen sind Teil des Lernportfolios.

Für die Zulassung zum konsekutiven Master-Studiengang *Naturwissenschaftliche Bildung* bestreiten die Lehramtsstudierenden ein weiteres zulassungsrelevantes *Auswahlgespräch*, welches den Bachelor-Auswahlgesprächen konzeptionell ähnelt (vgl. Kapitel 2.4.2). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Leistungen und schulpraktischen Erfahrungen aus dem Bachelor-Studium. Zusätzlich dienen die bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrerbildung (KMK, 2004) und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehramtsausbildung (KMK, 2008) als Gesprächsgrundlage. Die zulassungsrelevanten Entscheidungen können zum Zeitpunkt des Master-Studiums auf eine breitere Informationsbasis gestützt werden. Die Beobachtungen mehrerer Personen sollten über verschiedene Situationen im Studienverlauf hinweg kumuliert werden, um zu validen und abgesicherten Einschätzungen zu gelangen (vgl. Mayr, 2012b).

Derzeit wird von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsfakultät an einer stärkeren Verknüpfung der einzelnen Maßnahmen zu einem kohärenten Gesamtkonzept gearbeitet. Hierzu gehören sowohl konzeptionelle und organisatorische (z.B. Gestaltung und Implementierung der Lernportfolios) als auch verwaltungsbezogene Überlegungen (z.B. Dokumentation der Studierendeninformationen). Ferner werden weitere Schritte zur Evaluierung des Konzepts geplant. Insgesamt können die Bemühungen als ein Versuch einer besseren Verzahnung der theoretischen und berufspraktischen Lehramtsausbildung verstanden werden (vgl. Prenzel, 2009).

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten Auswahlgespräche sind Teil eines derzeit entstehenden Gesamtkonzepts einer kontinuierlichen Eignungsabklärung an der TUM School of Education. Dieses beinhaltet neben beratenden Gesprächen zur Aufnahme des Bachelor-Lehramtsstudiums, Lernportfolios, studienbegleitende Mentoringgespräche und Auswahlgespräche zu Beginn des Master-Lehramtsstudiums. Das studienbegleitende Mentoring zielt neben der Eignungsabklärung auch die Entwicklung lernförderlicher Orientierungen ab. Der Ansatz einer prozesshaften Eignungsabklärung während des Studienverlaufs wird insbesondere in Lehramtsstudiengängen empfohlen, in denen eine Steigerung der Studierendenzahlen angestrebt wird und zunächst möglichst viele Kandidatinnen und Kandidaten attrahiert werden sollen. Fremdselektive Zulassungsentscheidungen können zu Beginn des Master-Studiums auf eine breite und über den Studienverlauf hinweg validierte Informationsbasis gestützt werden.

6.2 Fazit und forschungsbezogene Implikationen

In diesem Kapitel folgen zunächst Implikationen zur Beforschung der Eignung und Qualifizierung von Lehrkräften (Kapitel 6.2.1). Ferner werden Empfehlungen für eine eher anwendungsorientierte Beforschung von Hochschulzulassungsverfahren im Kontext von Lehramtsstudiengängen formuliert (Kapitel 6.2.2). Die Forschungsdesiderate dienen der empirischen Absicherung von Zulassungskriterien und -verfahren.

6.2.1 Implikationen zur Forschung über Lehrereignung

Theoretischer Ausgangspunkt für die Entwicklung von Auswahl- und Zulassungsverfahren ist die Frage nach der „guten“ Lehrkraft (vgl. Kapitel 2.1.2). In bisherigen Untersuchungen konnten einzelne Eigenschaften, Merkmale, Einstellungen und Verhaltensweisen erfolgreicher Lehrkräfte identifiziert werden (vgl. Kapitel 2.1.4). Diese werden jedoch häufig isoliert betrachtet und verhaltensnah sowie anhand von Selbstauskünften erfasst. Die Befunde sind darum nur eingeschränkt nutzbar für eine situationsübergreifende Eignungsabklärung von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Mayr, 2012b). Zudem ist eine Synthese der vorhandenen Befunde auf Grund der unterschiedlichen Studiendesigns und Stichproben erschwert. Die Frage nach der „guten“ Lehrkraft lässt sich jedoch nicht auf einzelne Merkmale und einfache Wirkungszusammenhänge reduzieren. Vielmehr leisten individuelle Lehrkräfte auf unterschiedliche Art und Weise einen „guten“ Unterricht (Weinert, 1996). Es fehlt an empirischen Studien, die sich dem Thema der Lehrereignung in seiner umfassenden Komplexität annehmen und dabei die zahlreichen eignungsrelevanten Facetten der Lehrperson im Ganzen berücksichtigen. Dies gelang bereits in theoretischen Arbeiten und Reviews (z.B. Lipowsky, 2006), nicht aber empirisch. In zukünftigen Studien gilt es, der Komplexität der unterrichtlichen Wirkungen verstärkt Rechnung zu tragen und dabei die *individuelle Professionalität* von Lehrkräften herauszuarbeiten. Vielversprechend sind insbesondere personenzentrierte Ansätze (vgl. Mayr, 2011).

Um von der Beschreibung der „guten“ Lehrkraft zu einer effektiven Nachwuchsgewinnung und -förderung zu gelangen, bedarf es ferner eines gesicherten Wissens darüber, in welchen Anteilen und unter welchen Bedingungen erfolgreiches Lehrerhandeln erworben werden kann und wo die Lehramtsausbildung an ihre Grenzen stößt. Zwar sind die Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im nationalen und internationalen Raum zahlreich (z.B. Darling-Hammond, 1998, 2006; Hascher, 2011). Diese fokussieren jedoch meist ausschließlich die Frage danach, wie die Lehramtsausbildung zu gestalten ist, um professionsspezifisches Wissen effektiv zu vermitteln und berufspraktische Fähigkeiten zu fördern. Die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten spielt dabei, wenn überhaupt, eine eher untergeordnete Rolle. Es gibt jedoch empirische Belege dafür, dass sowohl Ausbildungsmerkmale als auch personenspezifische Voraussetzungen bedeutsam für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften sind (Kunter & Kleickmann et al., 2011).

Zukünftig sollte verstärkt eine *integrierte Perspektive* eingenommen werden und das Zusammenspiel zwischen persönlichen und institutionellen Faktoren empirisch untersucht werden. Ziel ist es Wissen darüber zu erlangen, welche Eingangsvoraussetzungen in die Lehramtsausbildung mitgebracht werden sollten und welche Lernerfolge die Lehramtsausbildung darauf aufbauend leisten kann. Insbesondere überdauernde studien- und berufserfolgsrelevante Erfolgsmerkmale eignen sich für die Eignungsabklärung und die Ableitung von Erwartungshorizonten. Zur Untersuchung der professionellen Entwicklungsprozesse von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Studien- und Berufsverlauf sollten insbesondere *längsschnittlich* angelegte Studiendesigns gewählt werden (Mayr & Neuweg, 2006; Rauin, 2007a). Ferner sind *berufsbiografische* Ansätze vielversprechend, um Aufschluss über die Entwicklung der beruflichen Identität von (angehenden) Lehrkräften zu erlangen (Terhart, 2011; Treptow, 2006).

6.2.2 Implikationen zur Beforschung von Zulassungsverfahren

Universitäten stehen vor der Herausforderung geeignete Zulassungskriterien und -verfahren einzurichten. Je nach Hochschulkontext und Bewerbersituation ergeben sich dabei sehr spezifische Problemstellungen. Es bedarf an mehr anwendungsorientiertem Wissen über den Einsatz und die Wirksamkeit verschiedener Verfahrensweisen, um zu geeigneten Lösungen zu gelangen. Im Kontext des Lehramtsstudiums besteht zwar weitgehend Konsens darüber, dass günstige Eingangsvoraussetzungen im kognitiven, motivationalen und persönlichen Bereich relevant für eine positive Laufbahnentwicklung sind (Kunter & Kleickmann et al., 2011). Weitgehend unklar ist jedoch, welche *Indikatoren* in selektiven und beratenden Maßnahmen zur Eignungsabklärung angehender Lehrkräfte herangezogen werden sollten (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Dabei besteht sowohl ein Anspruch auf valide als auch auf ökonomisch und ohne juristische Einwände anwendbare Indikatoren. Zukünftig sollte verstärkt die Aussagekraft von Indikatoren empirisch untersucht werden, die im Kontext der Hochschulzulassung praktisch angewandt werden können.

Hierzu bedarf es vor allem an *längsschnittlichen Untersuchungen*. Zielkriterien sind das Absolvieren des Lehramtsstudiums und eine dauerhaft erfolgreiche und zufriedene Ausübung des Lehrerberufs. Als näherungsweise Zielkriterien dienen ein positiver Studienverlauf und Erfolge in berufspraktischen Phasen. Ein methodologisches Problem längsschnittlicher Untersuchungen liegt darin, dass sowohl abgelehnte Kandidatinnen und Kandidaten als auch Studienabbrecher aus den Analysen ausgeschlossen sind („*shrinking of range*“, vgl. Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011). Aussagen können somit ausschließlich anhand der positiv ausgewählten und im Studienverlauf verbleibenden Kandidatinnen und Kandidaten getroffen werden. Bisher ist fraglich, ob die mit nur begrenzt zur Verfügung stehenden Informationen erzielten Prognosen ausreichend fehlerfrei sind, um selektive Zulassungsentscheidungen zu rechtfertigen.

Zuverlässige Einschätzungen sind insbesondere durch eine verbesserte Informationsbasis über den Lern- und Entwicklungsprozess angehender Lehrkräfte zu erwarten. Eine solche kann durch die Kumulation studien- und berufserfolgsrelevanter Informationen im Studienverlauf, zum Beispiel in Form eines *studienbegleitenden (Self-)Monitorings*, erlangt werden (vgl. Mayr, 2012b). Ferner sollte mithilfe von qualitativen Untersuchungen verstärkt der Frage nachgegangen werden, aus welchen Motiven, zu welchen Zeitpunkten und in Verbindung mit welchen Schlüsselereignissen (z.B. Enttäuschungen in Schulpraktika) Lehramtsstudierende die Lehramtslaufbahn abbrechen. Dies gibt ebenfalls Aufschluss über eignungsrelevante Indikatoren und Warnsignale, die frühzeitig erkannt werden sollten.

Neben der prognostischen Validität von Eignungsbeurteilungen und Laufbahneempfehlungen sollten auch der *Nutzen* und die *Akzeptanz* unterschiedlicher Zulassungsverfahren untersucht werden. Die Meinungen und Erfahrungen der am Zulassungsverfahren beteiligten Kommissionsmitglieder sind dabei wichtige Informationen zur Qualitätssicherung des Verfahrens und der angewandten Instrumente. Wahrnehmungen der Bewerberinnen und Bewerber sind entscheidend, um Aufschluss über selbstselektive Prozesse und das Commitment der potenziellen Studierenden zu erhalten. In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte den genauen Gründen für selbstselektive Entscheidungen nachgegangen werden. Dieses Wissen liefert wichtige Anknüpfungspunkte für gezielte Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität von Lehramtsstudiengängen in den MINT-Fächern. Um mehr über potenzielle Studierendenpopulationen zu erfahren, die sich bisher nicht bewerben, sollten die Untersuchungen auf die gesamte Gruppe der Studienberechtigten ausgedehnt werden (Nieskens, 2009; Strittmatter, 2007).

Das derzeitige Wissen über den Einsatz und die Wirksamkeit verschiedener Zulassungspraktiken und Verfahrensweisen im Kontext von Lehramtsstudiengängen ist gering. Mit der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, wie Universitäten ihre Zulassungspraxis anhand wissenschaftlicher Kriterien und im Hinblick auf die intendierten Zielsetzungen systematisch überprüfen können. Hochschulen könnten vom gegenseitigen Austausch über „best practices“ und eigene Evaluationen profitieren. In einem nächsten Schritt sind *übergreifende Forschungsarbeiten* wünschenswert, um empirische Vergleiche unterschiedlicher Zulassungspraktiken anzustellen und deren Wirksamkeit in Abhängigkeit verschiedener Kontexten betrachten zu können. Auf deskriptiver Ebene existieren bereits einzelne Überblicksarbeiten zum Zugang zu Lehramtsstudiengängen an deutschen Hochschulen (z.B. Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Übergreifende empirische Arbeiten zur Wirksamkeit einzelner Verfahren sind jedoch äußerst selten (z.B. Köller et al., 2012). Langfristiges Ziel ist es, über beschreibendes Wissen hinausgehend, zu erklärendem und zu Wissen über Veränderungen zu gelangen (vgl. Prenzel, 2012). Letztendlich gibt es auf die Frage danach, wann jemand „geeignet“ oder „ungeeignet“ für den Lehrerberuf ist, keine eindeutige empirische Antwort. Dies ist vielmehr eine normativ zu beantwortende Frage, die stets mit der bestverfügbaren empirischen Evidenz zu begründen ist.

Zukünftige Forschungsarbeiten sollten verstärkt darauf abzielen, die Komplexität erfolgreichen Lehrerhandelns ganzheitlich zu erfassen. Entscheidend sind längsschnittlich angelegte Untersuchungen, in denen professionelle Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit individueller und institutioneller Bedingungen nachvollzogen werden. Davon ausgehend sind praktisch anwendbare Indikatoren für die Eignungsabklärung abzuleiten und im Hinblick auf ihre Aussagekraft für einen erfolgreichen Studien- und Berufsverlauf empirisch zu prüfen. Ferner bedarf es einer Beforschung von Warnsignalen für Karriereabbrüche und an Wissen zur Erschließung neuer Studierendengruppen, um zukünftig mit geeigneten Maßnahmen einen ausreichenden Lehrernachwuchs in den MINT-Fächern rekrutieren zu können. Wünschenswert sind auch hochschulübergreifende Arbeiten zum Nutzen und zur Wirksamkeit von Zulassungsverfahren und -kriterien in Abhängigkeit verschiedener Hochschul- und Bewerberkontexte. Auf diese Art und Weise soll neben beschreibendem Wissen auch erklärendes und Veränderungswissen gewonnen werden.

7 Schlusswort

Mit der vorliegenden Arbeit wurden am Beispiel des Zulassungsverfahrens der TUM School of Education Möglichkeiten und Grenzen von Auswahlgesprächen als Instrument der Eignungsabklärung erkundet. Ferner wurden Wege aufgezeigt, wie Auswahlgespräche sinnvoll für die Gewinnung und Qualifizierung „geeigneter“ Lehrkräfte eingesetzt werden können. Die Besonderheit von Auswahlgesprächen liegt darin, dass diese eine persönliche Beziehung zwischen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sowie Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule und der Schulpraxis schaffen. Die anforderungsbezogene und personenzentrierte Gesprächssituation bietet eine besondere Lerngelegenheit auf dem Weg zur Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen. Ob und wie diese Lerngelegenheit genutzt wird, hängt letztendlich von den Beteiligten selbst ab. Die Befunde der vorliegenden Arbeit stimmen insgesamt sehr positiv bezüglich eines konstruktiven und entwicklungsfördernden Dialogs.

Um zukünftig verstärkt das Subjekt und seine Anliegen in den Fokus zu rücken und weniger die Praktiken einzelner Kommissionen, wurden in der vorliegenden Arbeit Strukturierungshilfen zur Durchführung von Auswahlgesprächen vorgeschlagen. Daran ist nicht die Erwartung an ein eignungsdiagnostisch perfektes Zulassungsinstrument verknüpft. Das Wissen, die Fähigkeiten, der Erfahrungsschatz und die Motive einzelner Personen sind zu komplex und persönliche Entwicklungsfortschritte zu wenig linear, um diese auf einfache und allgemein gültige Regeln herunter zu brechen. Um dennoch zu aussagekräftigen Laufbahneempfehlungen und -entscheidungen zu gelangen, bedarf es einer breiteren Informationsbasis, welche durch die Einschätzungen und Beobachtungen mehrerer Personen im Studienverlauf und in berufspraktischen Phasen validiert werden kann. Zudem sollten die Fremdeinschätzungen mit den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten *gemeinsam* im Hinblick auf die Eignung für die Lehramtslaufbahn ausgewertet werden. Eine sorgfältige Klärung der Eignungsfrage liegt schließlich im gegenseitigen Interesse und erfordert eine Interpretation der Fremdeinschätzungen vor dem Hintergrund der von den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten erlebten Zweifel, Ängste, Freuden und Erfolge. Hierzu bedarf es einer grundlegenden Vertrauensbasis auf beiden Seiten, die in regelmäßigen Gesprächen geschaffen werden kann. Besonders vielversprechend scheint die Einbettung der Gespräche in ein übergreifendes und kontinuierliches Konzept der Eignungsabklärung.

Die Bemühungen zur Gewinnung eines „geeigneten“ Lehrernachwuchses sind vergleichsweise jung. Hochschulen befinden sich noch einer Phase der Klärung von Zielsetzungen sowie der Umsetzung und Erprobung unterschiedlicher Ansätze und Maßnahmen. Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Intensivierung der systematischen und evidenzgestützten Diskussion über den Einsatz und die Wirksamkeit von Zulassungsverfahren. Nachweisbare Erfolge der neuen Entwicklungen sind vor allem auf lange Sicht zu erwarten. Die Hoffnung liegt darin, dass mit wirksamen Zulassungsverfahren ein sich verselbstständigender Prozess der Qualitätssicherung eintritt: Die Gewinnung und Qualifizierung „geeigneter“ oder gar der „besten“ Kandidatinnen und Kandidaten für die Lehramtslaufbahn wirkt sich positiv auf die

Qualität von Schulen und die Lernerfolge von Schülerinnen und Schüler aus (OECD, 2005). Dies trägt zu einer positiven Reputation und einem höheren Ansehen der Arbeit von Lehrkräften bei. Wird der Lehrerberuf als eine attraktive und bedeutsame Tätigkeit wahrgenommen, erhöht sich wiederum die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich talentierte und interessierte junge Menschen für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer interessieren und ein Lehramtsstudium aufnehmen (Nieskens, 2009). Die verbesserte Nachwuchsrekrutierung ist jedoch nur *ein* Faktor des erwünschten Wirkungsprozesses. Darüber hinausgehend bedarf es an konsequenten Bemühungen zur Verbesserung der akademischen und berufspraktischen Lehramtsausbildung sowie zur Steigerung des Befindens und der Wirksamkeitsbedingungen von Lehrkräften im Beruf (vgl. Kunter & Kleickmann et al., 2011). Da sich die Anforderungen an Lehrkräfte im Laufe der Zeit verändern, sollten gegenwärtig angewandte Verfahren und Praktiken stets auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 674–693.
- Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). How do Objective and Subjective Career Success Influence each other over Time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 803–824.
- Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Abell Foundation (Hrsg.). (2001). *Teacher Certification Reconsidered. Stumbling for Quality*. Baltimore: Abell.
- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (3), 262–288.
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2012 neuen Höchstwert*. Wiesbaden. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/> [24.03.2015].
- Amelang, M. (1997). Differentielle Aspekte der Hochschulzulassung: Probleme, Befunde, Lösungen. In T. Herrmann (Hrsg.), *Hochschulentwicklung. Aufgaben und Chancen* (S. 88–105). Heidelberg: Asanger.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Aspfors, J., Hansén, S.-E. & Ray, J. (2013). Stability, Structure and Development. Features Constituting Finnish Teacher Education. *Scuola Democratica*, 12 (3), 1–12.
- Bacher, J., Pöge, A. & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (12. Aufl.): Springer.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. New York: McKinsey & Company.
- Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- Barrick, M. R., Shaffer, J. A. & Grassi, S. W. de. (2009). What You See May Not Be What You Get: Relations among Self-Presentation Tactics and Ratings of Interview and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 94 (6), 1394–1411.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.
- Baumgärtel, F. & Wilker, F.-W. (Hrsg.). (1993). *Klinische Psychologie im Spiegel ihrer Praxis. 1. Deutscher Psychologentag*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Bergmann, C. (2003). Berufliche Interessentests - Wider die Anwendung geschlechtsspezifischer Normen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 66–77.

- Bergmann, C. (2008). Beratungsorientierte Diagnostik studierwilliger Maturanten. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 67–77). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST) / Umwelt-Struktur-Test (UST)*. Testmanual. Weinheim: Beltz-Test-Verlag.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47–63). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler, P. (2011). Der Check am Eingang – Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 33–46.
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 695–709.
- Bieri, C., Schuler, P. & Stirnemann, B. (2009). Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs - ein faires Auswahlverfahren? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 105–117.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium - Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 1, 82–110.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2013). *Bund-Länder Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. Verfügbar unter www.bmbf.de [24.03.2015].
- Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, S. R. (2008). Der Run auf das Lehramt - welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungskriterien für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 208–247). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 473–498.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.). (2012). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content Analysis in Empirical Social Research. *International Journal of Educational Research*, 31, 659–671.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die "Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen" (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231–247). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Braunisch, M. & Brenken, A. (2012). *Neue Wege in der Lehrerausbildung. Coaching als Personalentwicklungsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (2. Aufl.). Göttingen: Hans Huber.

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3. Aufl., Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe.
- Bromme, R. & Haag L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. & Haag L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & B. Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–819). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 296–333). Weinheim: Beltz.
- Brookhart, S. M. (2010). *Wie sag ich's meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 328–375). New York: McMillan Reference Books.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215-234). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium des Inneren. (Hrsg.). (2006). *Der öffentliche Dienst in Deutschland*. Verfügbar unter www.bmi.bund.de [24.03.2015].
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on Teacher Education. Changing Times, Changing Paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 1050–1093). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.). (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, N.J: American Educational Research Association.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befund zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses From a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27 (1), 5–15.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence*. University of Washington Center for the Study of Teaching and Policy: Education Policy Analysis Archives. Verfügbar unter www.depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf [24.03.2015].
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Deidesheimer Kreis. (1997). *Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-Clausus- und andere Studiengänge*. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung, Ausgabe 2/2006*, 30 (4), 112–141.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (1997). Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) zu Auswahlgesprächen der Hochschulen bei der Vergabe von Studienplätzen. *Psychologische Rundschau*, 48, 107–108.

- Dobrindt, Y., Krummrich, W., Rabens, E. & Zitzner, M. (2007). AudiPrax Ausbildungsdialog in Praxisphasen. Ein Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2), 20–25.
- DPhV (Hrsg.). 2007. *Di Fuccia: Geeignete Maßnahme zur Professionalisierung angehender Gymnasiallehrer*. Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbands (DPhV) vom 16.02.2007. Verfügbar unter www.dphv.de/aktuell/nachrichten/details/article/jungephilologen-fordern-eignungsuntersuchungen.html [24.03.2015].
- DPhV (Hrsg.). 2009. *"Nicht jeder kann und darf Lehrer werden!"*. Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbands (DPhV) vom 24.02.2009. Verfügbar unter www.dphv.de/aktuell/archiv/news-archiv-liste/article/nicht-jeder-kann-und-darf-lehrer-werden.html [24.03.2015].
- Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG. (Hrsg.). (2012). *Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung*. Zwei Lösungsmodelle für neue Wege in die Lehrerbildung. Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach in Zusammenarbeit mit Stiftung der Deutschen Wirtschaft e.V., München, Berlin. Verfügbar unter www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/studienkolleg_studie-lehrerberuf.pdf [25.03.2015].
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 273–293). Wien u.a.: LIT.
- Eder, F. & Hörl, G. (2011). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 63–87.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225–240). Weinheim: Beltz.
- Emmerich, W., Rock, D. A. & Trapani, C. S. (2006). Personality in Relation to Occupational Outcomes Among Established Teachers. *Journal of Research in Personality*, 40 (5), 501–528.
- Erdsieck-Rave, U. & Gogolin, I. (2009). Pädagogik: Kontrovers. Eignungstests für Lehramtsstudenten? *Pädagogik*, 3, 48–49.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everitt, B., Landau, S., Leese, M. & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5. Aufl.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Faust, G., Mahrhofer, C., Hanns, S. & Foerster, F. (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 329–338.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2010). Mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen angehender Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 47–56). Münster: Waxmann.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben: Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613–619.
- Foerster, F. (2006). Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängerinnen des Lehramts an Grundschulen - ein Vergleich verschiedener Wege des Studienzugangs. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 45–61). München u.a.: Waxmann.

- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Foerster, F. & Faust, G. (2006). Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. *Beiträge zur Lehrerbildung - Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 24 (1), 43–54.
- Foerster, F. & Faust, G. (2007). Auswahlgespräche im Grundschullehramtsstudium. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 64–66.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145–252.
- Frost, F., Seidel, T. & Prenzel, M. (2013). Motivational, Personal and Cognitive Prerequisites of Pre-service Teacher Candidates - A Systematic Analysis of Application Documents. In A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (Hrsg.), *Teacher Education Research between National Identity and Global Trends. NAFOL Year Book 2012* (S. 139–162). Trondheim: Akademika Publishing.
- Fuchs, M. & Luthiger, H. (2011). Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 138–148.
- Gentsch, S. & Gold, A. (2008). Studierendenauswahl durch Interviews - Ergebnisse einer Pilotstudie. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 156–167). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Giesen, H. & Gold, A. (1994). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen. Analysen zur Differenzierung von Studierenden verschiedener Lehrämter. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 64–78). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214–222.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2004). *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed?* Urban Institute Website. Verfügbar unter [www.urban.org/UploadedPDF/410958_NBPTS Outcomes.pdf](http://www.urban.org/UploadedPDF/410958_NBPTS_Outcomes.pdf) [25.03.2015].
- Hachmeister, C.-D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 57–66). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hachmeister, C.-D., Harde, M. E. & Langer, M. F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 123–136). Münster: Waxmann.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- Hartung, J. (1993). *Statistik: Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik*. München: Oldenbourg.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning. A Synthesis of Meta-Analyses Relating to Achievement* (1. Aufl.). London: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. & Trost, G. (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Be-*

- standsaufnahme (Nr. 3)*. Hannover, Bonn: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) & ITB Consulting GmbH.
- Heine, C., Egel, J., Kerst, C., Müller, E. & Park, S.-M. (2006). *Bestimmungsgründe für die Wahl von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Ausgewählte Ergebnisse einer Schwerpunktstudie im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands (Dokumentation Nr. 06-02)*. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW).
- Heine, C., Willich, J., Schneider, H. & Sommer, D. (2008). *Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS).
- Hell, B. (2006). Auswahl- und Zulassungsverfahren als Beitrag zur Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich. In: *Hochschulrektorenkonferenz, Beiträge zur Hochschulpolitik* (Bd. 10, Hrsg.), Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hell, B. & Schuler, H. (2005). Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber. *Empirische Pädagogik*, 19 (4), 361–376.
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2007). Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. *Empirische Pädagogik*, 21, 251–270.
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hell, B., Trapmann, S., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung - eine Metaanalyse. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 93–102.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010). Empirische Perspektive: Unterrichtsqualität. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (1. Aufl., S. 322–325). Stuttgart: UTB.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 630–643). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3. Aufl., S. 71–176). Göttingen: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Weinheim: Beltz.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, W. A. (2002, 03. Januar). Drum wähle, wer sich lange bindet. Universitäten sollen sich ihre Studenten selbst aussuchen. Das Abitur besagt zu wenig über ihre Eignung für spezielle Studiengänge. *Zeit Online*. Verfügbar unter www.zeit.de/2002/02/Drum_waehle_wer_sich_lange_bindet [25.03.2015].
- Herrmann, W. A. (2006, 03. November). Die TU München ist eine unternehmerische Universität. Interview in der F.A.Z. mit Frau Ursula Kals. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/exzellenz-wettbewerb-die-tu-muenchen-ist-eine-unternehmerische-universitaet-1381592.html> [25.03.2015].

- Hinneberg, H. (2004). Zulassung zum Studium - bessere Studenten durch Auswahlgespräche? *Das Hochschulwesen*, 52 (1), 12–14.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hörl, G. (2008). Von der geschlechtsspezifischen Studienwahl zur Feminisierung des Lehrberufs. Zur sozioökonomischen Herkunft von Lehramtsstudierenden an der Universität. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 251–271). Wien u.a.: LIT.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *BIP - das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Manual* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hughes, E. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, 43, 404–413.
- Institut für Test- und Begabungsforschung im Auftrag der Kultusminister der Länder. (1995). *Der neue TMS. Originalversion des Tests für medizinische Studiengänge im besonderen Auswahlverfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Ittner, E. & Halsig, N. (1993). Prognostische Relevanz des Auswahlgesprächs als qualitative neue Methode beim Zugang zum Studium der Medizin. In F. Baumgärtel & F.-W. Wilker (Hrsg.), *Klinische Psychologie im Spiegel ihrer Praxis. 1. Deutscher Psychologentag* (S. 113–119). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Jahn, G. (2014). *Studien zur Überprüfung der Validität eines Instruments zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden*. Dissertation an der School of Education der Technischen Universität München, München.
- Jordan, H. R., Mendro, R. L. & Weerasinghe, D. (1997). *Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement. A Report on Research in Progress* (CREATE Annual Meeting, Revised 7/16/97). Indianapolis: Dallas Public Schools.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 11–117.
- Kanning, U. P., Herrmann, C. & Böttcher, W. (2011). *FIBEL. Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi J. (2008). The Value Added by Teacher Education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3. Aufl., S. 1247–1271). New York: Routledge.
- Kerschensteiner, G. (1949). *Die Seele des Erziehers*. München: Oldenbourg.
- Kiel, E., Geider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 223–233.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2010). Belastung und Burnout. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (1. Aufl., S. 251–257). Stuttgart: UTB.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Münster u.a.: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011a). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster u.a.: Waxmann.

- Klusmann, U. (2011b). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Münster u.a.: Waxmann.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 711–721.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehe-der Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 265–278.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der KMK vom 5.10.2000*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. KMK vom 17./18.10.2002*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004*. Verfügbar unter www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008*. Verfügbar unter www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_inhaltliche_Anforderungen_aktuell.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der KMK vom 16.12.2012*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013a). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der KMK vom 07.03.2013*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013b). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland; Modellrechnung 2012-2025. Dokumentation Nr. 201, Beschluss der KMK vom 20.06.2013*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_201_LEB_LEA_2013.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014*. Verfügbar unter www.kmk.org

- fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [25.03.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [25.03.2015].
- Kohonen, V. (2007). Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland: Aufbau einer "transformativen" Professionalität. Kontextualisierung von Lehramtsausbildung in Europa. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 26–32.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 121–139.
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. (2010). Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 73–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, J. & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284–313). Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 234–283). Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krauss, S. (2011). Das Expertenparadigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M. et al. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–162). Münster u.a.: Waxmann.
- Kruskal, W. H. & Wallis, W. A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47, 583–621.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 617–631.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114.
- Kunter, M. (2011a). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2011b). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster u.a.: Waxmann.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (in Druck). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (in Druck). Wiesbaden: Springer-Online.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75–95.
- Lewin, D. (2004). Qualität aufgrund hochschuleigener Auswahlverfahren? *Das Hochschulwesen*, 52 (1), 15–18.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 47–70.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A. (2011). *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang, Forum Hochschule*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS).
- Mägdefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. *Paradigma. Universität Passau*, 1, 17–23.
- Marzano, R. J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Verfügbar unter www.pecworks.org/PEEC/PEEC_Research/I01795EFA.1/ [25.03.2015].
- Mattern, J. (2014). *Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung? Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*. Dissertation an der School of Education der Technischen Universität München, München.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. (1994a). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 177–199). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (Hrsg.). (1994b). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag..
- Mayr, J. (1994c). LehrerstudentInnen - gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79–97). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1998). Die "Lehrer-Interessen-Skalen" (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.

- Mayr, J. (2009). Lehrer/in werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1/2), 14–33.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2012a). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38–57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mayr, J. (2012b). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Nieskens, B. (2009, September). *Online Counselling for Teacher Training Applicants: Voluntary versus Bound*. Poster präsentiert auf der European Conference on Educational Research (ECER), Wien.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was' rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: LIT.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Lima, M. P., Simoes, A., Ostendorf, F., Anglitner, A., et al. (1999). Age Differences in Personality Across the Adult Life Span: Parallels in Five Cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466–477.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M. & Avia, M. D. (2000). Nature over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173–186.
- McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt, F. L. & Maurer, S. D. (1994). The Validity of Employment Interviews: A Comprehensive Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 599–616.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009*. Verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISE/Texte/Hinweise/Informationsbroschuere_Eignungspraktikum.pdf [25.03.2015].
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung* (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B. (2012). Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In Deutsche Telekom Stiftung (Hrsg.), *Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium* (S. 124–177). Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

- Nieskens, B. (2013). Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl bei Lehramtsinteressierten - Konzepte, Verfahren und Perspektiven. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. (S. 196–207). Münster u.a.: Waxmann.
- Nieskens, B. & Demarle-Meusel, H. (2012). *Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I. (2011). CCT - Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 8–32.
- Nolle, T. (2012). Begründungszusammenhang für die Konzeption der "Psychosozialen Basiskompetenzen für den Lehrerberuf". In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 27–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nückles, M. & Renkl, A. (2010). Das Lerntagebuch in der Hochschullehre: Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 319–323). Göttingen: Hogrefe.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237–257.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur u.a.: Rüegger.
- Oser, F. (2006). Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf eines Ausleseverfahren in der Lehrerbildung (ein Essay). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 30–42.
- Oser, F. (2011). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 592–602). Münster: Waxmann.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur u.a.: Rüegger.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R. Neo-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 639–654.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84.
- Preiser, S. (2003). *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim, München: Juventa.
- Prenzel, M. (2000). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 103–126.
- Prenzel, M. (2009). Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 327–345.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner, S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 273–285). Münster: Waxmann.

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. et al. (Hrsg.). (2006). *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Zusammenfassung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 47–56.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- Rauin, U. (2007a). Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf - Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 25 (3), 60–64.
- Rauin, U. (2007b). Lehrerberuf: Warum Studierende oft die falsche Wahl treffen. Lehrerbildung - ein "Gesamtkunstwerk" mit zu vielen Akteuren? *Forschung Frankfurt*, 25 (3), 83–87.
- Rauin, U. & Römer, J. (2010). Motive als Prädiktor des Studien- und Berufserfolgs bei Lehramtsstudierenden und Hauptfachpädagogen. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung" / AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 244–252). Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V.
- Ray, J. (2012, 19. September). *Bewerberselektion in der finnischen Lehrerbildung. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zukünftiger Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 1-6*. Vortrag auf der 77. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bielefeld.
- Reintjes, C., Rotter, C. & Stebner, F. (2011). Zum Einfluss von Steuerungsmaßnahmen auf die Studierendenpopulation im Lehramt. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt BASL. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 107–123.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19–37.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster u.a.: Waxmann.
- Riegg, S. (2009). *Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Optimierung der Passung zwischen Anforderungsprofil und individuellen Voraussetzungen*. Hamburg: Kovač.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten - Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3), 172–191.
- Rischke, M., Baedorf, D. & Müller, U. (2014). *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern - sinnvoll und machbar?!*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (CHE). Verfügbar unter www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf [25.03.2015].
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychological and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261–288.
- Roberts, B. W., Wood, D. & Caspi, A. (2008). The Development of Personality Traits in Adulthood. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of Personality. Theory and Research* (S. 375–398). New York: The Guilford Press.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12 (1), 111–125.

- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102 (1), 21–36.
- Rothland, M. (2011a). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197.
- Rothland, M. (2011b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268–295). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011c). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013a). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013b). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 7–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635–638.
- Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 655–673.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 33 (1), 300–303.
- Rowe, K. J., Cresswell, J. & Hodgen, E. (2003). *Feasibility of Multivariate Analyses of School Factors Relating to Achievement. A Research and Evaluation Report to the Demographic and Statistical Analysis Unit, Data Management and Analysis Division. Wellington, New Zealand: Ministry of Education*. Melbourne, Wellington: Australian Council for Educational Research and New Zealand Council for Educational Research.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Göttingen: Huber.
- Sander, N. (2008). Möglicher Nutzen nicht-kognitiver Merkmale bei der universitären Auswahl, Beratung und Profilbildung. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 129–138). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, New York: Pergamon Press.

- Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schratz, M. (2011). Auf den Lehrer / die Lehrerin kommt es an. Eignungsabklärung - von außen betrachtet. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (1), 180–192.
- Schröder, E. & Kieschke, U. (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 261–280). Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: das Referendariat*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schuler, H. (2000). Was ist "Potenzial" und wie lässt es sich messen? In L. v. Rosenstiel & T. L. v. Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung* (S. 27–71). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (2001). Noten und Studien- und Berufserfolg. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 501–507). Weinheim: Beltz.
- Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H., Funke, U. & Baron-Boldt, J. (1990). Predictive Validity of School Grades: A Meta-Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 89–103.
- Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.). (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schulze, A. & Wolter, F. (2010). Macht der Klassenlehrer einen Unterschied? Bildungsempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern. *Die Deutsche Schule*, 102, 70–85.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland, E. Terhart & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–509). Münster u.a.: Waxmann.
- Schwitzer, D. (2013a). *Hochschulwettbewerb MINT-Lehrerbildung. Ausgewählte Projektbeispiele der geförderten Universitäten*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Verfügbar unter <http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/de/entwicklungsverbuende> [25.03.2015].
- Schwitzer, D. (2013b). *Neue Konzepte für die MINT-Lehrerausbildung. Entwicklungsprozesse an vier deutschen Universitäten*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Verfügbar unter <http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/de/entwicklungsverbuende> [25.03.2015].
- Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zulassungsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. *Paradigma. Universität Passau*, 1, 6–16.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 253–276). Weinheim u.a.: Beltz.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. *Learning and Instruction*, 15 (6), 539–556.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (4), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer / die Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 13–35). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association Between Two Things. *American Journal of Psychology*, 15, 72–101.
- Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007). *Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren*. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Hrsg.), Hochschulzugang in Österreich (S. 479–552). Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 186–197.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2003). *Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in pädagogischer Sicht* (5. Aufl.). München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter www.isb.bayern.de/download/1347/bildungsziele-gesamt.pdf [25.02.2015].
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M. et al. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The Nature of Teacher's Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Steff, F. (2014). *Auswahlgespräche für das Lehramtsstudium an der TUM School of Education. Wie gestalten die Kommissionen den Beurteilungsprozess und das Feedback?* Unveröffentlichte Masterarbeit an der School of Education der Technischen Universität München, München.
- Stemler, S. E. (2012). What Should University Admissions Tests Predict? *Educational Psychologist*, 47 (1), 5–17.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24 (6), 9–17.
- Strittmatter, A. (2007). Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 9–19.
- Täger, M. K. (2010). *Der Hochschulzugang. Eine bildungs- und organisationssoziologische Untersuchung der Reform der Hochschulzulassung durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren*. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Tarazona, M. (2006). Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung. *IHF Beiträge zur Hochschulforschung, Ausgabe 2/2006*, 28 (2), 68–89.
- Tarnai, C. (2010). Clusteranalyse. In H. Hölling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 548–555). Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, H. C. & Russel, J. T. (1939). The Relationship of Validity Coefficients to the Practical Effectiveness of Tests in Selection: Discussion and Tables, *Journal of Applied Psychology*, 23 (5), 565–578.
- Terhart, E. (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 787–804.
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden - Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 17–46). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 275–279.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58 (5), 42–47.
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV* (S. 20–24). Seelze: Friedrich Verlag.
- Terhart, E. (2009, 07. Dezember). Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung. *Zeit online*. Verfügbar unter www.zeit.de/2009/50/C-Lehrerbildung [25.03.2015].
- Terhart, E. (2010). Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (1. Aufl., S. 237–241). Stuttgart: UTB.
- Terhart, E. (2011). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 339–342). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014). Entscheiden sich die Richtigen für ein Lehramtsstudium - und wer sind die Richtigen? In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 143–158). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung - Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 96–106.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–487). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168–177). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 11–27.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster u.a.: Waxmann.
- Trost, G. (1986). Die Bedeutung des Interviews für die Diagnose der Studieneignung. Darstellung der internationalen Forschungsergebnisse. In R. Lohölter, K. Hinrichsen, G. Trost & St. Drolshagen (Hrsg.), *Das Interview bei der Zulassung zum Medizinstudium* (S. 49–80). Stuttgart: Schattauer.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, 56, 138–140.
- Trost, G. & Haase, K. (2005). *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen*. Stuttgart: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & Landesstiftung Baden-Württemberg GmbH.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz* (Lehrerbildung aktuell, Bd. 4). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und der Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 6, 131-148.
- Urban, W., Reisinger, C. M. & Samac, K. (2010). Neue Untersuchungen zur heuristischen Kompetenz auf der Basis der Theorie der personalen Ressourcen und des Umgangs mit Komplexität und Unbestimmtheit. In I. Benischek (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 135–159). Münster: LIT.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster u.a.: Waxmann.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster u.a.: Waxmann.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. et al. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 71–96.
- Weber, A. (2001). „Macht Schule krank“? – Zur Problematik krankheitsbedingter Frühpensionierungen von Lehrkräften. *Bayerische Schule*, 54, 214–215.
- Weinert, F. E. (1996). "Der gute Lehrer", " die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141–151.
- Weinert, F. E. (1997). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3. Aufl., S. 17–31). Göttingen: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weishaupt, H. & Huth, R. (2012). *Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis. Möglichkeiten des Mikrozensus zur Analyse der sozialen Situation der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerschaft*. Berlin: BMBF.
- Weuster, A. (2012a). *Personalauswahl I. Internationale Forschungsergebnisse zu Anforderungsprofil, Bewerbersuche, Vorauswahl, Vorstellungsgespräch und Referenzen* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weuster, A. (2012b). *Personalauswahl II. Internationale Forschungsergebnisse zum Verhalten und Merkmalen von Interviewern und Bewerbern* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weyand, B. (2010). Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung - Bedarf und Bedürfnis. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 195–204). Münster: Waxmann.

- Weyand, B. (2012). "Drum prüfe, wer sich ewig bindet". Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 86–109). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Weyand, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.). (2012). *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Wild, E. & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS).
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wissenschaftsrat. (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Berlin. Verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf [25.03.2015].
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.
- Zeichner, K. M. (2005). A Research Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Hrsg.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (S. 737–759). Mahwah, N.J: American Educational Research Association.
- Zeichner, K. M. & Conklin, H. G. (2005). Teacher Education Programs. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Hrsg.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (S. 645–735). Mahwah, N.J: American Educational Research Association.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2005). Teachers' Characteristics: Research on the Indicators of Quality. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Hrsg.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (S. 157–260). Mahwah, N.J: American Educational Research Association.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit.....	22
Abbildung 2: Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften .	45
Abbildung 3: Zulassungsverfahren der TUM School of Education	125
Abbildung 4: Forschungsziele der Arbeit	132
Abbildung 5: Überblick über die vorgenommenen Datenerhebungen.....	142
Abbildung 6: Entscheidungswege der Bewerberkohorte.....	155
Abbildung 7: Motivationale Voraussetzungen der Bewerberkohorte.....	157
Abbildung 8: Pädagogische Voraussetzungen der Bewerberkohorte	158
Abbildung 9: Kognitive Eingangsvoraussetzungen nach Clustern	165
Abbildung 10: Motivationale Voraussetzungen nach Clustern.....	166
Abbildung 11: Pädagogische Voraussetzungen nach Clustern	166
Abbildung 12: Studienentscheidung und Zulassungsbedingung	167
Abbildung 13: Studienentscheidungen nach Clustern	168
Abbildung 14: Interaktionseffekte für den Studienentscheid Lehramts an der TUM.....	170
Abbildung 15: Interaktionseffekte für den Studienentscheid Lehramt alternative Universität...	170
Abbildung 16: Interaktionseffekte für den Studienentscheid kein Lehramt.....	171
Abbildung 17: Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit der Bewerbungstypen	172
Abbildung 18: Studienentscheidungen und Eingangsvoraussetzungen.....	174
Abbildung 19: Pädagogische Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidungen	175
Abbildung 20: Kodierungsprozess zur Analyse der Auswahlgespräche.....	179
Abbildung 21: Kompetenzmodell im Fragenteil nach Kommission	192
Abbildung 22: Kompetenzmodell im Beurteilungsteil nach Kommission	193
Abbildung 23: Kompetenzmodell im Feedbackteil nach Kommission.....	195
Abbildung 24: Dauer des Fragenteils (Mittelwerte).....	200
Abbildung 25: Redeanteile der LehramtskandidatInnen	201
Abbildung 26: Fragenart der Kommissionen.....	202
Abbildung 27: Anzahl der Sprecherwechsel in der Beurteilung	206
Abbildung 28: Boxplots der Skalen zur Gesprächsatmosphäre.....	240
Abbildung 29: Anteile der Gesprächsinhalte	241
Abbildung 30: Boxplots zu den Wirkungsskalen	242
Abbildung 31: Evaluation der Gesprächsatmosphäre nach Bewerbungstyp	244
Abbildung 32: Evaluation der Wirkungen der Auswahlgespräche nach Cluster	245
Abbildung 33: Evaluation der Gesprächsatmosphäre nach Kommissionsgruppen	246
Abbildung 34: Evaluation der Wirkung der Auswahlgespräche nach Kommissionsgruppe	246
Abbildung 35: Evaluation der Gesprächsatmosphäre und Immatrikulationsverhalten	250
Abbildung 36: Evaluation der Wirkung der Auswahlgespräche & Immatrikulationsverhalten ..	250

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Arten der Fehlentscheidung bei selektiven Zulassungsverfahren	101
Tabelle 2: Merkmale der Gesamt- und Teilstichproben der Bewerberkohorte	144
Tabelle 3: Merkmale der untersuchten Kommissionen.....	146
Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe der Kommissionsmitglieder.....	147
Tabelle 5: Überblick über die Kategorien zur Analyse der Motivationsschreiben.....	149
Tabelle 6: Überblick über die Kategorisierung der biografischen Informationen	152
Tabelle 7: Abiturdurchschnittsnote, Art der Hochschulreife und Schulzweig.....	156
Tabelle 8: Faktorenanalyse zu den motivationalen Eingangsvoraussetzungen	160
Tabelle 9: Korrelationsmatrix der Eingangsvoraussetzungen.....	160
Tabelle 10: Clusterlösungen für das Intervall 1 bis 8	161
Tabelle 11: Stabilitätsprüfung der Clusterlösungen	161
Tabelle 12: Clusterzentren der 5 Cluster	163
Tabelle 13: Clustervorkommen in den beiden Zulassungsbedingungen	169
Tabelle 14: Kognitive Eingangsvoraussetzungen und Studienentscheidung	173
Tabelle 15: Qualitätsanforderungen an die Auswahlgespräche	178
Tabelle 16: ICC _{unjustiert} für die Kategorien zur Anwendung des Kompetenzmodells.....	180
Tabelle 17: ICC _{unjustiert} für die Gesprächsthemen im Fragenteil	181
Tabelle 18: ICC _{unjustiert} für die Fragenart	184
Tabelle 19: ICC _{unjustiert} für die Beurteilungsindikatoren	185
Tabelle 20: ICC _{unjustiert} für das Feedback.....	187
Tabelle 21: Kompetenzdimensionen in den drei Gesprächsteilen.....	191
Tabelle 22: Varianz der Kompetenzdimensionen im Fragenteil	192
Tabelle 23: Varianz der Kompetenzdimensionen im Beurteilungsteil.....	194
Tabelle 24: Varianz der Kompetenzdimensionen im Feedbackteil	195
Tabelle 25: Gesprächsinhalte im fachlichen Bereich (Fragenteil).....	196
Tabelle 26: Gesprächsinhalte im motivationalen Bereich (Fragenteil).....	197
Tabelle 27: Gesprächsinhalte im pädagogisch-didaktischen Bereich (Fragenteil).....	198
Tabelle 28: Gesprächsinhalte im persönlichen Bereich (Fragenteil)	198
Tabelle 29: Varianz im Redeanteil der LehramtskandidatInnen	201
Tabelle 30: Varianz in der Fragenart.....	202
Tabelle 31: Indikatoren zur Beurteilung der fachlichen Voraussetzungen.....	203
Tabelle 32: Indikatoren zur Beurteilung der motivationalen Voraussetzungen.....	204
Tabelle 33: Indikatoren zur Beurteilung der pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen	204
Tabelle 34: Indikatoren zur Beurteilung der persönlichen Voraussetzungen	205
Tabelle 35: Beurteilungen der LehramtskandidatInnen	206
Tabelle 36: Beurteilungen nach Kommissionsgruppen.....	207
Tabelle 37: Korrelation der Beurteilung der vier Dimensionen	207
Tabelle 38: Rückmeldungen zum fachlichen Bereich	208

Tabelle 39: Rückmeldungen zum motivationalen Bereich	209
Tabelle 40: Rückmeldungen zum pädagogisch-didaktischen Bereich.....	209
Tabelle 41: Rückmeldungen zum persönlichen Bereich	210
Tabelle 42: Allgemeine Rückmeldungen.....	210
Tabelle 43: Hauptkomponentenmatrix zur Gesprächsatmosphäre des Auswahlgesprächs	234
Tabelle 44: Deskriptive Kennwerte der Skalen zur Bewertung der Gesprächsatmosphäre	234
Tabelle 45: Deskriptive Kennwerte der Items zu den Gesprächsinhalten	235
Tabelle 46: Faktorenanalyse zu den Wirkungsskalen	236
Tabelle 47: Deskriptive Kennwerte der Wirkungsskalen.....	237
Tabelle 48: Überblick über die Zusammenhangsprüfungen	238
Tabelle 49: Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder.....	239
Tabelle 50: Zusammenhang Gesprächsatmosphäre und Wirkungsskalen	243
Tabelle 51: Zusammenhang Gesprächsatmosphäre und Gesprächsinhalte.....	243
Tabelle 52: Zusammenhang Wirkungsskalen und Gesprächsinhalte.....	243
Tabelle 53: Vorkommen der Cluster in der Stichprobe zur Evaluation	244
Tabelle 54: Zusammenhang Gesprächsmerkmale und Gesprächsatmosphäre	247
Tabelle 55: Zusammenhang Gesprächsmerkmale und Wirkungsskalen.....	248
Tabelle 56: Korrelationen Gesprächsatmosphäre & Beurteilung d. LehramtskandidatInnen...	249
Tabelle 57: Korrelationen Wirkungen des Auswahlgesprächs & Beurteilungen	249
Tabelle 58: Zustimmung im Hinblick auf Aussagen zur Gesprächsführung	252
Tabelle 59: Zustimmung im Hinblick auf die Formulierung von Fragen.....	253
Tabelle 60: Zustimmung im Hinblick auf die Sicherheit der Beurteilung.....	255
Tabelle 61: Zustimmung im Hinblick auf die Organisation des Verfahrens	256
Tabelle 62: Zustimmung im Hinblick auf die Nützlichkeit von Dokumenten	257
Tabelle 63: Zustimmung im Hinblick auf die persönliche Einstellung	259
Tabelle 64: Zustimmung im Hinblick auf das Erleben der Auswahlgespräche	259

ANHANGSVERZEICHNIS*Anhänge zu den vorgenommenen Analysen*

A Beurteilerübereinstimmung zur Analyse der motivationalen Studienvoraussetzungen mit prozentualen Zufallsübereinstimmungen (PÜ+Zufall bzw. PÜ-Zufall)

B Anleitung zur Tonbandaufzeichnung der Auswahlgespräche

C Fragebogen zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

D Fragebogen zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder

Dokumente zum Führen der Auswahlgespräche

(Diese Dokumente sind nicht Teil der veröffentlichten Version dieser Arbeit)

E Einladungsschreiben und schriftlicher Leitfaden zur Durchführung der Auswahlgespräche für die Kommissionsmitglieder

F Einladungsschreiben und Anfahrtsskizze für die Bewerberinnen und Bewerber

G Indikatorenliste

H Beurteilungsbogen

I Notenliste

J Feedbackbogen

Anhang A:

Beurteilerübereinstimmung zur Analyse der motivationalen Studienvoraussetzungen mit prozentualen Zufallsübereinstimmungen ($P\ddot{U}_{+Zufall}$ bzw. $P\ddot{U}_{-Zufall}$)



Studien-/Berufswahlmotiv	$P\ddot{U}$ in %	$P\ddot{U}_{Zufall}$ in %	Kappa κ	Mc Nemar	$P\ddot{U}_{+}$ in %	$P\ddot{U}_{+Zufall}$ in %	$P\ddot{U}_{-}$ in %	$P\ddot{U}_{-Zufall}$ in %
Frühzeitiger Berufswunsch	91.41	62.11	.77**	1	71.05	14.54	89.11	59.50
Interesse an der Schulumwelt	82.03	54.57	.61**	.41	58.93	20.96	75.79	48.34
Interesse am Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen	86.72	49.76	.74**	.05	76.71	33.46	76.39	32.77
Selbstkonzept bzgl. Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen	85.94	76.37	.41**	.00	30.77	5.84	85.00	76.02
Päd.-did. Interesse	90.63	69.53	.69**	1.00	89.09	68.42	60.00	10.34
Päd.-did. Selbstkonzept	86.72	56.59	.69**	.14	65.31	18.63	82.29	51.80
Fachliches Interesse	98.44	91.05	.83**	.50	98.37	91.03	71.43	2.33
Fachliches Interesse (Belege)	80.62	50.56	.60**	.69	70.24	38.31	64.29	28.65
Fachliches Selbstkonzept	85.16	51.54	.69**	.36	69.35	25.72	77.65	41.76
Vorbilder und sozialer Zuspruch	86.55	69.26	.56**	.00	46.67	9.21	84.76	68.27
Gesellschaftliche Verantwortung	89.84	64.01	.72**	.00	63.89	12.31	87.62	62.10
Motive für die Schulart Gymnasium	98.44	92.49	.79**	1.00	66.67	1.99	98.39	92.48
Extrinsische Motive	96.09	90.33	.60**	.38	44.44	2.46	95.97	90.31
Hochschulwahlmotive	95.31	50.29	.91**	.69	90.32	29.94	91.67	36.89
Hochschulort	99.22	74.17	.97**	1.00	95.00	8.24	99.08	73.56
Studienerfahrungen an der Technischen Universität München	92.97	66.24	.79**	.51	71.88	11.99	91.43	64.61

Anmerkung: $P\ddot{U}$ = Prozentuale Übereinstimmung; $P\ddot{U}_{Zufall}$ = durch Zufall erwartete prozentuale Übereinstimmung; Kappa = Cohens Kappa; Signifikanz p : ** (< .001)

Anhang B:

Anleitung zur Tonbandaufzeichnung der Auswahlgespräche

Instruktion Tonbandaufzeichnung*

- Einer Tonbandaufzeichnung müssen *alle einzelnen* Kommissionsmitglieder zustimmen, andernfalls kann sie nicht realisiert werden.
- *Jede/r Bewerber/in* wird vorab gefragt, ob er/sie der Aufnahme zustimmt. Dabei sollte betont werden, dass
 - ...die Aufzeichnung zur *Evaluation* der Gespräche dient,
 - ...sie *völlig anonym* geschieht ,
 - ...die Entscheidung des Bewerbers *keinerlei Einfluss auf eine Zulassung oder Ablehnung* hat
- Die Geräte sind bereits eingeschaltet, falls alle mit der Aufzeichnung einverstanden sind, kann einfach die Aufnahmetaste gedrückt werden ()
- Die Aufzeichnung bitte erst stoppen, bevor der nächste Bewerber eingelassen wird, sodass die *Beurteilung* und das *Feedback* an den/die Bewerber/in ebenso aufgenommen werden. Hierzu die Stopp-Taste drücken ().
- Bei der nächsten Aufnahme einfach wieder die Aufnahmetaste drücken – so werden alle Gespräche im gleichen Ordner gespeichert
- Alle Geräte sind auf Batterieleistung und Speicherkapazität geprüft. Sollte es dennoch Probleme oder sonstige Fragen geben, finden Sie meine Kollegin Angela Krapp oder mich am Empfang im ersten Stockwerk oder in Raum 2017 (zweites Stockwerk, rechter Flug, letztes Zimmer)

*Ich versichere Ihnen, dass die Speicherung der Audiodateien, die Transkription und die Auswertung *völlig anonym* geschehen. Es geht *nicht* um eine Bewertung der einzelnen Kommissionsgruppen, sondern lediglich um eine Bestandsaufnahme der Gesprächsverläufe, welche für die Optimierung des Verfahrens bedeutsam ist. Die Ablehnung der Tonbandaufnahme muss in keinsten Weise gerechtfertigt werden. Ich würde mich sehr über Ihr Vertrauen und Ihre Zustimmung freuen.

Franziska Frost

Anhang C:

Fragebogen zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

Feedback zum Bachelor-Auswahlgespräch

Liebe Studienbewerberinnen, liebe Studienbewerber,

Ihre Meinung zu den Auswahlgesprächen ist uns besonders wichtig. Wir möchten erfahren, ob Sie das Gespräch zur Reflexion Ihrer Eignung für den Lehrerberuf angeregt hat. Des Weiteren interessiert uns, inwieweit Sie durch die Rückmeldung eine Orientierungshilfe für die Gestaltung Ihres Bachelorstudiums erhalten haben.

Im Folgenden finden Sie Aussagen zum Gesprächsverlauf, zum Gesprächsinhalt und zur Wirkung der Auswahlgespräche. Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit für die Bearbeitung des Fragebogens und kreuzen Sie auf der nebenstehenden Skala an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

Um diese Befragung mit weiteren Befragungen im Laufe Ihres Studiums verknüpfen zu können, bitten wir Sie einen persönlichen, anonymen Code zu generieren. Dieser setzt sich nach folgendem Schema zusammen:

Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. EL für Elisabeth)		
Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters (z.B. GÜ für Günter)		
Den Tag des Geburtsdatums Ihrer Mutter (z.B. 13 für 13.11.1952)		

Bewertung des Gesprächsverlaufs

Der Gesprächsverlauf erschien mir...	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll zu
... strukturiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... schlüssig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... harmonisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... herausfordernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Gespräch hatte ich ausreichend Gelegenheit...

... aus meiner Sicht wichtige Dinge anzusprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meinen Standpunkt darzulegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Fähigkeiten aufzuzeigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... selbst Fragen zu stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zu wie viel Prozent behandelte das Gespräch die...

(Bitte zu 100 % addieren)

... fachlichen Voraussetzungen	%
... motivationalen Voraussetzungen	%
... pädagogischen Voraussetzungen	%
... persönlichen Voraussetzungen	%

Das Gespräch empfand ich als...	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll zu
... motivierend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... verunsichernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bekräftigend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... belastend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... überflüssig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wirkung des Auswahlgesprächs

Das Auswahlgespräch hat...	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll zu
...mich auf Aufgabenfelder von Lehrkräften hingewiesen, die ich zuvor nicht so klar gesehen hatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich auf berufliche Belastungen aufmerksam gemacht, die mir bisher nicht so deutlich bewusst gewesen sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mein Bild vom Lehrerberuf verändert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich veranlasst, mein Berufsziel zu überprüfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich zum Überlegen gebracht, ob der Lehrerberuf meinen Interessen entspricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich zum Nachdenken angeregt, ob ich auch die Fähigkeiten für den Lehrerberuf mitbringe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich bestärkt den Lehrerberuf zu ergreifen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich bewogen, nun wahrscheinlich nicht Lehrkraft zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich erkennen lassen, dass ich lieber einen anderen Beruf anstreben sollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...meine Zweifel verstärkt, ob der Lehrerberuf das Richtige für mich ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich angeregt, weitere Informationen über den Lehrerberuf einzuholen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich animiert, mit anderen über meine beruflichen Ziele zu reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich auf die Idee gebracht, zur Klärung meiner Laufbahn zusätzliche Praxiserfahrungen aufzusuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mir gezeigt, welche Kompetenzen ich ausbauen sollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mir Hinweise gegeben, wie ich mich weiterentwickeln kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich ermutigt, meine Interessen ernst zu nehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mir bewusst gemacht, auf welchen persönlichen Stärken ich aufbauen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anregungen für die Verbesserung des Auswahlgesprächs bzw. Kommentare

Angaben zur Person

Alter: _____ Jahre

Geschlecht: weiblich männlich

Ich habe mich ausgiebig auf das Gespräch vorbereitet:

nein ja, und zwar folgendermaßen:

Vielen Dank für Ihr Feedback!

Anhang D:

Fragebogen zur Evaluation der Auswahlgespräche aus Sicht der Kommissionsmitglieder

...pädagogische/didaktische Voraussetzungen

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

...persönliche Voraussetzungen

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Die Bewerber/innen erhielten hinsichtlich jeder der vier Dimensionen eine Rückmeldung von der Kommission.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Hier haben Sie die Gelegenheit Ihre Angaben zum Ablauf der Auswahlgespräche zu kommentieren und/oder Anregungen, Hinweise und Verbesserungswünsche anzugeben:

Beurteilungsprozess

Die Kommissionsmitglieder waren sich in ihrer Beurteilung meist einig.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Das festgehaltene Ergebnis bildete auch immer meine persönliche Meinung über den/die Bewerber/in ab.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Für mich war es immer eindeutig erkennbar, ob ein/e Bewerber/in für das Lehramtsstudium geeignet ist oder nicht.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

In meinen Bewertungen war ich mir immer relativ sicher.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Ich fühlte mich unsicher dabei die Bewerber/innen auf Grundlage des Auswahlgesprächs beurteilen zu müssen.

trifft | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Hier haben Sie die Gelegenheit Ihre Angaben zum Beurteilungsprozess der Auswahlgespräche zu kommentieren und/oder Anregungen, Hinweise und Verbesserungswünsche anzugeben:

Nützlichkeit der Unterlagen

Die folgenden Unterlagen empfand ich für die Durchführung der Gespräche als hilfreich:

...Leitfaden (wurde vorab per Email zugestellt)

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Notenliste (Tabelle mit Abiturnoten und für die Zulassung erforderliche Punktezahl)

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Indikatorenliste (mit Indikatoren zur Beurteilung jeder der vier Dimensionen)

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Gesprächsprotokoll (zulassungsrelevanter Bewertungsbogen)

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Feedbackbogen, welcher den Studienbewerbern/innen ausgehändigt wird

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Unterlagen der Bewerber/innen

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

...Motivationsschreiben der Bewerber/innen

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

weiß ich
nicht
mehr

Hier haben Sie die Gelegenheit Ihre Angaben zur Nützlichkeit der Unterlagen kommentieren und/oder Anregungen, Hinweise und Verbesserungswünsche anzugeben:

Praktikabilität des Verfahrens

Das Auswahlverfahren war meiner Meinung nach gut organisiert.

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

Ich bin mit der Anzahl der mir zugeteilten Auswahlgespräche einverstanden.

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

Ich wünsche mir eine stärkere Standardisierung des Verfahrens.

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft völlig zu

Der von mir investierte Aufwand für die Auswahlgespräche war angemessen.

trifft überhaupt

trifft völlig zu

nicht zu

Ich bin mir über die Ziele und Absichten des Auswahlverfahrens im Klaren.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Hier haben Sie die Gelegenheit Ihre Angaben zur Praktikabilität des Verfahrens zu kommentieren und/oder Anregungen, Hinweise und Verbesserungswünsche anzugeben:

Persönliche Einstellung gegenüber dem Auswahlverfahren

Ich habe die Auswahlgespräche als eine sinnvoll investierte Zeit erlebt.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Die Auswahlgespräche empfand ich für mich persönlich als bereichend.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Ich habe das Gefühl den Bewerbern/innen im Auswahlgespräch wichtige Dinge mit auf den Weg geben zu können.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Meiner Meinung nach sind die Auswahlgespräche ein geeignetes Instrument, um die Eignung der Studieninteressenten für das Lehramtsstudium zu überprüfen.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Ich stehe der Eignungsfeststellung von Studienanwärtern/innen generell skeptisch gegenüber.

trifft | | | | | | | trifft völlig zu
überhaupt
nicht zu

Hier haben Sie die Gelegenheit die Angaben zu Ihrer persönlichen Einstellung gegenüber dem Auswahlverfahren zu kommentieren und/oder Anregungen, Hinweise und Verbesserungswünsche anzugeben:

Ich würde wieder als Kommissionmitglied bei den Auswahlgesprächen mitwirken.

Ja Nein

Herzlichen Dank für Ihre Rückmeldung!

Fenster schließen