

Tillmann Grüneberg & Alexandra Süß

Unter Mitarbeit von: Heiko Frankenberg & Antje Knopf



Warum Lehrer:in werden?

Analyse zu Basismotiven und Studienmotivation

Warum Lehrer:in werden?

Analyse zu Basismotiven und Studienmotivation

Tillmann Grüneberg & Alexandra Süß

Unter Mitarbeit von: Heiko Frankenberg & Antje Knopf

Tillmann Grüneberg & Alexandra Süß

Unter Mitarbeit von: Heiko Frankenberg & Antje Knopf

Warum Lehrer:in werden?

Analyse zu Basismotiven und Studienmotivation

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
tang90246/stock.adobe.com

Bestellnummer: 6004901
ISBN (Print): 978-3-7639-6757-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6758-2
DOI: 10.3278/6004901w

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

1	Vorworte und Danksagung	7
	Danksagung	12
	Bemerkung	13
2	Einleitung	15
3	Vorstudien: Studienmotivation im Lehramt	21
3.1	Methode	21
3.2	Stichprobe	22
3.3	Ergebnisse	23
3.3.1	Gründe und Einstellungen zur Wahl des Lehramtsstudiums	23
3.3.2	Gründe der Studienwahl	30
3.3.3	Emotionales Erleben der Studienwahl	35
3.3.4	Entscheidungssicherheit und -zufriedenheit	39
3.3.5	Schulformwahl und Schulformflexibilität	42
3.3.6	Aspekte der Studienwahl	46
3.3.7	Wünsche und Vorstellungen vom/an das Lehramtsstudium	49
3.3.8	Aktuelle Studienmotivation	53
3.4	Zusammenfassung und Zwischenfazit	61
4	Von vorherigen Studien über die Vorstudie zur Vertiefungsstudie	67
5	Vertiefungsstudie: Motive und Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums	71
5.1	Theoretischer Hintergrund	71
5.1.1	Darstellung nationaler und internationaler Hauptdiskurslinien: Forschungstradition zu Studien- und Berufswahlmotiven von (angehenden) Lehrpersonen	71
5.1.2	Das Motivkonstrukt	77
5.1.3	Exkurs: Begriffliche Abgrenzungen	80
5.1.4	Der ideale Lehrer: Persönlichkeitseigenschaften und Motive von Lehramtsstudierenden sowie Berufswahlmotive von (angehenden) Lehrkräften	84
5.1.5	Aktualisierung des Forschungsstandes zu Persönlichkeitseigen- schaften von (angehenden) Lehrkräften	87
5.2	PSI-Theorie	97
5.2.1	Die vier Hauptfunktionen der willentlichen Handlungssteuerung	100
5.2.2	Basismotive	104
5.2.3	Die 5 Motivmodi aktiver Formen der Bedürfnisbefriedigung	107
5.2.4	Anwendung der Motivtypen und -modi auf die drei Basismotive Anschluss, Leistung und Macht	110

5.3	Hypothesen und forschungsleitende Fragestellung	116
5.4	Methodisches Vorgehen	118
5.4.1	Einsatz der Testverfahren MUT und OMT	118
5.4.2	Stichprobenbeschreibung und Durchführung	121
5.4.3	Auswertungsgespräche – Konzeption und Durchführung	123
5.4.4	Auswertung - Kategoriensysteme	126
5.5	Ergebnisse der Vertiefungsstudie	127
5.5.1	Statistische Auswertung – Vergleich der MUT- und OMT-Ergebnisse	127
5.5.2	Überblick über die von den Interviewten beschriebenen Motiv- aspekte	130
5.5.3	Kategoriensystem Studienmotivation	132
5.5.4	Kategoriensysteme zum Lehrkraftideal	135
5.5.5	Kategorisierungen zur Macht	136
5.5.6	Kategoriensystem Gesprächsfazit	142
5.6	Zusammenfassung und Zwischenfazit	146
6	Vertiefender Exkurs: Die PSI-Theorie als Basis für Hypothesen in der Beratung (von Heiko Frankenberg)	151
6.1	Die sieben Ebenen der Persönlichkeit am Beispiel Studienwahl und -bewältigung	151
6.2	Das Symptomentstehungsmodell	154
7	Praktische Anwendungsmöglichkeiten	159
7.1	Anwendung in der Beratung Studieninteressierter	159
7.1.1	Anwendung in Fragebögen und Tests	159
7.1.2	Motive in der Studienberatung	161
7.1.3	Als Übung im Rahmen des ZRM	163
7.1.4	Als Selbstreflexionsübung	163
7.2	Beratung von Studienzweiflern und Studienzweiferinnen und Abbrechern und Abbrecherinnen	166
7.3	Direkte Verwendung von MUT/OMT in der Beratung	168
7.4	Thematisierung und Nutzung der Motivtheorie im Studium	169
7.5	Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern	171
8	Diskussion und Desiderata	177
9	Quellen	183
	Abbildungsverzeichnis	197
	Tabellenverzeichnis	197
10	Anhang	201

1 Vorworte und Danksagung

Was treibt Menschen an? Wieso interessieren wir uns für einen bestimmten Beruf und ein bestimmtes Studienfach? Und warum sind manche von uns mit der eigenen Studien- und Berufswahl nicht so glücklich wie andere? Tillmann Grüneberg, Antje Knopf und Alexandra Süß bearbeiten diese zentralen motivationspsychologischen Fragen auf der Basis der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Kuhl (2000, 2001). Diese Perspektive ist aus mindestens fünf Gründen innovativ und zukunftsweisend.

- (1) Die PSI-Theorie zielt darauf ab, *objektive* Kompetenzen/Funktionen zu messen, die mit dem subjektiven Erleben der Person korrespondieren können, aber nicht müssen.
- (2) Laut PSI-Theorie ist Persönlichkeit *hierarchisch strukturiert*: Elementare Ebenen (Gewohnheiten, Temperament und Affekt) steuern unsere Wahrnehmung und Bewegung automatisch und effizient, sind aber oft rigide. Höhere Ebenen (Motive, Ziele und Werte) eröffnen Freiheitsgrade im Handeln und Erleben, sind aber auch anstrengend und langsam. Die höchste Ebene (Selbstregulation und Selbstkontrolle) ermöglicht es uns, unser Handeln willentlich zu steuern und an persönlichen Erfahrungen zu wachsen. Durch die Betrachtung aller Ebenen der Persönlichkeit können personenspezifische Ursachen für ein Phänomen festgestellt werden (z. B. das Nichtumsetzen von Studienzielen wegen zu geringer vs. zu starker Zielfokussierung). Ebenso können mehrere Phänomene oft auf eine einzige Ursache zurückgeführt werden.
- (3) Die PSI-Theorie ist *prozessorientiert*: Dynamische Wechsel im positiven und negativen Affekt bilden die Grundlage für die Zusammenarbeit von Systemen, die eigentlich antagonistisch verschaltet sind. Dynamische Wechsel auf der positiven Affektachse („zwischen Frust und Lust“) fördern die Umsetzung schwieriger Absichten. Dynamische Wechsel auf der negativen Affektachse („zwischen Schmerz und Herz“) fördern das Lernen aus Fehlern und die Integration negativer Erlebnisse in das Selbst.
- (4) Die PSI-Theorie ist *entwicklungsorientiert*: Die Fähigkeit zur Affektregulation entwickelt sich zum Beispiel in guten Beziehungen, d. h. wenn Interaktionspartner prompt und angemessen auf persönliche Äußerungen reagieren.
- (5) Laut PSI-Theorie fungieren *implizite Motive* als Schaltpult zur Herstellung von Koalitionen zwischen Persönlichkeitssystemen, die einer Person helfen, ihre psychologischen Bedürfnisse nach Anschluss, Leistung und Macht zu befriedigen.

Die PSI-Theorie stellt eine umfassende Rahmentheorie dar, die in der Forschung international anerkannt ist und in der Praxis breite Anwendung findet (vgl. ein rezentest Sammelwerk von Baumann, Kazén, Quirin, Koole 2018). Die Autoren verstehen es meisterhaft, die PSI-Theorie für die Frage der „*Motive und Studienmotivation von Lehr-*

amtsstudierenden“ anzuwenden. Kernstück der empirischen Originalarbeit ist die Messung impliziter Motive Lehramtsstudierender. Dies erfolgt durch Bildergeschichten, die Studierende zu mehrdeutigen Bildern schreiben und die nach einem Kodierschlüssel ausgewertet werden. Implizite Motive sind unbewusste Quellen von Motivation und erlauben Langzeitvorhersagen über das Verhalten und Erleben. Daher sind sie nicht nur für die Studienwahl und -motivation zentral, sondern auch nachhaltige Prädiktoren für den späteren Erfolg und das Wohlbefinden im Beruf. Die Autoren zeigen auf, dass implizite Motive nicht immer mit den subjektiv berichteten Motiven korrespondieren, was zu Konflikten führen und die Studienzufriedenheit beeinträchtigen kann.

Die Autoren untersuchen nicht nur, *was* Lehramtsstudierende anstreben (z. B. Anschluss, Leistung und Macht/sozialen Einfluss), sondern auch *wie* sie streben: Setzen die Studierenden ihre Motive zuversichtlich, neugierig und wachstumsorientiert um? Sind sie aktionistisch und rigide? Oder streben sie ängstlich und sorgenvoll? Damit verknüpfen die Autoren die Erkenntnisse aus der Motivationsforschung mit den Erkenntnissen aus der Volitionsforschung und liefern ein umfassendes Gesamtbild objektiver Kompetenzen.

Die vielfältigen Ergebnisse der Studie werden sehr fundiert und ausgewogen diskutiert und leisten einen bedeutsamen Beitrag für Theorie und Praxis. Auf theoretischer Ebene leistet die Einbettung in die PSI-Theorie einen reichen, wissenschaftlich gut belegten Rahmen für die Differenzierung und Messung wichtiger Quellen von Studienmotivation (z. B. implizite Motive). Auf praktischer Ebene haben die Ergebnisse wichtige Implikationen für die Praxis der Lehrerbildung, da es um bedeutsame, verhaltens- und gesundheitsrelevante Quellen von Motivation geht, die den Personen selbst oft nicht bewusst sind. Die Bewusstwerdung kann heilsame Effekte haben und verborgene Kraftquellen freilegen.

Zusammenfassend bestätigt das vorliegende Buch die Aussage Kurt Lewins (1951), eines Urvaters der Motivationspsychologie: *„Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“* (S. 169). Für Julius Kuhl war diese Aussage ein steter Ansporn bei der Entwicklung und Evaluation der PSI-Theorie. Tillmann Grüneberg, Antje Knopf und Alexandra Süß liefern ein exzellentes Beispiel dafür, wie praktisch die PSI-Theorie auch für das Verständnis der *„Motive und Studienmotivation von Lehramtsstudierenden“* ist. Das Buch liefert fundierte Einblicke darin, was Menschen antreibt, die weit über die Bereiche Studium und Lehramt anwendbar sind. Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Vergnügen bei dieser spannenden Lektüre.

Nicola Baumann

Prof. Dr. Nicola Baumann

Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik
Universität Trier

Referenzen

- Baumann, N., Kazén, M., Quirin, M., Koole, S. L. (2018). Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition. New York: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science – Selected theoretical papers*. Ed. by D. Cartwright. New York: Harper & Row.

Schallender hätte die Ohrfeige nicht ausfallen können: Quereinsteiger – das Symbol einer gescheiterten Personalpolitik der Kultusminister – machen keinen schlechteren Job als neue Lehrpersonen, die über ein klassisches Lehramtsstudium in den Beruf gekommen sind. Das belegt jedenfalls eine im Juli 2020 veröffentlichte Studie (vgl. Lucksnat et al. 2020), in der die Kompetenzprofile von 770 traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern mit denen von 72 Quereinsteigern für das Fach Mathematik untersucht wurden. Multivariate Kovarianzanalysen zeigen, dass sich im Hinblick auf Fachwissen Quereinsteiger und Lehramtsanwärter so gut wie gar nicht und im Hinblick auf fachdidaktisches Wissen nur wenig unterscheiden. Quereinsteiger weisen niedrigere Werte im Test zum pädagogisch-psychologischen Wissen als traditionell ausgebildete Lehramtsanwärter auf. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich in den motivationalen Orientierungen und in den Überzeugungen. Signifikante Unterschiede zeigen sich jedoch in den selbstregulativen Fähigkeiten. Übrigens bedeutet „keine Unterschiede“ in einigen Bereichen auch, dass beide Gruppen wenig wissen, z. B. im Hinblick auf Klassenführung oder im Wissen zur Leistungsbeurteilung. Im Erklären gleich gut, im Wissen um Leistungsbeurteilung gleich schlecht – ein Armutszeugnis für die Lehrerbildung – oder?

Versuchen wir eine andere Lesart: Lässt sich sagen, was eine gute Lehrperson ausmacht und ob man die entsprechenden Kompetenzen erlernen kann? Was einen wirkungsvollen Unterricht ausmacht, hat das Center for Psychology in Schools and Education der American Psychological Association (APA) in einer modifizierten Delphi-Studie untersucht und zu den Top 20 Principles From Psychology for PreK–12 Teaching and Learning (APA 2015) verdichtet. In fünf Kapiteln (Wie denken und lernen Schüler:innen? Was motiviert Schüler:innen? Warum sind der soziale Kontext, zwischenmenschliche Beziehungen und emotionales Wohlbefinden wichtig für das Lernen von Schüler:innen? Wie kann man am besten Classroom-Management betreiben? Wie kann man den Fortschritt von Schüler:innen beurteilen?) werden jene Kompetenzen beschrieben, die jenseits des Fachwissens die Professionalität von Lehrpersonen mit bestimmen. In dieser Lesart könnte man argumentieren: Egal, ob Mathe-Lehramtsanwärter oder Seiteneinsteiger mit Mathe-Diplom oder Ingenieursabschluss – wenn das Wissen um Denken und Lernen, um Motivation und um das Beziehungs-

setting fehlen, dann sind beide Personenkreise auf ihre individuelle Rudimentär-Didaktik zurückgeworfen: „Naja, ich erkläre euch das jetzt, aber lernen müsst ihr das schon selbst!“

Man möchte Mäuschen spielen – oder lieber auch nicht: Das Elend ist absehbar. Ist Dreisatz motivierend? Wer hat Lust auf Rechnen in der Restklassenmenge mod3? Wer brennt auf Term-Kürzungen und Doppelbrüche? Oder lineare Optimierung? Manche freilich müssen drunten sterben, andre wohnen bei dem Steuer droben, wusste bereits Hofmannsthal (1895). Manche sind wenig motiviert, andre wohnen bei dem Steuer droben und sind hochmotiviert. Aber kann man voraussetzen, dass diejenigen, die für Mathematik motiviert sind, automatisch auch über hohe Motivation für gute Lehre verfügen?

Was wissen wir eigentlich über die Motive, die junge Menschen zum Lehrberuf führen? Was wissen wir über die Gründe, die zum Abbruch des Lehramtsstudiums führen? Immerhin brechen seit Längerem 14 % aller Studienanfänger im Lehramt ab (vgl. Heublein, Richter, Schmelzer 2020).

In Zeiten von Lehrermangel werden die Bemühungen stärker, den Abbruch zu vermeiden. In diesem Kontext sind Studien einzuordnen, welche die Zufriedenheit der Studierenden in den Blick nehmen. Um diese Zufriedenheit zu erhöhen, geraten dabei auch Berufswahlmotive stärker in den Blick. Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, und der Wunsch, ihnen etwas beibringen zu können, ist etwas, was man so gut wie immer hört, wenn man mit Lehramtsstudierenden spricht. Doch was bedeutet das eigentlich, wodurch speist sich diese Motivation?

Die Motivforschung bietet dabei die Chance, in die Tiefe zu gehen. Unzufriedenheit kann unter Umständen aus dem Auseinanderfallen von expliziten und impliziten Motiven entstehen. Die Bewältigung dieser Herausforderung kann wiederum Basis für eine Persönlichkeitskompetenz im Sinne Julius Kuhls sein, der dafür ein Testinventar entwickelt hat. David Scheffer, der 1999 gemeinsam mit Kuhl den Operanten Motivtest (OMT) herausgebracht hat, führt an mehreren Beispielen aus, welche zentrale Rolle Bewältigung im Entstehen von Persönlichkeitskompetenzen innehat (vgl. Scheffer 2001). Dies deckt sich mit dem Tenor meiner eigenen frühen Ausführungen zur Kompetenzerziehung, die in der folgenden Kernaussage mündeten, hinter der ich bis heute stehe: „Die Möglichkeit zu einer aktiven, selbstständigen Lebensführung kann nur gegen Widerstandserlebnisse, also über die Bewältigung von Aufgaben und damit verbundenen Belastungen verwirklicht werden“ (Wollersheim 1993, S. 255).

Neben dieser ganz persönlichen Entwicklungsebene kann die Auseinandersetzung mit Motiven darüber hinaus zwei wesentliche Funktionen in der Professionalisierung insbesondere von angehenden Lehrpersonen haben.

Zum einen ist die Kenntnis der eigenen Motivstruktur und der Motivtheorie notwendiger Ausgangspunkt für die Reflexion unterschiedlicher Motivstrukturen der Schüler:innen. So kann dies in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt und gegebenenfalls sogar vermittelt werden. Dies ist insbesondere sinnvoll, will man den Anspruch einer Förderung von individuellen Begabungen und Neigungen im Sinne des sächsischen Schulgesetzes (§ 35a) gerecht werden. Gagné weist in seinem multifakto-

riellen Begabungsmodell (DMGT) der Motivation eine entscheidende Rolle in der Entwicklung von Begabungen zu Talenten zu. Motivation gehört dabei zu den sogenannten interpersonalen Katalysatoren (vgl. Gagné 2010). Diese Katalysatoren sind im Sinne einer ganzheitlichen Begabtenförderung besonders zu berücksichtigen.

Zum anderen ist die Auseinandersetzung mit dem Machtmotiv meines Erachtens für Lehrer:innen sehr herausfordernd, aber auch sehr gewinnbringend. Die vorliegende Studie zeigt die beiden Dimensionen von Macht als Verantwortung und positiver Führungsqualität ebenso wie die negative Dimension der Pflicht. Das vielleicht intuitiv wenig erstaunliche Ergebnis, dass angehende Lehrpersonen machtmotiviert sind, verschiebt sich in der Wahrnehmung durch eine detaillierte Analyse. Versteht man das Helfen- und Vermitteln-Wollen als Ausdruck von Macht, so ist Macht ein positiver Kern des Lehrerhandelns. Dieser wird jedoch teilweise so stark negiert, dass man dieses Motiv deutlicher in impliziter Ausprägung zu finden scheint als explizit. Es bedarf jedoch einer bewussten Auseinandersetzung mit Macht, will man eigene Ohnmachts- und andere kritische Machterfahrungen produktiv bewältigen und zu einer positiven Machtumsetzung im Unterricht gelangen.

Diese Auseinandersetzung mit tieferliegenden Strukturen kann auch schon in der Berufs- und Studienorientierung angefangen werden. Hier könnten Selbstreflexionstools wie das CCT Denkipulse liefern. Aktuell ist ein Mangel an Lehrpersonen auf Basis verfehlter Ausbildungs- und Einstellungspolitik zu verzeichnen, umso wichtiger wird der Blick auf die möglichen Nachwuchskräfte. Die Erforschung von Lehramtsstudierenden selbst blickt auf eine lange Tradition. In diese fügen sich die vorliegenden Studien an der Universität Leipzig ein.

Innovativ ist dabei der Einsatz von persönlichkeitspsychologischen Verfahren aus der Motivdiagnostik. Die Basismotive spielen in der metaintegrativen Persönlichkeitstheorie Kuhls eine entscheidende Rolle. Den Umgang mit der eigenen Persönlichkeit im Sinne einer flexibel steuerbaren Zweitreaktion als Selbstkompetenz zu verstehen und abzubilden, stellt eine wichtige Ergänzung aktueller, immer noch stark fach- und methodenkompetenzorientierter Debatten dar. Motive sind dahingehend wichtig, da sie Handlungen mit Energie versorgen. Als „intelligente Bedürfnisse“ sorgen sie dafür, dass sich Individuen passende Handlungssituationen und -räume auswählen. Ob das Lehramtsstudium und der spätere Beruf solche passenden Situationen und Räume bereithalten, ist eine entscheidende Frage für eine dauerhafte Motivation in Studium und Beruf. Vor dem Hintergrund beschriebener Nachwuchssorgen ist die Reflexion bezüglich dieser Passung ein zentrales Instrument zur Prävention von Abbrüchen. In dieser Hinsicht handelt es sich bei dieser Studie um einen aktuellen und wichtigen Ansatzpunkt.

Als explorative Studie angelegt, zeigen die Ergebnisse, dass eine tiefergehende Analyse lohnend ist und stärkere Beachtung finden sollte. Die Ausführungen geben dazu klare forschungspraktische Desiderata. Für Politik und Praxis bieten die Analysen neue Handlungsideen bzw. die Bestätigung und Neubegründung vorhandener Ansätze.

Das vorliegende Buch stellt eine Zusammenführung mehrerer Teilprojekte eines mehrjährigen Forschungsprogramms dar. Insbesondere die Nachzeichnung der Entwicklung der Fragestellung zeigt den Forschungsprozess transparent auf. Die Analysen wurden mit großem Aufwand und Sachkunde betrieben. Von mir betreute Qualifikationsarbeiten in diesem Rahmen wiesen eine hohe Qualität auf. Daher freue ich mich, dass diese Studien in Form der vorliegenden Publikation nun einem weiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

Ich wünsche Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre.

Heinz-Werner Wollersheim

Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim
Allgemeine Pädagogik/ Universität Leipzig

Referenzen

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [letzter Zugriff: 28.04.2022]
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. (2020). DZHW Brief 3/2020.
- Hofmannsthal, Hugo von (1895): *Manche freilich...* Verfügbar unter: <https://www.deutsche.lyrik.de/manche-freilich-1895.html> [Letzter Zugriff 29.04.2022]
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21 (2), 81–99. DOI: 10.1080/13598139.2010.525341.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Scheffer, D. (2001). *Entwicklungsbedingungen impliziter Motive: Bindung, Leistung & Macht*. Dissertation. Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.

Danksagung

Unser besonderer Dank richtet sich an Heiko Frankenberg. Dieser hat nicht nur die Projektmitarbeiter:innen in den Feinheiten der PSI-Theorie und vor allem der OMT-Interpretation geschult, sondern stand darüber hinaus im gesamten Projektzeitraum für Fragen zur Verfügung. Zur vorliegenden Publikation konnte er für Exkurse gewonnen werden, die einen praxisnahen Zugang zur PSI-Theorie ermöglichen.

In diesem Zusammenhang ist auch der Impart GmbH, im Speziellen Frau Dr. Gundula Riz, zu danken, die uns mit Forschungslizenzen unterstützte.

Unser Dank gilt ebenso dem Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) sowie den Professuren für Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungs-

wissenschaft der Universität Leipzig, insbesondere Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim und Prof. Dr. Jonas Flöter, für die Projektunterstützung.

Bemerkung

Das vorliegende Werk basiert in Teilen auf zuvor verfassten und veröffentlichten Arbeiten, etwa der Masterarbeit von Frau Süß aus dem Jahr 2018. Die Ergebnisse der Vorstudien wurden als Zwischenbericht online über das Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung auf dem sächsischen Datenserver „Qucosa“ veröffentlicht. Zusammenfassende Erläuterungen sowie die wesentlichen Ergebnisse wurden in einem Artikel, der parallel zu diesem Werk entstand, in der Zeitschrift „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ der Fachöffentlichkeit zur Diskussion gestellt (vgl. Grüneberg, Knopf, Süß 2019)¹. Die Einleitung sowie die Kapitel 5.2.4.4 bis 5.6. orientieren sich eng an der Veröffentlichung in der LbP – der Verlag hat freundlicherweise dieser Zweitveröffentlichung zugestimmt. Das vorliegende Werk führt die einzelnen Teile zusammen, bereitet diese für die Praxis auf und detailliert diese für die Forschung.

¹ <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2019-12-2-kap-2-digital/>

2 Einleitung

Nach einigen Jahren anderslautender Entwicklungsprognosen und Einstellungspolitiken sehen sich viele Bundesländer, darunter auch Sachsen, mit einem akuten Mangel an Lehrpersonen konfrontiert (vgl. Kahls 2018; Kultusministerkonferenz 2019). In der Folge lässt sich eine erhöhte bildungspolitische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber dem Lehramtsstudium feststellen: Die aktuelle Forschung zum Lehrberuf widmet sich (etwa im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“) nicht nur sämtlichen Phasen des Student-Life-Cycle (Wahl, Verlauf und Erfolg bzw. Abbruch des Studiums), sondern ebenso der Zufriedenheit im Beruf. Der Motivation wie den Motiven der angehenden wie praktizierenden Lehrkräften scheint dabei eine Schlüsselstellung bzgl. der Eignung zum Lehrberuf zuzukommen:

So kamen Heublein et al. (2010) in einer bundesweiten Befragung von 2008 zu dem Ergebnis, dass die wichtigsten drei Abbruchgründe bei Lehramtsstudierenden vor allem in Leistungsproblemen (20 %), finanziellen Problemen (19 %) und mangelnder Studienmotivation (18 %) zu finden sind. Zwar liegen die Abbruchquoten von Lehramtsstudierenden mit 13 % unter dem allgemeinen Durchschnitt von 29 % (vgl. Heublein et al. 2017, S. 269); vor dem Hintergrund des aktuellen Mangels an Lehrpersonen werden jedoch auch diese als relevante Größe bewertet, weshalb u. a. die Verbesserung der Qualität des Studiums und der Zufriedenheit der Studierenden ein wichtiges Anliegen darstellt (vgl. z. B. Grüneberg, Herfter, Knopf 2015).

Insofern sich bestimmte Motivkonstellationen negativ auf die Gesundheit von Lehrkräften auswirken können und gesundheitsbedingte Ausfälle von Lehrpersonen eine immer größer werdende Herausforderung für das Schulsystem darstellen, wird der beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften im Zuge der verstärkten Wahrnehmung von Burn-Out-Risiken höhere Aufmerksamkeit zuteil (vgl. z. B. Schüle et al. 2014). Studien zur Gesundheit von Lehrpersonen wiederum nehmen Einfluss auf Modelle und Studien zur Eignung für den Lehrberuf (vgl. z. B. Schaarschmidt, Kieschke & Fischer 2017; Boeger, 2016) – denn nur, wer den Anforderungen des Berufes langfristig gewachsen ist, bleibt gesund und ist demnach als Lehrkraft einsatzfähig.

Schließlich befassen sich zahlreiche Studien (vgl. Rothland 2014) mit den Gründen i. S. v. allgemeinen Studien- und Berufswahlmotiven, ein Lehramtsstudium aufzunehmen oder abzubrechen. Insbesondere die Gründe für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums gelten unter dem Schlagwort der Studien- bzw. Berufswahlmotive als gut erforscht (vgl. Alexander, Chant, Cox 1994; Rothland 2014 sowie Besa 2018; Überblick international Brookhart, Freeman 1992 sowie Heinz 2015; exemplarische Einzelstudien Achinger 1969; Oesterreich 1987; Watt, Richardson 2007; Pohlmann, Möller 2010; Rabel 2011; Watt et al. 2012; Wiza 2014). So resümiert Rothland im Handbuch der Forschung zum Lehrberuf: „Trotz unterschiedlicher Anlagen der einzelnen Studien [...] entsprechen sich die Befunde zum Hauptmotiv für die Wahl des Leh-

rerberufes im Wesentlichen: Das Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist der am häufigsten genannte Grund in der Mehrzahl der Untersuchungen. Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive“ (Rothland 2014, S. 355).

Dieses Resümee wird durch die Ergebnisse unserer Studie zu den Studienwahlmotiven und zur Motivation von Lehramtsstudierenden im Studium aus dem Jahr 2015 und 2016 bestätigt (vgl. Grüneberg, Knopf, Süß 2018), welche wir im Auftrag des ZLS (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung) an der Universität Leipzig durchführten. Sie fügt sich in eine lange Reihe bereits existierender Fragebogenstudien ein, deren Teilnehmer:innenpool einzelne Universitäten bis hin zu bundesweiten Erhebungen umfasst (vgl. Willich et.al, 2011; zur Darstellung des nationalen wie internationalen Forschungsstandes siehe Kapitel 5.1.1). Auch standardisierte Fragebögen mit faktorenanalytisch ermittelten Motivstrukturen liegen vor (vgl. Pohlmann, Möller 2010). Darauf aufbauend wurde eine Erhebung mit Standard-Items sowie ergänzend mit offenen Fragen durchgeführt. Die Antworten, welche auf die Fragen nach den Gründen für die Aufnahme des Studiums und nach der aktuellen Studienmotivation gegeben wurden, verweisen auf ein spezifisches Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden: Dieses ist zum einen durch eine hohe Fähigkeitsüberzeugung (subjektive Eignung für den Lehrberuf) und zum anderen durch einen hohen Grad an „Berufung“ (hohe Berufswahlsicherheit) geprägt. Hinzu treten pragmatische Sicherheitsüberlegungen und fachliches – weniger wissenschaftliches – Interesse. Wird das Fähigkeitskonzept durch schlechte Prüfungsergebnisse und Praktikumserfahrungen in Frage gestellt, kann dies schnell zum Studienabbruch führen. Auch das Berufsideal kann durch den Kontakt mit Studien- und Berufspraxis Schaden nehmen. Zur weiteren Verringerung des Studienabbruchs und zur nachhaltigen Werbung von geeigneten Lehramtsstudierenden in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen ist es daher ein wichtiges Anliegen, die Erkenntnisse über Motive und Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden zu vertiefen.

Diesem Erkenntnisinteresse folgt die Vertiefungsstudie (siehe Kapitel 5.4.), welche sich zwei blinden Flecken der bisherigen Forschung annimmt, die durch die evaluativen Vorstudien nicht beseitigt werden konnten:

1. Die bisher in der Forschung zu den Berufswahlmotiven Lehramtsstudierender genutzten Erhebungsinstrumente zielen auf eine direkte Erfassung der *Gründe*, sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden. Das obige Zitat Rothlands mag als Beleg dafür gelten, dass Gründe und *Motive* für die Wahl eines Lehramtsstudiums von vielen Autoren und Autorinnen als identisch verstanden werden. Diese Identifikation ist jedoch nicht unproblematisch, denn wer Gründe für seine Wahl angeben soll, wird sich i. d. R. zur Angabe rechtfertigender Gründe und nicht zur kausalen Erklärung aufgefordert fühlen (vgl. Scarano 2011). Die auf Nachfrage angegebenen rechtfertigenden Gründe können, aber müssen nicht mit den Motiven (oder „motivationalen Gründen“), welche zur Wahl bzw. zum Handeln veranlassten, übereinstimmen. Da manche Gründe von Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen eher akzeptiert werden als andere (die „vielen

Ferientage“ als ausschlaggebenden Grund der Wahl des Lehrberufes anzugeben, würde wohl von vielen Menschen in Deutschland nicht als *guter* Grund akzeptiert werden), sind die Antworten auf die geschlossenen wie offenen Frage-Items dem Verdacht einer starken Verzerrung durch soziale Erwünschtheit ausgesetzt. So formulieren die Autoren und Autorinnen des FEMOLA (Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums) bereits 2010 den Bedarf am Einsatz von weniger reaktiven Erhebungsverfahren, welche auf eine *indirekte* Erfassung der Motive zielen und so die Möglichkeit bieten, soziale Erwünschtheit und Selbsttäuschung als Einflussfaktoren zu umgehen.

2. Bei einigen der üblicherweise benannten Berufswahlmotive ist unklar, wie diese zu interpretieren sind. So deutet Rothland (2014) etwa das Motiv der „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ als „Engführung auf den Beziehungsaspekt“ und problematisiert Hoffnungen Studierender auf „Fürsorge, das Gefühl harmonischen Miteinanders sowie des Gebrauchtwerdens“, welche „administrativ-organisatorische Aufgaben“ des Lehrberufs weitgehend vernachlässigen (2014, S. 371 f.). Ulich hingegen differenziert in seinen rekonstruktiven Arbeiten das Hauptmotiv „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ in „Erziehungs- und hilfebezogene Motive“ und „Wissensvermittlung“ (Ulich 2004, S. 31 f.). Über die Gründe dafür, dass viele Lehramtsstudierende die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als entscheidend für die Aufnahme ihres Studiums benennen, besteht demnach Uneinigkeit. Da sich solche Unklarheiten in Bezug auf mehrere der üblichen Kategorien ergeben (etwa der sehr weiten Kategorie „Neigung/Begabung“ in der Studie von Scheller, Isleib & Sommer, 2013), liegt es nahe, nicht nur die direkt zu erfragenden *Gründe* für die Berufswahl, sondern ebenfalls die indirekt zu erhebenden *inneren Antriebe bzw. Motive* derselben zu untersuchen.²

Die Vertiefungsstudie, welche wir 2016 an der Universität Leipzig durchführten, griff auf indirekte, semi-projektive Verfahren zur Erfassung von *allgemeinen* Motivstrukturen (Anschluss – Leistung – Macht) zurück. Im Unterschied zu Berufswahlmotiven, welche als spezifisch für bestimmte Professionen angesehen werden können, lassen sich die Basismotive Anschluss, Leistung und Macht bei allen Menschen gleichermaßen erheben (vgl. McClelland 1985; Kuhl 2013); Berufswahlmotive beruhen demnach auf Basismotiven. Insofern diese Prämissen akzeptiert werden, verspricht die Erfassung der Basismotive vertiefte Erkenntnisse über Berufswahlmotive, welche in Beratung und Self-Assessment für Studieninteressierte, Studierende und Lehrende fruchtbar gemacht werden können (vgl. Kapitel 7). Zu diesem Zweck wurden in der Studie zwei Schwerpunkte gesetzt:

2 Die Ursachen für die Berufswahl lassen sich unseres Erachtens nicht direkt erfragen, da zum einen eine hohe Chance besteht, dass die Studierenden die Frage nach den Ursachen als Frage nach Gründen missverstehen können; zum anderen - und dieser Grund wiegt schwerer - ist höchst unsicher, ob sich Menschen im Allgemeinen und Studierende im Besonderen über die Ursachen ihrer Entscheidungen vollends im Klaren sein können (vgl. Methoden).

A) Vergleich expliziter und impliziter Basismotive

Die Theorie der Basismotive und die aus ihr entwickelten Messverfahren (der Motiv-Umsetzungs-Test, kurz MUT und der Operante Motivtest, kurz OMT) ermöglichen sowohl die Erfassung der *expliziten* Basismotive, welche den Studierenden bewusst sind und das Selbstbild, die Werte und Ziele der befragten Personen widerspiegeln, als auch die Erfassung der wenig bewussten bis unbewussten, *impliziten* Basismotive (vgl. erstmals McClelland, Koestner, Weinberger 1989) im Sinne von „früh gelernten, emotional getönten Präferenzen, sich immer wieder mit bestimmten Formen von Anreizen auseinanderzusetzen“ (Brunstein 2010, 239). Der Vergleich zwischen expliziten und impliziten Basismotiven kann Hinweise darauf geben, ob die von den Studierenden genannten Berufswahlmotive bzw. Gründe der Berufswahl *zugleich* die (einzigen) Ursachen für die Studienwahl sind und ob Berufswahlmotive wie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eher von dem Wunsch nach harmonischen Beziehungen oder dem Wunsch, andere anzuleiten, geprägt sind. Auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Forschung zur Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrpersonen und Eignung für den Lehrberuf (vgl. u. a. Rothland 2013; Schüle et al. 2014; Boeger 2016; Schaarschmidt, Kieschke, Fischer 2017) schien es sinnvoll, die Ausprägung impliziter und expliziter Motive zu vergleichen, da Diskrepanzen zwischen diesen langfristig negative Auswirkungen auf Gesundheit und Zufriedenheit haben (vgl. Baumann, Kaschel, Kuhl 2005) und zu einem Abbruch von Studium oder Lehrberuf führen können.

B) Deutung der Beziehung zwischen Machtausübung und Lehrberuf

Innerhalb der Theorie der Basismotive werden Aspekte von Erziehen, Beraten, Anleiten und Helfen als Beeinflussung anderer und damit als Formen des Machtmotivs begriffen (vgl. Kuhl 2013; auch McAdams 1985; Winter 1994 und Chasiotis, Hofer 2018). Diese Aspekte sind für den Beruf des Lehrers von großer Relevanz (vgl. u. a. McClelland 1975) und gehören auch in der öffentlichen Wahrnehmung zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften (vgl. Herzog, Makarova 2014). Hohe explizite wie implizite Werte im Bereich des Machtmotivs gelten zudem als gute Prädiktoren für das Wohlbefinden von Lehrkräften (vgl. Wagner, Baumann, Hank 2016). Gleichzeitig ist der Begriff der Macht in der Alltagssprache ambivalent bis negativ besetzt (vgl. ebd.). Wie Lehramtsstudierende selbst die Verbindung zwischen Machtausübung und Lehrberuf auf expliziter Ebene deuten, ist u. E. noch nicht erforscht (zu den impliziten Umsetzungsmodi des Machtmotivs bei Lehramtsstudierenden hingegen liegt eine Untersuchung von Baumann, Chatterjee und Hank 2016 vor); Kuhl selbst verweist bzgl. der impliziten Umsetzungsmodi darauf, dass Vorstellungen von Machtausübung als Pflichterfüllung (Modus 4) oder die Angst vor Machtverlust (Modus 5) sich langfristig negativ auf das Wohlbefinden und die Motivation auswirken (2013, S. 57 ff.; Kazén, Kuhl 2011).

Vor diesem Hintergrund wurden in der Hauptstudie die bewussten wie unbewussten Motive von 32 Lehramtsstudierenden des ersten Semesters mit Hilfe des OMT sowie des MUT nach Kuhl erhoben. Dabei zeigten sich größere Diskrepanzen zwischen expliziten und impliziten Motiven. Insbesondere findet sich oft ein implizit wesentlich stärkeres Machtmotiv als den Teilnehmenden explizit bewusst ist.

Praktisch soll das Projekt auch für andere aktuelle Vorhaben des ZLS (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig) nutzbar gemacht werden. Hier bietet sich insbesondere das Projekt Lehramtskompass an, in welchem ein Tool zur Reflexion der möglichen Wahl eines Lehramtsstudiums entwickelt und evaluiert wird. Beim Lehramtskompass handelt es sich um ein kompetenzorientiertes Instrument, welches Studierende im gesamten Student-Life-Cycle begleiten soll. Es baut dabei auf dem CCT (Career Counselling for Teachers) auf. Erfasst man das Verstehen und den Umgang mit der eigenen Persönlichkeit als eine für den Lehrberuf notwendige Fähigkeit, so ist die Kenntnis der eigenen Motivstruktur ein wichtiges Element. Über die eigene Motivkonstellation, ihre Auswirkungen und Bedingungen Bescheid zu wissen, kann von Nutzen sein, um schlechte Motivationsbedingungen zu erkennen und selbstständig bessere Bedingungen zu schaffen. Dies kann helfen, die Studienwahl Lehramt überhaupt als passend zu erkennen, die Studienmotivation im Laufe des Studiums insbesondere bei Herausforderungen aufrechtzuerhalten, im Beruf demotivierende Faktoren zu identifizieren und rechtzeitig Veränderungen anzustoßen oder bei dauerhaft schlechter Passung von Anforderungen und Motiven das Studium bzw. den Beruf zu wechseln.

In diesem Sinne können die Ergebnisse dieser Studie dazu genutzt werden, Tools und Programme zur Studienwahl und zur überfachlichen Ausprägung von Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Integration von Basismotiven in Testung und Selbstreflexion ist dabei ein wichtiger Ansatzpunkt.

In den nachfolgenden Kapiteln finden Sie zunächst eine Darstellung der genannten Evaluationsstudie (Kapitel 3), welche zugleich als Vorstudie zur Vertiefungsstudie bzgl. der Basis-Motive zu verstehen ist (zum Zusammenhang beider Studien siehe Kapitel 4). Diese Vertiefungsstudie wird anschließend dargestellt (Kapitel 5); sie bildet den Kern des Forschungsprogramms. Dabei findet auch eine größere Rahmung im Hinblick auf den Forschungsstand und die psychologische Hintergrundtheorie statt. Dies geschieht auf Basis der Masterarbeit von Alexandra Süß. Da sich die vorliegende Arbeit vornehmlich an Personen richtet, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie in den beratenden Berufen tätig sind, sich insbesondere für die praktische Nutzbarkeit der hier präsentierten wissenschaftlichen Erkenntnisse interessieren und deshalb i. d. R. mit dem zugrundeliegenden theoretischen Ansatz der Persönlichkeits-System-Interaktion nicht vertraut sind, wird die psychologische Hintergrundtheorie zur besseren Nachvollziehbarkeit an geeigneten Stellen durch von Gastautoren verfasste Exkurse vertieft (Kapitel 6; ein rein wissenschaftliches Interesse lässt sich hingegen durch Grüneberg et al. 2019 befriedigen). Anschließend sollen praktische Anwendungsfelder und Implikationen der durch die Studie gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt werden (Kapitel 7). Eine Diskussion der Ergebnisse und De-siderata schließt den Text ab (Kapitel 8).

