

Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen

**Differenzierte Analysen des bestehenden Datensatzes
zur Identifizierung von Ansatzpunkten für zielgrup-
pensensible Rekrutierungsstrategien**

Projektbericht 2015

Dr. Jörg Eulenberger

Leipzig, Dezember 2015

Inhaltsverzeichnis

TABELLENVERZEICHNIS	2
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	2
1 ZUSAMMENFASSUNG.....	3
2 AUSGANGSSITUATION	6
3 DATEN.....	9
3.1 DATENURSPRUNG	9
3.2 DATENVORBEREITUNG.....	11
4 MULTIVARIATE ANALYSEN	11
4.1 WAHL DES SPEZIFISCHEN LEHRAMTSSTUDIUMS	13
4.2 BEWERBUNGSVERHALTEN.....	19
4.3 MOBILITÄT NACH DEM STUDIUM	25
4.4 BILANZIERUNG	35
LITERATUR	37
ANHANG	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4-1 Vergleich der Verteilung des Bedarfs und des Angebots nach Schulform in Sachsen (in %)	12
Tabelle 4-2 Verteilung nach Analysegruppe	12
Tabelle 4-3 Multinomiales Logit-Modell: Studienwahlentscheidung	14
Tabelle 4-4 Verteilung nach Modus der Referendariatsbewerbung	20
Tabelle 4-5 Multinomiales Logit-Modell: Bewerbungsverhalten	21
Tabelle 4-6 Verteilung Herkunft und Bewerbungsverhalten	23
Tabelle 4-7 Multinomiales Logit-Modell: Übergänge	28
Tabelle 4-8 Mittelwerte intrinsische Arbeitsorientierung	29
Tabelle 4-9 Mittelwerte der Studienabschlussnote nach Bewerbungsgruppen	31
Tabelle 4-10 Lineare Regressionen bezüglich der Zufriedenheit	35
Tabelle A-1 Übersicht der Merkmalsräume der berücksichtigten kontinuierlichen Variablen	41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1 Übergänge in ein Referendariat nach Abschlussjahr (Datenquelle VEBOLAS)	7
Abbildung 3-1 Analysemodell	10
Abbildung 4-1 Kaplan-Meier-Überlebenskurve des Erstübergangs ins Referendariat	26
Abbildung 4-2 Übergangsmuster	27
Abbildung 4-3 Übergangsraten der zugewanderten Lehramtsabsolvent_innen	31
Abbildung 4-4 Vergleich Push- und Pull-Faktoren für eine Referendariatsbewerbung außerhalb von Sachsen	34

1 Zusammenfassung

Zunächst sollen die wesentlichen Ergebnisse der Analysen zusammengefasst werden.

Ziel

Ziel der hier dokumentierten Analysen war die Frage nach möglichen Ansatzmöglichkeiten bezüglich einer zielgruppensensiblen Personalentwicklungs- bzw. Rekrutierungsstrategie von Lehrkräften in Sachsen. Im Fokus der vertiefenden Analysen anhand der im Projekt „Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen“ (Eulenberger/Piske/Thiele 2015) generierten Daten stand die Aufklärung des Bedingungsgefüges von berufsfeldbezogener und regionaler Mobilität – gemeint ist Mobilität über Bundesländergrenzen hinweg – von sächsischen Lehramtsabsolvent_innen. Besonderes Augenmerk galt dabei der Binnendifferenz dieser Gruppe nach studierter Schulform.

Wahl des spezifischen Lehramtsstudiums

Ein Hauptergebnis, welches sich sowohl bezüglich der Analysen zur Wahl des spezifischen Lehramtsstudiums als auch in den Analysen zum Übergang nach dem Studium gezeigt hat, ist, dass die Lehramtsabsolvent_innen keine homogene Gruppe darstellen. So hat sich gezeigt, dass Personen, die sich für ein Lehramtsstudium der Schulform Grundschule oder Förderschule entschieden haben, eine systematisch höhere pädagogische Orientierung aufweisen. Komplementär verhält es sich bei den Personen, die sich für das Studium der Schulform berufliche Schule bzw. Gymnasium mit Mangelfach entschieden haben. Die Betonung der pädagogischen Aspekte des Lehrer_innenberufs ist demnach sinnvoll, wenn die Zahl der Lehramtsstudierenden der Schulformen Grund- bzw. Förderschule erhöht werden soll. Soll hingegen die Zahl der angehenden Gymnasiallehrer_innen erhöht werden, ist eine Werbestrategie angebracht, die stärker an den fachlichen Interessen anschließt. Je nachdem in welcher Schulart ein erhöhter Lehrkräftebedarf zu verzeichnen ist, sollten die Marketing- und Studienorientierungsmaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften unterschiedliche Akzente setzen. Diese unterschiedliche Akzentuierung in der Ansprache ist durchaus praktikabel, denn es hat sich ebenso gezeigt, dass unterschiedliche Anspracheorte sinnvoll zu sein scheinen. Für die Ansprache potenzieller Berufsschullehrer_innen scheinen die Einrichtungen der beruflichen Ausbildung vielversprechend zu sein. Personen, die das Lehramt der Schulform berufliche Schule studiert haben, haben überproportional selbst vor dem Lehramtsstudium eine Ausbildung bzw. ein Studium abgeschlossen. Die Ansprache potenzieller Förderschullehrer_innen hingegen sollte an Orten forciert werden, an denen pädagogische Tätigkeiten ehrenamtlich bzw. im Rahmen von Freiwilligendiensten geleistet werden können. Dies wären Kontexte wie FÖJ/FSJ, Bundesfreiwilligendienst sowie freie Träger bzw. Vereine im Bereich des Sozialen. Vor diesem Hintergrund ist eine strategische Diversifizierung der Marketingmaßnahmen hinsichtlich Themen und Orte für ein Lehramtsstudium in Sachsen ratsam. Zumindest legen dies die vorliegenden Daten nahe. Aufgrund des Umstandes, dass die vorliegenden Daten aber thematisch vor allem den

Übergang nach dem Lehramtsstudium fokussierten, wären weitere Analysen in diesem Kontext nicht nur sinnvoll, sondern für ein effektvolles Marketing unumgänglich

Übergang vom Studium ins Referendariat

Hauptfokus der Untersuchung war das Bedingungsgefüge für regionale und/oder berufsfeldbezogene Mobilität nach einem Lehramtsstudium in Sachsen. Diesem Gegenstand wurde sich in drei Zugriffen – Bewerbungsverhalten, tatsächlicher Übergang und dessen Bilanzierung – genähert.

In der Zusammenschau der Ergebnisse aller drei Analyseschritte lassen sich folgende Sachverhalte ableiten.

Diejenigen, die sich vom Lehrer_innenberuf abwenden, sind nicht diejenigen, denen der Übergang in den institutionellen Ablauf nicht gelungen ist. Es zeigt sich deutlich, dass die Gruppe sich aktiv gegen den Lehrer_innenberuf entschieden hat. Diese Personen sind intrinsischer motiviert und haben im Schnitt sehr gute Abschlussnoten. Auch haben sie überzufällig seltener vor dem Studium keine Ausbildung bzw. Studium abgeschlossen. Sie kehren demnach auch nicht in vorgängige Berufsfelder zurück. Die hohe Lebenszufriedenheit zum Zeitpunkt der Datenerhebung belegt zudem deutlich, dass es sich hier um keine erzwungene Abkehr handelt. Hier wären Strategie zu erarbeiten, um eine Tätigkeit im staatlichen Bildungssektor für diese leistungsstarken Personen attraktiver zu machen und somit im staatlichen Bildungssektor zu halten. Hierfür würde es jedoch weiterführende und vertiefende Analysen zu den individuellen begründeten der Abwendung bedürfen.

Als Bearbeitungsstrategie nicht gelingender Übergänge kommt vor allem die Verzögerung bzw. die regionale Mobilität zum Einsatz. Die Verzögerung wird vor allem von Personen mit Kindern gewählt, da anscheinend eine Verlagerung des Lebensmittelpunktes für sie nicht in Frage kommt. Insgesamt dokumentiert sich, dass Verzögerungen im institutionellen Übergangsverlauf als Belastung wahrgenommen werden. Zumindest kann ausgeschlossen werden, dass längere Wartezeiten bis zum Vorbereitungsdienst erwünscht sind. Dies zeigt deutlich die überzufällige Unzufriedenheit bezüglich des beruflichen Werdegangs dieser Gruppen.

Die regionale Mobilität nach dem Lehramtsstudium ist nach Datenlage vor allem von der Stellsituation auf dem sächsischen Lehrer_innenarbeitsmarkt geprägt. Dies zeigt sich deutlich darin, dass die Menge derer, die nach dem Studium in andere Bundesländer gehen, abnimmt, während diejenigen, die schnell in Sachsen in einen Vorbereitungsdienst wechseln, quantitativ zunehmen. Letztere insbesondere aufgrund der Öffnung des Arbeitsmarktes durch das staatliche Maßnahmeprogramm „Bildungspaket Sachsen 2020“ zum Jahr 2011. Dieser Befund wird auch dadurch bestärkt, dass die Quote derjenigen, die für ein Lehramtsstudium in Sachsen aus einem anderen Bundesland gekommen sind, ebenso mit der Arbeitsmarktöffnung sinkt.

Die These, dass Personen, die aus einem anderen Bundesland nach Sachsen für ein Studium kommen und anschließend wieder Sachsen gen Heimat verlassen, ist somit nicht stichhaltig. Zwar zeigen die Daten, dass für das Studium Zugewanderte überzufällig häufiger Sachsen wieder verlassen, dies ließe sich aber auch mit einer erhöhten Mobilitätsbereitschaft erklären.

Für Personen, die einmal mobil waren, sind die individuellen Kosten¹ eines weiteren Umzuges ihres Lebensmittelpunktes geringer. An dieser Stelle wäre es sinnvoll, Maßnahmen zu entwickeln, die die günstigerweise erhöhte Mobilitätsbereitschaft von zugewanderten Personen innerhalb von Sachsen lenken, statt Bewerber_innen aus anderen Bundesländern gegenüber skeptisch zu sein.

Insgesamt lässt sich anhand der Ergebnisse ein hohes Bedürfnis der Befragten konstatieren, in Sachsen zu verbleiben sowie der Wunsch den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst zügig zu absolvieren. Der Wunsch in Sachsen zu verbleiben geht dabei jedoch anscheinend weniger auf die Arbeitsbedingungen im sächsischen Schuldienst zurück. So zeigt sich, dass selbst diejenigen, denen in Sachsen ein zügiger Übergang gelingt, systematisch geringere Zufriedenheitswerte hinsichtlich der beruflichen Situation und der beruflichen Zukunftsperspektiven aufweisen, als denjenigen, denen der zügige Übergang in einem anderen Bundesland gelang.

Auch nach Kontrolle der einzelnen berücksichtigten Einflussgrößen zeigen sich systematische Unterschiede zwischen dem Merkmal der studierten Schulform und dem spezifischen Übergang. Vor allem angehende Berufsschullehrer_innen, angehende Förderschullehrer_innen und angehende Gymnasiallehrer_innen mit Mangelfach wandern überzufällig öfter ab. Hierfür scheinen jedoch unterschiedliche Motivstrukturen verantwortlich zu sein. Während sich bei den angehenden Gymnasiallehrer_innen mit Mangelfach der Wunsch – und vor allem auch die Möglichkeit – eines schnellen Übergangs in den Vorbereitungsdienst als Grund für die überproportionale Abwanderung vermuten lässt, könnte bei den angehenden Förderschullehrer_innen ein fehlende Passung zwischen pädagogischen Vorstellungen und deren Möglichkeit, dies in Sachsen umsetzen zu können, als Erklärung vorliegen. Dies sind aber nur Vermutungen, die noch auf Indizien beruhen und einer belastbaren Datengrundlage entbehren.

Was heißt dies nun in Hinsicht auf mögliche politische Handlungsfelder?

Mittel- bis langfristig dürfte der Freistaat Sachsen um eine Angleichung der Arbeitsbedingungen an bundesdeutsche Trends nicht umhinkommen, um im Wettbewerb um Fachkräfte erfolgreich zu sein. Dies betrifft zum einen die Angleichung der Gehälter aber anscheinend auch die stärkere Transformation des Schulsystems in ein inklusives. Zudem sollten Verfahren überlegt werden, welche es ermöglichen, den Lehramtsabsolvent_innen direkt nach dem Studium, wenn nicht sogar bereits in der Abschlussphase, eine Zusage zum Vorbereitungsdienst zu unterbreiten. Auf jeden Fall gilt es der Abwanderung aufgrund von zügigeren Zusagen aus anderen Bundesländern entgegenzuwirken. Mit dem Sachsenstipendium („Perspektive Land“) geht Sachsen vor diesem Hintergrund genau den richtigen Weg, indem es bereits während der Studienzeit die betreffenden Personen an Sachsen bindet und planbare, verbindliche Zusagen macht. Zu überlegen wäre, wie dies auch für alle anderen Studierenden – die das wollen – erreicht werden kann.

Der Freistaat Sachsen profitiert von dem Umstand, dass Lehramtsabsolvent_innen – so zeigt es auch die internationale Forschung – nur eine eingeschränkte Mobilitätsbereitschaft zu besitzen scheinen. Ob dies aber dauerhaft den allgemeinen Arbeitsmarktmechanismus von lohngesteu-

¹ Gemeint sind hier nicht nur monetäre Kosten sondern z.B. auf die Aufgabe von sozialen Netzwerken usw.

erter Angebots- und Nachfrage aushebeln und somit eine massive Abwanderung auch bei guter Stellensituation in Sachsen verhindern kann, ist eine offene empirische Frage. Die Initiierung des Bildungspaketes Sachsen 2020 und die Einführung von zwei Terminen für die Einstellung zum Vorbereitungsdienst sind wichtige und, wie es die Daten zeigen, sehr wirksame Schritte. Diese Schritte – und das zeigen die Daten ebenso – können jedoch nur der Anfang sein, will man langfristig den sächsischen Lehrkräftebedarf flächendeckend absichern.

2 Ausgangssituation

Blickt man in die Forschungsliteratur, fällt auf, dass die Fragen der Arbeitsmarktintegration von Lehrer_innen nach einem Hoch in den 80er Jahren in jüngster Zeit kaum zum Gegenstand eigenständiger Arbeiten geworden sind. In der Forschung zum Lehrer_innenberuf lässt sich, wie es Walter Herzog und andere nennen, eine „Fixierung der bisherigen Forschung auf Berufsüberlebende“ (Herzog u.a. 2007, S. 353) feststellen. In der Absolventenforschung hingegen werden diejenigen zwar berücksichtigt, die nicht in den Lehrer_innenberuf einmünden wollen bzw. können, aber in diesen Studien wird selten die spezifische institutionelle Verfasstheit des Übergangs von einem Lehramtsstudium in die Erwerbstätigkeit, Studium – Referendariat/Vorbereitungsdienst(VD) – Lehrtätigkeit, Rechnung getragen. Vor allem Untersuchungen, die die Binnendifferenzierung nach studierter Schulform berücksichtigen, fehlen diesbezüglich gänzlich.

Somit ist völlig unklar, welche Lehramtsabsolvent_innenwelche Wege gehen und wie sich diese Wege erklären bzw. beeinflussen lassen.

Dass diese Fragen keine marginalen Fragen sind, zeigt eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2015.

„Für den „Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium“ besteht deutschlandweit in den nächsten Jahren durchgängig ein Überangebot. In allen anderen Lehrämtern lassen die Zahlen einen dauerhaften erheblichen Bedarf in den ostdeutschen Ländern (inklusive Berlin) erwarten. [...] Dabei übersteigt in den westdeutschen Ländern das Angebot an Lehrkräften den Lehrerbedarf durchschnittlich über alle Lehramtstypen um etwa 38 %. [...] Die Differenzierung nach Lehramtstypen und der fachspezifische Bedarf zeigen jedoch, dass das Problem nicht besetzbarer Stellen in allen Ländern zum Teil weiterhin bestehen bleiben wird. [...] Insbesondere können persönliche Entscheidungen der Studierenden [...] das Lehrerangebot entscheidend beeinflussen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 3/4).

Hinzu tritt, dass sich gesellschaftliche Entwicklungen manchmal schneller vollziehen als deren wissenschaftliche Analyse. So waren beim Verfassen der VEBOLAS-Studie die Probleme, die sich aus dem starken Zustrom an Flüchtlingen in den vergangenen Monaten ergeben haben, noch nicht Gegenstand dieser. Dieser Zustrom dürfte die ohnehin angespannte Lage auf dem Lehrer_innenarbeitsmarkt noch einmal verschlechtern. Auch wenn nach dem Königsberger

Schlüssel² lediglich 5,1% der Flüchtlinge in Sachsen aufgenommen werden sollen, verschärft sich die Situation allein dadurch, dass nicht mehr wie bis vor Kurzem noch davon auszugehen ist, dass die westdeutschen Bundesländer einen Lehrer_innenüberhang zu verzeichnen haben (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015), sondern dass nun auch dort eine verstärkte Nachfrage nach ausgebildeten Lehrer_innen zu erwarten ist.³ Dies rückt die sachseneigene Rekrutierung von Lehrkräften verstärkt in den Fokus.

Es wurden bereits einzelne bildungspolitische Maßnahmen wie z.B. das Bildungspaket Sachsen 2020 (Sächsische Staatsregierung 2011) initiiert, um den prognostizierten Lehrer_innenmangel entgegenzuwirken.

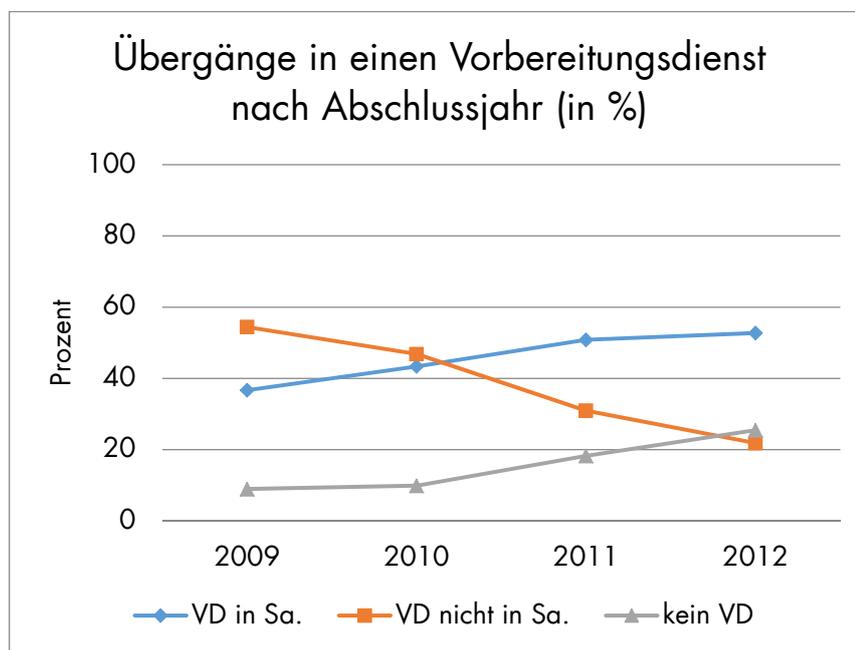


Abbildung 2-1 Übergänge in ein Referendariat nach Abschlussjahr (Datenquelle VEBOLAS)

In Abbildung 2-1 ist ersichtlich, dass durch das Bildungspaket 2020 die Abwanderung in andere Bundesländer massiv zurückgegangen ist und mehr Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen die Lehrer_innenlaufbahn nach dem Studium fortführen. Dass ein hoher Anteil der Absolvent_innen von 2011 und 2012 noch nicht den Übergang in den Vorbereitungsdienst bewältigt haben, dürfte auf die kürzeren Beobachtungsdauern zurückzuführen sein. Schätzungen, die den Umstand unterschiedlicher Beobachtungsdauern berücksichtigen, zeigen, dass davon auszugehen ist, dass konstant 10 % der Lehramtsabsolvent_innen sich vom Lehrerberuf abwenden (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015). Diese statistische Unwägbarkeit berührt jedoch nicht den Befund, dass 20% des Abschlussjahrgangs 2012 in andere Bundesländer abgewandert sind. Zusammengefasst bedeutet dies, dass auch unter günstigen Arbeitsmarktbe-

² <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/Verteilung/verteilung-node.html>

³ z.B. die Pressemitteilung des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 20.10.2015 unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/101235/Sprachfoerderungunterricht_fuer_Fluechtlingskinder_Bewerbungsmodul_fuer_pensionierte_Lehrkraefte_und_andere_Interessierte_ab_sofort_online.pdf

dingungen ca. 30% der Lehramtsabsolvent_innen bereits beim Übergang vom Studium ins Referendariat dem sächsischen Schuldienst verloren gegangen sind.

Dass die Steuerung von Ausbildung und Einstellung nicht allein einem simplen Bedarf-Nachfrage-Modell folgen kann, wird mit gezielten Aktivitäten wie dem Sachsenstipendium⁴ („Perspektive Land“) Rechnung getragen. Denn selbst eine rein rechnerische Passung von Lehramtsabsolvent_innen und Lehrer_innenbedarfszahlen führt nicht automatisch zu einer Passung in der Praxis. So zeigt sich, dass der Lehrkräftebedarf stark zwischen Schulformen und Regionen schwankt. Sowohl die Entscheidung für ein spezifisches Lehramtsstudium als auch die Entscheidung für die Aufnahme einer Tätigkeit in spezifischen Regionen oder gar die Abwendung vom Lehrer_innenberuf wird nicht nur durch strukturelle Rahmungen bestimmt, sondern sind immer auch individuelle Entscheidungen: „Insbesondere können persönliche Entscheidungen der Studierenden [...] das Lehrerangebot entscheidend beeinflussen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 3). Aber gerade diesbezüglich liegen kaum belastbare Daten vor. Die Dynamiken und Wechselwirkungen lokaler und überregionaler Lehrer_innenarbeitsmärkte sind weitestgehend unbekannt, was dazu führt, dass Bildungspolitik diesbezüglich kaum dazu befähigt ist, evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen. Welche beruflichen Wege gehen Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge in Sachsen? Welche Faktoren und Bedingungen veranlassen Studierende ihren Vorbereitungsdienst und später den Schuldienst in bzw. außerhalb von Sachsen zu absolvieren? Welche Faktoren und Bedingungen veranlassen Studierende in eine andere Branche als den Schuldienst zu wechseln? Welche berufsbiografischen Orientierungs- und Handlungsstrategien verfolgen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen dabei? Welche Wirkungen des Bildungspaketes Sachsen 2020 sind erkennbar? Die Beantwortung dieser Fragen ist für eine Entwicklung von Maßnahmen der Lehrkräftegewinnung bzw. eines umfassenden Personalentwicklungskonzeptes zentral, denn in allererster Linie ist es die Leistung von Lehrerinnen und Lehrern, die die qualitativ hochwertige Schullandschaft in Sachsen sichert. Das hier dokumentierte Projekt beschäftigt sich mit der Identifizierung von Ansatzmöglichkeiten bezüglich einer zielgruppensensiblen Personalentwicklungs- bzw. Rekrutierungsstrategie von Lehrkräften. Im Fokus der erweiterten Analysen soll die Indikation verschiedener struktureller, aber auch individueller Faktoren stehen, die berufsfeldbezogene und regionale Mobilität bedingen. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Binnendifferenz der Gruppe der Lehramtsabsolvent_innen. Lassen sich unterschiedliche Raten bei berufsfeldbezogener und regionaler Mobilität auf unterschiedliche Arbeitsmarktsituationen zurückführen oder existieren darüber hinaus subgruppenspezifische Präferenzstrukturen?

⁴ <http://www.lehrerbildung.sachsen.de/sachsenstipendium.html>

3 Daten

3.1 Datenursprung

Die im Folgenden dargestellten Analysen basieren auf den Daten der VEBOLAS-Studie, die im Zeitraum vom Mai 2013 bis Dezember 2014 an der Universität Leipzig durchgeführt wurde. In dieser Untersuchung wurden sämtliche Lehramtsabsolvent_innen der Jahrgänge 2009-2012 der sächsischen Universitäten über ein Adressmittlungsverfahren anhand der an den Universitäten zuletzt gemeldeten Adressen angeschrieben und zu einer Online-Befragung eingeladen. Nach mehreren Erinnerungsschreiben und einer zusätzlichen Nachfassaktion über den Alumni-E-Mail-Verteiler der Universität Leipzig konnten letztendlich insgesamt 699 Absolventinnen und Absolventen erfolgreich zu ihren Übergängen nach dem Lehramtsabschluss befragt werden. Neben der prinzipiellen Erhöhung der Rücklaufquoten sollte die Nachfassaktion über den Alumni-E-Mail-Verteiler der Universität Leipzig prüfen, ob auf diesem Wege das zu erwartende mangelnde Deckung bezüglich regional mobiler Absolvent_innen aufgrund der Verwendung von veralteten Adressen reduziert werden kann. Dass dies der Fall war, zeigen entsprechende Analysen im Rahmen von VEBOLAS I. In der Gruppe, die auf die E-Mail über den Verteiler reagiert hat, sind diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt nicht in Sachsen tätig waren, überrepräsentiert.

Laut Statistischem Landesamt des Freistaates Sachsen schlossen 4.047 Personen im Zeitraum von 2009 bis 2012 erfolgreich das Lehramtsstudium ab. Somit ergibt sich eine Grundgesamtheitsabdeckung durch die VEBOLAS I Stichprobe von 17,3%. Durch den Modus der Stichprobenziehung können Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden. Bei einer diesbezüglichen Prüfung wurde jedoch festgestellt, dass die Randverteilungen der Stichprobe den Randverteilungen in der Grundgesamtheit weitestgehend folgen (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015). Somit kann zwar nicht von einer repräsentativen – im stichprobentheoretischen Sinne – Stichprobe ausgegangen werden, aber zumindest von einer belastbaren. Da die folgenden Analysen auf Analysen der Zusammenhangsstruktur von Merkmalen fokussiert, stellt die Stichprobenziehung kein grundsätzliches Problem dar. „Richtet sich [...] die Aufmerksamkeit auf die Prüfung von Zusammenhangshypothesen, wohl das primäre Ziel akademischer Forschung, sind repräsentative Stichproben häufig ohnehin entbehrlich“ (Diekmann 2009, S. 431).

Inhaltlich orientierte sich die VEBOLAS I Erhebung, wie auch die hier dokumentierten Analysen am Analysemodell in Abbildung 3-1. Dieses Analysemodell ist auf Basis des „Process-Person-Context-Time (PPCT) model“ (Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 798) entwickelt worden. Das Verhältnis zwischen Individuum und seiner Umwelt wird in diesem Ansatz als Transaktion bzw. Wechselwirkung (Grundmann/Fuss/Suckow 2000, S. 31) konzipiert.

„Die Umwelt ist dem Individuum aber nicht einfach nur vorgegeben. Sie erhält ihre Bedeutung durch die Art und Weise, wie sich das Individuum ihr zuwendet, durch das Maß ihrer Vertrautheit, durch die Einbindung des Individuums in soziale Beziehungen und die Verfügbarkeit von Handlungsressourcen, die es dem Individuum ermöglicht, seine Umwelt zu verändern“ (Grundmann/Fuss/Suckow 2000, S. 25).

Bronfenbrenner unterscheidet bezüglich der relevanten Größen auf der Individuumsseite drei Typen von Charakteristika: *demand*, *resource* und *force characteristics* (vgl. Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 810). Der Typ *demand characteristics* fasst sichtbare Merkmale, die unmittelbar für andere Personen als Reiz fungieren können. Hiermit sind Merkmale wie das Alter, das Geschlecht und andere Merkmale, die mit der äußeren Erscheinung korrespondieren, gemeint (vgl. Bronfenbrenner/Morris 2006). *Resource characteristics* sind „mental and emotional resources such as past experiences, skills, and intelligence and also social and material resources“ (Tudge 2008, S. 70). Der Typ von Merkmalen, der unter *force characteristics* subsumiert wird, hat mit Differenzen in Temperament, Motivation, Ausdauer und dergleichen zu tun (vgl. Elliott/Tudge 2008, S. 96).

Mit diesen Merkmalen begegnet das Individuum seiner Umwelt. Diese Umwelt eröffnet bzw. schließt Handlungsoptionen. Das Individuum kann nur in dem Rahmen handeln, wie es die Gelegenheitsstrukturen zulassen.

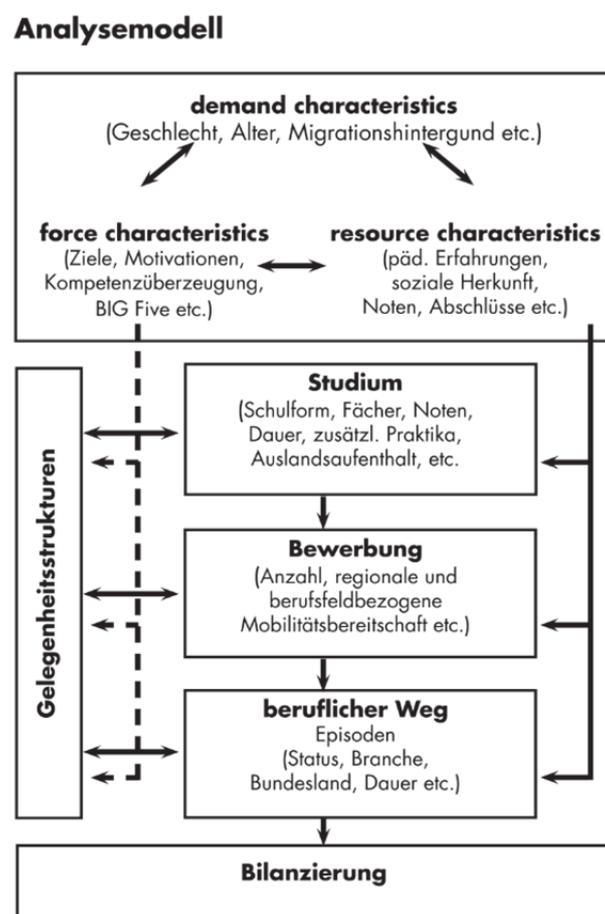


Abbildung 3-1 Analysemodell
(Eulenberger/Piske/Thiele 2015, S. 45)

Aus diesem Grund gilt es bei der Analyse von Übergängen beide Seiten zu berücksichtigen. Die ausführliche Herleitung dieses Modells kann dem Band „Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen“ entnommen werden (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015).

3.2 Datenvorbereitung

Obwohl durch die Arbeiten von VEBOLAS I bereits ein bereinigter Datensatz vorliegt, bedurfte es für die hier dokumentierten Analysen eines intensiven Datenmanagements. Das Ziel waren multivariate Analysen. In deskriptiven bzw. bivariaten Analysen kann der Einfluss von Drittvariablen bzw. weiteren Effekten nicht ausgeschlossen werden. Erst durch das parallele Kontrollieren von relevanten Einflussgrößen (multivariate Verfahren) lassen sich die Effekte einzelner Merkmale isolieren.

Aufgrund des Umstandes, dass multivariate Verfahren nur mit vollständigen Datensätzen durchgeführt werden können, kommt es durch das Auftreten von einzelnen fehlenden Werten (Item - Nonresponse) zu einer massiven Reduktion der in die Analysen einbezogenen Fälle. Mit jedem ausgeschlossenen Fall geht aber auch ein Informationsverlust einher. Um sämtliche erhobene Informationen in den multivariaten Analysen berücksichtigen zu können, bedarf es einer multiplen Imputation, um den Fallausschluss durch fehlende Werte zu verhindern (vgl. Spieß 2010). Multiple Imputation vervollständigt fehlende Werte (z.B. nicht gegebene Antworten in Fragebögen durch Probanden) durch ein komplexes Verfahren mit wahrscheinlichen Schätzwerten, die sich an der Population aller Befragten orientiert.

„Multiple Imputationsverfahren erweisen sich eindeutig als die beste Methode für den Umgang mit fehlenden Werten in komplexen Datensätzen. Die Anzahl verwendbarer Fälle erhöht sich auf ein Maximum, die statistische Aussagekraft der Analysen wird gesteigert und die Informationsfülle aus den Daten ausgeschöpft“ (Böwing-Schmalenbrock/Jurczok 2011, S. 20).

Der Nutzen übersteigt somit deutlich den erhöhten zusätzlichen Aufwand durch die Erstellung eines Imputationsmodells und der notwendigen Kontrolle desselben.

Die Imputation erfolgte mittels chained equation anhand des Stata-Addons ICE (vgl. Royston/White 2011).

Es wurden zehn Datensätze imputiert, die in den folgenden Analysen – wenn nicht anderweitig benannt – die Datenbasis bilden.

4 Multivariate Analysen

Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass sich die Lehramtsabsolvent_innen unterschiedlicher Schulformen in Präferenzen, Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Henecka/Lipowsky 2004; Rothland 2011b; Retelsdorf/Möller 2012; Neugebauer 2013). Letzteres zeigt sich deutlich, wenn die vom sächsischen Kultusministerium artikulierten Bedarfe (Wöller 2011, S. 24) den Anteilen der tatsächlichen Lehramtsabsolvent_innen gegenübergestellt werden (vgl. Tabelle 4-1). Eine Unterteilung nach dem Kriterium, ob mindestens ein MINT-Fach studiert wurde oder nicht, ist prinzipiell auch möglich. Dies entspräche den derzeit artikulierten Bedarfen. Aufgrund des Umstandes, dass die in VEBOLAS I erfassten Übergänge jedoch in der Vergangenheit liegen, erfolgte die Orientierung auch an den in der Vergangenheit artikulierten Bedarfen.

Werden die vom damaligen Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport formulierten Bedarfe mit der Verteilung der Studierenden verglichen, fällt auf, dass die größten Bedarfs-lücken im Grund- und Mittelschulbereich vorhanden sind (vgl. Tabelle 4-1). In den Bereichen berufsbildende Schule und Förderschule ist das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage weitestgehend ausgeglichen. Vor diesem Hintergrund dürfte es für angehende Gymnasiallehrer_innen verstärkt auf die Fächerkombination ankommen. Diesbezüglich formuliert Wöller: „Als Schwerpunktfächer lassen sich die Fächer mit hohem Studentafelanteil identifizieren: Englisch, Mathematik, Französisch und Deutsch“ (Wöller 2011, S. 20). Aus diesem Grund soll zusätzlich zu der Unterscheidung der studierten Schulform die Gruppe der Lehramtsabsolvent_innen der Schulform Gymnasium noch einmal differenziert betrachtet werden. Im Folgenden wird diese Gruppe dahingehend unterteilt, ob die Probanden mindestens eins oder keines der von Wöller als Mangelfach deklarierten Fächer studiert haben.

Tabelle 4-1 Vergleich der Verteilung des Bedarfs und des Angebots nach Schulform in Sachsen (in %)

Studierte Schulform	Bedarf	Verteilung	
		Angebot	Abweichung
Grundschule	25,0	13,9	-11,1
Mittelschule	25,0	9,8	-15,2
Berufsb. Schule	12,0	9,3	-2,7
Gymnasium	25,0	58,3	33,3
Förderschule	13,0	8,8	-4,2
Total %	100,00	100,0	

(Datenquelle Bedarfe: Wöller 2011, S. 24; Datenquelle Angebot: Statistisches Landesamt Sachsen)

Diese zusätzliche Differenzierung wäre auch für die anderen Schulformen angebracht. Dies kann jedoch aufgrund der geringen absoluten Gruppengrößen nicht realisiert werden (vgl. Tabelle 4-2). Es ergibt sich somit folgende analyseleitende Gruppeneinteilung:

Tabelle 4-2 Verteilung nach Analysegruppe

Lehramtsabsolvent_innen der Schulform...	Anzahl	Prozent	Kumulierte Prozent
Grundschule (LSG)	77	11,0	11,0
Mittelschule (LSM)	45	6,4	17,5
Berufsbildende Schule (LSBS)	63	9,0	26,5
Förderschule (LSF)	83	11,9	38,3
Gymnasium mit Mangelfach (LSGYmM)	300	42,9	81,3
Gymnasium ohne Mangelfach (LSGYoM)	131	18,7	100,0
Total	699	100,00	

Die multivariaten Analysen fokussieren vier Analysebereiche.

- Als erstes wurde geprüft, inwiefern sich spezifische Muster bereits in der Wahl der Schulform identifizieren lassen.

- Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, welche Muster sich bezüglich des regionalen Bewerbungsverhaltens zeigen.
- Im dritten empirischen Zugriff wird dann der Frage der Einflussfaktoren auf die tatsächlich vollzogenen Übergänge nach dem Lehramtsstudium nachgegangen.
- In einem letzten Schritt wird sich der Frage der Zufriedenheit mit den vollzogenen Übergängen durch die Lehramtsabsolvent_innen genähert.

4.1 Wahl des spezifischen Lehramtsstudiums

Die im Folgenden dokumentierten Analysen haben zum Ziel mögliche Ansatzpunkte für Rekrutierungsstrategien zu identifizieren, die bereits bei der Studienaufnahme eine bedarfsgerechtere Verteilung auf die Schulformen ermöglicht.⁵ Als abhängige, d.h. zu erklärende, Variable ist die Zuordnung zu den in Tabelle 4-2 dargestellten Analysegruppen gesetzt. „Aus entscheidungstheoretischer Perspektive kommt für die Modellierung der Alternativwahl das multinomiale Logit-Modell in Frage, in dem die zur Wahl stehenden Alternativen simultan bewertet werden“ (Skrobanek 2007, S. 22). Die Einflüsse der unabhängigen Variablen – respektive die Merkmale deren Einfluss auf die Schulformwahl geprüft werden – sind in Tabelle 4-3 dargestellt und werden im Folgenden detaillierter diskutiert.

Für die Diskussion ist wichtig, dass die Effekte in Form von marginalen Effekten dargestellt sind.

„Neben der Robustheit gegenüber unbeobachteter Heterogenität haben average marginal effects den Vorteil, eine intuitive Interpretation zu ermöglichen: eben als durchschnittlicher Effekt auf die Wahrscheinlichkeit. Insofern steigt die Wahrscheinlichkeit von $y = 1$ durchschnittlich um AME Punkte, wenn x_i um eine Einheit steigt. Selbstverständlich ist dies nur ein Durchschnittseffekt, der den nichtlinearen Verlauf der Wahrscheinlichkeitskurve ignoriert. Dennoch sind AME den in der Sozialwissenschaft zu Unrecht sehr beliebten Odds Ratios in mehrfacher Hinsicht überlegen (Robustheit, Interpretierbarkeit, Additivität)“ (Best/Wolf 2010, S. 840).

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Stoßrichtung der folgenden Analysen die Frage nach der Binnendifferenzierung ist. Für Fragen, wer Lehrer_in wird und wer nicht, wäre eine Vergleichsgruppe nötig. Eine solche ist aber im Datensatz VEBOLAS I nicht enthalten. Dennoch lassen sich anhand der binnendifferenziellen Effekte Ableitungen für mögliche zielgruppensensiblere Rekrutierungsstrategien ableiten.

Das berechnete Modell für die Wahl des spezifischen Lehramtsstudiums ist in Tabelle 4-3 dargestellt.

Demand characteristics

Bezüglich der regionalen Herkunft zeigen sich unter Kontrolle von anderen Variablen keine Effekte auf die Schulformwahl. Für die Zuwanderung sind somit keine regional unterschiedlichen Studienwahlprofile in Sachsen verantwortlich zu machen.

⁵ Dabei muss stets bedacht werden, dass dies keine Längsschnitt- sondern eine retrospektive Querschnittserhebung ist.

Tabelle 4-3 Multinomial Logit-Modell: Studienwahlentscheidung

	LSG AME/SE	LSM AME/SE	LSBS AME/SE	LSF AME/SE	LSGYmM AME/SE	LSGYoM AME/SE
demand characteristics						
nicht in Sachsen Abitur (Ref.: in Sachsen Abitur)	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,03 (0,02)	0,03 (0,04)	-0,02 (0,03)
Geschlecht weibl. (Ref.: männlich)	0,11* (0,02)	-0,04 (0,03)	-0,01 (0,03)	0,01 (0,03)	0,02 (0,04)	-0,09* (0,04)
force characteristics						
<i>Big Five</i>						
Neurotizismus	-0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,00 (0,02)	0,01 (0,01)
Extraversion	-0,02 (0,01)	-0,01 (0,01)	0,02 (0,01)	0,00 (0,01)	0,02 (0,02)	-0,01 (0,01)
Offenheit für neue Erfahrungen	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	0,02 (0,02)	-0,02 (0,01)
Verträglichkeit	-0,02 (0,02)	-0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,04* (0,02)	-0,02 (0,02)	0,01 (0,02)
Gewissenhaftigkeit	0,03 (0,02)	0,01 (0,01)	0,02 (0,01)	-0,02 (0,01)	-0,00 (0,02)	-0,04* (0,02)
<i>Kontrollüberzeugung</i>						
Interne Kontrollüberzeugung	-0,07* (0,03)	-0,04 (0,02)	0,02 (0,02)	0,01 (0,03)	-0,04 (0,04)	0,10* (0,03)
Externe Kontrollüberzeugung	-0,04 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,03 (0,02)	0,07* (0,03)	-0,00 (0,02)
<i>Motive</i>						
Pädagogisches Interesse	0,05* (0,02)	0,03 (0,02)	-0,07* (0,02)	0,08* (0,02)	-0,08* (0,03)	-0,02 (0,03)
Nützlichkeit	-0,00 (0,02)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,03* (0,02)	-0,05 (0,02)	-0,02 (0,02)
Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums	0,03 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,03 (0,02)	0,03 (0,03)	-0,09* (0,03)
Fachliches Interesse	-0,07* (0,02)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,09* (0,02)	0,14* (0,03)	0,02 (0,03)
Fähigkeitsüberzeugung	-0,01 (0,02)	0,00 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,08* (0,02)	0,11* (0,03)	-0,00 (0,03)
Soziale Einflüsse	0,01 (0,02)	-0,04* (0,02)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,02 (0,03)	0,01 (0,02)
Resource characteristics						
Abiturnote (umkodiert)	-0,05* (0,02)	-0,09* (0,02)	-0,04 (0,02)	0,00 (0,02)	0,19* (0,03)	-0,02 (0,03)
Abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium (Ref.: keine abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium)	0,02 (0,03)	-0,03 (0,02)	0,13* (0,04)	0,06 (0,04)	-0,11* (0,05)	-0,06 (0,04)
prakt. Erfahrung vor Studium (Ref.: keine prakt. Erfahrung)	0,03 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,03 (0,02)	0,09* (0,02)	-0,04 (0,04)	-0,06* (0,03)
HISEI	-0,00* (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00* (0,00)	-0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00* (0,00)
∅ AIC	2000,19					
∅ BIC	2455,16					
∅ pseudo R ²	0,18					
N	699					

* p < 0.05

Das Geschlecht wirkt sich besonders auf die Wahrscheinlichkeiten aus, Grundschule bzw. Gymnasium ohne Mangelfach zu studieren. Für Frauen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit bei Ersterem um 11% und sinkt bei Letzterem um 9%.

Force characteristics

Eine in der Forschungsliteratur im Zuge von Eignungstests immer wieder diskutierter Gegenstand sind grundlegende Persönlichkeitsmerkmale die unter dem Label Big-Five geführt werden (vgl. z.B. Mayr 2010).

Der Ansatz im Allgemeinen geht im Wesentlichen in seiner heutigen Form auf die Arbeiten von Paul T. Costa Jr. und Robert R. McCrae (2008) zurück. Der Kern dieses Ansatzes ist die Annahme, dass Persönlichkeitsunterschiede, die ihren Ausdruck in differenziellen Verhaltens- und Erlebensweisen finden, auf unterschiedliche Positionierungen auf fünf basale Persönlichkeitsdimensionen zurückzuführen sind (Gerlitz/Schupp 2005, S. 2). Dies sind die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit.

„Der Temperamentsfaktor Neurotizismus setzt sich aus den Facetten Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, soziale Befangenheit, Impulsivität und Verletzlichkeit zusammen. Extraversion umfasst die Facetten Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnissuche und positive Emotionen. Offenheit für neue Erfahrungen untergliedert sich in Offenheit für Fantasie, für Ästhetik, für Gefühle, für Handlungen, für Ideen und für Wertesysteme. Verträglichkeit umfasst Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen und Bescheidenheit. Gewissenhaftigkeit unterteilt sich in die Facetten Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit“ (Schupp/Gerlitz 2012, o. S.)

Zu beachten ist hierbei, dass es sich, wie erwähnt, um Dimensionen handelt. Hohe Werte auf beispielsweise der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus zeigen Unsicherheit, Nervosität und Ängstlichkeit an. Niedrige Werte entsprechen emotionaler Stabilität und Ausgeglichenheit.

Für die vorliegende Untersuchung ist das Big-Five Konzept vor allem deshalb relevant, da bekannt ist, dass sich aus den zentralen Persönlichkeitsdimensionen und der „aus ihnen erwachsenen Interessen auch Laufbahnentscheidungen wie z. B. Karrierewechsel vorhersagen lassen“ (Mayr 2011, S. 140). Es wird hierbei davon ausgegangen, dass diese Merkmalsausprägung eine relative, zeitliche und transsituative Stabilität aufweist (vgl. Klusmann 2011). Oder wie es Mayr und Neuweg ausdrücken, zeigt sich eine „erstaunlich hohe Konstanz der Persönlichkeit“ (2006 S. 193). Dieser Befund ist nicht unwesentlich, handelt es sich doch bei der vorliegenden Untersuchung um eine Querschnitts-Retrospektivbefragung und der damit einhergehenden Unwägbarkeiten bei der Interpretation von Kausalitäten. Aufgrund der festgestellten Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale kann die individuelle Persönlichkeitsstruktur als vorgängig zu den Übergangsverläufen der befragten Lehramtsabsolvent_innen interpretiert werden. Es gibt zwar Veränderungen der Persönlichkeitswerte im Lebensverlauf, diese betreffen jedoch eher die Gesamtgruppe. Die relative Position des Einzelnen bleibt somit zu den Anderen stabil (vgl. Mayr/Neuweg 2006).

Für die vorliegende Studie wurde das Instrument „Big-Five Inventory-SOEP“ (Gerlitz/Schupp 2005; Dehne/Schupp 2007) angewandt. Die Faktorbildung erfolgte über eine Mittelwertberechnung.

Wie sich in Tabelle 4-3 zeigt, haben die Persönlichkeitseigenschaften nur geringe Erklärungskraft für die Binnendifferenzierung.⁶ So verringert sich die Wahrscheinlichkeit ein Lehramtsstudium der Schulform Gymnasium mit Mangelfach zu studieren um 4 %, wenn die Gewissenhaftigkeit um eine Einheit steigt. Komplementär verhält es sich bei der Dimension Verträglichkeit und der Wahrscheinlichkeit die Schulform Förderschule zu studieren. Hier steigt die Wahrscheinlichkeit um 4%, wenn sich die Verträglichkeit um eine Einheit erhöht. Demnach scheinen diese Merkmale für eine forcierte Verteilung von Personen die sich entschieden haben Lehramt zu studieren auf die verschiedenen studierbaren Schulformen wenig sinnvoll.

Ein weiteres Persönlichkeitskonzept ist die Kontrollüberzeugung. Das Konzept der internen und externen Kontrollüberzeugung geht vor allem auf die Arbeiten von Julian B. Rotter (vgl. 1966) zurück. „Personen [bilden] generalisierte Kontrollerwartungen über ihre Fähigkeiten aus, die Ereignisse in ihrem Leben selbst bestimmen zu können. Dabei bildet die Erwartung der Konsequenzen des eigenen Verhaltens eine zentrale und unabhängige Variable zur Erklärung von Handlungen bzw. Entscheidungen“ (Jakoby/Jacob 1999, S. 62). Von interner Kontrollüberzeugung wird gesprochen, wenn Ereignisse als Konsequenzen des eigenen Verhaltens erlebt werden. Items hierfür sind: „Ich übernehme gern Verantwortung“, „Es hat sich für mich als gut erwiesen, selbst Entscheidungen zu treffen, anstatt mich auf das Schicksal zu verlassen“ und „Bei Problemen und Widerständen finde ich in der Regel Mittel und Wege, um mich durchzusetzen“ (Jakoby/Jacob 1999, S. 66).

Im Umkehrschluss bedeutet externe Kontrollüberzeugung, dass Ereignisse auf andere Personen, Schicksal oder Zufall zurückgeführt werden. Hierfür sind folgende Items zu benennen: „Erfolg ist oft weniger von Leistung, sondern vielmehr von Glück abhängig“, „Ich habe häufig das Gefühl, dass ich wenig Einfluss darauf habe, was mit mir geschieht“ und „Bei wichtigen Entscheidungen orientiere ich mich oft an dem Verhalten von anderen“ (Jakoby/Jacob 1999, S.66).

In Tabelle 4-3 ist ersichtlich, dass die Wahrscheinlichkeit, die Schulform Gymnasium ohne Mangelfach zu studieren, steigt, wenn die interne Kontrollüberzeugung steigt. Dies lässt die Vermutung zu, dass Personen, die sich für ein Studium der Schulform Gymnasium ohne Mangelfach entschieden haben, sich nur durch starke Anreize dazu bringen lassen eine andere Fächerkombination zu studieren.

Die Wahrscheinlichkeit Gymnasium mit Mangelfach zu studieren steigt hingegen, wenn die externe Kontrollüberzeugung steigt. Dabei muss bedacht werden, dass die interne Kontrollüberzeugung bei allen Lehrämtern im Vergleich zur externen Kontrollüberzeugung deutlich stärker ausfällt (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015, S. 99). Insofern ist es fragwürdig, ob eine Steuerung über die Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen in Assessmentverfahren wirkmächtig wäre (vgl. Cramer 2012, Mayr/Neuweg 2006). Für mögliche Marketingmaßnahmen bedeutet dies, dass nur ein (kleiner) Teil der potenziellen Studierenden zum Wechsel in Bedarfsfächer bewegt werden kann.

⁶ Dies heißt, wie gesagt nicht, dass sie keine Erklärungskraft für die prinzipielle Entscheidung, Lehrer_in zu werden, haben. So zeigen vergleichende Analysen, dass Personen im Lehrerkontext vor allem auf der Dimension Offenheit deutlich höhere Werte aufweisen als die Gesamtbevölkerung (vgl. Eulenberger 2015).

Für mögliche zielgruppensensible Rekrutierungsstrategien scheint das Ansetzen an den Studienwahlmotiven fruchtbarer zu sein. Für die Erhebung der Motivation für das Lehramtsstudium wurde der „Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA)“ von Pohlmann und Möller (2010, S. 73) modifiziert und zum Einsatz gebracht. Die Modifizierungen betrafen zum einen die Umformulierung der Fragen in die Vergangenheitsform. Dies war nötig, da die Fragen zu den Berufswahlmotiven im Originalinstrument auf Personen abzielten, die sich im Lehramtsstudium befanden. In der vorliegenden Untersuchung wurden jedoch Personen befragt, die bereits das Lehramtsstudium abgeschlossen hatten. Um Verwirrungen zu vermeiden, die daraus resultieren, dass das avisierte Teilziel, „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich als Lehrer/in gut verdiene“ mit der faktischen Situation zum Befragungszeitraum potenziell konfliktieren kann, wurden die Fragen angepasst. Und zwar derart: „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich dachte, dass ich als Lehrer/in gut verdiene.“ Außerdem wurde der Batterie der Fragen der Satz vorgeschaltet: "Bitte beantworten Sie die Frage mit Blick auf Ihre damaligen Erwartungen, ungeachtet dessen, ob sie sich im Folgenden bestätigt haben oder nicht!" Zum anderen musste aufgrund der bekannten begrenzten Aufmerksamkeitsspanne in Online-Erhebungen das Instrument auf drei Items pro Faktor gekürzt werden. Die Auswahl der zu streichenden Items erfolgte vorrangig anhand der von Pohlmann und Möller berichteten Faktorladungen für die Motive Nützlichkeit, pädagogisches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung, soziale Einflüsse, geringe Schwierigkeiten des Lehramtsstudiums und das fachliche Interesse (vgl. Pohlmann/Möller 2010, S. 80). Der Faktor Nützlichkeit umfasst Aspekte der Höhe und der Regelmäßigkeit des Gehalts sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. genügend Zeit für Hobbies und Freunde. Unter dem Label pädagogisches Interesse fallen Aspekte wie die Entwicklung von Persönlichkeiten, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen leisten zu wollen sowie, allgemein gern mit Kinder und Jugendlichen zu arbeiten. Der Faktor Fähigkeitsüberzeugung fasst Items, die erfragen, ob die Probanden deswegen ein Lehramtsstudium gewählt haben, weil sie der Meinung waren, gut erklären und fachliche Inhalte interessant vermitteln zu können sowie allgemein der Meinung sind, gute Lehrer_innen zu werden. Soziale Einflüsse für ein Lehramtsstudium beschreiben, ob die Familie, Freunde und Bekannte zu dem Lehramtsstudium geraten haben sowie die Einschätzung, ob das soziale Umfeld den Lehrer_innenberuf allgemein als hoch einstuft. Aspekte wie die Einschätzung, dass das Lehramtsstudium im Vergleich mit anderen Studiengängen leicht zu bewältigen sei, werden im Faktor geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums zusammengefasst. Der letzte Faktor des FEMOLA-Instruments bezieht sich auf das fachliche Interesse und meint Aspekte wie, dass die studierten Fächer interessant und wichtig sind und dass man in diesen selbst noch dazulernen möchte.

Im Bereich der Motive zeigen sich deutliche Effekte für eine zielgruppengenaue Rekrutierung. Möchte man potenzielle Förderschullehrer_innen und Grundschullehrer_innen gewinnen, sollte auf Marketingstrategien gesetzt werden, die die pädagogischen Aspekte des Berufes in den Vordergrund stellen. Steigt das pädagogische Motiv um eine Einheit, so steigt die Wahrscheinlichkeit sich für ein Studium der Schulform Grundschule zu entscheiden um 5 % und für ein Studium der Schulform Förderschule um 8 %. Für die Gewinnung von potenziellen Lehrkräften für das Gymnasium bzw. die Berufsschule ist eine solche Fokussierung eher kontraproduktiv.

Der negative Wert bei der pädagogischen Orientierung sollte nicht als Hinweis darauf gelesen werden, dass bei diesen Gruppen im Vergleich zu anderen Nichtlehrer_innen die pädagogische Orientierung gering ist. Vielmehr sagt dieser Wert nur etwas über den Binnenvergleich zwischen Personen aus, die sich für das Lehramt entschieden haben.

Unterschiede zwischen der beruflichen Schule und dem Gymnasium als studierte Schulform zeigen sich hinsichtlich des Motivs des fachlichen Interesses. Bei zweitgenannten hat dieses Motiv einen Einfluss bei erstgenannten nicht.

Die Befunde zur Motivation deckt sich mit Befunden anderer Untersuchungen, welche belegen, dass angehende Grundschullehrer_innen eher pädagogisch und angehende Gymnasiallehrer_innen eher fachorientiert sind (vgl. Pohlmann/Möller 2010).

Es zeigt sich deutlich, dass sich hier Potenziale und Ansatzpunkte für bedarfsgerechte Rekrutierungsstrategien finden lassen. Je nachdem in welcher Schulart ein erhöhter Lehrkräftebedarf zu verzeichnen ist, sollten die Maßnahmen zur Studienorientierung und Gewinnung von Lehrkräften unterschiedliche Akzente setzen.

Resource characteristics

Im Bereich der berücksichtigten resource characteristics zeigt sich zunächst die in vielen anderen Studien belegte Wirkung der Abiturnoten auf die Studienwahlentscheidung (z.B. Pohlmann/Möller 2010; Spinath/van Ophuysen/Heise 2005; Vodel/Jahn 2009). Erhöht sich die Abiturnote um einen Grad, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu den anderen Befragten um 20% die Schulform Gymnasium mit Mangelfach zu wählen. Im Gegenzug verringert sich die Wahrscheinlichkeit Grund-, Mittel-, bzw. Berufsschullehrer_in anzustreben bei besseren Noten.

In der Forschung zu Bildungsbeteiligungen bzw. Bildungsentscheidungen allgemein (vgl. Becker/Lauterbach 2007; Geißler 2006; Georg 2006) und in der Forschung zur Wahl eines Lehramtsstudiums im Besonderen (Klusmann u.a. 2009; Retelsdorf/Möller 2012), konnte der sozioökonomische Hintergrund als ein wesentlicher Einflussfaktor identifiziert werden. Dennoch ist in der Forschung zum Lehrer_innenberuf weiterhin ein hoher Forschungsbedarf diesbezüglich zu konstatieren (vgl. Rothland 2011b). Zur Erhebung des sozioökonomischen Status der Befragten wurde das Instrument „International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)“ von Harry B. G. Ganzeboom und Donald J. Treiman (2003, S. 174) angewandt. „ISEI measure[s] the way education (a market condition) is transferred into earnings (a work condition)“. Das Instrument basiert auf der „Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08)“, die vom International Labour Office of the United Nations herausgegeben wird.⁷ Die Variable „höchster sozioökonomischer Status der Familie (HISEI)“ wurde hierbei aus dem „sozioökonomischen Status der Mutter (ISEIM)“ und dem „sozioökonomischen Status des Vaters (ISEIV)“ ermittelt, indem der jeweils höhere Wert⁸ genutzt wird.

Wie sich in Tabelle 4-3 zeigt, hat die soziale Herkunft zwar einen Einfluss, aber einen eher geringen und auch nur bei der Wahl für die Schulform Grundschule.

⁷ Übersetzt vom Deutschen Statistischen Bundesamt

⁸ Bzw. der einzig verfügbare Wert in den Fällen, in denen nur einer vorhanden war

Entscheidender für mögliche Rekrutierungsstrategien scheinen vorgängige Erfahrungen zu sein. So erhöht eine abgeschlossene Ausbildung bzw. vorgängiges Studium die Wahrscheinlichkeit, das Lehramt der Schulform Berufliche Schule zu studieren um 13 % und senkt die Wahrscheinlichkeit, die Schulform Gymnasium mit Mangelfach zu studieren, um 11%. Demnach scheint es sinnvoll für die Rekrutierung von Berufsschullehrer_innen zu sein, das Marketing in den Berufsschulen zu forcieren. Werden hingegen Gymnasiallehrer_innen gesucht, sind Gymnasialschüler_innen als Zielgruppe sinnvoll.

Vorgängige praktische Erfahrung im pädagogischen Bereich erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit, dass die Wahl auf ein Förderschulstudium fällt um 9% und verringert die Wahrscheinlichkeit der Wahl der Schulform Gymnasium ohne Mangelfach um 6%. Insofern wären Marketingmaßnahmen für ein Studium der Schulform Förderschule, welche sich (auch) auf Kontexte konzentriert, in denen Jugendliche gemeinhin pädagogische Erfahrungen sammeln, sinnvoll. Hier wäre neben Vereinen und FSJ/FÖJ bzw. vergleichbare Angebote wie Au-pair Vermittlungsagenturen, Ferienlagerbetreuungen usw. zu nennen. Möchte man hingegen für ein Studium der Schulform Gymnasium ohne Mangelfach werben, sind diese Orte eher ungeeignet.

4.2 Bewerbungsverhalten

Im Folgenden soll sich dem Bewerbungsverhalten zugewandt werden. Zwar ist dieses auch von strukturellen Rahmenbedingungen beeinflusst, fokussiert aber stärker die individuellen Präferenzen als das tatsächliche Übergangsverhalten. Personen, die sich gar nicht erst für ein Referendariat entscheiden, bewerben sich auch nicht für ein solches. Jedoch ist es durchaus möglich, sich zu bewerben und trotzdem nicht in ein Referendariat überzuwechseln. Personen, die in ein anderes Bundesland abwandern, können dies entweder tun, weil für sie keine Lehrer_innentätigkeit in Sachsen in Frage kommt oder weil sie in Sachsen nicht zugelassen bzw. ein Einstellungsangebot erhalten haben. Den tatsächlichen Übergängen wird im nächsten Kapitel detailliert nachgegangen. An dieser Stelle soll zunächst das Bewerbungsverhalten und dessen Bedingungsgefüge näher aufgeklärt werden. Gibt es Unterschiede bezüglich der regionalen bzw. berufsfeldspezifischen Mobilität zwischen den studierten Schulformen und wenn ja, sind diese auf strukturelle Merkmale oder auf anderweitige Faktoren zurückzuführen? Da dies für Lehramtsabsolvent_innen bisher kaum analysiert wurde, liegen diesbezüglich so gut wie keine Erfahrungswerte und Forschungsergebnisse vor. Es soll unterschieden werden in a) diejenigen, die sich gar nicht für ein Referendariat beworben haben, b) diejenigen, die dies nur in Sachsen getan haben, c) diejenigen, die dies nur in einem anderen Bundesland getan haben und d) diejenigen, die sich sowohl in Sachsen als auch in anderen Bundesländern beworben haben. Die Verteilung ist in Tabelle 4-4 dargestellt.

Tabelle 4-4 Verteilung nach Modus der Referendariatsbewerbung

Bewerbung für ein Referendariat			
	N	%	cum. %
1 gar nicht für VD beworben	52	7,44	7,44
2 nur in anderen BL für VD beworben	109	15,59	23,03
3 nur in Sa. Für VD beworben	206	29,47	52,50
4 in Sa. und anderen BL beworben	332	47,50	100,00
Total	699	100,00	

Es zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil (7,44 %) der befragten Lehramtsabsolvent_innen sich überhaupt nicht für ein Referendariat beworben haben.⁹ Immerhin 15,6% haben sich bereits durch ihr Bewerbungsverhalten für eine Tätigkeit außerhalb des sächsischen staatlichen Bildungssektors entschieden. Für fast doppelt so viele kommt hingegen ein anderer Arbeitsort als Sachsen nicht in Frage. Der Großteil der Befragten – knapp 50 % – bewirbt sich sowohl in Sachsen, als auch in anderen Bundesländern.

Zur Aufklärung des Bedingungsgefüges des Bewerbungsverhaltens ist in Tabelle 4-5 ein multinomiales Logit-Modell dargestellt, welches die Zuordnung zu den Gruppen aus Tabelle 4-4 als abhängige bzw. zu erklärende Variable enthält.

Demand characteristics

Bezüglich des Merkmales Geschlecht zeigen sich keine überzufälligen Effekte hinsichtlich des Bewerbungsverhaltens. Insofern lässt sich keine geschlechtsbezogene Systematik hinsichtlich der potenziellen regionalen Mobilität feststellen.

Beim Alter hingegen zeigen sich sehr schwache signifikante Effekte hinsichtlich der Abwendung vom Lehrer_innenberuf. Pro zusätzliches Lebensjahr erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, sich nicht für ein Referendariat zu bewerben, um 1%.

Wesentlich erklärungskräftiger als die demand characteristics sind hingegen die Ressourcen.

Resource characteristics

Ein wesentlicher Aspekt beim Übergang vom Lehramtsstudium in die Erwerbstätigkeit stellt die Studienabschlussnote dar. Im Modell wird ersichtlich, dass schlechtere Abschlussnoten zu mehr regionaler Flexibilität zu führen scheinen. Verbessert sich die Note um einen Grad, verringert sich die Wahrscheinlichkeit um 17%, sich sowohl in Sachsen als auch in anderen Bundesländern zu bewerben. Insofern kann überregionale Bewerbung auch als eine Kompensationsstrategie für schlechtere Anstellungschancen aufgrund von schlechteren Abschlussnoten gelesen werden. Dies scheint aber nur auf die regionale Mobilität zuzutreffen. Bezüglich der berufsfeldbezogenen Mobilität – die Abwendung – zeigt sich, dass je besser die Note wird, die Wahrscheinlichkeit sich überhaupt nicht für ein Referendariat zu bewerben, zunimmt. Nicht diejenigen mit den schlechtesten Noten entziehen sich dem Lehrerarbeitsmarkt, sondern diejenigen, mit den besten Noten, zumindest in der durchschnittlichen Tendenz.

⁹ Das darf insbesondere dann zu Optimismus einladen, wenn man von einer grundsätzlichen Abwendung von Lehrer_innenberuf durch ca. 10% der Absolvent_innen ausgeht (s.o.).

Tabelle 4-5 Multinomial Logit-Modell: Bewerbungsverhalten

	gar nicht für VD beworben AME/SE	nur in anderen BL für VD beworben AME/SE	nur in Sa. Für VD beworben AME/SE	in Sa. und anderen BL beworben AME/SE
demand characteristics				
Alter	0,01* (0,00)	-0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Geschlecht weibl. (Ref.: männlich)	0,01 (0,02)	0,03 (0,03)	0,02 (0,04)	-0,05 (0,04)
force characteristics				
<i>Arbeitsorientierung</i>				
intrinsische Arbeitsorientierung	0,01 (0,01)	-0,03 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,00 (0,03)
extrinsische Arbeitsorientierung	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,02)	-0,04 (0,02)	0,05* (0,02)
sozialorientierte Arbeitsorientierung	-0,02 (0,01)	0,00 (0,02)	-0,00 (0,02)	0,02 (0,02)
nicht in Sachsen Abitur (Ref.: in Sachsen Abitur)	0,01 (0,02)	0,19* (0,03)	-0,20* (0,03)	0,01 (0,04)
Abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium (Ref.: keine abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium)	-0,05* (0,02)	0,09 (0,06)	-0,03 (0,05)	-0,01 (0,06)
Resource characteristics				
Studienabschlussnote (umcodiert)	0,09* (0,03)	0,02 (0,03)	0,06 (0,03)	-0,17* (0,04)
Kind vor Übergang vorhanden (Ref.: kein Kind vor Übergang)	0,03 (0,04)	-0,07* (0,04)	0,22* (0,06)	-0,17* (0,05)
HISEI	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Zusätzliche Praktika (Ref.: keine zusätzlichen Praktika)	0,04 (0,02)	-0,03 (0,03)	-0,07* (0,04)	0,07 (0,04)
Gelegenheitsstruktur				
Studienabschluss(2011/2012) (Ref.: Studienabschluss (2009/2010))	0,07* (0,02)	0,02 (0,03)	0,10* (0,04)	-0,19* (0,04)
Binnendifferenz				
LSG (Ref.: LSGyOM)	-0,04 (0,03)	-0,03 (0,04)	0,24* (0,07)	-0,16* (0,07)
LSM (Ref.: LSGyOM)	-0,04 (0,04)	0,01 (0,06)	0,35* (0,08)	-0,33* (0,07)
LSBS (Ref.: LSGyOM)	0,03 (0,05)	0,02 (0,05)	0,09 (0,07)	-0,13 (0,08)
LSF (Ref.: LSGyOM)	-0,03 (0,03)	0,10* (0,05)	0,07 (0,06)	-0,15* (0,07)
LSGYmM (Ref.: LSGyOM)	0,01 (0,03)	0,09* (0,03)	-0,02 (0,04)	-0,08 (0,05)
Ø AIC	1561,00			
Ø BIC	1793,03			
Ø pseudo R ²	0,13			
N	699			

* p < 0.05

Ein wesentlicher Faktor, der die Bereitschaft zur regionalen Mobilität beeinflusst, sind eigene Kinder. Dies zeigt sich darin, dass die Wahrscheinlichkeit, sich nur in Sachsen zu bewerben, um 22% steigt, wenn bereits mindestens ein Kind vor dem Übergang vorhanden war. Interessanterweise hat das Geschlecht in diesem Modell keinen Einfluss, was impliziert, dass dieser Effekt für Männer wie auch für Frauen gleichermaßen gilt. Komplementär dazu verringert sich die Wahrscheinlichkeit, sich in anderen Bundesländern zu bewerben. Diese Immobilität aufgrund von Kindern ist jedoch auch für den Freistaat Sachsen nicht unproblematisch, da auch davon auszugehen ist, dass die Mobilität insgesamt eingeschränkt wird und somit auch eine Mobilität innerhalb von Sachsen eingegrenzt wird. Es wäre zu evaluieren ob dual career service Maßnahmen oder z.B. die Finanzierungen von Umzugskosten diese Immobilität abschwächen könnten

Eine weitere Ressource, auf die beim Übergang zurückgegriffen werden kann, sind Praktika. In dem hier untersuchten Kontext haben Praktika zwei bedeutsame Dimensionen. Zum einen stellen sie Räume dar, in denen bestehende Präferenzen auf ihre Praxistauglichkeit überprüft werden können. Hier steht vor allem der Aspekt des Ausprobierens im Vordergrund. Der zweite Aspekt rekurriert weniger auf ein Ausprobieren als vielmehr auf eine Investition in Humankapital. Hierbei stellt der/die potenzielle Arbeitgeber_in und weniger das Individuum den Fluchtpunkt dar. Der Nachweis von Praktika signalisiert, dass bereits praktische Erfahrungen in bestimmten Bereichen gesammelt wurden. Praktika selbst können aber auch Klebeeffekte evozieren. Personen, die bereits bei einem spezifischen Arbeitgeber durch Praktika ihre Passformigkeit nachweisen konnten, werden bevorzugt eingestellt (vgl. Baas u.a. 2011). Da im Lehramtsstudium Praktika bzw. schulpraktische Übungen integraler Bestandteil der Studienordnung sind, wurde nach zusätzlichen Praktika während der Studienzeit gefragt. Der einzige Koeffizient, der die Signifikanzgrenze von 0,05 unterschreitet, betrifft die Gruppe, die sich nur in Sachsen beworben hat. Dies ist nicht unplausibel. Sich nur in Sachsen zu bewerben, verweist auf ein klares Ziel, was das Ausprobieren überflüssig macht. Auch die Dimension der Klebeeffekte kann hier nur bedingt greifen, weil die Verteilung der Plätze über zentrale Stellen erfolgt.

Force characteristics

Um die Motivlage für das Bewerbungsverhalten zu erfassen, wurden drei Aspekte im Modell berücksichtigt. Der erste Aspekt ist die Arbeitsorientierung. Aspekt zwei und drei fokussieren auf einen möglichen regionalen bzw. berufsfeldbezogenen Rückkehrwillen. Somit ist in diesem Modell die regionale Herkunft nicht mehr ein askriptives Merkmal, sondern wird als Indikator einen möglichen Heimkehrwillen interpretiert.

Arbeitsorientierung

Zur Erfassung der Motivationen bezüglich der Aufnahme eines Lehramtsstudiums wurde das FEMOLA-Instrument eingesetzt und sprachlich in die Vergangenheitsform gesetzt. Somit zielte dieses Instrument explizit auf die Aufnahme des Lehramtsstudiums. Parallel wurde im Erhebungsinstrument von VEBOLAS I die zum Befragungszeitpunkt präsente Arbeitsorientierung abgefragt. Für die Erfassung der Orientierungen bezüglich des Berufs wurde das Instrument der „Wichtigkeit verschiedener Berufsmerkmale“ in der Fassung, wie sie in der allgemeinen

Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) Verwendung gefunden hat, verwendet (vgl. ZA & ZUMA 2014). Die extrinsische Arbeitsorientierung fasst Aspekte wie sichere Berufsstellung, hohes Einkommen, gute Aufstiegsmöglichkeiten, ein Beruf, der anerkannt ist, sowie sichere und gesunde Arbeitsbedingungen. Eine intrinsische Arbeitsorientierung wird indiziert, wenn ein Interesse an interessanten Tätigkeiten besteht, eine Tätigkeit, bei der man selbstständig arbeiten kann sowie Tätigkeiten, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern. Wenn man mit seiner beruflichen Tätigkeit viel Kontakt zu anderen Menschen sucht, anderen helfen möchte, das Gefühl hat, etwas Sinnvolles und für die Gesellschaft etwas Nützliches zu tun, dann sind hohe Werte bei der sozialorientierten Arbeitsorientierung zu erwarten.

Bezüglich der Arbeitsorientierung zeigt sich unter Kontrolle aller anderen Einflussgrößen, dass eine extrinsische Orientierung eher die Wahrscheinlichkeit erhöht, sich regional – d.h. bundesweiter – bereiter zu bewerben. So steigt die Wahrscheinlichkeit um 5%, wenn sich der Wert der extrinsischen Arbeitsorientierung um eine Einheit erhöht. Anderweitig zeigen sich keinerlei überzufällige Effekte bezüglich der Arbeitsorientierung im Modell. Somit ist eine prinzipielle Entscheidung gegen Sachsen als Arbeitsort aufgrund von besseren Arbeitsbedingungen in anderen Bundesländern zwar individuell möglich, jedoch als allgemeiner Trend nicht belegbar.

Rückkehr

Eine weitere Untersuchungshypothese, die es zu testen galt: Personen, welche für ein Lehramtsstudium nach Sachsen kommen, würden den Freistaat nach diesem wieder verstärkt verlassen. Diese These kann bestätigt werden. Wenn das Abitur in einem anderen Bundesland abgelegt wurde, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit um 19% anschließend, sich nur in anderen Bundesländern für ein Referendariat zu bewerben. Dennoch sollte dies nicht vorschnell als Hinweis für eine notwendige Schließung der Lehramtsstudienmöglichkeiten in Sachsen für Bewerber_innen aus anderen Bundesländern führen. In Tabelle 4-6 sind noch einmal die prozentualen als auch die absoluten Werte der bivariaten Verteilung dargestellt. Eine deutliche Mehrheit zeigt mit ihrem Bewerbungsverhalten, dass ein Verbleib in Sachsen für sie in Frage kommt. Bewerber_innen aus anderen Bundesländer sind also mehr Chance als Risiko.

Tabelle 4-6 Verteilung Herkunft und Bewerbungsverhalten

Herkunft	Bewerbungsverhalten				Total %	Total N
	gar nicht für VD beworben	nur in anderen BL für VD beworben	nur in Sa. Für VD beworben	in Sa. und anderen BL beworben		
in Sachsen Abitur	6,9	8,3	37,6	47,2	100,0	436
nicht in Sachsen Abitur	8,4	27,8	16,0	47,9	100,0	263
Total	7,4	15,6	29,5	47,5	100,0	699

Zudem wäre es auch denkbar, dass bei Personen, die einmal eine regionale Mobilität vollzogen haben, auch eine höhere Bereitschaft existiert, ihren Lebensmittelpunkt innerhalb von Sachsen zu verlagern. Dies kann leider anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden, wäre für die Weiterentwicklung der Personalbeschaffungsmaßnahmen aber ggf. lohnend zu erkunden.

Die These, dass Lehramtsabsolvent_innen nach dem Studium in bevorzugt in ihre Heimatregionen zurückkehren, lässt sich auch auf die berufsfeldbezogene Mobilität anwenden. Eine weitere These, die überprüft wurde, betrifft die Frage inwiefern Personen, die bereits vor dem Lehramtsstudium eine Ausbildung bzw. Studium abgeschlossen hatten, nach dem Lehramtsstudium in diesem Bereich zurückkehren und sich somit überhaupt nicht für ein Referendariat bewerben. Dass dies nicht der Fall ist, zeigt der signifikante AME von 0,05 für die Gruppe derjenigen, die sich nicht für ein Referendariat beworben haben.

Somit kann festgehalten werden, dass zwar bezogen auf die regionale Mobilität durchaus ein Rückkehreffekt vorhanden ist, jedoch nicht in Bezug auf die berufsfeldbezogene Mobilität. Das Gegenteil ist eher der Fall. Vorgängige Erfahrungen in anderen Berufskontexten scheinen signifikant den Wunsch, in diese zurückzukehren, zu verringern.

Gelegenheitsstruktur

Eine wesentliche Einflussgröße auf Übergänge ist die Gelegenheitsstruktur. Menschen sind nicht völlig frei, ihren individuellen Wünschen zu folgen. Der Kontext öffnet und schließt Gelegenheiten. In den durch VEBOLAS I fokussierten Abschlusszeitraum von 2009-2012 fällt die politische Intervention „Bildungspaket Sachsen 2020“ (vgl. Sächsische Staatsregierung 2011) zum Jahr 2011. Dies stellt insofern eine Zäsur dar, da vor dieser politischen Intervention der sächsische Lehrkräfte(teil)arbeitsmarkt als eher geschlossen anzusehen war. Nach 2011 wurden sowohl die Stellen im staatlichen Vorbereitungsdienst als auch die Lehrkräftestellen stark erhöht. Somit beinhaltet der VEBOLAS I Datensatz Übergangsdaten sowohl von Absolvent_innen, die auf einen eher geschlossenen Arbeitsmarkt trafen und von solchen, die auf einen sich öffnenden Arbeitsmarkt trafen. Um diesen Aspekt im Modell zu berücksichtigen, wurden die Anschlussjahrgänge dichotomisiert, um somit den Effekt des Bildungspaketes annäherungsweise zu bestimmen. Überraschenderweise zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Abwendung von Lehrer_innenberuf im Vergleich zu den Jahren vor den Bildungspaket 2020 um 7% steigt. Hier lässt sich leider nicht eindeutig klären, ob dies ein statistisches Artefakt aufgrund der unterschiedlichen Beobachtungsdauern ist oder ob es einen Trend zu Abwendung aufgrund der allgemein guten Lage auf den Arbeitsmarkt – Schlagwort Fachkräftemangel – gibt. Dies kann nur durch Folgeerhebungen abschließend geklärt werden.

Was jedoch festgehalten werden kann ist, dass das überregionale Bewerbungsverhalten (Sachsen und andere Bundesländer) massiv abgenommen hat. Komplementär steigt die Wahrscheinlichkeit, sich nur in Sachsen zu bewerben, im Vergleich zu den Abschlussjahren 2009 und 2010 um 10 %. Für die Bewerbungen nur in anderen Bundesländern kann kein überzufälliger Effekt beobachtet werden. Insofern lässt sich schließen, dass ein Großteil der regionalen Mobilität eher auf den vor 2011 geschlossenen Arbeitsmarkt in Sachsen zurückzuführen ist, als auf bessere Arbeitsbedingungen (z.B. Verbeamtung und Gehalt) in anderen Bundesländern. Kurz gesagt: Sachsen hat seine Absolvent_innen vor 2011 eher vertrieben, als dass sie von anderen „abgeworben“ wurden.

Binnengruppendifferenzielle Effekte

Werden abschließend die Koeffizienten der studierten Schulform unter Kontrolle all der anderen Variablen betrachtet, fällt auf, dass nach wie vor signifikante Effekte deutlich werden. Vor allem die Absolvent_innen der Schulformen Förderschule und Gymnasium mit Mangelfach bewerben sich deutlich stärker nur in anderen Bundesländern und zwar unter Kontrolle der regionalen Herkunft. Was hierfür letztendlich verantwortlich gemacht werden kann, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht abschließend beantworten. Hier scheinen weitere Motivstrukturen vorzuliegen. Nicht belastbare Indizien aus einzelnen Gesprächen mit angehenden Förderschullehrer_innen und Experten legen die Hypothese nahe, dass der Abwanderungsgrund für angehende Förderschullehrer_innen durchaus aus einem pädagogischen Motiv resultiert. Anscheinend wird eine starke Diskrepanz zwischen den pädagogischen Vorstellungen, die im Studium vermittelt werden – z.B. Inklusion – und der antizipierten schulischen Praxis in Sachsen wahrgenommen. Diese Hypothese kann aber anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden und bedarf Folgeerhebungen, die die Motive für Mobilität detaillierter erheben.

In Bezug auf die angehenden Gymnasiallehrer_innen mit Mangelfach ist nach Datenlage vor allem der Wunsch, zügig in ein Referendariat überzugehen das hier wirksame Motiv. Aber auch dies ist eine datengestützte Hypothese denn ein belastbarer Befund.

Was jedoch belastbar postuliert werden kann, ist, dass es Binnengruppendifferenzen gibt, die nicht allein auf die unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen zurückführbar sind. Rekrutierungsstrategien sollten demnach verstärkt dieser Binnendifferenzierung Rechnung tragen, da nach Datenlage die Motivstrukturen zwischen den studierten Schulfächern systematisch differieren.

4.3 Mobilität nach dem Studium

Im nächsten Schritt sollen nun die tatsächlichen Übergänge betrachtet werden. Hierfür war es notwendig, eine geeignete Operationalisierung für die abhängige Variable zu finden, die sowohl den zeitlichen, den regionalen und den berufsfeldbezogenen Aspekt von Mobilität berücksichtigt. Aufgrund des Umstandes, dass kaum lehramtssensible Übergangsstudien vorhanden sind anhand derer sich sinnvolle Kategorien für die Bildung einer solchen Variable hätten ableiten können, musste zunächst ein explorative Strategie verfolgt werden.

Hierfür wurden in einem ersten Schritt die monatsgenauen Angaben zu den Zuständen nach dem 1. Staatsexamen bzw. des Masters of Education bis zu 30 Monate nach dem Abschluss einer Sequenzmusteranalyse nach der Optimal-Matching-Methode unterzogen. Die Sequenzmusteranalyse¹⁰ bietet den Vorteil, dass sie nicht nur einzelne Ereignisse untersucht, sondern dass einzelne Verläufe (z. B. Übergänge) in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen und kategorisiert werden können. Nicht ein einzelnes Ereignis steht dabei im Vordergrund, sondern der Verlauf an sich. „Alle anderen Methoden der Lebensverlaufsforschung verlieren den Blick auf die Gesamtheit der Ereignisse in einem Leben und konzentrieren sich auf einzelne Schrittabfolgen“ (Aisenbrey 2000, S. 119). Das bedeutet aber nicht, dass die Sequenzmuster-

¹⁰ Die Sequenzmusteranalyse erfolgte anhand des von Ulrich Kohler, Magdalena Luniak und Christian Brzinsky-Fay entwickelten sq-Programmpaketes für Stata (vgl. Brzinsky-Fay/Kohler/Luniak 2006).

analyse ein Ersatz für eine Ereignisdatenanalyse wäre. Vielmehr ist es ein exploratives Verfahren für Längsschnittdaten, das die Lage, die Länge und die Abfolge von Ereignissequenzen berücksichtigt. Es ist somit ein „Instrument, das in der Lage ist, komplexe Verläufe nach Strukturähnlichkeiten zu ordnen“ (Erzberger/Prein 1997, S. 54).

Mehrere Versuche führten jedoch nicht zu einer statistisch eindeutigen sowie inhaltlich gut interpretierbaren Clusterlösung. Dennoch können drei Gruppen heuristisch unterschieden werden. Einmal diejenige Gruppe, der es zügig nach dem Abschluss gelingt, in ein Referendariat überzuwechseln, eine Gruppe, der dies erst später gelang und eine Gruppe, die gar nicht in ein Referendariat überwechselt konnte bzw. wollte. Ab welchen Punkt diejenigen mit einem zügigen Übergang in ein Referendariat von denjenigen mit einem verspäteten Übergang in ein Referendariat distinktiv zu trennen ist, konnte aus der Sequenzmusteranalyse nicht eindeutig abgeleitet werden. In den ereignisanalytischen Verfahren der Kaplan-Meier-Kurven hat sich jedoch gezeigt, dass sich der monatliche Zuwachs in ein Referendariat überzuwechseln ab dem 9. Monat stark abschwächt (vgl. Abbildung 4-1).

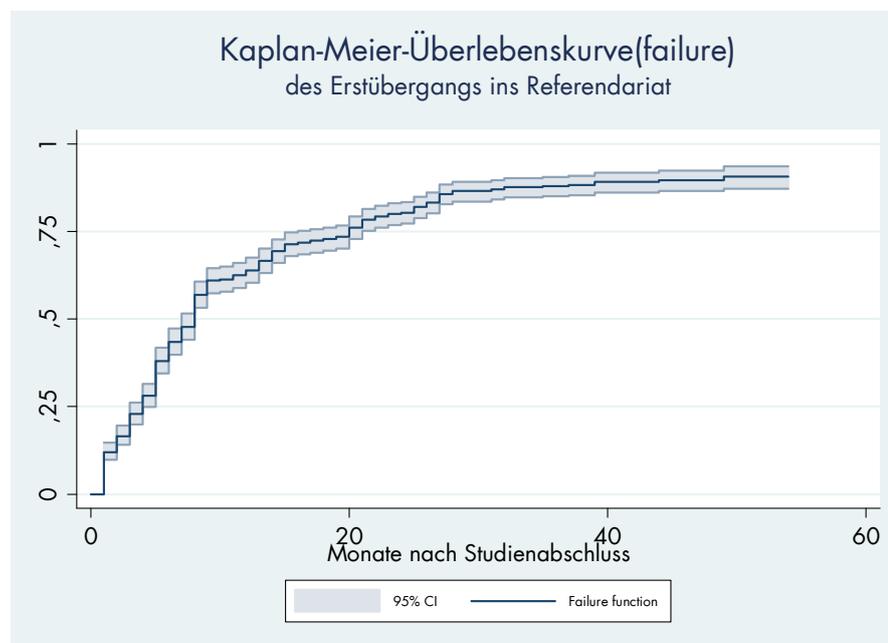


Abbildung 4-1 Kaplan-Meier-Überlebenskurve des Erstübergangs ins Referendariat

Daher lag es nahe, zunächst drei Gruppen zu bilden: Die erste Gruppe, der es gelingt bis zum 9. Monat in ein Referendariat überzuwechseln, die zweite Gruppe, die im Beobachtungszeitraum später in ein Referendariat überwechselt und eine Gruppe, die im gesamten Beobachtungszeitraum nicht in ein Referendariat überwechselt.

Die Berücksichtigung der regionalen Dimension der Mobilität fand statt, indem die beiden Gruppen, die in ein Referendariat überwechselten, noch einmal unterteilt wurden in solche, die dies in Sachsen und solche, die dies nicht in Sachsen getan haben. In Abbildung 4-2 sind die letztendlich gebildeten Übergangsguppen dargestellt.

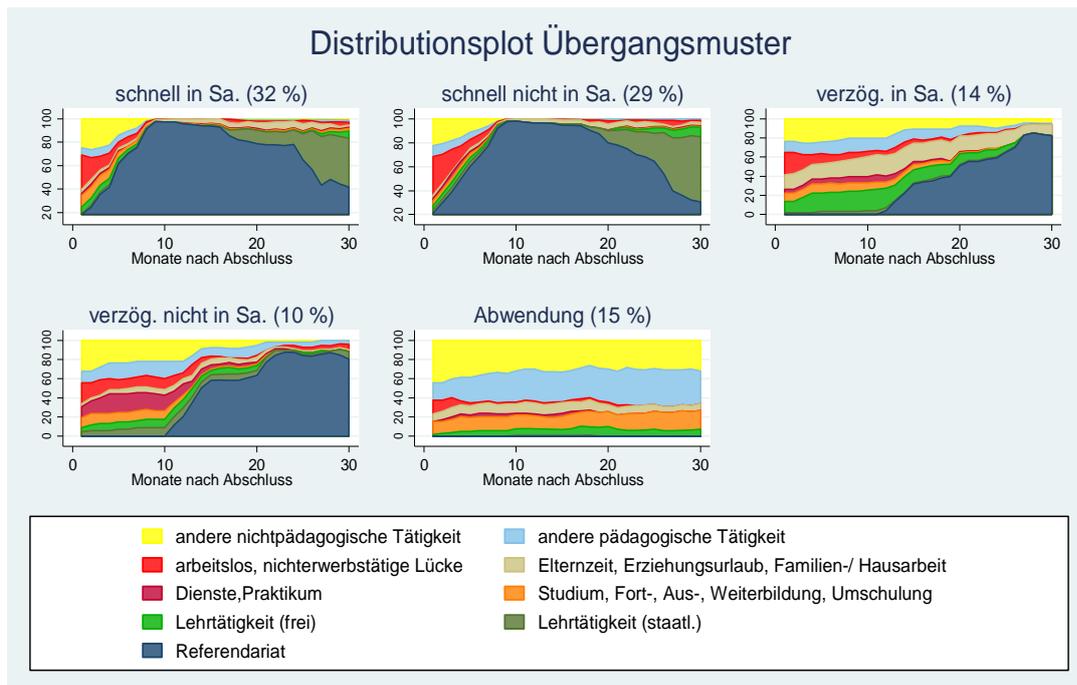


Abbildung 4-2 Übergangsmuster

Diese explorativ erschlossene Unterteilung wurde nun ebenfalls mittels eines multinomialen Modells (vgl. Tabelle 4-7) dahingehend analysiert, ob Mobilität sich lediglich aus den Gelegenheitstrukturen des Kontextes (Chancen) erklären lassen oder ob es auch andere Mobilitätsfaktoren gibt, an denen Rekrutierungsstrategien ansetzen können.

Demand characteristics

Wie auch schon beim Bewerbungsverhalten zeigt das Geschlecht bezüglich des Übergangs keine eigenständigen Effekte. Bezüglich des Alters zeigt sich, dass diejenigen, die schnell in Sachsen übergehen, im Durchschnitt etwas jünger und diejenigen, die sich abwenden, im Durchschnitt etwas älter sind. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, Bewerbungsverhalten und Übergang getrennt zu betrachten. Würden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Regressionsschätzungen nicht bekannt sein, wäre die naheliegendste Vermutung, dass diejenigen sich abwenden, diejenigen sind, die längere Zeit vergebens versucht haben, in den Lehrer_innenberuf überzugehen und somit älter sind. Dass dies nicht der Fall ist, haben die Schätzungen bezüglich des Bewerbungsverhaltens gezeigt. Die, die sich abwenden, sind nicht diejenigen, die es nicht geschafft haben, in den Lehrer_innenberuf überzugehen. Die Abwender_innen scheinen sich aktiv gegen den Schuldienst entschieden zu haben. Diese Erklärung legen auch die Koeffizienten bezüglich der force characteristics nahe.

Tabelle 4-7 Multinomiales Logit-Modell: Übergänge

	Schneller Übergang in VD in Sa.	Schneller Übergang in VD in anderem BL.	verzög. Über- gang in VD in Sa.	verzög. Über- gang in VD in anderem BL	Abwendung
	AME/SE	AME/SE	AME/SE	AME/SE	AME/SE
demand characteristics					
Alter	-0,02* (0,01)	0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,02* (0,01)
Geschlecht weibl. (Ref.: männlich)	-0,04 (0,04)	-0,03 (0,04)	0,01 (0,03)	0,04 (0,02)	0,02 (0,03)
force characteristics					
<i>Arbeitsorientierung</i>					
intrinsische Arbeitsorientierung	-0,04 (0,02)	-0,03 (0,02)	0,01 (0,02)	0,00 (0,02)	0,05* (0,02)
extrinsische Arbeitsorientierung	-0,01 (0,02)	-0,00 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,00 (0,01)	0,01 (0,02)
sozialorientierte Arbeitsorientierung	0,01 (0,02)	0,02 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,01)	-0,04* (0,02)
nicht in Sachsen Abitur (Ref.: in Sachsen Abitur)	-0,13* (0,03)	0,12* (0,03)	-0,06* (0,02)	0,08* (0,03)	-0,01 (0,03)
Abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium (Ref.: keine abgeschl. Ausbildung bzw. Studium vor Lehramtsstudium)	0,08 (0,06)	0,01 (0,06)	-0,02 (0,04)	-0,00 (0,04)	-0,07* (0,03)
Resource characteristics					
Studienabschlussnote (umcodiert)	0,14* (0,04)	-0,09* (0,03)	-0,08* (0,02)	-0,04 (0,02)	0,07* (0,03)
Kind vor Übergang vorhanden (Ref.: kein Kind vor Übergang)	0,08 (0,06)	-0,20* (0,04)	0,15* (0,05)	-0,06* (0,03)	0,02 (0,04)
HISEI	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
zusätzliche Praktika (Ref.: keine zusätzlichen Praktika)	-0,01 (0,04)	-0,00 (0,04)	0,00 (0,03)	-0,01 (0,02)	0,02 (0,03)
Gelegenheitsstruktur					
Studienabschluss(2011/2012) (Ref.: Studienabschluss (2009/2010))	0,21* (0,04)	-0,15* (0,04)	-0,14* (0,03)	-0,08* (0,03)	0,15* (0,03)
Binnendifferenz					
LSG (Ref.: LSGYoM)	0,11 (0,07)	-0,03 (0,06)	0,01 (0,05)	-0,02 (0,05)	-0,07 (0,05)
LSM (Ref.: LSGYoM)	0,31* (0,08)	-0,04 (0,06)	-0,04 (0,05)	-0,12* (0,04)	-0,12* (0,05)
LSBS (Ref.: LSGYoM)	-0,12 (0,07)	0,18* (0,07)	-0,01 (0,05)	-0,10* (0,04)	0,05 (0,06)
LSF (Ref.: LSGYoM)	0,02 (0,06)	0,18* (0,06)	-0,06 (0,05)	-0,06 (0,04)	-0,08 (0,05)
LSGYmM (Ref.: LSGYoM)	-0,03 (0,04)	0,11* (0,04)	-0,04 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,01 (0,04)
Ø AIC	1944,05				
Ø BIC	2271,62				
Ø pseudo R ²	0,15				
N	699				

* p < 0.05

Force characteristics

Arbeitsorientierung

Bezüglich der Arbeitsorientierung zeigen sich deutliche Effekte auf die Wahrscheinlichkeit, sich vom Lehrer_innenberuf abzuwenden. So steigt die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit um 5% sich abzuwenden, wenn die intrinsische Arbeitsorientierung um eine Einheit steigt. Parallel sinkt die Wahrscheinlichkeit um 4 %, wenn sich die soziale Arbeitsorientierung um eine Einheit erhöht. Dies legt die Interpretation nahe, dass es diejenigen sind, die sich abwenden, andere Interessen haben bzw. eine Tätigkeit suchen, bei der man selbstständig arbeiten kann und die viel Verantwortungsbewusstsein erfordert. Abwender_innen scheinen im Vergleich zu den anderen Absolvent_innen auch weniger Wert auf die „Arbeit mit Menschen“ zu legen. Die Nichtsignifikanz der Arbeitsorientierung bezüglich der Nichtbewerbung für ein Referendariat steht nicht unbedingt im Widerspruch zu diesen Ergebnissen. Während sich nur 7 % der Stichprobe sich nicht für ein Referendariat bewarben, wendeten sich letztendlich 15 % (vorerst) vom Lehrer_innenberuf ab. Die qualitative Teilstudie der VEBOLAS I Erhebung (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015) legte offen, dass sich die Gruppe, die sich vom Lehrer_innenberuf abwendet in zwei Untergruppen scheiden lässt.

„So gibt es zunächst diejenigen Absolvent_innen, die eine positive Abkehr beschreiben. Hierbei wird keine generelle Ablehnung des institutionellen Ablaufmusters artikuliert, denn der Übergang in den Vorbereitungsdienst wird nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Vielmehr findet eine Hinwendung zu alternativen Berufswegen im pädagogischen Bereich statt. Es ist also kein Entschluss, der an erster Stelle eine Positionierung gegen etwas darstellt, sondern vielmehr eine Priorisierung anderer Vorstellungen und Interessen. Die Entscheidung gegen den Vorbereitungsdienst beschreibt die Subkategorie negative Abkehr. Basierend auf der spezifischen Problemlage in dieser Subkategorie, steht für die hier zugeordneten Absolvent_innen fest, keine Lehrer_innen werden zu wollen. Im Anschluss an diese Orientierung suchen sie sich neue Betätigungsfelder. Dabei findet eine berufliche Umorientierung statt, bei der nicht nur eine Distanzierung vom Lehrer_innenberuf, sondern von pädagogischen Tätigkeiten im Allgemeinen erfolgt“ (Eulenberger/Piske/Thiele 2015, S. 170/171)

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Gruppe derjenigen, die sich vom institutionellen Ablauf abwendet, den höchsten Mittelwert bei der intrinsischen Arbeitsorientierung aufweist.

Tabelle 4-8 Mittelwerte intrinsische Arbeitsorientierung

Übergangsmuster	Mittelwert	Standardabweichung
Schneller Übergang in VD in Sa..	5,88	0,74
Schneller Übergang in VD in anderem BL.	5,89	0,77
verzög. Übergang in VD in Sa.	6,01	0,76
verzög. Übergang in VD in anderem BL	5,94	0,91
Abwendung	6,10	0,78
Total	5,94	0,78

(1 = unwichtig bis 7 = sehr wichtig)

Wird nun die Gruppe, die sich vom institutionellen Ablaufmuster abwendet, noch einmal in diejenigen unterteilt, die sich a) für ein Referendariat beworben haben und b) dies nicht taten,

zeigt sich, dass letztere durchschnittlich noch einmal höhere intrinsische Werte bei der Arbeitsorientierung ausweisen ($\bar{x}= 6,14$ $sd=0,12$) als erstere ($\bar{x}= 6,05$, $sd= 0,10$).

Damit bestätigt sich nicht nur die Viabilität der qualitativen Rekonstruktion, sondern auch der Befund, dass die Abwendung eher als ein aktiver Akt zu beschreiben ist und nicht als ein erzwungener Umstand.

Begünstigt wird die Abwendung, wenn die sozialorientierte Arbeitsorientierung – vergleichsweise – gering ausfällt. Ein starkes Bedürfnis etwas Sinnvolles und für die Gesellschaft Nützliches zu tun, wirkt einer Abwendung von Lehrer_innenberuf entgegen.

Die Nichtsignifikanz der extrinsischen Arbeitsorientierung verstärkt noch einmal die Belastbarkeit des Befundes, dass die regionale Abwendung von Sachsen sich nicht auf das Gehalt und bessere Arbeitsbedingungen in anderen Bundesländern reduzieren lässt.

Rückkehr

Die Befunde bezüglich der Rückkehr in die Heimatregion bzw. in das vorgängige Berufsfeld im Kontext des Bewerbungsverhaltens zeigen sich auch bei den faktischen Übergängen. Diejenigen, die sich von Lehrer_innenberuf abwenden, haben systematisch geringer vorher eine Ausbildung bzw. Studium abgeschlossen. Die Wahrscheinlichkeit, sich vom institutionellen Ablaufmuster abzuwenden, sinkt um 7%, wenn bereits eine andere Ausbildung/Studium abgeschlossen wurde.

Bezüglich der regionalen Mobilität zeigt sich, dass Personen, welche in anderen Bundesländern ihr Abitur gemacht haben, häufiger Sachsen für ein Referendariat verlassen. Dies kann als Indiz für die Heimkehrhypothese gelesen werden. Personen kämen nach Sachsen, um zu studieren und kehren anschließend in ihr Heimatbundesland zurück. Dieser Befund lässt aber auch eine andere Hypothese zu. Personen, die einmal ihren Lebensmittelpunkt verlagert haben, wären schneller bereit, dies wieder zu tun.

Wenn die Heimkehrhypothese zutreffend wäre, dürfte sich der Anteil derjenigen, die aus einem anderen Bundesland kommen und nach dem Studium wieder Sachsen verlassen, sich auch mit verbesserten Arbeitsmarktbedingungen nicht grundlegend verändern. Sinkt hingegen die Abwanderungsquote dieser Gruppe in den Jahren 2011 und 2012, so spricht dies für die zweite Hypothese.

In Abbildung 4-3 sind die Übergänge lediglich für die Gruppe derjenigen angegeben, die aus anderen Bundesländern nach Sachsen für ein Lehramtsstudium gekommen sind, dargestellt.

Es zeigt sich deutlich, dass die Abwanderung nach dem Lehramtsstudium in Sachsen auch in dieser Subgruppe rapide mit sich verbessernder Arbeitsmarktlage verringert. Insofern sprechen die Daten dafür, dass Personen, die einmal ihren Lebensmittelpunkt verlagert haben, schneller bereit wären, dies wieder zu tun.

Dies hat für die Rekrutierung von Lehrkräftepersonal erhebliche Konsequenzen. Wenn Studierende aus anderen Bundesländern eine erhöhte Mobilitätsbereitschaft aufweisen, dann können entsprechende Maßnahmen befördern, diese innerhalb von Sachsen zu halten. Gerade für die Versorgung von ländlichen Regionen werden Absolvent_innen benötigt, die bereit sind, ihren Lebensmittelpunkt zu verlagern. Eine Verringerung der Quote derjenigen, die aus anderen Bundesländern kommen, um in Sachsen Lehramt zu studieren, wäre vor diesem Hintergrund

eher kontraproduktiv bezüglich einer flächendeckenden Lehrkräfteversorgung. Auch dies ist – nur– eine datengestützte Hypothese und bedarf weiterer Untersuchungen, um sie belastbar abzusichern bzw. für das konkrete Personalmanagement anwendbar zu machen.

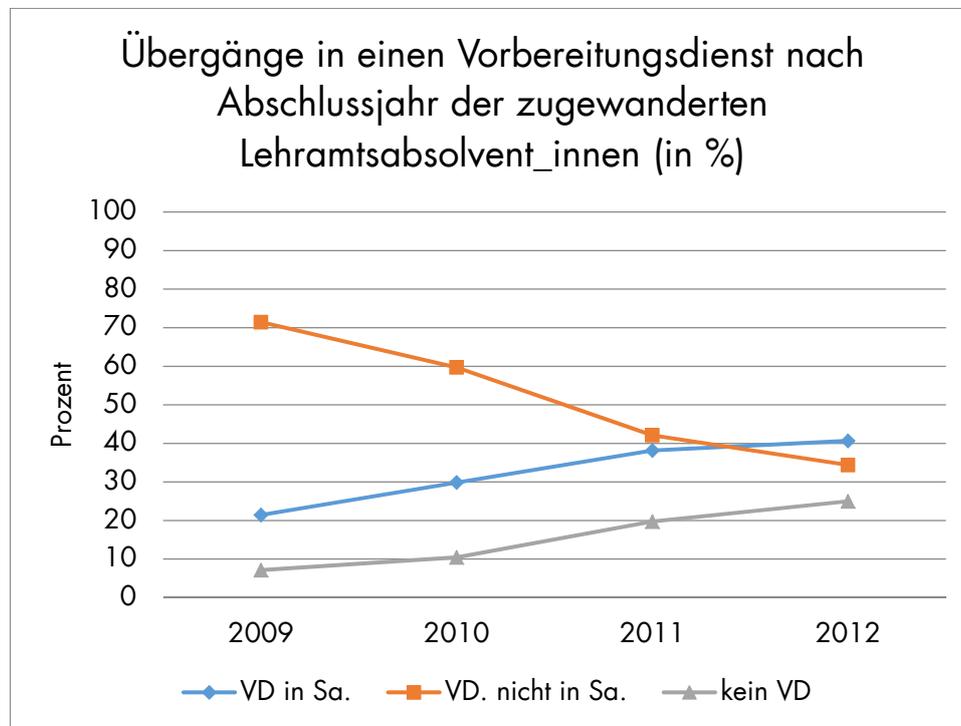


Abbildung 4-3 Übergangsdaten der zugewanderten Lehramtsabsolvent_innen

Resource characteristics

Wie bereits bei den Schätzungen bezüglich des Bewerbungsverhaltens zeigt sich auch bei den faktischen Übergängen die dominante Wirkung der Abschlussnoten. Je besser die Abschlussnote des 1. Staatsexamens bzw. des Masters of Education, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, schnell in Sachsen in ein Referendariat überzugehen. Gleiches gilt für die Abwendung vom Lehrer_innenberuf. Der negative Koeffizient bei der Gruppe derjenigen, die schnell in einem anderen Bundesland übergehen, dürfte vor den Hintergrund der Schätzungen bezüglich des Bewerbungsverhaltens weniger auf diejenige Gruppe zurückzuführen sein, die sich nur in anderen Bundesländern beworben hat, als auf die Gruppe, die sich sowohl in Sachsen als auch in einem anderen Bundesland beworben hat (vgl. Tabelle 4-9).

Tabelle 4-9 Mittelwerte der Studienabschlussnote nach Bewerbungsgruppen

Bewerbungsverhalten für VD	Mittelwert	Standardabweichung
gar nicht für VD beworben	1,65	0,44
nur in anderen BL für VD beworben	1,88	0,51
nur in Sa. Für VD beworben	1,93	0,51
in Sa. und anderen BL beworben	2,01	0,50
Total	1,94	0,51

Demnach lässt sich konstatieren, dass schlechtere Abschlussnoten zu einer erhöhten regionalen Mobilitätsbereitschaft führen. Dies ermöglicht es wiederum auch Absolvent_innen mit schlechteren Noten den Übergang in ein Referendariat zügig zu realisieren, jedoch in einem anderen Bundesland. Der negative Effekt der Noten der Schätzung in Tabelle 4-7 ist demnach weniger auf diejenigen zurückzuführen, die sich vorsätzlich von Sachsen abwenden (nur Bewerbung in anderen Bundesländern), als vielmehr auf diejenigen, die aufgrund schlechterer Noten ihre regionale Mobilitätsbereitschaft erhöhen.

Bezüglich des Vorhandenseins von Kindern bestätigt sich der Befund, dass dies ein starkes Mobilitätshindernis darstellt. Es ist aber ebenso ersichtlich, dass Personen mit diesem Merkmal verstärkt in der Gruppe mit verzögertem Übergang in Sachsen anzutreffen sind. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass das Vorhandensein von Kindern einen schnellen Übergang in ein Referendariat in Sachsen prinzipiell negativ beeinflusst. Dies zeigt sich darin, dass der marginale Effekt bezüglich der Gruppe, die schnell in Sachsen in ein Referendariat übergeht, zwar nicht signifikant, sich aber dennoch im positiven Bereich bewegt. Somit kann geschlossen werden, dass Kinder nicht per se einen schnellen Übergang in Sachsen verhindern. Absolvent_innen mit Kindern, deren Übergang in den Vorbereitungsdienst sich verzögert, kompensieren dies aber weniger durch die Erhöhung ihrer regionalen oder berufsfeldbezogenen Mobilitätsbereitschaft als vielmehr durch eine Verzögerungsstrategie. Vereinfacht ausgedrückt: Das Vorhandensein von Kindern beeinflusst nicht den Übergang an sich, sondern die Bewältigungsstrategie. Es wird einfach abgewartet.

Der HISEI – als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund – erreicht wie auch bei den Schätzungen bezüglich des Bewerbungsverhaltens nicht die Signifikanzgrenze. Dies dürfte mit dem institutionell verregelmtem Übergangsregime im Zusammenhang stehen, der kaum Wirkmöglichkeiten dieser Ressource zulässt.

Vergleicht man hingegen die Koeffizienten bezüglich der Praktika, fällt auf, dass dies bei den Übergängen keinen direkten Einfluss mehr zu haben scheint. Dies verdeutlicht noch einmal die Inkongruenz zwischen Bewerbungsverhalten und den tatsächlichen Übergängen. Praktika scheinen somit eher als Suchstrategie und Erprobungsstrategie zu fungieren und weniger als Verbesserung der Arbeitsmarktchancen. Zumindest legt dies die Insignifikanz im Modell der konkreten Übergänge nahe. Im Grunde ist auch wenig überraschend, dass mögliche Klebeeffekte (vgl. Baas u.a. 2011) von Praktika durch die zentrale Vergabe von Referendariatsplätzen nur bedingt zur Wirkung gebracht werden können. Vor diesem Hintergrund wäre es bei einem möglichen Übergang zu einem System der schulscharfen Stellenbesetzung sinnvoll, auch Möglichkeiten für schulscharfe Praktika anzubieten. Auf diese Weise könnten Schulen schon frühzeitig Bindungen zu ihrem späteren Lehrpersonal aufbauen.

Gelegenheitsstruktur

Bezüglich der Gelegenheitsstrukturen dokumentiert sich eindrücklich, dass ein Großteil der regionalen Mobilität sich nicht auf Pull-Faktoren, sondern auf Push-Faktoren zurückführen lässt. Pull-Faktoren sind Faktoren, die anziehend wirken. Hier können solche Aspekte wie Verbeamtung bzw. besseres Gehalt usw. subsumiert werden. Push-Faktoren sind hingegen Faktoren wie z.B. ein geschlossener Arbeitsmarkt. Wären erstere Mobilitätsfaktoren dominant, dürfte eine

bloße Aufstockung der besetzbaren Stellen keine gravierenden Auswirkungen auf die Mobilitätsraten haben. Wie die durchweg hohen und signifikanten Koeffizienten bezüglich der Abschlussjahre zeigen, sind eher Push-Faktoren für die Abwanderung verantwortlich zu machen. Im Zuge des Bildungspaktes wurden lediglich die zu vergebenden Stellen erhöht und nicht das Gehalt bzw. die Verbeamtung eingeführt. Dieser Befund kann aber nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Pull-Faktoren keine Wirkung hätten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Mobilitätsentscheidungen immer ein Abwägungsprozess aus allen Faktoren vorrausgeht. Lediglich bei der Interpretation der positiven Effekte der Abschlussjahre auf die Abwendung vom Lehr_innenarbeitsmarkt ist nicht klar interpretierbar, ob dies auf ein die geringeren Beobachtungszeiten zurückzuführen ist oder ob es ein Effekt der allgemein sich verbessernden Lage auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist. Dies kann anhand vorliegender Daten nicht beantwortet werden und bedarf weiterführender Erhebungen und Analysen. Für die Entwicklung von Rekrutierungsstrategien ist die Klärung dieses Umstandes nicht marginal. Sollte es sich tatsächlich um einen Trend handeln, dass zunehmend Lehramtsabsolvent_innen sich Arbeit auf dem freien Arbeitsmarkt suchen – trotz guter Stellenbedingungen auf dem staatlichen Lehrer_innenarbeitsmarkt – würde eine Steigerung der Anreize, sei es Geld oder Arbeitsbedingungen, langfristig unumgänglich sein.

Binnengruppenvergleich

Der letzte Block im geschätzten Modell bezieht sich auf die Binnengruppendifferenzen nach studierter Schulform. So zeigen sich auch nach Kontrolle all der anderen bereits diskutierten Faktoren noch deutliche binnengruppendifferenzielle Effekte. So steigt die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit, zügig ein Referendariat außerhalb von Sachsen wahrzunehmen, für Absolvent_innen der Schulform Berufsschule um 18%, mit Förderschule um 18% und mit Gymnasium mit Mangelfach um 11% gegenüber Absolvent_innen des Gymnasiums ohne Mangelfach. Eine mögliche Erklärung hierfür könnten die eben bei den Gelegenheitsstrukturen beschriebenen Abwägungsprozesse zwischen Push- und Pull-Faktoren sein. So ist es denkbar, dass für die Gesamtgruppe der Absolvent_innen nicht die Pull-Faktoren dominant sind, aber dass für spezifische Subgruppen die Pull-Faktoren eine höhere Bedeutung haben als für andere Subgruppen. Im Erhebungsinstrument wurde gefragt, wer sich für ein Referendariat außerhalb von Sachsen beworben hat und wie wichtig unter anderem folgende Gründe waren: Wunsch auf Verbeamtung, höheres Gehalt, bessere Chancen auf einen Referendariatsplatz und kürzere Wartezeiten. Die ersten beiden Items wurden zu einem Pull-Faktor zusammengefasst, welcher einen Cronbach's Alpha¹¹ von 0,74 aufweist. Die zwei anderen Items wurden zum Push-Faktor zusammengefasst, welcher einen Cronbach's Alpha von 0,84 aufweist. In Abbildung 4-4 sind zum einen die Raten der jeweiligen Gruppe angegebenen, die sich außerhalb von Sachsen beworben hat. So taten dies nur 40,0 % der Lehramtsabsolvent_innen der Schulform Mittelschule und 70,0 % der Lehramtsabsolvent_innen der Schulform Gymnasium mit Mangelfach.

¹¹ Cronbach's alpha ist ein statistisches Gütemaß für die interne Konsistenz einer Skala. Werte über 0,7 verweisen auf eine akzeptable Konsistenz.

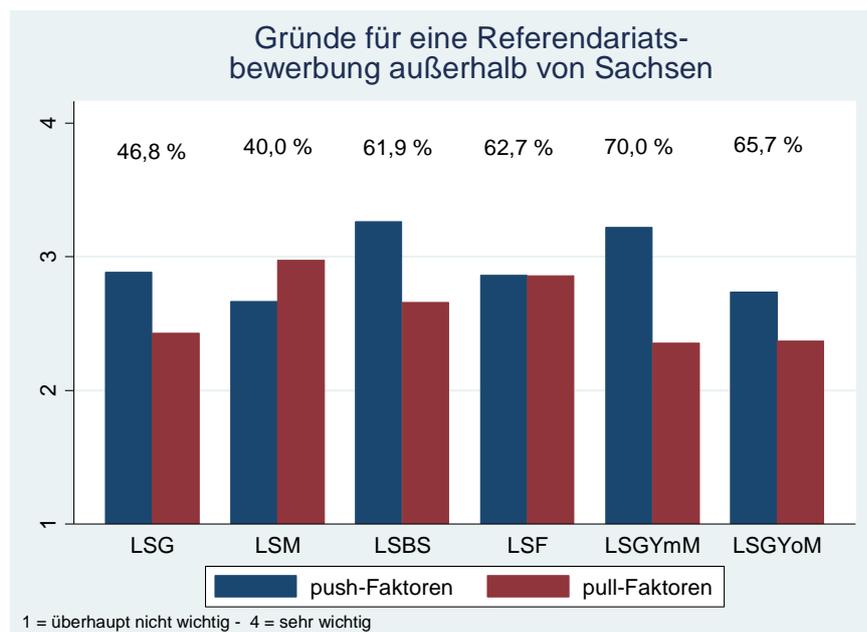


Abbildung 4-4 Vergleich Push- und Pull-Faktoren für eine Referendariatsbewerbung außerhalb von Sachsen

In der Grafik ist weiter ersichtlich, dass alle Schulformen im Vergleich zum Gymnasium höhere Werte bei den Pull-Faktoren haben. Vergleicht man die Motive zwischen den Lehramtsabsolvent_innen der Schulform berufliche Schule, Förderschule und Gymnasium zeigt sich, dass Pull-Faktoren gerade bei den angehenden Förderschullehr_innen eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen scheinen.

Leider lassen sich anhand der vorliegenden Daten nur sehr bedingt die Motivlagen der regionalen Mobilität analysieren. Aber anhand der Datenlage ließe sich die Hypothese aufstellen, dass Lehramtsabsolvent_innen der Schulform Förderschule stärker aufgrund von Pull-Faktoren und Lehramtsabsolvent_innen der Schulform Gymnasium stärker aufgrund von Push-Faktoren agieren. Die Berufsschullehrer_innen sind hingegen nicht eindeutig zuordenbar. Dies sind aber nur mögliche Erklärungen für die Binnengruppendifferenzen bei den faktischen Übergängen, weil sich diese Motivangaben auf das Bewerbungsverhalten und nicht auf die letztendliche faktische Mobilitätsentscheidung beziehen. Was zudem völlig im Erhebungsinstrument fehlt, sind Mobilitätsgründe, die sich auf pädagogische Aspekte beziehen. In einzelnen informellen Gesprächen mit angehenden Förderschullehrer_innen wurden mehrmals gerade diese pädagogischen Aspekte genannt. Dies ist nicht unplausibel, da wie die Schätzungen zur Studienwahl gezeigt haben, die Gruppe derer, die sich für ein Lehramtsstudium der Schulform Förderschule entscheiden, stark pädagogisch motiviert ist. Vor diesem Hintergrund ist eine fehlende Passförmigkeit der individuellen pädagogischen Ideale mit den strukturellen Gegebenheiten des spezifischen Schulsystems durchaus ein möglicher Abwanderungsgrund. So gesehen wäre es möglich, dass die Faktoren wie Verbeamtung und höheres Gehalt eher verstärkende Faktoren als der Hauptgrund für die Abwanderung sind.

Diese Überlegungen haben jedoch abduktiven Charakter und bedürfen weiterer Forschung, um sie in belastbare Aussagen transformieren zu können.

4.4 Bilanzierung

In einem letzten Schritt soll sich noch einmal verstärkt der subjektiven Seite zugewandt werden. Übergangswege können gewollt oder erzwungen sein. Was für den einen ein Erfolg ist, ist für den anderen ungewünscht. Aus diesem Grund soll im letzten Analyseschritt geprüft werden, in welchem Zusammenhang die konkreten Übergänge mit der Zufriedenheit stehen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4-10 dargestellt:

Tabelle 4-10 Lineare Regressionen bezüglich der Zufriedenheit

	Zufriedenheit mit den berufl. Werdegang B/SE	Zufriedenheit mit der berufl. Situation B/SE	Zufriedenheit mit Lebenssituation insgesamt B/SE	Zufriedenheit mit den berufl. Zukunftsperspektiven B/SE
<i>Übergangsmuster</i>				
schneller Übergang in VD in anderem BL (Ref.: schneller Übergang in VD in Sa.)	0,14 (0,10)	0,28* (0,12)	0,22* (0,10)	0,25* (0,12)
verzög. Übergang in VD in Sa (Ref.: schneller Übergang in VD in Sa.)	-0,41* (0,11)	-0,26 (0,14)	-0,00 (0,12)	-0,23 (0,14)
verzög. Übergang in VD in anderem BL (Ref.: schneller Übergang in VD in Sa.)	-0,47* (0,13)	-0,05 (0,17)	-0,08 (0,14)	0,00 (0,17)
Abwendung (Ref.: schneller Übergang in VD in Sa.)	-0,06 (0,12)	0,08 (0,15)	0,32* (0,13)	0,16 (0,15)
<i>Kontrollvariablen</i>				
nicht in Sachsen Abi (Ref.: In Sachsen Abi)	-0,01 (0,08)	-0,08 (0,10)	-0,08 (0,08)	0,03 (0,09)
min. eine Bewerbung für ein VD in Sa. (Ref.: keine Bewerbung für VD in Sachsen)	0,01 (0,10)	-0,11 (0,13)	-0,06 (0,10)	-0,13 (0,12)
Konstante	4,09* (0,12)	3,69* (0,16)	3,91* (0,13)	3,47* (0,15)
Ø R ²	0,05	0,03	0,03	0,03
N	699	699	699	699

* p < 0.05

Im Modell bezüglich der Frage „Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit Ihrem beruflichen Werdegang?“¹², wird offensichtlich, dass Verzögerungen nicht etwa auf gewünschte Pausen zurückzuführen sind, sondern sich systematisch die Zufriedenheit verringert. Sowohl ein verzögerter Übergang in Sachsen (-0,41) als auch ein verzögerter Übergang in anderen Bundesländern (-0,47) wirken sich systematisch negativ auf die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem bisherigen beruflichen Werdegang aus.

¹² Auf sprachliche Labels der Werte 2-4 wurde verzichtet und nur die Pole mit den Labels 1 = überhaupt nicht und 5 = in Hohem Maße gelabelt. Durch diese Skalierung ist eine Interpretation der Skala als intervallskaliert gegeben und somit die Anwendung der linearen Regression gerechtfertigt. Dennoch wurden auch Logit-Modelle berechnet, die zu analogen Ergebnissen geführt haben.

Bezüglich der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation zeigt sich, dass diejenigen, die schnell in ein Referendariat in einem anderen Bundesland übergehen, damit zufriedener sind, als diejenigen, die dies zügig in Sachsen taten. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre die bessere Entgeltung in den anderen Bundesländern (Eulenberger/Piske/Thiele 2015, S. 151), die sich hier auswirkt. Vielleicht sind es aber auch die besser eingeschätzten beruflichen Zukunftsperspektiven, die hier eine Rolle spielen (siehe Modell 4). Auch bezüglich der Zufriedenheit mit der Lebenssituation (siehe Modell 3) haben diejenigen, denen ein schneller Übergang in anderen Bundesländern gelang, höhere Werte.

Der hohe positive Zufriedenheitskoeffizient der Gruppe der Lehramtsabsolvent_innen, die sich vom Lehrer_innenberuf abwenden, mit der Lebenssituation verdeutlicht noch einmal, dass die Abwendung nicht erzwungen ist, sondern auf individuellen Entscheidungen fußt.

Worauf die höheren Zufriedenheitswerte derjenigen, die für ein Referendariat in andere Bundesländer abwandern, zurückzuführen sind, kann an dieser Stelle leider nicht abschließend beantwortet werden. Ausgeschlossen werden kann, dass es sich hier um reine Effekte der präferierten regionalen Mobilitätsziele handelt. Die Kontrollvariablen der regionalen Herkunft und ob sich in Sachsen für ein Referendariat beworben wurde, sind in allen Modellen nicht signifikant. Eine Erklärung, dass diejenigen, die sich nur wo anders beworben haben, diesen positiven Effekt generieren, kann somit ausgeschlossen werden.

Die plausibelste Erklärung ist, dass die Arbeitsbedingungen in Sachsen von Lehramtsabsolvent_innen in Vergleich zu anderen Bundesländern als eher negativ eingeschätzt werden. Der Wunsch in Sachsen zu verbleiben, wäre demnach weniger auf die unmittelbaren Arbeitsbedingungen zurückzuführen, sondern eher auf den Wunsch, seinen Lebensmittelpunkt nicht verlagern zu müssen. Dies würde auch mit Befunden der internationalen Lehrer_innenforschung im Einklang stehen: „We also find evidence that the geographic mobility of teachers is quite limited“ (Jaramillo 2012, S. 985; vgl. ebenso Beteille/Loeb 2009; Boyd u.a. 2013).

Zusammenfassend lässt sich demnach konstatieren, dass ein zügiger Übergang in ein Referendariat ohne den Lebensmittelpunkt verlagern zu müssen, eine dominante Präferenz zu sein scheint. Ein Verbleib in Sachsen findet demnach weniger wegen der Arbeitsbedingungen statt, sondern diese werden eher in Kauf genommen, um in Sachsen bleiben zu können. Zumindest legen die Daten diesen Schluss nahe.

Literatur

Aisenbrey, Silke (2000): Optimal Matching Analyse. Anwendungen in den Sozialwissenschaften. Opladen.

Baas, Meike u.a. (2011): „Kleben bleiben?“ Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen. München.

Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Best, Henning/ Wolf, Christof (2010): Logistische Regression. In: Wolf, Christof/ Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 827-854.

Beteille, Tara/ Loeb, Susanna (2009): Teacher quality and teacher labor markets. In: Sykes, Gary/ Schneider, Barbara/ Plank, David N. (Hrsg.): Handbook of Education Policy Research. New York, S. 596-612.

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/ Jurczok, Anne (2011): Multiple Imputation in der Praxis. Ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel. Potsdam, url: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/4847/multiple_imputation.pdf, Stand: 03.06.2015.

Boyd, Donald u.a. (2013): Analyzing the Determinants of the Matching of Public School Teachers to Jobs. Disentangling the Preferences of Teachers and Employers. In: Journal of Labor Economics 31, S. 83-117.

Bronfenbrenner, Urie/ Morris, Pamela A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner, Richard M./ Damon, William (Hrsg.): Handbook of child psychology Vol 1. Theoretical models of human development. Hoboken, S. 793-828.

Brzinsky-Fay, Christian/ Kohler, Ulrich/ Luniak, Magdalena (2006): Sequence analysis with Stata. In: Stata Journal 4, S. 435-460.

Costa, Paul T./ McCrae, Robert R. (2008): The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In: Boyle, Gregory J./ Matthews, Gerald/ Saklofske, Donald H. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment: Volume 2 — Personality Measurement and Testing. London, S. 179-199.

Dehne, Max/ Schupp, Jürgen (2007): Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. Berlin.

Diekmann, Andreas (2009): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck b.H.

Elliott, Julian/ Tudge, Jonathan (2008): The impact of the west on post-Russian education: change and resistance to change. In: Elliott, Julian/ Grigorenko, Elena (Hrsg.): Western Psychological and Educational Theory in Diverse Contexts. London/New York, S. 93-112.

Erzberger, Christian/ Prein, Gerald (1997): Optimal-Matching-Technik. Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. In: ZUMA-Nachrichten 40, S. 52-81.

Eulenberger, Jörg (2015): Die Persönlichkeitsmerkmale von Personen im Kontext des Lehrer_innenberufs. In: SOEPpapers 788 788, S. 1-27.

Eulenberger, Jörg/ Piske, Alexander/ Thiele, Anja (2015): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen. Leipzig.

Ganzeboom, Harry B.G./ Treiman, Donald J. (2003): Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. / Wolf, Christof (Hrsg.): Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables. New York u.a, S. 159-193.

Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2006, S. 34-49.

Georg, Werner (Hrsg.)(2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.

Gerlitz, Jean-Yves/ Schupp, Jürgen (2005): Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Berlin.

Grundmann, Matthias/ Fuss, Daniel/ Suckow, Jana (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In: Grundmann, Matthias/ Lüscher, Kurt (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz, S. 17-76.

Henecka, Hans Peter/ Lipowsky, Frank (2004): Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg. Heidelberg.

Herzog, Walter u.a. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern/Stuttgart/Wien.

Jakoby, Nina/ Jacob, Rüdiger (1999): Messung von internen und externen Kontrollüberzeugungen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. In: ZUMA Nachrichten 23, S. 61-71.

Jaramillo, Miguel (2012): The spatial geography of teacher labor markets: Evidence from a developing country. In: Economics of Education Review 31, S. 984-995.

Klusmann, Uta (2011): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 297-304.

Klusmann, Uta u.a. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, S. 265–278.

Mayr, Johannes (2010): Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt. In: Abel, Jürgen/ Faust, Gabriele (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung?* Münster, S. 73-89.

Mayr, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York, S. 125-148.

Mayr, Johannes/ Neuweg, Georg Hans (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, Martin/ Greiner, Ulrike (Hrsg.): *Schauen ‚was‘ rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien, S. 183-206.

Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 157-184.

Pohlmann, Britta/ Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24, S. 73–84.

Retelsdorf, Jan/ Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, S. 5-17.

Rothland, Martin (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York, S. 243-267.

Rotter, Julian B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 80, S. 1-28.

Royston, Patrick/ White, Ian R. (2011): Multiple imputation by chained equations (MICE). Implementation in Stata. In: *Journal of Statistical Software* 45, S. 1-20.

Sächsische Staatsregierung (2011): Bildungspaket Sachsen 2020. Dresden, url: <http://www.medien-service.sachsen.de/medien/news/166717/assets>, Stand: 10.09.2013.

Schupp, Jürgen/ Gerlitz, Jean-Yves (2012): BFI-S. Big Five Inventory-SOEP. In: Glöckner-Rist, Angelika/ Danner, Daniel (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 15.00. Mannheim, S.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014 – 2025 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder Beschluss*. Berlin, url: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf, Stand: 24.06.2015.

Skrobanek, Jan (2007): *Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei jugendlichen Zuwanderern*. Second Report. Halle.

Spieß, Martin (2010): Der Umgang mit fehlenden Werten. In: Wolf, Christof/ Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 117-142.

Spinath, Birgit / van Ophuysen, Stefanie / Heise, Elke (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn. Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, S. 186–197.

Tudge, Jonathan (2008): The everyday lives of young children. Culture, class, and child rearing in diverse societies. New York.

Vodel, Sindy S./ Jahn, Antje (2009): Dresdner Absolventenstudie Nr. 31. Lehramt 2007. Die Absolvent/innen der Lehramtsstudiengänge der Abschlussjahrgänge 2000/01 – 2005/06. Abschlussbericht. Dresden.

Wöller, Roland (2011): Lehrernachwuchs sichern – Bedarfsprognosen als Grundlage einer verbesserten Studienorientierung. url: http://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_smk/bericht_lehrernachwuchs_2011_03_11.pdf, Stand: 07.04.2013.

ZA & ZUMA (2014): Wichtigkeit verschiedener Berufsmerkmale (ALLBUS). In: Glöckner-Rist, Angelika/ Danner, Daniel (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 15.00. Bonn.

Anhang

Tabelle A-1 Übersicht der Merkmalsräume der berücksichtigten kontinuierlichen Variablen

Kontinuierliche Variable	Merkmalsraum
Big Five	1 = trifft überhaupt nicht zu – 7 = trifft voll und ganz zu
Kontrollüberzeugung	1 = Stimme überhaupt nicht zu – 5 = Stimme sehr zu
Motive	1 = trifft gar nicht zu – 4 = trifft völlig zu
Arbeitsorientierung	1 = stimmt überhaupt nicht – 4 = stimmt voll und ganz
Abschlussnoten	5 = sehr gut – 1 = ungenügend
HISEI	Kontinuierliche Variable mit einem theoretischen Range von 12 bis 86 ¹³
Alter	Alter beim Studienabschluss in Jahren

Für eine detaillierte Datendeskription vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015.

¹³ vgl. http://www.gesis.org/missy/fileadmin/missy/klassifikationen/ISEI/ISEI_STATA/isei_mz_11_isco08.do