

Kunst studieren, Kunst lehren?

Berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ und Studienverläufe im
Gymnasiallehramt an Kunstakademien in Baden-Württemberg

Dissertation der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Barbara Bader
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Magdalena Eckes
Rektorin: Prof. Dr. Barbara Bader

Betreuende Personen: Prof. Dr. Barbara Bader; Prof. Dr. Magdalena Eckes
Tag der Promotionsprüfung: 12. Oktober 2019

Dem Promotionsausschuss der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste in Stuttgart
vorgelegt durch: Annette Hermann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Grundlagen und theoretische Überlegungen.....	5
1.1 Kunstakademische Lehrer*innenbildung und Lehrberuf	7
1.1.1 Kunstakademische Lehrer*innenbildung.....	7
1.1.2 Charakteristika und Rahmenbedingungen des Berufs Lehrer*in	12
1.2 Die Studie im Kontext der Lehrer*innenbildungsforschung.....	14
1.2.1 Pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenbildung	15
1.2.2 Forschung zur Lehrer*innenbildung in der Kunstpädagogik	20
1.2.3 Paradigmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung	22
1.2.4 Berufsbiografie-Forschung zu Entwicklungsprozessen	28
1.3 Berufsbiografische Verläufe und Entwicklung von Professionalität	35
1.3.1 Entwicklung von Professionalität zwischen Wissenschaft, Praxis und Person	37
1.3.2 Professionstheorien: Metareflexivität und Berufsbiografie	40
1.3.3 Dimensionen berufsbiografischer ‚Vorgeschichten‘ und Studienverläufe	42
2 Empirischer Forschungsstand zur Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen.....	54
2.1 Berufsbiografische Charakteristiken.....	56
2.1.1 WER Alter, Geschlecht, Herkunft und Vorerfahrung.....	57
2.1.2 WARUM Motivationen, Interessen und Ziele	58
2.1.3 WEITERE Überzeugungen und Studiererfahrungen	60
2.1.4 Kurzüberblick	61
2.2 Teilgruppen berufsbiografischer Charakteristiken.....	62
2.2.1 Teilgruppen der Studien- und Berufswahlmotivation	62
2.2.2 Teilgruppen der Interessenentwicklung	64
2.2.3 Teilgruppen fachlicher und pädagogischer Grundorientierungen	65
2.2.4 Teilgruppen künstlerisch-pädagogischer Interessenentwicklungen (Pilotstudie)	67
2.3 Forschungsdesiderate	73
3 Design und Methodik	76
3.1 Forschungsfragen.....	77
3.2 Erhebungsverfahren	80

3.2.1	Längsschnittdesign.....	80
3.2.2	Untersuchungsdimensionen	81
3.2.3	Fragebogenkonstruktion	83
3.3	Auswertungsverfahren.....	84
3.3.1	Faktorenanalyse.....	85
3.3.2	Clusteranalyse.....	89
3.3.3	Analyse längsschnittlicher Entwicklungen	91
3.4	Stichprobe.....	92
3.4.1	Definition der Grundgesamtheit.....	93
3.4.2	Auswahlverfahren und Durchführung der Befragung.....	93
3.4.3	Umfang der Stichprobe und Repräsentativität	94
4	Wer entscheidet sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie? (Berufsbiografische ,Vorgeschichten')	96
4.1	Demografische Daten.....	97
4.1.1	Alter.....	97
4.1.2	Geschlecht.....	97
4.2	Herkunft.....	98
4.2.1	Herkunftsland	98
4.2.2	Sozioökonomische Stellung.....	98
4.2.3	Bildungsjahre der Eltern	99
4.2.4	Bildungsalter der Eltern	99
4.2.5	Soziale und pädagogische sowie künstlerisch kreative Vererbung.....	99
4.2.6	Berufsvererbung.....	101
4.3	Schulische und berufliche Vorbildung.....	101
4.3.1	Abiturdurchschnittsnote	102
4.3.2	Berufliche und hochschulische Vorbildung.....	102
4.4	Vorerfahrungen.....	102
4.4.1	Ehrenamtliches Engagement.....	103
4.4.2	Pädagogische Vorerfahrungen	103
4.5	Ergebniszusammenfassung: <i>Wer</i>	103
4.6	Ergebnisdiskussion: <i>Wer</i>	104

5	Warum entscheiden sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in?	111
5.1	Berufswahlmotivation der Gesamtgruppe.....	112
5.1.1	Berufswahlmotivation vor dem Schulpraxissemester (t1).....	113
5.1.2	Berufswahlmotivation nach dem Schulpraxissemester (t2)	118
5.1.3	Entwicklung der Berufswahlmotivation (t1–t2).....	122
5.2	Berufswahlmotivation von Teilgruppen (Profile)	125
5.2.1	Profile der Berufswahlmotivation nach dem Schulpraxissemester (t2)	126
5.2.2	Dreidimensionales Modell der Berufswahlmotivation (t2)	131
5.2.3	Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation (t1–t2).....	133
5.3	Ergebnisdiskussion: <i>Warum</i>	138
6	Welche weiteren Entwicklungen zeigen sich im Studienverlauf und während Übergangsphasen?	141
6.1	Motivationale Orientierungen.....	143
6.1.1	(Studien- und) Berufswahlreife.....	143
6.1.2	Studienfachwahlmotivation	146
6.1.3	Studien-, Berufs- und Lebensziele	148
6.1.4	Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	151
6.2	Überzeugungen und Werthaltungen	154
6.2.1	Beliefs (RIASEC).....	154
6.2.2	Verhältnis Fachlichkeit – Pädagogik.....	156
6.2.3	Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten.....	162
6.3	Ausbildungserfahrungen.....	164
6.3.1	Studienerleben.....	164
6.3.2	Erwartungen an das und Erleben im Schulpraxissemester.....	165
6.4	Weitere Entwicklungen auf Profilebene	168
6.5	Weitere Entwicklungen auf Profilebene – Ergebnisdiskussion.....	173
7	Zusammenfassende Reflexion und Ausblick	180
7.1	Reflexion Wer Warum Weitere.....	181
7.2	Theoretische und praktische Implikationen	188
7.3	Ausblick auf die weitere Forschung	192

8	Literaturverzeichnis	197
9	Abbildungsverzeichnis	209
10	Tabellenverzeichnis	211
11	Anhang.....	213

Einleitung

»The world and consequentially the professional world is in a constant state of flux and in order for us to cope with this and adjust, we need to gain some understanding of ourselves and the social conditions in which our professional identities are formed« (Alan Thornton 2013, S. 131).

Während die Lehrer*innenbildung durch erweiterte Praxisphasen, Modularisierungen und konsekutive Studiengangstrukturen in den vergangenen Jahren ein neues Gesicht erhalten hat, verwies die Wissenschaft mangels abgesicherter Entscheidungsgrundlagen auf die »Krise der fehlenden Daten« (Larcher & Oelkers 2004, S. 129) oder gar auf die »Krise der Lehrer[*innen]bildung selbst« (Cramer 2012, S. 12). Als Antwort auf dieses Dilemma setzte in einzelnen Fächern (z.B. Mathematik) eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitung der institutionalisierten Lehrer*innenbildung (z.B. Cramer 2012, 2016) mit internationalem ‚Monitoring‘ (z.B. Blömeke 2014) ein und der Blick wurde zunehmend auf die betroffenen Lehramtsstudent*innen selbst gerichtet. Bis heute gibt es keine vergleichbare empirisch abgesicherte Entscheidungsgrundlage für die kunstpädagogische Lehrer*innenbildung, geschweige denn echte Längsschnittstudien, die eine profunde Aussage über Entwicklungsprozesse zur Ausbildung von Professionalität von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zulassen würden.

Die Aufarbeitung o.g. Empirie-Defizite ist jedoch in mehrfacher Hinsicht und insbesondere auf Ebene der einzelnen Fächer dringend geboten. Denn bislang ist weder für die Seite der Ausbildungsumwelt geklärt, inwiefern Umgestaltungsprozesse mit einem Allgemeingültigkeitsanspruch über Fächergrenzen hinweg angemessen sind. Noch ist auf Personenseite bekannt, inwiefern Erkenntnisse über die Entwicklung von Professionalität von Lehramtsstudent*innen allgemein auf Lehramtsstudent*innen einzelner Fächer zutreffen.

Der Bedarf fachspezifischer Erkenntnisse über Entwicklungsprozesse in der hochschulischen Lehrer*innenbildung begründet sich seit mehreren Jahren vielmehr durch Hinweise auf Unterschiede zwischen Student*innengruppen entlang von Lehrämtern und Fachrichtungen (z. B. Richardson & Watt 2006; Cramer 2012; im Überblick Rothland 2011a+b; 2014a+b; Keller-Schneider 2018; Bader & Hermann 2017; Hermann & Bader 2018; Bader & Hermann 2020) und zwar auf Ebene 1. der berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ von Lehramtsstudent*innen, welche in das Studium mitgebracht werden, 2. ihrer motivationalen Orientierungen, die als Grundlage ihrer professionellen Entwicklung angesehen werden, 3. ihrer subjektiven Überzeugungen über Unterrichtskonzepte und der eigenen Lehrer*innenrolle sowie 4. ihrer Studiererfahrungen während schulischer Praxisphasen (Hermann & Bader 2018). Zudem werden deutliche Unterschiede innerhalb von Lehramtsstudent*innen-Gruppen desselben Lehramtes und Faches in o.g. Dimensionen der Entwicklung von Professionalität sichtbar – vorausgesetzt, mehrheitsanalytische Untersuchungen werden durch teilgruppenbildende Verfahren erweitert (ebd.). Die vorliegende Qualifizierungsarbeit setzt an dem o.g. umfangreichen Forschungsdesiderat an und bekräftigt Unterschiede zwischen Lehramtsstudent*innen der Bildenden

Kunst und Student*innengruppen anderer Fachrichtungen. Dem o.g. Gedanken Thorntons folgend, liegt das übergeordnete Ziel des Forschungsvorhabens in der Beschreibung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst und im basalen Begreifen sozialer Prozesse innerhalb einer bestimmten Ausbildungsumwelt (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 10) im Sinne einer Grundlagenforschung auf breiter Basis. Die vorliegende Studie fragt danach, *wer* sich für ein Lehramtsstudium der Bildenden Kunst entscheidet, *warum* Student*innen den Beruf Kunstlehrer*in wählen und inwiefern sich ihre Berufswahlmotivation und *weitere* relevante Dimensionen der Entwicklung von Professionalität im zeitlichen Verlauf unter Einfluss wechselnder Ausbildungsumwelten verändern. Die Studie setzt an Erkenntnisse eines Pilotprojektes an und damit an einen vorstrukturierten Untersuchungskorpus (Bader & Hermann 2017). Die theoretische Strukturiertheit ergibt sich aus einem typenbildenden Verfahren zur Einteilung einer sozialen Gruppe in Teilgruppen, um deren Breite und Vielfalt übersichtlich beschreiben und »charakteristische Züge« hervorheben zu können (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 10).

Um die Befunde der Pilotstudie anhand einer größeren Befragungsgruppe zu validieren, ist die vorliegende Studie quantitativ-empirisch ausgerichtet. Sie ist eingebettet in qualitativ-empirische Vor- und Anschlussstudien: Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der vorliegenden Studie ist die Pilotstudie »Wer entscheidet sich für das künstlerische Lehramt an Gymnasien und warum?« über Studienverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik an der Kunstakademie Stuttgart im Zeitraum von 2014 bis 2015. Die vorliegende Studie schließt direkt an das Pilotprojekt an, welches in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Barbara Bader durchgeführt worden war. Darin wurden Heuristiken entwickelt, leitfadengestützte Einzelinterviews sowie schriftliche Befragungen innerhalb eines vollständigen Student*innenjahrgangs durchgeführt, um virulente Inhalte und Herausforderungen kunstpädagogischer Lehrer*innenbildung zwischen Kunst und Pädagogik zu ermitteln. Die ersten vier Studiensemester des Fachstudiums sowie das Schulpraxissemester (5. Semester) wurden darin als einflussreiche Größen auf individuelle Entwicklungsprozesse im Lehramtsstudium angenommen. Auf Basis von Selbstaussagen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst konnte anhand einer kleineren Befragungsgruppe eine erste Beschreibung und Charakterisierung heterogener Studienverläufe entlang von künstlerischen und pädagogischen Interessenorientierungen im zeitlichen Verlauf in ihrer Dynamik vorgenommen werden.

Zwischenbefunde der Pilotstudie sind in der Reihe ‚Kunstpädagogische Knotenpunkte‘ der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle publiziert worden (Bader & Hermann 2017). Ihre Erkenntnisse werden in Kapitel 2 im Forschungsstand vorgestellt und bilden die Grundlage für Forschungsanlage, Erhebungsinstrumente und Untersuchungsdimensionen. Die empirischen Daten für die vorliegende Studie wurden vollständig neu erhoben und beziehen sich auf drei nachfolgende studentische Jahrgänge (vgl. Kapitel 3). Die vorliegende Studie liefert bedeutsame Erkenntnisse für qualitativ-empirische Anschlussstudien zur Auswahl und vertiefenden Analyse von Einzelfällen, um das Zusammenwirken relevanter Dimensionen im Prozess der berufsbiografischen Entwicklung von Professionalität Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zu verstehen und zu exemplifizieren.

Um die Annahme verschiedener berufsbiografischer Entwicklungsverläufe zwischen fachlichen und schulpraktischen Studienphasen der Pilotstudie empirisch zu bekräftigen, werden in der vorliegenden Studie zu zwei verschiedenen Zeitpunkten kurz vor und im Anschluss an das absolvierte Schulpraxissemester Aussagen von insgesamt 64 Lehramtsstudent*innen dreier Jahrgänge in den Blick genommen und hinsichtlich inhaltlicher Strukturen und Veränderungen im Zeitverlauf untersucht. Um der Verschiedenheit von Entwicklungsverläufen auf die Spur zu kommen, werden die Aussagen in ihrer Ausprägung und in ihrer zeitlichen Dynamik gruppiert. Die Studie ist auf Entwicklungsprozesse der Personengruppe Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst an den beiden Baden-Württembergischen Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe ausgerichtet. Basis dieser Studie sind mehrere Fragebogenerhebungen zwischen den Jahren 2015 und 2017, deren clusteranalytische Auswertung dazu dient, heterogene Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen fachlichen und schulpraktischen Studienphasen zu entdecken. Die Gruppenbildung basiert auf Aussagen der Befragten zu ihre eigenen Person (berufsbiografische Vorgeschichten), ihren motivationalen Orientierungen, ihren berufsbezogenen Überzeugungen und ihren Studienerfahrungen.

In Kapitel 1 wird das Forschungsvorhaben zu berufsbiografischen Studienverläufen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik als Thema der kunstakademischen Lehrer*innenbildung begründet und zwischen qualitativer Biografie-Forschung und quantitativer Berufsbiografie-Forschung eingebettet. Da es sich bei der Beschreibung sozialer Prozesse um Anwärter*innen des Lehrer*innenberufs handelt, wird das Verständnis von Professionalität spezifiziert, welches im begrenzten Handlungsfeld Kunstakademie als Ausbildungsumwelt begründet liegt. Darauf abgestützt werden Dimensionen zur Entwicklung von Professionalität vor dem Hintergrund einer bestimmten Personengruppe innerhalb eines konkreten Sozialisationsumfeldes ausgebreitet.

In Kapitel 2 wird der Stand der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung sowie Forschungsdesiderate als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung berichtet. Dabei wird auf Studien der allgemeinen und kunstpädagogischen Lehrer*innenbildungsforschung eingegangen. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Erkenntnisse der vorangegangenen Pilotstudie sowie auf Studien mit personenzentrierten Ansätzen zur Bildung von Teilgruppen gelegt.

Vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund werden in Kapitel 3 die Gesamtanlage der Untersuchung sowie die Forschungsfragen en Detail formuliert. Als zentrales Erhebungsinstrument wird die schriftliche Fragebogenerhebung vorgestellt, um die Annahmen von Teilgruppen der vorausgegangenen Pilotstudie anhand einer umfangreicheren Stichprobe bekräftigen zu können. Das Design einer längsschnittlichen Prä-Post-Erhebung begründet sich darin, einen sozialen Prozess im Zeitverlauf und unter wechselnden Ausbildungsumwelten zu beschreiben. Die Faktorenanalyse wird als statistisches Verfahren vorgestellt und dient dazu, die eingesetzten umfangreichen Skalen der Fragebögen auf wenige aussagekräftige Faktoren zu reduzieren. Die Clusteranalyse wird als personenzentriertes Analyseverfahren eingeführt und in der Studie angewendet, um

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zu gruppieren und Studienverläufe in ihrer Breite, Vielfalt und Charakteristik beschreiben zu können.

An das Methodenkapitel schließen drei zentrale empirische Großkapitel (Kapitel 4, 5, 6), in denen die drei Kernfragen des Forschungsvorhabens beantwortet werden. In Kapitel 4 erfolgt die Analyse und Beschreibung personaler Dimensionen von Studieninteressent*innen, die in die institutionalisierte Lehrer*innenbildung mitgebracht werden. Damit soll die erste Forschungsfrage beantwortet werden, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet. Die Untersuchungsdimensionen werden als Teil berufsbiografischer ‚Vorgeschichten‘ erachtet, die in der qualitativen Anschlussstudie in ihrer Verwobenheit mit berufsbiografischen Studienverläufen betrachtet werden sollen.

Kapitel 5 widmet sich der Frage, *warum* sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in entscheiden. Hierzu wird zunächst die Struktur der Berufswahlmotivation analysiert, die sich am Ende des Schulpraxissemesters zeigt. Die Motivationsstruktur wird sodann einer Clusteranalyse unterzogen, um anhand der Motivation der Untersuchungsgruppe verschiedene Teilgruppen bilden zu können. In einem längsschnittlichen Vergleich vor und nach dem Schulpraxissemester werden Veränderungen der Berufswahlmotivation sichtbar und heterogene Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation beschreibbar.

In Kapitel 6 werden Gruppenunterschiede entlang von weiteren motivationalen Orientierungen (z. B. Studienwahlmotivation, Interesse, Ziele) vorgestellt, sowie gruppenabhängige Differenzen in berufsbezogenen Überzeugungen und Ausbildungserfahrungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst im zeitlichen Verlauf unter Einfluss von Praxisphasen berichtet. Mit dieser Vorgehensweise kann gleichsam die Aufteilung in Teilgruppen aus Kapitel 5 validiert und ein etwaiger teilgruppenspezifischer Entwicklungsverlauf bekräftigt werden. Die Teilergebnisse der Studie werden entlang der zentralen Forschungsfragen jeweils am Ende der empirischen Großkapitel inhaltlich und methodisch diskutiert.

Im Schlusskapitel 7 erfolgt eine abschließende Zusammenschau der zentralen übergeordneten Befunde aus den empirischen Großkapiteln zu berufsbiografischen Studienverläufen von Teilgruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Ausgehend von einer inhaltlichen und methodischen Diskussion werden Implikationen für weiterführende längsschnittliche Forschungsbemühungen und forschungsmethodische Zugänge aufgezeigt. Die geplanten Anschlussanalysen verfolgen das Ziel, berufsbiografische Entwicklungsverläufe an ausgewählten Einzelfällen zu vertiefen und zu exemplifizieren. Darüber hinaus erfolgt ein Beitrag zur Theoriebildung von Variationen berufsbiografischer Muster angehender Lehrer*innen und zum Umgang mit abstrakter Heterogenität in der kunstakademischen Lehrer*innenbildung.

Um den Ansprüchen einer geschlechtergerechten Sprache zu genügen, werden in dieser Arbeit die Geschlechter nach Möglichkeit durch die Einfügung eines Gendersterns sichtbar gemacht.

1 Grundlagen und theoretische Überlegungen

In der vorliegenden Studie wird der Blick auf die berufsbiografische Entwicklung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst an Kunstakademien gerichtet. Von Seiten der allgemeinen und fachspezifischen Lehrer*innen(bildungs)forschung wurde und wird auf die Notwendigkeit einer empirisch abgesicherten Entscheidungsgrundlage auf Basis echter Längsschnittstudien verwiesen, die eine profunde Aussage über die Entwicklung von Professionalität im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung zulässt (z.B. Herzog 2011, S. 331-333; Larcher & Oelkers ebd.; Cramer ebd.; Dreyer, 2005, S. 189-190; Peez 2003, 2009). Mit der Studie soll ein Beitrag zur Aufarbeitung des umfangreichen Desiderates in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildungs-Forschung geleistet werden.

In diesem ersten Kapitel erfolgt die theoretische Fundierung der Untersuchung von berufsbiografischen Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Mit einer Analyse der zuweilen recht divergenten Argumentationslinien und Erkenntnisinteressen der Forschung zum Lehrer*innenberuf soll ersichtlich werden, wo sich das eigene Vorhaben verortet und wo eine Abgrenzung vorzunehmen ist. Hierzu bedarf es eines systematischen Blicks auf Themenfelder, Paradigmen und grundlagentheoretische Konzepte der etablierten Forschung. Denn die Forschung fügt sich kaum in eine Gesamtperspektive ein; ihr Vorgehen und ihre Befunde sind zuweilen uneindeutig und widersprüchlich zugleich (vgl. Rauin 2014, S. 578f.; Hascher 2014; Bader & Hermann 2020).

Die fehlende Gesamtperspektive spricht für eine allgemeine Betrachtung der Lehrer*innenbildung über Fächer- und Schulartspezifiken hinaus. Die Zersplitterung und mangelnde Kohärenz dürfte an der Vielfalt institutioneller Teilsysteme und Teilcurricula liegen, aus denen heraus Lehrer*innenbildung betrieben wird. Divergente Forschungsbefunde würden dabei nicht unbedingt zu einem Perspektivenwechsel führen, sondern »als eine Aufforderung zur Etablierung neuer Teildisziplinen mit zusätzlichen Perspektiven mit beliebig erweiterbaren Modellen« wirken (Rauin ebd.). Die vorliegende Studie ist von diesem Grundproblem der Lehrer*innenbildungsforschung prinzipiell betroffen, da sie aus der Perspektive eines institutionellen Teilsystems der kunstakademischen Lehrer*innenbildung mit spezifisch kunstakademischem Curriculum agiert (vgl. ebd.).

Rauin plädiert nicht nur aus Gründen mangelnder Kohärenz für eine von der Lehrer*innenbildung unabhängig verfahrenen Evaluation. Aus einer großen Distanz und übergeordneten Perspektive heraus könne die Gefahr eines ‚reign of error‘ der ‚forschenden Interessengruppen‘ vermieden werden; Forschung sei dadurch besser in der Lage, die Lehrer*innenbildung *objektiv* zu beurteilen (ebd.).

Welche Argumente sprechen jedoch gerade für eine aufgefächerte Betrachtungsweise in der Lehrer*innenbildungsforschung? Die unterschiedlichen *Modi der Selbst- und Weltbegegnung* (Baumert 2002) begründen ihre Auffächerung in Schule, in Lehrer*innenbildung und folgerichtig *auch* in der

Forschung. Unter den Modi der Selbst- und Weltbegegnung sind unterschiedliche Formen der Rationalität zu verstehen, deren jede in ihrer besonderen Weise im menschlichen Handeln zum Ausdruck kommt, in ihrer spezifischen Eigenart nicht reduzier- oder austauschbar und grundlegend für Bildung ist (ebd.; S. 106). Baumert identifiziert vier solcher Modi: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt – Mathematik, Naturwissenschaft und Technik; die evaluativ-normative Auseinandersetzung mit der Welt – Recht, Wirtschaft und Gesellschaft; die religiös-kulturellen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens und schließlich die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung – Kunst, Literatur, Musik, körperbezogenen Formen (ebd. S. 107). Die Ausbildung und Erweiterung individueller ästhetischer Erfahrungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten mit bildnerisch-künstlerischen Mitteln stellt heute eine zentrale Prämisse von Kunstunterricht dar.

Die Existenz nicht reduzierbarer Modi – darunter die der ästhetisch-expressiven Künste (ebd.; vgl. Bader & Hermann 2020) legitimiert bzw. erfordert eine teildisziplinäre Perspektive auf die Lehrer*innenbildung. Gleichwohl hat sich das Forschungsvorhaben dem Grundproblem der mangelnden Kohärenz und Zersplitterung ins Verhältnis zu setzen, indem es nach Möglichkeit an bereits bestehende Forschungskontexte, Modelle und Perspektiven anschließt.

Die vorliegende Studie öffnet sich damit gegenüber einem äußeren Vergleich und inhaltlicher Kritik (vgl. Beck 2009, S. 242). Wenngleich eine fachspezifische Ausdifferenzierung des Forschungsgegenstandes notwendig ist, soll damit verhindert werden, dass die Studie zu einem Unikat bzw. immunen Sonderfall wird (vgl. ebd.). Die Qualität dieses Forschungsvorhabens bemisst sich insofern auch am Gelingen, unter der Prämisse von Objektivität das rechte Maß zwischen Anschlussfähigkeit, notwendiger Abgrenzung und gleichzeitigem innovativem Erkenntnisfortschritt zu finden.

Im ersten Teilkapitel 1.1 wird die Orientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen fachlich-künstlerischen und lehrberufsbezogenen Ausbildungsanteilen als zentrales Thema der kunstakademischen Lehrer*innenbildung an Kunstakademien entfaltet. In Teilkapitel 1.2 wird das Thema in den doppelten Kontext pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Berufsbiografie-Forschung und kunstpädagogischer Biografie-Forschung gestellt. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die teils widerstreitenden Paradigmen gelegt, die der Forschung zur Lehrer*innenbildung inhärent sind. In Teilkapitel 1.3 wird das Verhältnis der vorliegenden Studie zur Professionalitätsforschung in der Lehrer*innenbildung betrachtet. Dabei wird der professionstheoretische Ansatz von Meta-Reflexivität an den berufsbiografischen Ansatz angebunden und Facetten bzw. Dimensionen zur Beschreibung meta-reflexiver, berufsbiografischer Entwicklungsprozesse vorgestellt.

1.1 Kunstakademische Lehrer*innenbildung und Lehrberuf

Fachlich-künstlerische und lehrberufsbezogene Ausbildungsanteile sind zentrale Dimensionen des Lehramtsstudiums im Fach Bildende Kunst. Die Studie fokussiert auf die Orientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen diesen beiden Bezugsgrößen an einer Kunstakademie als Ausbildungsinstitution. Die Annäherung zwischen Fachwissenschaft und lehrberufsbezogener Pädagogik ist eine zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung in allen Fächern und ihren jeweiligen Fachdidaktiken. In der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildungsforschung ist allgemein bekannt, dass sich Lehramtsstudent*innen des Gymnasiallehramtes oftmals stärker am Fach orientieren und das Fachstudium in ihren Augen eine identitätsbildende und herausgehobene Bedeutung beigemessen wird (Terhart 2009, S. 431; zitiert nach Cramer 2012, S. 409). (vgl. Teilkapitel 2.1). Die Annäherung von Fach und Pädagogik wird aus studentischer Perspektive häufig als eine Aufgabe betrachtet, die in Praxisphasen zu bearbeiten sei; der praktischen Ausbildung wird deshalb oftmals die höchste berufsqualifizierende Bedeutung beigemessen (vgl. Kapitel 2.1). Inwiefern sich Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst an künstlerischen und/ oder pädagogischen Studieninhalten orientieren und von anderen Lehramtsstudent*innen-Gruppen unterscheiden, ist derweil offen.

In Teilabschnitt 1.1.1 werden Charakteristika und Rahmenbedingungen der kunstakademischen Lehrer*innenbildung skizziert, um zu verstehen, in welchem spezifischen Ausbildungskontext sich die ‚Betroffenen‘ im Feld zwischen Kunst und Pädagogik befinden. In Teilkapitel 1.1.2 wird die Besonderheit kunstakademischer Fachlichkeit herausgehoben, die in der Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit begründet liegt. In Teilkapitel 1.1.3 werden Charakteristika und Rahmenbedingungen des Berufsstandes Lehrer*in vorgestellt, die für die Betrachtung motivationaler Orientierungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik relevant sind. In Teilkapitel 1.1.4 werden die Verhältnisbestimmungen von Kunst und Pädagogik beschrieben, die von Seiten der Kunstdidaktik vorgenommen werden; darin zeigt sich ein weites und teils divergentes Feld theoretischer Konzepte.

1.1.1 Kunstakademische Lehrer*innenbildung

In diesem ersten Teilabschnitt wird das Forschungsfeld Kunstakademie als lehrer*innenausbildende Institution und rahmende Studenumwelt von Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in den Blick genommen. In Baden-Württemberg wird das Gymnasiallehramtsstudium der Bildenden Kunst ausschließlich an Kunstakademien angeboten. Um einen Einblick zu erhalten, welcher spezifische Ausbildungskontext sich hier den ‚Betroffenen‘ zwischen künstlerisch-fachlichen und lehrberufsbezogenen Studienanteilen eröffnet, werden die charakteristischen Bedingtheiten in Form von Studienvoraussetzungen, Studienverlauf und Studienschwerpunkte an den Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe betrachtet. Die Durchführung der Studie fällt in den Zeitraum *vor* Einführung

des zweistufigen Modells nach Bologna mit noch einstufig angelegtem Studiengang und Staatsexamensabschluss nach GymPO I (2009)¹. Insofern beziehen sich auch die nachfolgenden Ausführungen auf die Studienordnung nach GymPO I.

Der Zugang zur Ausbildungsumwelt

Für die Aufnahme in ein Lehramtsstudium wird bundesweit die allgemeine Hochschulreife und in Baden-Württemberg zusätzlich die Teilnahme an einem Lehrer*innen-Orientierungstest vorausgesetzt. Der ‚Career Counselling for Teachers‘ (CCT)² ist ein Selbsterkundungsverfahren, mit dem Studieninteressent*innen unterstützt werden sollen, ihre Neigungen und Einstellungen zum anvisierten Beruf Lehrer*in zu reflektieren und eine darauf abgestützte Studien- und Berufswahlentscheidung treffen zu können. Dieser Online-Selbst-Test enthält Fragen zu pädagogischen Vorerfahrungen, lehrberufsbezogenen Interessen und entsprechenden Persönlichkeitsmerkmalen, die von den Test-Ersteller*innen als relevante Voraussetzungen für die Ausübung des Berufs Lehrer*in erachtet werden. Die Ergebnisse des Tests dienen ausschließlich der persönlichen Selbstreflexion von Studieninteressent*innen auch hinsichtlich ihrer Fächerwahl. Bei der Bewerbung an einer Hochschule ist lediglich ein Teilnahmezertifikat als Nachweis über den absolvierten Test vorzulegen, aus dem jedoch keine Rückschlüsse auf die am Test teilgenommenen Personen und deren pädagogische Eignung gezogen werden können.

Orientierungspraktikum

Studienbewerber*innen müssen vor Antritt des Studiums gemäß der Gymnasiallehrerprüfungsordnung GymPO I (2009) bis spätestens zu Beginn des dritten Semesters den Nachweis eines Orientierungspraktikums an einem allgemein bildenden Gymnasium erbringen. Als Zulassungsvoraussetzung beschränkt sich dieses zweiwöchige Praktikum auf die Reflexion wesentlicher Entscheidungskriterien für die Studienwahl wie die persönliche Eignung für den Lehrberuf, das Interesse an den zentralen Tätigkeiten des Unterrichts und die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Im Praktikum sind lediglich Unterrichtshospitationen sowie einschränkend auf Wunsch und unter Anleitung von Lehrkräften die Übernahme kleinerer Aufgaben vorgesehen³.

Künstlerische Eignungsabklärung

Die Zulassung zum Gymnasiallehramtsstudium der Bildenden Kunst an Kunstakademien ist – entgegen dem sonst üblichen Prinzip der Selbstauswahl in anderen Fächern – über eine künstlerische Eignungsabklärung geregelt. Laut Georg Peez gilt die Eignungsprüfung auf Sekundarstufe II als eine besondere Hürde für das Studienziel Kunstlehrer*in (Peez 2012). An den baden-württembergischen

¹ Im Jahr 2015 wurde die Lehrer*innenbildung in Baden-Württemberg auf das zweistufige Modell nach Bologna und damit auf die Abschlüsse BA Fine Arts und MA Education umgestellt.

² www.bw-cct.de

³ www.orientierungspraktikum-bw.de

Kunstakademien gliedert sich die Eignungsprüfung in eine Vorauswahl, bei der eine Prüfungskommission anhand vorzulegender künstlerischer Arbeitsproben (Mappe) über die Zulassung zur anschließenden Aufnahmeprüfung entscheidet. In einem praktischen Prüfungsteil muss sodann eine künstlerische Arbeit unter festgelegten thematischen Vorgaben erstellt werden, an dem ein Prüfungsgespräch angeschlossen ist. Die pädagogische Eignung Studieninteressierter wird hingegen nicht explizit abgeprüft. Den Bewerbungsunterlagen ist – wie bei der Bewerbung für andere Studiengänge an Kunstakademien auch – ein Motivationsschreiben beizufügen, in welchem die Studienbewerber*innen zu begründen haben, warum sie sich für das Studium Künstlerisches Lehramt entschieden haben. Insofern spielt die künstlerische Eignungsbestätigung eine entscheidende Rolle für die Zulassung in die Ausbildungsumwelt Kunstakademie. Die fachliche Eignung wird nicht wie in anderen Fächern automatisch als erworbener Teil der Hochschulreife angenommen, sondern vielmehr separat überprüft. Kunstakademien sind darauf bedacht, ihre beschränkten Studienplätze insbesondere an diejenigen Bewerber*innen zu vergeben, die nachweislich über aussichtsreiche künstlerische Grundlagen verfügen. Die Zulassungsbeschränkung legt nahe, dass aufgenommene Bewerber*innen nicht nur über eine nachweislich künstlerische Eignung, sondern auch über eine hohe künstlerische Studienwahlmotivation verfügen und die Bereitschaft mitbringen, sich der Entwicklung eines freien künstlerischen Werkprozesses zu widmen (Künstler*inwerden).

Studienanteile und Studienverlauf

Mit der Modularisierung der baden-württembergischen Lehramtsstudiengänge im Jahr 2000 wurden inhaltliche Fachstudien, Fachdidaktiken und erziehungswissenschaftliche Studienanteile miteinander gekoppelt und um Praxisanteile in Form von Schulpraktika ergänzt. Die Module des Lehramtsstudiums im Hauptfach Bildende Kunst bestehen an den Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe aus diversen Moduleinheiten des Pflicht- und Wahlbereichs Bildende Kunst, Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften, ethisch-philosophisches Grundstudium, Personale Kompetenz sowie dem 13-wöchigen Schulpraxissemester. Neben dem künstlerischen Hauptfachstudium wird ein wissenschaftliches Zweitfach an einer Universität studiert, oder im Falle des Studiums im Verbreitungsfach Bildende Kunst/Intermediales Gestalten (IMG) an der Kunstakademie selbst.

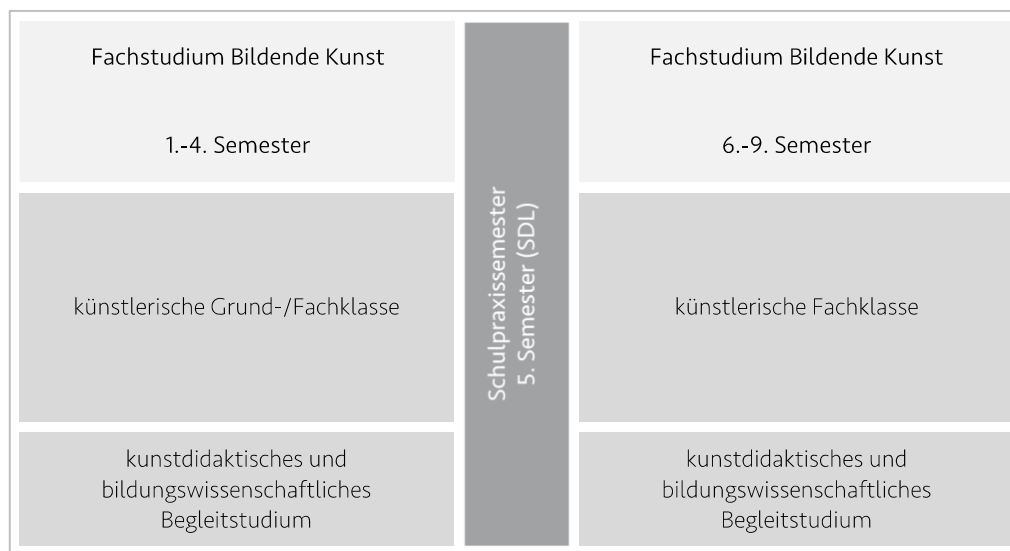
Künstlerisches Fachstudium

Mit ihren national und international unterschiedlichen historischen Wurzeln und Traditionen sind Kunstakademien ein Spiegel zeitgeschichtlicher, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen. Kunstakademien weisen standortspezifische Besonderheiten im Verständnis von Kunstmachen und Künstler*insein, von Handwerk und Wissen und von der Stellung von freier Kunst und Werkstätten auf (Dieckvoss & Klemm 2017). Daraus ergeben sich spezifische Ausbildungskontexte, die das Handlungsumfeld von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst an Kunstakademien in ganz besonderer Weise mit gestalten, vorstrukturieren und prägen. Eine übergeordnete und in Deutschland weit verbreitete Besonderheit ist die kunstakademische Prämisse zur Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit im Rahmen des Fachstudiums. Angesichts der Künstler*innenprämisse

könnte eine Frage von Studieninteressent*innen lauten: Warum soll ich Künstler*in werden, wenn ich doch später als Lehrer*in Kunst unterrichten möchte?

An den Kunstakademien in Baden-Württemberg vollzieht sich der größte Studienanteil im künstlerischen Fachstudium mit einem Umfang von 190 ECTS-Punkten (vgl. Abb. 1.1). Lehramtsstudent*innen studieren gemeinsam mit Student*innen des Diplomstudiengangs Kunst in künstlerischen Klassen unter der Leitung von Künstler*innen-Professuren. Als Mitglieder von Atelieregemeinschaften sind Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst Teil eines spezifisch künstlerisch orientierten Sozialgefüges. Damit eröffnet sich potentiell eine in besonderer Weise prägende berufsbiografische Etappe, in der die Student*innen ihre künstlerische Entwicklung unter professoraler Betreuung weitgehend selbstständig verantworten. Eine eigenständige freie künstlerische Entwicklung spielt in Deutschland traditionsgemäß eine zentrale Rolle in der kunstakademischen Lehrer*innenbildung. Ziel der kunstakademischen Lehrer*innenbildung ist die Ausbildung von Kunstlehrer*innen, die ein künstlerisches Selbstverständnis mitbringen und entsprechend künstlerische Bildungsprozesse ins Zentrum von Kunstunterricht stellen können.

Abbildung 1.1 Studienverlauf im gymnasialen Lehramt mit Bildender Kunst an den Kunstakademien in Baden-Württemberg



Studienverlauf auf Grundlage der Gymnasiallehrer*innenprüfungsordnung I vom 31. Juli 2009 (GBl. S. 373, K.u.U. S. 125); BW= bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung; SDL= Begleitung durch Studienseminare für Didaktik und Lehrer*innenbildung.

Eine Besonderheit an der Kunstakademie Stuttgart ist die Strukturierung des Fachstudiums in ein Grundjahr und ab dem 3. Studiensemester in eine Fachklasse, während Lehramtsstudent*innen an der Karlsruher Kunstakademie direkt mit Studienbeginn in Fachklassen aufgenommen werden. Stuttgarter Lehramtsstudent*innen müssen sich bis zum Ende des zweiten Studiensemesters einer erneuten Bewerbungsprozedur unterziehen und mit aussagekräftigen Arbeiten bei einer Fachklassenprofessor*in ihre künstlerische Eignung erneut unter Beweis stellen. Die kunstakademische Künstler*innenprämissen

erfordert eine zeitintensive doppelte Sozialisierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in den Bezugsdisziplinen der Kunst und der Pädagogik. Durch die benannten Modularisierungen und erweiterten Praxisphasen sind die zeitlichen Ressourcen zur Entwicklung eines eigenständigen freien künstlerischen Werkes zugunsten von mehr Praxisbezug eingeschränkt worden. Inwiefern sich mit diesen gravierenden Veränderungen tatsächlich eine Verbesserung der Lehrer*innenbildung eingestellt hat, bleibt befragenswert.

Schulpraxissemester

Im Jahr 2000 erfolgte in Baden-Württemberg neben der Modularisierung des Lehramtsstudiums die Integration eines 13-wöchigen Schulpraxissemesters, welches in der Regel im fünften Studiensemester zu absolvieren ist. Diese hochschulische Praxisphase wird ausschließlich von den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung sowie den Ausbildungsgymnasien begleitet, was u.a. im Hinblick auf die geforderte Theorie-Praxis-Verzahnung kritisch betrachtet wird (vgl. Weyland 2011, S. 59). Hochschuleitig wird das Schulpraxissemester lediglich durch eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung vor- und nachbereitet (vgl. Abb. 1.1 BW1 und BW2). Während des Schulpraxissemesters stehen vorübergehend nicht die eigenen Atelierarbeiten im Zentrum. Vielmehr rückt nun eine andere Ausbildungsumwelt mit künstlerisch-pädagogischen und methodisch-didaktischen Fragestellungen in den Mittelpunkt und eine Auseinandersetzung mit dem System Schule und der Rolle als angehende Kunstlehrer*in, ihren Aufgaben und Herausforderungen zwischen Pädagogik und Kunst.

Mit der Abfolge von Fachstudium und Schulpraxissemester vollzieht sich ein Wechsel verschiedener Sozialgefüge und Handlungszusammenhänge innerhalb der Ausbildungsinstitutionen. Die Einteilung der Ausbildung in verschiedene künstlerische und pädagogische Phasen innerhalb differenter Ausbildungsumwelten kann, so die Einschätzung des Kunstdidaktikers Georg Peez, für Lehramtsstudent*innen in biografischer Sicht Brüche darstellen,

»[...] die weitreichende Veränderungen in kürzester Zeit mit sich bringen. Solche Veränderungen können als bedrohlich oder auch als bereichernd empfunden werden, je nachdem ob sie in ein sich auszubildendes professionelles Selbstkonzept integriert werden, dieses ergänzen und bereichern oder ob die Brüche und Einschnitte kaum heilende Verletzungen hinterlassen« (Peez 2005, S. 15-17).

Inwiefern Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst insbesondere den Wechsel zwischen künstlerischem Fachstudium und lehrberufsbezogenem Schulpraxissemester als Bruch erleben, mit welchen Orientierungsbewegungen diese Übergangsphase einhergeht und inwiefern eine Annäherung von Kunst und Pädagogik stattfindet, ist bislang empirisch weitgehend ungeklärt.

1.1.2 Charakteristika und Rahmenbedingungen des Berufs Lehrer*in

In diesem Abschnitt werden Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrer*innenberufs beschrieben. Spezifische Arbeitsbedingungen und Anforderungen, Berufsprestige und Verdienst können mit eigenen Motiven verknüpft werden und in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst attraktiv erscheinen. Je nach individuellem Informiertheitsgrad, persönlichen Relevanzsetzungen und künstlerisch-pädagogischen Orientierungen kann das antizipierte Berufsbild unterschiedlich anziehend wirken.

Die Charakterisierung des Berufsstandes Lehrer*in mit seinen spezifischen Anforderungen wird zuweilen aus einer erziehungswissenschaftlich-systematischen (Herzog & Makarova 2014), bildungsstatistischen (Weishaupt 2014), juristischen (Füssel 2014) oder sozialpsychologischen Perspektive vorgenommen (vgl. Cramer 2014, S. 184f.). Diese Kontexte des Lehrer*innenberufs sind selbst nicht unbedingt Bestandteil der bildungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung (Kunina-Habernicht et al 2012; ebd.). Behandelt werden dort vielmehr charakteristische Themen der beruflichen Tätigkeit wie Diagnostik, Evaluation und Lernmotivation (ebd.) aus den zentralen Aufgabenfeldern Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (KMK 2000; Cramer 2014; Rothland 2016).

Unterrichten als zentrale Tätigkeit trotz permanenter Wandlungsprozesse

Obgleich das Unterrichten unverändert die zentrale Tätigkeit von Lehrer*innen darstellt, unterliegt das deutsche Schulsystem in seiner Struktur permanenten Wandlungsprozessen mit teils gravierender Bedeutung für die Arbeitsbedingungen und Anforderungen an die einzelne Lehrer*in, wie die Reduzierung auf ein Zwei-Säulen-System, die Ausweitung der Ganztagschule und die Inklusion (Terhart 2016, S. 29; vgl. Baumert 2014). Ambivalent erscheint, dass trotz der allgemein anerkannten komplexen Anforderungen von Lehrer*innen der Lehrberuf »keine Entsprechung in konkreten Maßnahmen und Handlungen der Anerkennung und Unterstützung« erfährt (Rothland 2016, S. 82). Gesellschafts- und bildungspolitische Relevanzsetzungen wirken unmittelbar in die Berufspraxis hinein, wo sie unter der Prämisse der Kostenneutralität und ohne die nötige Unterstützung der Lehrpersonen zu Überforderungen führen können. Es erscheint, als würde zuweilen mit ‚normativem Appell‘ auf Lehrer*innen insistiert, um die Verantwortung bildungspolitischer Entscheidungsträger*innen von den finanziellen und personalen Ressourcen und Ausbildungsmaßnahmen auf die Lehrperson als ‚zentraler Reformmotor‘ zu verschieben (Wittek 2016, S. 329).

Anforderungsprofil und Beanspruchungserleben

Charakteristische Anforderungen (Herzog & Makarova 2014) ergeben sich aus der Perspektive der Makroebene des Systems von Seiten der Politik (Bildungssteuerung) und der Gesellschaft sowie von der Mesoebene der schulischen Eigenverantwortung und Schulentwicklung (Cramer ebd.). Von der Mikroebene des Unterrichts als Kerngeschäft (Tenorth 2006, S. 585) kann das Lehrer*innenhandeln unter ‚doppelter Kontingenz‘ bzw. ‚Ungewissheit‘ in ‚antinomischen Strukturen‘ als spezifische

Anforderung definiert werden (Cramer ebd.) Das komplexe Anforderungsprofil führt zu ‚Beanspruchungserleben‘ als ein zentrales Charakteristikum des Lehrer*innenberufs insgesamt (ebd.). Die Lehrer*innenbildung ist für die Berufsausübung relevant, da in ihr eine Reflexion über Anforderungen und entsprechende Bewältigungsweisen auf die beruflichen Anforderungen vorbereiten.

Berufsprestige

Das Ansehen von Lehrpersonen und ihrem Handeln ist in der Öffentlichkeit ambivalent (Rothland 2007, 2016). Laut Umfragen und medialer Berichterstattung ist das ‚Berufsprestige‘ zwar gestiegen; auf einer abstrahierten Ebene wird dem Lehrberuf gar eine anspruchsvolle und zentrale gesellschaftliche Funktion zugeschrieben (Prestigefunktion) (ebd. 2016, S. 82). Dem steht ein geringes öffentliches Ansehen von Lehrer*innen als Personen gegenüber, das sich auf individuelle Erfahrungen mit konkreten Lehrer*innen z. B. aus der eigenen Schulzeit (Erfahrungswissen) stützt und oftmals mit negativen »Eigenheiten der Berufsinhaber[*innen]« und »kolportierten berufsspezifischen Privilegien« in Verbindung gebracht wird (ebd.; vgl. Barz & Singer 1999; vgl. Blömeke 2005). Differenziert nach Schularten wird Gymnasiallehrer*innen ein vergleichbar höheres Maß öffentlicher Wertschätzung entgegengebracht als Grundschullehrer*innen (Rothland 2016, S. 69).

Verdienst und berufliche Sicherheit

In Deutschland unterrichten derzeit rund 800.000 Lehrer*innen im öffentlichen Dienst, davon befinden sich etwa Dreiviertel im Beamtenverhältnis. Beamte sind unkündbar und ihnen steht eine lebenslange Alimentation zu. Im Gegensatz zu vielen anderen OECD-Ländern bietet Deutschland seinen Lehrer*innen wettbewerbsfähige Gehälter. Insbesondere die Einstiegsgehälter deutscher Lehrer*innen liegen im internationalen Vergleich europäischer OECD-Staaten weit vorne. Mit einer Verbeamtung auf Lebenszeit sind daher gute Verdienstmöglichkeiten und eine sichere Berufsposition verbunden. Im Gegenzug dürfen verbeamtete Lehrer*innen nicht streiken, sie können gegen ihren Willen an einen anderen Schulstandort versetzt werden, kurz: sie haben eine besondere Treuepflicht gegenüber dem Staat.

Bildungspolitische Relevanzsetzungen

Auf Ebene einzelner Fächer sind bildungspolitische Relevanzsetzungen als weitere Rahmenbedingungen zu benennen. In den letzten Jahren wurde die Stundentafel des Kunstunterrichts schulartenübergreifend gekürzt, in manchen Bundesländern sogar die Ablösung von Kunstlehrer*innen durch freischaffende Künstler*innen diskutiert und an Grundschulen wird, wenn überhaupt, oftmals fachfremder Unterricht erteilt (Peez 2012; Bader & Hermann 2020). Diese bildungspolitischen Relevanzsetzungen haben nicht zur Stärkung des Fachs Bildende Kunst beigetragen, weder im Fächerkanon der Schule, noch in der öffentlichen Wahrnehmung. In der öffentlichen Diskussion wird von Schule zwar die Förderung von Kreativität erwartet, die insbesondere dem Kunstunterricht zugeordnet wird. Durch den leistungsbetonten Schulalltag besteht

gleichzeitig die weitverbreitete Erwartung an die Funktion von Kunstunterricht als wissenschaftsfernes Ausgleichsfach.

»Pädagogische Paradoxie der Bedingten Freiheit« (Wimmer)

Bildung ist ein z. T. heteronomer, d.h. von fremden Einflüssen bedingter Erfahrungsprozess, »der vom Ich *nicht* beherrscht werden kann« (vgl. Thompson 2009; zitiert nach Wimmer S. 100). »Bildung ist deshalb kein Produkt, schon allein deswegen nicht, weil es an seiner eigenen Herstellung maßgeblich beteiligt ist« (Wimmer 2014, S. 101). Der »Planbarkeit« (Jaspers 1968) und »Machbarkeit« (Schäfer & Wimmer 2003) in pädagogischen Prozessen durch Lehrer*innen sind Grenzen gesetzt. Lehre ermöglicht zwar Bildungsprozesse, aber Lehre bewirkt nicht Bildungsprozesse (Wimmer ebd.). Von der »pädagogische[n] Paradoxie der bedingten Freiheit« kann sich die Bildungstheorie »nur auf der Ebene ihrer theoretischen Aussagen befreien« (Wimmer 2014, S. 100; vgl. Wimmer 2006). Im Beruf der Kunstlehrer*in tritt das Wesen des Lehrberufs als »unmögliche[r] Beruf« (Freud 1978, S. 94; vgl. Wimmer 2014, S. 100) vielleicht am deutlichsten in Erscheinung: Im Kunstunterricht wird »das nicht lehrbare und deshalb [das] sich in Freiheit ereignende Lernen [ge]lehr[t]« und gleichzeitig beinhalten institutionalisierte künstlerische Prozesse »das Zwangsmoment des pädagogischen Handelns« (Wimmer 2014, S. 100), das der Kunst selbst zuwider läuft. Die benannten Charakteristika und Rahmenbedingungen werden als potentiell einflussreich auf die Studien- und Berufswahlentscheidungs-Prozesse von Studieninteressent*innen bzw. Berufsanwärter*innen angesehen.

1.2 Die Studie im Kontext der Lehrer*innenbildungsforschung

Nachdem im vorausgegangenen Abschnitt die kunstakademische Lehrer*innenbildung sowie Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrberufs vorgestellt wurden, erfolgt nun zum Zwecke der Anschlussfähigkeit eine Anbindung des Vorhabens an etablierte Themensegmente und Paradigmen der Forschung zum Lehrer*innenberuf (Terhart et al. 2014). Cramer (2018) entwickelt auf Basis wissenschaftssoziologischer und wissenschaftstheoretischer Vorüberlegungen eine Systematik der Forschung zum Lehrer*innenberuf. Die aus den vier heuristischen Teilsystemen *Themen*, *Methoden*, *Autor*innen* und *Paradigmen* bestehende Systematik wendet er auf den einschlägigen deutschsprachigen Literaturbestand zum Forschungsfeld an (ebd.). In einer deskriptiven Analyse der Literatur zeigt sich, dass den einzelnen Themenfeldern eine recht unterschiedliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (ebd., S. 105) und die Forschung zur *Lehrer*innenbildung* mit 42,1 % am intensivsten bearbeitet wird (ebd.), gefolgt von *Lehrer*innenkognitionen, -emotionen und -kompetenzen* (41,0%), *Lehrer*innenhandeln* (38,8%), *Charakteristika und Rahmenbedingungen* (17,4%), *Berufsbiografie* (13,5%), *Konzepte der Forschung* (12,9%), *Belastung und Beanspruchung* (5,1%) sowie *Geschichte des Lehrer*innenberufs* (3,4%) (ebd. S. 109).

Bei der Durchsicht der Themenfelder und ihrer Einzelthemen zeigen sich mehrere thematische Anschlussmöglichkeiten zur vorliegenden Studie. Die beiden Forschungszweige ‚Lehrer*innenbildung‘

und ‚Berufsbiografie‘ erweisen sich als die zentralen thematischen Bezugsgrößen. Aber auch weitere Themenfelder sind überaus bedeutsam für die Studie wie Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrer*innenberufs, deren Inhalte bereits in Teilkapitel 1.1.2 skizziert wurden. Das Thema ‚Konzepte der Forschung‘ steht in Verbindung zum Teilkapitel ‚Professionstheorien‘ (vgl. Teilkapitel 1.3.3). Aus dem Themenfeld ‚Kognitionen, Emotionen und Kompetenzen‘ werden einzelne Dimensionen für die Beschreibung von Entwicklungsprozessen im zeitlichen Verlauf unter Einfluss wechselnder Ausbildungsumwelten ausgewählt und in Teilkapitel 1.3.4 vorgestellt. Die Felder ‚Lehrer*innenhandeln‘ und ‚berufliche Tätigkeit‘ tauchen nur indirekt in den Erfahrungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst während Praxisphasen auf und werden eher zu den Rahmenbedingungen des Lehrer*innenberufs gezählt, die einflussreich auf die studentischen Orientierungen und Überzeugungen sein können.

Nachfolgend wird die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenbildung (1.2.1) und die Forschung zur Lehrer*innenbildung in der Kunstpädagogik (1.2.2) vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden die teils divergenten Paradigmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung aufgezeigt (1.2.3) und eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Argumentationslinien vorgenommen. Teilkapitel 1.2.4 fokussiert auf die Berufsbiografie-Forschung zu Entwicklungsprozessen von Lehramtsstudent*innen im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

1.2.1 Pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenbildung

Im *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al, 2014) diskutiert Udo Rauin zusammenfassend den aktuellen Stand der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrer*innenbildung. Anhand der darin beschriebenen zentralen Aspekte dieses Forschungsfeldes (*Wirksamkeit, Kompetenzentwicklung, Reglementierung, Vergleichsforschung, tertium comparationis, Vorhersagbarkeit, Subjekt, Praxisphasen und Entwicklungsverläufe, Längsschnitt*) (Rauin 2014, S. 572 ff.) erfolgt in diesem Teilabschnitt eine Verortung bzw. Abgrenzung des eigenen Vorhabens.

Wirksamkeit und Wirkungsweise

Die allgemeine pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenbildung thematisiert im Kern deren Wirksamkeit und Wirkungsweise, die mit ihren ungeordneten Zuständen zuweilen als ‚Dodge City‘ des Wilden Westens charakterisiert wird:

»In großer Unübersichtlichkeit stabile Strukturen entdecken zu wollen und nach Evidenz zu suchen, die uns über die Wirkungsweise der Lehrer[*innen]bildung aufklären soll, ist ein äußerst mutiges Unterfangen« (ebd. S. 572).

In der vorliegenden Studie bildet die *erste Phase* der hochschulischen Lehrer*innenbildung das *begrenzte Handlungsfeld der Ausbildungsumwelt*. Kunst und Pädagogik sind darin Ausbildungsgegenstände, die teils

in zeitlicher Abfolge von schwerpunktmäßig künstlerischen und pädagogischen Studienelementen sowie teils miteinander verbunden thematisiert werden. Die strukturelle Setzung einer sich verändernden Umwelt wirkt potentiell als äußere Einflussgröße auf die Annäherung von fachlich-künstlerischen und lehrberufsbezogenen Ausbildungsbestandteilen bzw. auf die Orientierungen (soziale Prozesse) von Lehramtsstudent*innen zwischen Fachstudium und Praxisphasen ein. Die institutionalisierte Lehrer*innenbildung in ihrer Strukturiertheit und potentiellen Wirkungsweise stellt den *Rahmen* der Orientierung zwischen Fachlichkeit und Lehrberufsbezug sowie *Knotenpunkt* zur vorliegenden Studie dar. Der Forschungsgegenstand der Studie ist jedoch *nicht* die Wirksamkeit oder die Wirkungsweise der Lehrer*innenbildung selbst, sondern vielmehr die Orientierung zwischen fachlich-künstlerischen und pädagogisch-lehrberufsbezogenen Dimensionen in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst *innerhalb* einer sich verändernden und potentiell wirksamen Ausbildungsumwelt.

Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung wird in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung als Folge der institutionalisierten Lehrer*innenbildung und deren Struktur, Inhalt, Steuerung und Organisation untersucht (ebd., S. 573). Virulent ist die Frage nach einer geeigneten Organisationsform grundständiger oder integrierter Studienstrukturen zum Erwerb lehrberufsbezogenen Wissens (ebd.). Theoretische Konzepte zur Vereinheitlichung der Curricula in der Lehrer*innenbildung werden strittig behandelt und kritisch auf ihre empirische Tauglichkeit und praktische Bedeutsamkeit geprüft (ebd.). Hierzu zählen die von Oser entwickelten ‚Standards der Lehrer*innenbildung‘ und die z. B. von Terhart oder Tenorth definierten ‚Kompetenzen des Lehrer*innenberufs‘ (ebd.). Rauin lokalisiert die erste Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung mit ihren Dilemmata sozusagen als städtisches Zentrum von ‚Dodge City‘ (Rauin 2014, S. 573).

Insgesamt steht die Gestaltung der Lehrer*innenbildung seit Jahrzehnten vor der Herausforderung, das richtige Maß an Selbstbestimmung und Vorstrukturierung zu finden (Cramer 2012). Auf der einen Seite wird in einer nicht modularisierten Lehrer*innenbildung die Gefahr einer »Klientenanpassung«, einer Ausrichtung der Ausbildung an den Bedürfnissen der Studierenden selbst gesehen (vgl. ebd. S. 293; Oelkers 1996, S. 10), die »zu einem Pseudo-Praxis-Bezug bei weitgehender Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte führen« könne (ebd.). Auf der anderen Seite birge die Modularisierung die Gefahr einer Verschulung der Lehrer*innenbildung und einer Bevormundung des selbstbestimmten, reflektierenden Individuums durch enge Vorgabenraster (ebd.).

Exkurs: Skepsis gegenüber Reglementierung und Vereinheitlichung

Die Ziele des Bologna-Prozesses zur Vereinheitlichung der europäischen Studieninhalte und Studienwege stießen auf Kritik von Seiten vieler Kunstakademien:

»Nach Überzeugung der Staatlichen Akademie der Bildende Künste Stuttgart und ihrer Verantwortlichen für den Studiengang widerspricht der Modulgedanke im

Grundsatz den Konditionen für die freie Entwicklung einer eigenständigen künstlerischen Arbeit, die auch für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium im Fach Bildende Kunst unabdingbare Voraussetzung für ihre spätere berufliche Tätigkeit ist« (Präambel, Studienordnung ABK Stuttgart, GymPO I⁴).

Mit den neuen Begrifflichkeiten (Modul, Bachelor, Master) ginge – so die Befürchtung – auch ein wesentlicher Wandel im Begriff von Bildung einher (Gerhart 2006; nach Kehr 2008, S. 240f.). Anstelle des bisherigen Ideals der Erkenntnis in der Hochschulausbildung würde nun die Effizienz des zu Lernenden und Gelernten zum Ziel gesetzt (ebd.). Vermutet wird, dass der ideelle Wert, der in der Gewinnung eines Weltbildes und einer reflektierten Haltung zu diesem Weltbild liege, nicht mehr länger im Vordergrund stehe (ebd.).

»Das Wesen von Kunst und der Begriff von Effizienz [...] sind nicht nur unvereinbar, sie schließen sich sogar prinzipiell aus. Beginnt die Frage nach Nutzen und Anwendbarkeit die Inhalte eines Kunststudiums zu bestimmen, kann dieses grundsätzlich nicht mehr der Kunst gelten« (Gerhart 2006; zitiert nach Kehr 2008, S. 240f.).

Die Annahme ist weit verbreitet, dass Kunst nicht unbedingt mit modularisierten Formen der Lehre kompatibel sei (Dieckvoss & Klemm 2017, S. 52); vielmehr verlaufe die weltweite Tendenz, Studiengänge zu vereinheitlichen und anzugleichen, konträr zu dem, was ein Studium der Bildenden Kunst charakterisiere, sofern es mit »Experimentierfreude, Freiraum und Freiheit und individuelle Entwicklung eines Werkprozesses« assoziiert werde (ebd.). Die Kehrseite des allgemeinen Gültigkeitsanspruchs der Bologna-Reformen und Modularisierungen zeige sich, so Judith Hopf⁵ Einschätzung, insbesondere an Kunstakademien, an denen sich freie individuelle Entwicklungsprozesse einer »Bürokratisierung der kreativen Prozesse« gegenüberstünden (ebd.).

Vergleichsforschung

Die Wirksamkeit und Wirkungsweise der Lehrer*innenbildung wird in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung durch nationale und internationale Vergleichsforschung entlang einzelner Phasen der Lehrer*innenbildung separat oder phasenübergreifend geprüft und die »Transformation von Anfängerwissen in Expertenwissen« erklärt (Rauin 2014, S. 573). Ein Vergleichsobjekt im Sinne eines *tertium comparationis* wird dabei in Testverfahren gesehen, welche »die professionellen Kompetenzen empirisch erfassen können« (ebd.).

⁴ http://www.abk-stuttgart.de/fileadmin/redaktion/content/hochschule/organisation/hochschulverwaltung/herunterladen/studiengaenge/bildendekunst_kuenstlehtamt_KTPP/abk_stud.bildendekunst_kuenstlehtamt.Studienordnung_KLIMG_20120215.pdf. Abgerufen am 8.8.2019

⁵ Interview mit der Künstlerin Judith Hopf, Professorin und Prorektorin der Städelschule in Frankfurt <http://www.faz.net/aktuell/uni-ratgeber-drei-falsche-vorurteile-gegen-das-kunststudium-13957740.html>. Abgerufen am 8.8.2019.

Die Vergleichsforschung tritt aus dem eigenen Blickfeld heraus und erhofft sich aus einer Makroperspektive heraus einen Erkenntnisgewinn (ebd.). Dabei wird die Vergleichbarkeit eingeschränkt durch die Vielfalt und fehlende Kohärenz von länderspezifischen Regelungen, Prüfungsordnungen, Zielen und geteiltem Wissen in der Lehrer*innenbildung (ebd.). Während international »kulturspezifisch geprägte Antworttendenzen die Vergleichbarkeit von Selbstauskünften« begrenzen, sind es auf nationaler Ebene die unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Curricula der geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer (ebd. S. 573).

‚tertium comparationis‘

Rauin folgert, dass ein Vergleich nur in einem relativ kleinen Segment der Lehrer*innenbildung durchgeführt werden könne, das über sehr ähnliche fachwissenschaftliche Curricula verfüge (ebd.). Um die berufsbiografischen Vorgeschichten und Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nicht nur basal zu beschreiben, sondern in fachspezifischer Weise charakterisieren zu können, bedarf es jedoch dezidiert einer Forschungsanlage, die Untersuchungsgruppen *verschiedener* fachspezifischer Curricula vergleichend einbezieht. Insofern ist die Studie nicht auf sehr ähnliche fachwissenschaftliche Curricula angewiesen, die es aufgrund umfassender Desiderate in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung der Kunstpädagogik bis dato ohnehin nicht gibt. Allerdings bedarf es eines *Vergleichsobjekts* im Sinne eines ‚tertium comparationis‘ (vgl. ebd.), um trotz differenter Curricula eine vergleichende Betrachtung vornehmen zu können. In Teilkapitel 1.3.4 werden Dimensionen der Forschung zur Entwicklung von Professionalität vorgestellt, die als Vergleichsobjekt(e) eine Anschlussfähigkeit der Studie an den Gros der Lehrer*innenbildungsforschung ermöglichen, ohne deren Forschungsparadigmen folgen zu müssen.

(Keine) Vorhersagbarkeit von Studien- und Berufsleistungen

Als maßgeblich mit beeinflussende Größen für den ‚Studienerfolg‘ werden in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung die *Persönlichkeitsmerkmale* (z. B. ‚Big Five‘) von Lehramtsstudent*innen angesehen (ebd.). Da Persönlichkeitsmerkmale als stabile, feststehende Größen verstanden werden und die Wirkung der Lehrer*innenbildung begrenzen, könne man auf die Idee kommen, die Varianz der Personenmerkmale durch selektive Aufnahmeprüfungen zu mindern (ebd. S. 574). Jedoch würden die vorhandenen Instrumentarien nicht für eine Vorhersage von Studien- und Berufsleistungen und damit auch nicht zur Eingangsselektion von Student*innen taugen (ebd.). Persönlichkeitsmerkmale werden in der vorliegenden Studie gerade aufgrund der problematischen Nähe zu Selektionsüberlegungen vollständig ausgeklammert. Neben Merkmalen der Persönlichkeit wird der Ausbildungserfolg auf Eingangsleistungen von Erstsemestern zurückgeführt. Insofern dürfen fachliche Leistungen angehender Lehrer*innen »nicht ausschließlich als Effekte des Systems, der Qualität und des zeitlichen Umfangs der Lerngelegenheiten interpretiert werden« (ebd. S. 573). In der vorliegenden Studie wird nicht von Eingangsleistungen, sondern von berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ gesprochen, womit semantisch u.a. eine Abgrenzung zu prognostischen Bewertungsabsichten vorgenommen wird.

In erster Linie vom ‚Subjekt‘ abhängig

Hascher schlägt eine programmatische Neuausrichtung der Forschung zur ‚Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung‘ vor, nach der ‚Wirksamkeitsfelder‘ definiert und verschiedene Perspektiven eingenommen werden (Hascher 2014; vgl. Rauin 2014, S. 577). Aus der *individuellen Perspektive der beteiligten Akteur*innen* gilt es laut Hascher zu berücksichtigen, dass Kompetenzentwicklung in erster Linie vom ‚Subjekt‘ abhängt (Hascher 2014, S. 554). So scheint die Lehrer*innenbildung vor allem dann wirksam zu sein, wenn eine *Passung* mit den *subjektiven Theorien* und *Einstellungen* der Student*innen vorläge (ebd.). Aus einer individuellen Perspektive der beteiligten Akteur*innen heraus wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass einzelne hochschuldidaktische Konzepte dann ihre Wirkung entfalten, wenn diese mit den Überzeugungen und Einstellungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst übereinstimmen.

Praxisphasen und Entwicklungsverläufe

Die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Forschung widmet sich darüber hinaus der Frage nach ‚Praxisphasen als Königsweg?‘ der Lehrer*innenbildung (Terhart 2014; Cramer 2018, S. 109). Aus der ‚Berufsfeldperspektive‘ ist die Nähe des Studiums zum Praxisfeld durch studienbegleitende Schulpraxisphasen nicht in jedem Fall mit positiven Effekten verbunden (Hascher 2014, S. 554). Vielmehr geben empirische Studien Grund zum Zweifel, darin den Königsweg der Verbesserung der Lehrer*innenbildung zu sehen (ebd.). Die bisherige Befundlage deutet vielmehr darauf hin, dass mit hochschulischen Praxisphasen nicht nur wünschenswerte Effekte verbunden sind (Hascher 2012a+b): Eine »schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium [bewirkt] offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d.h., zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis« (Bach 2013, S. 123). Über das tatsächliche Zusammenwirken von Praxisphasen und der Entwicklung von Professionalität besteht nach wie vor ein Empirie-Defizit:

»Zurückhaltung ist ferner geboten, da die bisherigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen insgesamt, vor allem aber in Hinblick auf die Wirksamkeit von Praxisphasen, noch zu schwach und wenig aussagekräftig sind« (Biederbeck & Rothland 2018, S. 7).

An anderer Stelle wird die Schulpraxis zum Kern von Lehrer*innenbildung gezählt (Mayr 2007, S. 153;) und ihr wird zuweilen eine stärkere Wirksamkeit zugeschrieben, als der theoretischen Erstausbildung (Lipowsky 2004; Cochran-Smith & Zeichner 2005; vgl. Cramer 2012, S. 108). Mit Hilfe einer theoriebasierten Reflektion könne die hochschulische Praxisphase dazu befähigen, im Lehrberuf reflektierter zu handeln (Niggli 2004).

Forschungsanlagen mit längsschnittlichen Designs

Neben kulturspezifisch geprägten Antworttendenzen und inkomparablen Curricula wird die begrenzte »prognostische Validität« bestimmter Prüfmethode wie Fragebogenerhebungen bemängelt, in denen

»berufsspezifische Anforderungen an konkretes Handeln unberücksichtigt« blieben (ebd.; Czerwenka & Nölle 2014) (vgl. Kapitel 3). In der Lehrer*innenbildungsforschung werden deshalb insbesondere Forschungsanlagen mit längsschnittlichen Designs als wertvoll erachtet, um Daten theoretischer Ausbildungsphasen mit denen der beruflichen Praxis zu verbinden (ebd.; Cramer 2012) (vgl. Kapitel 3).

1.2.2 Forschung zur Lehrer*innenbildung in der Kunstpädagogik

Neben den Disziplinen Pädagogik und allgemeine Bildungswissenschaften beschäftigt sich zunehmend auch die Kunstpädagogik empirisch forschend mit der Professionalität von Kunstlehrer*innen und ihrer Entwicklung. Dabei werden die fachspezifischen Merkmale professionellen Handelns und das selbstreflexive Wissen von Kunstpädagog*innen über Belange ihres Berufes untersucht (Peez 2012, S. 171ff.). Die Basis dieser Studien und ihre charakteristische Gemeinsamkeit ist deren qualitativer Zugang »angesichts der Gleichzeitigkeit vielfältiger lebensweltlicher Einflussfaktoren« (Peez 2012, S. 171ff.) und erfolgt zumeist über Einzelinterviews, die sich allenfalls im Narrationsgrad von leitfadengestützt bis offen narrativ sowie in der methodischen Herangehensweise zur Fallauswahl unterscheiden. Die Durchführung der Studien erfolgt häufig kollaborativ durch den Einbezug von Lehramtsstudent*innen als Forschende. Darin werden in unterschiedlichem Umfang Konsequenzen für die 1. Phase der Lehrer*innenbildung herausgearbeitet (Peez 2009; Mateus-Berr und Poscharnig 2014). Quantitative Vorgehensweisen werden in der kunstpädagogischen Lehrer*innen- und Lehrer*innenbildungs-forschung nicht berücksichtigt, allenfalls werden bei Bastian (1997) quantifizierende Analyseformen einbezogen. Das Bestreben nach Generalisierung ist entsprechend der kleinen Samples gering, bei Bastian wird zwar eine typisierende Generalisierung vorgenommen, wengleich die Befragungsgruppe lediglich aus 20 Personen besteht.

(Vor-)Bilder – Rekonstruktion von Selbstbildungskonzepten

Seydel untersucht Ansätze zur biografischen Selbstreflexion Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst, um aus einer kritischen Distanz heraus über das eigene professionelle Selbst reflektieren zu können, das unterschwellig gesteuert sei von eigenen lebensgeschichtlich frühen Schulerfahrungen (Seydel, 2005). In diesem Segment der biografieorientierten Lehrer*innenbildungsforschung in der Kunstpädagogik werden Lehrer*innen*bilder* von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst untersucht, die sich in der vorausgehenden berufsbioграфischen Phase gebildet und verinnerlicht haben. Mit Eintritt ins Lehramtsstudium mischen sich diese (*Vor-*)*Bilder* bzw. Lehrer*innen-*Selbstbilder* unkalkuliert ein, wenn sie unbearbeitet bleiben (Seydel 2005, S. 4). Strukturell eingebunden im gesamten Ausbildungszusammenhang, wird nach Möglichkeiten gesucht, diese Rollenbilder in biografischen Bezugnahmen zu reflektieren. Das Vorgehen grenzt sich von einer therapeutischen, künstlerischen, alltäglich biografischen Arbeit ab und zielt darauf, vielfältige Muster zum Lehrer*innenverhalten zu hinterfragen (ebd.). Durch die »Rekonstruktion der Studierenden-Sichtweisen« können Kenntnisse über kunstpädagogische Selbst-Bildungskonzepte gewonnen werden (Seydel 2004, S. 374). Dieser Forschungszweig besitzt eine Nähe zur Forschung über berufsbezogene

Überzeugungen und individuell verinnerlichte (kollektive) Habitus (im Überblick Reusser & Elmer 2014).

Professionsspezifische Merkmale und Einstellungen von Kunstlehrer*innen

Peez untersucht in einer Studie mit autobiografisch-narrativem Zugang biografische Gemeinsamkeiten von Kunstlehrer*innen aus Nordrhein-Westfalen (N=52, Zufallsstichprobe) und charakteristische Prägungen über Altersgruppen und Schulstufen hinweg. Im Ergebnis zeigt sich der Einfluss von Kunstpädagog*innen-Vorbildern in punkto kunstdidaktischer Methoden weitreichender als durch die institutionalisierte Lehrer*innenbildung (Peez, 2009). Weitere professionsspezifische Merkmale können unter Kunstlehrer*innen ermittelt werden: biografische ‚Vorgeschichten‘ wie (1) Malen, Zeichnen und Gestalten als früh gelebte Basis, (2) Talent und Begabung im bildnerischen Bereich, eine Zuteil werdende Förderung (3) in Elternhaus und Kunstunterricht sowie (4) durch Kunstlehrer*innen-Vorbilder aus der eigenen Schulzeit (ebd.). Darüber hinaus können charakteristische Einstellungen zum Lehrer*innenberuf und zur Schule identifiziert werden: (a) eine mit dem Lehrberuf verbundene finanzielle Sicherheit, (b) ein erlebter Freiraum oder Einschränkung hinsichtlich der eigenen künstlerischen Praxis, (c) eine frühere Ablehnung des Lehrer*innenberufs, (d) eine Abgrenzung zur bürokratischen Institution Schule und (e) Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Identitätskonflikte von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst

In einer österreichischen Studie werden auf Basis von 40 biografischen Interviews mit Kunstlehrer*innen Einflussfaktoren ermittelt, die für das Selbstverständnis von Kunstlehrer*innen prägend sein können (Mateus-Berr & Poscharnig, S. 523f.). Im Ergebnis zeigt sich ein ungelöster Konflikt zwischen ‚antinomen Identitätskonstrukten‘ im Rahmen der hochschulischen Lehrer*innenbildung (ebd. S. 524). Während der freie Kontext des Fachstudiums ermutige, gegen Konventionen Standpunkte zu ergreifen, wird das Praxisfeld Schule als stringentes System wahrgenommen (ebd.). Die Annäherung beider Welten führe zu Ausweichstrategien hinsichtlich schulbezogener Bereiche und in Folge zu einem geringeren Kompetenzaufbau. Fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Studienanteilen werde weniger Interesse entgegengebracht, als zu wenig attraktiv und alltagstauglich und als zu wissenschaftstheoretisch kritisiert (ebd.). In Anbetracht ungelöster Identitätskonflikte müsse der kunstdidaktische Diskurs in Bezug auf Kompetenzanforderungen und Identitäten neu definiert werden (vgl. ebd. S. 525). Zur Überwindung der antinomen Zerrissenheit werden selbstreflexive Prozesse in der Lehrer*innenbildung als bedeutsam erachtet (ebd.).

Motive der Berufszufriedenheit von Kunstlehrer*innen und deren Verbleib im Beruf

Heinritz & Krautz widmen sich in einer Studie dem spezifisch kunstpädagogischen Themenkomplex berufsbezogener Motive, Vorstellungen und Überzeugungen von Kunstlehrer*innen über den Kunstlehrer*innenberuf, den subjektiven Ausbildungserfahrungen und der Bedeutung der eigenen künstlerischen Tätigkeit (Heinritz & Krautz 2010). In einer weiteren Studie werden Motive von

Kunstlehrer*innen mit mindestens 10-jähriger Berufserfahrung herausgearbeitet, welche zur Berufszufriedenheit und zum Verbleib im Beruf beitragen (Heinritz und Krautz 2012). Zentrale Motive sind die Freude an der Kunst sowie eine bewusste Entscheidung für den Beruf Kunstlehrer*in. Dabei ist für die Berufszufriedenheit *nicht* entscheidend, ob der Berufswunsch von vornherein auf das Lehramt zielt, sondern

»ob im Verlauf der Ausbildung und der ersten Berufsjahre eine Verbindung mit der kunstpädagogischen Tätigkeit gelingt – gewissermaßen eine Entscheidung für den Beruf des Kunstlehrers im Nachhinein, auch wenn er nicht die erste Berufung war« (ebd. S. 4).

Weitere identifizierte Faktoren sind der Aufbau einer Berufsidentität, realistische Erwartungen an den Unterricht, die Beziehungsqualität zu den Schüler*innen, der Wunsch nach Erhaltung von Autonomie und Freiheit, ein kreativer Umgang mit Restriktionen und schließlich eine persönliche Lösung für die eigene künstlerische Arbeit. Die herausgearbeiteten Motive können anderen Lehrkräften für eine *vergleichende Selbstreflexion* dienen (ebd.). Sie sind anschlussfähig an die herausgearbeiteten Motive der o.g. kunstpädagogischen Studien.

1.2.3 Paradigmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung

Die bei Rauin genannte Unübersichtlichkeit hochschulischer Lehrer*innenbildung (Rauin 2014, S. 573) setzt sich zuweilen in den Argumentationslinien fort, die den Forschungsbemühungen zur Lehrer*innenbildung innewohnen. Um zu einer gewissen Klärung beizutragen, werden in diesem Abschnitt Paradigmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung vorgestellt (vgl. Cramer 2016b, S. 166). Sie beinhalten Generalisierungen, ontologische Modelle und methodologische Wertungen, die über eine längere zeitliche Periode für die Forschungsgemeinschaft maßgeblich sind (vgl. Cramer 2018, S. 108). Um eine begründete Entscheidung treffen zu können, aus welcher Perspektive der Forschungsgegenstand der Studie betrachtet wird bzw. welche Argumentationslinien und Interpretationsweisen verfolgt werden, sollen nachfolgend die verschiedenen Paradigmen vorgestellt werden:

(1) geisteswissenschaftliche und sozialpsychologische Paradigmen einerseits und (2) bildungsstatistische und bildungsrechtliche Paradigmen andererseits als jeweils nahestehende Ansatzpaare; (3) interpretativ-rekonstruktive und strukturtheoretische Paradigmen lassen sich der qualitativen Forschung mit soziologischem Theoriehintergrund zuordnen; (4) das Eigenschaftsparadigma und das Experten-Paradigma sind in der quantitativen Forschung mit psychologischem Theoriehintergrund beheimatet. Aufgrund meta-theoretischer Nähen und Distanzen existieren zuweilen Arbeitsbündnisse und Rivalitäten. Zwischen Eigenschaftsparadigma und Experten-Paradigma besteht ein Arbeitsbündnis A, zwischen kultur- und strukturtheoretischem Professionsansatz ein Arbeitsbündnis B. Zwischen A und B herrscht dagegen zuweilen ein

»Konkurrenzkampf um den Einfluss auf die weitere Lehrer[*innen]forschung« und eine Kontroverse über die »Richtigkeit« ihrer grundlagentheoretischen Prämissen (Tillmann 2014, S. 315). Insofern sind die ‚Arbeitsbündnisse‘ im folgenden Abschnitt den übergeordneten Meta-Theorien zugeordnet. Daneben existieren (5) weitere Ansätze wie das vergleichende Paradigma, das Wirksamkeitsparadigma und das methodologischen Paradigma (Tillmann 2014, ebd.). Aufgrund der besonderen Stellung im Rahmen der Studie wird das berufsbiografische Paradigma in einem separaten Kapitel vorgestellt (vgl. 1.2.4)

(1) Geisteswissenschaftliches und sozialpsychologisches Paradigma

Die Paradigmen der Geisteswissenschaften beziehen sich explizit auf die *Persönlichkeit* der Akteur*innen und auf die *Wertbezogenheit* von Bildung (Cramer 2016, S. 161). In der vorliegenden Studie wird die *Persönlichkeitsbildung* entgegen dem Gros der Lehrer*innenbildungsforschung (Cramer 2012) als *institutioneller Faktor* der kunstakademischen Lehrer*innenbildung zugrunde gelegt. In der Studie werden die *Überzeugungen und Werthaltungen* von Lehramtsstudent*innen hinsichtlich kunstdidaktischer Konzepte untersucht. Die Studie steht bildungstheoretischen Zugängen nahe, die eine Dekonstruktion aktueller Entwicklungen im Bildungswesen und in der Schule vornehmen und auf Basis »kritisch-konstruktiv argumentierender hermeneutischer Texte« bzw. aus einer kritischen Perspektive theoretische Widersprüche im Einsatz von Bildungs-Standards aufdecken (vgl. Cramer 2016 ebd.). Aufgrund des Subjektbezugs (Bader & Hermann 2019) und der Ablehnung einer Kompetenzprämisse in Teilen der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung (z. B. Maset) sind o.g. Dekonstruktionen für die Studie grundlegend. Das vorliegende Vorhaben geht auf Distanz zur Input-Output-Logik und entsprechender Semantiken wie ‚wirtschaftliche Verwertbarkeit‘ und ‚Bildung als Humankapital‘ in der Lehrer*innenbildung.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit gesellschaftlichen und interaktionsbezogenen Kontexten (Jonas et al. 2014; Cramer ebd.) und blickt auf die Reflexionen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst über ihre ‚soziale Identität‘ und ihr antizipiertes ‚Selbstbild‘ als zukünftige Kunstlehrer*in. Diese ‚Selbstreflexionen‘ werden in den Skalen zur Studien- und Berufswahlmotivation in einzelnen Items aufgegriffen und Lehramtsstudent*innen danach befragt, inwiefern sie *als Kunstlehrer*in zu sozialen Veränderungen beitragen wollen* und *Lebenssinn und -freude in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verknüpfen*. Positive Vorerfahrungen in der Jugendarbeit können dazu beigetragen, den Berufswunsch Lehrer*in zu entwickeln. Darüber hinaus kann sich das Selbstbild im Wunsch äußern, *jungen Menschen zeigen zu wollen, welche Bedeutung Kunst und Kreativität im Leben haben kann* oder *jungen Menschen eine freibeitliche Sicht auf die Welt ermöglichen zu wollen*. Weitere Selbstbilder kommen in Betracht wie: *Freude daran haben, zu sehen, wie sich Menschen weiterentwickeln; weil Kunst gesellschaftsrelevante Denkanstöße gibt* oder *weil Kunstunterricht eine herausgehobene Stellung im gesellschaftlichen Gefüge hat* und *Kreativität und praktisches Arbeiten gerade heute außerordentlich wichtig ist* oder *es besser machen zu wollen, als Lehrer*innen aus der eigenen Schulzeit* (vgl. Anhang Skala Studienwahlmotivation und Skala Berufswahlmotivation). Die

Reflexionen werden im Ergebnisteil der empirischen Großkapitel 5 und 6 gebündelt und werden in ihrem sozialpsychologischen Gehalt abschließend in Kapitel 7 besprochen.

(2) Bildungsstatistisches und bildungsrechtliches Paradigma

Das bildungsstatistische bzw. bildungsrechtliche Paradigma stellt einen bedeutsamen *thematischen* Bezugsrahmen der vorliegenden Studie dar, ohne jedoch richtungweisend aufzutreten. Lehramtsstudent*innen sind zukünftig Teil einer Berufsgruppe der Gesellschaft und treffen in Praxisphasen auf den Arbeitsplatz Schule mit seinen spezifischen Bedingungen und Arbeitssituationen (vgl. Cramer 2016, S. 162). Von den Berufsspezifika können »Anreize für die Wahl des Berufs ausgehen« (vgl. Weishaupt 2014, S. 103ff.) und stellen im Rahmen berufsbiografischer Laufbahnreflexionen einen zentralen Bezugspunkt zur vorliegenden Studie dar. Beispielsweise lässt sich fragen, inwiefern der Berufsstand angesichts unterrepräsentierter männlicher Berufsinhaber eine geschlechterabhängige Anziehungskraft ausübt oder inwiefern Verdienst und Karrieremöglichkeit im Lehrberuf in den Augen Lehramtsstudierender einen äußeren Anreiz darstellt (vgl. empirisches Großkapitel 5 sowie im Anhang: Skala Berufswahlmotivation). Im Kontext gegenwärtigen Lehrkräftemangels hat die Laufbahnreflexion von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst unter Einbezug bildungsstatistischer Rahmeninformationen hohe Relevanz.

Im bildungsrechtlichen Paradigma werden weitere Berufsspezifika thematisiert wie Laufbahnregelung, Besoldung, Versorgung, Rechte auf pädagogische Freiheit oder Fortbildungspflicht. Bildungsrechtliche Berufsspezifika können mit Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst verknüpft werden, die den Lehrberuf attraktiv oder weniger anziehend erscheinen lassen wie z.B. die Aussicht auf ein Beamtenverhältnis. Im bildungsrechtlichen Paradigma wird die landesrechtliche Stellung des Lehrberufs ‚im Dienst eines Bundeslandes‘ thematisiert, das Rechtsverhältnis als Beamt*innen oder Beschäftigte quantifiziert und eklatante Unterschiede zwischen Bundesländern aufgezeigt (Beamtenverhältnis in Baden-Württemberg 90,7 % vs. Mecklenburg-Vorpommern 0,1 %) (vgl. Füssel 2014, S. 123ff.). Berufswege und Karrieren von verbeamteten Lehrer*innen sind vom Laufbahnprinzip der ‚Bestenauslese‘ bestimmt, um »ein optimales Funktionieren der öffentlichen Verwaltung sicherzustellen« (Art. 33 Abs. 2 GG; zitiert nach Füssel ebd. S. 134).

(3) Qualitative Forschung und soziologischer Theoriehintergrund – Interpretativ-rekonstruktive und strukturtheoretische Paradigmen

Der Wissenschaftszweig der qualitativ-rekonstruktiven Forschung arbeitet mit interpretativ-soziologischem Theoriehintergrund. In kulturtheoretischen Ansätzen (z. B. Bennewitz 2014) werden soziale Praktiken‘ von Akteur*innen in einer Institution ethnografisch teilnehmend-beobachtend erforscht (vgl. Tillmann 2014, S. 309f.). Im strukturtheoretischen Professionsansatz (Helsper 2014) werden Fälle rekonstruiert, um mittels objektiver Hermeneutik »Strukturen professionellen Handelns zu bestimmen und den Idealtypus zu rekonstruieren (Helsper)« (Tillmann, 2014, S. 310). Damit werden Antinomien herausgearbeitet, die dem Lehrer*innenhandeln strukturell inhärent sind. In der

vorliegenden Studie werden jedoch weder soziale Praktiken, noch Fälle des Lehrer*innenhandelns thematisiert, sondern auf berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ und Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudent*innen im Ausbildungskontext geblickt. Eine gewisse Nähe besteht allerdings zwischen sozialen Praktiken und Studienverläufen. Jedoch werden die Studienverläufe nicht mit ethnografisch teilnehmend-beobachtenden Methoden, sondern vielmehr anhand von Interviews im Rahmen qualitativer Vor- und Anschlussstudien sowie Fragebogenerhebungen untersucht. Ein teils hermeneutisches Vorgehen im Rahmen der Pilotstudie zielt auch nicht auf die Rekonstruktion eines idealtypischen Entwicklungsverlaufs sondern vielmehr auf eine *Vielfalt* möglicher Entwicklungsverläufe.

(4) Quantitative Forschung und psychologischer Theoriehintergrund

Das *Eigenschaftsparadigma* und das *Experten-Paradigma* sind Teil von übergreifenden kognitiv-psychologischen Forschungskonzepten, deren theoretische Vorentscheidungen und metatheoretische Prämissen in die Lehrer*innen(bildungs)-Forschung mit hinein transportiert werden. Beide Theorielinien definieren, operationalisieren und erforschen ‚Eigenschaften‘ und ‚Kompetenzen‘ von ‚Lehrer*innen-Subjekten‘ und stellen diese in den Bezug zu ‚Merkmalen‘ des Unterrichts und der Lehrer*innentätigkeit (Tillmann 2014, S. 308). Die direkte Beschäftigung mit Lehrer*innen rückt den Forschungszweig zwar in das Interessenfeld der vorliegenden Studie. Mit Blick auf deren kompetenztheoretische Argumentationslinien werden jedoch grundlegende Unterschiede deutlich.

Eigenschaftsparadigma

Im Eigenschaftsparadigma werden Interessen als personengebundene Eigenschaften thematisiert (vgl. Mayr 2014; Cramer 2016, S. 162f.). Weitere Merkmale wie Herkunft, pädagogische Vorerfahrungen und Berufswahlmotive werden darin ebenfalls als ‚Eigenschaften‘ verstanden, sofern sie nicht primär Ergebnis der Lehrer*innenbildung sind (ebd.). Das Eigenschaftsparadigma arbeitet mit quantitativen Methoden, fokussiert explizit auf Eigenschaften als stabile, feststehende Größen und verbindet Eigenschaften mit Eignung.

Während in der Basiswissenschaft der Psychologie der Mensch als Subjekt zentral ist, zeigt sich in der Übertragung in die Forschung zum Lehrer*innenberuf eine Verschiebung der Argumentationslinie vom Lehrer*innen-Subjekt (Eigenschaft) hin zur Lehrer*innen-Kompetenz (Eignung). Das ‚Lehrer*innen-Subjekt‘ selbst, mit seinen Eigenschaften rückt in den Hintergrund; seine Eigenschaften werden nun einer Eignungsprüfung hinsichtlich von Lehrer*innen-Kompetenzen unterzogen. Die Argumentationslinie einer Kopplung von ‚Eigenschaft-Eignung‘ wird in der vorliegenden Studie nicht verfolgt. Im Rahmen der Studie käme vielmehr eine Kopplung von ‚Eigenschaft-Orientierung‘ in Frage: Das Interesse (Eigenschaft) von Lehramtsstudent*innen ist dabei Teil von Orientierungsprozessen innerhalb des begrenzten Handlungsfeldes der Ausbildungsumwelt. Wenn nun die vorliegende Studie einen Bezug zwischen Lehrer*innen-Interessen und Charakteristiken des Lehrer*innenberufs herstellt, wird dabei *keine* Vordefinition von erwünschten bzw. erfolgsversprechenden Eigenschaften

(Interessen) vorgenommen und auch nicht auf einen Eignungszusammenhang hin überprüft. Orientierungsprozesse werden darin als individuell bedeutsame Bewegungen innerhalb von Übergangsphasen und Studienverläufen betrachtet.

In der vorliegenden Studie werden Dimensionen wie Herkunft, Interesse und Motivation nicht in den Kontext von Eignung gestellt, sondern als relevante Größen innerhalb (berufs)biografischer (Vor)Geschichten und Entwicklungsverläufen thematisiert. In der Studie werden Interessen nicht dispositional, sondern vielmehr situativ veränderbar aufgefasst. Dabei ist es durchaus möglich, dass sich künstlerische Interessen von Erstsemestern etablieren und über das gesamte Lehramtsstudium hinweg relativ stabil halten. Inwiefern die Stabilität von Interessen nun mit der »Wahl von (Lern-) Umwelten [zusammenhängt], die den bereits bestehenden Präferenzen entsprechen und diese verstärken« und zur Stabilisierung der »Characteristic Adaptations« führen (McCrae/Costa 2008) ist nicht Thema der Studie. Vielmehr wird eine grundlegende Beschreibung der Interessen- und Motivkonstellationen von Lehramtsstudent*innen in ihrer Breite, Vielfalt und fachspezifischen Charakteristik vorgenommen.

Im empirischen Teil der Studie werden die subjektiven Überzeugungen von Lehramtsstudent*innen hinsichtlich kunstdidaktischer Konzepte in den Blick genommen (vgl. Teilkapitel 6.2). Dieser Betrachtung liegen keine kompetenztheoretischen Setzungen im Sinne einer Vorrangstellung eines der kunstdidaktischen Konzepte vor. Im Kontext der kunstakademischen Prämisse zur Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit wird vielmehr die Argumentationslinie verfolgt, die Überzeugungen von Lehramtsstudent*innen-Gruppen möglichst in ihrer Breite und Vielfalt zu beschreiben. Dabei wird angenommen, dass sich in Übergangsphasen von Fachstudium und schulischen Praxisphasen ein kunstdidaktisches Verständnis anbahnen und weiter entwickeln kann und sich das Subjekt nach wiederholten Orientierungsphasen mit seinen Überzeugungen darin (wieder)findet. Es wird angenommen, dass sich dieses (Wieder)Finden in einem individuellen affirmativen Erleben zeigt und sich später u.a. durch den Verbleib im Beruf äußern kann. Das Ausbleiben affirmativen Erlebens führt potentiell zu einer neuerlichen Orientierungsphase, während der Verlust einen Wechsel der Ausbildungsumwelt wahrscheinlicher macht.

Experten-Paradigma bzw. Expertise-Paradigma

Das Expertise-Paradigma thematisiert den Wandel im Rahmen der Lehrer*innenbildung von einer ‚Noviz*in‘ zur ‚Expert*in‘ (Bromme 1992; Krauss & Bruckmaier 2014). Dieser ‚Wandel‘ wird über die »Anbahnung von professioneller Handlungskompetenz« erklärt (Cramer 2016, S. 163). Auch der Forschungszweig zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer*innenberuf wird von Cramer diesem Komplex zugerechnet; gewöhnlich werden darin quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung angewendet (vgl. Cramer ebd.). Im Expertise-Paradigma wird gewöhnlich auf das ‚Modell Professioneller Handlungskompetenz‘ von Baumert & Kunter (2006) und den vier Kompetenz-Dimensionen (1) Überzeugungen und Werthaltungen, (2) selbstregulative Fähigkeiten, (3) motivationale Orientierungen und (4) Professionswissen rekurriert (ebd.). Werden im Sinne einer

Kompetenzentwicklung längsschnittliche Verläufe wie z. B. Veränderungen von Interessenorientierungen nachgezeichnet, werden Untersuchungen dem Expertise-Paradigma zugeordnet (vgl. Cramer 2016, S. 164). Hierzu müssen die Ergebnisse jedoch deutlich in Richtung *Prädiktoren* interpretiert werden. In der vorliegenden Studie werden motivationale Orientierungen, Überzeugungen sowie selbstregulative Fähigkeiten aus dem Modell Professioneller Handlungskompetenz zwar aufgegriffen, und in ihrer längsschnittlichen Entwicklung nachgezeichnet (vgl. 1.3). Jedoch mit dem entscheidenden Unterschied, dass die Ergebnisse *nicht* in Richtung Prognosevariablen interpretiert werden. Da der fachspezifische Forschungsstand (noch) keine expertise-bezogenen Interpretationen im Sinne prognostizierbarer Effekte zulässt, werden in Kapitel 7 auf Basis der Ergebnisse lediglich vorsichtige Annahmen in Form von Fragestellungen formuliert, die Anlass bzw. Ausgangspunkt für weitere Forschungen darstellen können.

(5) Paradigmen des Vergleichs, der Wirksamkeit und der Methodologie

Vergleichendes Paradigma

Nationale und internationale Vergleichsstudien betrachten die Realisationsgestalt der Lehrer*innenbildung (Walm & Wittek 2014) und dienen der Rechenschaftslegung (Blömeke et al. 2010). Vergleichsstudien schaffen die Grundlage für eine Reflexion, »wie aus den Gemeinsamkeiten und Unterschieden für die eigene Situation gelernt werden kann« (vgl. Cramer 2016, S. 164). Im vergleichenden Paradigma ist der Aspekt des Vergleichs im Argumentationsgang dominanter als die untersuchte Variable bzw. das untersuchte Merkmal selbst. Das vergleichende Paradigma ist bedeutsam für die Studie, da mehrfach Inter- oder Intragruppenvergleiche durchgeführt werden, auf deren Basis Hauptkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern es *die* Student*innen, mit *der* Berufswahlmotivation und mit *dem* Studienverlauf überhaupt gibt. In der Studie wird explizit nach Unterschieden gesucht, um die Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in ihrer Breite und Vielfalt anhand von ausdifferenzierten Teilgruppen beschreiben zu können (Intragruppenvergleich). Darüber hinaus dient ein Intergruppenvergleich mit anderen Lehramtsstudent*innengruppen einer Charakterisierung der Untersuchungsgruppe (vgl. Kapitel 3, 5 und 6).

Wirksamkeitsparadigma

Im Wirksamkeitsparadigma wird die Lehrer*innenbildung innerhalb einer Wirkungskette betrachtet: (1) Das Hochschulstudium wird als einflussreich auf (2) den Kompetenzerwerb von Lehramtsstudent*innen betrachtet, aus dem erworbenen Wissen resultiert (3) potentiell erfolgreiches Lehrer*innenhandeln und aus kompetentem Lehrer*innenhandeln in der Schule erwächst (4) der Lernerfolg von Schüler*innen (Cramer 2016, S. 165). Diesem Paradigma werden Forschungsanlagen zugeordnet, die »Variablen aus mindestens zwei Elementen der angenommenen Wirkungskette beinhalten« und empirisch miteinander verknüpfen (ebd.). Das *Prä-Post-Design* (vgl. Kapitel 3) der vorliegenden Studie dient der Nachzeichnung von Entwicklungsverläufen insbesondere über das

Schulpraxissemester hinweg. Treten nun Änderungen zwischen Interessen vor (,Prä‘) und kurz nach dem Schulpraxissemester (,Post‘) auf, können Interessenänderungen (Effekte) theoretisch dem Schulpraxissemester (Angebot) zugeschrieben werden. Jedoch kann Effekt A nicht unbedingt in einen linearen Zusammenhang von Angebot B gestellt werden und schon gar nicht mit dem späteren unterrichtlichen Handeln.

Die vorliegende Studie zielt nicht auf die Untersuchung linearer Zusammenhänge von Studienangeboten und Studieneffekten. Sie macht auch nicht primär Aussagen über das vorbereitet sein auf den Lehrer*innenberuf und das Lehrer*innenhandeln. In der Studie werden Orientierungsdimensionen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst innerhalb eines Orientierungsprozesses während der ersten fünf Studiensemester zwischen Fachstudium und schulischen Praxisphasen beschrieben (vgl. Teilkapitel 1.3.4).

Methodologisches Paradigma

Im methodologischen Paradigma ist die Methode selbst das Thema und der Untersuchungsgegenstand, um neue Methoden zu entwickeln, zu vergleichen, abzuwägen und zu charakterisieren (Cramer ebd.). Für die vorliegende Studie ist diese Perspektive zwar nicht zentral. Jedoch werden mehrheitsanalytisch generierte Ergebnisse in ihrer Aussagekraft den Befunden personenzentrierter Analysen gegenübergestellt, um aus dem Vergleich methodische Rückschlüsse für die Forschung zu ziehen.

1.2.4 Berufsbiografie-Forschung zu Entwicklungsprozessen

In diesem Abschnitt wird die Forschung zur Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen betrachtet. Darin werden die Akteur*innen selbst entweder retrospektiv oder während der Lehrer*innenbildung entlang der beiden Fragen untersucht, *wer* sich für ein Lehramtsstudium bzw. perspektivisch für den Lehrer*innenberuf entscheidet und *warum*. Der Forschungszweig blickt auf berufsbiografische ‚Verläufe‘ und ‚Übergänge‘, die sich darin u.a. als Schlüsselbegriffe erweisen. Zentral sind die berufsbiografischen Schilderungen der Akteur*innen (z. B. »Tricks«, »Fallen« und »Arschkarten«) innerhalb der verschiedenen Phasen und in zentralen Übergängen der Lehrer*innenbildung. Die Berufsbiografieforschung führt zum eigentlichen Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie: zu den Lehramtsstudent*innen selbst als zentrale Akteur*innen innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Dabei werden die beiden o.g. Fragen aufgegriffen, *wer* sich für ein Lehramtsstudium entscheidet und *warum* dieser Personenkreis Lehrer*in werden möchte. Die Beweggründe, sich für den Beruf Lehrer*in zu entscheiden, werden im Zeitverlauf und am Übergang zwischen künstlerisch-fachlichem Atelierstudium und schulischem Praxissemester betrachtet. In dieser Phase des Übergangs werden künstlerisch-fachliche Motive und pädagogisch-lehrberufsbezogene Motive der Studierenden beleuchtet. Die vorliegende Studie ist in qualitative Vor- und Anschlussstudien eingebettet, die sehr nahe an die Befragten herantreten und Schilderungen zu ‚Tricks‘, ‚Fallen‘ und ‚Arschkarten‘ entfalten. Die vorliegende Studie selbst betrachtet die Akteur*innen

aus einer größeren Distanz einer Makroperspektive heraus, um Verläufe und Übergänge einer größeren Gruppe in ihrer Breite und Vielfalt beschreiben und charakteristische Züge hervorheben zu können.

Berufsbiografie- und Biografie-Forschung

Die Forschung zu Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen unterscheidet sich von der *Biografie-Forschung*: während die Forschung zur berufsbiografischen Entwicklung von Lehrkräften ‚äußere Tatbestände‘ und ‚Übergänge‘ in der Berufsbiografie in den Blick nimmt, interpretiert die qualitative Biografie-Forschung lebensgeschichtlich-reflexive Selbstdeutungen (vgl. Cramer, 2012, S. 99; Herzog u.a. 2007, S. 43). Die vorliegende Studie verortet sich im Forschungssegment der Berufsbiografie-Forschung, da sie explizit berufsbiografische Entwicklungsverläufe im Rahmen der kunstakademischen Lehrer*innenbildung aus einer größeren Distanz heraus in den Blick nimmt. Übergeordnet werden jedoch beide Forschungslinien miteinander verbunden, indem die Studie eingebettet ist in die qualitativ ausgerichtete Biografie-Forschung (Vor- und Anschlussstudie). In einem übergreifenden Forschungsprozess werden ‚äußere Tatbestände‘ und ‚Übergänge‘ berufsbiografischer Entwicklungsverläufe innerhalb der kunstakademischen Lehrer*innenbildung mit den ‚lebensgeschichtlich-reflexiven Selbstdeutungen‘ von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst verknüpft.

Berufsbiografisches Erleben und lebensgeschichtliche Entwicklung

Die Forschung zur berufsbiografischen Entwicklung von Lehrkräften beschäftigt sich seit Ende der 70er Jahre zunächst mit Fragen nach Schul- und Erziehungseinstellungen im Übergang von der Ausbildung in den Beruf (z.B. Praxisschock) (Müller-Forbrodt et al. 1978) oder mit Schwierigkeiten in der Berufseingangsphase von Lehrkräften (Veenmann 1984). Erst später wird der gesamte berufliche Verlauf betrachtet (Terhart u.a. 1994). Zur Beschreibung von Entwicklungsverläufen wurden zunächst standardisierte Stufenmodelle entwickelt (Fuller/Brown 1975), später aber durch eine Betrachtung auf Individualebene und einem kasuistischen Zugang abgelöst (Hubermann 1989; Hirsch et al. 1990; Reh & Schelle 2006).

Die Forschung hat in den vergangenen Jahren den Kenntnisstand über individuelle und kollektive Entwicklungen im Lehrer*innenberuf ausgeweitet, indem sie (1) den Aufbau der beruflichen ‚Identität‘ mit der Entwicklung des ‚individuellen Lebenslaufs‘ insgesamt verknüpft hat und (2) ‚geschlechts- und kohortenspezifischen Erfahrungsverläufen‘ nachgegangen ist (vgl. Terhart, 2011, S. 338). Aus einer ideen-, sozialgeschichtlich, historisch-vergleichenden Perspektive heraus (Cramer 2016, S. 161) erweisen sich in der Forschung zur Berufsbiografie ‚kollektive Erfahrungen‘ und ‚Identitäten‘ als Schlüsselbegriffe.

Heute wird die professionelle Entwicklung von Lehrer*innen als lebenslanger Prozess (Baumert & Kunter 2006, S. 483) in einem engen Zusammenhang mit deren Biografien betrachtet (Rothland & Terhart 2009, S. 797). Forschungsmethodisch erfordert dieses Verständnis einen ‚echten‘ längsschnittlichen Zugang (Cramer, 2012, S. 100). Methodologisch gewertet, entsprechen quantitative

Zugriffe nicht der idealtypischen Methode des berufsbiografischen Ansatzes, wenngleich bildungsstatistische Aspekte die berufsbiografische Forschung in neuerer Zeit prägen (vgl. Überblicksdarstellungen von Rothland 2011; 2014). Angesichts der begrenzten Aussagekraft einer einseitig ausgerichteten berufsbiografischen Forschung zum Lehrberuf wird eine verstärkte Verbindung qualitativer und quantitativer Ansätze gefordert, »um von den Vorteilen der jeweiligen Zugänge und Daten zu profitieren« (Cramer, 2012, S. 99; vgl. Rothland & Terhart 2009, S. 796).

Geschichten der Akteur*innen selbst in verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung

Zentrales Thema der berufsbiografischen Forschung sind die Akteur*innen selbst innerhalb der Lehrer*innenbildung: die angehenden oder bereits im Beruf befindlichen Lehrer*innen. Sie werden in Ausbildungsphasen (Cramer 2016, S. 164; Herzog 2014) und während zentraler Übergänge im längsschnittlichen Verlauf ihrer Berufsbiografie (Hermann & Bader 2018), von der Ausbildung in den Beruf (Keller-Schneider & Hericks 2014) oder über den Berufseinstieg hinaus (Herzog 2014) betrachtet. Die Themen werden ursprünglich in Form von berufsbiografischen Skizzen, Berichten und retrospektiven Reflexionen bearbeitet (Cramer ebd.). In den biografischen Erzählungen wird das Fachstudium rückblickend zuweilen assoziiert mit einer »Falle«. Der Übergang in den Vorbereitungsdienst kann im Einzelfall als existentieller Einschnitt erlebt werden: »Relativ am Anfang des Referendariats ist das Gemälde Selbstmitleid I entstanden, wo mir [...] das personifizierte Schicksal sozusagen die Arschkarte zeigt [...]«. Die Lehrtätigkeit wird häufig mit Überlebensstrategien und »Tricks« in Verbindung gebracht (vgl. Kemnitz 2014, S. 62). Studien zum Berufseinstieg variieren in ihrem theoretischen und methodischen Zugang und haben zu einem differenzierten Bild über einzelne Lehrer*innengruppen geführt. In der Berufseingangsphase sind Entwicklungsprobleme zu lösen, deren Bearbeitung je nach Persönlichkeitslagerung unterschiedlich angegangen werden müssen (Keller-Schneider 2010). Demzufolge ist es für die Identitäts- und Kompetenzentwicklung entscheidend, wie berufliche Erfahrungen verarbeitet werden, was als Voraussetzung für weiteren Kompetenzaufbau gilt (ebd.). Je nach Reichweite werden die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg bereits als theoretischer oder gar praktischer Gegenstand hochschulischer Praxisphasen thematisiert. Individuelle biografische Reflexionen sind nicht Teil der vorliegenden Studie; insofern erfolgt eine ausführliche Darlegung individuell relevanter biografischer Themen im Rahmen anschließender qualitativer Anschlussstudien.

Divergente Argumentationslinien in der Berufsbiografie-Forschung

Eine Herausforderung liegt in der Verortung der Studie in der berufsbiografischen Forschung, da dieses Forschungssegment aktuell aus ganz unterschiedlichen Paradigmen heraus agiert. Der Grund für die *Vermischung* verschiedenster Argumentationslinien liegt u.a. darin, dass die Entwicklung von Professionalität heute als lebenslanger Prozess in enger Verwobenheit mit den Biografien der

⁶ Qualitatives Datenmaterial aus Einzelinterviews, das in der Anschlussstudie ausgewertet wird (vgl. Kapitel 7).

⁷ *Soll ich's wirklich machen oder lass ich's lieber sein.* Portraits von Absolvent*innen des Lehramtsstudiums Bildende Kunst an der Kunstakademie Stuttgart während und im Anschluss an das Referendariat. Videografisch dokumentierte Einzelinterviews, Langzeitstudie der Autorin, seit 2004 (unveröffentlicht).

Akteur*innen betrachtet wird. Diese theoretische Setzung hat dazu geführt, dass die Berufsbiografie-Forschung heute nicht mehr klar aus dem ursprünglichen berufsbiografischen Paradigma heraus argumentiert. Die Berufsbiografie-Forschung behandelt Entwicklungsprozesse in Übergängen nicht mehr primär, um die Entwicklung einzelner Personen im Kontext ihres berufsbiografischen Erlebens und ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung zu beschreiben (vgl. Cramer 2016, S. 164). Berufsbiografische Entwicklungsprozesse werden heute vielmehr aus der Perspektive der Professionsforschung betrachtet, um anhand der nachgezeichneten Entwicklungsprozesse Aussagen über die Effizienz ihres Kompetenzerwerbs zu treffen und die Eignung der Akteur*innen für den Lehrberuf zu prognostizieren. Stehen beispielsweise Änderungen von motivationalen Orientierungen im Zentrum, wie es in der Pilotstudie und der vorliegenden Studie der Fall ist, werden diese aus der Perspektive der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung betrachtet, nicht automatisch dem berufsbiografischen Paradigma, sondern vielmehr dem Eigenschaftsparadigma zugeordnet, auch wenn auf ihre berufsbiografische Bedeutung hingewiesen wird (Cramer 2016, S. 164).

Um die längsschnittliche Untersuchung von Interessen in das berufsbiografische Paradigma einzubinden, bedarf es laut Cramer dem Einschlusskriterium, »dass über die Entwicklung einzelner Personen im Kontext ihres berufsbiografischen Erlebens und ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung Aussagen getroffen werden« (Cramer ebd.). Da jedoch sowohl berufsbiografisches Erleben (*selbstregulative Fähigkeiten*) als auch lebensgeschichtliche Entwicklungen (*Prozessfaktoren*) heute als Teil der professionellen Entwicklung betrachtet werden, ist dieses Einschlusskriterium nicht ausreichend. Es bedarf einer expliziten Abgrenzung zu professionstheoretischen Forschungen zur Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen, die auf eine Eignungs- und Effizienzprüfung abzielen. Anhand der *Wer?*-Frage sollen nachfolgend beispielhaft divergierende Argumentationslinien der berufsbiografischen Forschung aufgezeigt werden.

Wer? ...das Vorausgehende

Die Frage, *wer* sich für ein Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet, bezieht sich in der vorliegenden Untersuchung auf Studieninteressent*innen, die noch nicht in die Phase der *institutionalisierten* Lehrer*innenbildung eingetreten sind. Vielmehr befindet sich die angesprochene Personengruppe in einer allgemeinen zeitlichen Etappe des *Davor*. Diese Phase beinhaltet die Gesamtheit des *Vorausgehenden*. Bezogen auf die berufliche Entwicklung bildet das Vorausgehende zusammen mit den drei Phasen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung ein *Ganzes* des berufsbiografischen Entwicklungsprozess. Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung besitzen *Wer*-Dimensionen unterschiedliche Reichweiten. Die Studie geht davon aus, dass *das Vorausgehende* bzw. die *Wer*-Dimensionen in das anschließende Lehramtsstudium mit eingehen und dort teils getrennt nebeneinander, teils in eine Wechselwirkung mit Dimensionen des Studienverlaufs treten. Die *Wer*-Frage richtet sich nicht auf irgendjemand, sondern auf bestimmte Interessenträger*innen, die sich neben ihren gemeinsamen Interessen durch weitere *Wer*-Dimensionen auszeichnen und sich potentiell

von Interessenträger*innen anderer Fachrichtungen und anderer Studiengänge in charakteristischer Weise unterscheiden lassen.

Wer?...Charakteristiken von Lehramtsstudent*innen-Gruppen

Bei Rothland (2014) findet sich die Frage *wer?* (ebd. S. 319) explizit und in *nabezu* identischer Formulierung im Segment der Forschung zur Berufsbiografie von Lehrer*innen. *Wer* interessiert sich für das Studium und damit indirekt *für* die Zugehörigkeit zu einem Beruf bzw. Berufsstand? Die Beschreibung von Lehramtsstudent*innen entlang von ‚Herkunft‘ sowie weiteren ‚Merkmalen‘ gilt auch international als etablierter Forschungs-Gegenstand (Rothland 2014, S. 319). Über eine bloße »äußerliche, datenbasierte Beschreibung« hinaus zielt dieser Forschungszweig auf etwaige Unterschiede zu Personen anderer Studiengänge bzw. anderer Berufe, um festzustellen, ob es sich bei Lehramtsstudent*innen bzw. Lehrer*innen »um eine in spezifischer Weise zu charakterisierende Gruppe handelt« (ebd.). Der Einblick in bildungsstatistische Daten der Berufsinhaber*innen wie demografische Merkmale, soziale Herkunft, schulische (und berufliche) Vorbildung sowie (pädagogische) Vorerfahrungen, aber auch ihre Biografie und ihre Berufswahlmotivation sind als Charakteristikum in diesem thematischen Segment von hoher Bedeutung und in einem engen Wechselverhältnis untereinander zu sehen (ebd.). Laut Rothland sei unter Lehramtsstudent*innen die Studienwahlentscheidung als identisch mit der Berufswahlentscheidung anzunehmen, da sich Studieninteressent*innen mit dem Eintritt ins Lehramtsstudium bereits größtenteils für den Lehrer*innenberuf entschieden hätten (ebd.). Rothland überspringt deshalb die Frage nach der Studienwahl *Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium?* und fragt direkt nach der Berufswahl *Wer entscheidet sich für den Lehrer*innenberuf?* (Rothland 2014, S. 319). In der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung liegt damit eine theoretische Setzung vor, während eine Übertragbarkeit dieser Theorie auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst bis dato nicht geklärt ist.

Wer?...Eignung, Kompetenz und Wirkungskette

Die Frage ‚*Wer* entscheidet sich für den Lehrer*innenberuf?‘ wird explizit als ein Thema der berufsbiografischen Forschung zum Lehrer*innenberuf ausgewiesen (Rothland 2014; Terhart et al. 2014), jedoch zeigen sich unterschiedliche Argumentationslinien, die vom ursprünglichen berufsbiografischen Paradigma sehr weit entfernt liegen. Für eine bessere Übersicht werden nachfolgend vier verschiedene Argumentationslinien (A, B, C und D) vorgestellt, die sich in der einschlägigen Literatur identifizieren lassen (vgl. ebd.): *Argumentationslinie A* versucht anhand von ‚berufsunspezifischen‘ Persönlichkeitsmerkmalen und kognitiven Fähigkeiten, die als stabile Größen angesehen werden, den späteren »Erfolg oder Misserfolg« von Lehrer*innen zu erklären (vgl. Rothland 2014, S. 320). Diese Erklärung erweist sich jedoch als brüchig, da »sich die erwarteten positiven Effekte für die Leistung der Schüler[*innen] bislang nicht eindeutig belegen« lassen (vgl. Kennedy et al. 2008; Grönquist & Vlachos 2008)« (Rothland ebd.). *Argumentationslinie B* klammert stabile Persönlichkeitsvoraussetzungen aus und erklärt unterschiedliche erwerbbarere ‚Kompetenzen‘ von

Lehrer*innen als Resultat der Lehrer*innenausbildung (Kunter et al 2011, S. 57; Rothland ebd.). In dieser Erklärungsweise bleibt jedoch gerade der als »offenkundig« geltende Zusammenhang zwischen den ‚personalen Ausgangslagen‘ (*das Vorausgehende*) der Lehramtsstudent*innen und deren individuelle ‚Nutzung‘ von Ausbildungsangeboten unberücksichtigt (vgl. Rothland ebd.). *Argumentationslinie C* integriert nun die *A-* und *B-Linie* in einer *Wirkungskette*: erfolgreiches Lehrer*innenhandeln wird durch Angebote der Lehrer*innenbildung und deren Nutzung determiniert; die Nutzung ist wiederum durch die personale Ausgangslage der Lehramtsstudent*innen (mit)bedingt (Kunter ebd. S. 62; Rothland ebd. S. 321). Der Widerspruch zwischen unveränderlichen Voraussetzungen und der Erlernbarkeit des Berufs in der Ausbildung erscheint damit aufgelöst zu sein. Wenn Rothland nun danach fragt, wer sich für den Lehrer*innenberuf entscheidet, dann schlussendlich mit dem Anliegen, »die hier erfassten Variablen als Eignungsindikatoren für den Lehrer[*innen]beruf zu begründen«, d.h. um eine Vorhersage über die ‚Erfolgswahrscheinlichkeit‘ der ‚Merkmalsträger*innen‘ machen zu können (Rothland 2014, S. 344). Die berufsbiografische Forschung thematisiert berufsbiografische Entwicklungsverläufe; dabei argumentiert sie, wie dargestellt, gleichzeitig aus dem Eigenschaftsparadigma (*Argumentationslinie A*), dem Wirksamkeitsparadigma und dem Expertise-Paradigma (*Argumentationslinie B* und *C*) heraus (vgl. Teilkapitel 1.2.3). Die nachfolgende *D-Linie* zielt mit ihren bildungsstatistischen Daten auf eine weiter ausdifferenzierbare Betrachtung des Berufsstandes.

Argumentationslinie D: Differenziertheit, Objektivität und Lehrer*innenmangel

Dank empirischer Erkenntnisse zur Berufsbiografie, so Terharts *Argumentationslinie D*, sind angehende Lehrer*innen (1) keine »alters- und geschlechtslose Wesen« mehr (vgl. Terhart 2014, S. 434); es konnten (2) »zählbare Urteile und Vorurteile« z. B. über den Grund- und Hauptschullehrer*innenberuf abgebaut werden, der nicht länger ein »Aufsteigerberuf für junge Männer aus unteren Schichten« ist; der Gymnasiallehrer*innenberuf ist heute kaum mehr ein Status erhaltender Beruf der Bildungsschichten und vielmehr offen für bildungsfernere Kreise (ebd.). Die bei Terhart benannten biografischen Erkenntnisse bildungsstatistischer Couleur sind (3) angesichts des Lehrer*innenmangels ein bedeutsames Instrument, den Beruf für breitere Schichten zu öffnen. Die Biografieforschung trägt (4) zu einer Differenzierung des Personenkreises von Lehramtsstudent*innen bei. Befunde über intellektuelle Voraussetzungen, die auf Abiturdurchschnittswerten basieren, treffen keineswegs auf die Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen zu (ebd.). Mit den bildungsstatistischen Erkenntnissen der Berufsbiografie-Forschung wird pauschalisierenden Aussagen der Wind aus den Segeln genommen und belastbare Aussagen über die Berufsgruppe bzw. den Berufsstand Lehrer*in gegenübergestellt (ebd.).

Forschung zur Berufsbiografie als widersprüchliches Feld

Schlussendlich sei Terharts *Argumentationslinie* von den davor Genannten abzugrenzen: Die Berufsvererbung sage »weder positiv noch negativ etwas über die Frage der Eignung bzw. des späteren Berufserfolgs« aus (Terhart 2014, S. 433f.). Bildungsstatistische Befunde wie der Abiturdurchschnitt

von Lehramtsstudent*innen hätten »nichts mit der Berufseignung und dem späteren Berufserfolg zu tun« (ebd.). Terharts Aussagen über den fehlenden empirischen Zusammenhang personaler Voraussetzungen und beruflicher Eignung erstaunen in mehrfacher Hinsicht. Gemeinsam sind Rothland und Terhart Mitherausgeber des Handbuchs ‚Forschung zum Lehrerberuf‘ (Terhart et al. 2014) und beide zählen zum Verfasserkreis des Kapitels ‚Forschung zur Berufsbiografie von Lehrer*innen‘ (ebd.). Aus ihrer Feder zeigt sich die Forschung zur Berufsbiografie als ein widersprüchliches Feld, deren vielfältige paradigmatische bzw. erkenntnistheoretische Interessen erstaunlich unpräzise nebeneinander stehen.

Der Verweis auf eine erste Sättigung der Forschungsbefunde zur Berufsbiografie von Lehrer*innen (ebd.) könnte eine Erklärung dafür sein, dass zunehmend aus einer effizienzorientiert-prüfenden, bewertenden Perspektive auf die berufsbiografischen Belange von Lehramtsstudent*innen geblickt wird und kompetenzorientierte Paradigmen das heutige Gesicht der berufsbiografischen Forschung prägen (ebd.). Die vorliegende Studie kann jedoch weder auf Grundlagendaten über Aspekte der Berufsbiografie von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zurückgreifen, noch besteht ein Erkenntnisinteresse, an Schlüsselthemen der beruflichen Identitätsbildung und individueller Lebensläufe mit einem effizienzorientiert-prüfenden, bewertenden Maßstab heranzutreten. Vielmehr liegt das Erkenntnisinteresse im Rahmen der vorliegenden Studie darin, innerhalb der kunstakademischen Lehrer*innenbildung berufsbiografische Entwicklungsverläufe und die fachspezifische Herausbildung von Identitäten möglichst in ihrer Breite, Charakteristik und in ihrer potentiellen Vielfalt nachzuzeichnen, ohne Wertungen vorzunehmen. Dieses Vorgehen begründet sich insbesondere aus der fehlenden Datengrundlage innerhalb des fachspezifischen Forschungssegments der Kunstpädagogik.

Objektive Daten aus subjektivem Material

In den 1980er Jahren noch mit einem Legitimationsdruck seines Erkenntniswertes belastet, stellt die Berufsbiografie-Forschung heute laut Kemnitz »eine selbstverständliche Alternative zu der vornehmlich mit ‚objektiven‘ Daten arbeitenden« Forschung zum Lehrer*innenberuf dar (vgl. Kemnitz 2014, S. 62.). Diese bildungshistorische Einschätzung erscheint m. E. in mehrfacher Hinsicht nicht den heutigen Stand der berufsbiografischen Forschung zu spiegeln. Weder ist die Berufsbiografie-Forschung auf *subjektive Daten*, noch auf eine *Beschreibung* von berufsbiografischen Entwicklungen beschränkt, wie in den vorausgegangenen Abschnitten gezeigt wurde.

Bei den Befunden zur Berufsbiografie von Lehrer*innen handelt es sich selbst vielmehr um objektive Daten – genauer: um objektivierbare Daten aus subjektivem Material. Objektive Daten werden dabei herausgelöst aus dem subjektiven Kontext von Einzelnen. In der Berufsbiografie-Forschung, wie sie sich bei Rothland (2014) und Terhart (2014) zeigt, handelt es sich nicht um subjektive Nacherzählungen einzelner berufsbiografischer Geschichten, sondern um objektivierbare bildungsstatistische Befunde, die sich auf ganze Lehramtsstudent*innen-Gruppen beziehen, um eine Charakterisierung nach Fächern und/oder Lehrämtern vornehmen zu können. Als Erweiterung zur

bloßen Beschreibung berufsbiografischer Belange schlägt Terhart sogar eine Zusammenführung von »Erkenntnissen über Berufsbiografie, Kompetenzentwicklung und den Lernerfolg der unterrichteten Schüler[*innen]« (ebd.) als weiterführend vor. Die Berufsbiografie von Lehrer*innen wird dort schlussendlich herangezogen, um den Effekten der Ausbildung und ihrer einzelnen Elemente nachgehen zu können (vgl. Terhart 2014, S. 136): »Eine auf Entwicklungsziele gerichtete, letztlich auch *normative* Komponente muss in die Modellbildung einbezogen werden« (Terhart 2014, S. 436).

1.3 Berufsbiografische Verläufe und Entwicklung von Professionalität

Nachdem in den beiden vorausgegangenen Unterkapiteln (1.1; 1.2) die kunstakademische Lehrer*innenbildung und der Lehrberuf sowie die qualitative Biografie-Forschung und die quantitative Berufsbiografie-Forschung vorgestellt wurden, soll nun in diesem Teilkapitel geklärt werden, in welchem Verhältnis die vorliegende Studie zur Professionalitätsforschung in der Lehrer*innenbildung steht. Inwiefern kann die theoretische Fundierung der vorliegenden Studie durch Professionalitätstheorien weiter präzisiert werden? Wo verortet sich die Studie genau im Verhältnis zu Professionalitätstheorien?

Die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung werden in der Forschung zum Lehrberuf nicht einheitlich verwendet. Mit dem Begriff ‚Profession‘ wird ein Berufsstand bezeichnet. Er leitet sich von lt. *pro-fitêri* (bekennen) ab, was ursprünglich soviel bedeutet, sich öffentlich zu einem Beruf zu bekennen (Witt 2009; S. 93). Die vorliegende Studie beschäftigt sich im weiteren Sinn mit der Profession von Lehrer*innen. Der Professionsbegriff wird in den Abwandlungen ‚Professionalität‘ und ‚Professionalisierung‘ verwendet. Professionalität versetzt Lehrer*innen in die Lage, die Anforderungen der beruflichen Lehrpraxis zu reflektieren und zu bewältigen. Professionalität kann einerseits (a) als eine modellhafte Zusammenstellung verschiedener Wissens- und Inhaltsbereiche bzw. Dispositionen von Lehrpersonen (z.B. Baumert & Kunter 2006, Hericks 2006, Keller-Schneider 2010) und andererseits (b) als eine Qualitätsaussage über das Lehrer*innenhandeln (Helsper & Tippelt 2011) verstanden werden. Die vorliegende Studie fokussiert auf Wissens- bzw. Inhaltsbereiche von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Da es sich um keine phasenübergreifende Forschung handelt, sind Qualitätsaussagen über erreichte vordefinierte Ziele nicht möglich.

Der Begriff ‚Professionalisierung‘ bezieht sich ursprünglich auf die »Akademisierung der Lehrer[innen]bildung« im Sinne einer Angleichung von ‚niedерem‘ und ‚höherem‘ Lehramt (Lemmermöhle & Jahreis 2003; Sandfuchs 2004; vgl. Cramer 2012, S. 23). Professionalisierung wird heute oftmals mit der ‚Entwicklung von Professionalität‘ oder mit der ‚professionellen Entwicklung‘ von Personen im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung gleichgesetzt (Cramer ebd.). Cramer folgend bleibt in der vorliegenden Studie der Terminus ‚Professionalisierung‘ so wie im ursprünglich gemeinten Sinne ausschließlich dafür vorbehalten, auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der Ausbildungsumwelt hinzuweisen. Der ‚Prozess‘ des Erwerbs

von Professionalität, der sich auf einzelne sowie auf Gruppen von Lehramtsstudent*innen und Lehrer*innen bezieht, wird in der vorliegenden Studie mit ‚Entwicklung von Professionalität‘ oder ‚professionelle Entwicklung‘ beschrieben (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird unterschieden zwischen (a) beruflichen Entwicklungsprozessen angehender Lehrer*innen innerhalb der Berufspraxis mit recht unspezifischen (Frey 2004; Dreyfus & Dreyfus 1987, Fuller & Brown 1975) bzw. komplexeren Konzeptionen (Keller- Schneider 2009, Kosinar 2014), welche die Prozessstruktur aufgreifen und (b) Entwicklungsprozessen während der 1. Phase der Lehrer*innenbildung bzw. innerhalb des hochschulischen Lehramtsstudiums *noch nicht primär* auf eine berufspraktische Realisierung abzielen (vgl. Weyland & Wittmann 2010). Für die vorliegende Studie, die sich auf Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst innerhalb der 1. Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung bezieht, sind ausschließlich Konzepte der Variante b) bedeutsam.

In Teilkapitel 1.3.1 werden die drei Bezugssysteme *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* vorgestellt, auf die sich die Entwicklung von Professionalität in der Lehrer*innenbildung bezieht (Dreiecksmodell nach Weyland & Wittmann 2010). Für die 1. Phase des hochschulischen Lehramtsstudiums gilt das Primat von *Wissenschaft* und *Person* (ebd.) Folglich kann für Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst der Erwerb einer schwerpunktmäßig erkenntnis- und selbstreflexionsbezogenen Perspektive präzisiert werden. Innerhalb von Praxisphasen ist die Ausbildung einer zunehmend differenzierten Wahrnehmung lehrberuflicher Aufgaben und Anforderungen hervorzuheben (ebd.). Gemäß dem o. g. Dreiecksmodell wird in der vorliegenden empirischen Studie das selbstreflexive Wissen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst untersucht bzw. deren *Differenzlernen* zwischen theoretisch-fachspezifischem Reflexionswissen und deren Wahrnehmung berufspraktischer Aufgaben und Anforderungen (vgl. ebd.).

In Teilkapitel 1.3.2 wird Meta-Reflexivität (Cramer et al. 2019) als professionstheoretischer Ansatz vorgestellt, der sich als anschlussfähig an das Primat einer erkenntnis- und (selbst)reflexiven Perspektive erweist. In Anbetracht der Mehrperspektivität hochschulischer Lehrer*innenbildung sowie der Unverfügbarkeiten in Lehr-Lern-Situationen kann die Notwendigkeit von Reflexionsprozessen begründet werden. Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass ein komplexer, krisenhafter und individueller berufsbioграфische Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 2001) in den Augen von Lehramtsstudent*innen als ein notwendiger bewusst wird. Im Zentrum der vorliegenden Studie wird der Blick nicht auf ein bestimmtes vordefiniertes Entwicklungsziel ausgerichtet, sondern vielmehr auf einen zentralen Entwicklungsgegenstand innerhalb von Übergängen und Studienverläufen, der in einem engen Zusammenhang mit motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und Studienerfahrungen zwischen Kunst und Pädagogik steht.

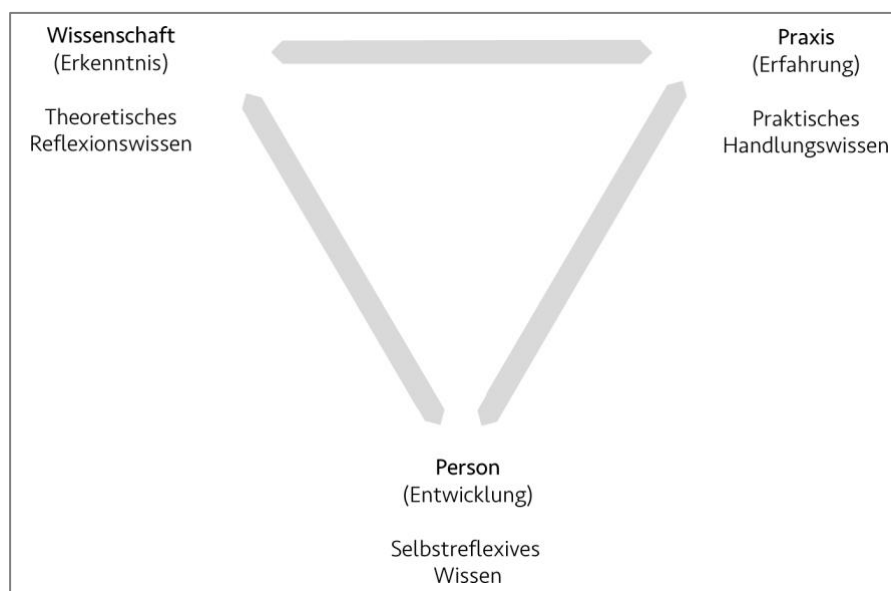
In Teilkapitel 1.3.3 wird ein Einblick in Facetten (Wissensbereiche) von Professionalität gegeben. Die Wissensbereiche können in einzelne Dimensionen ausdifferenziert werden, die im Professionalitätsdiskurs zuweilen als Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität und/oder als Bestandteil (der Entwicklung) von Professionalität selbst definiert werden. In der vorliegenden

Studie werden einzelne Dimensionen des berufsbioGRAFischen Entwicklungsprozesses beschrieben und als Voraussetzung und Bestandteil der Entwicklung von Professionalität zugleich erachtet. Unter den Dimensionen wird auf diejenigen fokussiert, die in der ersten Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung als zentral gelten und eine Anschlussfähigkeit an die qualitative BiografieforSchung in der Kunstpädagogik ermöglichen. Allerdings werden bei der Interpretation der Ergebnisse von den beschriebenen Dimensionen keine prognostischen Effekte abgeleitet.

1.3.1 Entwicklung von Professionalität zwischen Wissenschaft, Praxis und Person

Die Entwicklung von Professionalität im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung orientiert sich an den drei Bezugssystemen *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* (Weyland & Wittmann 2010, S. 18ff.) In der ersten Phase des Hochschulstudiums werden verschiedene Wissensformen bereit gestellt, die aus den jeweiligen Bezugssystemen hervorgehen (ebd.). Die Bezugssysteme können mit ihren jeweiligen Wissensformen modellhaft in einem Dreiecksgefüge visualisiert werden (vgl. Abbildung 1.2; ebd.; modifiziert nach Bayer et al. 1997, S. 7; im Anschluss am Huber 1983). In der professionstheoretischen Diskussion besteht Einigkeit über die grundsätzliche Differenz dieser Wissensformen (Weyland & Wittmann ebd.), d.h. darüber, dass diese Wissensformen untereinander zunächst nicht transferierbar sind. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit betont, diese Wissensformen »im Kontext professionellen Handelns miteinander in Beziehung zu setzen« (ebd.). Im Modell sind diese Beziehungen durch wechselseitige Pfeile visualisiert.

Abbildung 1.2 Bezugssysteme und Wissensformen (Weyland & Wittmann 2010; nach Bayer et al. 1997)



Angehende Lehrer*innen erwerben im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung »theoretisches Begründungswissen« (Wissenschaft) und »einzelfallbezogenes Erfahrungswissen« (Praxis). Professionalität bedeutet, diese beiden Wissensformen in beruflichen Handlungssituationen

aufeinander abgestimmt und integriert nutzen zu können (Bayer et al. 1997, 10; ebd.). Professionelles Lehrer*innenhandeln grenzt sich von einem rein praktischen Lehrer*innenhandeln ab; theoretisches Reflexionswissen sei durch praktisches Handlungswissen zu relativieren bzw. zu begrenzen (Weyland & Wittmann ebd.) und diene andererseits einer ‚höhersymbolischen‘ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge (ebd.). Professionalität erfordere als weitere Komponente eine Selbstreflexion im Hinblick auf die ‚äußeren‘ Anforderungen einerseits und die ‚inneren‘ Wertvorstellungen und Chancen zur Selbstverwirklichung im Sinne von Berufszufriedenheit andererseits u.a. (ebd.).

Schwerpunkt einer erkenntnis- und selbstreflexionsbezogenen Perspektive

Die Entwicklung von Professionalität vollzieht sich in den einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung entlang von Wissenschaft, Praxis und Person mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erwerben Lehramtsstudent*innen primär theoretisches Reflexionswissen (Wissenschaft)⁸, in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung ermöglichen Praxiserfahrungen schwerpunktmäßig den Erwerb praktischen Handlungswissens (Praxis), während die Aneignung selbstreflexiven Wissens im Rahmen personaler Entwicklung phasenübergreifend ein ständiger Begleiter ist (Person) (Weyland & Wittmann ebd.). Im Dreiecksmodell wird die herausgehobene Stellung der personalen Komponente ebenfalls zum Ausdruck gebracht: Gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrer*innenbildung sei der ‚Eigensinn‘ der Person in der Lehrer*innenbildung zu behaupten (Bayer et al. 1997, S. 9). Denn im Rahmen der Entwicklung von Professionalität gehe es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement (ebd.).

Dem professionstheoretischen Zielkonsens folgend, wird in der vorliegenden Studie für die erste Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung inklusive ihrer Praxisphasen das Primat von Wissenschaft und Person angenommen (vgl. Abbildung 1.3) (vgl. Weyland & Wittmann, 2010). Zur Ausbildung von Professionalität nehmen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst während des kunstakademischen Hochschulstudiums schwerpunktmäßig eine erkenntnis- (Wissenschaft) und selbstreflexionsbezogene (Person) Perspektive ein.

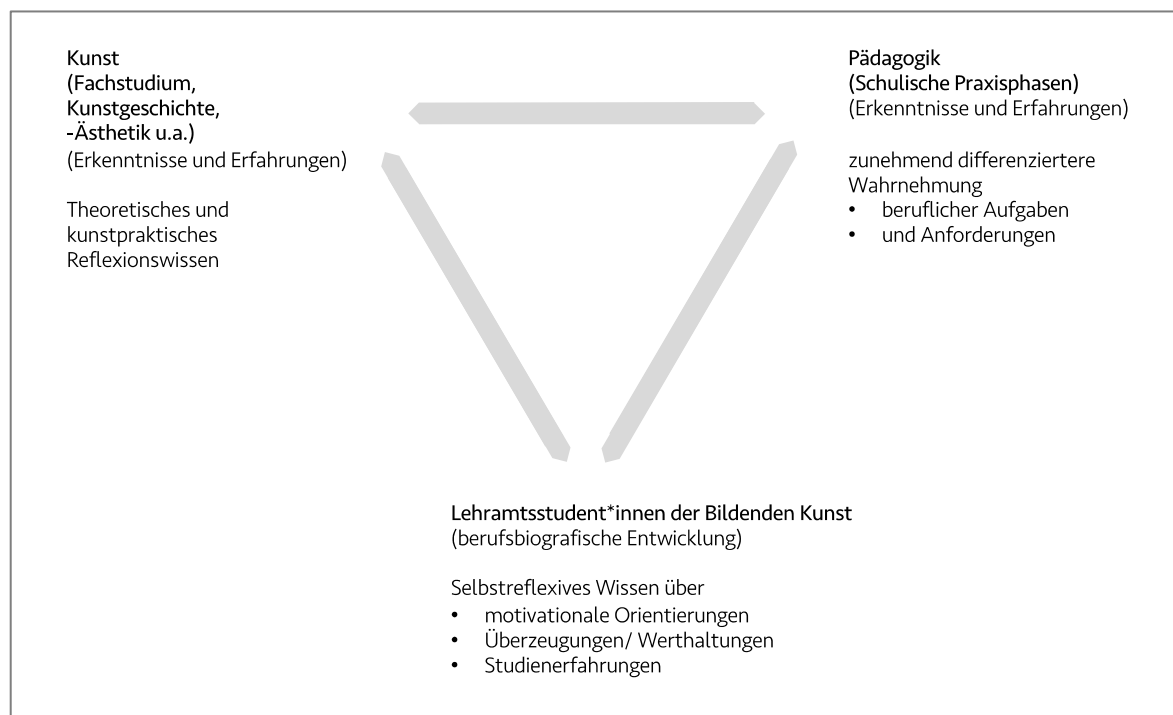
Die vorliegende empirische Untersuchung fokussiert auf das Bezugssystem Person, um dem o.g. Zielkonsens Rechnung zu getragen und fragt nach dem selbstreflexiven Wissen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst hinsichtlich der Verschränkung von Kunstwissenschaft bzw. Kunstpraxis mit der schulischen Praxis. Das selbstreflexive Wissen umfasst subjektive Dimensionen wie motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie Studiererfahrungen unter Einfluss wechselnder Ausbildungsumwelten (Fachstudium – Schulpraxissemester). Aus professionstheoretischer Sicht zielen Praxisphasen innerhalb der ersten

⁸ zu ergänzen ist hier, dass theoretisches Reflexionswissen im Lehramt mit Bildender Kunst die künstlerisch-praktische Arbeit mit einschließt; der Begriff Theorie dient hier vielmehr der Abgrenzung zu schulischer Praxis bzw. berufspraktischem Wissen.

Phase der Lehrer*innenbildung auf die Förderung einer theoriegeleiteten, selbstreflexiven und metakognitiven Reflexionsperspektive (Weyland & Wittmann 2010, S. 31). Metareflexivität bezieht sich dabei explizit auf ein Differenzlernen in der Annäherung von Theorie und Praxis.

Das Schulpraxissemester orientiert sich als Studienelement zur Entwicklung von Professionalität am übergeordneten Leitbegriff der Reflexion (ebd.). Innerhalb der Reflexion über Praxis und Wissenschaft kommt dem »Differenzlernen – dem In-Beziehung-Setzen von Theorie- und Praxiswissen« eine besondere Bedeutung zu (ebd.). Die Reflexion beschränkt sich jedoch nicht auf die Relation zwischen Kunst und Pädagogik (Wissenschaft und Praxis), sondern schließt die personale Seite von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mit ein (vgl. ebd.). Denn »professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt« (Wildt 2006, 81).

Abbildung 1.3 Bezugssysteme und Wissensformen der kunstakademischen Lehrer*innenbildung



Darstellung im Anschluss an Weyland & Wittmann (2010).

Die Entwicklung von Professionalität in schulischen Praxisphasen zielt insofern *nicht* auf den Erwerb praktischen Handlungswissens des Lehrberufs, sondern einschränkend auf eine *zunehmend differenziertere Wahrnehmung* zukünftiger beruflicher Aufgaben und Anforderungen (Cramer, 2012, S. 449; Hascher, 2006). In der empirischen Untersuchung über das selbstreflexive Wissen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst werden mit Blick auf das Schulpraxissemester keine Zusammenhänge mit praktischem Handlungswissen erörtert. Allenfalls werden Verbindungslinien zwischen dem selbstreflexiven Wissen über Kunst und Pädagogik (Orientierungen und Überzeugungen) und Studienerfahrungen im Schulpraxissemester betrachtet.

1.3.2 Professionstheorien: Metareflexivität und Berufsbiografie

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Bedeutsamkeit von Reflexivität innerhalb der Entwicklung von Professionalität in der ersten Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung beschrieben. Für die empirische Untersuchung wurde der Fokus auf eine (selbst)reflexive Perspektive von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst abgeleitet. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, einen Zugang zum selbstreflexiven Wissen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst über ihre eigene Person innerhalb der berufsbiografischen Entwicklung von Professionalität zu gewinnen. Der Einblick in den Übergang von Fachstudium und Schulpraxissemester bietet sich an, um das Differenzlernen der eigenen Person in dieser Studienphase des Dazwischen in Augenschein zu nehmen. Im folgenden Abschnitt wird nach einem professionstheoretischen Ansatz gefragt, der anschlussfähig ist an das Primat einer erkenntnis- und (selbst)reflexiven Perspektive während des hochschulischen Studiums. Dabei wird *Meta-Reflexivität* (Cramer et al. 2019) als konstitutives Merkmal von Professionalität im Lehrberuf vorgestellt und an die *berufsbiografische Entwicklung* von Professionalität angebunden.

Metareflexivität und Mehrperspektivität in der Lehrer*innenbildung

Metareflexivität als Komponente der Entwicklung von Professionalität begründet sich aus der *Mehrperspektivität* vielfältiger Wissenschaftsbezüge (ebd.). Im Rahmen des Hochschulstudiums werden Lehramtsstudent*innen mit der Pluralität von Wissensformen (vgl. Teilkapitel 1.3.1), Paradigmen (vgl. Teilkapitel 1.2.3), (kunst)didaktischen Theorien und divergierenden, konkurrierenden Perspektiven auf den Lehrberuf konfrontiert (Cramer et al. 2019, S. 401). In der kunstakademischen Lehrer*innenbildung sind neben berufspraktischem und allgemeindidaktischem Wissen das wissenschaftliche Wissen aus den Feldern der Kunstgeschichte, Kunstästhetik, Designästhetik, Architektur und Mode sowie das fachpraktische Wissen der Kunst zu nennen.

Laut dem professionstheoretischen Ansatz von Metareflexivität vermag eine professionelle Lehrperson, über das eigene Wissen und Denken meta-kognitiv nachzudenken (Cramer et al. 2019, S. 401). Dies bedeutet übertragen auf kunstpädagogische Professionalität, sie kann 1. verschiedene Perspektiven auf Fragestellungen einnehmen, die für den Kunstunterricht relevant sind, 2. Grundlagen der Perspektiven ins Verhältnis setzen und 3. adäquate Deutungen des komplexen kunstpädagogischen Feldes vornehmen (ebd.). Angewendet auf die kunstakademische Lehrer*innenbildung setzt der Ansatz von Metareflexivität die konsequente Beschäftigung mit teils divergenten kunstdidaktischen Theorien voraus ohne sie nivellierend integrieren zu wollen (vgl. ebd.).

Fachlich-künstlerisches Potential für Mehrperspektivität und Unverfügbarkeit

Gemäß der für die vorliegende Studie relevanten kunstakademischen Curricula eignen sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in der Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit im Rahmen des Fachstudiums und in der Auseinandersetzung mit Wissensformen der Kunstgeschichte einen produktiv-reflexiven Umgang mit Mehrperspektivität an.

Ausgehend vom metareflexiven Professionsansatz bedürfen divergierende künstlerische und kulturhistorische Sichtweisen bzw. Selbstverständnisse einer reflexiven Auseinandersetzung (vgl. Mikhail 2018; Cramer et al. 2019 S. 418). In einem produktiven Widerstreit – eine Sichtweise durch andere (fremde) herausfordernd – werde, so Büttner, ein eigener künstlerischer Standpunkt im Kontext materieller Kulturüberlieferung und kulturhistorischer Episteme (vgl. Büttner 2014, S. 10) entwickelbar.

Aus einer meta-reflexiven Perspektive wird das (hier: künstlerische) Erfahrungs- und Reflexionswissen als potentiell fruchtbar für den Umgang mit Widersprüchlichkeit und Ungewissheit in lehrberufsbezogenen Praxen angenommen und Ambiguitätserfahrungen können potentiell im künstlerisch-wissenschaftlichen Studium (vgl. ebd.) für eine mehrperspektivische Haltung in der Begegnung mit schulischer Praxis sensibilisieren. Die im künstlerischen Fachstudium angebahnte Meta-Reflexivität wird in der vorliegenden Studie als bedeutsam für die Entwicklung kunstpädagogischer Professionalität vorausgesetzt. Mit der Ausbildung von Meta-Reflexivität wird das zu erwerbende Wissen in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst potentiell als mehrdeutig (an)erkannt, und den einzelnen Studienelementen eine hohe Relevanz für die Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf beigemessen (vgl. Rosman et al. 2017; vgl. Cramer et al. 2019, S. 401). Die Entwicklung von meta-reflexiver Professionalität bedeutet potentiell eine Weitung des Blickes und eine reflexive Zusammenschau möglicher Zugänge im Lehrberuf (vgl. ebd. S. 402).

Ungewissheit (Unverfügbarkeit) als professionstheoretische Gemeinsamkeit

Unter den weiteren Professionstheorien kann (1) mit dem strukturtheoretischen Ansatz im Anschluss an Oevermann (1996) die Annäherung an pädagogisches Handeln von seiner Strukturproblematik her beschrieben und insbesondere die sogenannten antinomischen (Helsper 2011), diffusen und quasi-therapeutischen Strukturen erklärt werden. (2) Der kompetenztheoretische Ansatz setzt bei der Organisation hochschulischer Lernprozesse an und bildet zentrale Kompetenzen und Dispositionen ab, die Lehramtsstudent*innen zur erfolgreichen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben erwerben sollen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Kunter et. al. 2011). (3) Im berufsbiographischen Ansatz entwickelt sich Professionalität im Prozess des Lehrer*inwerdens (vgl. Terhart 2001, 56) auf der Grundlage bisheriger berufsbiographischer Erfahrungen (vgl. Hericks 2006).

Diese drei Ansätze von Professionalität – Bewältigung von Antinomie, Aneignung von Kompetenz und Bearbeitung berufsbiografischer Entwicklungsprobleme – werden im wissenschaftlichen Diskurs meist als gegensätzliche Theoreme betrachtet (vgl. Baumert & Kunter 2006; Helsper 2007; Cramer et al. 2019, S. 407). In der Lehrer*innenbildung würden »(begriffliche) Verschiebungen« zur »Harmonisierung« vorgenommen, mit denen »das Risiko einer Verletzung der je spezifischen begrifflich-theoretischen Konstitutionsprozesse der Ansätze« einhergehe (vgl. ‚Reflexivität‘, ‚Reflexionskompetenz‘, berufsbiografischer Ansatz als ‚mittlerer Weg‘; Cramer et al. ebd.). Cramer et al. greifen die doppelte Problematik (Gegensätzlichkeit und Nivellierung) auf und verdeutlichen im Moment der *Ungewissheit* eine allen Ansätzen immanente und für sie konstitutive Konvergenz (ebd.):

»Der Begriff [Ungewissheit] bezeichnet die strukturelle (und nicht lediglich situative) Unverfügbarkeit der Bedingungen pädagogischer Kausalität im Handlungsfeld [des Lehrberufs], reartikuliert also das Problem des *Technologiedefizits* der Erziehung (vgl. Luhmann & Schorr 1988) als praktische Erfahrung« (Cramer 2019, S. 408).

Cramer et al. folgend legt Meta-Reflexivität als konstitutives Merkmal von Professionalität im Lehrberuf den Moment von Ungewissheit als Charakteristikum des beruflichen Handlungsfeldes zugrunde (ebd.). Ungewissheit stelle eine Kongruenz zwischen den im deutschsprachigen Raum aktuell prominentesten drei o.g. Ansätzen von Professionalität her, ohne deren Unvereinbarkeiten nivellieren zu wollen (ebd.). *Im Moment der Ungewissheit ist der meta-reflexive Ansatz anschlussfähig an den berufsbiografischen Ansatz* (vgl. Teilkapitel 1.2) *und an die (kompetenz)theoretischen Facetten von Professionalität* (vgl. Teilkapitel 1.3.4).

Meta-Reflexivität als Teil berufsbiografischer Entwicklung von Professionalität

Die Verknüpfung der beiden professionstheoretischen Ansätze Meta-Reflexivität und Berufsbiografie sei nicht nur angesichts »stetig neu konfigurierende[r] Herausforderungen in der gesamten Berufsbiografie relevant« (Cramer et al. 2019, S. 417). Das Lehrer*inwerden setze einen komplexen, krisenhaften und individuellen berufsbiografischen Entwicklungsprozess (Terhart 2001) voraus, der vom Einzelnen als ein *notwendiger* erachtet werden müsse. Lehramtsstudent*innen könnten

»nicht von einem Erlangen von Professionalität *durch* Lehrer[*innen]bildung ausgehen, sondern [sollten] im Rahmen der Lehrer[*innen]bildung die Notwendigkeit einer (individuellen) Entwicklung situationsadäquater Handlungsoptionen erkennen« (Cramer 2018, S. 112).

Übertragen auf die kunstakademische Lehrer*innenbildung entwickelt sich Professionalität, indem Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst Lehr-Lern-Situationen aus der Perspektive mehrerer theoretischer Ansätze betrachten (vgl. Cramer 2019, S. 418). Für die vorliegende Studie wird angenommen, dass eine Resonanz für Mehrperspektivität entsteht, vorausgesetzt, der Erwerb eines solchen wissenschaftlich-distanzierten Blicks auf Kunstunterricht wird als gewinnbringend und produktiv für die Reflexion von Handlungsoptionen verstanden (vgl. ebd.).

1.3.3 Dimensionen berufsbiografischer ‚Vorgeschichten‘ und Studienverläufe

Im vorausgegangenen Abschnitt konnte gezeigt werden, dass sich der meta-reflexive und berufsbiografische Ansatz von Professionalität im Moment der Ungewissheit berühren. In diesem Abschnitt erfolgt nun die Auffächerung meta-reflexiver, berufsbiografischer Entwicklung in sogenannte Facetten oder Dimensionen als Voraussetzung und Bestandteil der Entwicklung von

Professionalität. In der Forschung zur Entwicklung von Professionalität in der Lehrer*innenbildung werden Lehramtsstudent*innen aus verschiedenen Erkenntnisinteressen heraus nach ihren Selbsteinschätzungen über relevante Dimensionen befragt. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag zur vorparadigmatischen Grundlagenforschung leisten und Aussagen über Orientierungen, Überzeugungen und Studienerfahrungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik im zeitlichen Wandel vor und nach hochschulischen Praxisphasen treffen.

In der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung liegen bereits umfangreiche Grundlagendaten über die Zusammensetzung und Ausprägung relevanter Dimensionen zur Entwicklung von Professionalität vor. Das übergeordnete normalwissenschaftliche Ziel liegt dort bereits seit längerem darin, Aussagen über das *Erreichen* von Professionalität zu treffen. Hierzu werden zu erreichende Entwicklungsziele vordefiniert und Dimensionen als *Indikatoren* verstanden, anhand derer sich im Verlauf der Ausbildung eine zunehmende professionelle Entwicklung ableiten lässt (prognostischer Effekt). Mit einer solchen Forschungsanlage lässt sich beispielsweise die Zunahme lehrberufsbezogener Interessen mit einer zunehmenden »Identifikation der Befragten mit der Lehrer*innenrolle« (Cramer 2012, S. 43) interpretieren. Hierfür bedarf es konzeptionell konsistenter, normativ gut begründbarer und empirisch hinreichend gesättigter mehrdimensionaler Modelle.

Jedoch lassen sich weder die Grundlagendaten noch die empirischen Modelle der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung automatisch auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst übertragen. Diese können zwar Hinweise über potentiell bedeutsame Dimensionen und Entwicklungsverläufe geben; eine Übertragbarkeit auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst bedarf jedoch einer eingehenden empirischen Prüfung und hinreichend gesättigter empirischer Grundlagendaten.

Dimensionen als Prozessfaktoren und Indikatoren für Professionalität

Professionalitäts-Theorien sind »Behauptungen über kausal deutbare Zusammenhänge in der realen Welt« (Beck 2009, S. 240). Theorien, die aus der empirischen Forschung zur Professionalität von Lehrer*innen hervorgehen, stellen Professionalität in ein Wechselspiel von Ursache und Wirkung. Theoretische Aussagen über Professionalität bedürfen »einer Wenn-Komponente (Ursache) und einer Dann-Komponente (Wirkung)« (vgl. Beck 2009, S. 243). Die Wenn-Komponente repräsentiert mögliche Ursachen für die Entwicklung von Professionalität (vgl. Beck ebd.). Als ‚Verursacher‘ kommen ‚internale‘ Dimensionen (z. B. Interesse) und ‚externale‘ Dimensionen (z. B. Praxisphasen) in Betracht (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009). Die Dann-Komponente kennzeichnet Aussagen über die ‚Wirkung‘ von Professionalität z. B. auf das unterrichtliche Lernen von Schüler*innen. Lehramtsstudent*innen werden nach ihren berufsbezogenen Interessen darauf hin befragt, inwiefern sie in einem zuvor hypothetisch postulierten Zusammenhang mit der Entwicklung von Professionalität stehen.

Gemäß dem heuristischen *Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrer*innenberuf* von Baumert & Kunter (2006) setzt sich professionelle Handlungskompetenz aus vier Komponenten zusammen: (1)

motivationale Orientierungen, (2) Überzeugungen und Werthaltungen, (3) selbstregulative Fähigkeiten sowie (4) Professionswissen einzelner Wissensbereiche (pädagogisches, fachliches, fachdidaktisches, organisationales sowie Beratungswissen) (ebd.). In der empirischen Studie zur Entwicklung von Professionalität in der Lehrer*innenbildung von Cramer liegt ein modifiziertes Modell nach Baumert & Kunter (ebd.) zugrunde (Cramer 2012, S. 41). Die Entwicklung von Professionalität wird darin als empirisch darstellbare Änderung von Prozessmerkmalen in der Lehrer*innenbildung verstanden (ebd. S. 120). Um die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudent*innen im Rahmen der Lehrer*innenbildung nachzuzeichnen, werden dort entlang aller Kompetenzbereiche Daten erhoben (ebd.). Dabei setzt Cramer ein weites Kompetenzverständnis voraus, das sämtliche Kompetenzbereiche bzw. einzelne Dimensionen als Eigenschaften einer professionellen Lehrperson bzw. als Indikatoren für deren professionelle Entwicklung auffasst.

Cramer ergänzt darüber hinaus das Modell um (1) sog. konstante individuelle Eingangsvoraussetzungen; darunter werden Vorkenntnisse und soziale Unterstützungssysteme verstanden, die in das Studium mitgebracht werden und dort als »Begleitumstände der professionellen Entwicklung« hineinwirken (ebd. S. 41ff.). Darüber hinaus erweitert Cramer das Modell um (2) Ausbildungserfahrungen, die in einer Wechselwirkung mit dem Entwicklungsprozess betrachtet werden (ebd.). Cramer unterscheidet zwischen konstanten Eingangsvoraussetzungen und kognitiven Prozessmerkmalen, welche die Lehrer*innenbildung direkt betreffen.

Dimensionen eines nichtlinearen, komplexen, individuellen Entwicklungsprozesses

In der vorliegenden Studie wird aufgrund der Reflexionsprämisse im Rahmen von Praxisphasen nicht auf das Professionswissen im Sinne von Können Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst abgehoben. Entsprechend wird auch nicht auf den Grad entwickelter Kompetenz bzw. auf die Kompetenzselbsteinschätzung abgezielt. Werden der Lehrer*innenbildung meta-reflexive Prinzipien (Cramer et al. 2019, S. 113) zugrunde gelegt, kann das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Lehrer*innenbildung nicht als ein mechanisches verstanden werden. Vielmehr »ist eine diskursive Reflexion situativen Handelns (Praxis) aus der Warte *verschiedener* konsistenter (theoretischer und empirischer) Aussagesysteme geboten« (ebd.).

»Der naiven Annahme, Lehrer[*innen]bildung könne in einem linearen bzw. technischen Sinne (vgl. Handwerk) auf den Beruf vorbereiten oder das Lehrer[*innen]handeln anleiten, wird damit eine klare Absage erteilt« (ebd.).

Mit der Grundlegung meta-reflexiver Professionalität in der vorliegenden Studie wird ein hoch komplexer Erkenntnis- und Reflexionsprozess für das Erreichen von Professionalität angenommen, der sich vereinfachenden Wenn-Dann-Aussagen (Kausalitätsaussagen) widersetzt. Ein nichtlinearer, individueller, komplexer, berufsbiografischer Entwicklungsprozess von Einzelnen bleibt einem idealtypischen Verständnis verschlossen. Die vorliegende Studie argumentiert somit *nicht* über einen idealtypischen Studienverlauf oder über eine bestmögliche Navigation durch Übergänge und

verschiedene Studienphasen der kunstakademischen Lehrer*innenbildung hindurch. Jedoch soll die Basis für eine Betrachtung darüber geschaffen werden, inwiefern das kunstakademische Lehramtsstudium zur Entwicklung von Professionalität von Individuen beitragen kann bzw. deren »berufsbiografisch produktive Erfahrungsbildung [...] stabilisiert und ggf. befördert« (vgl. Terhart 2014, S. 136).

Auszuklammern ist ein Beitrag zur Fähigkeits- oder Kompetenzentwicklung, da hierfür eine Zielperspektive fokussiert werden müsste, die über das Anliegen der vorliegenden Studie hinausgeht. Da eine »Zusammenführung von berufsbiografischer und kompetenztheoretischer Perspektive« (Terhart 2014, S. 136) vermieden wird, kann die Studie insofern nicht unbedingt dazu beitragen, »Vorbehalte und Sprachlosigkeiten zwischen den Disziplinen« abzubauen (vgl. ebd.). Die vorliegende Studie möchte jedoch aufzeigen, wo im Forschungsprozess »scharfe Demarkationen zwischen qualitativer und quantitativer Methodik« abgebaut werden könnten, vorausgesetzt theoretische Gesichtspunkte sprechen dem nicht entgegen (ebd.).

Dimensionen berufsbiografischer ‚Vorgeschichten‘ und Studienverläufe

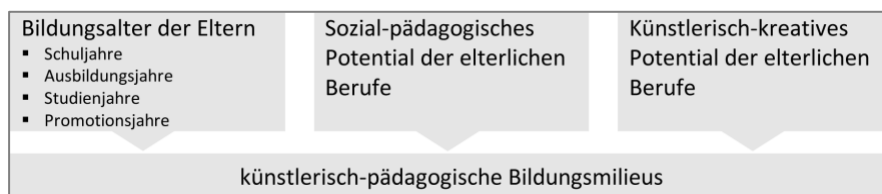
In der vorliegenden Studie werden relevante Dimensionen unterteilt als zugehörig (1) zu berufsbiografischen Vorgeschichten (*Wer*), die *vor* Eintritt in die institutionalisierte Lehrer*innenbildung bei Studieninteressent*innen vorliegen und (2) zu berufsbiografischen Studienverläufen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, die *während* des hochschulischen Lehramtsstudiums unter Einfluss von schulischen Praxisphasen veränderbar sind (*Warum* und *Weitere*). Die Dimensionen bilden die Grundlage für die Gliederung der drei empirischen Großkapitel. Kapitel 4 widmet sich den bei Studienbeginn feststehenden *Wer*-Dimensionen, Kapitel 5 und Kapitel 6 thematisiert veränderbare Prozessfaktoren; Kapitel 5 bezieht sich einzig auf Berufswahlmotive als *Warum*-Dimensionen, Kapitel 6 bearbeitet schließlich *weitere* ebenfalls veränderbare motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen und Studiererfahrungen. Die Unterteilung in Kapitel 5 (*Warum*) und Kapitel 6 (*Weitere*) erfolgt in der Studie aus methodischen bzw. forschungslogischen Gründen: In Kapitel 5 werden ausgehend von der Berufswahlmotivation der Untersuchungsgruppe mehrere Teilgruppen mit differenter Berufswahlmotivation gebildet (Entwicklungsprofile). Davon ausgehend wird in Kapitel 6 die Charakterisierung der Entwicklungsprofile anhand weiterer motivationaler Orientierungen, Überzeugungen und Ausbildungserfahrungen verdichtet. Durch die Hinzunahme weiterer motivationaler Orientierungen (Studienwahlmotive, Interessen, Ziele) sollen die Entwicklungsprofile aus Kapitel 5 validiert werden. Überzeugungen und Ausbildungserfahrungen dienen in der Gesamtschau dazu, deren Verhältnis bzw. etwaige Widersprüche zu motivationalen Orientierungen aufzudecken. Den einzelnen Dimensionen liegen theoretische Konzepte zugrunde, die nachfolgend vorgestellt und – wo erforderlich – in den drei empirischen Großkapiteln 4, 5, und 6 noch weiter ausgeführt werden.

Berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ von Studieninteressent*innen

Um Kenntnisse über Studieninteressent*innen zu gewinnen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, werden in der Lehrer*innenbildungs-Forschung demografische Merkmale wie Alter und Verteilung der Geschlechter (Peez 2009, S. 784), soziale Herkunft (Herkunftsland, sozioökonomische Stellung der Eltern, Berufsvererbung), pädagogische Vorerfahrungen (im Überblick: Cramer 2012; 2016, S. 261–269; Rothland 2011, S. 243ff.; 2014, S. 319ff.) und Abiturleistungen (Trautwein u.a. 2007; Blömeke u.a. 2008, S. 204; Cramer 2016) in den Blick genommen. Die Beschreibung dient oftmals einer Charakterisierung von angehenden Lehrer*innen entlang von Schularten, um deren Besonderheiten in Abgrenzung zu Student*innen anderer Studiengänge herauszuarbeiten (vgl. Rothland ebd.). »Individuelle Eingangsvoraussetzungen« (»Personale Ausgangslagen«) werden dort zuweilen in einen Zusammenhang mit dem gesamten Entwicklungsprozess innerhalb der Lehrer*innenbildung, der Nutzung von Ausbildungsangeboten, der Reflexion und Überprüfung der Berufswahlentscheidung (Rothland & Terhart, 2011) und dem späteren Berufserfolg gestellt (Cramer 2016 ebd.).

Die *soziale Herkunft* lässt laut Kühne einen Vergleich sozialer Herkunftsmuster von Lehramtsstudent*innen getrennt nach Schularten zu (Kühne 2006) und ermöglicht, so Rothland, eine

Abbildung 1.4 Modell des künstlerisch-pädagogischen Bildungsmilieus



Aussage darüber, aus welchen gesellschaftlichen Schichten und Milieus sich der Personenkreis von Lehramtsstudent*innen zusammensetzt und inwiefern der Lehrberuf als Beruf des »sozialen Aufstiegs« anzusehen ist (Rothland, 2011, S. 248–250). Die Milieuzugehörigkeit der Herkunftsfamilien (Werte-Einkommen-Milieu) (Sinus-Milieus 2017) gibt einen Einblick in die Bedeutung von Arbeit und Freizeit, Gesellschaftsbildern, Familie und Partnerschaft, Selbstverwirklichung und Identität, Einstellungen und Werthaltungen (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung soll anstelle eines häufig zum Einsatz kommenden sog. *Werte-Einkommens-Ansatzes* ein eigenes Modell erstellt werden, welches sich vielmehr auf die Übertragung (*Vererbung*) von Bildung und Kultur der Eltern an ihre Kinder bezieht. Die Übertragung von Bildung wird in der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung als relevante Größe für die Bildung der Kinder insgesamt, die berufsspezifische Haltung (z.B. kulturell fokussiert), das berufliche Streben und das Maß an erlebter sozialer Unterstützung betrachtet (vgl. Cramer 2012, S. 470). In der vorliegenden Studie wird zur Beschreibung der sozialen Herkunft von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst das Bildungsalter zusammen mit dem künstlerisch-kreativen und sozial-pädagogischen Potential der Arbeit der Eltern in ein Modell des künstlerisch-pädagogischen Bildungsmilieus überführt.

Die *Berufsvererbung* trifft eine Aussage über die Weitergabe des elterlichen Lehrer*innenberufes an die Kinder im Vergleich zu anderen Berufsgruppen und wird in einem Zusammenhang mit dem Studienerfolg, beruflichen Beanspruchungen, Berufswahlmotiven, der Einschätzung des öffentlichen Ansehens sowie der Wahrnehmung eines realistischeren Lehrer*innenbildes betrachtet (Hirsch u.a. 1990; Henecka & Gesk 1996, S. 119; Kühne 2006; Herzog et al. 2007; Cramer 2012, 2016 S. 264f.; Rothland, 2011 S. 252, 2013, 2015).

Pädagogische Vorerfahrungen geben einen Einblick in die gelebten Interessen und Aktivitäten vor Studienbeginn (Rothland, 2011, S. 283; Gröschner & Schmitt 2008, S. 609; Mayr 2010) und werden im Zusammenhang mit dem gesamten weiteren Entwicklungsprozess innerhalb der Lehrer*innenbildung betrachtet. In einzelnen Studien wird nach dem Grad der unterrichtsnahen oder -fernen pädagogischen Vorerfahrungen unterschieden (Cramer, 2012): Die Unterrichtsnähe der pädagogischen Vorerfahrung wird als förderlich für den Berufswunsch (Nieskens 2009) und die Berufswahl Lehramt (Cramer ebd.) betrachtet; Nachhilfeunterricht wird in einen Zusammenhang mit dem pädagogischen Unterrichtswissen und dem allgemeindidaktischen Wissen gestellt (König & Seifert, 2012). Die Gestaltung von Kinder- und Jugendfreizeiten wird in Verbindung mit dem Erwerb bildungswissenschaftlichen Wissens (Erziehung und Bildung, Schulentwicklung und Gesellschaft) und pädagogischen Professionswissens gebracht (bei Rothland, 2015). Pädagogische Vorerfahrungen erhöhen laut Stand der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung die Zielgerichtetheit und Sicherheit der Berufswahlentscheidung (Rothland 2011; König et al. 2013); Lehramtsstudent*innen mit pädagogischen Vorerfahrungen weisen laut Mayr eine höhere intrinsische und geringere extrinsische Berufswahlmotivation auf (Mayr 2009a). Cramer folgend versetzen pädagogische Vorerfahrungen in die Lage, Aufgaben, Tätigkeiten und Herausforderungen der Lehrtätigkeit einzuschätzen, erhöhen damit die Reflexion der Berufswahl (Cramer 2012) und dienen dazu, so Kappler, die eigenen berufsbezogenen Interessen zu explorieren, die persönliche Eignung zu überprüfen und die Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Berufstätigkeit hoch einzuschätzen (Kappler, 2013). Pädagogische Vorerfahrungen korrelieren mit den Lehrer*innen-Interessenskalen (LIS, vgl. Mayr 1998) und den lehrer*innenspezifischen Interessen nach Holland (1997) (Rothland 2015). »Im Anschluss an die Berufswahltheorie von Holland wird präferierten Aktivitäten und individuellen Erfahrungen große Bedeutung für die Entwicklung von Berufsinteressen zugeschrieben« (vgl. u.a. Rolfs, 2001). In den Befunden von Cramer (2012) zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen pädagogischer Vorerfahrung und dem Erfolgserleben in Schulpraktika während der ersten Phase der Lehrerbildung.

Mit der Untersuchung von Einzeldimensionen berufsbiografischer Vorgeschichten (vgl. individuelle Eingangsvoraussetzungen) soll die Grundlage für eine Charakterisierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst geschaffen und die Frage beantwortet werden, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet. Im Sinne einer Anschlussfähigkeit an Befunde der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung wird größtenteils auf eine allgemein-pädagogische Bestimmung des *wer* zurückgegriffen, um eine vergleichende Betrachtung mit Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen zu eröffnen.

Motivation als Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität

In diesem Abschnitt erfolgt die Darlegung von Dimensionen, die sich in der allgemeinen Lehrer*innenbildungs-Forschung direkt auf Fragen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung bzw. auf »den Prozess der individuellen professionellen Entwicklung selbst« beziehen (Kunter et al., 2011; Cramer 2012; Voss et al., 2015; zitiert nach Cramer 2016, S. 261). Diese sind von den oben genannten individuellen Eingangsvoraussetzungen zu unterscheiden, die in ihren Ausprägungen bereits vor Antritt des Studiums vorliegen. Motivation gilt allgemein als Voraussetzung bzw. Bedingungsfaktor der Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf (Brühwiler 2001; Krapp & Hascher 2009; Cramer 2012, S. 323) und als Zielkriterium effektiver Lehrer*innenbildung (Krapp 1996, S. 105). Zu den motivationalen Facetten zählen die Studien- und Berufswahlmotivation, die Orientierung an beruflichen Zielen sowie die Interessenlage (vgl. Cramer 2012, S. 324). Während die Berufswahlmotivation auf die berufliche Tätigkeit und das Berufsbild bezogen ist, zielen Studienwahlmotive und inhaltsbezogenes Studieninteresse auf das Studieren selbst und die Beschäftigung mit den Studieninhalten (ebd.).

Berufswahltheorien treffen Aussagen über den Berufswahlprozess. Dabei werden verschiedene Theorien unterschieden: Der *trait- and factor-Ansatz* (Parsons 1909) (*Matching-Ansatz*) gilt als Vorläufer aller modernen Berufswahltheorien und betrachtet die Berufswahl als einen bewusst-rationalen Vorgang, in dem der Beruf mit der Anforderungsstruktur ergriffen wird, der am besten zur eigenen Persönlichkeitsstruktur passt (Busshoff 1992, S. 83). *Psychologische Ansätze* erklären die Berufswahl mit personenbezogenen Variablen und Prozessen. Einflüsse von außen können die Wirksamkeit der psychologischen Faktoren beeinflussen, werden aber nur eingeschränkt als Rahmenbedingungen oder Störvariablen berücksichtigt (Seifert 1994). Nach dem *tiefenpsychologischen Ansatz* gelten Präferenzen als bereits determiniert; wobei die zugrunde liegenden Bewertungsmuster vom tatsächlichen Begabungsfeld abweichen können. Die *entwicklungspsychologische Theorie* erklärt die Berufswahl als einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess, in welchem verschiedene Stadien mit berufsrelevanten Entscheidungen durchlaufen werden (Phasenmodell von Ginzberg 1951). *Faktorentheorien* erfassen alle Faktoren (exogene und endogene), welche die Berufswahl beeinflussen können. Zu den exogenen (extrinsischen) Faktoren zählen u.a. Personen des sozialen Umfeldes sowie das Herkunftsmilieu. Als endogene (intrinsische) Faktoren werden u.a. Berufswahlreife, Entscheidungssicherheit und Neigung verstanden. *Milieutheoretische und soziologische Ansätze* erklären soziale Ursachen von Berufswahlverhalten. Zu den Umwelt- und Kontextfaktoren werden allgemeine kulturelle und soziale Bedingungen, wirtschaftliche und familiäre Verhältnisse gerechnet. Dabei wird nicht nach der Passung zur Persönlichkeit sondern nach der Rollenidentität gefragt. Anstelle von familiären Einflussfaktoren wird die Bindung an das soziokulturelle Bezugsmilieu der Familie und deren Wirkung (Schicht- und Statuskonstanz) betrachtet.

Die Theorie der Berufswahl zur Erklärung beruflichen Verhaltens von Holland (1996; 1997) beinhaltet eine Typologie von Personen und Umwelten (vgl. empirisches Großkapitel 6: Allgemeine

Interessenorientierungen). Demnach suchen Personen nach einer beruflichen Umwelt (Beruf), die ihrem Persönlichkeitsmuster weitgehend entspricht. Holland unterscheidet zwischen realistischen, intellektuellen, sozialen, konventionellen, unternehmerischen und künstlerischen Persönlichkeitsmustern einerseits und beruflichen Umwelten andererseits. Aus der Perspektive eines Person-Umwelt-Verhältnisses ist ein doppelter Professionalisierungsbedarf auf Personen- und Umweltseite anzunehmen. In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst (Person) in einem Wechselverhältnis mit der kunstakademischen Lehrer*innenbildung (Umwelt) stehen. Innerhalb der Charakteristika und Rahmenbedingungen des Studiums und Lehrberufs erweisen sich Aspekte in den Augen der Student*innen einerseits als motivationsförderlich für eigenverantwortliches und selbstständiges Studieren (*Anreize*). Andererseits werden wahrgenommene Aspekte der Umwelt als besonders herausfordernd im berufsbiografischen Entwicklungsprozess angenommen (*Hürden*). Aus den benannten *Anreizen* und *Hürden* resultiert eine *zweifache Professionalisierungsbedürftigkeit* auf der Seite der Studierenden (Person) und auf der Seite der Studieninstitution (Umwelt). Entwicklungsprozesse während Übergangsphasen von Fachstudium und schulischen Praxisphasen hängen damit nicht alleine von inneren Bedingungen der Person ab; sie stehen gleichzeitig in einem Verhältnis zur äußeren Ausbildungsumwelt kunstakademischer Lehrer*innenbildung.

Persönlichkeitstheoretische Ansätze in der Tradition *dynamischer Persönlichkeitstheorien* begreifen das motivationale Geschehen nicht als »einzelne Handlungsepisode«, sondern in ganzheitlicher Sichtweise als »menschliche Entwicklung über die gesamte Lebensspanne« (zitiert nach Krapp & Hascher 2009). Hierzu zählen *pädagogisch-psychologische Interessentheorien* wie die *Person-Gegenstands-Theorie* (Krapp 2002), die von einer engen wechselseitigen Beziehung zwischen Interessen und dem »Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne« ausgeht (Krapp & Hascher 2009). Interesse wird hierbei nicht als Eigenschaft oder motivationale Einstellung verstanden, sondern vielmehr als eine Beziehung zwischen Person (Student*in) und Gegenstand (Studieninhalte). Demnach wird das Interesse als wichtige Grundlage für die Entstehung intrinsischer Lernmotivation und Orientierung im Rahmen von Studienfach- und Berufswahlentscheidungsprozessen angesehen (Krapp 1999).

In der Forschung zum Lehrberuf wird innerhalb einer *vielschichtigen Motivationsstruktur* zwischen den beiden Teilaspekten intrinsische Motive (z.B. Freude, an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) und extrinsische Motive (z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie; sichere Berufsposition) unterschieden (vgl. Brookhart & Freeman, 1992). Dabei wird untersucht, in welchem Verhältnis beide Teilaspekte zueinander stehen, inwiefern Motivpräferenzen für die Berufswahl Lehrer*in bestehen (*Leitmotiv*) (Foerster 2008; Kunter & Pohlmann 2009; Cramer u.a. 2009, S. 195-198; Cramer 2012, S. 325 und S. 332; Terhart u.a. 1994, S. 96; Rothland & Terhart 2009, S.793; Rothland 2011, S. 282; Bishkov u.a. 1998; Blömeke u.a. 2010c, S. 160) und welche Ursachen dafür anzunehmen sind (z.B. geschlechtsspezifische Unterschiede) (Lipowsky 2003; Denzler & Wolter, 2008; Ziegler 2009, S. 418). Gefragt wird auch nach den Auswirkungen einer einseitigen Motivlage z.B. im Hinblick auf die Begegnung mit vielfältigen Herausforderungen in der Praxis (Kiel u.a. 2004), welche Motivstruktur als

wünschenswerte Ausprägung erachtet werden kann (Cramer, 2012) und einen Hinweis auf eine gute Passung der Berufsmotivation zu dem angestrebten Berufsfeld zulässt (Rothland 2011).

Der vorliegenden Studie liegt ebenfalls ein *multidimensionales Verständnis von Motivation* zugrunde und es gilt, Grundlagendaten über die Multidimensionalität der Motivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zu erhalten. Aufgrund der bislang noch fehlenden Datengrundlagen in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung insgesamt kann in der vorliegenden Studie Motivation *nicht* in ein Ursache-Wirkung-Zusammenhang gestellt werden. Motivation wird vielmehr als Voraussetzung und Bestandteil eines komplexen berufsbiografischen Entwicklungsprozesses betrachtet, der Entscheidungen und berufliche Abwägungen beinhaltet. Faktorentheoretisch werden möglichst alle Faktoren – sowohl intrinsische als auch extrinsische – anvisiert, welche die Berufswahl beeinflussen können (vgl. Allehoff 1985, S. 16). Als extrinsische Faktoren werden äußere Rahmenbedingungen und Charakteristika der Ausbildungsumwelt bzw. des Berufs Lehrer*in angenommen sowie weitere soziale und gesellschaftliche Faktoren wie das familiäre und soziale Umfeld als Verbindungsglied zur Arbeits- und Berufswelt. Reformmaßnahmen in der Lehrer*innenbildung führen zu veränderten Anforderungen und zählen zu externen Faktoren der Ausbildungsumwelt, die bestimmte »Entwicklungsanreize« für die Ausbildung von Professionalität schaffen sollen (vgl. Krapp & Hascher 2009, S. 377). Zu den intrinsischen Faktoren gehören innere motivationale Aspekte der Person wie Berufswahlreife, Entscheidungssicherheit, Neigung, Interessen und Wertestrukturen (vgl. weiterführend im empirischen Großkapitel 5 und 6). In der Motivationsforschung gelten interne Faktoren als verantwortlich dafür, Studierende zu veranlassen, sich eigenverantwortlich, selbstständig und zielgerichtet weiterzuentwickeln und eine berufliche Professionalität auszubilden (vgl. ebd.). Interne Faktoren können für die Lehrer*innenbildung aufschlussreich sein, um Unterstützungsangebote im Entwicklungsprozess besser auf die Zielgruppe abstimmen zu können. Höchst bedeutsam ist deshalb ein Vergleich der Motivationsstruktur von Lehramtsstudent*innen-Gruppen verschiedener Fächer und Schularten, um etwaige charakteristische Besonderheiten berücksichtigen zu können.

Die *Studien- und Berufswahlmotivation* wird als zentraler Forschungsgegenstand im Hinblick auf motivationale Voraussetzungen Lehramtsstudierender betrachtet (Billich-Knapp et al. 2012, S. 697; vgl. Kunter & Pohlmann, 2009). Mit ihrer Erfassung erhofft sich die Forschung Auskünfte über Gründe für den Studien- bzw. Berufswunsch Lehramtsstudierender, über deren tatsächlichen Verbleib im Beruf und über die Ausprägung ihrer Überzeugungen und Werthaltungen (*beliefs*) im Hinblick auf das Berufsbild Lehrer*in. Durch Vergleichsstudien wird auf lehramtstypische Motive und Motivkombinationen fokussiert, die es erlauben, eine Charakterisierung des Personenkreises Lehramtsstudierender vorzunehmen (Rothland, 2011). In der Lehrer*innenbildungs-Forschung werden – wie bereits angesprochen – die Begriffe Studienwahl und Berufswahl bislang meist synonym verwendet, da laut verschiedener Studien mit der Entscheidung für das Lehramtsstudium mehrheitlich das Ziel einhergehe, den Lehrberuf zu ergreifen (Ziegler 2004; 2009, S. 414; Brühwiler & Spychinger 1997; Rothland 2010; 2011, S. 268; Ausnahme: Cramer 2012). Die Betrachtung der

Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender über einen längeren Zeitraum gibt Anhaltspunkte über die Stabilität der Berufswahlmotivation (Cramer 2012, S. 325; Brühwiler 1999, S. 123) bzw. einzelner Motivfacetten (z.B. pragmatische oder ideelle Motivlagen) (Hirsch u.a. 1990).

Die *Berufswahlreife* wird bei Studienanfänger*innen in Ergänzung zur Berufswahlmotivation erfasst, um Auskunft über eine »begründete und entschlossene Berufswahlentscheidung« (Cramer 2012, S. 213) und die Ausprägung des Berufswunsches zu erhalten. Im Zusammenhang mit dem Berufswunsch wird der Erfolg im Studium (Brühwiler 2001; Lipowsky 2003) und das Belastungserleben im Berufsalltag untersucht (Seifert 1994; Behr 1999) und als Dimension innerhalb einer professionellen Entwicklung angesehen (Plöger 2006) (im Überblick: Cramer 2012, S. 213).

Überzeugungen und Werthaltungen

Allgemein werden unter Überzeugungen und Werthaltungen »individuelle und die Wahrnehmung der Wirklichkeit vorstrukturierende[n] Grundorientierungen« verstanden (Cramer 2012, S. 293; vgl. Laucken 1974; Calderhead 1996; Sembill & Seifried 2009, S. 346). Berufsbezogene Überzeugungen (teacher beliefs⁶) gelten als ‚messy construct‘ (Pajares 1992) und bislang liegt für sie kein begrifflicher Konsens vor (Reusser & Pauli 2014, S. 643). Berufsbezogene Überzeugungen werden früh (vor Studienbeginn) aufgebaut, sind einflussreich auf das Lehrer*inhandeln und bleiben während der beruflichen Tätigkeit relativ stabil und resistent gegenüber Umstrukturierungen (Reusser & Pauli 2014). Zuweilen wird zwischen vier Forschungsbereichen unterschieden (Cramer 2012, S. 97, S. 293-322; vgl. Baumert & Kunter 2006 S. 497; im Anschluss an Vorarbeiten von Pajares 1992 und Op't Eynde et al. 2002):

(1) *Wertbindungen* geben einen Einblick in berufsbezogene Einstellungen zu Schule, Bildung und Erziehung (Berufsethik) und werden in einem Zusammenhang mit unterrichtlicher Interaktion und didaktischer Ausrichtung betrachtet (vgl. Cramer, S. 97; Baumert & Kunter 2006, S. 498). (2) *Epistemologische Überzeugungen* über Wissen und Erkenntnis dienen einer Vorstrukturierung der Wahrnehmung und Begegnung der erkennbaren Welt; sie gelten als einflussreich für Denkprozesse, Lernen, und Motivation (Köller et al. 2000; Brunner et al. 2006; Seifried 2009). (3) *Subjektive Theorien über Lehren und Lernen* werden in einem Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Selbstverständnis betrachtet (Trigwell et al. 1999; Baumert et al. 2004). (4) *Vorstellungen von Zielsystemen für Curriculum und Unterricht* geben einen Hinweis darauf, zu welchem Ergebnis Unterricht aus der Sicht von (angehenden) Lehrer*innen führen soll (Sembill & Seifried 2009; im Überblick Reusser & Pauli 2014). Ein weiterer Bereich der Lehrer*innenbildungs-Forschung beschäftigt sich mit der subjektiven Wahrnehmung der Lehrer*innenbildung in den Augen von Lehramtsstudent*innen (Cramer 2012; Schroeter 2014). Dabei wird deren Bewertung und Relevanzsetzung in einem Zusammenhang mit der Nutzung einzelner Studienangebote betrachtet (ebd.).

In der vorliegenden Studie werden berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst hinsichtlich kunstdidaktischer Theoriekonzepte untersucht (vgl. Teilkapitel 1.1.4), um einen Einblick in die Grundorientierungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zu Lerninhalten

und -prozessen, Schule und Gesellschaft, Kunstlehrer*innen und Schüler*innen zu erhalten. Die Bedeutsamkeitszuschreibung fachlich-künstlerischer und pädagogisch-lehrberufsbezogener Studienbestandteile geben einen Einblick in die studentische Wahrnehmung der kunstakademischen Lehrer*innenbildung (vgl. Forschungsstand 2.1.3; empirisches Kapitel 6.2). Berufsbezogene Überzeugungen sind zwar bereits vor Beginn des Studiums vorhanden; da sie jedoch grundsätzlich als veränderbar gelten, werden sie in der vorliegenden Studie den Prozessfaktoren zugeordnet.

Studienerfahrungen und Selbstwirksamkeit

Die allgemeine Lehrer*innenbildungsforschung untersucht Studienerfahrungen von Lehramtsstudierenden und fokussiert dabei auf deren subjektiv erlebte Studienzufriedenheit sowie auf Erfolgserwartungen und Erfolgserleben in Schulpraktika (im Überblick Cramer 2012). Positive Studienerfahrungen von Lehramtsstudent*innen hängen laut diverser Studien mit einer günstig verlaufenden, fortschreitenden, erfolgreichen Entwicklung zusammen (Cramer 2012, S. 44, S. 108; Giesen u.a. 1986; Rindermann & Oubaid 1999). Für eine subjektiv erlebte Studienzufriedenheit gelten fachübergreifende Faktoren gewichtiger als fachspezifische (Giesen et al. 1986, S. 76; Urban 1992; Spies et al. 1996; Damrath 2006). Studienerfahrungen in Schulpraktika geben einen Einblick in das Erleben von Unterrichtsversuchen, in das Belastungserleben sowie in die Einschätzungen von Mentor*innen (Cramer 2012, S. 106, S. 450; Überblicksdarstellungen bei Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2007; Rothland & Terhart 2009, S. 802).

Mit *Selbstwirksamkeit* wird die Überzeugung einer Person beschrieben, trotz vorhandener Barrieren über Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, Handlungen durchzuführen, die zur Erreichung eines gesetzten Zieles notwendig sind (Bandura 1977). Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet »die subjektive Gewissheit, auch trotz vorhandener Barrieren etwas erreichen zu können« (Cramer 2012, S. 288). Selbstwirksamkeit entstehe durch eigenen Erfolg, aufgrund stellvertretender Erfahrungen in der Beobachtung von anderen, durch Fremdbewertungen oder aufgrund der Wahrnehmung eigener Gefühle (Cramer ebd. S. 287; Warner & Schwarzer 2009, S. 634). Selbstwirksamkeitserwartung steht in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung und Reduktion von Berufsbelastung (Schmitz & Schwarzer 2002), Engagement und Berufszufriedenheit (Schmitz & Schwarzer 2000), Leistungsbereitschaft und Motivation (Schunk 1995, Zimmermann 2000; Warner & Schwarzer 2009, S. 630), Enthusiasmus beim Unterrichten (Coladarsi 1992), Bemühen um Schüler*innen (Gibson & Dembo 1984; Podell & Soodak 1993) und innovativem, aktivierendem und reflektierendem Unterrichten (Riggs & Enochs 1990; Allinder 1994).

Stressresistenz, Strukturiertheit und Organisationsgeschick werden in einem Zusammenhang mit geringerem *Belastungserleben* von Kunstlehrer*innen betrachtet (Heinritz & Krautz, 2010, S. 6ff.). Ein entscheidender Faktor wird im Passungsverhältnis zwischen Lehrperson und Anforderungen im Lehrberuf gesehen (ebd.). Die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Schulstruktur und Autonomiestreben wird als Bedingung für eine längerfristige und belastungsarme Berufstätigkeit verstanden (ebd.). In der vorliegenden Studie werden Ausbildungserfahrungen von

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, ihre subjektiv erlebte Studienzufriedenheit und Selbstwirksamkeit am Übergang von Fachstudium und Schulpraxissemester sowie etwaige wahrgenommene Differenzenerfahrungen, Herausforderungen und *Brüche* betrachtet (Grzanna 2012, S. 247).

2 Empirischer Forschungsstand zur Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen

Nachdem in Kapitel 1 die vorliegende Studie thematisch in den Kontext der kunstakademischen Lehrer*innenbildung und in die kunstpädagogische (Berufs)Biografie-Forschung eingebettet sowie das Verhältnis zur Professionalitätsforschung geklärt wurde, soll nun in Kapitel 2 der relevante empirische Forschungsstand berichtet werden. Die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche und in Teilen die kunstpädagogische Forschung bieten mit ihren gewonnenen Grundlagendaten eine Anschlussmöglichkeit zur Beschreibung von biografischen Aspekten angehender Fachlehrer*innengruppen. Terhart bilanziert:

»Die Form des Lehrer[*innen]berufs in Deutschland ist in einigen Aspekten – international gesehen – gewissermaßen einmalig und präfiguriert das Standard-Muster der Berufsbiographie von Lehrer[*innen]« (Terhart 2014, S. 436).

Die Rede von einer Präfiguration von Standard-Mustern der Berufsbiographie von Lehrer*innen erscheint klärungsbedürftig. Als präfigurierend (praefigurare = vor bilden, aus lateinisch prae = vor und figurare, figurieren) wird den Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrer*innenberufs in Deutschland (vgl. Teilkapitel 1.1.3) eine Kausalität für die Ausprägung eines sog. ‚Standard-Musters‘ zugewiesen. Diese Beziehung kann z. B. über Passungs-Theorien erklärt werden, wonach Personen (Abiturient*innen) eine zu ihren Interessen und Motiven passende Umwelt (Beruf Lehrer*in) auswählen (z.B. Holland 1997) (vgl. Kapitel 1.3.4). In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Personenkreis seine berufliche Umwelt teils aktiv und selbstbestimmt auswählt und teils passiv äußeren Bedingungen ausgesetzt ist. Die Tätigkeiten des Berufs (z. B. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) stehen in einem Verhältnis zu den Interessen der Berufsinhaber*innen (z.B. den sozialen Interessenorientierungen). In der Studie wird angenommen, dass Studieninteressent*innen sich neben anderen Beweggründen aufgrund dieses Passungsverhältnisses für das Lehramtsstudium bzw. für den Lehrer*innenberuf entscheiden. Durch das mehrfache Zustandekommen einer ähnlichen Person-Umwelt-Passung werden Berufsbiografien von Lehrer*innen in ihrer Spezifik charakterisier- und wiedererkennbar.

Das o. g. Standard-Muster darf nicht als Idealbild oder Idealtypus im Sinne einer wünschenswerten Berufsbiografie missverstanden werden. Vielmehr markiert es in der vorliegenden Arbeit das Vorhandensein einer spezifischen Charakteristik eines Berufsstandes und deren (angehenden) Berufsinhaber*innen im Verhältnis zu anderen Berufsständen und deren (angehenden) Berufsinhaber*innen. Im kompetenztheoretischen Paradigma der Berufsbiografie-Forschung wird das Standard-Muster auf ein wünschenswertes Passungsverhältnis zwischen (angehenden) Lehrer*innen hin überprüft. Dieser kompetenztheoretischen Argumentationslinie wird an der Stelle *nicht* gefolgt. In der vorliegenden Arbeit werden zwar Charakteristiken von Lehramtsstudent*innen der Bildenden

Kunst anvisiert, aber nicht, um sie im Hinblick auf den Studienerfolg oder die spätere Berufseignung hin zu beurteilen.

In der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung werden die in Teilkapitel 1.3.4 benannten ‚Dimensionen‘ zur Beschreibung von Mustern der Berufsbiografie angehender Lehrer*innen herangezogen. In Teilkapitel 2.1 wird der Forschungsstand über ausgewählte Dimensionen beschrieben, die für die vorliegende Studie relevant sind. Anhand dieser Dimensionen werden, wie bereits angesprochen, Aspekte der Berufsbiografie angehender Lehrer*innen in charakteristischer Weise beschrieben. Einzelne Dimensionen gelten im Prozess der Entwicklung von Professionalität bedeutsam als *Voraussetzung* und/oder *Prozessfaktor* und/oder *Zielkriterium* (vgl. Teilkapitel 1.3.4). Verstanden als Grundlagenforschung werden in der vorliegenden Qualifizierungsarbeit die Dimensionen ausschließlich herangezogen, um berufsbiografische Aspekte Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zu beschreiben und nicht, um deren Ausprägung auf eine Berufseignung hin zu prüfen. Kompetenztheoretische Argumentationslinien werden nach Möglichkeit vermieden; dort wo sie als pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand berichtet werden, sind sie durch die eingefügte Klammer [VPZ]⁹ markiert.

In Teilkapitel 2.1.1 werden allgemeine Forschungsbefunde zu den Dimensionen vorgestellt, die als ‚Rahmendaten‘ von Mustern verstanden und unter der Frage subsummiert werden, *wer* sich für das Lehramtsstudium bzw. für den Lehrer*innenberuf entscheidet (vgl. Rothland 2011; 2014). Diesen Kriterien ist – wie in Teilkapitel 1.3.4 ausgeführt – gemeinsam, dass sie bereits *vor* Beginn des Studiums vorliegen und durch den Prozess der Entwicklung von Professionalität nicht veränderbar sind. Beispielsweise werden sog. Teacher beliefs nicht zu diesen Rahmendaten dazugerechnet; sie liegen zwar ebenfalls vor Studienantritt vor, ihnen wird jedoch eine Veränderbarkeit zugesprochen. In einem quasi-kompetenztheoretischen Sinn gelten die WER-Dimensionen als Eingangsvoraussetzungen für Entwicklungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung. Grundsätzlich wird dieser Annahme gefolgt, jedoch nicht unter der Prämisse von Eignung. In Teilkapitel 2.1.2 werden weitere Teilkomponenten des Musters der Berufsbiografie von Lehrer*innen beschrieben, die sich mit der Frage zusammenfassen lassen, *warum* sich Lehramtsstudent*innen für den Beruf Lehrer*in entscheiden. Zu diesen Dimensionen zählen motivationale Orientierungen wie die Studien- und Berufswahlreife, die Studien- und Berufswahlmotivation sowie Interessen und Ziele von Lehramtsstudent*innen (vgl. Teilkapitel 1.3.4). In Teilkapitel 2.1.3 wird darüber hinaus der Forschungsstand zu Überzeugungen und Studienerfahrungen als dritten Muster-Komplex berichtet, der sich unter der Frage subsumieren lässt, welche *weiteren* Dimensionen im Rahmen des berufsbiografischen Entwicklungsprozesses im hochschulischen Studium beschrieben werden können (vgl. empirisches Großkapitel 6). Im Anschluss an die Kurzfassung des Standard-Musters der Berufsbiografie von Lehrer*innen (2.1.4) wird in einem anschließenden Schritt der für die Studie relevante empirische Forschungsstand zur Bildung von Teilgruppen vorgestellt (2.2). Die empirische

⁹ VPZ = *Voraussetzung, Prozessfaktor, Zielkriterium*. Argumentationslinie des kompetenztheoretischen Paradigmas.

Untersuchung von Teilgruppen wird vorliegend als das weiterreichende Ziel einer Ausdifferenzierung von Mustern erachtet (vgl. Methodenkapitel 3 sowie die empirischen Großkapitel 5 und 6). Die Identifizierbarkeit von Teilgruppen ist für die Beantwortung der Frage bedeutsam, inwiefern ein Verständnis von fluiden Mustern besser im Stande ist, z. B. Generationen- und Teilgruppen-Effekte zu erklären. Denn durch den empirischen Nachweis von Teilgruppen innerhalb der Gesamtgruppe und/oder Lehrämtergruppe und/oder Fachgruppe von Lehrer*innen arrangiert sich das Muster mehr oder weniger permanent neu. Angesichts zunehmender Ausdifferenzierungen des sog. Standard-Musters wird die empirische Forschung zur Berufsbiografie von Lehrer*innen perspektivisch auf Theorien zur Erklärung von *Variationen* von Mustern bzw. der *Vielfalt von Mustervariationen* zurückgreifen müssen. Die Pilotstudie ist Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsanlage; sie baut maßgeblich auf deren Zwischenbefunde zur Ausdifferenzierung von Teilgruppen auf und wird in Teilkapitel 2.2.4 vorgestellt.

2.1 Berufsbiografische Charakteristiken

Die berufsbiografische Forschung der letzten 30 Jahre hat durch die Thematisierung von Entwicklungsprozessen in Ausbildung und Beruf dazu beigetragen, dass *der Lehrer* in der Fachliteratur nicht mehr länger als »ein alters- und geschlechtsloses Wesen« betrachtet wird (Terhart 2014, S. 433). Die Erkenntnisse haben zu einem ‚ersten Sättigungsgrad‘ und ‚Verblässen‘ des ‚ursprünglichen Innovationsschubs‘ in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Berufsbiografie-Forschung geführt (Terhart 2011, S. 339; 2014, S. 434) und zwischenzeitlich hat sich eine »normalwissenschaftliche Forschung« ausgebreitet (ebd.). Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive (Kuhn 1967) ist die Berufsbiografie-Forschung als ‚Normalwissenschaft‘ bereits aus ihrer ‚vorparadigmatischen Phase‘ herausgetreten.

Während in der Erstausgabe des Handbuchs der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart et al. 2011) noch Rahmendaten wie Alter und Verteilung der Geschlechter zur Charakterisierung von Lehramtsstudent*innen thematisiert werden, tauchen diese in der Zweitausgabe 2014 nicht (mehr) explizit auf (vgl. Rothland 2011; 2014). Worauf ist die Entscheidung der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zurückzuführen, auf den Bericht von Rahmendaten wie Alter und Geschlecht zu verzichten? Denn Geschlechterbias bzw. Geschlechtersegregation in Schule und Ausbildung sind ein unverändert virulentes Thema (vgl. Teilkapitel 2.1.1 und 4.1.2; 4.5; 4.6). In der berufsbiografischen Forschung bleibt nach wie vor die Untersuchung ungleicher Verteilungen von Berufs- und Lebenschancen von Frauen und Männern unter dem Aspekt von ‚Kohorteneffekten‘ (Terhart 2014, S. 435f.) erforderlich. Durch die »Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lehrer[*innen]generation« sind diese Erscheinungen von anderen Effekten (Lebenslaufeffekte, Situationseffekte) analytisch zu unterscheiden (ebd.).

2.1.1 WER | Alter, Geschlecht, Herkunft und Vorerfahrung

Von der Schule in die Schule gerutscht – Lehramt als erste Wahl

Lehramtsstudent*innen gehören mit einem Altersdurchschnitt von 21,1 Jahren zu den jüngsten Student*innen insgesamt (Rothland 2011, S. 245). Sie immatrikulieren sich häufiger *erstmalig* an der Hochschule und treten vor Studienbeginn seltener in andere Ausbildungszusammenhänge ein (ebd.). Die Altersdaten sprechen »für das Lehramt als erste Wahl« (ebd.) und unterstreichen die Zielgerichtetheit der Berufswahl, die allgemein für Lehramtsstudent*innen charakteristisch ist (ebd.).

Weiblich – Studenten ziehen sich zurück

Lehramtsstudent*innen weisen im Vergleich mit anderen Student*innengruppen traditionell einen hohen Frauenanteil auf, wobei sich insbesondere in einzelnen Lehrämtern ein deutlicher Trend abzeichnet, dass sich männliche Studierende zunehmend aus dem Lehramtsstudium zurückziehen – auch aus dem Gymnasiallehramt (Rothland, 2011, S. 245; vgl. Peez 2009, S. 784). Dieser Trend wird äußerst kritisch bewertet und als Fortsetzung der Geschlechterbias unter Schüler*innen betrachtet (Klika 2007, S. 131).

Liberal-intellektuell – Lehramt oftmals vom Vater vererbt

Student*innen des Gymnasiallehramts weisen im Lehrämtervergleich den mit Abstand höchsten Anteil von Student*innen auf (36,7 %), die aus Elternhäusern einer statushohen sozialen Schicht stammen (vgl. Rothland, 2011, S. 248ff.). Das liberal-intellektuelle Milieu (vgl. SIGMA-Milieus) kann als herausragendes Lehrer*innenmilieu beschrieben werden (61 % vs. 24 % sonstige Studiengänge) (ebd.). Die Berufsvererbung ist im Lehrer*innenberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen auffällig stark ausgeprägt (Rothland 2011, 2013, 2015). Das Gymnasiallehramt besitzt mit 22,2 % die mit Abstand höchste Übernahmequote des Vaterberufs durch Töchter im Vergleich mit allen anderen berücksichtigten Berufen (Rothland 2011, S. 252; vgl. Cramer 2012; Hirsch et al. 1990; Kühne 2006; Herzog et al. 2007).

Mit gelebten Interessen

Lehramtsstudent*innen auf Sekundarstufe I bringen gegenüber Gymnasiallehramtsstudent*innen in einem größeren Umfang Vorerfahrungen in der Betreuung von Kindern oder in der Anleitung von Gruppen mit (Gröschner & Schmitt 2008, S. 609; Mayr 2010). Angehende Sekundarlehrkräfte geben öfter eine Quasi-Unterrichtsarbeit an, während angehende Primar- und Sonderpädagog*innen häufiger pädagogische Erfahrungen mit Individuen gemacht haben (Cramer 2012, S. 473).

Sozial engagiert

Das soziale und ehrenamtliche Engagement wird in einem engen Zusammenhang mit pädagogischen Vorerfahrungen betrachtet und fällt unter Lehramtsstudent*innen äußerst positiv und prägend aus. Pädagogische Vorerfahrungen tragen zu einer Einschätzung der beruflichen Aufgaben und

Herausforderungen bei [VPZ] (ebd.), sie gelten zunehmend als aussagekräftig hinsichtlich der Sicherheit in der Berufswahl Lehramt (Rothland 2014, S. 367) und die gelebten Interessen vor Studienbeginn stehen in positiver Kongruenz zum dominierenden Motiv für die Berufswahl, der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (ebd.).

Besseres Abitur

Der Abiturschnitt von baden-württembergischen Lehramtsstudent*innen liegt über dem Länderdurchschnitt (vgl. Cramer 2012, S. 472); auf Bundesebene verbessert er sich von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II (Trautwein u.a. 2007; Blömeke u.a. 2008, S. 204; Cramer ebd.). Abiturleistungen werden in einem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, dem Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Belastungserleben betrachtet [VPZ] (Cramer ebd.).

2.1.2 WARUM | Motivationen, Interessen und Ziele

Studienwahl entspricht der Berufswahl

Der Anteil einer frühen und das Studium überdauernden festen Entscheidung für den Lehrberuf ist unter Lehramtsstudent*innen besonders hoch (Heine et al. 2008; Rothland 2014). Der Berufswahlprozess gilt insofern mit der Aufnahme des Lehramtsstudiums als abgeschlossen; in der Fachliteratur wird daher nicht von Studienwahlmotiven sondern von Berufswahlmotiven gesprochen (ebd.). Entsprechend spielt das Motiv ‚vielfältige Berufsmöglichkeiten zu haben‘ bei der Begründung für die Berufswahl keine bedeutende Rolle (Rothland 2011, S. 279).

Zielgerichtet und entscheidungssicher –geringeres Bemühen um eine Entscheidung

Die Berufswahlreife von Lehramtsstudent*innen gilt als insgesamt recht hoch (Cramer 2012, S. 213; Dann & Lechner 2001; Ziegler 2004; Herzog 2007; Kuhlee & Buer 2009). Im gymnasialen Lehramt ist das *Berufswahlengagement*, sprich das *Bemühen* um eine Berufswahlentscheidung als einzelne Facette der ansonsten ebenfalls hohen Berufswahlreife, etwas schwächer ausgeprägt als in den anderen Lehrämtern (Cramer 2012, S. 214). Cramer vermutet die größere Anzahl beruflicher Alternativen durch einen Universitätsabschluss gegenüber dem Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule als Ursache für diese Lehrämterdifferenz in Baden-Württemberg (Cramer 2012, S. 214).

Dreifach intrinsisch motiviert

Intrinsische Motive, wie die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sind geschlechts- und lehramtsübergreifend am bedeutsamsten für die Berufswahl Lehrer*in – auch international (Brühwiler 1999, S. 123; Foerster 2008; Kunter & Pohlmann 2009; vgl. Cramer 2012, S. 325; Terhart et al. 1994, S. 96; Rothland & Terhart 2009, S.793; Bishkov et al. 1998; Blömeke et al. 2010c, S. 160) und bleiben über die Ausbildungszeit hinweg relativ stabil. Die Motive ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘, ‚Wissen vermitteln‘ sowie ‚Lernprozesse in Gang setzen und begleiten‘ gelten in ihrer Begründungskombination als *das* lehramtstypische Leitmotiv der Studien- und Berufswahl von

Lehramtsstudent*innen (Rothland 2011, 2015). Die hohe Ausprägung sozialer Motive stehen im Einklang mit dem anvisierten Beruf Lehrer*in (Rothland, 2011, S. 282).

Sekundäre und zunehmend bedeutsame extrinsische Motive

Für Lehramtsstudent*innen ist eine sichere Berufsposition zwar überdurchschnittlich wichtig, jedoch den intrinsischen Motiven nachgeordnet (Cramer et al. 2009, S. 195ff.; 2012, S. 332). In anderen Studien wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zuweilen als das wichtigste extrinsische Motiv mit dem hohen Frauenanteil im Lehrberuf in Verbindung gebracht (Denzler & Wolter 2008; Lipowsky 2003). Im Studienverlauf nehmen pragmatische, gegenüber ideellen Motivlagen zu (Hirsch u.a. 1990).

Verhältnis zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven

Lehramtsstudent*innen entscheiden sich wie Student*innen anderer Studiengänge in der Hauptsache aufgrund ihrer Neigung, Begabung und ihrem fachlichen Interesse für das Studienfach und weniger aus Gründen hoher Einkommenschancen (Rothland 2011). Da die Kombination intrinsischer und extrinsischer Motive generell unter Student*innen in Erscheinung tritt, ist deren Ausprägung nicht lehramtstypisch (ebd.).

Nachrangige Motive

Lehramtsstudent*innen haben ein geringeres wissenschaftliches Interesse (ebd.); der berufliche Status sowie eine selbstständige Tätigkeit sind ebenfalls weniger bedeutsam (ebd.). Positive Erfahrungen mit den eigenen Lehrer*innen spielten ebenfalls eher eine Nebenrolle (ebd.). Mangelnde Alternativen zum Lehrberuf und soziale Einflüsse sind kaum bedeutsam (Watt & Richardson 2008; vgl. Billich-Knapp et al. 2012).

Allgemeine Interessenorientierung – Social, Artistic, Enterprising (S-A-E)

Der Beruf Lehrer*in gilt als sozialer Beruf; Lehrer*inneninteressen orientieren sich primär an sozialen (S=social), gefolgt von künstlerisch-sprachlichen (A=artistic) und an dritter Stelle unternehmerischen Tätigkeiten (E=enterprising) (S-A-E) (Holland 1997, S. 270). Der Code S-A-E hat sich im deutschsprachigen Raum unter Lehrer*innen mehrfach bestätigt (Abel 1997, S. 282f.; Abel 2008; Eder 2008; Foerster 2008, S. 198f.; vgl. Rothland 2011, S. 270). Hinsichtlich der Fächerorientierungen werden jedoch Abweichungen berichtet: Gymnasiallehramtsstudent*innen im Fach Deutsch haben eine dominante künstlerisch-sprachliche Orientierung (A-S-E) und Mathematiklehramtsstudent*innen weisen an dritter Stelle eine intellektuell-forschende Orientierung auf (S-A-I) (vgl. Rothland ebd.).

Deutlich weniger karriere-, erfolgs- und leistungsorientierte Ziele

Lehramtsstudent*innen streben sämtliche karriere-, erfolgs- und leistungsorientierten Berufsziele in deutlich geringerem Umfang im Vergleich mit allen Studienanfänger*innen an (ebd.); sie wollen in einem deutlich geringeren Maße fachlich anerkannt sein (44% vs. insges. 67%) oder in fachlicher Hinsicht später Überdurchschnittliches leisten (44% vs. insg. 60%) (Heine et al. 2008, S. 312).

2.1.3 WEITERE | Überzeugungen und Studienerfahrungen

Lehrer*innen sollten vor allem Pädagog*innen sein

Ein substanzieller Unterschied entlang von Lehrkräften besteht hinsichtlich der Überzeugung von Lehramtsstudent*innen, wonach Lehrkräfte vor allem Pädagog*innen und weniger Fachwissenschaftler*innen sein sollten (Cramer 2012, S. 296). Die höhere Zustimmung von angehenden Sonderpädagog*innen nimmt über angehende Grund-, Haupt-, Realschullehrer*innen bis zum Gymnasiallehramt ab (ebd.). Unter der dichotomen Unterscheidung wird eine stärker fachliche oder schüler*innenorientierte Grundhaltung verstanden (ebd. S. 298).

Der Wunsch nach mehr Schulpraxis

Die einzelnen Ausbildungskomponenten werden aus der Sicht von Lehramtsstudent*innen nicht gleichwertig in ihrer Bedeutung für die eigene Berufsqualifizierung angesehen (Cramer 2012). Praxisphasen werden in der Regel am bedeutsamsten eingeschätzt (Horn 1991, S. 199; Grunder 1995; Lipowsky 2004; Cochran-Smith & Zeichner 2005; Mayr 2007; Reintjes 2007). Bei Gymnasiallehramtsstudent*innen gilt das Fachstudium als »identitätsstiftend« und zumeist als primär bedeutsam (Terhart 2009, S. 431; zitiert nach Cramer 2012, S. 409). In der Studie von Cramer gilt dies allerdings nicht unter Erstsemestern der Mathematik und Religion in Baden-Württemberg (Cramer 2012, S. 410ff.): dort wird dem fachwissenschaftlichen Studium eine deutlich geringere Bedeutung im Vergleich zu den am wichtigsten erachteten berufspraktischen Anteilen der Ausbildung eingeräumt (ebd.). Pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Studienanteile haben laut diverser Studien in den Augen von Lehramtsstudent*innen ein generelles Akzeptanzproblem (Hartmann & Weiser 2007; Cramer 2012; S. 409)

Im Vorfeld von Praktika skeptischer als tatsächlich erlebt

Lehramtsstudent*innen äußern sich im Vorfeld skeptischer über eigene Erfolge in schulischen Praktika (vgl. Cramer 2012, S. 453ff.). Die Annahme, Schüler*innen würden nicht aufmerksam zuhören, bestätigt sich in den erlebten Praktika nicht; ebenfalls nicht die erwartete Skepsis von Mentor*innen gegenüber ihrer Unterrichtsmethodik. Mentor*innen würdigen den Umgang der Praktikant*innen mit Schüler*innen positiver als erwartet. Praktikant*innen fühlen sich nach dem Unterrichten weniger müde als vorab angenommen und sie können besser nachvollziehen als erwartet, was in »Problemschüler*innen« (vgl. ebd.) vor sich geht. Lediglich schwieriger als im Vorfeld erwartet erweist es sich, »Wege zu finden, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln« (ebd.).

Moderat zufrieden und keine Brüche

Lehramtsstudent*innen sind nur moderat zufrieden mit dem Studium; etwas zufriedener sind sie hinsichtlich sozialer Kontakte, den eigenen Unterrichtsversuchen und der Entscheidung für den Lehrberuf (Cramer 2012; S. 400ff.). Lehramtsstudent*innen der Wirtschaftspädagogik erleben am Ende ihres Studiums Sinn und Erfüllung insbesondere aufgrund kreativer Unterrichtsgestaltung, der

Freude an Wissensvermittlung und der Zusammenarbeit mit Menschen und wahrgenommener gesellschaftlicher Relevanz (Grzanna 2012, S. 247). Rückblickend werden eher keine Brüche erlebt; vielmehr wird aufgrund steter Weiterentwicklung eine biografische Kontinuität wahrgenommen (ebd. S. 232ff.).

2.1.4 Kurzüberblick

Im vorausgegangenen Teilkapitel wurden einzelne Dimensionen aus dem pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand zur Beschreibung berufsbiografischer Charakteristiken angehender Lehrer*innen betrachtet. Nachfolgend werden ausschnitthaft und in gebündelter Form Aspekte dieser berufsbiografischen Charakteristiken zusammengefasst (vgl. grauer Kasten). In komprimierter Form soll damit der zentrale Knotenpunkt des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschungsstandes mit der vorliegenden empirischen Untersuchung deutlich werden, welche an diese benannten Charakteristiken angehender Lehrer*innen anschließt (vgl. Großkapitel 4, 5, 6).

WER: Angehende Lehrer*innen sind im Vergleich mit anderen Berufsgruppen jünger und häufiger weiblich, während sich männliche Studenten aus diesem sozialen Berufsfeld zurückziehen. Das Lehramt gilt als erste Wahl, wird öfter vom Vater vererbt und das liberal-intellektuelle Milieu gilt als charakteristisches Herkunftsmilieu. Das Muster der Berufsbiografie wird durch ein teils überdurchschnittliches Abitur, soziales Engagement und teils gelebte pädagogische Interessen im Vorfeld der Immatrikulation gerahmt.

WARUM: In ihrer Berufswahl sind Lehramtsstudent*innen zielgerichtet, entscheidungssicher und intrinsisch motiviert. Die Berufswahl begründet sich aus der Kombination ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘, ‚Wissen vermitteln‘ sowie ‚Lernprozesse in Gang setzen und begleiten‘. Die Interessen orientieren sich primär an sozialen, gefolgt von künstlerisch-sprachlichen und sodann an unternehmerischen (anleiten, vermitteln) Tätigkeiten. Sämtliche karriere-, erfolgs- und leistungsorientierten Berufsziele werden in geringerem Umfang angestrebt.

WEITERE: Lehramtsstudent*innen sind eher davon überzeugt, dass Lehrer*innen weniger Fachwissenschaftler*innen, sondern primär Pädagog*innen sein sollten. Schulische Praxisphasen werden am bedeutsamsten für die eigene Berufsqualifizierung erachtet und in weit geringerem Umfang pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Studien. Im Vorfeld von schulischen Praxisphasen sind angehende Lehrer*innen skeptischer hinsichtlich eines erfolgreichen Verlaufs als im Anschluss tatsächlich erlebt. Lehramtsstudent*innen sind moderat mit ihrem Studium zufrieden.

2.2 Teilgruppen berufsbiografischer Charakteristiken

Aus pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind in der aktuellen Forschung zur Berufsbiografie von Lehrer*innen keine grundlegend neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten. Vielmehr verfolgt die Forschung in diesem Segment das weiterführende Ziel, die bestehenden Theorien schrittweise zu schärfen. Terhart identifiziert in der Ausdifferenzierung einzelner Fachlehrer*innengruppen ein zentrales Desiderat:

»Es wäre im Sinne einer Ausdifferenzierung der Forschung weiterführend, sich [...] einzelnen Fachlehrer[*innen]gruppen [zuzuwenden]« (Terhart 2014, S. 435).

Typenbildende Verfahren werden zur Einteilung von Lehramtsstudent*innen-Gruppen in eine überschaubare Anzahl an Teilgruppen angewendet, um Teilgruppen-Unterschiede beschreiben zu können (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 10). Diesen gruppenbildenden Verfahren liegen in der Lehrer*innenbildungs-Forschung verschiedene Dimensionen zugrunde: zum einen Studien- und Berufswahlmotive (2.2.1), aber auch vereinzelt Interessenorientierungen im zeitlichen Verlauf (2.2.2) sowie in der kunstpädagogischen Berufsbiografie-Forschung fachliche und pädagogische Grundorientierungen (2.2.3). Eine Kombination von fachlich-künstlerischen und pädagogischen Interessenorientierungen in ihrer längsschnittlichen Entwicklung erfolgt in der Pilotstudie (2.2.4).

2.2.1 Teilgruppen der Studien- und Berufswahlmotivation

Wird die Studien- bzw. Berufswahlmotivation zugrunde gelegt, können Teilgruppen meist in ihrer Zustimmung zu intrinsischen und extrinsischen Komponenten der Motivation sowie in der Korrelation intrinsischer und extrinsischer Motive unterschieden werden (Lipowsky 2003; Künsting & Lipowsky 2011). Darüber hinaus werden weitere Unterschiede (z. B. im Studierenerleben) zwischen Teilgruppen sichtbar. Damit liegen vielfach begründete Annahmen vor, dass innerhalb einer Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen unterschiedliche Kombinationen intrinsischer und extrinsischer Motive, d.h. unterschiedliche Motivationsstrukturen vorliegen (Billich-Knapp et al. 2012). Mit einer längsschnittlichen Forschungsanlage zeigen sich darüber hinaus Teilgruppen-Unterschiede in der Entwicklung von Motivationsstrukturen während des Studiums bis hinein in die berufliche Lehrtätigkeit.

Risikant – Engagiert – Pragmatisch (Rauin & Meier 2007)

Eine Zufallsstichprobe mit n=1100 Lehramtsstudent*innen der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurde im Rahmen einer zwölfjährigen Längsschnittstudie nach ihrer Studienzufriedenheit, ihrem aufgebrauchten Zeitaufwand für das Studium, nach den sozialen Beziehungen, ihrer Kooperation und Mitarbeit im Studium sowie nach Berufswahlmotiven gefragt (Rauin & Meier 2007). Unter den Befragten können drei Teilgruppen entlang ihres Studienengagements gebildet werden: Die Gruppe *risikant Studierender*, die sich selbst bereits während

des Studiums als wenig geeignet für den Lehrberuf betrachtet, die Gruppe der besonders *engagiert Studierenden* sowie die Gruppe der *Pragmatiker*innen*, die als gesellige, pragmatische Hedonisten charakterisiert werden können (ebd.).

Nützlichkeit – Dienst an der Gesellschaft (Chin & Young 2007)

In einer Studie von Chin & Young (2007) wurden Quereinsteiger*innen nach ihren Beweggründen zur Teilnahme an einem Ausbildungsprogramm für den Einstieg in den Lehrberuf befragt. Unter den sechs gebildeten Teilgruppen begründet die größte Gruppe den Quereinstieg vornehmlich mit Nützlichkeitsabwägungen wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie einer beruflichen Absicherung. Eine weitere Teilgruppe benennt ebenfalls o.g. extrinsische Gründe, gleichsam möchte diese Gruppe aber auch einen Dienst an der Gesellschaft und einen Beitrag zur Verbesserung von Schule leisten (ebd.).

Nutzenorientiert –Ausgewogen – Primär pädagogisch motiviert (Billich-Knapp et al. 2012)

In einer Studie von Billich-Knapp et al. (2012) können unter Student*innen des Grundschullehrer*innenamtes drei Teilgruppen hinsichtlich intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotive gebildet werden. Bei den *nutzenorientiert Pragmatischen* (11 %) dominieren extrinsische Nützlichkeitsaspekte verbunden mit geringeren intrinsischen Motiven wie pädagogische und fachliche Interessen. Diese Gruppe zweifelt am meisten an den eigenen Fähigkeiten; im Rahmen der Studienwahl zeigt sich eine Beeinflussung durch das persönliche Umfeld. Für die Gruppe der *Ausgewogenen* (58,2 %) sind sowohl intrinsische (pädagogische und fachliche) als auch extrinsische Motive (Nützlichkeitsaspekte) bedeutsam, wobei intrinsische Motive am stärksten ausgeprägt sind und soziale Einflüsse auf die Studienwahl eine ebenfalls hohe Bedeutung haben. Von den *vorrangig pädagogisch Motivierten* (31,0 %) wird das pädagogische Interesse als das Leitmotiv vorgebracht, während das fachliche Interesse gering ist. Nützlichkeitsaspekte spielen eine untergeordnete Rolle; sie sind von ihren eigenen Fähigkeiten überzeugt und wählen das Studium weniger aufgrund des Rats anderer. Zwischen den Teilgruppen zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich des Studiererlebens: Die *motivational Ausgewogenen* sind am zufriedensten, während sich die *vorrangig pädagogisch Motivierten* im mittleren Feld bewegen. Die *Pragmatiker*innen* sind am unzufriedensten mit ihrer Integration in das universitäre Leben und dem Kontakt zu Mitstudent*innen.

Gleichzeitig auftretende intrinsische und extrinsische Motive

Anhand der Teilgruppe der motivational Ausgewogenen wird deutlich, dass eine hohe intrinsische Studienwahlmotivation nicht zwingend mit einer niedrigen extrinsischen Motivation einhergehen muss, bzw. beide Motivationsaspekte im Studium gleichzeitig bedeutsam sein können (ebd.). Mit diesem Befund gilt die vielfach implizite Zuschreibung widerlegt, wonach Student*innen das Grundschullehrer*innenamt primär aufgrund ihres pädagogischen Interesses und der Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern wählen, während Sekundarschullehrer*innen ein primär fachliches Interesse zugeschrieben wird (vgl. ebd.; vgl. Brookhart & Freeman 1992; Mayr 2009; Weiß et al. 2009).

Damit bestätigen sich weitere Befunde zur Kombination gleichzeitig auftretender intrinsischer und extrinsischer Lernmotivationen (Schiefele 1996; Buff 2001; Schiefele 2009).

Enthusiastic – Conventional – Pragmatic (Thomson et al. 2012)

Unter US-amerikanischen Lehramtsstudent*innen (n=215) können mittels typologischem Verfahren drei Teilgruppen entlang ihrer Berufswahlmotivation und ihrer berufsbezogenen Überzeugungen (Lehrer*innen-beliefs) gebildet werden (Thomson et al. 2012). Die größte Teilgruppe *Enthusiastic* bringt vornehmlich altruistische und intrinsische Gründe für die Berufswahl vor. Die zweitgrößte Gruppe *Conventional* ist mit der Gruppe *Enthusiastic* vergleichbar hinsichtlich altruistischer und intrinsischer Berufswahlmotive, unterscheidet sich allerdings durch einen geringeren Einfluss sozialer Beziehungen auf ihre Berufswahl. Die kleinste Teilgruppe *Pragmatic* bringt dagegen am wenigsten altruistische Berufswahlmotive vor (ebd.).

Persisters – Switchers – Desisters (Watt & Richardson 2008)

In einer weiteren US-amerikanischen Studie werden unter Lehramtsstudent*innen mittels typologischem Verfahren drei verschiedene Karrieregruppen entlang ihrer Berufswahlmotivation gebildet (Watt & Richardson (2008). Die erste Gruppe *highly engaged persisters* bringt neben primär intrinsischen (Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen) auch extrinsische Berufswahlmotive vor (Vereinbarkeit von Beruf und Privatem, berufliche Sicherheit). Diese Gruppe möchte den Lehrberuf über die gesamte berufliche Laufbahn hindurch ambitioniert ausüben, sie weist das höchste Fähigkeitsselbstkonzept auf und schreibt dem Lehrberuf einen hohen Wert sowie gesellschaftlichen Nutzen zu. Die zweite Gruppe *highly engaged switchers* kann sich eine berufliche Tätigkeit auch außerhalb der Schule vorstellen und die dritte Gruppe *lower engaged desisters* bevorzugt nach dem Studium eine berufliche Umorientierung; fehlende Alternativen waren bei der Gruppe bereits entscheidend für die Studienwahl. In einer Anschlussstudie können die genannten Teilgruppen bestätigt werden (*highly engaged Persisters, lower engaged Desisters, classroom engaged Careerists*; Watt et al. 2014).

2.2.2 Teilgruppen der Interessenentwicklung

In einer Längsschnittstudie wurde die *Entwicklung des berufsspezifischen Interesses* von Lehrpersonen zu Beginn, am Ende sowie zehn Jahre nach dem Ausbildungsabschluss untersucht (Hanfstingl 2008). Dabei konnten drei Teilgruppen gebildet werden, die sich bereits zu Beginn des Studiums im allgemeinen und speziellen Berufsinteresse und in der Entwicklung des Berufsinteresses über den Untersuchungszeitraum von 15 Jahren unterscheiden (ebd. S. 123ff.). Teilgruppe 1 weist zwar zu Studienbeginn ein hohes berufsbezogenes Interesse auf (ebd. S. 133). Im Zeitverlauf sinkt dieses jedoch kontinuierlich ab und nivelliert sich auf das Niveau der beiden anderen Gruppen. Teilgruppe 2 besitzt zunächst geringe berufsbezogene Interessen; im Verlauf des Studiums werden diese temporär geweckt, erreichen bis Studienende sehr hohe Werte, um jedoch während der Lehrtätigkeit wieder

abzusinken (ebd. S. 134). Personen der Teilgruppe 3 starten mit einem geringen aber zunehmenden Berufsinteresse, das über weitere zehn Jahre hinweg weitgehend auf demselben Niveau bleibt.

»Prozessartige Struktur von Interesse«

Die Befunde zeigen, dass eine prozessorientierte Interessentheorie gegenüber dispositional verstandenen Interessen (Holland 1997) besser in der Lage ist, die Veränderungen von Berufsinteressen zu erklären. Ausgehend von den Befunden ist »eine interessenbeeinflussende Umwelt« einerseits und »eine prozessartige Struktur von Interesse« andererseits zu postulieren (Hanfstingl ebd. S. 134). Mit einem prozesstheoretischen Ansatz wird die Heterogenität von Interessenverläufen erklärbar: Das Berufsinteresse wird internalisiert und zu dispositionalem Interesse weiterentwickelt (ebd.). Als Voraussetzung für die Internalisierung werden Ausbildungsangebote angesehen, die Student*innen dabei unterstützen, sich klärend mit dem anvisierten Lehrberuf auseinanderzusetzen und unrealistische Vorstellungen über Bord zu werfen (ebd.). Dabei gelten nicht *Was*-Fragen, sondern vielmehr *Wie*- und *Warum*-Fragen als hilfreich (Warum halte ich bestimmte Inhalte für subjektiv interessant?) (ebd. S. 135).

2.2.3 Teilgruppen fachlicher und pädagogischer Grundorientierungen

In einer dichotomen Unterscheidung fachlicher und pädagogischer Grundorientierungen von Lehramtsstudent*innen kann der Zusammenhang mit Vorstellungen, Studien- und Berufswahlmotiven oder Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnissen betrachtet werden (Cramer 2012, S. 322).

Fachorientiert – Fachberatend – Prozessorientiert – Persönlichkeitsorientiert (Bastian 1997)

Innerhalb der geringen Anzahl empirischer Professionalitätsstudien der kunstpädagogischen Forschung können in der Studie von Bastian unter erwachsenenbildnerischen Volkshochschullehrer*innen vier Teilgruppen gebildet werden; diese unterscheiden sich darin, welche Bedeutung die ästhetisch-künstlerische Praxis als Kursgegenstand in deren Alltag hat. Bastian unterscheidet dabei zwischen *Fachorientierten*, *Fachberater*innen*, *Prozessorientierten* und *Persönlichkeitsorientierten* (Bastian 1997, S. 136).

Aus Entschiedenheit – als Alternativentscheidung – Künstler*in und Pädagog*in – Künstlerisch ambitioniert (Dreyer 2005)

In einer Gegenüberstellung mit fachspezifischen ‚Balancierungsmustern‘ bestätigen sich im Ansatz die erwachsenenbildnerischen Kompetenzprofile (Dreyer 2005, S. 225). Vermittels eines entwickelten Vier-Felder-Schemas können unter Kunstlehrer*innen vier kunstpädagogische Balancierungsmuster rekonstruiert und eine Klassifikation kunstpädagogischer Professionalität vorgenommen werden (ebd., S. 123). Teilgruppe 1 beschreibt Kunstlehrer*innen *aus Entschiedenheit*, welche »der eigenen Kunst den Rücken gekehrt« haben (ebd. S. 138). Lehrer*innen der Teilgruppe 2 betrachten das

Kunstlehrer*innendasein »als Alternativentscheidung« (ebd.), die weniger intrinsisch motiviert ist. Teilgruppe 3 beinhaltet Lehrer*innen, die sich als »Künstler*innen und gleichsam als Kunstlehrende« verstehen (ebd. S. 156). Personen der Teilgruppe 4 werden als »künstlerisch ambitionierte Pädagog*innen« charakterisiert (ebd. S. 138ff.). In der Studie werden personale, berufsbiografische und schulkulturelle Einflussfaktoren auf den Prozess der Entwicklung von Professionalität Kunstlehrender identifiziert: (1) eine künstlerisch bzw. pädagogisch ambitionierte Berufswahlentscheidung, (2) der Ausbildungsstandort, (3) Kooperation im Fachbereich und (4) Entwicklungsbereitschaft (ebd. S. 230). Eine berufsbiografische Passung hänge zentral davon ab, inwiefern eine Verbindung zwischen Kunst und Pädagogik als ‚dilemmatisch‘ aufgefasst wird (ebd. S. 176) bzw. inwiefern die ‚Balance‘ zwischen ‚künstlerischer Identität‘ und ‚pädagogischem Habitus‘ in eine erlebte Passung gebracht wird (ebd.).

Dreyer beschreibt zwei verschiedene Spielarten mit ausgeprägter künstlerischer Grundhaltung, die ein »höheres Krisenpotential innerhalb des berufsbiografischen Professionalisierungsprozesses« aufweisen (Feld 1) (ebd.). Dies führe entweder (a) zu einer Absage an die eigene künstlerische Profilierung zugunsten einer Identifikation mit der Lehrer*innenrolle¹⁰ (ebd.). Die andere Spielart wird (b) in einer Distanzierung von der Lehrer*innenrolle beschrieben; sie ist aufgrund zunehmender Erfolgsaussichten in der eigenen künstlerischen Laufbahn mit »Deprofessionalisierungstendenzen« verbunden (Feld 2) (ebd.). Die dritte Gruppe erachtet Kunst und Pädagogik als vereinbar; diese Überzeugung wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Professionalität aus und zeigt sich in einer geringeren Krisenanfälligkeit; gleichwohl besteht die Gefahr einer Stagnation innerhalb des Entwicklungsprozesses (Feld 3) (ebd.). Die vierte Gruppe ist primär auf Vermittlungsmethoden ausgerichtet; die eigene nicht ausgebildete künstlerische Identität wirkt sich ungünstig auf die spätere Professionalität in der Berufstätigkeit aus (geringes Engagement, Anerkennung der Randlage von Kunstunterricht im Fächerkanon, Entwicklungspotentiale werden nicht ausgeschöpft) (Feld 4) (ebd.).

Als notwendige Schlüsselqualifikation arbeitet Dreyer die »Gleichzeitigkeit künstlerischer und pädagogischer Rollenerwartungen« heraus und bemängelt vor diesem Hintergrund »die derzeitige Eindimensionalität und Begrenztheit im öffentlich diskutierten Professionsverständnis von Kunstlehrenden« (ebd. S. 230). Davon ausgehend resümiert Dreyer abschließend, in

»welchem Verhältnis [beide Rollenerwartungen] zueinanderstehen müssen, um kunstpädagogische Professionalität zu erlangen [und] welche Anforderungen sich daraus für das kunstdidaktische Selbstverständnis ableiten lassen« (ebd.).

In der Studie Dreyers findet sich kein Feld Kunstlehrender, das sich durch eine erfolgreiche nebenberufliche künstlerische Tätigkeit und gleichsam durch Professionalität im Lehrberuf auszeichnet, während die Befunde bei Peez (2009) auf das Vorhandensein dieses Lehrer*innentypus verweisen.

¹⁰ Diese Variante entspricht dem Befund einer nachträglich bewussten Entscheidung für den Lehrer*innenberuf in einer Studie von Krautz & Heinritz (2012).

2.2.4 Teilgruppen künstlerisch-pädagogischer Interessenentwicklungen (Pilotstudie)

In diesem Abschnitt werden die empirischen Befunde der Pilotstudie ‚Wer entscheidet sich für das künstlerische Lehramt an Gymnasien und warum?‘ über Studienverläufe von Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst während zentraler Übergänge von Kunst (Fachstudium) und Pädagogik (Praxisphasen) vorgestellt (Bader & Hermann 2017). Basis der Studie ist eine Prä-Post-Befragung bezogen auf das Schulpraxissemester eines vollständigen Jahrgangs mit insgesamt 18 Student*innen, die im Wintersemester 2014/15 das Schulpraxissemester an der Kunstakademie Stuttgart absolvierten. Die Pilotstudie verfolgte über die Bildung von Heuristiken, schriftlichen Befragungen mittels teilstandardisiertem Fragebogen und teilnarrativen Einzelinterviews das Ziel, Studienverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in ihrer Breite und Vielfalt zu beschreiben. Hierzu wurden Aussagen der Gesamtgruppe anhand ihrer Interessenentwicklung an künstlerischen und pädagogischen Studieninhalten bzw. Berufscharakteristika unter Einfluss des Schulpraxissemesters in Teilgruppen ausdifferenziert, um fachspezifische Charakteristiken hervorheben zu können.

Die Pilotstudie folgt dem biografisch-qualitativen Paradigma, möglichst dicht an die Akteur*innen und ihre erinnerte Wirklichkeit heranzukommen, um ihre lebensgeschichtlich-reflexiven Selbstdeutungen zu interpretieren (vgl. Cramer 2012, S. 99). In den Äußerungen der Student*innen zeigen sich im Anschluss an das durchlaufene Schulpraxissemester individuelle Orientierungen an künstlerischen, sozialen und unterrichtlichen Tätigkeiten:

Student*in 1: »Mir ist aufgefallen, dass die Balance zwischen Unterrichten und der Kontakt mit jungen Menschen und der eigenen künstlerischen Prozedur sehr gut getan hat [...]« (P_2015_t2_F_3); Student*in 2: »[...] auf Vermittlung kommt es an, Unterrichtsideen kann man sich auch aus Büchern ziehen« (P_2015_t2_F_4); Student*in 3: »[...] erst mal habe ich Lust auf Kunst. Wollen und Können sind noch unklar« (P_2015_t2_F_16); Student*in 4: »Schule ist für meine Wünsche und Vorhaben nicht der richtige Ort« (P_2015_t2_F_2); Student*in 5: »[...] während des Schulpraxissemesters habe ich das eigene praktische kreative Arbeiten vermisst« (P_2015_t2_F_11).

Die Aussagen verweisen auf Vereinbarkeiten, Relevanzsetzungen, Klärungsbedarfe persönlicher Eignung, Zweifel am System Schule, anvisierte Ziele und Interessenkonflikte zwischen schulischer Praxis und eigener künstlerischer Arbeit. Sie geben einen Einblick in die individuelle Verschiedenheit wahrgenommener und verarbeiteter Studienerfahrungen, veränderter Vorstellungen und sich bestätigender (Un)Gewissheiten im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik.

Neben der qualitativen Annäherung an die erlebte Wirklichkeit, nimmt die Pilotstudie im Sinne quantitativer Berufsbiografie-Forschung gleichsam »äußere Tatbestände und Übergänge in der

Berufsbiografie« der Befragten in den Blick (vgl. Cramer ebd.). Die wechselseitige Rückbindung qualitativer und quantitativer Forschungsbefunde kann in ihrer Bedeutung kaum hoch genug eingeschätzt werden. Aus einer bildungshistorischen Perspektive »stört[e] das subjektive Material das aus ‚objektiven‘ Daten entworfene Bild von der Geschichte der Lehrer[*innen]« (Kemnitz 2014, S. 63). Der Störungseffekt ist als Korrektiv und zur Identifizierung von (Hinter)Gründen berufsbiografischer Besonderheiten wertvoll (ebd.).

In der Pilotstudie wurden qualitative und quantitative Forschungsbefunde in einem Mixed-Methods-Design aufeinander bezogen und ‚stören‘ sich in mehrfacher Hinsicht erkenntnisreich, um (1) ein pauschalisierendes kollektives Bild von Lehramtsstudent*innen fachspezifisch zu korrigieren, (2) äußere Tatbestände durch subjektive ‚Erzählmuster‘ zu validieren und (3) die Subjektgebundenheit des Untersuchungsgegenstandes ‚Berufsbiografie‘ hervorzuheben. Aus einer forschungsethischen Perspektive wurden kompetenztheoretische Eignungserwägungen zurückgestellt, indem die äußeren Tatbestände an die Integrität und Selbstbestimmtheit individueller Biografien rückgebunden wurden. Die Ergebnisse der Studie werden nachfolgend entlang der bereits oben genannten drei Aspekte berufsbiografischer Charakteristiken von angehenden Lehrer*innen gebündelt (*Wer, Warum, Weitere*). Daran schließt die Beschreibung der Ergebnisse der Pilotstudie zur Bildung von Teilgruppen sowie eine Kurzbilanz als Ausgangspunkt der Qualifizierungsarbeit.

Wer entscheidet sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst?

Insgesamt ist die Altersstruktur und die Vorbildung innerhalb der Untersuchungsgruppe recht heterogen. Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sind aufgrund der gesammelten künstlerischen Vorerfahrungen zwischen Schule und Studium älter als Student*innen aus Studien bei Cramer (2012) und Rothland (2011). Der Frauenanteil der befragten Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist im Studienvergleich am höchsten. Die künstlerische Vorbildung ist höher als die pädagogische Vorerfahrung in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen; die Hälfte der Befragten besitzt laut Selbstaussagen keinerlei pädagogische Vorerfahrung. Die Berufsvererbungsquote innerhalb der Kohorte entspricht der von Lehramtsstudent*innen allgemein, wobei der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten, unter den Student*innen mit Berufsvererbung stärker ausgeprägt ist, als bei Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen mit Lehrer*innen-Eltern. 50 % der Befragten mit Berufsvererbung benennen einen Einfluss des elterlichen Lehrberufs auf die Berufswahl. Die Möglichkeit des ‚über die Schulter Schauens‘ wird zur Hälfte als bestärkender Faktor genannt und bereits vor Studienbeginn als Grund für eine realistische Berufswahrnehmung betrachtet. Die sozialen, pädagogischen und unterrichtsbezogenen Interessen sowie der Berufswunsch Lehrer*in sind vor Studienbeginn bei allen Student*innen mit Berufsvererbung stärker ausgeprägt als bei ihren Kommiliton*innen.

Warum entscheiden sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst und den Kunstlehrer*innenberuf?

Lehramtsstudent*innen zeichnen sich bereits vor Studienbeginn durch eine allgemein dominante fachlich-künstlerische Interessenorientierung aus (A=Artistic). Die wenigen Student*innen, die primär soziale und pädagogische Interessen angeben, sind Lehrer*innenkinder sowie in einem Fall eine Studentin mit Berufserfahrung als Deutschlehrerin. Der direkte Einblick in die Berufspraxis durch den ‚Blick über die Schulter‘ eines Elternteils und der bereits vor Studienbeginn große Berufswunsch ist mit einer dominanten Orientierung an pädagogisch-sozialen Tätigkeiten verbunden.

Während der ersten zwei Jahre des Fachstudiums bleibt das Interesse von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mehrheitlich primär künstlerisch orientiert und geht einher mit einem positiven Studien- bzw. Passungserleben mit den künstlerischen Fachstudieninhalten. Lehramtsstudent*innen mit dominanter sozialer Interessenorientierung sind mit den eigenen Unterrichtsversuchen zufriedener als mit den Fachstudieninhalten und den curricularen Strukturen der Kunstakademie. Aufgrund des insgesamt positiv wahrgenommenen Passungserlebens lässt sich eine primär soziale unterrichtsbezogene Orientierung zumeist gut mit dem kunstakademischen Fachstudium vereinbaren.

Die Interessenorientierung verändert sich während des Befragungszeitraums unter Einfluss des Schulpraxissemesters bei zwei Drittel der Befragten. Damit werden die Befunde einer interessenbeeinflussenden Umwelt einerseits und eine prozessartige Struktur von Interesse andererseits bestätigt (vgl. Hanfstingl ebd. S. 134). Verlagert sich die primär künstlerische zugunsten einer primär sozialen Interessenorientierung, führt dies zu einem positiven Passungserleben innerhalb der Praxisphase. Ein stabiles künstlerisches Interesse ist mit geringerem Passungserleben hinsichtlich des anvisierten Lehrberufs verbunden und gibt einen Hinweis auf den Bedarf einer klärenden Auseinandersetzung. Die Entwicklung der Interessenorientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst wird durch fachliche und berufspraktische Ausbildungsphasen unterschiedlich beeinflusst. Eine dynamische Interessenorientierung im Sinne einer akademischen Studienadaptation wechselnder Studiumwelten verbindet sich eher mit einem subjektiv positiv wahrgenommenen Studien- und Passungserleben.

Unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zeigt sich im Vergleich mit Lehramtsstudent*innen allgemein eine überdurchschnittlich ausgeprägte dominante fachlich-künstlerische Berufswahlmotivation, die im Längsschnitt stabil bleibt. Die Befragten folgen – wie Lehramtsstudent*innen anderer Fächer auch – in geringerem Umfang extrinsischen Motiven, wie berufliche Sicherheit und Status. Das Motiv ‚selbstständige Arbeit‘ wird von überdurchschnittlich vielen Student*innen angegeben und steigt durch die Erfahrungen im Schulpraxissemester weiter an. Dieser Befund steht in einem günstigen Verhältnis zur Eigenständigkeit und Autonomie des Arbeitshandelns im Lehrberuf (Rothland 2011, S. 282).

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst entscheiden sich mehrheitlich früh für das Lehramtsstudium. Die erhobenen Daten geben aber Hinweise darauf, dass es trotz der frühen

Berufswahlentscheidung einen größeren Anteil derer gibt, die sich hinsichtlich der Berufswahl noch nicht sicher sind. Denn das Motiv ‚viele Berufsmöglichkeiten haben‘ wird überdurchschnittlich häufig als Beweggrund für die Berufswahl genannt (83 %), nimmt während des Schulpraxissemesters zu und steht im Widerspruch zum festen Berufswunsch Lehrer*in.

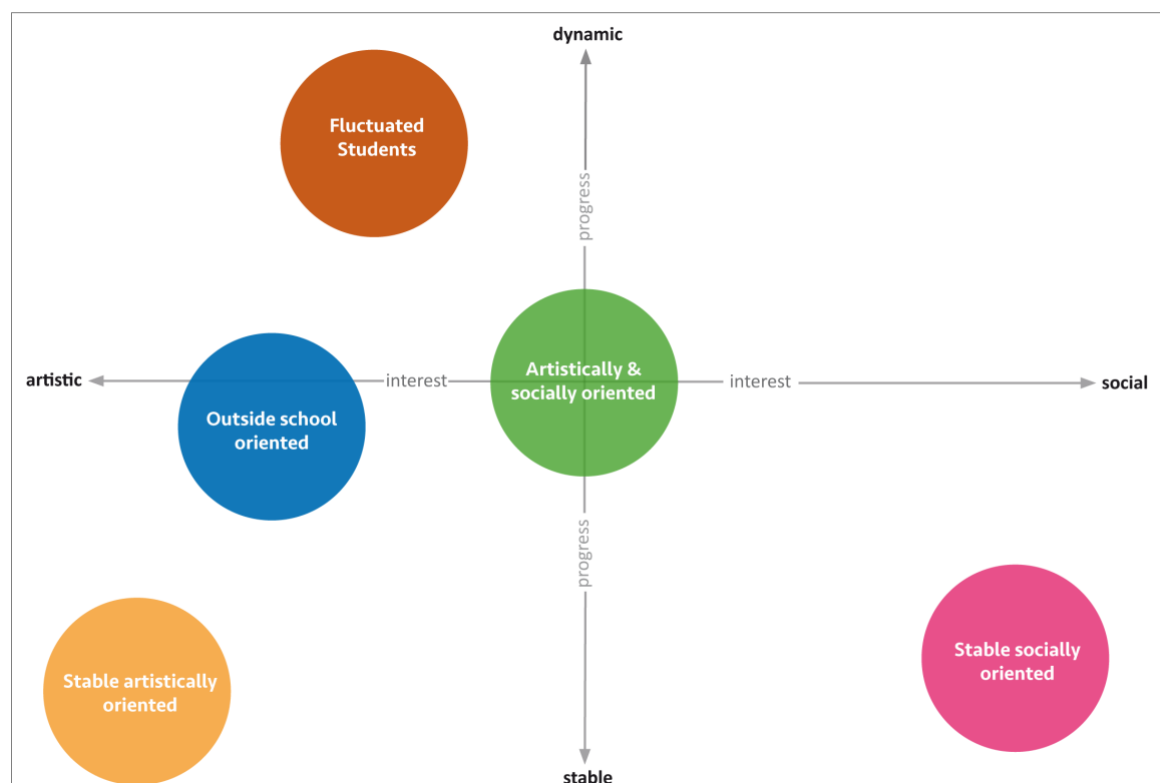
Das Schulpraxissemester übt einen großen Einfluss auf soziale Berufswahlmotive aus: die vor der Praxisphase erheblich unterdurchschnittlichen sozialen Berufswahlmotive »viel Kontakt zu Menschen haben« und »zu sozialen Veränderungen beitragen« erreichen überdurchschnittlich hohe Werte zum Befragungszeitpunkt Postpraxissemester. Bei den studien- und berufsfernen Motiven bleibt das berufsferne Motiv ‚kleinstes Übel‘ auf demselben leicht überdurchschnittlichen Wert (11 %) im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen anderer Fächer (8 %) (Rothland 2011).

Sämtliche karriere-, erfolgs- und leistungsorientierten Berufsziele werden im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen allgemein und allen anderen Fächergruppen überdurchschnittlich häufig angegeben und bleiben durch die Erfahrungen im Schulpraxissemester immer noch auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau. Lediglich die Variable ‚über gute Aufstiegsmöglichkeiten zu verfügen‘ sinkt durch den Einfluss des Schulpraxissemesters auf einen unterdurchschnittlichen Wert. Die wissenschaftliche Interessenorientierung bleibt auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau auch nach dem Schulpraxissemester. Die Ziele ‚mich nicht vom Beruf vereinnahmen zu lassen‘ und ‚viel Freizeit zu haben‘ werden überdurchschnittlich häufig angegeben. In Übereinstimmung hierzu steht das von allen Befragten genannte Lebensziel ‚immer künstlerisch tätig zu sein, auch neben dem Beruf‘, wobei hier die Werte unter dem Einfluss der Praxisphase etwas zurückgehen. Ziele, die mit einer gewissen Unverbindlichkeit hinsichtlich eines dauerhaften Verbleibs im Beruf oder der Institution Schule assoziiert sind, werden überdurchschnittlich häufig genannt und nehmen während der Praxisphase zu.

Entwicklungsprofile

Die Teilgruppen werden clusteranalytisch gebildet; als Clustervariable gilt die allgemeine Interessenorientierung an künstlerischen und pädagogischen Tätigkeiten in ihrer längsschnittlichen Stabilität oder Dynamik während des Schulpraxissemesters. Daneben werden weitere Dimensionen mit einbezogen wie berufsbezogene Überzeugungen über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik, die selbst erlebte Passung während Studienphasen sowie die Berufswahlsicherheit. Nachfolgend werden die fünf identifizierten Entwicklungsprofile anhand ihrer Interessenorientierung an künstlerischen und pädagogischen Ausbildungsanteilen im Verlauf der ersten fünf Studiensemester unter Einfluss des Schulpraxissemesters beschrieben. Ausgehend von den RIASEC-Dimensionen (Holland) aus dem anglo-amerikanischen Raum werden die Bezeichnungen der Teilgruppen in englischer Sprache verfasst. In der Abbildung 2.1 sind die fünf Entwicklungsprofile in einem zweidimensionalen Feld entsprechend ihrer Interessenorientierungen dargestellt (Abbildung 2.1).

Abbildung 2.1 Entwicklungsprofile von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst (Bader & Hermann 2017)



Im Verlauf der ersten fünf Studiensemester und unter Einfluss des Schulpraxissemesters.

Outside school (extra-curricular) oriented students (16 %): »Schule ist für meine Wünsche und Vorhaben nicht der richtige Ort.« Aufgrund positiver pädagogischer Vorerfahrung ist der Berufswunsch Kunstlehrer*in bis vor dem Schulpraxissemester groß. Durch die Praxiserfahrungen in der Schule dominieren sodann erhebliche Zweifel, die mit den Rahmenbedingungen der Institution Schule verbunden sind. Nach dem Schulpraxissemester besteht die Gefahr eines Studienabbruchs oder Studiengangwechsels.

Fluctuated students (16 %): »Während des Schulpraxissemesters habe ich das eigene praktische kreative Arbeiten vermisst.« Die Erfahrungen des Schulpraxissemesters bringen die Interessenorientierungen ins Wanken. Nach dem Schulpraxissemester wird eine eher geringe Passung erlebt. Künstlerische und pädagogische Anteile werden als schwer vereinbar wahrgenommen. Eine verbindliche Haltung in Bezug auf den Eintritt in den Lehrberuf steht noch aus.

Artistically and socially oriented students (26 %): »Mir ist aufgefallen, dass die Balance zwischen Unterrichten und der Kontakt mit (jungen) Menschen und der eigenen künstlerischen Prozedur sehr gut getan hat.« Während des Fachstudiums liegt das primäre Interesse im künstlerischen Bereich. Unter Einfluss des Schulpraxissemesters richtet sich das Interesse an pädagogischen Themen aus; die erlebte Passung und der Berufswunsch sind im Anschluss an die Praxis sehr groß. Kunst und Pädagogik werden als zu vereinbarende Größen erlebt.

Stable socially oriented students (21 %): »Auf Vermittlung kommt es an, Unterrichtsideen kann man sich auch aus Büchern ziehen«. Das Interesse an pädagogischen Studieninhalten ist sehr groß. Durch die Erfahrungen des Schulpraxissemesters bestätigt sich das positive Studierleben und der Lehrberuf wird weiterhin verbindlich angestrebt. Die kunstakademische Prämisse zur Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit kann zu einer erheblichen Krise während des Fachstudiums führen.

Stable artistically oriented students (21 %): »Erst mal habe ich Lust auf Kunst. [...] Unklarheit über Wollen und Können.« Das Interesse am künstlerischen Fachstudium ist sehr groß. Vor und nach dem Schulpraxissemester bestehen Zweifel über die eigene Passung zum Lehrberuf. Nach dem Schulpraxissemester ist der Berufswunsch weiterhin gering bzw. von Unsicherheiten geprägt.

Zusammenfassung

Im Längsschnitt betrachtet zeigen sich sowohl unverändert gebliebene als auch situativ veränderte Interessenorientierungen. Die Ausdifferenzierung in Teilgruppen deutet auf unterschiedliche Interessenentwicklungen und Passungsverhältnisse unter Einfluss veränderter Studienumwelten (Bader & Hermann 2017). Lehramtsstudent*innen werden teils durch inkongruent erlebte Kontexte veranlasst, sich an die Umwelt anzupassen, z. B. in dem sie sich für Lern- und Entwicklungsprozesse öffnen. Oder aber es werden andere, passendere Umwelten aufgesucht, um die Inkongruenz aufzuheben, was sich z. B. in Form eines Studienabbruchs oder -wechsels zeigen kann.

Die Interessenlage von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist nicht zwingend eine *stabile* Variable. Die längsschnittlichen Veränderungen der motivationalen Orientierungen widersprechen dem Befund der allgemeinen Lehrer*innenbildungs-Forschung über einen bereits abgeschlossenen Berufswahlprozess von angehenden Lehramtsstudent*innen bei Beginn des Studiums (vgl. Rothland 2011, S. 269; 2014, S. 349). Das Selbstbild und das Studien- bzw. Berufsbild wird vor Studienbeginn projektiv abgeglichen. Erst im Verlauf des Studiums und insbesondere durch das Schulpraxissemester stellt sich heraus, ob und wie stark sich die vermutete Kongruenz zwischen Person und Umfeld tatsächlich einstellt. Dies trifft besonders auf die Student*innengruppe zu, die sich zum Zeitpunkt ihrer Studienwahl auf keinerlei pädagogische Vorerfahrung stützen kann. Allerdings erlauben diese Zwischenbefunde keine in die Zukunft gerichteten Schlüsse über den Verbleib im Beruf. Es liegt nahe, dass die hohe Übereinstimmung von künstlerischem Interesse und Begabung mit dem künstlerischen Fachstudium strukturellen Faktoren geschuldet ist: die Zulassung zum Studium über eine Eignungsprüfung bedeutet eine Bewerber*innenauswahl bezüglich künstlerischem Interesse und Begabung, die sich im Vergleich mit anderen Studienrichtungen in einer tendenziell tieferen Studienabbruchquote niederschlagen dürfte.

Unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zeigt sich zusammengefasst kein einheitliches Bild kunstpädagogischer Interessenorientierungen. Vielmehr liegen verschiedene Ausprägungen primär künstlerischer und pädagogischer Orientierungen vor, die sich mit Blick auf den Studienverlauf in fünf Teilgruppen der Interessenentwicklung unterscheiden lassen (Bader & Hermann 2017). Aufgrund der

sich verändernden Studienumwelten scheint eine zu einseitige Interessenorientierung eher mit mangelndem Passungserleben einherzugehen. Umgekehrt ist eine doppelte Orientierung an künstlerischen und pädagogischen Studienanteilen tendenziell mit größerem Passungserleben verbunden.

Im Rahmen von Einzelinterviews bestätigt sich eine überwiegende Zufriedenheit der Befragten mit der Studienstruktur und den curricularen Vorgaben der kunstakademischen Lehrer*innenbildung. Im Vergleich zum universitären Studium wird aus Sicht der Befragten der vorhandene Raum an der Kunstakademie für die eigene Persönlichkeitsentwicklung betont. Ein subjektiv wahrgenommener Mangel an Studienstruktur wird eher von den stabil pädagogisch orientierten Student*innen geäußert. Eine gleichzeitige Interessenorientierung an künstlerischen und pädagogischen Tätigkeiten ist mit höherer Studienzufriedenheit und Berufswahlsicherheit verbunden. Das Schulpraxissemester trägt bei den primär künstlerisch Interessierten nicht zur erwarteten Berufswahlsicherheit bei. Unter den primär pädagogisch Interessierten zeigen sich Inkongruenzen zur Prämisse des künstlerischen Fachstudiums und der Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit.

Es erweisen sich gleichzeitig mehrere Paradigmen relevant für die vorliegende Studie. Entscheidend für den Argumentationsgang ist der Ansatz einer ‚komparativ‘ angelegten Gruppenforschung von Lehramtsstudent*innen (vgl. Cramer 2016, S. 166). Studienwahl- oder Berufswahlmotivationen u.a. werden darin als sog. Vergleichsobjekte herangezogen. Neben dem Vergleich von verschiedenen Lehramtsstudent*innen-Gruppen (Intergruppenvergleich) liegt der eigentliche Hauptfokus der Studie auf einem Vergleich innerhalb der Gruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, um deren Breite und Vielfalt bzw. charakteristische Züge von Teilgruppen hervorzuheben (Intragruppenvergleich) (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 10). Damit kann die Studie dem vergleichenden Paradigma zugeordnet werden. Als Vergleichsobjekte werden Dimensionen aus dem Wirksamkeits- bzw. Expertise-Paradigma herangezogen, *ohne* eine Eignungsprüfung vorzunehmen. Vielmehr erfolgt die Charakterisierung einer sozialen Gruppe im Sinne berufsbiografischer Grundlagenforschung. Die Frage nach Orientierungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Fachstudium und schulischen Praxisphasen wird aus einer sozialpsychologischen und bildungsstatistisch-rechtlichen Perspektive aufgenommen, wobei all diese Perspektiven in der vorliegenden Studie dem berufsbiografischen Paradigma untergeordnet sind.

2.3 Forschungsdesiderate

Im Anschluss an den dargelegten empirischen Forschungsstand dient die Bündelung von Forschungsdesideraten nachfolgend dazu, eine begründete Ausgestaltung, Gewichtung und Sequenzierung des Forschungsvorhabens vorzubereiten und einzuleiten. Die Komplexität des Forschungsgegenstandes ‚Lehrer*innenbildung‘ zeichnet sich u.a. dafür verantwortlich, dass sich die empirische Lehrer*innenbildungs-Forschung häufig auf Teilaspekte beschränkt. Um der Komplexität gerecht zu werden, wird jedoch ein breiter empirischer Zugang gefordert (Cramer 2012, S. 112).

Obwohl sich der größte Anteil der Lehrer*innenbildung im Fachstudium vollzieht und dieser Umstand als überaus bedeutsam für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses anzusehen ist, werden fachspezifische Aspekte bis dato zu wenig berücksichtigt. Darüber hinaus gelten echte Längsschnittstudien aussagekräftiger im Vergleich zu retrospektiven Erhebungen: eine längerfristige Forschungsanlage eröffnet anhand phasenübergreifender berufsbiografischer Verläufe einen transparenteren Nachvollzug der Genese von Professionalität (ebd.). Terhart bilanziert:

»Hinsichtlich der Rekrutierung und der Motivation zum Lehramtsstudium bzw. Lehrer[*innen]beruf ist es weiterhin dringend notwendig, echte, repräsentative Längsschnittstudien durchzuführen, in denen zukünftige Lehrer[*innen] vom Zeitpunkt der Entscheidung für ein Lehramtsstudium an und dann fortlaufend während der Ausbildung, der Berufseinstiegsphase und weiter darüber hinaus auf ihre Erfahrungen und Entwicklungen hin untersucht werden« (Terhart 2014, S. 435).

Mit echten Längsschnittstudien werden Forschungsanlagen mit mehreren Messzeitpunkten gefordert. Als repräsentativ können Stichproben bezeichnet werden, die es erlauben, anhand einer kleinen Befragungsgruppe über eine Grundgesamtheit Aussagen zu treffen. In der kunstpädagogischen Lehrer*innen(bildungs)Forschung erfolgen Befragungen unter den Betroffenen häufig erst zu einem späten Zeitpunkt innerhalb der beruflichen Tätigkeit. Rein quantitative Ansätze sind dabei kaum vorhanden, während der mixed-methods-approach noch eher Anwendung findet. Das Segment der kunstpädagogischen Forschung greift vielmehr auf einen großen Korpus philosophisch-systematischer und kritisch-kulturwissenschaftlicher Zugänge mit eher geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Methodologie zurück (Bader & Hermann 2020). Dies begründet die geringere Zahl empirischer Studien, die sich meist dem biografischen Paradigma zuwenden, um lebensgeschichtlich-reflexive Selbstdeutungen zu interpretieren.

Wie bereits in Teilkapitel 1.2.4 erwähnt, wird in der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung eine verstärkte Verbindung qualitativer und quantitativer Ansätze gefordert (Cramer, 2012, S. 99; vgl. Rothland/Terhart 2009, S. 796). Um eine erkenntnis- und gegenstandsangepasste Auswahl geeigneter Methoden treffen zu können, ist folglich auch ein ‚Denken in Lagern‘ zumindest punktuell aufzulösen, sofern keine anderen übergeordneten Prämissen dagegensprechen. Insbesondere in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildungs-Forschung fehlt bislang eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Forschungsdesigns, um kunstpädagogische ‚Selbst-Bildungskonzepte‘ (Seydel 2004, S. 374) an Befunde ‚äußerer Tatbestände und Übergänge‘ der Berufsbiografie von (angehenden) Lehrer*innen anzubinden. Dabei kann sich o.g. Störungseffekt im Sinne eines gegenseitigen Korrektivs in überaus positiver Weise bemerkbar machen (vgl. Teilkapitel 2.2). Grundlegend fehlen bislang jedoch Daten, um die geforderte Verschränkung vorzunehmen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich für die Ausgestaltung eines differenzsensiblen Lehramtsstudiums:

»Konsequenzen für die Hochschullehre sollten darin liegen, die biografischen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter ernst zu nehmen und in der Lehre aufzugreifen. [...] Viel zu häufig noch werden Studierende als *tabula rasa* behandelt, ihre biografischen Vorgeschichten werden weitgehend ignoriert« (Peez 2009, S. 789).

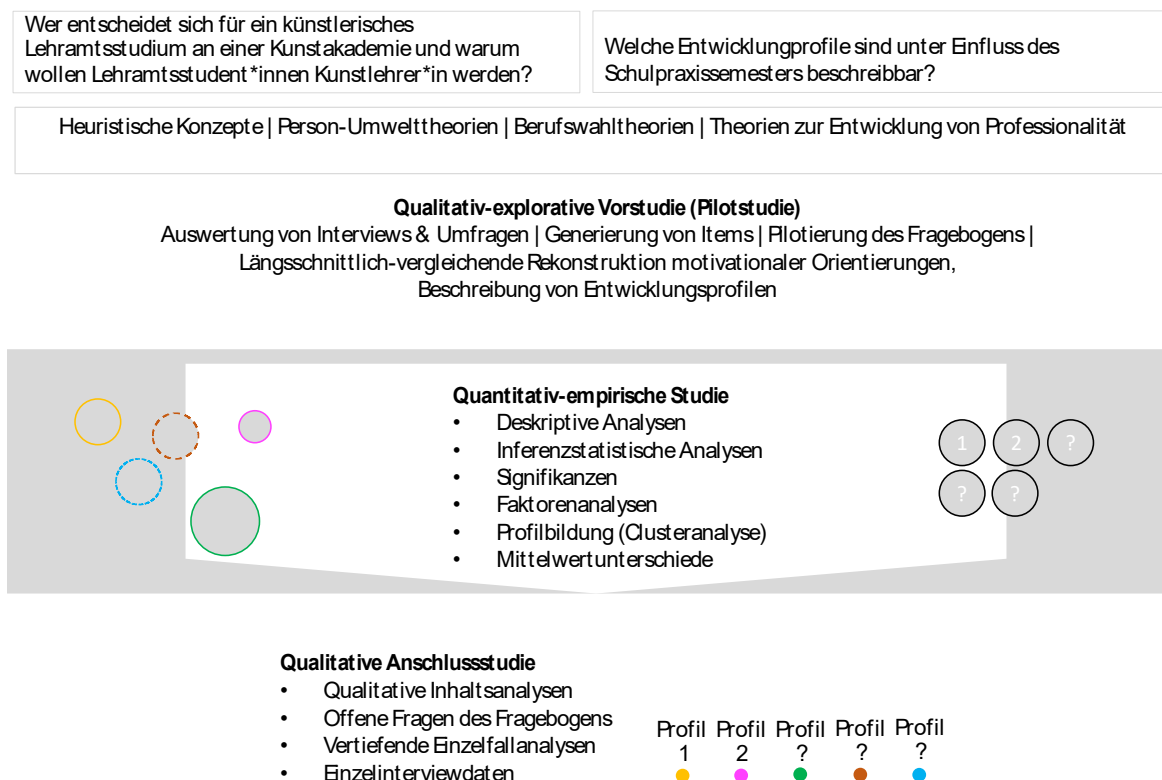
Zur Erforschung ‚biografischer Vorgeschichten‘ müsste auch die kulturelle und soziale Herkunft von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mehr Beachtung finden, um insbesondere ungleiche Bildungschancen von Schüler*innen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft von (Kunst)lehrer*innen zu untersuchen (Cramer 2012, S. 155, S. 530; Kühne 2006, S. 618). Auf Basis des Forschungsstandes zur Ausdifferenzierung von Teilgruppen ist davon auszugehen, dass es sich bei der Gruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst hinsichtlich ihrer fachlichen und pädagogischen Orientierungen um *keine* homogene Gruppe handelt. Allerdings bedarf es einer repräsentativen Stichprobe, um Zwischenergebnisse über Teilgruppen zu validieren. Widersprüchliche Befunde zur Existenz einzelner Kunstlehrer*innengruppen, wie in Teilkapitel 2.2 angesprochen (professionelle Kunstlehrer*in nebenberuflich erfolgreich als Künstler*in) unterstreicht den Bedarf von Stichproben, die in der Lage sind, eine Grundgesamtheit möglichst in ihrer gesamten Breite und Vielfalt ausreichend abzudecken.

Wenn nun das Ziel verfolgt wird, motivationale Orientierungen von angehenden Kunstlehrer*innen zu untersuchen, stellt sich gerade die Frage nach einer anhaltenden zielgerichteten Berufsmotivation und dem Grad der Entscheidungssicherheit bis hinein in die berufliche Tätigkeit (vgl. Rothland 2014, S. 349). Im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit ist es jedoch kaum möglich, die Betroffenen über einen so langen Zeitraum von Beginn des Studiums bis in die berufliche Praxis hinein zu begleiten. Bei einer empirischen Aufarbeitung der Desiderate erscheint der Übergang in schulische Praxisphasen als Ausbildungsbestandteil der hochschulischen Lehrer*innenbildung ein aufschlussreicher Ausgangspunkt zu sein. Denn aus der unmittelbaren Begegnung eröffnet sich für Lehramtsstudent*innen ein potentiell realistischer Einblick in die spätere berufliche Praxis, um die eigenen (beruflichen) Orientierungen erfahrungsbezogen zu reflektieren. Unklar ist nach wie vor, in welchem Verhältnis die Charakteristik des Lehrberufs mit den motivationalen Orientierungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst steht. Angesichts des andauernden Lehrer*innenmangels wäre diesem Desiderat dringend nachzugehen. Die guten Einstellungschancen im Gymnasiallehramt der Bildenden Kunst, die guten Verdienstmöglichkeiten sowie die mit einer Verbeamtung auf Lebenszeit verbundene sichere Berufsposition sind positive äußere Rahmenbedingungen, wenngleich die besondere Treuepflicht als Staatsdiener*in eine einschränkende Komponente beinhalten mag. Eine berufliche Zukunft als Künstler*in ist dagegen mit ungleich größeren finanziellen Unsicherheiten verbunden und setzt u. U. die grundsätzliche Bereitschaft voraus, einer Nebenerwerbstätigkeit nachzugehen.

3 Design und Methodik

Auf Grundlage der vorausgegangenen theoretischen Überlegungen, des dargelegten Forschungsstandes sowie der Desiderate (vgl. Kapitel 1 und 2) wird nun im dritten Kapitel das Forschungsdesign und die Forschungsmethodik der Untersuchung beschrieben. Abbildung 3.1 gibt einen Überblick über das Mixed-Methods-Design der gesamten Forschungsanlage, in das die vorliegende quantitativ ausgerichtete empirische Untersuchung eingebettet ist.

Abbildung 3.1 Untersuchungsanlage



Mixed-Methods-Design mit qualitativer Vor- und Anschlussstudie. Die vorliegende quantitative Studie ist grau hinterlegt.

Die Untersuchung bezieht sich auf die beiden baden-württembergischen Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe als Ausbildungsinstitutionen für das künstlerische Lehramt an Gymnasien und damit auf den Student*innenkreis eines bestimmten Hochschultyps bzw. -standorts innerhalb eines länderspezifischen Lehrer*innenbildungs-Systems. Im Anschluss an die Pilotstudie verfolgt die aktuelle Untersuchung das Ziel, die berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst und ihre Entwicklungsprozesse zwischen Kunst und Pädagogik in den ersten fünf Studiensemestern unter besonderer Berücksichtigung des Schulpraxissemesters zu beschreiben. In der Pilotstudie wurde unter Einbezug von Kongruenztheorien, Berufswahltheorien, Theorien zur Entwicklung von Professionalität und qualitativen Heuristiken die Annahme unterschiedlicher

Entwicklungsverläufe aufgestellt, die sich deutlich in fünf Teilgruppen ausdifferenzieren lassen. Die fünf Teilgruppen sind in ihrer Entwicklungscharakteristik Ausgangspunkt der vorliegenden Studie; die Prüfung ihrer längsschnittlichen Ausprägung und die Anzahl der zu unterscheidenden Teilgruppen stehen dabei zur Disposition (vgl. Abbildung 3.1 Kreisformen).

Angenommen wird, dass zwischen den Entwicklungsprozessen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, ihrer motivationalen Orientierung, ihrem individuellen Studierleben und der Ausbildungsumwelt potentiell ein Wechselverhältnis besteht. Die Heterogenitätsannahme der Pilotstudie soll durch die Identifizierung von Teilgruppen mittels Clusteranalyse präzisiert und validiert werden. Da kaum Vergleichsdaten aus dem Lehramt Bildende Kunst vorliegen, werden Dimensionen zur Beschreibung von Entwicklungsverläufen des Personenkreises explorativ untersucht. Die Ergebnisse verstehen sich als Beitrag zur Grundlagenforschung der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung und als Beitrag zur fachspezifischen Ausdifferenzierung der Personengruppe von Lehramtsstudent*innen. Vorannahmen lassen sich hauptsächlich auf Grundlage der Pilotstudie sowie Studien zur Berufswahlmotivation und weiterer relevanter Dimensionen zur Beschreibung von Entwicklungsprozessen Lehramtsstudierender anderer Fachrichtungen ableiten (z. B. Cramer 2012; im Überblick Rothland 2014). In Einzelfällen liegen Befunde aus der kunstpädagogischen Professionsforschung vor (z. B. Dreyer 2005, Peez 2009).

In Rückbindung an die theoretischen Überlegungen zu berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ und Entwicklungsverläufen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zwischen Fachstudium und schulischen Praxisphasen werden zunächst die detaillierten Forschungsfragen der Studie formuliert (3.1). In Teilkapitel 3.2 wird zur Beschreibung des Erhebungsverfahrens das Längsschnittdesign, die Untersuchungsdimensionen sowie der Fragebogen als zentrales Erhebungsinstrument der Studie vorgestellt. In Teilkapitel Auswertungsverfahren (3.3) wird die Faktorenanalyse als Verfahren der multivariaten¹¹ Statistik zur Reduzierung umfangreicher Skalen sowie die Clusteranalyse als Verfahren zu Entdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen beschrieben. In Teilkapitel 3.4 wird die Grundgesamtheit definiert, das konkrete Auswahlverfahren, die Durchführung der Befragung sowie der Umfang und die Repräsentativität der Stichprobe dargelegt.

3.1 Forschungsfragen

Aufgrund der Reflexionsprämisse im Rahmen von Praxisphasen wurde nicht auf das Professionswissen der Student*innen im Sinne von Können abgehoben. Entsprechend wurde auch nicht auf den Grad entwickelter Kompetenz oder Leistungsmotivation abgezielt, wenngleich die Selbstaussagen hinsichtlich Studien-, Berufs- und Lebensziele eine hohe Leistungsmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nahelegen. In der Studie wurde auch keine Verknüpfung

¹¹ Statistisches Verfahren, bei dem mehrere Variablen zugleich untersucht werden.

von Berufsbiografie und allgemeinem Lebenslauf vorgenommen, sondern vielmehr der Blick auf die subjektive Verhältnisbestimmung künstlerisch-fachlicher und lehrberufsbezogener Dimensionen fokussiert. Als übergeordnetes Erkenntnisinteresse können die Fragen benannt werden, *wer* sich für das künstlerische Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet und *warum* dieser Personenkreis den Beruf Kunstlehrer*in anstrebt (vgl. Abbildung 3.1). Darüber hinaus wird danach gefragt, inwiefern sich *weitere* Entwicklungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst im Studienverlauf und während schulischer Praxisphasen zeigen. Aus der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur, dem dargestellten Forschungsstand sowie der Forschungsdesiderate werden nun die Fragestellungen en Detail formuliert und präzisiert. Darüber hinaus werden die Dimensionen benannt, die in der Studie nicht erfasst wurden sowie eine kurze Begründung zu deren Ausschluss gegeben.

*Forschungsfrage 1: Welche berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ bringen Studieninteressent*innen mit?*

Mit der Bezeichnung ‚Vorgeschichten‘ wird auf die berufsbiografische Komponente der ‚personalen Ausgangslage‘ von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst hingewiesen. Hierzu werden Alter, Geschlecht, Herkunft sowie pädagogische und künstlerische Vorerfahrungen zusammengefasst, um die Frage zu beantworten, *wer* sich für ein Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet und inwiefern sich der Personenkreis anhand dieser Ausgangslage in spezifischer Weise charakterisieren und mehrheitlich von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen unterscheiden lässt. Unter den relevanten berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ wurde das soziale Potential der Familie, die Erfahrungen mit familiärer Erziehung und das Verhältnis zur eigenen Schulzeit nicht einbezogen. Dieser Ausschluss ist forschungsökonomischen Gründen geschuldet, um die ohnehin umfangreiche Forschungsanlage zu begrenzen. Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Big Five) wurden ebenfalls nicht untersucht; weder gilt ihre Stabilität über die Lebensspanne als abschließend gesichert (Hanfstingl 2008), noch erscheinen die damit oftmals einhergehenden Selektionsgedanken forschungsethisch legitim.

*Forschungsfrage 2: Welche motivationalen Orientierungen liegen bei Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik vor und inwiefern verändern sich die Orientierungen im Verlauf der ersten fünf Studiensemester unter besonderer Berücksichtigung des Schulpraxissemesters?*

Mit der Beschreibung der Berufswahlmotivation vor und nach dem Schulpraxissemester soll die Frage beantwortet werden, warum Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst Kunstlehrer*in werden möchten und inwiefern sich die motivationalen Orientierungen im zeitlichen Verlauf zwischen Kunst und Pädagogik verändern. Zur Betrachtung stehen künstlerische und pädagogische Motive für die Berufswahl in ihrer Strukturiertheit im Verhältnis zu extrinsischen und berufsfernen Orientierungen. Damit soll u.a. geklärt werden, inwiefern a) die Übereinstimmung der Studien- und Berufswahlentscheidung auch auf die Gruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zutrifft (vgl. Cramer 2012, S. 325; Ziegler 2009, S. 414), b) die Studienstruktur mit einer hohen Fachorientierung und/oder Berufsfeldorientierung der Studierenden einhergeht und c) die motivationale Orientierung

zwischen Kunst und Pädagogik in den ersten fünf Studiensemestern stabil bleibt oder als dynamische Komponente zu beschreiben ist.

*Forschungsfrage 3: Welche Teilgruppen motivationaler Orientierungen können unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in ihrer längsschnittlichen Entwicklung identifiziert werden?*

Aufgrund der Befundlage der Pilotstudie kann davon ausgegangen werden, dass der Berufswahl von Gymnasialehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst an Kunstakademien unterschiedliche Begründungskonfigurationen zugrunde liegen. Es ist anzunehmen, dass die Berufswahlmotive in unterschiedlichen Strukturen vorliegen und Teilgruppen motivationaler Orientierungen zwischen Kunst und Pädagogik identifizierbar sind. Weiter soll entfaltet werden, inwiefern sich die Berufswahlmotivation in den ersten fünf Studiensemestern in Abhängigkeit von der Profiltugehörigkeit verändert.

*Forschungsfrage 4: Inwiefern können berufsbiografische Studienverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst anhand weiterer Dimensionen zwischen Kunst und Pädagogik beschrieben werden und inwiefern verändern sich diese im Verlauf der ersten fünf Studiensemester unter Einfluss des Schulpraxissemesters?*

Um Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in verdichteter Form beschreiben zu können, werden Überzeugungen und Studienerfahrungen zwischen Kunst und Pädagogik im zeitlichen Verlauf herangezogen.

Begleitumstände der Ausbildung (Finanzsituation, Wohnsituation, Mobilität, kritische Lebensereignisse), die durchaus als einflussreich gelten können (vgl. Cramer 2012, S. 6), wurden nicht anvisiert. Dieser Ausschluss ist forschungsökonomischen Gründen geschuldet.

Forschungsfrage 5: Inwiefern zeigen sich Unterschiede in den beschriebenen Dimensionen (Überzeugungen und Studienerfahrungen) entlang der fünf Teilgruppen?

Durch den Nachweis von Unterschieden in weiteren relevanten Dimensionen kann die Existenz der Teilgruppen motivationaler Orientierungen zwischen Kunst und Pädagogik validiert werden (von Eye et al. 2006). Damit lässt sich bekräftigen, dass die Teilgruppen anhand weiterer Entwicklungsdimensionen charakterisierbar sind.

Forschungsfrage 6: Anhand welcher Untersuchungsdimensionen wird die Heterogenität der Teilgruppen besonders deutlich?

Die Frage, anhand welcher Dimensionen die Heterogenität der Profile besonders deutlich wird, hat einerseits einen Nutzen für die Plausibilität der Profile und Bekräftigung deren Existenz. Besonders markante Differenzen zwischen den Teilgruppen können darüber hinaus einen entscheidenden Hinweis auf die anschließende Auswahl von Einzelfällen geben. Somit ist die Bestimmung des Heterogenitätsgrades auch als Basis für qualitative Anschlussstudien relevant.

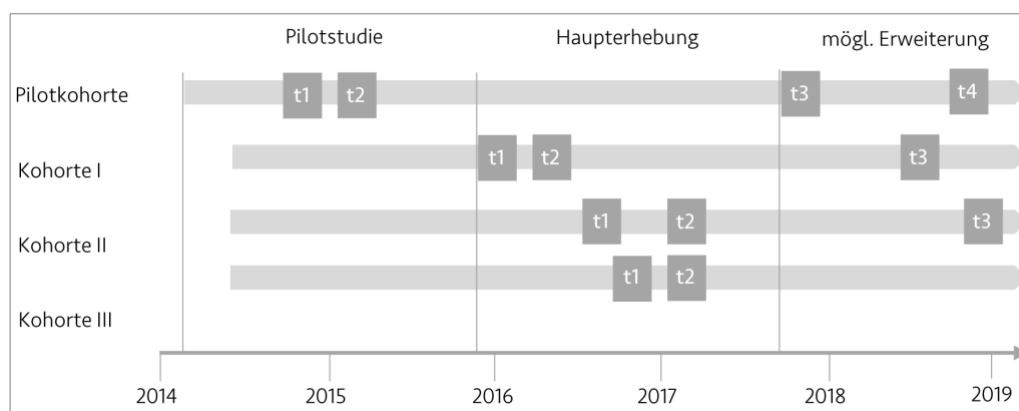
3.2 Erhebungsverfahren

Auf Basis der dargelegten theoretischen Grundlagen, des Forschungsstandes, der Desiderate und des Erkenntnisinteresses wird in diesem Abschnitt nun das Erhebungsverfahren vorgestellt. Ein zentrales Anliegen der Studie ist die fachspezifische Charakterisierung des Personenkreises Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Dies setzt den Einsatz vergleichbarer Messinstrumente voraus, die einen Anschluss an bestehende Studien zur Charakterisierung von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen zulassen. Neben einer möglichst hohen Übereinstimmung eigener Erhebungsmethoden und denjenigen von Vergleichsstudien, müssen die Messinstrumente darüber hinaus die Eigenschaft erfüllen, fachspezifische Ausprägungen des Personenkreises zu erfassen. Hierzu ist die Erweiterung bestehender Skalen und Items durch entsprechende fachspezifische Items und Skalen unerlässlich. Nachfolgend wird zunächst das erforderliche Längsschnittdesign (Prä-Postdesign) zur Untersuchung von zeitlichen Entwicklungen beschrieben (3.2.1), sodann die Untersuchungsdimensionen bzw. Skalen der Studie (3.2.2) sowie die Konstruktion des Fragebogens als zentrales Erhebungsinstrument der Studie vorgestellt (3.2.3).

3.2.1 Längsschnittdesign

In den vorausgegangenen Kapiteln 1 und 2 fand eine Auseinandersetzung mit der Literatur statt, die sich u.a. mit der Prozesshaftigkeit der Entwicklung von Professionalität beschäftigt. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, Entwicklungsprozesse motivationaler Orientierungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst und weiterer Entwicklungsdimensionen während des Studiums unter potentielltem Einfluss künstlerischer und pädagogischer Studienanteile, -phasen und Übergängen nachzeichnen zu können. Daraus leitet sich für die vorliegende Studie der Bedarf eines längsschnittlichen Zugriffs ab, der es ermöglicht, Entwicklungen im zeitlichen Verlauf sichtbar bzw. messbar zu machen. Die Abbildung 3.2 veranschaulicht das längsschnittliche Erhebungsdesign.

Abbildung 3.2 Längsschnittliches Erhebungsdesign



t1 = Befragungszeitpunkt kurz vor dem Schulpraxissemester; t2 = Befragungszeitpunkt kurz nach dem Schulpraxissemester.

Die Untersuchung von Entwicklungsverläufen im Zeitverlauf basiert auf einem Prä-Postdesign bezogen auf das Schulpraxissemester. Diese einsemestrige Praxisphase gewährt einen Einblick in die Institution Schule, in die berufliche Tätigkeit von Kunstlehrer*innen und ermöglicht erste eigene Unterrichtserfahrungen. In der Untersuchung wird angenommen, dass die Orientierungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik mit den Erfahrungen im Schulpraxissemester potentiell beweglich sind. Die Jahrgänge werden jeweils zu zwei Zeitpunkten direkt vor (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2) befragt, um mögliche Veränderungen des selbstreflexiven Wissens unter Einfluss des Schulpraxissemesters betrachten zu können. Die Forschungsdaten sollen dahingehend analysiert werden, inwiefern sich motivationale Orientierungen, berufsbezogene Überzeugungen und Studienerfahrungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zwischen Kunst und Pädagogik im Zeitverlauf verändern.

Das Forschungsprojekt startete im Jahr 2014 mit einer Pilotphase; darin wurden Heuristiken aufgestellt, adäquate Messinstrumente konstruiert und eine qualitative und quantitative Befragung eines gesamten Jahrgangs durchgeführt. Im Rahmen der vorliegenden Qualifizierungsarbeit – in Abbildung 3.2 Haupterhebung – konnten zwischen 2015 und 2017 weitere drei Student*innen-Jahrgänge (vgl. Teilkapitel 3.4 Stichprobe) befragt und umfangreiche Datenerhebungen in einem festgelegten zeitlichen Abstand vorgenommen werden. Die ersten beiden Projektphasen (Pilotstudie und Haupterhebung) sind abgeschlossen, die dritte Projektphase besteht aus einer geplanten qualitativen Anschlussstudie sowie aus einer möglichen Erweiterung längsschnittlicher Erhebungen im weiteren Verlauf des Studiums bis hinein in die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung.

3.2.2 Untersuchungsdimensionen

Thematisch verorten sich die Untersuchungsdimensionen des Forschungsprojektes über Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst innerhalb von vier zentralen Bereichen: 1. Berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ (hier: personale Ausgangslage), 2. motivationale Orientierungen, 3. Überzeugungen und Werthaltungen sowie 4. Erfahrungen in Fachstudium und Schulpraktika (vgl. Tabelle 3.1). In der zweiten Spalte des tabellarischen Überblicks sind die Skalen aufgelistet, welche die Untersuchungsbereiche erfassen. Darüber hinaus werden in der dritten Spalte die Zeiträume des Datenvergleichs benannt (t0 = Zeitpunkt vor Beginn des Studiums; t1 = Zeitpunkt kurz vor dem Schulpraxissemester; t2 = Zeitpunkt kurz nach dem Schulpraxissemester). Dimensionen zur personalen Ausgangslage werden in der Untersuchung als berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ definiert und retrospektiv bezogen auf die Zeit vor Studienbeginn erhoben. Die individuelle Vorgeschichte bildet den Ausgangspunkt für den Entwicklungsprozess im Rahmen der ersten fünf Studiensemester des Lehramtsstudiums in den Grund- und Fachklassen sowie im Schulpraxissemester.

Tabelle 3.1 Untersuchungsdimensionen der Studie

Untersuchungsbereiche	Themen und Skalen	Datenvergleich
Personale Ausgangslage	Alter; Geschlecht; Herkunft; Vorbildung; päd. Vorerfahrung	t0/t1
Motivationale Orientierungen	Berufswahlmotivation	t1 – t2
	Studien- und Berufswahlreife	t0/t1 – t2
	Studienfachwahlmotivation	t1 – t2
	Studien-, Berufs- und Lebensziele	t1 – t2
	Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	t0/t1 – t2
Überzeugungen und Werthaltungen	beliefs (RIASEC)	t0/t1 – t2
	Verhältnis Kunst und Pädagogik	t1 – t2
	Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	t1 – t2
Erfahrungen im Fachstudium und in Schulpraktika	Studienerleben	t1 – t2
	Erwartungen an und Erleben im Schulpraxissemester	t1 – t2

Verwendete Skalen innerhalb der verschiedenen Merkmalsbereiche.

Für die Skalen Studien- und Berufswahlreife, allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) und beliefs (RIASEC) liegen zusätzlich ergänzende Daten retrospektiv vor Studienbeginn vor und ermöglichen einen Vergleich der Datensätze zwischen t0 und t1 sowie zwischen t1 und t2. Da im Rückblick erfasste Selbstaussagen über Wissensdimensionen bekanntermaßen mit Verzerrungen einhergehen können (vgl. Cramer 2012, S. 123), wurden Retrospektivfragen nur punktuell erhoben. Die Herkunft und Zusammensetzung der einzelnen Erhebungsinstrumente in Form von Skalen und einzelnen Items werden jeweils in den empirischen Großkapiteln 4, 5 und 6 ausführlich dargelegt. Darin werden ferner die Analyseergebnisse berichtet, interpretiert und diskutiert.

Eine möglichst hohe *externe Validität* kann durch die breite empirische Basis unter Verwendung einer Reihe von Instrumenten der Lehrer*innenbildungs-Forschung erreicht werden. Gleichsam muss mit einer geringeren internen Konsistenz bzw. Reliabilität gerechnet werden, da die hohe Anzahl eingesetzter Skalen eine Kürzung der Itemzahl notwendig macht (vgl. Cramer 2012, S. 137). Einige Skalen werden eigens durch fachspezifische Items ergänzt und die Skala ‚Verhältnis Kunst und Pädagogik‘ ist gänzlich neu konstruiert, so dass hier kein externer Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien zur Überprüfung der Validität herangezogen werden kann. In der vorliegenden Qualifizierungsarbeit sind für die Begründungszusammenhänge zwar zunächst quantitative Daten leitend. Durch die Einbettung der Studie in das o.g. übergeordnete Mixed-Methods-Design sind qualitative Vor- und Anschlussstudien zur Überprüfung der *internen Validität* fester Bestandteil des gesamten Forschungsprojektes. In den Diskussionsteilen der empirischen Großkapitel wird wiederholt darauf hingewiesen, dass die dort vorgenommenen Interpretationen, insbesondere diejenigen, die über die Befunde der Vorstudie hinausgehen, erst durch Hinzunahme qualitativer Daten in ihrer Angemessenheit und Plausibilität abschließend beurteilt werden können.

3.2.3 Fragebogenkonstruktion

Die in der o.g. Tabelle 3.1 aufgelisteten Untersuchungsdimensionen und Skalen bilden die Basis für die Operationalisierung der zu untersuchenden Entwicklungs-Konstrukte des Personenkreises Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Der methodische Zugriff auf das selbstreflexive Wissen der Befragungsgruppe erfolgt über Selbstaussagen, die laut Befunden der allgemeinen Selbstkonzeptforschung als valide gelten (Mummendey 2006). Aus der Vielfalt an möglichen Erhebungsinstrumenten wird für die vorliegende Untersuchung eine schriftliche Befragung ausgewählt. Um die Annahme von Entwicklungsprofilen der Pilotstudie anhand einer größeren Stichprobe zu untersuchen, stellt die Fragebogenerhebung eine adäquate Methode dar, um eine umfangreiche Datenmenge im Rahmen der Qualifizierungsarbeit bewältigen zu können.

Fragebogenerhebungen gelten in der allgemeinen Lehrer*innenbildungs-Forschung als ein zentrales Verfahren zur Erfassung von Einstellungen und Selbstbeschreibungen angehender Lehrer*innen. Neben den o.g. zeiteffizienten Vorteilen bei großen Stichproben bietet die Form der Fragebogenerhebung eine geeignete Möglichkeit, unter weitgehender Anonymität und ohne Einfluss einer Interviewerin oder eines Interviewers Aussagen über sich selbst zu treffen (Mummendey 2003, S. 18; Aepli et al. 2014, S. 164). Die schriftliche Befragung zielt auf die subjektiven Einschätzungen der Befragten in einer weitgehend vergleichbaren Untersuchungssituation (Aepli et al. ebd.) zu festgelegten Zeitpunkten (vgl. Teilkapitel 3.4.2 – Durchführung der Befragung). Der Nachteil von schriftlichen Befragungen liegt generell in der fehlenden Sicherheit, inwiefern die befragte Person die Fragen verstanden hat. In der vorgelagerten Pilotstudie konnten die Formulierungen einem Pretest unterzogen und etwaige erforderliche Präzisierungen vorgenommen werden. Durch den erfolgten Pretest ist sichergestellt, dass Ausdrucksweise und Inhalt der Fragebögen kein Expertenwissen voraussetzt und der Personenkreis nachweislich über die nötige Kompetenz zur Konstrukt-getreuen Beurteilung verfügt (vgl. 3.4.2). Damit kann von einer hohen Übereinstimmung des intersubjektiven Verständnisses ausgegangen werden, womit der Fragebogen als Messinstrument das Testgütekriterium der Objektivität erfüllt. Darüber hinaus konnten nach der Fragebogenerhebung im Rahmen von Einzelinterviews Rückfragen zum Verständnis der Studienteilnehmer*innen und zu etwaigen fehlenden Angaben gestellt werden. Die mit umfangreichen Fragebögen einhergehende Gefahr einer oberflächlichen Bearbeitung der Fragen wurde minimiert, indem eine entsprechend große Bearbeitungszeit im Rahmen von Seminarsitzungen eingeräumt wurde (vgl. Teilkapitel 3.4.3).

Strukturell setzt sich der Fragebogen als zentrales Messinstrument der Studie aus mehreren thematisch gegliederten Frageblöcken entlang der o.g. vier Untersuchungsbereiche zusammen. Er enthält sowohl gebundene als auch offene Antwortformate, wobei auf offene Antwortformate an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird, da sie Bestandteil nachfolgender qualitativer Anschlussstudien sind (vgl. Kap. 7 – Ausblick auf die Forschung).

Innerhalb der gebundenen bzw. standardisierten Antwortformate werden hauptsächlich bipolare Skalen (Likertskalen) mit jeweils sieben Abstufungen des Zutreffens mit Endpunktbeschriftung

(1=trifft voll und ganz zu; 7=trifft überhaupt nicht zu) eingesetzt (vgl. Cramer 2012, S. 134); die Abstände zwischen den numerischen Werten der Skalen sind dabei gleich groß. Zur Erfassung der personalen Ausgangslage existieren darüber hinaus Datentypen auf nominalem (Geschlecht, Berufsstatus u.a.) und metrischem Skalenniveau (Alter in Jahren u.a.). In der Pilotstudie konnte trotz des Einsatzes einer neutralen mittleren Kategorie unter den Befragten keine sog. *Tendenz zur Mitte* (Moosbrugger & Kelava 2012, S. 53) festgestellt werden. Durch die Verwendung einer mittleren Kategorie bzw. ungeraden Skala wird auf ein erweitertes Verständnis über das Antwortverhalten der Befragten gesetzt und als hilfreich für die Interpretation der Ergebnisse angesehen.

Als Längsschnittstudie angelegt, werden zwei möglichst identische Fragebögen wiederholt als Messinstrument eingesetzt. Zwischen der Pre- und Postpraxissemesterbefragung besteht lediglich ein geringer semantischer Unterschied in der Formulierung der Fragen; dieser ist der Tatsache zweier temporärer Erfahrungsperspektiven der Studierenden kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und zum Zeitpunkt kurz nach dem Schulpraxissemester (t2) geschuldet. Der Kontext der Fragebogenerhebung sowie die Durchführung der Befragung wird im Rahmen der Stichprobenbeschreibung weiter ausgeführt (vgl. Teilkapitel 3.4.2).

Aufgrund der teils urheberrechtlich geschützten Skalen, die für die Fragebogenkonstruktion verwendet werden, ist ein Abdruck der vollständigen Fragebögen nicht möglich. Im Anhang befindet sich die Abbildung des Titelblattes sowie die ersten fünf Seiten des Fragebogens mit Hinweisen zum Ausfüllen des Fragebogens, Fragen nach personalen Ausgangslagen nach dem Studien- und Berufswunsch. In den empirischen Großkapiteln 4, 5, 6 finden sich die zum Verständnis notwendigen Informationen über weitere Fragestellungen und Zusammensetzungen der verwendeten Skalen, insbesondere werden dort Itemkonstruktion bzw. -zusammensetzung erläutert.

3.3 Auswertungsverfahren

In diesem Abschnitt werden die statistischen¹² Auswertungsverfahren beschrieben, die in der Studie angewendet werden und für ein Textverständnis erforderlich sind. Für eine vertiefte methodische Auseinandersetzung sei auf die Methodenliteratur hingewiesen (Backhaus et al. 2006, 2011; Döring & Bortz 2016). Die Daten der Fragebogenerhebung werden mit *deskriptiven* und *inferenzstatistischen* Analyseverfahren ausgewertet. Eine deskriptive Datenanalyse in Form von Häufigkeitsverteilungen wird zur Beschreibung der berufsbiografischen Vorgeschichten (personale Ausgangslage) (vgl. Empirisches Großkapitel 4) und sämtlichen weiteren Untersuchungsdimensionen (vgl. 3.2.1) angewendet (vgl. empirische Großkapitel 5 und 6); die Ergebnisse werden in der Regel mit arithmetischen Mittelwerten berichtet. Die Beschreibung der personalen Ausgangslage wird

¹² Technische Beratung bei der Anwendung statistischer Software (*Stata* und *R*) erfolgte durch *Smigierski, Statistische Beratung Stuttgart*.

entsprechend der Datentypen auf nominalem (Geschlecht, Berufsstatus u.a.) und metrischem Skalenniveau (Alter in Jahren u.a.) vorgenommen. Inferenzstatistische Auswertungsverfahren in Form von *Faktorenanalysen* kommen zum Einsatz, um umfangreiche Skalen auf wenige Faktoren zu reduzieren. Faktorenanalysen werden in der Studie bei den umfassenden Skalen Berufswahlmotivation, Studienwahlmotivation und Ziele durchgeführt (vgl. empirische Großkapitel 5, 6 und Anhang). Die hierfür vorliegenden intervallskalierten Daten – mit gleichen Abständen zwischen den numerischen Werten der Skalen – werden mit arithmetischen Mittelwerten berichtet.

In der Studie werden sowohl sog. *Mehrheitsanalysen* als auch *personenzentrierte Analysen* durchgeführt. Sämtliche in der Studie erhobenen Daten werden mehrheitsanalytisch aufbereitet und erlauben Aussagen auf Ebene der Gesamtgruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Eine personenzentrierte Analyse wird erstens auf Grundlage des sozial-pädagogischen und künstlerisch-gestalterischen Potentials der Elternberufe zur Bestimmung des Herkunftsmilieus Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst durchgeführt (vgl. Empirisches Großkapitel 4). Eine zweite personenzentrierte Analyse erfolgt auf Basis der Berufswahlmotivation der Befragten kurz nach dem Schulpraxissemester (t2) (vgl. Empirische Großkapitel 5 und 6), um die Verschiedenheiten innerhalb der Befragungsgruppe anhand weniger homogener Subgruppen und entlang weiterer Untersuchungsdimensionen beschreiben zu können. Hierzu wird die Verfahrensweise der statistischen Clusteranalyse zur Entdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen angewendet. Die Ergebnisse der gesamten Befragungsgruppe dienen als Referenzwert bzw. als Relativ für die Einschätzung von Gruppenunterschieden auf Profilebene.

Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen werden in den empirischen Großkapiteln 4, 5 und 6 beschrieben und in Tabellen und Grafiken veranschaulicht (vgl. Anhang). In den nachfolgenden Teilkapiteln werden die methodischen Verfahrensweisen der Faktorenanalyse (3.3.1), der Clusteranalyse (3.3.2) der Längsschnittanalysen (3.3.3) sowie die zur Anwendung kommenden Kennwerte erläutert.

3.3.1 Faktorenanalyse

Gymnasiallehramtsstudierende der Bildenden Kunst stehen in einem ganz spezifischen Ausbildungskontext einer Kunstakademie. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Personenkreis in der strukturellen Ordnung seiner Wahrnehmung (z.B. Berufswahlmotivation) von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen und Ausbildungskontexte unterscheidet. Um festzustellen, wie die Wahrnehmung Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst strukturell geordnet ist (latente Struktur), werden Faktorenanalysen als Verfahren der multivariaten Statistik angewendet. Ziel einer Faktorenanalyse ist die Suche nach Untersuchungsbereichen (z.B. intrinsischer Motivbereich), die in der Gesamtzahl aller für die Befragung zur Disposition stehenden Dimensionen (hier: Berufswahlmotivation) enthalten sind, und zwar so, wie sie aus der Sicht der subjektiv betroffenen Student*innen wahrgenommen werden. Damit wird sichergestellt, dass sich die empirische Struktur

einer Untersuchungsvariable aus der Sicht der Betroffenen unabhängig von der Außensicht anderer Personen zeigt. Bei diesem statistischen Verfahren wird also von vielen verschiedenen manifesten, empirisch beobachtbaren Variablen auf wenige zugrundeliegende, latente Variablen (Faktoren) geschlossen. Der Sinn dieses Verfahrens ist also einerseits die Entdeckung voneinander unabhängiger, nicht direkt messbarer Größen und andererseits die Datenreduzierung breiter Skalen auf wenige aussagekräftige Faktoren.

Explorative Faktorenanalyse

Die Skalen zur Erfassung der Studienwahlmotivation, Berufswahlmotivation und Ziele Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst bauen auf bereits vorhandene Skalen auf (u.a. Cramer 2012) und werden darüber hinaus durch fachspezifische Items angereichert. Durch den Einbezug neuer Items ist mit anderen Motivations- bzw. Faktorenstrukturen zu rechnen, die von den empirisch erfassten Strukturen bestehender Theorien nicht zwingend abgeleitet werden können (Moosbrugger & Schermelleh-Engel 2007). In der vorliegenden Studie steht also nicht ausschließlich die *Bestätigung* bereits bestehender theoretischer Faktoren-Konstrukte, sondern auch und insbesondere deren (Neu)Konstruktion zur Disposition. Aus diesem Grund werden in der Studie keine konfirmatorischen (bestätigenden), sondern explorative (strukturentdeckende) Faktorenanalysen angewendet. Eine konfirmatorische Analyse wäre dann sinnvoll, wenn die eingesetzten Skalen ausschließlich unter Berücksichtigung bestehender theoretischer Faktoren-Konstrukte angelegt worden wären und eine a priori Kenntnis über die Zugehörigkeit eines jeden Items zu einem bestimmten Faktor vorgelegen hätte. Aus der explorativen Natur der Analyse heraus wird die Anzahl extrahierter Faktoren als variabler Parameter angenommen, d.h. im Vorab wird die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren nicht festgelegt. Vielmehr werden bis zu einem sog. *Stop-Kriterium* Faktoren ermittelt, nach dem weitere Faktoren keinen Erklärungsgewinn mehr versprechen.

Eignung der Daten für die Faktorenanalyse

Einer Faktorenanalyse geht die Grundannahme voraus, dass Messergebnisse auf einen einzigen Faktor zurückgehen, d.h. dass mehrere Variablen, da inhaltlich ähnlich, untereinander in hohem Maße korrelieren. Korrelationsmatrizen sind daher Basis und Ausgangspunkt für eine Faktorenanalyse. Aufgrund des nicht direkt messbaren hypothetischen Charakters der Korrelationen werden Faktorenanalysen auch den inferenzstatistischen Verfahren zugerechnet. Darin werden komplexere, mit Wahrscheinlichkeiten argumentierende Analysen durchgeführt, die reliable Skalen auf intervallskaliertem Niveau¹³ voraussetzen. Die Reliabilitätsprämisse setzt eine Vorabprüfung voraus, ob sich die Daten einer Skala überhaupt für eine Faktorenanalyse eignen. Die Daten gelten als geeignet, wenn zwischen den erhobenen Merkmalen deutliche Zusammenhänge festgestellt werden können (vgl. weiter unten: *Interne Konsistenz*).

¹³ Intervallskalenniveaus werden durch Likert-Skalen erzeugt (vgl. 3.2).

Mit dem sog. *Bartlett-Test auf Sphärizität* und dem sog. *Kaiser-Meyer-Olkin-Test* wird geprüft, ob sich die vorgesehenen empirischen Daten für eine Faktorenstruktur eignen (Backhaus et al. 2006; Fromm 2008). Der Bartlett-Test auf Sphärizität ist insbesondere für kleinere Stichproben geeignet und gibt an, ob Korrelationen deutlich verschieden von Null vorhanden sind und die Nullhypothese der Sphärizität abgelehnt werden kann (bei $<.05$ wird die Nullhypothese abgelehnt). Im Falle einer Eignung der empirischen Daten zur Faktorenanalyse zeigen sich im Kaiser-Meyer-Olkin-Test generell geringe sogenannte partielle Korrelationskoeffizienten sowie ein hoher Kaiser-Meyer-Olkin-Wert (KMO-Wert) nahe 1.00¹⁴.

Die Korrelationen zwischen den extrahierten Subskalen werden in einer *Interkorrelationsmatrix* angeordnet und zeigen an, in welcher Wechselbeziehung die Merkmalsbereiche zueinander stehen. Hierzu wird jede Variable mit jeder anderen korreliert: *Eins-Korrelationen* ergeben sich aus der Korrelation einer Variable mit sich selbst und sind in der jeweiligen Interkorrelationsmatrix in der Hauptdiagonale von links oben nach rechts unten angeordnet (vgl. empirisches Großkapitel 5 und Anhang). Maßzahlen in einem Bereich von Null drücken aus, dass kein Zusammenhang besteht, während Maßzahlen in einem Bereich bis Eins eine starke Korrelation anzeigen.

Interne Konsistenz (Einheitlichkeit) der Subskalen

Um die Reliabilität der gefundenen Faktoren zu bestimmen, wird auf die Kennzahl des sog. *Cronbachs Alpha* zurückgegriffen. Cronbachs Alpha gibt die interne Konsistenz einer Skala an bzw. lässt eine Aussage darüber zu, in welcher Beziehung die Items innerhalb einer Skala zueinanderstehen. In der neueren Methodenliteratur werden strenge Regeln abgelehnt, wonach auf Variablen unterhalb eines bestimmten Wertes automatisch verzichtet werden soll (Guide & Ketokivi 2015). Eine Eliminierung von Items mit einem α -Wert < 0.7 führt, so die Argumentation, zu einer Schwächung der Inhaltsvalidität und die Reliabilität würde zu Ungunsten der Bandbreite erreicht werden (*Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma*) (Wieland et al. 2017). Für die vorliegende Studie wird deshalb zwar eine Reliabilität > 0.7 (Nunnally 1978) für jeden Faktor angestrebt, allerdings wird dieser Wert nicht als strenge Vorgabe, sondern als Anhaltspunkt angesehen. In der Faktorenanalyse werden verschiedene Varianten exploriert, um ein möglichst hohes Cronbachs Alpha zu erreichen. Bei allen durchgeführten Analysen für die Skalen Berufswahlmotivation, Studienwahlmotivation und Ziele können für die extrahierten Faktoren α -Werte von 0,65 und größer erreicht werden und gelten daher in der Studie als geeignet. Die erreichten Werte werden in den empirischen Großkapiteln 5 und 6 sowie im Anhang berichtet.

Extraktionsverfahren zur Bestimmung der Anzahl extrahierter Faktoren

Zur Bestimmung der Anzahl extrahierter Faktoren ist es sinnvoll, mehrere Extraktionskriterien zu kombinieren (Bühner 2006). Das *Kaiser-Guttman-Kriterium* besagt, dass sich die Anzahl an Faktoren danach richtet, wieviel Faktoren mit dem Eigenwert >1 vorhanden sind. Ein kleinerer Eigenwert

¹⁴ Das KMO-Maß als Gesamtmaß für die Stichprobeneignung kann Werte zwischen 0.00 und 1.00 annehmen.

würde bedeuten, dass die Restvarianz, die ein weiterer Faktor erklärt, so klein wäre, dass sich die Extraktion dieses Faktors nicht mehr lohnen würde. Da dieses Kriterium alleine häufig zu einer zu großen Anzahl von Faktoren führt, wird zusätzlich der sog. *Scree-Test* eingesetzt. Durch die grafische Veranschaulichung des Scree-Tests (vgl. empirisches Großkapitel 5 und Anhang) wird ein bedeutender Abfall im Eigenwertverlauf der Faktoren ablesbar und damit ein weiterer Hinweis auf die Anzahl der Faktoren gegeben (Bühner 2006). Ein deutlicher Knick in der grafischen Darstellung zeigt an, dass die Faktoren ab diesem Knick keinen zusätzlichen Erklärungsbeitrag liefern. Beispielsweise verweist ein Knick beim sechsten Faktor auf die beste Lösung bei fünf Faktoren. Damit die Zahl der zu prüfenden Variablen zur Personenanzahl in einem Verhältnis von mindestens 1 zu 5 steht (Hair et al., 1998, S. 98; Bortz, 2005), sollten auf jeden zu erwartenden Faktor 12 oder mehr Variablen entfallen, damit zur Durchführung der Analyse eine Befragungsgruppengröße von $n=64$ ausreichend ist. Da diese Bedingung aufgrund des hohen Item-Umfangs der Skalen nicht erfüllt werden kann, wird den Faktorenanalysen lediglich konsultativer Charakter beigemessen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 139).

Faktorenrotationsverfahren

Um für die Ladungen der Faktorenanalyse eine weitgehende Einfachstruktur zu gewährleisten, wird ein Faktorenrotationsverfahren angewendet. In diesem Fall lädt jede Variable immer nur auf einem Faktor hoch (Primärladung). Mit einer *orthogonalen* Rotation wird die Unkorreliertheit der extrahierten Faktoren beibehalten und sichergestellt, dass die gefundenen Faktoren nicht miteinander in Zusammenhang stehen und somit eindeutig und sinnvoll interpretierbar sind. Als Rotationsmethode wird die sog. *Varimax-Rotation* angewendet; diese gewährleistet eine weitgehende Unkorreliertheit der extrahierten Faktoren. Eine Unkorreliertheit ist vorteilhaft, wenn die Faktoren im Anschluss einer Clusteranalyse unterzogen werden, denn mit unkorrelierten Faktoren sind differenziertere Clusterprofile zu erwarten (vgl. 3.3.2).

Interpretation

Neben den statistischen Maßen sind in einem letzten Schritt inhaltliche Überlegungen heranzuziehen, die plausibilisieren, welche Merkmale zu einem gemeinsamen Faktor gehören. Die Interpretation ist schlussendlich für die Bestimmung einer sinnvollen Anzahl extrahierter Faktoren leitend und ausgehend von der Theorie und den empirischen Erkenntnissen zu begründen (vgl. Bühler 2006; Backhaus et al. 2006). Erst damit lässt sich abschließend klären, inwiefern der Gesamtindex eine inhaltliche Relevanz besitzt und die zum jeweiligen Faktor gehörenden Items eine sinnvolle inhaltliche Passung aufweisen.

Signifikanztests

Im Anschluss an die Faktorenanalysen ist durch passende Signifikanztests die Fehlerwahrscheinlichkeit der ermittelten Faktoren der Berufswahlmotivation zu minimieren (vgl. empirische Großkapitel 5, 6

¹⁵ Die Begriffe gehen auf die geometrische Veranschaulichung von Korrelationen zurück.

und Anhang). Hierzu wird auf Faktorenmittelwerte zurückgegriffen, um die Wahrscheinlichkeit einer Faktorenstruktur zu einem bestimmten Befragungszeitpunkt zu testen. Sämtliche mögliche Faktorenpaarungen einer Skala werden dabei miteinander in ihrer Ausprägung verglichen. Eine Signifikanz gilt dann nur als aussagekräftig, wenn eine ausreichende Fallzahl vorliegt. In der vorliegenden Studie kommen Signifikanztests daher ausschließlich für diejenigen Ergebnisse zum Einsatz, die auf Ebene der Gesamtstichprobe generiert wurden.

3.3.2 Clusteranalyse

In diesem Teilkapitel wird die Clusteranalyse als Verfahren zur Entdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen beschrieben. Bei der Interpretation von Ergebnissen auf Ebene der gesamten Stichprobe tritt generell das Problem auf, dass lediglich durchschnittliche Merkmalsausprägungen bzw. -veränderungen berichtet werden können. Stichprobenergebnisse haben insofern nur eine eingeschränkte Aussagekraft, da sich z.B. die gleichzeitige Zu- und Abnahme desselben Berufswahlmotivs zweier Personen im Durchschnitt gegenseitig aufheben und damit im Ergebnis nicht in Erscheinung tritt. Aus diesem Unschärfeproblem heraus ergibt sich das Interesse, auf Ebene von Unterstichproben etwaige Abweichungen von tendenziellen Zu- oder Abnahmen von Merkmalen zu erkennen und damit ein differenzierteres Bild über Veränderungen zu erhalten. Während die Aussagen auf Stichprobenebene holzschnittartig zu einem einzigen durchschnittlichen Wert aggregieren, können auf Ebene von Subgruppen mehrere Aussagenaggregate erzeugt werden.

Personenzentrierte Ansätze wie die Clusteranalyse haben in den vergangenen Jahren in der empirischen Forschung deutlich an Bedeutung gewonnen (vgl. Bergman & Andersson, 2010; Molenaar, 2004; von Eye, Bogat & Rhodes, 2006; von Eye & Spiel, 2010; Watt, Richardson & Wilkins, 2014; Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012; Rauin & Meier, 2007; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). Clusteranalysen haben den großen Vorteil, dass Kenntnisse über große Personengruppen generiert und in überschaubarer und beschreibbarer Weise angeordnet werden können (von Eye, 2006).

Bildung von Subgruppen auf Basis der Berufswahlmotivation (t2)

Mit dem statistischen Verfahren der Clusteranalyse können Verteilungen getrennt werden, um zu prüfen, inwiefern sich deutlich unterscheidbare Subgruppen identifizieren lassen (Geiser, 2010; Gollwitzer, 2007). In der vorliegenden Untersuchung sollen unter Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst mittels statistischer Clusteranalyse verschiedene Teilgruppen motivationaler Orientierungen zwischen Kunst und Pädagogik gebildet werden (vgl. Empirisches Großkapitel 5). Die vorliegende Skala ‚Berufswahlmotivation‘ erweist sich zur Bildung homogener Teilgruppen als geeigneteres Konstrukt im Vergleich zum Variablensatz ‚Interessenorientierungen‘ (vgl. Pilotstudie und empirisches Großkapitel 6 ‚Deckeneffekt‘). Die Clusteranalyse wird mit dem Variablensatz der Berufswahlmotivation durchgeführt, der kurz nach dem Schulpraxissemester (t2) erhoben wurde, da er

gegenüber dem Variablensatz kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) zu differenteren Teilgruppen führt. Hierzu werden die arithmetischen Mittelwerte der Faktoren der Berufswahlmotivation (t2) herangezogen und sogenannte *Distanz- und Ähnlichkeitsmaße* zugrunde gelegt, um die Personen in homogene Subgruppen klassifizieren zu können (Bortz 2005; Brosius 2006, S. 643ff; Geiser 2010).

Hierarchische Clusteranalyse

Hierarchische Clusteranalysen gruppieren sukzessive diejenigen Personen, die eine geringe Distanz zueinander bzw. eine höhere Ähnlichkeit innerhalb der untersuchten Merkmale aufweisen. Die einmal in ein Cluster zusammengefassten Personen werden nicht mehr getrennt und weiter zusammengefasst (Brosius 2006, S. 654). Insofern wird mit der Clusteranalyse ein Kontinuum unterschiedlicher Clusterlösungen beschrieben (ebd.). Die *Ward-Methode* (Bortz 2005, S. 575; Brosius, 2006, S. 668) zählt zu den hierarchischen Verfahren und berechnet, mit welcher Teilgruppenbildung die geringste Fehlerquadratsumme einhergeht, sprich welche Teilgruppenbildung als die geeignetste innerhalb des Kontinuums unterschiedlicher Clusterlösungen anzusehen ist. Die *quadrierte euklidische Distanz* wird bei den vorliegenden intervallskalierten Variablen als (Un)Ähnlichkeitsmaß angewendet (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 141).

Dendrogramm und inhaltliche Interpretation

Bei der Entscheidung, welche Clusterzahl am geeignetsten ist, kann auf eine grafische Darstellung, das sogenannte *Dendrogramm* zurückgegriffen werden (vgl. empirisches Großkapitel 5). Dendrogramme veranschaulichen in einem Art Stamm mit Verästelungen die verschiedenen Varianten, aus denen heraus die Anzahl der Cluster festgelegt werden kann, wobei dieses Vorgehen gewisse subjektive Spielräume zulässt. Zur Ermittlung einer geeigneten Anzahl von Clustern sind daher immer auch inhaltliche Kriterien heranzuziehen bzw. es muss eine sinnvolle Interpretierbarkeit der Daten gegeben sein (Marsh et al. 2009). Dabei sind im Allgemeinen Lösungen mit möglichst wenigen Gruppen zu bevorzugen (Geiser 2010).

Validierung mittels Diskriminanzanalyse

Die gefundenen Clusterlösungen können mittels Diskriminanzanalyse validiert werden. Dabei werden die gefundenen Clusterzugehörigkeiten als *abhängige* Variablen und die zugrunde gelegten Faktoren (z.B. der Berufswahlmotivation) als *unabhängige* Variablen definiert. Für alle in Betracht kommenden Clusterlösungen wird eine Fehlklassifikationsrate berechnet und diejenige ausgewählt, die sich als überlegen herausstellt. Anhand der Fehlklassifikationsrate, d.h. dem Prozentsatz der durch die Diskriminanzanalyse falsch vorhergesagten Clusterzugehörigkeiten, kann sodann die Qualität der Clusterlösung beurteilt werden. Um die Profile anhand der zur Clusterung verwendeten Merkmalsbereiche beschreiben zu können, ist der clusterspezifische Mittelwert für jeden der Merkmalsbereiche zu berechnen. Ein varianzanalytischer Mittelwertvergleich zwischen den Profilen ist bei den drei Herkunftsmilieu-Gruppen (vgl. Empirisches Großkapitel 4) durchführbar, bei den fünf Motivationsprofilen aufgrund der geringen Fallzahl jedoch nicht (vgl. Empirisches Großkapitel 5).

Z-standardisierte grafische Darstellung

Um die Unterschiede zwischen den Subgruppen zu verdeutlichen und anhand überdurchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Werte vergleichen zu können, wird eine Z-Standardisierung durchgeführt (vgl. Teilkapitel 5.2.1). Dabei werden die Faktorenwerte der Profile z-standardisiert, d.h. die standardisierten Variablen erhalten den Mittelwert Null¹⁶. Ein positiv standardisierter Wert bedeutet, dass dieses Merkmal im Profilvergleich überdurchschnittlich hoch ausgeprägt ist.

3.3.3 Analyse längsschnittlicher Entwicklungen

In der Studie werden zu zwei verschiedenen Befragungszeitpunkten vor und nach dem Schulpraxissemester Daten erhoben, um etwaige Merkmalsveränderungen im Zeitverlauf feststellen zu können. Da wesentliche Ergebnisse der Studie als Faktoren vorliegen bzw. durch Faktorenanalysen generiert werden (z.B. Faktoren der Berufswahlmotivation), sollten diese Faktoren zu beiden Befragungszeitpunkten in einer inhaltlich vergleichbaren Form vorliegen.

Konstruktstabilität

Konstruktstabilität (vgl. Asendorpf & Neyer 2012) stellt ein zentrales Testgütekriterium der vorliegenden Längsschnittstudie dar und soll an dieser Stelle ausführlicher beschrieben werden. Strukturelle Stabilität und Kontinuität von Eigenschaften sind Bedingungen für die zuverlässige Schätzung einer Mittelwertstabilität. Die Retest-Reliabilität gibt die Zuverlässigkeit bzw. den Grad an Genauigkeit an, mit der die verwendeten Skalen die zu untersuchenden Merkmale *wiederholt* erfassen. Die strukturelle Stabilität wird faktorenanalytisch sichtbar, indem für ein gegebenes Verfahren zu beiden Messzeitpunkten dieselbe Faktorenstruktur bzw. eine vergleichbare Korrelation zwischen Items festgestellt wird. Ist die strukturelle Stabilität nachgewiesen, können Veränderungen mittels des eingesetzten Messkonstrukts zuverlässig interpretiert werden.

In der Studie wird angenommen, dass die Stabilität von Personenmerkmalen mit der Stabilität der Umwelt korreliert. Der Wechsel von Fachstudium (Atelierarbeit) zu Schulpraxissemester (unterrichtliche Arbeit mit Schüler*innen) stellt eine Instabilität der Studienumwelt dar; insofern wird in der Studie vermutet, dass die Erfahrungen des Schulpraxissemesters mit Veränderungen motivationaler Orientierungen und Überzeugungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst einhergehen. Treten Veränderungen nicht nur in den Ausprägungen der Faktoren, sondern darüber hinaus innerhalb der Faktorenstruktur auf, hat dies negative Auswirkungen auf die Validität des Messkonstrukts. Wenn sich das Korrelationsmuster A zum Befragungszeitpunkt t1 vom Korrelationsmuster B zum Befragungszeitpunkt t2 unterscheidet, kann aufgrund der fehlenden strukturellen Stabilität innerhalb der Faktorenstruktur kein zuverlässiger, aussagekräftiger Mittelwertvergleich durchgeführt werden. So kann sich beispielsweise die Bedeutung des Konstrukts

¹⁶ Bei der Z-Standardisierung wird dem Mittelwert einer Variablen der Wert Null zugeordnet, indem vom Wert der Variable der Mittelwert subtrahiert und anschließend durch die Standardabweichung geteilt wird.

Ziele, ausgelöst durch eine instabile Umwelt (Wechsel in das Schulpraxissemester) in der Gestalt verändern, dass einzelne Zielfaktoren im Verlauf des Schulpraxissemesters an Bedeutung verlieren und durch andere Ziele ersetzt werden. Eine direkte Vergleichbarkeit ist aufgrund der Diskontinuität von Testwerten methodisch eingeschränkt und lässt lediglich eine Einschätzung von Tendenzen zu.

Folgender Ordnungsrahmen soll gewährleisten, dass trotz zu erwartender längsschnittlicher (Faktor)Veränderungen ein plausibler Vergleich von Merkmalen auf Basis von Faktoren möglich ist: Für einen längsschnittlichen Vergleich werden nur diejenigen Faktoren berücksichtigt, die zu beiden Befragungszeitpunkten in ihrer Itemzusammensetzung eine inhaltliche Übereinstimmung aufzeigen. Faktoren, die nur zu einem Zeitpunkt extrahiert werden können, sind aus dem längsschnittlichen Vergleich auszuschließen. In den empirischen Großkapiteln 5 und 6 sowie im Anhang wird aufgezeigt, auf welcher Faktorenbasis der längsschnittliche Vergleich vorgenommen wird.

Testung längsschnittlicher Signifikanzen

Um zu prüfen, inwiefern sich die Faktoren über den Untersuchungszeitraum hinweg verändern, werden die längsschnittlichen Indexpaare der Skalen Berufswahlmotivation, Studienwahlmotivation und Ziele einem Signifikanztest unterzogen. Ein paarweiser Vergleich der Mittelwerte aller Faktoren zwischen den Befragungszeitpunkten vor und nach dem Schulpraxissemester dient dazu, eine mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretende Veränderung oder Stabilität der Faktoren (Merkmale) zu ermitteln. Der jeweils zur Untersuchung stehende Faktor wird paarweise in seiner Ausprägung zu t_1 mit seiner Ausprägung zu t_2 verglichen, um die Signifikanz einer etwaigen Veränderung zu erfassen.

Dabei bedeutet * $p < 0.05$ eine schwache, ** $p < 0.01$ eine mittlere und *** $p < 0.001$ eine höchst signifikante Merkmalsveränderung zwischen zwei Befragungszeitpunkten. Die Angabe des sog. *Cohens d* dient als *Effektstärkemaß* ebenfalls zur Quantifizierung der Stärke eines längsschnittlichen Unterschieds. Zur Interpretation des Cohens d gelten folgende Konventionen: ein d zwischen 0,2 und 0,5 bedeutet einen kleinen Unterschied, zwischen 0,5 und 0,8 einen mittleren und ein Cohens d größer als 0,8 einen großen Unterschied. Aufgrund der geringen Fallzahl können in der vorliegenden Studie auf Subgruppenebene keine längsschnittlichen Signifikanztests durchgeführt werden; Subgruppenbefunde sind daher lediglich als Tendenzen zu verstehen (vgl. Empirisches Großkapitel 6).

3.4 Stichprobe

Zunächst wird die Grundgesamtheit definiert, aus der die Stichprobe gezogen werden soll (3.4.1). Danach erfolgt eine Ausführung zum konkreten Auswahlprozess (3.4.2) sowie zur Größe der Untersuchungseinheit (3.4.3). In empirischen Studien werden Stichproben anhand (demografischer) Merkmale der Befragten beschrieben. Da diese Merkmale erste Antworten auf die Fragestellung der Studie geben, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst entscheidet, werden sie separat im empirischen Großkapitel 4 als Ergebnisse der Studie berichtet.

3.4.1 Definition der Grundgesamtheit

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf den Personenkreis als Grundgesamtheit, der zwischen den Jahren 2000 und 2015 das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer der beiden baden-württembergischen Kunstakademien in Stuttgart oder Karlsruhe aufgenommen hat. Der Beginn dieses Zeitfensters wird durch die Einführung des Schulpraxissemesters als verpflichtenden und integralen Bestandteil des modularisierten Hochschulstudiums in Baden-Württemberg markiert; mit dem Ende des Zeitfensters wird gleichsam das einstufige System mit Staatsexamensabschluss eingestellt. In diesem Zeitraum von 15 Jahren waren nacheinander zwei Studienordnungen¹⁷ gültig, deren Unterschiede gemessen an dem im Jahr 2015 eingeführten zweistufigen Modell mit einem Bachelor of Fine Arts und einem MA Education marginal sind. Aus dieser Grundgesamtheit ist eine Stichprobe zu ziehen, deren Merkmale diejenigen der Grundgesamtheit zu repräsentieren vermögen. Aufgrund der kleinen Studierendenjahrgänge an den Kunstakademien ist es schwierig, in einem relativ kurzen Untersuchungszeitraum eine ausreichend große Stichprobe zu gewinnen. Um sicherzustellen, dass die Verhältnisse der Grundgesamtheit trotz minimaler Stichprobengröße weitgehend abgedeckt sind, werden vollständige Studierendenjahrgänge (Kohorten) ausgewählt. Die gezogene Stichprobe besteht aus denjenigen Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst, in deren Lebensläufen der zeitgleiche Eintritt in das Schulpraxissemester als verbindendes biografisches Ereignis verstanden werden kann. Gemäß der während des Untersuchungszeitraums geltenden Studienordnung GymPO I konnte das Schulpraxissemester frühestens im fünften Studiensemester absolviert werden. Folglich haben alle Studienteilnehmer*innen vor dem ersten Befragungszeitpunkt mindestens vier Studiensemester absolviert. Studierende mit höherer Semesterzahl z.B. aufgrund eines absolvierten Auslandssemesters bzw. ‚extreme Nachzügler*innen‘ bilden die Ausnahme. Die Befragungsgruppe setzt sich insgesamt aus drei vollständigen Kohorten zusammen; der gemeinsame Schulpraxissemesterbeginn ist das definierte und verbindende Merkmal. Unter den benannten Kriterien kann die vorliegende Stichprobe als repräsentativ für die Gesamtheit Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst gelten, die unter der o. g. Prüfungsordnung studiert hat.

3.4.2 Auswahlverfahren und Durchführung der Befragung

Die Befragungsgruppe konnte in den Jahren 2015 und 2016 im Rahmen bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen zusammengestellt werden. In den einwöchigen obligatorischen Blockseminaren wurden einerseits zentrale Aspekte der Bildungswissenschaft vermittelt und andererseits konkrete Arbeitsaufträge und Instrumente zur Beobachtung und Analyse eigener Unterrichtshospitationen für das Schulpraxissemester sowie dessen Nachbetrachtung an die Hand gegeben. Mit Einverständnis der Dozentinnen wurden die Studierenden der Praxissemester-Jahrgänge jeweils vor Beginn der

¹⁷ Studienordnung KPO und ab 2010 Gymnasiallehrerprüfungsordnung I vom 31. Juli 2009 (GBl, S. 373, K. u. U. S. 125). Zwischen 2010 und 2014 haben insgesamt fünf Jahrgänge das Lehramtsstudium begonnen (=138 Studierende).

Lehrveranstaltungen durch ein Schreiben über die Ziele, Inhalte und Teilnahmebedingungen der Studie informiert (siehe Anhang). Im Rahmen der o.g. Lehrveranstaltung wurden Zeitfenster eingeräumt, in welchen ohne Anwesenheit der Dozentinnen auf Rückfragen der Studierenden persönlich eingegangen und im Falle einer Beteiligung die unterzeichneten Einverständniserklärungen zur Veröffentlichung der anonymisierten Daten eingesammelt werden konnten. Dabei wurden auch nochmals die Inhalte der Studie erläutert, die schriftliche Testinstruktion wurden durch verbale Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens wiederholt und es wurde auf einen anonymen und vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten verwiesen. Vor der eigentlichen Erhebung wurden Ausschnitte aus videografierten Interviews mit ehemaligen Absolvent*innen der Stuttgarter Kunstakademie gezeigt, um mit den darin zur Sprache kommenden Berufswahlmotiven und individuellen berufsbezogenen Vorstellungen in die auf Subjektivität abzielende Befragung einzustimmen. Für das Ausfüllen der Fragebögen wurde mit insgesamt 1,5 Stunden ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt, um einen etwaigen zeitlichen Druck zu vermeiden. Die Studierenden konnten sich an einen selbst gewählten Ort zurückziehen und wurden lediglich darum gebeten, während des Ausfüllens der Bögen keinen Kontakt zu anderen Studierenden aufzunehmen, um sich den Fragen aus der eigenen Perspektive heraus in Ruhe widmen zu können. Während der gesamten Fragebogenerhebung waren keine Dozentinnen anwesend, um »Machteinflüsse und Abhängigkeiten« (Cramer 2012, S. 137) auszuschließen; lediglich die Autorin blieb zur Beantwortung etwaiger Rückfragen in der Nähe erreichbar. Diese benannten Rahmenbedingungen sollen eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleisten und die *Tendenz zur sozialen Erwünschtheit* minimieren (vgl. Aepli et al 2012, S.175).

Im Anschluss an das absolvierte Schulpraxissemester traf sich die Forscherin erneut mit den Studierenden während des anschließenden bildungswissenschaftlichen Blockseminars, um die zweite Befragung durchzuführen. Auch in diesem Zeitfenster waren die Dozentinnen nicht anwesend und die Fragebögen wurden direkt bei der Forscherin hernach abgegeben bzw. im Falle der Karlsruher Kohorte wurden die Fragebögen postalisch an die Forscherin übersendet. Die Fragebögen wurden von der Forscherin mit einem Code versehen, der nur ihr eine eindeutige Zuordnung der Personen ermöglichte. Die gesammelten Fragebögen wurden mit Microsoft Excel händisch erfasst und anschließend in eine Datei der Statistiksoftware SPSS überführt.

3.4.3 Umfang der Stichprobe und Repräsentativität

Mit 26 Student*innen konnte der Stuttgarter Jahrgang im Wintersemester 2015/16 vollständig befragt werden (vgl. Tabelle 3.2). Von den insgesamt 14 Student*innen des Karlsruher Jahrgangs traten zwei Student*innen das Schulpraxissemester 2016/17 nicht an. Diese beiden Fälle konnten nur in die erste Erhebung (t1) einbezogen werden. Mit insgesamt 24 Student*innen konnte der Stuttgarter Jahrgang von 2016/17 vor dem Schulpraxissemester ebenfalls vollständig befragt werden, wobei ein(e) Teilnehmer*in aufgrund invalider Angaben von der zweiten Befragung ausgeschlossen werden musste.

Die Rücklaufquote ist für den ersten Befragungszeitpunkt auf 100 % und für den zweiten auf 94 % (93,75 %) zu beziffern.

Tabelle 3.2 Verteilung der Personen auf Jahrgänge

Kohorte	Personenzahl t1	Personenzahl t2
Stuttgarter Jahrgang 2015/16	26	26
Karlsruher Jahrgang 2016/17	14	12
Stuttgarter Jahrgang 2016/17	24	23
Gesamt	64	61

Befragungszeitpunkt kurz vor (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2).

Eine mögliche Erklärung für die hohe Rücklaufquote können folgende Überlegungen geben: In den Augen der Student*innen trägt eine Studienteilnahme dazu bei, einen Prozess des Bewusstwerdens impliziter berufsbezogener Vorverständnisse und motivationaler Orientierungen anzustoßen. Die Student*innen waren angesichts zunehmender Reformen im Bildungswesen bereit, mit ihrer Teilnahme einen Bottom-up-Beitrag zur Verbesserung der Studiensituation nachfolgender Student*innen-Generationen zu leisten. Möglicherweise motivierte auch die Tatsache, dass sie danach gefragt wurden, welche Art von Unterstützung sie in der Studienphase persönlich für wichtig und notwendig erachten. Schließlich kommen auch pragmatische Gründe in Betracht, außerhalb der Lehrveranstaltungen nicht zusätzlich Zeit aufwenden zu müssen, da die Beteiligung innerhalb der obligatorischen Studienzeit möglich war.

Da sich die Befragungsgruppe aus nahezu vollständigen Jahrgangsgruppen zusammensetzt, können die aus den Daten gewonnenen Befunde als repräsentativ für die Grundgesamtheit gelten, die in Teilkapitel 3.4.1 beschrieben wurde. Eine Übertragung der Befunde auf nachfolgende Student*innen-Generationen ist zwar nicht möglich; es können jedoch etwaige Effekte, die sich in Zukunft durch veränderte Studenumwelten und Student*innen-Generationen ergeben, in der Rückbindung an die vorliegenden Ergebnisse sichtbar werden. Die empirischen Befunde (Kapitel 4-6) schaffen damit eine wichtige Grundlage für zukünftige Forschungsunternehmungen im neuen zweistufigen BA/MA-System.

4 Wer entscheidet sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie? (Berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘)

Nach den theoretischen Überlegungen und der dargelegten Forschungsanlage folgt nun mit Kapitel 4 das erste empirische Großkapitel mit der Bearbeitung der ersten Forschungsfrage, mit welchen berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ Studieninteressierte das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst beginnen. Da diese ‚Vorgeschichten‘ eng an die einzelne Person gebunden sind, lassen sie gleichsam eine Aussage darüber zu, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet. Mit der Bezeichnung ‚Vorgeschichten‘ wird auf diejenigen berufsbiografischen Komponenten fokussiert, die dem Lehramtsstudium vorausgehen und einen Ausgangspunkt für den nachfolgenden Entwicklungsprozess bilden. Damit sollen Rahmendaten vorgelegt werden, die bislang in der kunstpädagogischen Forschung kaum Berücksichtigung fanden, auf deren Grundlage sich jedoch der Entwicklungsprozess von Lehramtsstudent*innen während des Hochschulstudiums vollzieht (vgl. Cramer 2012, S. 151). Die Auswahl der Variablen ist angelehnt an den Stand der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Berufsbiografie-Forschung (vgl. Cramer 2012; vgl. Rothland, 2014, S. 319 – 348). In Anhang liegen Zusatzdaten zum Zweitfachwunsch der Befragungsgruppe vor, die in der Studie selbst jedoch unberücksichtigt bleiben.

Unter den demografische Daten (4.1) werden Alter (4.1.1) und Geschlecht (4.1.2) der Befragten berücksichtigt; für die Beschreibung der sozialen Herkunft (4.2) wird das Herkunftsland (4.2.1) und die sozioökonomische Stellung (4.2.2) der Eltern in den Blick genommen. Aus den aufaddierten schulischen und beruflichen Bildungsjahren der Eltern (4.2.3) lässt sich deren Bildungsalter (4.2.4) bestimmen, welches als eine relevante Größe für das vererbte Bildungspotential der Kinder (4.2.5) angenommen wird. Soziale und pädagogische sowie künstlerisch-kreative Aspekte der elterlichen Berufe werden in ein Modell überführt, aus dem die Zugehörigkeit zu einem von drei Bildungsmilieus ermittelt wird. Die Berufsvererbung (4.2.6) wird ebenfalls unter der Herkunft subsummiert, womit die Weitergabe des Berufs Lehrer*in durch mindestens ein Elternteil ermittelt wird. Im Anschluss daran wird Ergebnis und Art der schulischen und beruflichen Vorbildung der Befragungsgruppe (4.3) anhand der Abiturdurchschnittsnote (4.3.1) und der beruflichen und hochschulischen Vorbildung (4.3.2) dargelegt. Abschließend werden Vorerfahrungen (4.4) in den Blick genommen wie das ehrenamtliche Engagement (4.4.1) und weitere künstlerische und pädagogische Vorerfahrungen aus dem schulischen und außerschulischen Tätigkeitsbereich (4.4.2).

Als Datengrundlage für die folgenden Analysen gelten die Aussagen aus der Fragebogenerhebung der drei Praxissemester-Jahrgänge (N=64) (vgl. Teilkapitel 3.4.3). Der Stichprobenumfang schwankt zwischen den einzelnen Analysen aufgrund von missing values meist nur geringfügig. In Teilkapitel 4.2.5 wird eine Clusteranalyse zur Ermittlung der Bildungsmilieus durchgeführt.

4.1 Demografische Daten

Demografische Daten wie Alter und Geschlecht Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst dienen in der Studie einerseits selbst als Ergebnisse der Studie und zum anderen als Vorbereitung und Rahmung für die Ergebnisdarstellung der nachfolgenden empirischen Teile (Kapitel 4, 5, 6).

4.1.1 Alter

An den baden-württembergischen Kunstakademien sind Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in den untersuchten Jahrgängen bei Aufnahme ihres Lehramtsstudiums durchschnittlich 21,38 Jahre alt. Die Altersspanne reicht von 18 bis 31 Jahren. Davon sind knapp 64 % zwischen 18 und 20 Jahre alt, die meisten jedoch im Alter von 20 Jahren (insg. 32,1 %). Knapp 19 % sind zwischen 21 und 24 Jahre alt und nahezu 20 % 25 Jahre und älter. Die Studenten sind bei Studienbeginn um 1,17 Jahre älter als die Studentinnen. Lediglich bei zwei Student*innen betragen die Jahre zwischen Studienbeginn und Schulpraxissemester mehr als zwei Jahre. Dies spricht für eine regelstudienkonforme Einteilung ihrer eigenen Studienzeit. Der Altersdurchschnitt und die Standardabweichungen mit Altersminimum und Altersmaximum sind getrennt nach Jahrgängen in der Tabelle 4.1 aufgelistet.

Tabelle 4.1 Alter und Altersdurchschnitt (in Jahren)

Jahrgänge	M	SD	Alter _{min}	Alter _{max}
Jahrgang 2015/16 (Kunstakademie Stuttgart)	22,00	4,09	18	31
Jahrgang 2016/17 (Kunstakademie Stuttgart)	20,95	2,57	18	27
Jahrgang 2016/17 (Kunstakademie Karlsruhe)	20,75	3,25	18	28
Gesamt	21,38	3,45	18	31

Mittelwerte und Standardabweichungen des Alters je Jahrgang bei Studienbeginn (t1) mit Altersminimum und -maximum.

4.1.2 Geschlecht

Die Befragungsgruppe ist mit einem Anteil von insgesamt 75 % Studentinnen weiblich dominiert. Die folgende Tabelle (4.2) zeigt den Geschlechteranteil getrennt nach Jahrgängen in Prozent und in absoluter Personenzahl. In der Geschlechterverteilung weicht der Karlsruher Jahrgang mit nur zwei männlichen Studenten vom Durchschnitt ab.

Tabelle 4.2 Geschlechterverteilung (Personenzahl und in Prozent)

Jahrgänge (n=63)	weiblich		männlich	
	N	%	N	%
Stuttgarter Jahrgang 2015/16	18	69,2	8	30,8
Stuttgarter Jahrgang 2016/17	18	75	6	25
Karlsruher Jahrgang 2016/17	12	85,7	2	14,3
Gesamt	47	75	16	25

4.2 Herkunft

Die (soziale) Herkunft der Befragungsgruppe wird über die Bildungsjahre und das Bildungsalter der Eltern, die sozioökonomischen Stellung der Eltern und durch den Anteil der Berufsvererbung erfasst. Anstelle des sonst gebräuchlichen Werte-Einkommen-Milieus (Sinus-Milieus 2017) wird zur Klärung der sozialen Herkunft der Student*innen ein eigenes Modell erstellt, welches auf den Bildungsjahren, dem künstlerisch-kreativen und dem sozial-pädagogischen Potential der Arbeit der Eltern basiert.

4.2.1 Herkunftsland

Mit 93,8 % sind fast alle befragten Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in Deutschland geboren. 20,3 % der Studierenden besitzen mindestens ein Elternteil, das im Ausland geboren ist, von 9,4 % sind es beide Elternteile. Drei von insgesamt 4 Student*innen mit anderer Staatsbürgerschaft, besitzen die doppelte Staatsbürgerschaft. Es ist anzunehmen, dass bei einem Fünftel der Befragten der Einfluss einer anderen Kultur auf die erfahrene elterliche Erziehung und Sozialisation mit prägend war (vgl. Cramer, 2012, S. 469). Dabei sind keine bestimmten Herkunftsländer nennenswert stärker vertreten.

Tabelle 4.3 Geburtsland der Studierenden (Personenzahl und Prozent)

Länder (n=64)	N	%
Deutschland	60	93,75
Italien	1	1,56
Polen	1	1,56
Russland	1	1,56
Türkei	1	1,56

4.2.2 Sozioökonomische Stellung

Für die knappe Mehrheit der Befragten bedeutet das Lehramt mit 53,1 % (34 Personen) eine Konsolidierung des sozialen Status. Für 32,8 % der Befragten (21 Personen) ergibt sich beim Eintritt ins Lehramtsstudium die Perspektive eines sozioökonomischen Aufstiegs und bei 12,5 % der Befragten (8 Personen) ist ein Abstieg zu verzeichnen. Damit ist bei knapp einem Drittel der Befragten mit dem Eintritt ins Lehramtsstudium ein sozioökonomischer Aufstieg verbunden.

Tabelle 4.4 Sozioökonomische Stellung (Personenzahl und Prozent)

Funktion des sozialen Status (n=64)	N	%
Aufstieg	21	32,81
Reproduktion	34	53,13
Abstieg	8	12,50
Einordnung nicht möglich	1	1,56
Gesamt	64	100

4.2.3 Bildungsjahre der Eltern

Der Anteil der befragten Student*innen, die mindestens ein Elternteil mit Hochschulreife haben, liegt bei Vierfünftel (79,7 %). 68,8 % der Väter und 62,5 % der Mütter besitzen das Abitur. Die Quote der Eltern ohne Schulabschluss liegt bei 3,1 % (2 Väter und 2 Mütter). Weitere Vierfünftel der Studierenden besitzt mindestens ein Elternteil mit Fach- oder Hochschulabschluss (81,3 %). Vier Väter und drei Mütter haben promoviert.

Tabelle 4.5 Bildung von Vater und Mutter (Personenzahl)

Bildungsart und Abschluss (n=63)	Vater	Mutter
Kein Schulabschluss	2	2
Hauptschule	10	9
Realschule	7	12
Abitur	44	40
Ausbildung	25	37
Studium	39	26
Promotion	4	3

4.2.4 Bildungsalter der Eltern

Zur Operationalisierung des Bildungsalters der Eltern werden die Schul-, Ausbildungs-, Studien- und Promotionsjahre der Väter und Mütter aufaddiert. Für Ausbildungsjahre werden durchschnittlich 3 Jahre angenommen, für Studienjahre 6 Jahre und für Promotionsjahre 3 Jahre, wobei Mehrfachnennungen berücksichtigt werden. Das Bildungsalter der Eltern bewegt sich bei Vätern etwas höher zwischen 9 und 25 Jahren und bei Müttern zwischen 9 und 22 Jahren. Das Bildungsalter von Vätern und Müttern beträgt durchschnittlich 33,3 Jahre.

Tabelle 4.6 Bildungsalter der Eltern (in Jahren)

Bildungsalter	M	SD	Min	Max
Bildungsalter Mütter	16,16	3,12	9,00	22,00
Bildungsalter Väter	17,13	3,20	9,00	25,00
Bildungsalter Gesamt	33,29	5,42	21,00	44,00

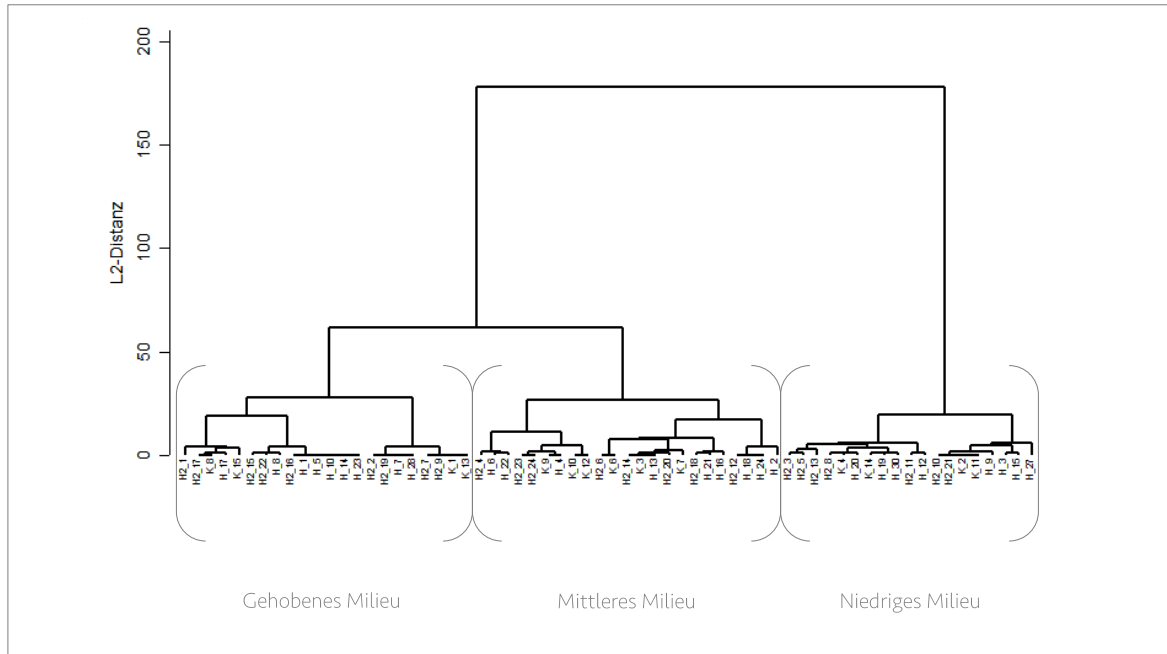
Mittelwerte und Standardabweichung, sowie Bildungsalter-minimum und -maximum.

4.2.5 Soziale und pädagogische sowie künstlerisch kreative Vererbung

Zur weiteren Klärung der sozialen Herkunft Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst werden die Eltern nach Art und Umfang sozial-pädagogischer und künstlerisch-kreativer Bildung und Berufstätigkeit gruppiert. Zugrunde liegen Aussagen der Student*innen über die schulische, berufliche und hochschulische Bildung der Eltern sowie über deren ausgeübte Berufe. Hierzu wird eine Clusteranalyse über die drei Variablen 1. Bildungsjahre der Eltern, 2. kreatives sowie 3. sozial-pädagogisches Potential der Elternberufe durchgeführt. Die Clusteranalyse ergibt eine Drei-Cluster-Lösung (vgl. Dendrogramm), wobei sich die drei Cluster im Umfang der Bildungsjahre der Eltern und

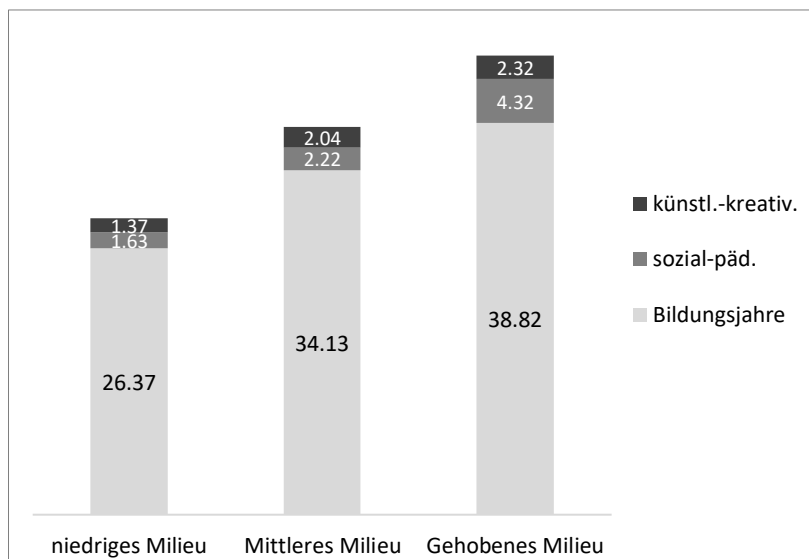
in der Ausprägung des sozial-pädagogischen und künstlerisch-kreativen Potentials der Elternberufe unterscheiden.

Abbildung 4.1 Bildungsmilieu – Dendrogramm mit interpretierter Drei-Cluster-Lösung



Cluster 1 (Gehobenes Milieu) beinhaltet 22 Elternpaare mit einer hohen Ausprägung an Bildungsjahren sowie einem hohen sozial-pädagogischen und künstlerischen Potenzial ihrer Berufe. *In Cluster 2 (Mittleres Milieu)* sind 23 Elternpaare vertreten, die eine mittlere Ausprägung an Bildungsjahren und deren Berufe ein mittleres sozial-pädagogisches und künstlerisches Potenzial aufweisen. Unter *Cluster 3 (Niedriges Milieu)* sind 19 Elternpaare mit einer geringen Ausprägung an Bildungsjahren und einem geringeren sozial-pädagogischen und künstlerischen Potenzial ihrer Berufe zusammengefasst. Die Abbildung (4.2) veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Bildungsjahren und dem sozial-pädagogischen sowie kreativ-künstlerischen Potential der einzelnen Milieus.

Abbildung 4.2 Bildungsmilieu (in Mittelwerten je Clustervariable)



Alle drei Variablen korrelieren in signifikanter Weise untereinander, insbesondere die Bildungsjahre der Eltern und das sozial-pädagogische Potential der Elternberufe zeigen eine starke und hoch signifikante positive Korrelation ($r = 0.45$, $p < 0.001$). Der Zusammenhang zwischen den Bildungsjahren der Eltern und dem kreativen Potential der Elternberufe wird ebenfalls signifikant. ($r = 0.26$, $p < 0.05$). Der Zusammenhang zwischen dem kreativen und sozial-pädagogischen Potential der Elternberufe liegt schließlich auch auf einem signifikant positiv korrelierten Niveau ($r=0.29$, $p < 0.05$). Mit zunehmendem Bildungsalter der Eltern steigt gleichsam das kreative und sozial-pädagogische Potential ihrer Berufe an. Die folgende Tabelle veranschaulicht die zahlenmäßige Verteilung der Jahrgänge auf die verschiedenen Milieus, die relativ gleichmäßig ausfällt.

Tabelle 4.7 Bildungsmilieu – Verteilung auf Jahrgänge (Personenzahl und Prozent)

Jahrgang	Gehobenes Milieu		Mittleres Milieu		Niedriges Milieu		Gesamt N
	N	%	N	%	N	%	
Stuttgarter Jahrgang 2015/16	9	34,62	9	34,62	8	30,77	26
Stuttgarter Jahrgang 2016/17	9	37,5	8	33,33	7	29,17	24
Karlsruher Jahrgang 2016/17	4	28,57	6	42,86	4	28,57	14
Gesamt	22	34,38	23	35,94	19	29,69	64

4.2.6 Berufsvererbung

28,1 % der Befragten (18 Studierende) haben mindestens ein Elternteil im Lehrer*innenberuf, 18,6 % der Student*innen (12 Studierende) im gymnasialen Lehramt und 9,4 % (6 Studierende) im gymnasialen Lehramt mit Fach Bildende Kunst. Entgegen der Ergebnisse anderer Studien ergreifen in der vorliegenden Befragungsgruppe besonders männliche Studierende denselben Beruf als Lehrer wie Vater oder Mutter. In absoluten Zahlen sind es 7 Studenten (46,7 % der männlichen Studenten) und 10 Studentinnen (21,3 % der Studentinnen) in der Befragungsgruppe mit Berufsvererbung.

Tabelle 4.8 Eltern im Lehrberuf (absolute Personenzahl)

mind. 1 Elternteil	Lehrer*in	Gymnasiallehrer*in	Gymnasiallehrer*in (BK)
Vater	7	3	3
Mutter	11	9	3

Mindestens ein Elternteil im Lehramt, im Gymnasiallehramt, im Gymnasiallehramt mit Bildender Kunst (BK).

4.3 Schulische und berufliche Vorbildung

Abiturrelevante Schulnoten sowie die Abiturdurchschnittsnote werden in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung standartmäßig erhoben (vgl. Cramer 2012, S. 191, und hier Trautwein u.a. 2007). Während die Abiturdurchschnittsnote in anderen Fachbereichen als »harter Selektionsindikator« gilt, spielt sie für die Aufnahme an einer Kunstakademie keine Rolle. Als ein

Teilaspekt von ‚Vorgeschichten‘ Lehramtsstudierender im Künstlerischen Lehramt wird dennoch ein Blick auf den Abiturdurchschnitt geworfen.

4.3.1 Abiturdurchschnittsnote

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst kommen mit einer Durchschnittsnote in der Hochschulreife von $M=2,16$ ($SD=.55$) an die Kunstakademie. Der prozentuale Anteil derer, die einen besseren Abiturschnitt als 2,0 haben, liegt bei 40 % (24 Personen) und für diejenigen mit einem Abiturschnitt besser als 1,5 bei 10 % (6 Personen). Studentinnen (47 Personen) haben eine durchschnittliche Hochschulreife von $M=2,14$ ($SD=.55$) und Studenten (15 Personen) von $M=2,22$ ($SD=.54$), wobei die Differenz zwischen den Geschlechtern nicht signifikant wird ($p=.64$).

4.3.2 Berufliche und hochschulische Vorbildung

Lediglich knapp ein Fünftel (11 Studierende) der Befragungsgruppe nimmt direkt nach Abschluss der Schule das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst auf. 26 Student*innen haben vor dem künstlerischen Lehramtsstudium eine andere Vorbildung im kreativen und/oder sozial-pädagogischen Bereich begonnen, wobei 11 Student*innen dabei einen Abschluss erzielt haben (Tabelle 4.9). Ein weiterer gewichtiger Grund für den späteren Studienbeginn stellt bei knapp 40 % der Studierenden der Besuch eines Mappenkurses dar (25 Studierende). In geringem Umfang ist ein absolviertes Gap Year für den späteren Studienbeginn an der Kunstakademie verantwortlich (4 Studierende).

Tabelle 4.9 Vorbildung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

Vorbildung (N = 64)	N	%
1. abgeschlossene Vorbildung	11	17,46
... im kreativen Bereich	6	9,52
... im sozialen und/ oder pädagogischen Bereich	4	6,35
2. abgebrochene Vorbildung	15	23,81
... im kreativen Bereich	7	11,11
... im sozialen und/ oder pädagogischen Bereich	6	9,52

4.4 Vorerfahrungen

Vorerfahrungen werden operationalisiert durch das geleistete ehrenamtliche Engagement im sozialen, pädagogischen, künstlerischen und/ oder kunstpädagogischen Bereich (4.4.1) und ihren pädagogischen Vorerfahrungen in schulischen und außerschulischen Betreuungs-, Unterrichts- oder Trainer*innentätigkeit (4.4.2).

4.4.1 Ehrenamtliches Engagement

Mehr als Zweidrittel der Student*innen geben an, vor dem Lehramtsstudium einer ehrenamtlichen Tätigkeit überwiegend im sozialen bzw. pädagogischen Bereich nachgegangen zu sein (43 Student*innen). Die Tabelle 4.10 zeigt die Verteilung auf die verschiedenen Bereiche, in denen die Student*innen ehrenamtlich tätig waren.

Tabelle 4.10 Ehrenamt (in Personenzahl und in Prozent)

Soziale und pädagogische Bereiche (n=43)	N	%
sozialer/pädagogischer Bereich	39	60,94
künstlerisch/gestalterischer Bereich/Kultur	1	1,56
Kunstpädagogik	3	4,69

4.4.2 Pädagogische Vorerfahrungen

Eine einschlägige pädagogische Vorerfahrung im Erteilen schulischen Unterrichts weisen lediglich vier Student*innen auf. Fast die Hälfte der Befragten (28 Personen) sammelten vor Studienbeginn außerschulische pädagogische Vorerfahrungen in der Jugendarbeit als Mitarbeiter*in bei Jugendfreizeiten oder als Jugendtrainer*in eines Vereins. Knapp ein Drittel (19 Student*innen) hat Nachhilfe erteilt, als au pair gearbeitet oder ein freiwilliges Praktikum absolviert.

Tabelle 4.11 Pädagogische Vorerfahrung (in Personenzahl und in Prozent)

Pädagogische Vorerfahrung klassifiziert nach Ausprägung (n = 64)	N	%
Schulischer Unterricht	4	6,25
Unterricht im außerschulischen Bereich	3	4,69
Jugendarbeit/Trainer*innentätigkeit/Leitende Tätigkeit in Jugendgruppen	28	43,75
Nachhilfe/ au pair/ Babysitting/ kurzzeitige Praktika	19	29,69
Betreuung von Geschwistern	9	14,06
missing value	1	1,56

4.5 Ergebniszusammenfassung: Wer

Entlang der untersuchten Einzelaspekte zur Frage, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst entscheidet (und in das Studium aufgenommen wird) und welche berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ vorausgehen, ergibt sich vorläufig folgendes Gesamtbild: Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sind bei Studienbeginn knapp über 21 Jahre alt und der Frauenanteil dominiert deutlich mit 75%. Fast alle Student*innen sind in Deutschland geboren; lediglich ein Fünftel der Elternpaare stammen aus anderen Ländern. Für die knappe Mehrheit bedeutet der Lehrberuf eine Sicherung des bestehenden sozialen Status; für ein Drittel ergibt sich die Perspektive eines sozioökonomischen Aufstiegs. 80% der Eltern besitzen die allgemeine Hochschulreife. Zwei Drittel der Student*innen stammen aus einem mittleren bis hohen Bildungsmilieu, verbunden mit einem

hohen Anteil elterlicher Berufe mit sozialem, pädagogischem und künstlerischem Potential. Eine Berufsvererbung liegt bei nahezu jeder Dritten bzw. jedem Dritten vor. Der Abiturdurchschnitt liegt bei 2,16; 40% haben eine bessere Gesamtnote als 2,0. Nur jede(r) Fünfte beginnt das Lehramtsstudium direkt nach der Schule; 40% haben einen vorbereitenden künstlerischen Mappenkurs besucht. Mehr als Zweidrittel der Befragten sind vor Studienbeginn einer ehrenamtlichen Tätigkeit überwiegend im sozialen bzw. pädagogischen Bereich nachgegangen. Fast die Hälfte der Student*innen sammelte vor Studienbeginn pädagogische Vorerfahrungen im außerschulischen Bereich. Nun gilt es im folgenden Abschnitt, die Befunde über berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ von Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mit den Befunden von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen bzw. Schularten zu vergleichen, um eine Charakterisierung der Befragungsgruppe vornehmen zu können.

4.6 Ergebnisdiskussion: *Wer*

Dieser Abschnitt beinhaltet eine Diskussion und Kontextualisierung der Befunde aus Kapitel 4 zur Frage, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildende Kunst entscheidet bzw. welche berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ mitgebracht werden. Dabei gilt es zu klären, inwiefern sich der hier im Zentrum stehende Personenkreis anhand der beschriebenen Vorgeschichten mehrheitlich von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen unterscheidet und spezifisch charakterisieren lässt. Die Charakteristik wird entlang der einzelnen untersuchten Dimensionen (1) Altersdurchschnitt, (2) Geschlechterverteilung, (3) Migrationshintergrund, (4) sozioökonomische Stellung, (5) Bildungskapital, (6) Berufsvererbung, (7) Abiturdurchschnittsnote sowie (8) künstlerisch, soziale und pädagogische Vorerfahrung vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsstandes bzw. durch den Vergleich mit anderen Studien dargelegt (vgl. Rothland, 2011, 2014; vgl. Cramer 2012; vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg¹⁸, u.a.).

(1) Altersdurchschnitt höher – »Lehramt nur (teilweise) als erste Wahl«?

Student*innen, die sich für ein Gymnasiallehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer baden-württembergischen Kunstakademie entscheiden, sind knapp ein halbes Jahr älter als Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer¹⁹. Im Vergleich zum Durchschnittsalter der Pilotgruppe ist dasjenige der aktuellen Befragungsgruppe jedoch um fast ein Jahr gesunken²⁰ und

¹⁸ Die Vergleichsdaten zu Alter und Geschlecht beziehen sich auf Studienanfänger*innen im 1. Fachsemester für das Lehramt an Gymnasien an baden-württembergischen Hochschulen im Wintersemester 2013/14 und 2014/15. Die Daten zu Staatsangehörigkeit und Vorbildung beziehen sich auf die Gesamtzahl der Gymnasiallehramtsstudent*innen an baden-württembergischen Hochschulen im Wintersemester 2013/14 und 2014/15 (Hochschulstatistik des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg vom 29.6.2017).

¹⁹ Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst: 21,38 Jahre versus Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer: 20,7 Jahre im WS 2013/14; Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer: 20,9 Jahre im WS 2014/15; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg).

²⁰ Im Vergleich zur Pilotkohorte mit einer Altersspanne von 19 bis 37 Jahren, ist in der vorliegenden Befragungsgruppe die Altersspanne von 18 bis 31 Jahren um 6 Jahre geringer.

nähert sich damit dem Altersdurchschnitt in Deutschland insgesamt an²¹ (Rothland 2011, S. 245). Während angehende Lehrer*innen im Vergleich zu Student*innen anderer Studiengänge generell zu den jüngsten Student*innengruppen gehören (ebd.), bildet die Gruppe der angehenden Gymnasiallehrer*innen der Bildenden Kunst in Baden-Württemberg bis dato noch die Altersspitze. Die meisten Student*innen der Befragungsgruppe sind 20 Jahre alt; dieser Wert liegt ein Jahr über dem sog. *Modus* von 19 Jahren²² der baden-württembergischen Gymnasiallehramtsstudent*innen aller Fächer im Wintersemester 2013/14²³. Für den etwas höheren Altersdurchschnitt unter den Befragten ist der doppelt so hohe Anteil der über 25-Jährigen im Vergleich zum Landesdurchschnitt²⁴ mit verantwortlich. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass aufgrund der vorliegenden geringen Stichprobe einzelne sogenannte Ausreißer*innen stärker ins Gewicht fallen und zu größeren Durchschnittsschwankungen führen. Insofern ist der Altersmodus der Befragungsgruppe aussagekräftiger, der im Vergleich zum Landesdurchschnitt jedoch ebenfalls höher ist. Für den höheren Altersdurchschnitt sind verschiedene Ursachen anzuführen.

(1) An den Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe ist aufgrund der jeweiligen strukturellen Nähe zwischen den Studiengängen Lehramt Bildende Kunst und Diplom Bildende Kunst traditionell eine höhere Durchlässigkeit vorhanden. Bei einer kleinen Stichprobe wirken sich einzelne Übertritte entsprechend stärker aus. (2) 40 % der Befragten treten zunächst in andere Ausbildungszusammenhänge ein oder immatrikulieren sich *erstmalig* in anderen Studiengängen vergleichbar mit Student*innen der Pädagogischen Hochschulen. Während sich 98 % der Gymnasiallehramtsstudent*innen der Mathematik und Religion (Cramer 2012, S. 472) und knapp 95 % aller Studienanfänger*innen in Baden-Württemberg (vgl. Tabelle 4.12) *erstmalig* an einer Hochschule immatrikulieren, muss unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst von einem geringeren Anteil

Tabelle 4.12 Studienanfänger*innen im Gymnasiallehramt (in Personenzahl und in Prozent)

Wintersemester	Abschlussart	N	%
2013/2014	Lehramt Gymnasien - Aufbaustudium	3	0,1
	Lehramt Gymnasien - Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudium	74	2,5
	Lehramt Gymnasien - Erststudium	2766	94,9
	Lehramt Gymnasien - Zweitstudium	72	2,5
2014/2015	Lehramt Gymnasien - Aufbaustudium	8	0,3
	Lehramt Gymnasien - Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudium	64	2,5
	Lehramt Gymnasien - Erststudium	2369	94,0
	Lehramt Gymnasien - Zweitstudium	78	3,1

Studienanfänger*innen im 1. Fachsemester im Gymnasiallehramt an baden-württembergischen Hochschulen im Wintersemester 2013/14 sowie 2014/15 (Hochschulstatistik des Statistischen Landesamts BW, 29.6.2017).

²¹ Lehramtsstudent*innen allgemein im Wintersemester 2007/8 = 21,1 Jahre (im Überblick Rothland 2011, S. 245).

²² Der Modus von 19 Jahre bedeutet, dass das Alter von 19 Jahren der häufigste Wert ist, der in der Stichprobe vorkommt.

²³ vgl. WS 2014/15 Modus=19 Jahre; Statistisches Landesamt.

Die Befragten sind in vergleichbarem Umfang zwischen 18 und 20 Jahre alt (64,3 %) wie Gymnasiallehramtsstudent*innen aller Fächer in Baden-Württemberg (63,3 % im WS 2013/14). Etwas geringer ist der Anteil der Befragten zwischen 21 und 24 Jahren (17,9 %) im Vergleich zu allen Gymnasiallehramtsstudent*innen in Baden-Württemberg (22,7 % im WS 2014/15).

²⁴ Unter den Befragten sind 19,7 % mindestens 25 Jahre alt. Der Landesdurchschnitt für das Wintersemester 2013/14 beträgt 8,4 % und für das Wintersemester 2014/15 9,7 %.

ausgegangen werden. (3) 40 % der Befragten nutzen die Zeit vor der Immatrikulation zur Erstellung der obligatorischen künstlerischen Bewerbungsmappe und zur Vorbereitung auf die künstlerische Eignungsprüfung. (4) Darüber hinaus nutzen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst die Zeit vor Studienbeginn, um Erfahrungen im sozialen Bereich zu sammeln; 67 % der Befragten verfügen über ehrenamtliches Engagement. (5) Praktika u.a. im künstlerisch-gestalterischen Bereich werden dazu genutzt, um die eigene Interessenlage abzuklären. Insgesamt trifft die Aussage ‚Lehramt als erste Wahl‘ auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nicht im selben Umfang zu, wie auf Lehramtsstudent*innen anderer Fächer; wobei die Gründe für den höheren Altersdurchschnitt nicht unbedingt auf eine geringere Zielgerichtetheit der Berufswahl im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen allgemein (Rothland 2011, S. 245) verweisen. Eine abschließende Klärung ist qualitativen Anschlussstudien vorbehalten.

(2) Höchster Anteil Studentinnen – höchste Geschlechtersegregation

Der Frauenanteil der Befragungsgruppe übersteigt mit 75 % den bereits hohen Anteil weiblicher Lehramtsstudent*innen aller Lehrämter (71 % Frauenanteil im Schuljahr 2007/8 bei Rothland, 2011, S. 245; vgl. Heine u.a. 2008, S. 33). Der hohe Frauenanteil im künstlerischen Lehramt ist damit vergleichbar mit dem Frauenanteil in den Fächern der Sprach- und Kulturwissenschaften außerhalb des Lehramts (Rothland 2011). Unter Gymnasiallehramtsstudent*innen der Mathematik und Religion in Baden-Württemberg liegt der weibliche Anteil bei 69 % (Cramer 2012, S. 468). Der hohe Frauenanteil im künstlerischen Lehramt wird am deutlichsten sichtbar im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudent*innen aller Fächer in Baden-Württemberg zusammengerechnet: hier beträgt der Anteil weiblicher Student*innen lediglich 62,3 % im Wintersemester 2013/14 und nur 59,9 % im Wintersemester 2014/15 (Hochschulstatistik des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg vom 29.6.2017).

(1) Der hohe weibliche Anteil unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst verweist auf »die überkommene hierarchische Geschlechterordnung mit ihrer weiblichen Unter- und männlichen Überordnung« (Klika ebd. S. 109). Denn Mädchen münden nach der Schule nach wie vor in weniger Chancen bietende Berufsfelder des sozialen Bereichs, während Jungen in technologisch orientierte sogenannte ‚Zukunftsberufe‘ abwandern (ebd.). Die Schule entspricht noch längst nicht ihrem grundgesetzlichen Gleichstellungsauftrag; deren Geschlechtersegregation setzt sich bei der Berufswahl und im Studium in beunruhigender Weise fort (Lemmermöhle 1998). Bildende Kunst zählt zu den Schulfächern mit der extremsten Geschlechterbias bei der Leistungs- bzw. Neigungskurswahl (vgl. Faulstich-Wieland & Nyssen 1998). Diese »dramatischen« Differenzen (Roeder & Gruehn 1996) verschärfen sich eher, sind von ungebrochener Aktualität (vgl. Baumert 2003) und bestätigen sich durch die vorliegenden Befunde. Demgegenüber wäre eine Annäherung geschlechtlicher Ausgewogenheit ein Zeichen von ‚egalitären Relationen‘, wozu auch die schulische Erziehung beitragen sollte (Glaser & Klika & Prengel 2004, S. 10): »Eine geschlechterbewusste Pädagogik müsste zur Verflüssigung starrer Kategorien beitragen, anstatt der Selbstverortung der Heranwachsenden in

entgegengesetzten Polarisierungen Vorschub zu leisten« (Kikla 2007, S. 109). Dieser Teil der berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst und die darin erinnerten Erfahrungen sind im Zusammenhang mit der Geschlechtersegregation kritisch zu betrachten. (2) Laut Statistischem Bundesamt aus dem Jahr 2017 lag in Deutschland die Erwerbstätigenquote bei Frauen mit 75,2 % unter der von Männern mit 83,1 %. Die geringere Erwerbstätigenquote bei Frauen hängt mit häufigeren familienbedingten Erwerbsunterbrechungen und familienbedingter Teilzeitarbeit zusammen. Damit werden potentiell Aufstiegschancen und in diesem Zuge höhere Erwerbseinkommen verzögert oder verhindert²⁵ (gender pay gap). Aufgrund des hohen Anteils weiblicher Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist mit einer geringeren Teilhabe am Erwerbsleben unter späteren Kunstlehrer*innen zu rechnen, sofern die Zeit in der Familienphase zukünftig nicht ausgewogener zwischen Mann und Frau verteilt wird.

(3) Höherer Anteil Elternhäuser mit Migrationshintergrund

Mit 93,8 % ist der überwiegende Anteil der befragten Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in Deutschland geboren; dies entspricht in etwa dem Anteil von 94 % bei Mathematik- und Religionsstudierenden (Cramer 2012, S. 469), sowie 94,34 % im WS 2013/14 und 93,17 % im WS 2014/15 aller Gymnasiallehramtsstudierender in Baden-Württemberg (Hochschulstatistik des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg). Während in der vorliegenden Befragungsgruppe bei einem Fünftel der Befragten durch den Migrationshintergrund der Eltern der Einfluss einer anderen Kultur auf die erfahrene elterliche Erziehung und Sozialisation als mitprägend angenommen werden kann, fällt der Anteil von einem Zehntel in der Stichprobe bei Cramer geringer aus (Cramer 2012, S. 469). Im Hinblick auf den hohen Migrationshintergrund unter Schüler*innen spricht der höhere Anteil angehender Kunstlehrkräfte mit differenter Herkunft dafür, dass sich entsprechende Vorbilder mit Verständnis für die Problemlagen der Schüler*innen in höherem Umfang positiv auf deren Bildungsverläufe und Integrationsprozesse auswirken können.

(4) Attraktivität hinsichtlich Verdienst und Sozialprestige

Die sozioökonomische Stellung, die mit dem Lehrberuf assoziiert wird, hat für Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst – wie für Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer in Baden-Württemberg – zumeist die Funktion einer Konsolidierung des sozialen Status (ebd.). Der Anteil der Reproduktion der Sozialklasse (53,13 % vs. 49 % ebd.) und der Aufstieg in eine höhere Sozialklasse (32,81 % vs. 27 % ebd.) sind jedoch vorliegend höher und der Anteil des Abstiegs in eine niedrigere Sozialklasse um die Hälfte geringer (12,5 %) im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen anderer Fächer in Baden-Württemberg (24 %, ebd.). Deshalb kann angenommen werden, dass der anvisierte Lehrberuf in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mehr Attraktivität im

²⁵ <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf>. Abgerufen am 6. August 2019

Hinblick auf Verdienst und Sozialprestige besitzt. Aufgrund geringer extrinsischer Berufswahlmotive trifft diese Aussage jedoch nicht auf die Teilgruppe der »Idealisten« zu (vgl. Teilkapitel 6.4).

(5) Hoher Bildungsabschluss und hohes soziales bzw. kreatives Potential der Elternberufe

Der Anteil von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, die mindestens ein Elternteil mit Hochschulreife besitzen, ist mit 79,7 % auffallend hoch im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer (66%) (ebd., S. 470). Besonders ins Gewicht fällt dabei der hohe Anteil der Mütter mit Abitur (62,5 %), während nur ein Drittel der Mütter Lehramtsstudierender anderer Fächer über Abitur verfügen (ebd.). Die Quote der Eltern ohne Schulabschluss liegt mit 3,1 % innerhalb der Befragungsgruppe in einem vergleichbaren Bereich von unter 2 % bei Lehramtsstudent*innen anderer Fächer (ebd.). Das hohe kulturelle Kapital der Befragungsgruppe zeigt sich auch in dem außerordentlich hohen Anteil Studierender von 81,3 % mit mindestens einem Elternteil mit Fach- oder Hochschulabschluss, während in der Vergleichsgruppe nur ein Anteil von 59 % vorliegt (ebd.). Ein vergleichbarer Bildungsabschluss ist bei Eltern von Schweizer Kunsthochschulstudent*innen ebenfalls anzutreffen und offensichtlich ein Charakteristikum kunstakademischer Student*innengruppen (vgl. Schweizer Bildungsbericht 2014). Ein damit verbundenes geringeres berufliches Erfolgsstreben (Cramer 2012, S. 470) kann in der Befragungsgruppe aufgrund der hohen Karriereziele nicht angenommen werden (vgl. die Ergebnisse zu den Studien-, Berufs- und Lebenszielen in Kapitel 6). In der Befragungsgruppe ist ein positiver Zusammenhang zwischen der umfangreichen Bildung der Eltern und dem kreativen und sozialpädagogischen Potential ihrer Berufe nachweisbar und ähnelt dem Befund bei Cramer, wonach eine höhere Bildung in positivem Zusammenhang mit der Teilhabe an hoch bewerteten Formen der Kultur steht (ebd., S. 470). Das ausgeprägte kulturelle Potential der Herkunftshäuser von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst und das empirische Ergebnis der vorliegenden Studie über ihre Einstellung, dass Kunstunterricht zur Aufgabe habe, charakterlich gefestigte und autonome Menschen hervorzubringen (vgl. Kapitel 6), entspricht dem Zusammenhang, der sich auch in der Studie bei Cramer zeigt (ebd.). Dieser Befund kann insofern als günstig angesehen werden, da ein hohes kulturelles Potential mit einem höheren Maß an erfahrbarer sozialer Unterstützung verbunden ist und Student*innen von diesen Ressourcen im Rahmen der Ausbildung profitieren können (ebd.).

(6) Höhere Berufsvererbungsquote

In der Berufsbiografie-Forschung zum Lehrberuf gilt die Berufsvererbung als typisch für das Lehramt (vgl. Cramer, 2012, S. 469). Mit 28,1 % liegt der Anteil von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mit mindestens einem Elternteil im Lehrer*innenberuf um einiges höher als bei Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fächer (22 %) (ebd.) (24 % vgl. Rothland 2014, S. 327). Entgegen der Ergebnisse anderer Studien (vgl. Rothland, 2011), ergreifen in der vorliegenden Befragungsgruppe besonders männliche Studierende den Lehrberuf der Eltern (46,7 % der Studenten vs. 21,3 % der Studentinnen), was wiederum dem Befund bei Cramer entspricht (ebd.). Die hohe Berufsvererbungsquote unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst deutet auf einen

entsprechend hohen Anteil Studierender, die durch die Möglichkeit des über die Schulter Schauens bereits vor Studienbeginn über eine realistischere Berufswahrnehmung verfügen. Die sozialen, pädagogischen und unterrichtsbezogenen Interessen sowie der Berufswunsch Lehrer*in sind bei Student*innen mit Berufsvererbung vor Studienbeginn entgegen der Vorannahme aus der Pilotstudie eher *nicht* stärker ausgeprägt im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen. Auch der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten, scheint generell nicht stärker vorhanden zu sein, als bei den Studienkolleg*innen. Insofern bestätigt sich zwar der hohe Anteil der Berufsvererbung innerhalb der Befragungsgruppe. Daraus lässt sich aber nicht automatisch eine realistischere Sichtweise auf den Lehrberuf schließen, wie Befunde der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung nahelegen; dieser widersprüchliche Befund bedarf weiterführender Untersuchungen.

(7) Überdurchschnittlicher Abiturdurchschnitt

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst schneiden beim Abitur überdurchschnittlich gut ab (2,16) im Vergleich zum Abiturschnitt in Baden-Württemberg für das Jahr 2007 (2,32) (Statistisches Landesamt 2007, vgl. Cramer 2012, S. 191). Sie zeigen eine höhere Leistungsvoraussetzung im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudent*innen allgemein (2,25), Nicht-Lehramtsstudent*innen (2,21) (Cramer 2016, S. 267) sowie im Vergleich mit anderen Lehrämtern (2,62; Neugebauer, 2013; vgl. ebd., S. 268). Lediglich von Gymnasiallehramtsstudent*innen der Mathematik und Religion ist die Abiturnote mit 1,97 besser (ebd., S. 191). Es lässt sich eine signifikante Korrelation zwischen dem Gesamtbildungsalter der Eltern und dem Abiturschnitt von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nachweisen ($r=-0.26$, $p<0.05$). Dieser Befund entspricht der Korrelation zwischen ‚höherer‘ sozialer Herkunft und besserer Abiturnoten bei Cramer (ebd., S. 472). Zusammengefasst liegt eine Positivauswahl im gymnasialen Lehramt der Bildenden Kunst an Kunstakademien vor.

In den USA wird von leistungsstarken Student*innen berichtet, die oftmals nach wenigen Jahren das Lehramt verlassen, da sie in anderen Berufsfeldern attraktivere Optionen mit besseren Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten wahrnehmen (Podgursky et al., 2004; vgl. Cramer 2016, S. 268). Da aber gerade diese Gruppe später nachweislich überdurchschnittlich »effektiv« unterrichtet, wird diskutiert, wie sie gewonnen und im Lehramt gehalten werden kann (Henry et al., 2012; vgl. ebd.). Inwiefern die Gefahr eines Abwanderns auf Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst übertragen werden kann, bleibt einer Weiterführung des Längsschnitts vorbehalten.

(8) Vergleichbar geringe pädagogische Vorerfahrung

Im Gegensatz zur umfangreichen künstlerischen Vorerfahrung Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst innerhalb der Befragungsgruppe ist eine geringere pädagogische Vorerfahrung in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen vorhanden. Der Befund über das Verhältnis künstlerischer und pädagogischer Vorerfahrung kann freilich nicht für einen externen Vergleich mit Gruppen Lehramtsstudierender anderer Fachgruppen herangezogen werden. Da die Dimension der künstlerischen Vorerfahrung in der Studie neu hinzugenommen wurde und Vergleichsdaten aus

anderen Studien fehlen, besitzt ausschließlich der Befund über die pädagogische Vorerfahrung eine Aussagekraft zur Charakterisierung des Personenkreises.

Wenngleich annähernd die Hälfte der Befragten über Erfahrung in der Gruppenarbeit verfügt, verbleibt eine weitere Hälfte ohne pädagogische Vorerfahrung. Unter Gymnasiallehramtsstudent*innen an der Universität Jena liegt der Anteil ohne pädagogische Erfahrungen bei vergleichbaren 60 % (Gröschner & Schmitt 2008, S. 609). In einer Längsschnittstudie bei Mayr (2009) zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und einer höheren intrinsischen und geringeren extrinsischen Motivation über das Studium hinweg bis hinein in die Lehrberufstätigkeit. Inwiefern die geringere pädagogische Vorerfahrung Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst mitverantwortlich ist für die zunehmende extrinsische Berufswahlmotivation, bleibt offen (vgl. Teilkapitel 5.3.3). Der niedrigere Umfang pädagogischer Vorerfahrungen legt gemäß Befunden der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung eine geringere Zielgerichtetheit und Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl nahe.

Mit Blick auf Altersdurchschnitt, Migrationshintergrund und Bildungsabschluss der Elternhäuser sowie deren Berufsvererbungsquote sind insgesamt keine hemmenden Effekte auf die Berufswahlentscheidung bzw. auf den Eintritt in den Lehrberuf zu erwarten. Verdienst und Sozialprestige des Lehrberufs üben mehrheitlich eine positive Anziehungskraft auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst aus, was zuträglich sein dürfte für eine bejahende Berufswahlentscheidung.

Die diskutierten Ergebnisse zur personalen Ausgangslage von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst stellen die Hintergrundfolie dar, wenn nun im folgenden Kapitel 5 die Frage gestellt wird, *warum* sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in entscheiden und inwiefern sich die Begründung für die Wahl des Lehrberufs unter Einfluss des Schulpraxissemesters verändert.

5 Warum entscheiden sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in?

Nachdem im vorausgegangenen empirischen Großkapitel anhand einzelner Facetten berufsbiografischer ‚Vorgeschichten‘ die Frage beantwortet wurde, wer sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst entscheidet, wird nun im zweiten empirischen Großkapitel die zentrale Frage untersucht, *warum* sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in entscheiden. Damit wendet sich der Blick auf Untersuchungsdimensionen, die als Teil eines längerfristigen Entwicklungsprozesses von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst im Rahmen des hochschulischen Lehramtsstudiums verstanden werden. Die Frage nach Gründen für die Wahl des Lehrberufs zielt auf motivationale Orientierungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Dabei wird nicht nur von einer einzelnen Begründung ausgegangen, sondern vielmehr von einer Konfiguration von Einzelmotiven. Um die in Betracht kommende Begründungskonfiguration in ihrer möglichen Breite und Vielschichtigkeit zu ermitteln, wird eine umfangreiche Skala mit 31 Items eingesetzt, die auf bereits bestehende Skalen der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung zurückgreift und darüber hinaus auf Heuristiken beruht und in der Pilotstudie bereits getestet wurde. Eine weitere Vorannahme ist, dass die Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst mit den Erfahrungen des Schulpraxissemesters und mit dem Einblick in die berufliche Realität verändern kann (z.B. Zunahme pädagogischer Motive). Um diese Veränderung zu erfassen, wird die Gruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zu zwei verschiedenen Zeitpunkten nach ihren Berufswahlmotiven befragt: der erste Befragungszeitpunkt liegt kurz vor dem Schulpraxissemester, der zweite direkt im Anschluss. Durch den Vergleich der ermittelten Daten beider Befragungszeitpunkte können in den Antworten Veränderungen im zeitlichen Verlauf sichtbar werden. Um eine möglichst differenzierte Aussage über Berufswahlmotive treffen zu können, werden zum einen Mehrheitsanalysen durchgeführt, womit Berufswahlmotive beschreibbar werden, die mehrheitlich unter den Befragten vorliegen. Zum anderen werden die Berufswahlmotive mittels personenzentriertem Verfahren auf der Ebene von Teilgruppen geprüft. Hierzu werden aus der Gesamtgruppe der Befragten clusteranalytisch mehrere Teilgruppen gebildet, die in sich möglichst homogene und im Gruppenvergleich möglichst heterogene Berufswahlmotive aufweisen. Damit soll gleichsam geklärt werden, inwiefern es sich bei der Befragungsgruppe um eine homogene oder heterogene Gruppe im Hinblick auf motivationale Orientierungen handelt. Entsprechend der o.g. Hypothese von Entwicklungsprofilen werden unter den Teilgruppen Entwicklungsverläufe motivationaler Orientierungen unter Einfluss des Schulpraxissemesters untersucht. Damit wird ermittelt, inwiefern sich die Profile unter Einfluss des Schulpraxissemesters in ihrer motivationalen Orientierung verändern.

In Teilkapitel 5.1 wird die Berufswahlmotivation der Gesamtgruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst mittels o.g. Mehrheitsanalysen untersucht. Im ersten Schritt wird das Messinstrument zur Erfassung der Berufswahlmotivation vorgestellt; hierzu wird ein Einblick in die Zusammensetzung der 31 Items umfassenden Skala der Berufswahlmotivation gegeben. Sodann wird eine Faktorenanalyse zur Datenreduktion gerechnet und zwar einmal mit den erhobenen Daten vor dem Schulpraxissemester (5.1.1) und mit denjenigen nach dem Schulpraxissemester (5.1.2). Dabei wird in beiden Fällen jeweils eine Eignungsprüfung der Daten für eine Faktorenanalyse durchgeführt und sodann die Anzahl extrahierter Faktoren bestimmt. Die Berufswahlmotivation wird anhand von extrahierten Faktoren für beide Befragungszeitpunkte in überschaubarer Weise beschreibbar. Als Zwischenresultat wird die Berufswahlmotivation der gesamten Befragungsgruppe zu beiden Befragungszeitpunkten berichtet. Durch den Datenvergleich beider Befragungszeitpunkte wird in Teilkapitel 5.1.3 die längsschnittliche Veränderung der Berufswahlmotivation unter Einfluss des Schulpraxissemesters ermittelt. In Teilkapitel 5.2 wird sodann mittels Clusteranalyse geprüft, ob sich die Befragungsgruppe verschiedenen Profilen motivationaler Orientierungen zuordnen und in homogene Teilgruppen klassifizieren lässt, um eine differenziertere Aussage auf Ebene von Teilgruppen treffen zu können (5.2.1). Die generierten Profile werden zunächst anhand von Alter, Geschlecht und Häufigkeitsverteilung beschrieben. Eine weiterführende Beschreibung der verschiedenen Motivationsbereiche erfolgt durch clusterspezifische Mittelwerte (5.2.2). Die generierten Teilgruppen werden mittels dreidimensionaler Modelle visualisiert (5.2.3). In Teilkapitel 5.3 werden die Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation beschrieben. Eine interpretierende Ergebnisdarlegung zur Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst im Vergleich zu anderen Lehramtsstudent*innen-Gruppen erfolgt in Teilkapitel 5.4.

5.1 Berufswahlmotivation der Gesamtgruppe

Die Skala zur Erfassung der Berufswahlmotivation (vgl. Tabelle 5.1) schließt an eine Skala von Cramer (2012, S. 326ff.) an, der seinerseits auf Skalen von Lipowsky (2003, S. 159-162) und Henecka/Gesk (1996, S. 128) zurückgreift. Die Skala bei Lipowsky enthält Items aus dem Work Value Inventory (Super 1963; Deutsch: Seifert/ Bergmann 1983) und Faktoren aus qualitativen Studien (Lipowsky 2003, S. 155-159; vgl. Cramer S. 326-327). In der nachfolgenden Auflistung (Ergänzung zu Tabelle 5.1) wird ein Überblick über die Herkunft der ausgewählten Items gegeben. In der linken Spalte sind diejenigen Items aufgelistet, die auf die Subskalen bei Lipowsky (ebd.) zurückgehen und aus der Skala von Cramer ausgewählt wurden. In der mittleren Spalte sind die Items aufgeführt, die auf eine Zusammenstellung bei Rothland (2011, S. 280) zurückgehen. In der rechten Spalte sind fachlich-künstlerische Items benannt, die aus Heuristiken hervorgehen. Mit dieser breit angelegten Skala sollen wesentliche Motivlagen der spezifisch kunstakademischen Student*innengruppe abgedeckt werden.

Ergänzende Auflistung zu Tabelle 5.1

Skala Cramer (2012, S. 326ff) mit Subskalen bei Lipowsky (ebd.) und Heneka (ebd.)	Skala Rothland (2011, S. 280)	Heuristiken
–	Intrinsische Motive: 1	Interesse, Neigung, Begabung: 2, 3, 8, 9
–	Soziale Motive: 11, 13, 14	Umgang mit Menschen: 12
Pädagogische Orientierung: 31 Folgen: 30	–	Vermittlung, Lernprozesse: 6, 7
berufliche Sicherheit, Einkommen, Familie und Freizeit: 15, 18, 20 Kreativ-autonomische Orientierung: 17	Extrinsische Motive: 21	–
Verlegenheitsentscheidung bzw. Ersatzlösung: 10, 25 andere Einflüsse: 19	Studien- und berufsferne Motive: 27	Beste Alternative: 5
Erwartungssicherheit: 23	Extrinsische Motive: 22	Vorbilder, Vorlesung: 24, 28
Erfahrungsbestimmte Motive: 16, 29	–	Erfahrungen in Schulzeit, außerhalb des Studiums: 4, 26

Zur Ermittlung der Faktoren der Berufswahlmotivation wird die Faktorenanalyse sowie einzelne Analyseschritte zur Skalenbildung beschrieben. Die Anzahl extrahierter Faktoren wird mittels verschiedener statistischer Maße, Rotationsverfahren, Screeplots und unter Hinzunahme inhaltlicher Überlegungen bestimmt. Die gebildeten Subskalen werden durch Mittelwerte, Standardabweichungen, Alpha-Werte und Interkorrelationen berichtet. Das dargestellte Ergebnis zur Berufswahlmotivation der Befragungsgruppe stellt den Ausgangspunkt für eine anschließende differenziertere Untersuchung der Berufswahlmotivation auf Individualebene dar (vgl. 5.2).

5.1.1 Berufswahlmotivation vor dem Schulpraxissemester (t1)

Reduktion der Skala Berufswahlmotivation

Mit dem Bartlett-Test auf Sphärizität und dem Kaiser-Meyer-Olkin-Test wird zunächst geprüft, ob sich die vorliegenden empirischen Daten zur Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst für eine Faktorenstruktur eignen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Testungen berichtet. Der Bartlett-Test auf Sphärizität wird mit einem χ^2 -Wert von 860.51 bei 465 Freiheitsgraden signifikant ($p < .001$), womit die Daten für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient liegt mit .519 in einem unbefriedigenden Bereich. Daraus wird geschlossen, dass sich nicht alle verwendeten Items zu Subskalen strukturieren lassen und für die Subskalenbildung unberücksichtigt bleiben. Sodann wird eine explorative Faktorenanalyse ohne Vorauswahl der Faktorenanzahl unter Verwendung der Varimax-Rotation durchgeführt. Die erklärte Varianz beträgt 65,2 %; durch das Kaiser-Guttman-Kriterium können vier Faktoren bestimmt werden, die bis auf wenige Items inhaltlich mit vier der fünf Faktoren aus der Analyse t2 (vgl. 5.1.2) übereinstimmen. Folgende vier Faktoren können identifiziert werden: intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation (ILM),

fachlich-künstlerische Motivation (FKM), berufsferne Motivation (BFM) und extrinsische Motivation (EXM). Der Faktor soziale Motivation aus der Analyse t2 (vgl. 5.1.2) lässt sich bei der vorliegenden Analyse t1 nicht identifizieren. Die Ladungsmatrizen der Analyse t1 sind in der Tabelle 5.1 dargestellt.

Abbildung 5.1 Scree-Plot – Faktorenanalyse der Berufswahlmotivation (t1)

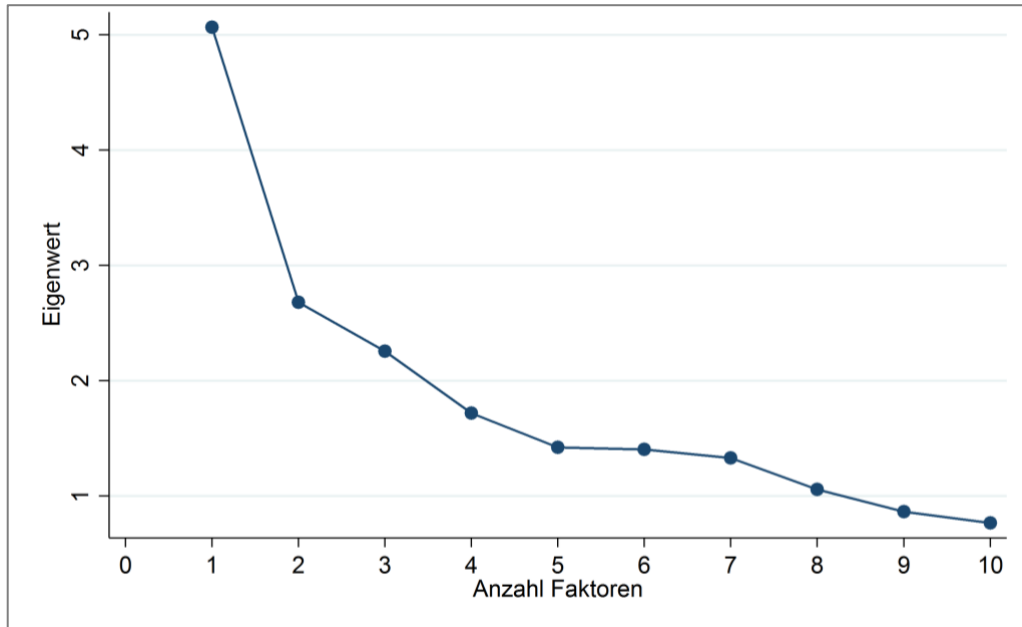


Tabelle 5.1 Skala Berufswahlmotivation (t1)

	Items	M	SD	ILM	FKM	BFM	EXM
1	Fachinteresse (Kunst)	6.56	0.71	-0.05	0.39	-0.06	-0.08
2	Interesse an der eigenen künstlerischen Entfaltung	6.34	1.38	-0.19	0.69	0.14	-0.03
3	eigene künstlerische Neigung/Begabung	6.44	1.07	0.00	0.72	-0.16	0.21
4	außerhalb des Studiums gesammelte künstlerisch-praktische Erfahrungen	5.31	1.88	0.14	0.54	0.11	0.07
5	das Lehramtsstudium war die beste Alternative	4.36	2.14	-0.09	0.17	0.46	0.17
6	Interesse an Kunstvermittlung	5.16	1.69	0.58	0.04	0.05	0.03
7	Lernprozesse in Gang setzen und begleiten	4.94	1.65	0.80	-0.10	0.07	0.14
8	kunstwissenschaftliches Interesse	4.81	1.69	0.20	-0.23	-0.21	0.24
9	erziehungswissenschaftliches Interesse	4.65	1.81	0.72	-0.01	0.02	-0.04
10	der eigentliche Berufswunsch ließ sich (bis jetzt) nicht realisieren	2.03	1.67	-0.07	0.10	0.67	-0.11
11	viele Kontakte zu Menschen	5.00	1.85	0.63	-0.06	0.13	-0.22
12	Freude an Kindern/Jugendlichen	5.39	1.66	0.81	0.03	-0.25	-0.03
13	zu sozialen Veränderungen beitragen	5.39	1.64	0.67	-0.03	0.17	-0.10
14	anderen helfen	5.48	1.47	0.65	0.18	-0.12	0.19
15	viele Berufsmöglichkeiten	3.66	2.12	0.22	0.03	-0.05	-0.07
16	gute Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit (FSJ, Zivildienst...)	4.50	2.30	0.37	-0.12	0.14	-0.53
17	selbstständig arbeiten können	5.97	1.04	0.14	0.09	0.20	-0.09
18	sichere Berufsposition	5.70	1.35	0.19	0.14	0.08	0.48
19	den Rat von Freunden/Familienangehörigen bekommen	4.03	2.19	-0.01	-0.20	0.30	0.41
20	gute Verdienstmöglichkeiten	4.78	1.63	0.15	0.09	0.04	0.73
21	wegen Status des Berufs	2.61	1.72	0.04	-0.13	0.26	0.53
22	Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	3.23	2.13	0.05	0.03	0.12	0.52
23	Eltern/Verwandte/Freunde im gleichen Beruf	2.48	1.98	0.17	-0.46	0.13	0.15
24	Bezugspersonen mit Vorbildfunktion	3.19	2.32	0.14	-0.18	0.20	0.14
25	keine Idee, was ich sonst tun könnte	1.97	1.62	-0.06	-0.49	0.25	0.11
26	Erfahrungen in der eigenen Schulzeit	4.48	1.95	0.27	-0.24	0.11	0.21
27	kleinstes Übel	1.81	1.63	-0.12	-0.18	0.75	0.18
28	Vorlesungen in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften	2.45	1.93	0.15	-0.10	-0.21	0.27
29	weil ich es besser machen will, als meine eigenen Lehrer	4.13	2.23	0.10	0.03	-0.06	0.35
30	weil ich Lebenssinn und -freude aus der Arbeit mit jungen Menschen schöpfen können will	5.16	1.67	0.47	-0.08	-0.26	0.19
31	pädagogische Arbeit entspricht den eigenen Neigungen	4.67	1.73	0.83	-0.09	-0.14	0.10

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrixe.

Die Faktoren werden über Mittelwerte aus den oben identifizierten Itemgruppen gebildet (vgl. Tabelle 5.1). Für jede Itemgruppe (Subskala) wird die Kennzahl Cronbach's Alpha angegeben (Tabelle Subskalen 5.2). Der üblicherweise geforderte Cronbachs Alpha-Wert von > 0.7 wird bei den Subskalen BFM ($\alpha=0.66$) und EXM ($\alpha=0.67$) nicht erreicht. Für Skalen mit wenigen Items kann jedoch ein Cronbachs Alpha-Wert von >0.5 als akzeptabel gelten. Dieses Kriterium wird für die hier untersuchten Subskalen erfüllt, wodurch sie für weitere Analysen als geeignet gelten können.

Tabelle 5.2 Berufswahlmotivation (t1) – Subskalen

Subskalen	Code	Items	α	M	SD	ILM	FKM	BFM	EXM
intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation	(ILM)	6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 30, 31	0.89	5.09	1.24	1.00			
fachlich-künstlerische Motivation	(FKM)	2, 3, 4	0.71	6.03	1.18	-0.09	1.00		
berufsferne Motivation	(BFM)	10, 27	0.66	1.92	1.43	-0.12	0.02	1.00	
extrinsische Motivation	(EXM)	18, 20, 21, 22	0.67	4.07	1.23	0.15	0.23	0.16	1.00

Cronbachs Alpha (α), Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerte der Subskalen ILM, FKM, BFM und EXM. Skala von 1 – 7 (1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu).

Bei einer paarweisen Signifikanzprüfung zwischen den Faktoren der Berufswahlmotivation t1 ergibt sich zwischen allen Faktorenpaarungen ein höchst signifikanter Unterschied (vgl. Tabelle 5.3). Vor dem Praktikum sind damit künstlerische Motive mit Abstand die entscheidenden für die Berufswahl. Intrinsische Motive gelten in Relation zu extrinsischen Motiven als signifikant wichtiger für die Berufswahl und extrinsische wiederum als signifikant bedeutsamer im Vergleich zu berufsfernen Motiven.

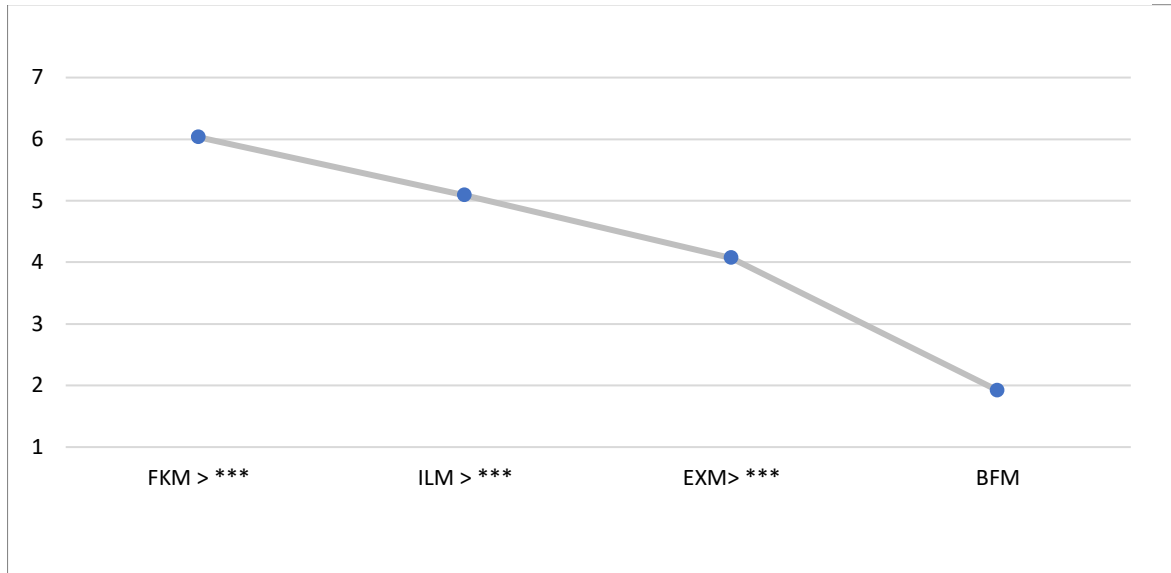
Tabelle 5.3 paarweisen Signifikanzprüfung – Subskalen der Berufswahlmotivation t1

Subskalen	fachlich-künstlerische M.			berufsferne Motivation			extrinsische Motivation		
	t	sig	d	t	sig	d	t	sig	d
intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation	t(63)=-4.20	** *	-0.78	t(63)=12.69	** *	2.37	t(63)=5.07	** *	0.83
fachlich-künstlerische Motivation				t(63)=17.95	** *	3.14	t(63)=10.50	** *	1.63
berufsferne Motivation							t(63)=-9.96	** *	- 1.61

Ergebnisse im Matrixformat mit Angaben der t-Werte und Cohen's d.

Abbildung 5.2 veranschaulicht die einzelnen Faktoren von links nach rechts dargestellt in abnehmender Bedeutung für die Berufswahl von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Besonders auffallend ist der als unbedeutend geltende Faktor berufsferne Motive.

Abbildung 5.2 Grafische Darstellung der vier Subskalen der Berufswahlmotivation (t1)



In Mittelwerten vor dem Schulpraxissemester (M_{t1}). Künstlerische Motive (FKM) ***> intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive (ILM) ***> extrinsische Motive (EXM) ***> berufsferne Motive (BFM).

Berufswahlmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst kurz vor dem Schulpraxissemester

Die Ergebnisse werden über Mittelwerte der Subskalen berichtet und ergänzt durch Befunde auf Ebene einzelner Items (vgl. Tabelle 5.1). Ausgehend von den ermittelten Itemgruppen und unter Einbezug von Einzelbeobachtungen ist die fachlich-künstlerische Orientierung (FKM: M_{t1}=6.03) die bedeutsamste Motivlage für die Wahl des Lehrberufs. Dies zeigt sich in der eigenen künstlerischen Neigung und Begabung (Item 3) und dem Interesse an der eigenen künstlerischen Entfaltung (Item 2). Als Einzelbeobachtungen folgen die Motive selbstständig arbeiten können (Item 17) und eine sichere Berufsposition (Item 18). An zweiter Stelle schließt die Subskala intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation (ILM: M_{t1}=5.09) an, wobei eher sozial konnotierte Motive wichtiger sind, wie anderen zu helfen (Item 14), die Freude an Kindern und Jugendlichen (Item 12) sowie zu sozialen Veränderungen beizutragen (Item 13). Lehrberufsbezogene Vermittlungsarbeit (Item 6) sowie Lernprozesse in Gang setzen und begleiten (Item 7) sind etwas weniger bedeutsam. Kaum eine Bedeutung haben extrinsische Motive (EXM: M_{t1}=4.07), wobei gute Verdienstmöglichkeiten (Item 20) noch am ehesten eine Rolle bei der Berufswahl spielen. Berufsferne Motive (BFM: M_{t1}=1.92) wie kleinstes Übel (Item 27) oder der eigentliche Berufswunsch ließ sich (bis jetzt) nicht realisieren (Item 10) spielen keine Rolle.

5.1.2 Berufswahlmotivation nach dem Schulpraxissemester (t2)

Eignungsprüfung der Daten

Der Bartlett-Test auf Sphärizität wird mit einem χ^2 -Wert von 860.51 bei 465 Freiheitsgraden signifikant ($p < .001$). Dies bedeutet, dass Korrelationen deutlich verschieden von Null vorhanden sind, die Nullhypothese der Sphärizität abgelehnt werden kann (bei $< .05$ wird die Nullhypothese abgelehnt) und die Daten sich für eine Faktorenanalyse eignen. Im Falle einer Eignung der empirischen Daten zur Faktorenanalyse zeigen sich im Kaiser-Meyer-Olkin-Test generell geringe sogenannte partielle Korrelationskoeffizienten und ein hoher KMO-Wert nahe 1.00 (das KMO-Maß kann Werte zwischen 0.00 und 1.00 annehmen). Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO) liegt in der vorliegenden Studie bei .465 und damit in einem unbefriedigenden Bereich. Dieses Ergebnis bedeutet, dass nicht alle Variablen untereinander in einem ausreichenden Zusammenhang stehen, um sich zu Faktoren zusammenfassen zu lassen. Knapp zweidrittel der Variablen können zu Faktoren zusammengefasst werden – die übrigen Items bleiben für die Faktorenanalyse unberücksichtigt, ihre Ausprägungen können aber in Tabelle 5.4 nachvollzogen werden.

Bestimmung der Anzahl extrahierter Faktoren

Nach Durchführung der Faktorenanalyse mit Rotation ergeben sich insgesamt 8 Eigenwerte mit einem Wert von >1 . Somit wäre nach dem Kaiser-Kriterium die Extraktion von bis zu 8 Faktoren möglich. Da sich ein deutlicher Abfall im Eigenwertverlauf mit dem fünften Faktor zeigt (vgl. Abb. Screeplot 5.3) können mindestens vier Faktoren extrahiert werden. Für alle in Frage kommenden Faktoren wurde daraufhin die inhaltliche Passung der Items überprüft, wobei nur Items mit einer Faktorladung von mindestens 0.4 in Betracht gezogen wurden. Für diese Items wurde jeweils die Kennzahl Cronbach's Alpha zur Ermittlung der internen Konsistenz berechnet. Darunter weisen lediglich fünf Faktoren ein akzeptables oder gutes Cronbach's Alpha auf, weshalb diese fünf Faktoren aus den Daten extrahiert werden. Für die rotierte Faktorenanalyse ergibt sich bei einer Anzahl von 5 Faktoren eine Varianzaufklärung von 51,02 %. Somit ist das Kriterium erfüllt, wonach eine Faktorenanalyse mindestens 50% der Varianz der zu Grunde liegenden Daten erklären sollte. Die Interkorrelation der Indizes wurde nach Pearson (zweiseitige Signifikanz) berechnet (vgl. Tabelle 5.5). Die Faktoren werden durch Mittelwertbildung aus den oben identifizierten Itemgruppen gebildet. Für jede Itemgruppe wurde die Kennzahl Cronbach's Alpha berechnet (Tabelle 5.5). Für das Cronbach's Alpha wird üblicherweise ein Wert >0.7 gefordert, damit eine Skala als reliabel gelten kann. Für Skalen mit wenigen, d.h. bis zu 3 Items, ist ein Cronbach's Alpha-Wert von >0.5 akzeptabel (Nunnally 1978). Dieses Kriterium wird für die hier untersuchte Skala erfüllt. Somit gilt die gebildete Skala als reliabel und ist für weitere Analysen geeignet. Die fünf identifizierten Faktoren werden jeweils entsprechend ihrer inhaltlichen Ausrichtung folgendermaßen benannt: intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation (ILM), fachlich-künstlerische Motivation (FKM), berufsferne Motivation (BFM), soziale Motivation (SLM) und extrinsische Motivation (EXM). Mit dieser Benennung der Faktoren kann gewährleistet werden, dass die beinhaltenden Items inhaltlich passen.

Abbildung 5.3 Scree-Plot – Faktorenanalyse Berufswahlmotivation (t2)

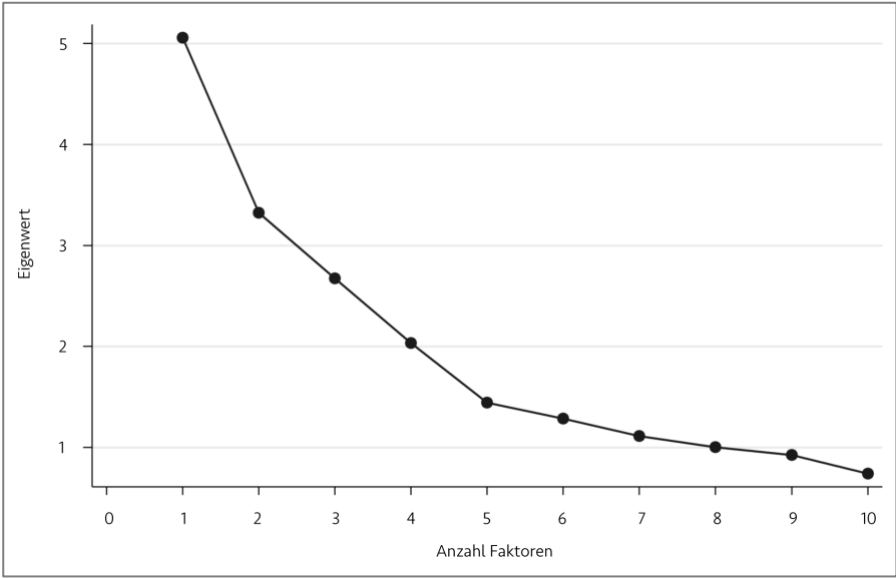


Tabelle 5.4 Skala der Berufswahlmotivation t2

Berufswahlmotivation t2 (N = 55)		M	SD	ILM	FKM	BFM	SLM	EXM
1	Fachinteresse (Kunst)	6.52	0.81	-0.08	0.86	0.08	0.05	-0.01
2	Interesse an der eigenen künstlerischen Entfaltung	5.83	1.63	-0.13	0.63	0.05	-0.24	-0.04
3	eigene künstlerische Neigung/Begabung	5.97	1.30	-0.01	0.90	-0.19	0.04	-0.01
4	außerhalb des Studiums gesammelte künstlerisch-praktische Erfahrungen	4.90	1.87	0.21	0.11	0.00	0.02	-0.05
5	das Lehramtsstudium war die beste Alternative	3.62	2.12	-0.10	0.09	0.48	-0.28	0.11
6	Interesse an Kunstvermittlung	5.32	1.44	0.73	0.04	0.27	0.15	-0.01
7	Lernprozesse in Gang setzen und begleiten	5.58	1.36	0.82	-0.13	0.09	0.03	0.03
8	kunstwissenschaftliches Interesse	5.23	1.61	0.13	0.17	0.11	-0.07	0.05
9	erziehungswissenschaftliches Interesse	4.68	1.71	0.86	-0.07	-0.16	0.14	0.07
10	der eigentliche Berufswunsch ließ sich (bis jetzt) nicht realisieren	1.81	1.58	-0.09	0.03	0.22	0.06	0.01
11	viele Kontakte zu Menschen	5.23	1.70	0.35	0.02	-0.10	0.79	-0.17
12	Freude an Kindern/Jugendlichen	5.67	1.42	0.43	0.03	-0.29	0.43	0.06
13	zu sozialen Veränderungen beitragen	5.38	1.61	0.46	-0.11	0.22	0.37	-0.05
14	anderen helfen	5.71	1.29	0.43	0.03	-0.19	0.46	0.07
15	viele Berufsmöglichkeiten	4.08	1.98	0.11	0.10	-0.03	0.17	-0.09
16	gute Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit (FSJ, Zivildienst...)	4.32	2.20	0.22	0.07	-0.16	0.14	-0.12
17	selbstständig arbeiten können	5.67	1.40	-0.05	0.12	-0.18	0.02	0.10
18	sichere Berufsposition	5.72	1.11	0.09	-0.06	0.17	-0.03	0.79
19	den Rat von Freunden/Familienangehörigen bekommen	3.56	2.08	0.13	0.00	0.32	0.01	0.01
20	gute Verdienstmöglichkeiten	5.07	1.58	0.21	0.03	0.08	-0.20	0.67
21	wegen Status des Berufs	2.47	1.68	-0.03	0.04	0.12	0.01	0.17
22	Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	3.38	2.09	0.05	0.20	0.19	-0.10	0.14
23	Eltern/Verwandte/Freunde im gleichen Beruf	2.23	1.77	0.02	-0.13	-0.03	0.00	-0.04
24	Bezugspersonen mit Vorbildfunktion	3.45	2.13	-0.06	-0.12	0.09	0.05	0.09
25	keine Idee, was ich sonst tun könnte	1.88	1.57	0.02	0.05	0.56	-0.19	0.26
26	Erfahrungen in der eigenen Schulzeit	3.88	2.02	0.18	-0.20	0.10	0.00	-0.05
27	kleinstes Übel	1.88	1.70	-0.14	-0.15	0.85	-0.05	0.12
28	Vorlesungen in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften	2.72	1.82	0.29	-0.15	-0.29	-0.06	0.07
29	weil ich es besser machen will, als meine eigenen Lehrer	3.83	2.05	0.14	-0.10	0.00	0.02	0.21
30	weil ich Lebenssinn und -freude aus der Arbeit mit jungen Menschen schöpfen können will	5.07	1.57	0.50	0.16	-0.14	0.00	-0.13
31	pädagogische Arbeit entspricht den eigenen Neigungen	5.10	1.46	0.83	-0.03	-0.25	0.13	0.15

Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrix der Faktoren.

Tabelle 5.5 Subskalen der Berufswahlmotivation (t2)

Subskalen Berufswahlmotivation t2	α	M	SD	ILM	FKM	BFM	SLM	EXM
intrinsisch-lehrberufs-bezogene M. (ILM) Items 6, 7, 9, 13, 30, 31	0.84	5.19	1.15	1.00				
fachlich-künstler. Motivation (FKM) Items 1, 2, 3	0.74	6.11	1.05	-0.14	1.00			
berufsferne Motivation (BFM) Items 5, 25, 27	0.69	2.46	1.43	-0.19	0.03	1.00		
soziale Motivation (SLM) Items 11, 12, 14	0.73	5.53	1.21	0.64***	-0.11	-0.46***	1.00	
extrinsische Motivation (EXM) Items 18, 20	0.75	5.39	1.21	0.10	0.15	0.38**	-0.06	1.00

Cronbachs Alpha (α), Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerte der fünf Subskalen ILM, FKM, BFM, SLM, EXM.

Bei der paarweisen Signifikanzprüfung zwischen den Faktoren der Skala Berufswahlmotivation t2 stellen sich künstlerische Motive unverändert als bedeutsamste motivationale Orientierung heraus (vgl. paarweise Signifikanzprüfung Tabelle 5.6). Im Unterschied zum ersten Befragungszeitpunkt besteht allerdings nicht mehr zwischen allen Faktorenpaarungen ein höchst signifikanter Unterschied: Intrinsische und extrinsische Motive erlangen unter Einfluss des Schulpraxissemesters eine ähnliche Bedeutung für die Berufswahl. Vor dem Schulpraxissemester waren die intrinsischen Motive in Relation zu den extrinsischen Motiven noch signifikant bedeutsamer gewesen.

Tabelle 5.6 Signifikanzprüfung der Skalen Berufswahlmotivation t1 und t2

Faktoren der Berufswahlmotivation t1	t-Wert	p-Wert	Signifikanz
intrinsisch_t1 und kunst_t1	t(63)=-4.20	0.000	zweites sig höher ***
intrinsisch_t1 und berufsfern_t1	t(63)=12.69	0.000	erstes sig höher ***
intrinsisch_t1 und extrinsisch_t1	t(63)=5.07	0.000	erstes sig höher ***
kunst_t1 und berufsfern_t1	t(63)=17.95	0.000	erstes sig höher ***
kunst_t1 und extrinsisch_t1	t(63)=10.50	0.000	erstes sig höher ***
berufsfern_t1 und extrinsisch_t1	t(63)=-9.96	0.000	zweites sig höher ***

Faktoren der Berufswahlmotivation t2	t-Wert	p-Wert	Signifikanz
intrinsisch_t2 und kunst_t2	t(59)=-4.28	0.000	zweites sig höher ***
intrinsisch_t2 und berufsfern_t2	t(59)=10.58	0.000	erstes sig höher ***
intrinsisch_t2 und extrinsisch_t2	t(59)=-1.00	0.320	-
kunst_t2 und berufsfern_t2	t(59)=16.19	0.000	erstes sig höher ***
kunst_t2 und extrinsisch_t2	t(59)=3.74	0.000	erstes sig höher ***
berufsfern_t2 und extrinsisch_t2	t(59)=-15.40	0.000	zweites sig höher ***

Paarweiser Vergleich der Faktoren-Mittelwerte. Signifikanz-Codes: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001.

t1: Künstlerische Motive ***> intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive ***> extrinsische Motive ***> berufsferne Motive.

t2: Künstlerische Motive ***> intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive > extrinsische Motive ***> berufsferne Motive. t2: intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive ***> berufsferne Motive.

Berufswahlmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nach dem Schulpraxissemester (t2)

Die Ergebnisse werden über Mittelwerte der Subskalen berichtet und ergänzt durch Befunde auf Ebene einzelner Items (vgl. Tabelle 5.4). Das stärkste Einzelmotiv bei der Berufswahl ist das Fachinteresse Kunst (Item 1: $M_{t2}=6.52$), gefolgt von weiteren Items der Subskala fachlich-künstlerische Motivation ($M_{t2}=6.11$), wie die eigene künstlerische Neigung und Begabung (Item 3: $M_{t2}=5.97$) sowie das Interesse an der eigenen künstlerischen Entfaltung (Item 2: $M_{t2}=5.83$). Danach folgt als Einzelbeobachtung das Bedürfnis nach einer sicheren Berufsposition (Item 18: $M_{t2}=5.72$), wobei sich der hohe Wert dieses Items nicht in dem Umfang auf den Indexwert niederschlägt, so dass extrinsische Motive erst an dritter Stelle in ihrer Bedeutung für die Berufswahl stehen. Am zweitwichtigsten für die Berufswahl sind auf Subskalenebene soziale Motive wie anderen helfen (Item 14: $M_{t2}=5.71$) und die Freude an Kindern und Jugendlichen (Item 12: $M_{t2}=5.67$). Danach folgt selbstständig arbeiten zu können (Item 17: $M_{t2}=5.67$), bevor die Subskala intrinsisch-lehrberufsbezogener Motive an vierter Position anschließt mit Lernprozesse in Gang setzen (Item 7: $M_{t2}=5.58$) und das Interesse an Kunstvermittlung (Item 6: $M_{t2}=5.32$). Kaum relevant sind Vorerfahrungen in der eigenen Schulzeit (Item 26: $M_{t2}=3.88$) oder der Rat von Freunden oder Familienangehörigen (Item 19: $M_{t2}=3.56$). Berufsferne Überlegungen wie kleinstes Übel (Item 27: $M_{t2}=1.88$) und keine andere Idee über alternative berufliche Wege (Item 25: $M_{t2}=1.88$) spielen als Beweggründe für die Berufswahl keine Rolle.

Abschließend wird die Interkorrelation zwischen den Subskalen, d.h. die Wechselbeziehung der Motivationsbereiche untereinander erläutert. Mit Blick auf die Interkorrelationsmatrix der Subskalen (Tabelle 5.5) zeigen sich folgende Wechselbeziehungen zwischen den Motivationsbereichen: Wer sich unter den Befragten aus sozialen Beweggründen für den Lehrberuf entscheidet (SLM), interessiert sich höchst wahrscheinlich auch für pädagogisch-lehrberufsbezogene Tätigkeiten (INM), während berufsferne Motive negativ korrelieren (BFM). Sprich: wer von sozialen Motiven geleitet ist, entscheidet sich mit großer Wahrscheinlichkeit nicht aufgrund einer Verlegenheitswahl für den Lehrberuf. Es besteht hingegen eine Beziehung zwischen berufsfernen (BFM) und extrinsischen Motiven (ETM), d.h. wer sich vom Bedürfnis nach einer sicheren Berufsposition und Verdienstmöglichkeiten leiten lässt, für den kommt eher auch eine Verlegenheitswahl in Betracht (BFM).

5.1.3 Entwicklung der Berufswahlmotivation (t1–t2)

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung der Berufswahlmotivation der gesamten Befragungsgruppe unter Einfluss des Schulpraxissemesters beschrieben. Die aus den beiden Faktorenanalysen t1 und t2 extrahierten Faktoren (Tabellen 5.2 und 5.4) stimmen inhaltlich

weitgehend überein und können daher als stabiles Konstrukt für einen Datenvergleich zwischen den beiden Zeitpunkten kurz vor und kurz nach dem Schulpraxissemester bzw. zur Darstellung motivationaler Entwicklungen von Personengruppen eingesetzt werden. Die Subskala soziale Motive bleibt hierbei unberücksichtigt, da sie nur zu t2 extrahiert werden konnte. Die Interpretation der längsschnittlichen Entwicklung sozialer Dimensionen erfolgt daher auf Ebene einzelner Items.

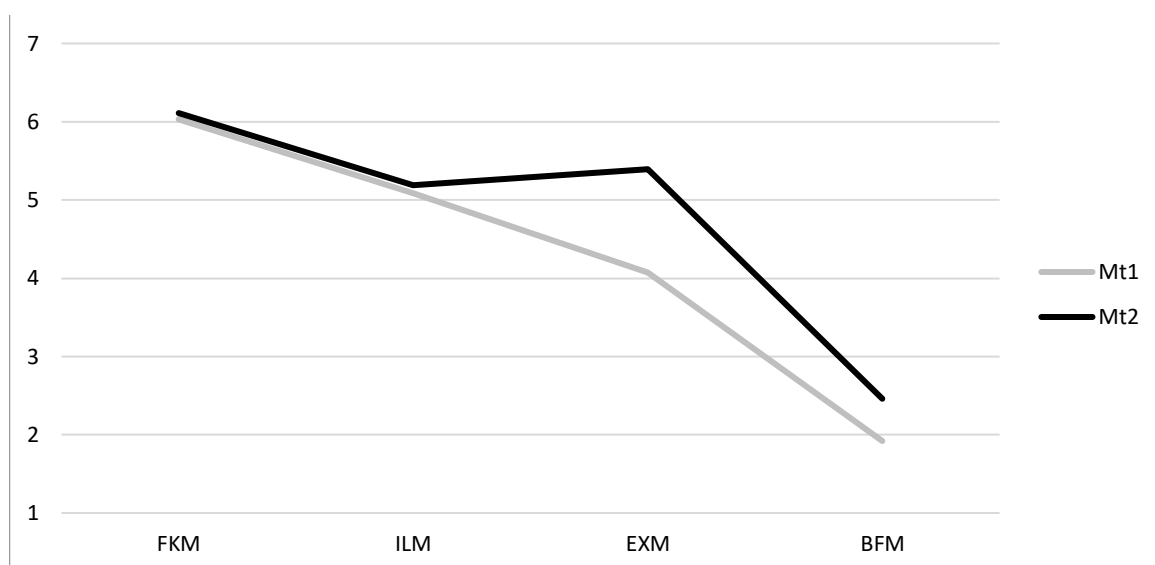
Der Signifikanztest (vgl. Tabelle 5.10) zu den Subskalen der Berufswahlmotivation t1 und t2 zeigt einen höchst signifikanten Anstieg extrinsischer Motive unter Einfluss des Schulpraxissemesters und einen mittleren signifikanten Anstieg berufsferner Motive, während sich intrinsisch-lehrberufsbezogene und fachlich-künstlerische Motive nicht in signifikantem Ausmaß verändern. Damit bleibt die künstlerisch-pädagogische Orientierung weitgehend stabil in ihrer Ausprägung bzw. in ihrer Bedeutsamkeit für die Berufswahl in Relation zu den signifikant zunehmenden extrinsischen und berufsfernen Orientierungen unter Einfluss des Schulpraxissemesters.

Tabelle 5.7 Signifikanztest – Entwicklung der Subskalen der Berufswahlmotivation t1 und t2

Faktoren der Berufswahlmotivation	t-Wert	p-Wert	Signifikanz	Cohen's d
intrinsisch-lehrberufsbezog.	t(59)=-0.38	0.71	-	-0.04
fachlich-künstlerisch	t(59)=0.62	0.53	-	-0.04
berufsfern	t(59)=-2.98	0.004**	t2 signifikant höher	-1.02
extrinsisch	t(59)=-7.67	0.000***	t2 signifikant höher	-0.36

Angabe von t-Wert, p-Wert und Cohens d. Signifikanz-Codes: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001.

Abbildung 5.4 Längsschnittliche Entwicklung – Subskalen der Berufswahlmotivation (t1-t2)



Mittelwerten vor (Mt1) und nach dem Schulpraktikum (Mt2). Die Subskalen sind von links nach rechts sortiert nach abnehmenden durchschnittlichen Mittelwerten (Mt1). FKM=fachlich-künstlerische Motivation; ILM=intrinsisch-lehrberufsbezogene Motivation; EXM=extrinsische Motivation; BFM=berufsferne Motivation.

Tabelle 5.8 Längsschnittliche Unterschiede – Subskalen der Berufswahlmotivation (t1-t2)

Subskala	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1-t2diff}
FKM	6.03	6.11	0.08
ILM	5.09	5.19	0.10
EXM	4.07	5,39	1.32***
BFM	1.92	2.46	0.72**

Unterschiede in Mittelwerten (M_{t1-t2diff}) kurz vor (M_{t1}) und kurz nach dem Schulpraxissemester (M_{t2}).

Entwicklung der Berufswahlmotivation der Befragungsgruppe unter Einfluss des Schulpraxissemesters (t1–t2)

Fachlich-künstlerische Motive (FKM) sind vor (M_{t1} = 6.03) und nach dem Schulpraxissemester (M_{t2} = 6.11) nahezu gleich ausgeprägt und unverändert bestimmend für die Berufswahl Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst (M_{t1-t2diff} = 0,08) (vgl. Tabelle 5.7 und Abbildung 5.4). Während die hohe Bedeutung, selbstständig arbeiten zu können (Item 17) im Schulpraktikum abnimmt, bleibt eine sichere Berufsposition (Item 18) als Einzelbeobachtung weiterhin bedeutsam. Innerhalb des weitgehend stabil bleibenden Spektrums intrinsisch-lehrberufsbezogener Motive (ILM: M_{t1} = 5.09, M_{t2} = 5.19, M_{t1-t2diff}=0.10) sind über beide Befragungszeitpunkte hinweg sozial konnotierte Motive (Item 12, 13, 14) bedeutsamer als Motive der Kunstvermittlung (Item 6) und Begleitung von Lernprozessen (Item 7). Extrinsische Motive (EXM: M_{t1} = 4.07, M_{t2} = 5.39) werden im Längsschnitt höchst signifikant bedeutsamer (M_{t1-t2diff}=1.32) noch vor intrinsisch-lehrberufsbezogenen Motiven, wobei die Einzelbeobachtung einer sicheren Berufsposition (Item 18) noch vor guten Verdienstmöglichkeiten (Item 20) weiterhin heraussticht, während berufsferne Motive (BFM: M_{t1} = 1.92, M_{t2} = 2.46) zwar ebenfalls signifikant ansteigen (M_{t1-t2diff} = 0.72), im Durchschnitt weiterhin aber nicht als bedeutsam für die Berufswahl gelten.

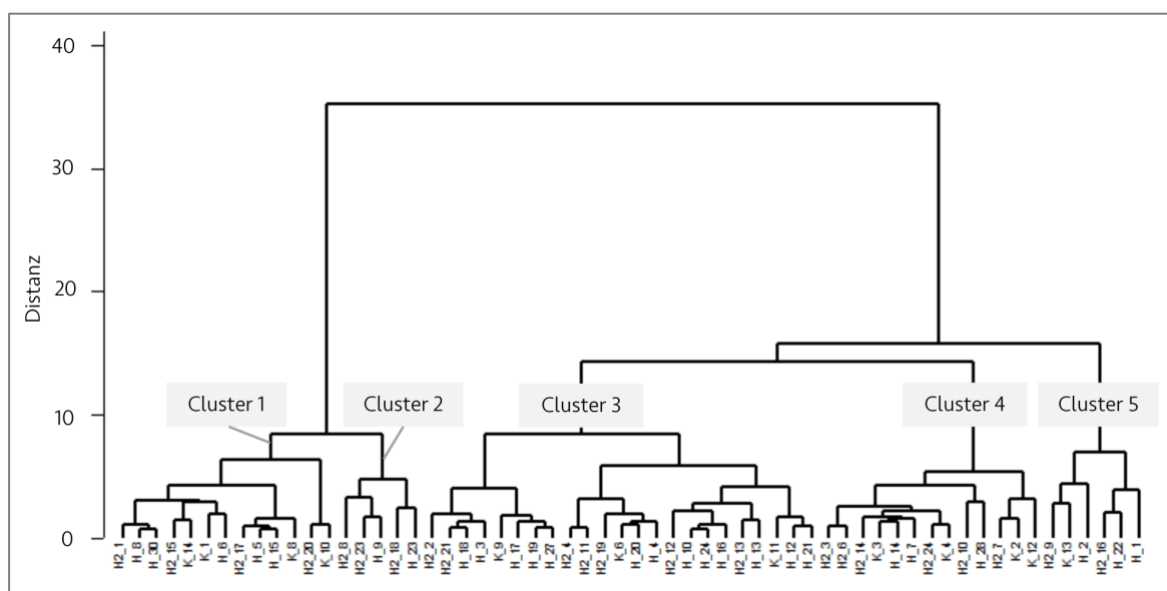
In der Begründung für ihre Berufswahl zeigt sich zusammenfassend unter Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst vor und nach dem Schulpraxissemester eine stabile und dominante fachlich-künstlerische Orientierung, gekoppelt mit einem zunehmenden Bedürfnis nach Sicherheit. Innerhalb des Spektrums intrinsischer Begründungen bleiben soziale bedeutsamer als pädagogisch-lehrberufsbezogene Motive. Berufsferne Motive sind trotz ihres längsschnittlichen Anstiegs nicht relevant für die Berufswahl.

5.2 Berufswahlmotivation von Teilgruppen (Profile)

Um zu prüfen, ob sich Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst verschiedenen Profilen (=Clustern) der Berufswahlmotivation zuordnen lassen, wird eine Clusteranalyse durchgeführt. Dabei werden die Subskalen der Berufswahlmotivation zugrunde gelegt, die sich *nach* dem Schulpraxissemester zeigen (vgl. Teilkapitel 5.1), da mit ihnen heterogenere Teilgruppen gebildet werden können. Als gängigstes Distanzmaß wird der euklidische Abstand gewählt, da sich im Verlauf der Testung unter Verwendung anderer Distanzmaße das Ergebnis nicht verändert. Unter Einbezug des Dendrogramms kommen Lösungen mit vier, fünf oder sechs Clustern in Betracht.

Für alle drei Optionen ergibt sich mittels Diskriminanzanalyse eine übereinstimmende Fehlklassifikationsrate von 3.33%, d.h. für jede der durchgeführten Analysen werden zwei Fälle fehlklassifiziert. Anhand dieser Methode kann somit keine der drei Clusterlösungen als überlegen angesehen werden. Allenfalls bei gleichzeitiger Berücksichtigung einer möglichst kleinen Clusteranzahl könnte die 4-Clusterlösung vorgezogen werden, da hierbei gemäß der Diskriminanzanalyse eine stärkere Datenreduktion bei gleicher Klassifikationsgüte erreicht wird als mit der 5- oder 6-Clusterlösung. Schlussendlich wird eine 5-Clusterlösung ausgewählt, wodurch eine Gruppe aus der 4-Clusterlösung in zwei Untergruppen – namentlich in Cluster 1 (=Profil 1) und Cluster 2 (=Profil 2) – ausdifferenziert wird. Diese Aufteilung in Cluster 1 und Cluster 2 ermöglicht eine Präzisierung der Profilbildung; sie liefert hinsichtlich der Ausprägung der Berufswahlmotivation und weiteren motivationalen Orientierungen wichtige inhaltliche Teilinformationen über die Befragungsgruppe (vgl. Kapitel 6).

Abbildung 5.5 Dendrogramm – Berufswahlmotivation (t2)

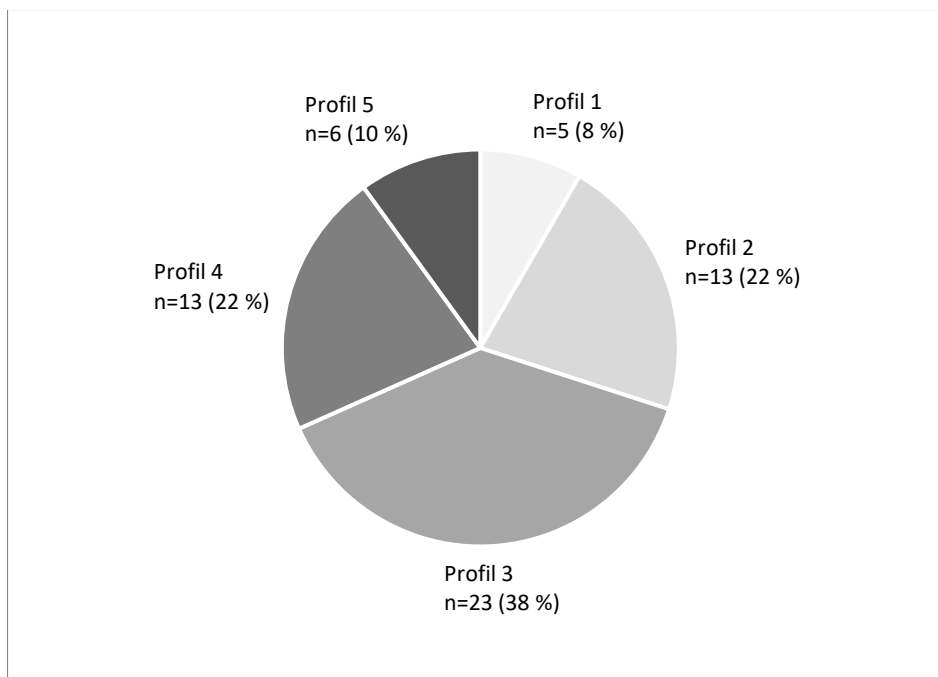


Interpretierte Fünf-Cluster-Lösung.

5.2.1 Profile der Berufswahlmotivation nach dem Schulpraxissemester (t2)

Die in einer Fünf-Clusterlösung identifizierten Profile werden zunächst nach Häufigkeitsverteilung sowie demografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht) beschrieben. Anhand des clusterspezifischen Mittelwerts wird sodann der Umfang und das Muster der Berufswahlmotivation dargestellt. Die Profile unterscheiden sich in der Personenanzahl: Profil 3 ist am stärksten besetzt mit 23 Student*innen (38 %), Profil 1 bildet die kleinste Gruppe mit fünf Lehramtsstudent*innen (8 %), während Profil 2 und Profil 4 mit je dreizehn Personen dieselbe Anzahl im mittleren Umfang (22 %) und Profil 5 mit sechs Personen die zweitkleinste Gruppengröße aufweisen (10 %). Im nachfolgenden Diagramm ist die Häufigkeitsverteilung der ausgewählten 5-Clusterlösung dargestellt (Abb. 5.6).

Abbildung 5.6 Profile der Berufswahlmotivation (t2) – Häufigkeitsverteilung



Angabe der Personenzahl und in Prozent nach Profilen der Berufswahlmotivation (n=60).

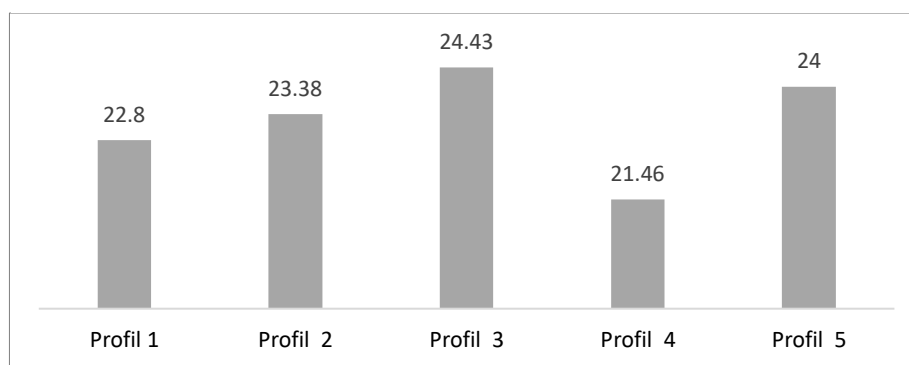
Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sind zum Befragungszeitpunkt kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) durchschnittlich 23,4 Jahre alt (SD=3.7). Bei der Verteilung des Alters innerhalb der Profile fällt auf, dass Student*innen des Profils 3 mit 24,4 Jahren über dem Altersdurchschnitt mit der höchsten Standardabweichung von 4,5 Jahren liegen und Student*innen des Profils 4 den niedrigsten Altersdurchschnitt von 21,5 Jahren verbunden mit der geringsten Standardabweichung von 0,7 Jahren aufweisen (vgl. Tab. 5.9 und Abb. 5.7).

Tabelle 5.9 Altersdurchschnitt je Profil

Cluster	M	SD	N
Profil 1	22.80	1.64	5
Profil 2	23.38	4.07	13
Profil 3	24.43	4.50	23
Profil 4	21.46	0.66	13
Profil 5	24.00	4.05	6
Total	23.38	3.73	60

Der Altersdurchschnitt von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst je Profil der Berufswahlmotivation kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) in Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD).

Abbildung 5.7 Altersdurchschnitt je Profil



Altersdurchschnitt je Profil der Berufswahlmotivation kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) mit Angabe in Jahren.

Während die gesamte Befragungsgruppe mit rund 75 % mehrheitlich weiblich ist, fällt in der Verteilung der Geschlechter auf, dass Profil 1 einen deutlich höheren Männeranteil als alle anderen Profile und Profil 2 den geringsten Männeranteil aufweist (vgl. Abbildung 5.8). Bei der Betrachtung der Geschlechter in absoluten Zahlen wird allerdings die eingeschränkte Aussagekraft der Prozentangaben deutlich, da sich beispielsweise bei Profil 1 der große Umfang von 40 % auf lediglich 2 männliche Studenten bezieht (vgl. Tabelle 5.10). Aufgrund der Verzerrungen bleibt die Geschlechterverteilung in der Interpretation unberücksichtigt.

Abbildung 5.8 Geschlechterverteilung je Profil der Berufswahlmotivation (t2) (in Prozent)

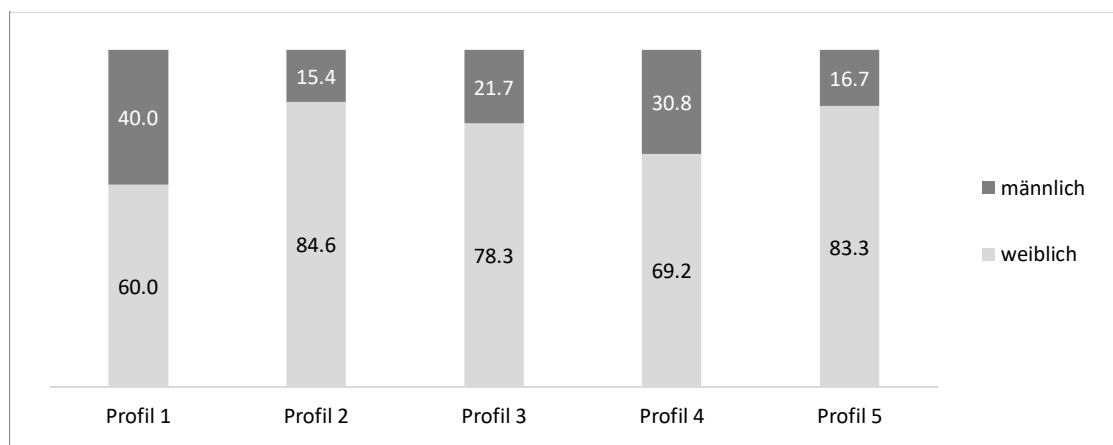


Tabelle 5.10 Anteil der Geschlechter je Profil der Berufswahlmotivation (t2)

Cluster	weiblich	männlich	N
Profil 1	3	2	5
Profil 2	11	2	13
Profil 3	18	5	23
Profil 4	9	4	13
Profil 5	5	1	6
Gesamt	46	14	60

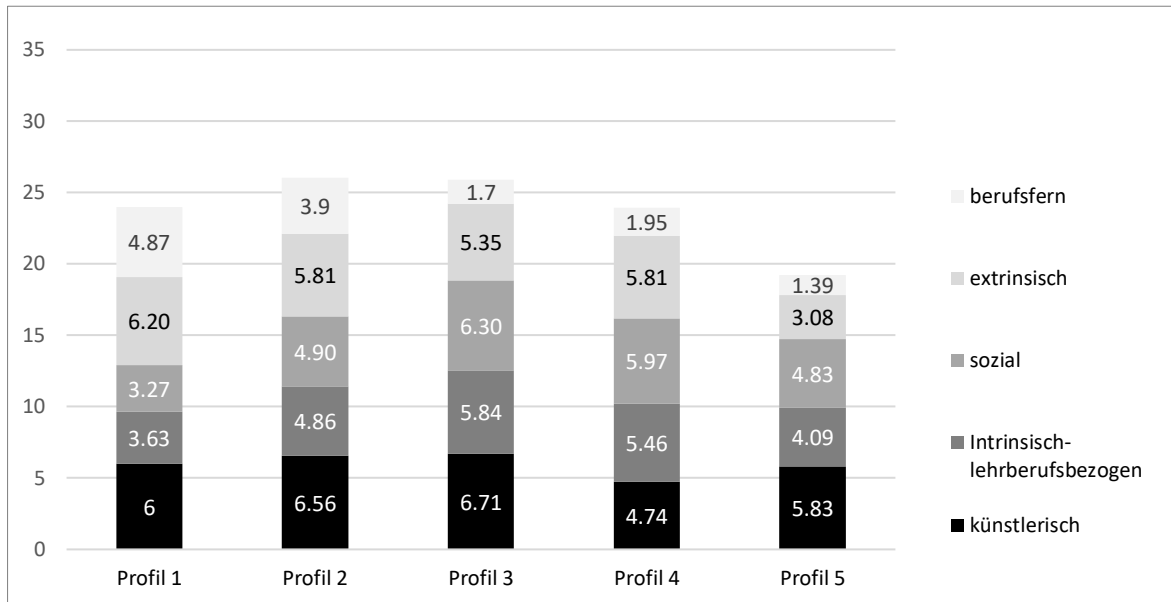
Angaben in absolute Zahlen.

Die Profile unterscheiden sich in den Mittelwerten sowohl hinsichtlich der Gesamtmotivation (aufaddierte Mittelwerte), als auch im Muster der einzelnen Motivbereiche (vgl. Tabelle 5.11, Abb. 5.9 und 5.10). Die fünf Motivationsbereiche mit einem höchstmöglichen Zustimmungswert von je 7 ergeben aufaddiert einen Maximalwert von 35. Im Durchschnitt liegt die aufsummierte Gesamtmotivation der Profile bei 23.81 und verteilt sich in einem Motivationsbereich zwischen 19.22 und 26.03. Profil 2 und 3 weisen insgesamt die größte Gesamtmotivation auf mit jeweils knapp 26 und Profil 5 die geringste mit 19.22. Profil 1 und Profil 4 befinden sich mit einem aufaddierten Mittelwert von jeweils knapp 24 im mittleren Bereich.

Tabelle 5.11 Mittelwerte und Standardabweichungen der Motivationsbereiche je Profil.

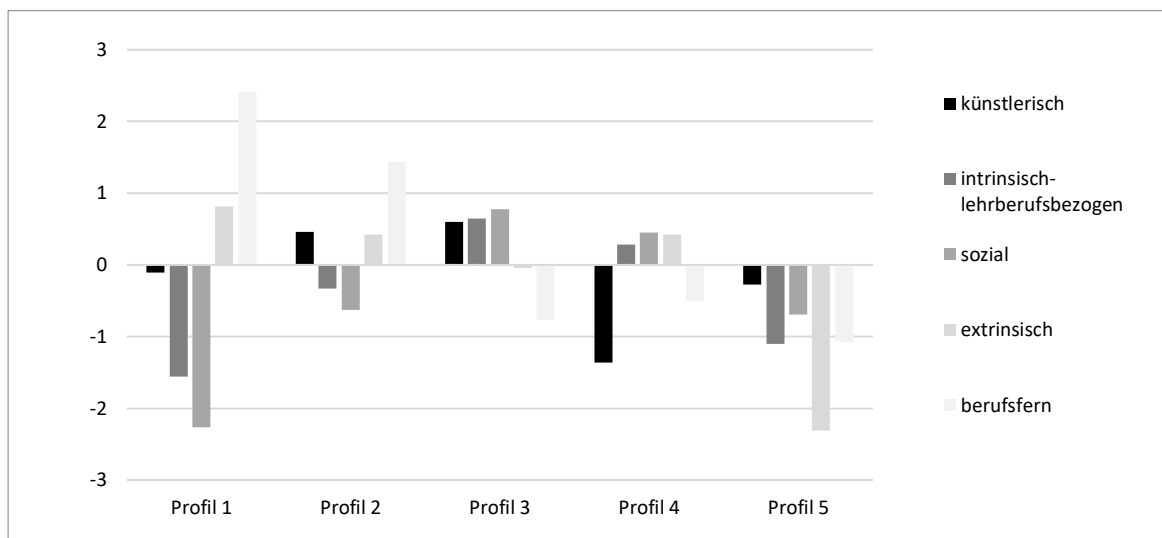
Cluster	Anzahl	künstlerisch		sozial		extrinsisch		intrin-lehrberuf		berufsfern	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Profil 1	5	6.00	0.91	3.27	0.55	6.20	0.76	3.63	1.18	4.87	1.45
Profil 2	13	6.56	0.52	4.90	0.76	5.81	0.83	4.86	0.69	3.90	0.85
Profil 3	23	6.71	0.34	6.30	0.61	5.35	1.06	5.84	0.85	1.70	0.72
Profil 4	13	4.74	0.78	5.97	0.82	5.81	0.60	5.46	0.83	1.95	0.94
Profil 5	6	5.83	1.60	4.83	1.56	3.08	1.20	4.09	1.50	1.39	0.53
Gesamt	60	6.11	1.05	5.53	1.21	5.39	1.21	5.19	1.15	2.46	1.43

Abbildung 5.9 Mittelwerte der Berufswahlmotivbereiche je Profil



Da sich die Motivationsbereiche inhaltlich stark unterscheiden, stehen neben der Betrachtung der Gesamtmotivation vielmehr die Mittelwerte je Motivbereich im Zentrum. Um die Profile inhaltlich voneinander abzugrenzen, werden sie hinsichtlich der über- oder unterdurchschnittlichen Mittelwerte je Motivbereich untersucht. Zur Veranschaulichung der Unterschiede zwischen den Profilen wird auf z-Werte zurückgegriffen (vgl. Abb. 5.10). Werden die Ausprägungen des berufsfernen Motivs betrachtet, zeigt sich ein kontinuierlicher Abfall dieses Motivationsbereichs von Profil 1 zu Profil 5.

Abbildung 5.10 Ausprägung der Berufswahlmotivbereiche je Profil in z-Werten



Profil 1 weist mit 2.41 den höchsten Wert für berufsferne Motive auf; bei Profil 5 ist dieser standardisierte Wert negativ (-1.07) und ergibt im Profilvergleich eine unterdurchschnittliche Ausprägung. Bei Profil 1 und Profil 2 sind überdurchschnittliche Werte der extrinsischen und berufsfernen Motivation gekoppelt mit unterdurchschnittlichen Werten der intrinsisch-lehrberufsbezogenen und sozialen Motivation. Repliziert wird das gegenläufige Verhältnis intrinsischer und extrinsischer Motive durch Profil 3; hier gehen überdurchschnittlich intrinsisch-lehrberufsbezogene und soziale Motive mit durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen extrinsischen und berufsfernen Motiven einher. Dieses antonyme Schema intrinsischer und extrinsischer Motive wiederholt sich allerdings nicht bei den beiden verbleibenden Profilen. Bei Profil 4 sind sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive überdurchschnittlich, bei Profil 5 zeigen sich sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive als unterdurchschnittlich ausgeprägt.

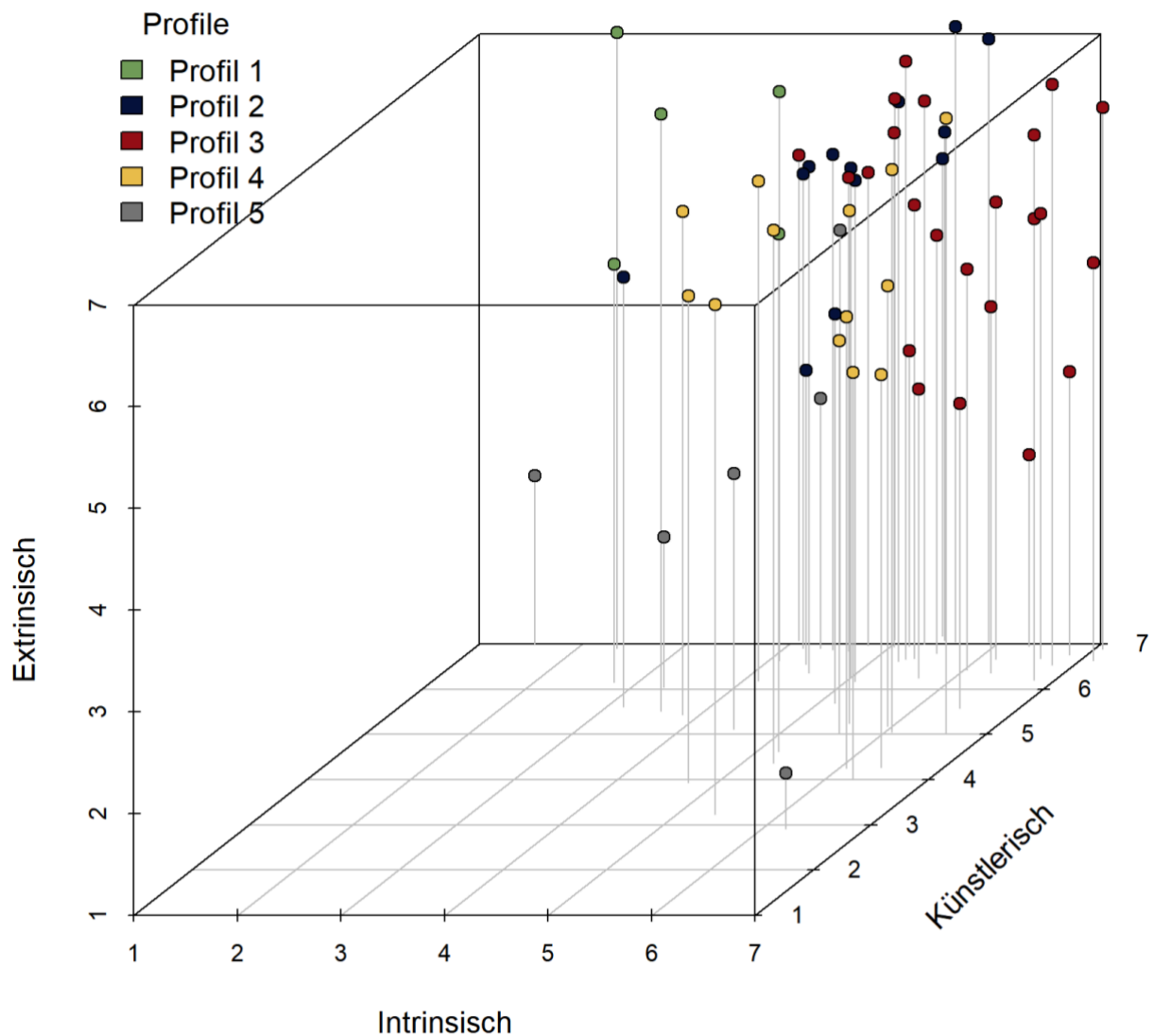
Profile der Berufswahlmotivation nach dem Schulpraxissemester (t2)

Profil 1 ist am stärksten extrinsisch-berufsfern und am geringsten intrinsisch-sozial motiviert. Profil 2 zeichnet sich durch eine geringere extrinsisch-berufsferne Motivation als Profil 1 aus, verbunden mit bedeutsameren fachlich-künstlerischen Beweggründen. Profil 3 weist die höchste intrinsisch-lehrberufsbezogene, soziale und gleichsam künstlerische Motivation auf. Extrinsische Motive sind durchschnittlich und berufsferne Motive sind unterdurchschnittlich ausgeprägt. Profil 4 besitzt die geringste künstlerische Motivation, intrinsisch-lehrberufsbezogene und soziale sowie extrinsische Motive sind überdurchschnittlich bedeutsam für die Berufswahl. Profil 5 ist in allen Motivlagen unterdurchschnittlich motiviert. Am deutlichsten zeigt sich dies in der extrinsischen und berufsfernen Motivation. Die künstlerische Motivation ist für dieses Profil am bedeutsamsten, wengleich diese ebenfalls eher unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

5.2.2 Dreidimensionales Modell der Berufswahlmotivation (t2)

Die beschriebenen Motivationsprofile werden mittels eines dreidimensionalen Modells visualisiert. Von den fünf Faktoren der Berufswahlmotivation werden der intrinsisch-pädagogische und künstlerische Faktor in jeweils zwei Modelle übertragen. Ergänzt wird die intrinsisch-pädagogische und künstlerische Grundorientierung in Modell A (Abbildung 5.11) durch den Zusammenhang mit extrinsischen Motiven und verdeutlicht so die hohe extrinsische Ausprägung bei Student*innen des Profils 1 und die geringe Ausprägung bei Student*innen des Profils 5.

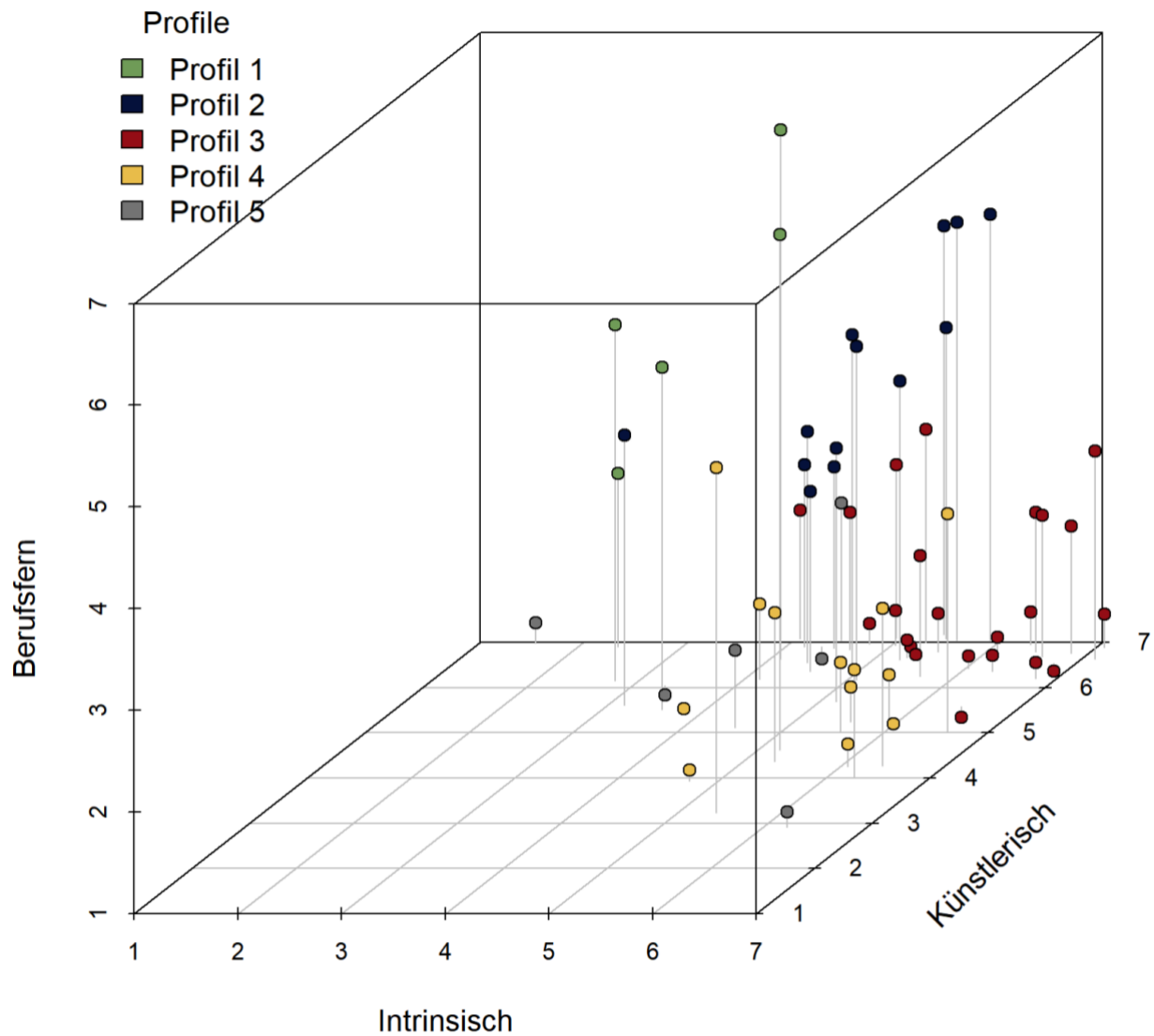
Abbildung 5.11 3D-Modell A der Profile der Berufswahlmotivation (t2)



Künstlerisch-pädagogische Orientierung in Zusammenhang mit extrinsischen Motiven. Jeder Punkt entspricht einem Einzelfall.

Modell B (Abbildung 5.12) veranschaulicht die intrinsisch-pädagogische und künstlerische Grundorientierung im Verhältnis zu berufsfernen Motiven und verdeutlicht damit die hohe Ausprägung berufsferner Motive bei Student*innen des Profils 1 (grün), die etwas geringere bei Profil 2, sowie die relativ geringe berufsferne Ausprägung der Profile 3, 4 und 5.

Abbildung 5.12 3D-Modell B der Profile der Berufswahlmotivation (t2)



Künstlerisch-pädagogische Orientierung in Zusammenhang mit berufsfernen Motiven.

5.2.3 Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation (t1–t2)

In diesem Teilkapitel wird untersucht, inwiefern sich die Berufswahlmotivation der fünf Profile Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst unter Einfluss des Schulpraxissemesters verändern. Damit wird eine differenziertere Aussage über die Entwicklung der Berufswahlmotivation auf Ebene von Teilgruppen möglich (vgl. Kap. 3). Hierzu wird ein Mittelwertvergleich der Subskalen der Berufswahlmotivation einzelner Profile kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und kurz danach (t2) durchgeführt.

Vergleich der Subskalenmittelwerte

Die längsschnittliche Entwicklung der Berufswahlmotivation wird aus der Differenz zwischen den Ausprägungen der Subskalenmittelwerte der Berufswahlmotivation M_{t1} und M_{t2} ermittelt ($M_{diff(t1-t2)}$).

Tabelle 5.12 Subskalen der Berufswahlmotivation je Motivationsprofil (t1-t2)

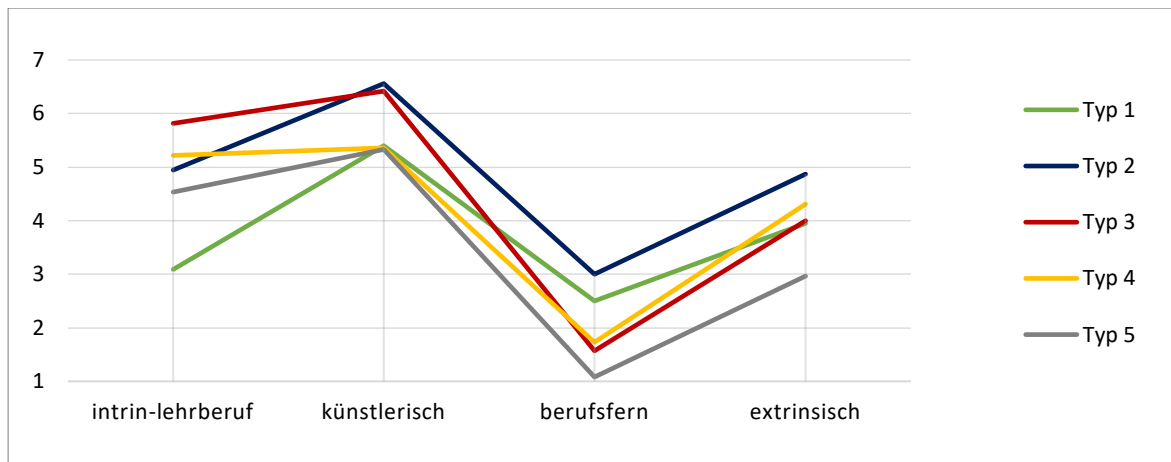
Profil	Zeitpunkt	M _{intrinsisch}	M _{künstlerisch}	M _{berufsfern}	M _{extrinsisch}	M _{t1-t2}
Profil 1	t1	3.09	5.40	2.50	3.95	
	t2	3.63	6.00	4.87	6.20	
	M _{diff (t1-t2)}	0.6	0.50	2.23	2.25	1.4
Profil 2	t1	4.95	6.56	3.00	4.87	
	t2	4.86	6.56	3.90	5.81	
	M _{diff (t1-t2)}	- 0.09	0.00	0.90	0.94	0.4
Profil 3	t1	5.82	6.42	1.57	4.00	
	t2	5.84	6.71	1.70	5.35	
	M _{diff (t1-t2)}	0.02	0.30	0.20	1.30	0.45
Profil 4	t1	5.22	5.36	1.73	4.31	
	t2	5.46	4.74	1.95	5.81	
	M _{diff (t1-t2)}	0.20	- 0.6	0.22	1.50	0.33
Profil 5	t1	4.54	5.33	1.08	2.96	
	t2	4.09	5.83	1.39	3.08	
	M _{diff (t1-t2)}	- 0.5	0.50	0.30	0.12	0.12

In Mittelwerten kurz vor (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2) sowie längsschnittliche Mittelwertdifferenzen ($M_{diff(t1-t2)}$) je Motivationsprofil.

Der Gesamtwert M_{t1-t2} gibt einen ersten Anhaltspunkt über die durchschnittliche Veränderung der Berufswahlmotivation eines Profils (vgl. Tabelle 5.12). Die größte Dynamik im Profilvergleich weist Profil 1 mit der Zunahme extrinsischer und berufsferner Beweggründe (rot) auf. Die extrinsischen Motive nehmen auch bei Profil 2, Profil 3 und Profil 4 (orange) in größerem Umfang zu, jedoch nicht bei Profil 5 (grün). Profil 5 zeigt die geringste Veränderung im Profilvergleich ($M_{diff(t1-t2)}=0.12$). Unter Einfluss des Schulpraxissemesters nehmen Motivbereiche in ihrer Relevanz für die Wahl des Lehrberufs nur in zwei Fällen bedeutsam ab und zwar künstlerische Motive bei Profil 4 und intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive bei Profil 5 (jeweils blau).

Abbildung 5.13 veranschaulicht die ausgeprägten künstlerischen Motive aller Profile (Typen) im Vergleich zu den relativ heterogen ausgeprägten intrinsisch-lehrberufsbezogenen Motiven.

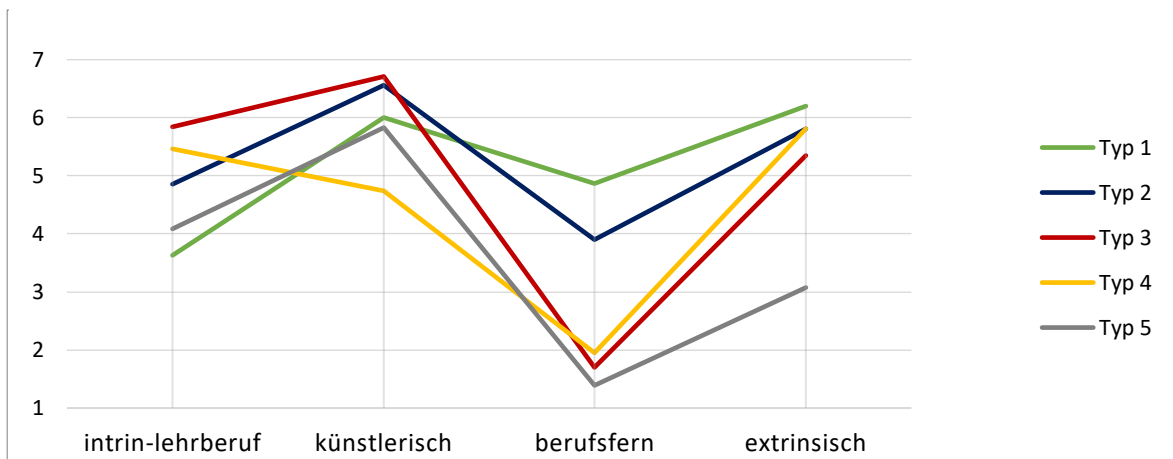
Abbildung 5.13 Berufswahlmotive auf Profilebene (t1)



(Bezeichnung Typ = Profil).

Abbildung 5.14 zeigt die motivationalen Ausprägungen nach dem Schulpraxissemester. Im Profilvergleich zeigen sich nun starke Differenzen bei den berufsfernen Motiven und bei den extrinsischen Motiven. Als ‚Ausreißer‘ können die geringeren künstlerischen Motive bei Profil 4, die hohen berufsfernen Motive bei Profil 1 und die geringen extrinsischen Motive bei Profil 5 benannt werden.

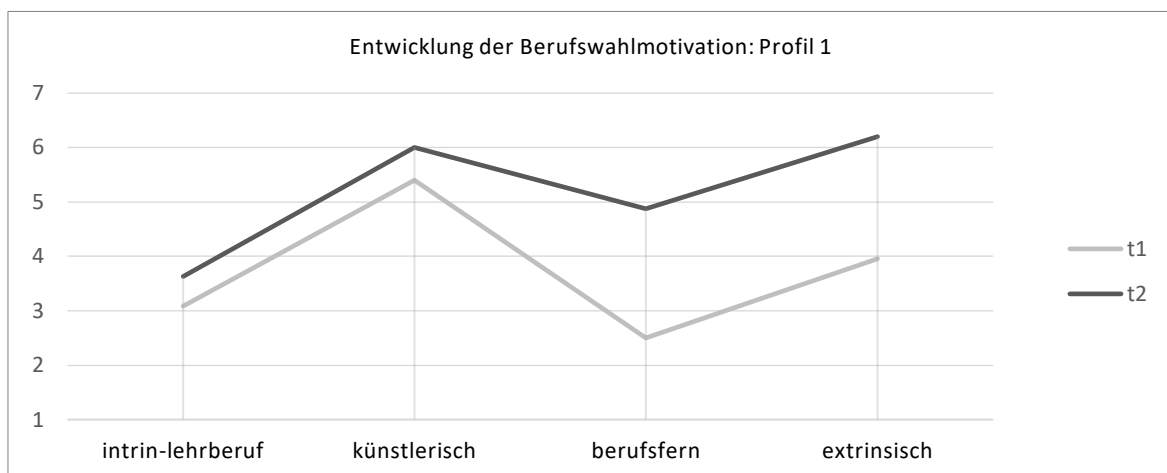
Abbildung 5.14 Berufswahlmotive auf Profilebene kurz nach dem Schulpraxissemester (t2)



(Bezeichnung Typ = Profil).

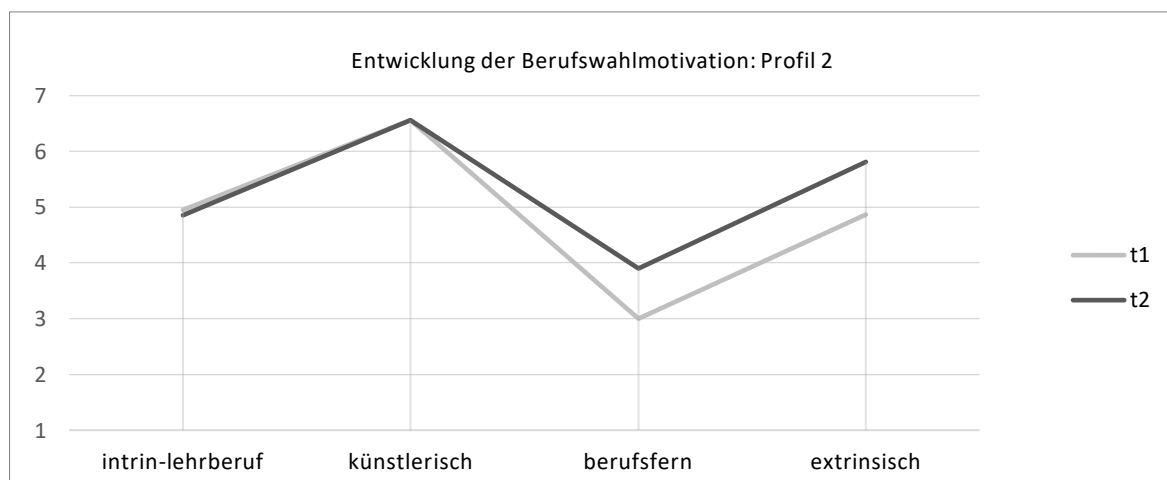
Entwicklungsprofil 1: Die pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen

Während das künstlerische Interesse ($M_{\text{künstl}_t1}=5.40$) als Berufswahlmotiv vor dem Praktikum noch an erster Stelle stand, rücken mit den Praktikumserfahrungen Gedanken an Sicherheit und gute Verdienstmöglichkeiten ins Zentrum ($M_{\text{extrin}_t2}=6.20$; $M_{\text{diff}(t1-t2)}=2.25$). Erstmals werden pragmatische Gründe relevant ($M_{\text{berufsf}_t2}=4.87$; $M_{\text{diff}(t1-t2)}=2.23$), wonach der Lehrberuf noch die beste Alternative darstellt. Intrinsisch-pädagogische Motive steigen zwar an ($M_{\text{diff}(t1-t2)}=0.60$), bleiben über die Zeit hinweg aber unterhalb der Skalenmitte und daher eher unbedeutend für die Wahl des Lehrberufs ($M_{\text{intrin}_t2}=3.63$). Die Motivlage erfährt eine pragmatische und pädagogisch-ambitionslose Ausrichtung.



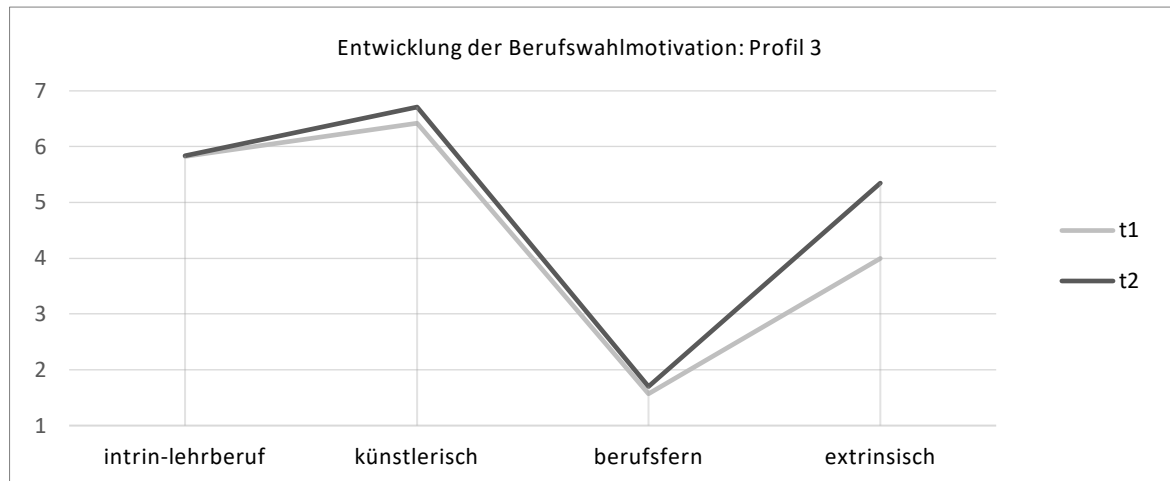
Entwicklungsprofil 2: Die primär künstlerisch-extrinsisch Motivierten

Die künstlerische Motivation bleibt unverändert hoch ausgeprägt ($M_{\text{künstl}_t2}=6.56$). Extrinsische Motive legen weiter zu ($M_{\text{diff}(t1-t2)}=0.94$), während intrinsisch-pädagogische stabil bleiben ($M_{\text{diff}(t1-t2)}=-0.09$). Die inhaltliche Ausrichtung der Berufswahlmotive deutet auf ein ähnliches Muster wie bei Profil 1; allerdings besteht der unverändert große Unterschied, dass pädagogische Motive eine moderate Bedeutung haben ($M_{\text{intrin}_t2}=4.86$) und berufsferne Motive zwar zunehmen ($M_{\text{diff}(t1-t2)}=0.90$), aber im Gegensatz zu Profil 1 nicht die Skalenmitte übersteigen und insofern kaum als relevant für die Berufswahl betrachtet werden können ($M_{\text{berufsf}_t2}=3.9$).



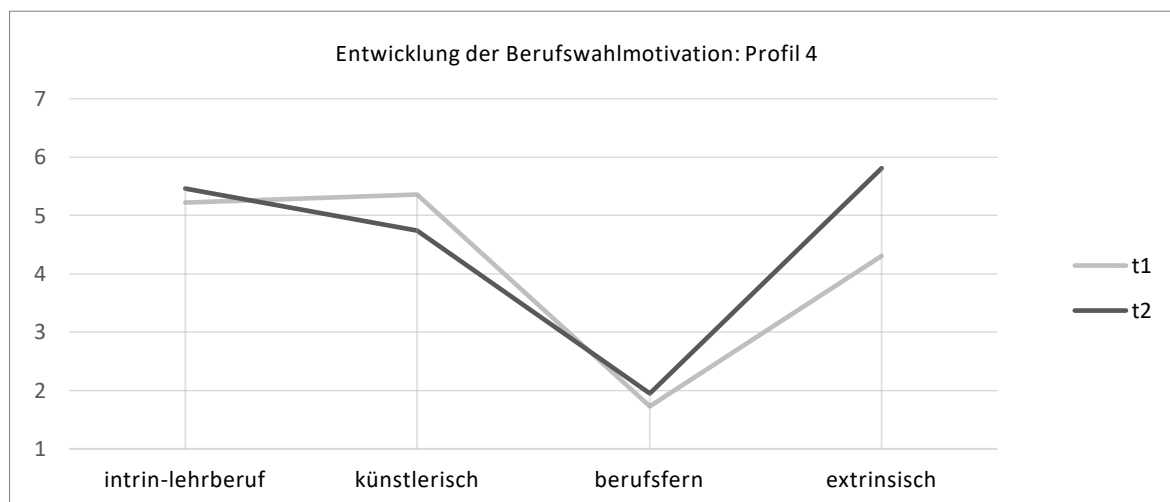
Entwicklungsprofil 3: Die Ausgewogenen

Das künstlerische Interesse und die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind gleichermaßen als Begründung für die Wahl des Lehrberufs über den Befragungszeitraum hinweg konstant hoch ausgeprägt ($M_{\text{intrin}_t1}=6.42$, $M_{\text{intrin}_t2}=6.71$, $M_{\text{diff}(t1-t2)}=0.30$). Gedanken an Sicherheit und an guten Verdienst nehmen unter Einfluss des Praktikums zu ($M_{\text{extrin}_t2}=5.35$, $M_{\text{diff}(t1-t2)}=1.30$), wobei sich zusammen mit einer unverändert hohen lehrberufsbezogenen Motivation eine hinsichtlich intrinsischer und extrinsischer Aspekte ausgewogene Motivlage abzeichnet.



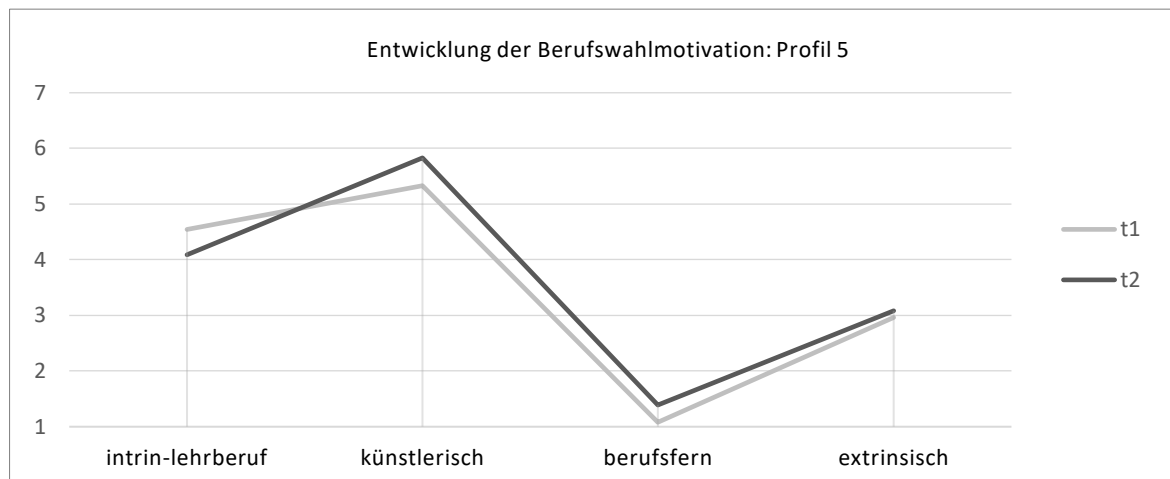
Entwicklungsprofil 4: Die primär pädagogisch-extrinsisch Motivierten

Die größte Veränderung im Längsschnitt stellt die Zunahme extrinsischer Berufswahlmotive dar wie eine sichere Berufsposition und gute Verdienstmöglichkeiten ($M_{\text{extrin}_t1}=4.31$, $M_{\text{extrin}_t2}=5.81$, $M_{\text{diff}(t1-t2)}=1.50$). Die bereits vor dem Praktikum eher unterdurchschnittlich ausgeprägten künstlerischen Motive nehmen weiter ab und spielen nach dem Schulpraxissemester im Profilvergleich die geringste Rolle ($M_{\text{künst}_t2}=4.74$, $M_{\text{diff}(t1-t2)}=-0.60$). Es zeichnet sich zwar unter intrinsischen ($M_{\text{intrin}_t2}=5.46$) und extrinsischen Gesichtspunkten eine Ausgewogenheit ab; da die künstlerischen Motive aber gleichsam relativ stark sinken, trifft eher eine einseitig pädagogisch-extrinsische Orientierung zu.



Entwicklungsprofil 5: Die künstlerischen Idealisten

Pädagogische Motive nehmen im Typenvergleich stark ab und stellen nach dem Praktikum kaum nennenswerte Gründe für die Berufswahl dar ($M_{t2}=4.09$, $M_{diff(t1-t2)} = - 0.50$). Während die Bedeutung künstlerischer Motive ansteigt ($M_{künstl_t1}=5.33$, $M_{künstl_t2}=5.83$, $M_{diff(t1-t2)} = 0.50$), kristallisiert sich nach dem Praktikum eine auf fachlich-künstlerische Aspekte fokussierte Motivlage heraus, die aufgrund der fehlenden extrinsischen und pragmatischen Beweggründe einseitig künstlerisch-idealistische Züge annimmt.



Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation

Zusammenfassend lassen sich folgende Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation unter Einfluss des Schulpraxissemesters beschreiben: die zunehmend *pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen* (Entwicklungsprofil 1); die *primär künstlerisch und zunehmend extrinsisch Motivierten* (Entwicklungsprofil 2); die *Ausgewogenen* (Entwicklungsprofil 3) mit zunehmend extrinsischen Motiven; die *primär pädagogisch und zunehmend extrinsisch Motivierten* (Entwicklungsprofil 4) sowie die *künstlerischen Idealisten ohne extrinsische Beweggründe* (Entwicklungsprofil 5).

5.3 Ergebnisdiskussion: *Warum*

Im empirischen Großkapitel 5 wurde untersucht, *warum* sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst für den Beruf Kunstlehrer*in entscheiden. Dabei konnten mehrheitlich und im Längsschnitt stabile fachlich-künstlerische Motive als bestimmende Beweggründe für die Berufswahl und an zweiter Stelle intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive ermittelt werden. Sozial konnotierte Motive sind über beide Befragungszeitpunkte hinweg bedeutsamer als Motive der Kunstvermittlung oder Begleitung von Lernprozessen. Extrinsische Motive werden im Zeitverlauf bedeutsamer im Vergleich zu den intrinsisch-lehrberufsbezogenen Motiven. Berufserne Motive bleiben trotz ihres Anstiegs unbedeutend für die Berufswahl. In diesem Teilkapitel werden nun die Befunde zur Berufswahlmotivation diskutiert. Um ihre fachspezifische Charakteristik herausarbeiten zu können, werden die vorliegenden Befunde den Berufswahlmotiven anderer Student*innengruppen gegenübergestellt. Die Diskussion der Teilgruppenergebnisse (Entwicklungsprofile) erfolgt abschließend in Teilkapitel 6.5.

Durch einen fehlenden einheitlichen Bezugsrahmen bei der Erfassung von Berufswahlmotiven von (angehenden) Lehrer*innen ist die Vergleichbarkeit allgemein eingeschränkt und für eine teils inkonsistente Befundlage verantwortlich (vgl. Cramer, 2012, S. 326; Ziegler 2009). Darüber hinaus wird die Validität der Ergebnisse zahlreicher Studien u.a. durch fehlende Bezugsdaten über Anwärter*innen vor Studienbeginn angezweifelt (Cramer ebd.). Bei der Erstellung der vorliegenden Skala wurde deshalb auf die Anschlussfähigkeit an Skalen anderer Studien geachtet. Innerhalb der Facette intrinsischer Motive wird häufig – wie auch vorliegend – auf eine faktorielle Unterscheidbarkeit zwischen fachlichen und lehrberufsbezogen-pädagogischen Motiven geachtet. Darüber hinaus wird in der Studie eine weitere Differenzierung von lehrberufsbezogen-pädagogischen und sozialen Motive möglich.

Insofern liegt die Basis für eine differenzierte Aussage über die inhaltliche Struktur der Motive vor. Bei der Konstruktion der Skala Berufswahlmotivation wurden nicht nur selektiv Variablen einbezogen, die sich in anderen Studien als geeignet für eine Faktorenstruktur herausstellten (ebd. S. 327). Vielmehr wurde auf eine Abdeckung der Heuristiken bzw. der in Betracht kommenden Motivlagen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst geachtet, indem weitere fachspezifische Items gebildet wurden. Im Ergebnis zeigen sich, dass einzelne Items keinem Faktor zugeordnet werden können. Dies ist in der Neuerstellung einer Skala kaum zu verhindern; in Folgestudien ist jedoch darauf zu achten, diese Items auszuschließen.

Fachlich-künstlerische Motive als Leitmotiv

Fachlich-künstlerische Motive gelten während der ersten fünf Studiensemester und unter Einfluss des Schulpraxissemesters als unverändert bestimmend für die Berufswahl Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Dieses ‚Hauptmotiv‘ entspricht der Befundlage einer Studie von Heine, wonach sich Lehramtsstudent*innen – wie Student*innen anderer Fächer auch – primär aufgrund ihrer

»Neigung und Begabung« sowie ihres »Interesses am Fach« für den Beruf entscheiden (Heine et al. 2008, S. 142ff.; vgl. Rothland 2011, S. 279f.). Fachliche Interessen als Teilfacette einer dominanten intrinsischen Motivation können allgemein kaum als typisch für das Lehramt gelten; diese sind in einem externen Vergleich im selben Umfang bei Student*innen anderer Fächergruppen vorhanden (vgl. Bargel et al. 2008). In einem Exkurs soll beispielhaft gezeigt werden, dass Unterschiede zwischen dominanten Leitmotiven teils auf Unterschiede in der Zusammensetzung der Skalen zurückzuführen sind und methodische Artefakte bei der Interpretation berücksichtigt werden sollten:

In der Studie von Cramer erweisen sich nicht fachliche, sondern intrinsisch-pädagogische Motive als das Leitmotiv unter Gymnasiallehramtsstudent*innen der Mathematik und Religion in Baden-Württemberg (Cramer 2012, S. 327ff.). In der faktoranalytischen Trennung der Skala ergibt sich kein Faktor fachliches Interesse/Neigung/Begabung. Grund dafür ist jedoch nicht das fehlende fachliche Interesse der Befragten; vielmehr findet sich unter den 33 Items der Skala lediglich ein einzelnes Item, das von den Befragten noch am ehesten als fachlich konnotiert wahrgenommen werden könnte: »nach meinem Eindruck möchte ich Lehrerin werden, weil ich meine Fähigkeiten und Interessen verwirklichen will« (ebd. S. 328). Für die Analyse einer strukturell geordneten Wahrnehmung von Personen (latente Struktur) sind zwingend mehrere Items erforderlich, insofern fokussiert Cramer gar nicht auf einen fachlichen Faktor bzw. auf eine Aussage über fachliche Motive, sondern vielmehr auf eine Differenzierung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivlagen. Im direkten Vergleich der vorliegenden Befunde mit den Ergebnissen bei Cramer ist insofern festzustellen: beide Vergleichsgruppen weisen dominante intrinsische und nachrangig extrinsische Motive auf.

Soziale Motive bleiben bedeutsamer

Innerhalb des Spektrums intrinsisch-lehrberufsbezogener Motive sind unter Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sozial konnotierte Motive (Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; anderen helfen) moderat bedeutsamer als pädagogisch-lehrberufsspezifische Motive (Vermittlungsarbeit; Begleitung von Lernprozessen). Die dominante und stabile soziale Orientierung kann vor dem Hintergrund der bereits erwähnten pädagogisch-vermittlungsbezogenen Begründungskombination Lehramtsstudierender allgemein (Rothland 2011, 2015) als Besonderheit unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst spezifiziert werden.

Sicherheitsaspekte (extrinsische Motive) gewinnen zunehmend an Bedeutung

Demgegenüber erreichen extrinsische Beweggründe für die Wahl des Lehrberufs unter Einfluss des Praxissemesters eine größere Bedeutung im Vergleich zu lehrberufsbezogenen Motiven. Die Zunahme pragmatischer gegenüber ideellen Motivlagen wird auch in einer Studie bei Hirsch nachgewiesen (Hirsch u.a. 1990). Unter den signifikant zunehmenden extrinsischen Motiven fällt eine sichere Berufsposition deutlicher ins Gewicht als gute Verdienstmöglichkeiten. Das überdurchschnittlich bedeutsame Motiv einer sicheren Berufsposition gilt als lehramtstypisch (Heine u.a. 2008), während das Einzelmotiv Vereinbarkeit von Familie und Beruf – wie zuweilen kolportiert – nicht als

lehramtstypisch angesehen werden kann, da es auch in andern Studiengängen bedeutsam ist (vgl. Rothland 2011, S. 279). Im Unterschied zur vorliegenden Studie werden extrinsische Beweggründe bei Gymnasiallehramtsstudierenden der Mathematik und Religion eher abgelehnt (Cramer 2012, S. 327, 329). Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass sich dieser Befund in der Studie auf Erstsemester bezieht und keinen Längsschnitt berücksichtigt. Der berufliche Status spielt bei der Berufswahl Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst keine Rolle. Dieses Ergebnis findet sich auch in einem Bericht Rothlands (2010) und kann angesichts des öffentlichen Lehrer*innenbildes kaum als überraschend gelten (Rothland 2011, S. 282).

Kunstwissenschaftliches Interesse und Eigenständigkeit bedeutsam

Das kunstwissenschaftliche Interesse spielt als Berufswahlmotiv in den Augen der Befragungsgruppe eine bedeutsame Rolle. Im Gegensatz dazu wird allgemein das geringe wissenschaftliche Interesse als lehramtstypisch beschrieben (ebd.). Bei Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst hat die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten eine große Bedeutung bei der Wahl des Lehrberufs. Dieser Befund ist eher auch nicht lehramtstypisch; aber es liegt Nahe diesen als günstig einzustufen, besitzt doch der Lehrberuf die Möglichkeit einer hohen Eigenständigkeit und Autonomie im Arbeitshandeln (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse zur Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst unter Einfluss des Schulpraxissemesters werden nun in dem nachfolgenden empirischen Großkapitel 6 weitere professionalisierungsrelevanten Merkmale untersucht. Daraus lassen sich zusätzliche Erkenntnisse über die motivationalen Orientierungen der Untersuchungsgruppe, deren Vorstellungen und Überzeugungen sowie Erwartungen an und Erleben in Praktika erschließen.

6 Welche weiteren Entwicklungen zeigen sich im Studienverlauf und während Übergangsphasen?

Neben den beiden Fragen, *wer* sich für das Lehramtsstudium der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie entscheidet (Kapitel 4) und *warum* Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst den Beruf Kunstlehrer*in wählen (Kapitel 5), werden nun im dritten empirischen Großkapitel *weitere*, potentiell bedeutsame Dimensionen berufsbiografischer Entwicklungsverläufe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst beleuchtet.

Auf einer allgemeinen Ebene werden die Berufswahlmotive der Befragten (vgl. Kap. 5) um verwandte Dimensionen wie Studienfachwahlmotive, allgemeine Interessen und Ziele erweitert und damit 1a. ein umfassender Blick auf das komplexe Konstrukt ‚motivationaler Orientierungen‘ eröffnet (Teilkapitel 6.1). Dabei handelt es sich um Dimensionen, die in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung als bedeutsam für die Entwicklung von Professionalität gelten, bislang jedoch kaum fachspezifisch erfasst wurden. Mit den folgenden Analysen sollen 1b. diese fachspezifischen Desiderate bearbeitet und an Theorien der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung angeschlossen werden. Weiter soll mit den Analysen zu Studienwahlmotiven, allgemeinen Interessen und Zielen geprüft werden, inwiefern durch ähnliche Befunde die Ergebnisse zur Berufswahlmotivation (vgl. Kap. 5) 2. validiert werden können (vgl. Billich-Knapp et al. 2012). Darüber hinaus werden 3. tieferliegende berufsbezogene Überzeugungen und Werthaltungen zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik (Teilkapitel 6.2) sowie Ausbildungserfahrungen in schulischen Praxisphasen (Teilkapitel 6.3) von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst untersucht. In einer Gegenüberstellung von motivationalen Orientierungen einerseits und Überzeugungen und Ausbildungserfahrungen andererseits sollen studentische Herausforderungen im Studienverlauf aufgezeigt werden. Auch dabei handelt es sich um bislang unbearbeitete fachspezifische Desiderate der kunstpädagogischen Empirie.

Für die Analysen stehen Datensätze beider Befragungszeitpunkte vor und nach dem Schulpraxissemester zur Verfügung sowie für einzelne Dimensionen zusätzlich retrospektive Fragebogendaten bezogen auf die Zeit vor Studienbeginn. Im ersten Schritt werden die Dimensionen mehrheitsanalytisch für die Gesamtgruppe untersucht und in den jeweiligen Teilkapiteln über Mittelwerte berichtet und diskutiert (vgl. 6.1, 6.2, 6.3). Um die umfangreichen Skalen der Studienfachwahlmotivation und der Ziele auf wenige überschaubare Faktoren zu reduzieren, werden Faktorenanalysen gerechnet. Darüber hinaus werden in Teilkapitel 6.4 die Befunde auf Ebene der Teilgruppen (Entwicklungsprofile) in ihrer Charakteristik dargestellt und in Teilkapitel 6.5 diskutiert. Um trotz der Fülle an Einzeluntersuchungen eine kompakte Ergebnisdarstellung zu gewährleisten, werden die Ergebnistabellen und Grafiken im Anhang aufgeführt. Für die jeweiligen Diskussionsteile sind folgende Aspekte maßgeblich:

(1) Übereinstimmung motivationaler Orientierungen

Um Studienfachwahlmotive, allgemeine Interessenorientierungen und Ziele auf ihre Übereinstimmung mit der Berufswahlmotivation zu prüfen, werden die vier Faktoren künstlerische, pädagogische, extrinsische und berufsferne Motive (vgl. Kap. 5) als Vergleichsgrößen herangezogen. Dabei wird auf die innerer Struktur und Dynamik unter Einfluss des Schulpraxissemesters fokussiert. Da Studienfachwahlmotive, allgemeine Interessenorientierungen und Ziele verwandte Konstrukte sind, wird diesem Vergleich eine große Aussagekraft unterstellt; dieser Vergleich wird deshalb zur Validierung der Berufswahlmotivation herangezogen.

(2) Charakterisierung des Personenkreises und Theoriebildung

In einer Gegenüberstellung mit anderen Lehramtsstudent*innengruppen dienen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den untersuchten Dimensionen einer verdichteten Charakterisierung Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Durch die Anbindung der Befunde an die Lehrer*innenbildungsforschung (Aeppli et al. 2014, S. 343) wird geprüft, inwiefern bestehende Theorien der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung auf den Personenkreis Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst übertragbar oder – wenn nicht – fachspezifisch auszudifferenzieren sind.

(3) Plausibilität von Gruppenvergleichen und methodische Artefakte

Die Ergebnisse des Gruppenvergleichs sind zu plausibilisieren und diversen Erklärungsversuchen zu unterziehen. Dabei müssen etwaige methodische Artefakte wie Stichprobenunterschiede sowie differente Vorgehensweisen der Erhebung (Retrospektivfragen, Skalen) und der Auswertung (Konstrukt-Stabilität, Signifikanz) in Betracht gezogen werden.

(4) Widersprüche als personelle Herausforderungen

In den Befunden sind schließlich zentrale Widersprüche zu benennen, die sich im Vergleich zwischen motivationalen Orientierungen, tieferliegenden Überzeugungen und/oder erlebter Praxis von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zeigen. Aus kongruenztheoretischer Perspektive können Widersprüche auf Passungsprobleme zwischen Person und Umwelt hindeuten. Beispielsweise besteht die Überzeugung einer Studentin vor dem Praktikum darin, dass eine Kunstlehrerin auch Künstlerin sein sollte. Im Praxissemester erlebt sie jedoch kein Vorbild, das ihr zeigt, wie aus einer künstlerischen Denk- und Lebenshaltung heraus im Unterricht agiert werden könnte. Die Studentin hat nun mehrere Möglichkeiten: 1. sie zieht den Schluss, dass ihre Überzeugungen nicht realisierbar sind und wechselt in einen anderen Studiengang; 2. sie bleibt bei ihrer Überzeugung, hat aber noch keine Vorstellung davon, wie ein künstlerisches Selbstverständnis in den Kunstunterricht eingebracht werden kann oder 3. sie findet sich mit der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit ab und revidiert ihre Überzeugung ‚Künstlerin *und* Pädagogin sein‘ auf die Gefahr hin, von der beruflichen Tätigkeit früher oder später enttäuscht zu sein. Widersprüche zwischen eigenen Überzeugungen und erlebter Ausbildungsumwelt werden in der Studie als potentielle individuelle Herausforderungen im Entwicklungsprozess

angesehen. Der Abgleich zwischen eigenen Motiven und Überzeugungen einerseits und der erlebten Umwelt andererseits kann als ‚Berufswahlverhalten‘ betrachtet werden. Die Berufswahl ist dann das »Ergebnis von Bewertungsprozessen«, in denen die eigene Person mit den antizipierten Komponenten der beruflichen Umwelt in einer größtmöglichen Passung, d.h. in Kongruenz steht (vgl. Keller-Schneider et al. 2018, S. 218). Dieser ‚Bewertungsprozess‘ ist jedoch *nicht* Teil der vorliegenden Studie, sondern stellt vielmehr einen Untersuchungsgegenstand nachfolgender qualitativer Untersuchungen dar.

6.1 Motivationale Orientierungen

In Ergänzung zur Berufswahlmotivation werden mit weiteren motivationalen Orientierungen die Ausprägungen verwandter und eng miteinander verwobener Konstrukte in den Blick genommen. Hierzu zählen die Studien- und Berufswahlreife (6.1.1), die Studienfachwahlmotivation (6.1.2), Studien-Berufs- und Lebensziele (6.1.3) sowie allgemeine Interessenorientierungen (RIASEC) (6.1.4). Die Untersuchungsgruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst wird im Rahmen der Studie auf diese Konstrukte hin befragt.

6.1.1 (Studien- und) Berufswahlreife

Die Berufswahlreife wird meist bei Studienanfänger*innen in Ergänzung zur Berufswahlmotivation erfasst, um Auskunft über den Umfang einer begründeten und entschlossenen Berufswahlentscheidung zu erhalten. Insbesondere in neueren Untersuchungen gilt die Berufswahlsicherheit unter Lehramtsstudent*innen durchweg als recht hoch (Rothland 2014, S. 372; Cramer 2012; Dann & Lechner 2001; Ulich 2004; Ziegler 2004; Herzog 2007; Kuhlee & Buer 2009); eine Unterscheidung nach Lehrämtern wird hierbei kaum vorgenommen. In der Studie von Cramer zeigt sich lediglich eine etwas schwächere Ausprägung unter Gymnasiallehramtsstudent*innen vermutlich aufgrund einer größeren Anzahl beruflicher Alternativen im Vergleich zu Absolvent*innen der Pädagogischen Hochschulen (Cramer 2012, S. 214). Unter angehenden Lehrkräften in den USA zeigt sich eine weitaus größere Entscheidungsunsicherheit (Daniels et al 2006; vgl. Rothland 2014, S. 372).

Das Konstrukt Berufswahlreife wird im Anschluss an Cramer (2012) operationalisiert 1. über den Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung, 2. über Kenntnisse zu beruflichen Anforderungen im Lehrberuf, 3. über die Bedeutsamkeitseinschätzung einer frühen Berufswahl und 4. über den Berufswunsch. In der vorliegenden Untersuchung wird darüber hinaus in Ergänzung zum Berufswunsch explizit der Fachstudienwunsch in den Blick genommen, da aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen in der Pilotstudie differente Konstrukte anzunehmen sind. Die Messinstrumente setzen sich aus Einzelitems zusammen, womit keine auf Reliabilität hin geprüfte Skala vorliegt. Die

Ergebnisse sind insofern als ein erster grober Anhaltspunkt über die Berufswahlreife der Befragungsgruppe zu betrachten.

Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung

Die Student*innen wurden über eine Nominalskala mit dichotomer Ja-/Nein-Antwortoption gefragt, ob sie sich bereits endgültig für den Beruf Kunstlehrer*in entschieden haben. Vor dem Schulpraxissemester bejahen dies 63,5 % der Befragten, nach dem Schulpraxissemester bestätigen lediglich zwei weitere Student*innen (knapp 2 %) eine für den Beruf Kunstlehrer*in positiv getroffene Entscheidung.

Kenntnisse über berufliche Anforderungen, Bedeutsamkeit der Berufswahl

Kenntnisse über berufliche Anforderungen gelten als Voraussetzung für eine sichere Berufswahlentscheidung; darüber hinaus umfasst das Berufswahlengagement das Bemühen um eine frühe Berufswahlentscheidung (Cramer 2012, S. 213ff.). Aus der vier Items umfassenden Skala *Berufswahlreife* von Cramer (ebd.)²⁶ werden zwei einzelne Items übernommen, welche (1) die Sicherheit bzw. Entschiedenheit der Berufswahl²⁷ und (2) das Berufswahlengagement²⁸ messen, um damit einen groben Anhaltspunkt über die Berufswahlreife der Befragten zu erhalten. Im Ergebnis zeigen sich in den Selbstaussagen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst retrospektiv vor Studienbeginn nur moderate Kenntnisse über die beruflichen Anforderungen ($M_{t0}=4.51$). Über die ersten fünf Studiensemester und über das Schulpraxissemester hinaus steigen diese kontinuierlich an und erreichen nach dem Praktikum eine hohe Ausprägung ($M_{t1}=5.38$; $M_{t2}=6.06$). Eine Berufswahlentscheidung wird vor der Praxisphase nur moderat als wichtig erachtet (umkodierte Item: $M_{t1}=3.60$) und unter Einfluss des Schulpraxissemesters nimmt das nur mäßige Berufswahlengagement weiter ab (umkodiert; $M_{diff(t1-t2)}=+0.42$). In dieser Dynamik zeigt sich eine zunehmend indifferente Haltung in Bezug auf einen späteren beruflichen Wechsel ($M_{t2}=4.02$).

(Studien- und) Berufswunsch

Die Ausprägung des Studienwunsches wird allgemein kaum explizit erhoben, da bei der Studien- und Berufswahl in der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung von einem weitgehend identischen Konstrukt ausgegangen wird (vgl. Kapitel 1.3.4). Da sich in der Pilotstudie jedoch eine Differenz zwischen Studien- und Berufswunsch Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zeigte, werden die

²⁶ Kurzfassung des Fragebogens *Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit* (EBWA) von Seifert & Stangl (1986) (vgl. Mayr 1994, S. 51). Die beiden nicht verwendeten Items lauten: *Bevor man die endgültige Berufswahlentscheidung trifft, sollte man sich über mehrere Berufe informiert haben; Ich würde meinen Wunschberuf auch dann ergreifen, wenn meine Eltern dagegen wären.*

²⁷Entschiedenheit der Berufswahl: *Ich weiß schon ziemlich genau, welche Anforderungen als Kunstlehrer*in gestellt werden.*

²⁸Berufswahlengagement: *Es ist nicht so wichtig, für welchen Beruf man sich entscheidet, da man später immer noch in einen anderen überwechseln kann* (umkodierte Item).

Student*innen nach ihrem Fachstudien- und Berufswunsch in den vergangenen Jahren befragt²⁹. Im Ergebnis ist der Fachstudienwunsch über alle drei Befragungszeitpunkte konstant sehr groß ($M_{t0}=6.33$; $M_{t1}=6.56$; $M_{t2}=6.52$). Der Berufswunsch ist hingegen vor Studienbeginn nur moderat ausgeprägt ($M_{t0}=4.50$), vor der Praxisphase lediglich leicht ($M_{t1}=4.89$) und mit der Praxiserfahrung stärker zunehmend ($M_{t2}=5.58$). Im Vergleich zum Fachstudienwunsch bleibt der Berufswunsch um einen Skalenpunkt schwächer ausgeprägt.

Diskussion zu Studien- und Berufswahlreife

Der konstant hohe Fachstudienwunsch Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst korrespondiert mit den konstant dominanten fachlich-künstlerischen Berufswahlmotiven über das Schulpraxissemester hinweg und deutet auf eine hohe Identifikation mit den künstlerischen Fachstudieninhalten. Der um einen Skalenpunkt geringere Berufswunsch korrespondiert mit dem leicht überdurchschnittlichen Wert studien- und berufsferner Berufswahlmotive (keine andere Idee u.a.) unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst (11 %) gegenüber anderen Lehramtsstudent*innengruppen (8 %). Eine endgültige Berufsentscheidung wird unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst vor (63,5%) und nach (67%) dem Schulpraxissemester in geringerem Umfang getroffen als unter Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen vor Studienbeginn (76%) (vgl. Rothland 2011, S. 279; Dann/Lechner 2001; Ziegler 2004; Herzog 2007; Kuhlee/ Buer 2009; Cramer 2012, S. 213). Die unterschiedlichen Ausprägungen von Fachstudien- und Berufswunsch bestätigen die Vorannahme der Pilotstudie und ermöglichen eine Unterscheidung von Studien- und Berufswahlreife. Die in der Lehrer*innenbildungsforschung angenommene Übereinstimmung beider Konstrukte (Rothland ebd.) trifft damit auf Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst nicht zu.

Die Gründe für die Unentschiedenheit in der Berufswahl von einem Drittel der Befragten (33 %; 21 Studierende) nach dem Praktikum sind einer qualitativen Anschlussbetrachtung vorbehalten. Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst erreichen in Selbstsicht erst zu Beginn des 5. Studienseesters vergleichbare Kenntnisse über berufliche Anforderungen im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen allgemein bereits bei Studienbeginn ($M_{t1}=5.38$) (Cramer 2012, S. 214). Allerdings steigt das Wissen der Befragten unter Einfluss des Schulpraxissemesters in Selbstsicht stark an ($M_{t2}=6.06$), so dass ein Mangel an Kenntnissen über berufliche Anforderungen nicht für eine geringere Berufswahlreife nach dem Praktikum in Frage kommt.

Die Befragten erachten eine frühe Berufswahlentscheidung³⁰ ($M_{t2}=4.02$) im Vergleich zu Gymnasiallehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen (Mathematik und Religion: $M_{GY}= 2.66$) für weniger wichtig (Cramer 2012; S. 214). Im Lehrämtervergleich ist das Bemühen um eine

²⁹ Studien- und Berufswunsch: *Wie groß war Ihr Berufswunsch, Lehrerin/Lehrer zu werden vor Antritt des Studiums? Wie groß ist jetzt zu Beginn des 5. Studienseesters Ihr Berufswunsch Lehrerin/Lehrer zu werden? Wie groß war Ihr Wunsch, Kunst zu studieren vor Studienbeginn? Wie groß ist Ihr Interesse jetzt, Kunst zu studieren? Skala: 1=sehr gering; 7=sehr groß.*

³⁰ *Es ist nicht so wichtig, für welchen Beruf man sich entscheidet, da man später immer noch in einen anderen überwechseln kann (Item wurde umkodiert).*

Berufswahlentscheidung als einzelne Facette des Berufswahlengagements im Gymnasiallehramt generell etwas schwächer ausgeprägt (Cramer 2012, S. 214). Cramer vermutet die größere Anzahl beruflicher Alternativen durch einen Universitätsabschluss gegenüber dem PH-Abschluss als Ursache für diese Lehrämterdifferenz (Cramer 2012, S. 214). Unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst kommt für die geringere Berufswahlreife kaum eine größere Anzahl beruflicher Alternativen im künstlerischen Bereich in Frage, zumindest kaum mit einer vergleichbaren finanziellen Absicherung.

6.1.2 Studienfachwahlmotivation

Dieses Teilkapitel beschäftigt ergänzend zu den Gründen für die Berufswahl mit der Frage, *warum* Studieninteressent*innen das Fach Bildende Kunst gewählt haben und inwiefern sich die Begründungen unter Einfluss des Schulpraxissemesters verändern. Wie bereits erwähnt, wird in der bildungswissenschaftlichen Forschung nicht explizit zwischen Studien- und Berufswahlmotiven unterschieden, wenngleich spezifische Besonderheiten der Fächerwahl anzunehmen sind (Cramer 2012, S. 352). Zuweilen werden schwerpunktmäßig entweder Studien- oder Berufswahlmotive mit unterschiedlichen Instrumenten erfasst, die eine Anschlussfähigkeit der Befunde erschweren (Keller-Schneider et al 2018, S. 218). Intrinsisch pädagogische Motive wie die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden als Leitmotiv für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudent*innen aus Industrieländern (Rothland 2014, S. 355ff.) angesehen (Denzler & Wolter 2006; Keller-Schneider 2011a; Cramer 2012). Getrennt nach Lehrämtern zeigt sich unter Gymnasiallehramtsstudent*innen häufig die eigene fachliche Orientierung und Entwicklung als Hauptmotiv (vgl. Gröschner & Schmitt 2008; Eberle & Pollack 2006).

Methodisch besteht nun die Herausforderung darin, eine Skala zu erstellen, mit der die spezifischen Besonderheiten der Fächerwahl im Fach Bildende Kunst möglichst umfänglich abgedeckt werden und mit der gleichzeitig ein Vergleich mit Skalen zur Fächerwahl anderer Fachrichtungen vorgenommen werden kann (vgl. Cramer 2012, S. 352ff.). Die Studienfachwahlmotivation wird vorliegend durch eine umfangreiche 28 Items umfassende Skala erfasst (vgl. Anhang Tabellen 11.3 und 11.4 sowie 11.5 und 11.6), die sich an die Skala ‚Fachwahlmotive Mathematik‘ von Cramer anlehnt (2012, S. 354). Aus der fünf-faktoriellen Lösung bei Cramer werden drei Faktoren vollständig samt deren Items übernommen: *Interesse am Fachstudium* (3 Items³¹), *Orientierung an Vorbildern* (3 Items³²) und *positive Erfahrungen* (3 Items³³). Aus den Faktoren *extrinsische Motivation*³⁴ und *Pädagogische Motivation*³⁵ wird jeweils nur ein Item

³¹ ...weil ich ein ausgeprägtes wissenschaftlich-mathematisches Interesse habe; ...weil ich mich für die Studieninhalte des Faches interessiere; ...weil ich neugierig bin, was mich im Fachstudium erwartet (ebd.)

³² ...weil mir ein bestimmter Mensch ein besonderes Vorbild ist; ...weil der Mathematikunterricht in meiner Schulzeit sehr positiv/anregend war; ...weil mich eine Mathematiklehrkraft in meiner Schulzeit begeistert hat (ebd.)

³³ ...weil ich in meiner eigenen Schulzeit im Fach Mathematik immer gute Noten hatte; ...weil ich Erfahrung als Nachhilfelehrer*in im Mathematik habe; ... weil ich anderen etwas gut erklären kann (ebd.)

³⁴ ...weil das Fach einfach zu unterrichten ist (ebd.)

³⁵ ...weil ich das Wissen und Können junger Menschen fördern möchte (ebd.)

übernommen, da die restlichen Items im eigens durchgeführten Pretest nicht sinnvoll erschienen³⁶. Die übernommenen Items müssen teils fachspezifisch umformuliert werden, wobei eine semantische Vergleichbarkeit erhalten bleibt. Die vorliegend ergänzten sieben Items 21 bis 26 (vgl. Anhang) gehen aus der Pilotstudie hervor³⁷; die Items 27 und 28 beziehen sich auf biografisch *frühe künstlerische Erfahrungen* verbunden mit der *Unterstützung durch das Elternhaus* und sind an Befunde der kunstpädagogischen Professionsforschung angelehnt (Peez 2009)³⁸. Die Student*innen wurden gefragt, aus welchen Gründen sie sich dazu entschieden haben, Bildende Kunst als Unterrichtsfach zu studieren.

Mit einer vier-faktoriellen Variante kann eine weitgehend inhaltliche Übereinstimmung der Faktoren beider Datensätze (t1 und t2) mit bestmöglichen Ladungsprofilen erreicht werden (vgl. Anhang Tabellen 11.3 und 11.4). Die Faktorenanalysen zur Reduktion der Skalen beider Befragungszeitpunkte werden folglich mit einer fixierten Anzahl von vier Faktoren durchgeführt. Beide Faktorenanalysen erklären deutlich mehr als 50 % der Varianz auf (t1=70,0 %; t2=72%) und das Cronbach's Alpha liegt für jeden der identifizierten Faktoren mit über 0.70 in einem sehr guten Bereich. Bei der Faktorenanalyse t1³⁹ und t2⁴⁰ ergeben sich jeweils drei inhaltlich übereinstimmende Faktoren: (1) *künstlerische Studienwahlmotivation* (KSM), (2) *pädagogische Studienwahlmotivation* (PSM) sowie (3) eigene positive schulische *Vorerfahrungen* (VOE). Der Faktor *künstlerische Selbstverwirklichung* (KSV) ist nur zum zweiten Befragungszeitpunkt identifizierbar und wird daher für den längsschnittlichen Vergleich nicht herangezogen. Die inhaltliche Itemzusammensetzung der Faktoren ist im zeitlichen Vergleich ähnlich (vgl. Anhang); die Subskalen (vgl. Anhang Tabellen 11.5 und 11.6) bilden daher vergleichbare Konstrukte ab und sind zur Analyse zeitlicher Verläufe geeignet. Bei einem paarweisen Vergleich zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen allen ermittelten Faktoren⁴¹.

Im Ergebnis erweist sich die fachlich-künstlerische Orientierung (Interesse an Kunst) zu beiden Befragungszeitpunkten mit Abstand als das bedeutsamste Motiv für die Wahl des Studienfachs Bildende Kunst (M_{t1}=5.80; M_{t2}=5.96). An zweiter Stelle folgt die pädagogische Orientierung (Freude, Überzeugung und Erfahrung an und in der Weitergabe von Kunst); diese nimmt mit den Praxiserfahrungen signifikant zu⁴² (M_{t1}=5.25; M_{t2}=5.84; M_{diff(t1-t2)}=+0.59). Die extrinsisch geltenden Vorerfahrungen (vorbildliche Lehrer*in aus der eigenen Schulzeit; gute Noten im Fach Kunst)

³⁶ Folgende Items wurden nicht übernommen: Faktor Pädagogische Motivation bei Cramer – ...*weil ich junge Menschen darin unterstützen möchte, einen guten Abschluss zu machen*; ...*weil ich das naturwissenschaftliche Wissen und Können junger Menschen fördern möchte*; Faktor extrinsische Motivation bei Cramer: ...*weil sich aus dem Fachstudium gute Einstellungschancen ergeben* (ebd.)
³⁷ Item 21 bis 24 enthalten pädagogisch-lehrberufsbezogene Motive, Item 25 künstlerische Interessen und Item 26 Bildungsrelevanz von Kunst.

³⁸ Item 27: *weil ich schon sehr früh gerne künstlerisch gearbeitet habe*; Item 28: *weil mich meine Familie im Kunstmachen bestärkt hat*

³⁹ Bartlett-Test (t1): Chi(378)=878.63, p < 0.001; KMO (t1): 0.585

⁴⁰ Bartlett-Test (t2): Chi(378)=1061.40, p < 0.001; KMO (t2): 0.632

⁴¹ T1: künstlerisches Interesse ***> Pädagogische Motive **> Positive Vorerfahrung. T1: künstlerisches Interesse ***> Positive Vorerfahrung. T2: künstlerisches Interesse ***> Pädagogische Motive ***> Positive Vorerfahrung. T2: künstlerisches Interesse ***> Positive Vorerfahrung.

⁴² Anstieg wird signifikant: (t(60)=-3.87; 0.000***

kommen erst an dritter Stelle, sind kaum relevant für die Studienfachwahl und treten unter Einfluss der schulischen Praxiserfahrung noch stärker in den Hintergrund⁴³ ($M_{t1}=4.28$; $M_{t2}=4.07$).

Diskussion der Studienfachwahlmotivation

Die konstant bestimmenden fachlich-künstlerischen Studienfachwahlmotive entsprechen den unverändert dominanten fachlich-künstlerischen Berufswahlmotiven von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Die an zweiter Stelle folgenden und zunehmenden pädagogischen Studienfachwahlmotive korrespondieren mit den bedeutsamer werdenden sozialen Berufswahlmotiven. Insgesamt lässt sich durch den Skalenvergleich die künstlerisch-pädagogische Berufswahlmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in ihrer Struktur und Dynamik sehr gut replizieren. Inwiefern nun explizit das Schulpraxissemester für den Zugewinn pädagogischer Orientierungen und damit für die Entwicklung einer Ausgewogenheit künstlerischer und pädagogischer Motive beigetragen hat, bleibt einer Klärung im Rahmen qualitativer Anschlussstudien vorbehalten.

Die fachliche Orientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist im Vergleich mit baden-württembergischen Lehramtsstudent*innen der Mathematik und Religion bei Studienbeginn um einen Skalenpunkt höher (vgl. Cramer 2012, S. 354f.), während die pädagogische Orientierung im Vergleich geringer ausfällt (ebd.). Für die geringeren Werte des Faktors pädagogische Orientierung vor dem Schulpraxissemester ist die geringe ‚Erfahrung in der Kunstvermittlung‘ (Item 13) verantwortlich (vgl. Tabelle 5.1 im Anhang: Skala Berufswahlmotivation mit Ladungsmatrize). Aus einer wirksamkeitsparadigmatischen Perspektive kann aus dieser Einzelbeobachtung geschlossen werden, dass pädagogische Vorerfahrungen vor Studienbeginn für eine umfangreichere pädagogische Orientierung bedeutsam und einflussreich sein können für eine ausgewogene künstlerisch-pädagogische Studienfachwahlmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst (vgl. Rothland 2011). Das Motiv ‚weil ich schon sehr früh gerne künstlerisch gearbeitet habe‘ ist bedeutsamer als das nur moderate Motiv ‚weil mich meine Familie im Kunstmachen bestärkt hat‘ (vgl. Peez 2009). Beide – als typisch für Kunstlehrer*innen geltende (ebd.) – Motive nehmen in ihrer Bedeutsamkeit während des Schulpraxissemesters ab.

6.1.3 Studien-, Berufs- und Lebensziele

In diesem Teilkapitel werden untersuchungsrelevante Ziele von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst untersucht. Die Motivationspsychologie unterscheidet zwischen *Zug-* und *Druck*motiven (Kuhl 2001), wobei *Ziele* (*Zugkräfte*) grundsätzlich als *Erwartungen* zu verstehen sind, die in die Zukunft gerichtet sind, während sich (*Beweg*)*Gründe* im Sinne von Motiven auf Erfahrungen aus der Vergangenheit stützen (Keller-Schneider et al. 2018, S. 222ff.). In einer Studie von Heine et al. (2008)

⁴³ Vorerfahrungen nehmen unter Einfluss des Schulpraktikums in ihrer Bedeutung signifikant ab: $(t(59)=2.65; 0.010^{**})$

visieren Lehramtsstudent*innen einen Umgang mit Menschen (87 %) und viel Freizeit an. Sämtliche karriere-, erfolgs- und leistungsorientierten Ziele werden in »bedenklich« geringerem Umfang angestrebt im Vergleich zu Student*innen anderer Studiengänge (44 % fachliche Anerkennung; 44 % in fachlicher Hinsicht überdurchschnittliches leisten; Heine et al. 2008, S. 312; zitiert nach Rothland 2011, S. 282).

In der vorliegenden Studie wird über eine 21 Items umfassenden Skala nach den angestrebten Studien-, Berufs- und Lebenszielen gefragt. Für die Skala werden 16 Items von Heine et al (2008) übernommen und teils fachspezifisch umformuliert, wobei darauf geachtet wird, dass eine semantische Vergleichbarkeit aufrecht erhalten bleibt. Das Item *eine anerkannte Fachfrau werden* wird in drei einzelne Items ausdifferenziert: 1. *eine anerkannte Kunstpädagogin werden*, 2. *eine anerkannte Künstlerin werden* und 3. *eine anerkannte Pädagogin werden*. Im Anschluss an die Pilotstudie wird das Item *viel Freizeit haben* bei Heine (ebd.) ausdifferenziert in die Items 19 *viel Freizeit zu haben, um immer künstlerisch tätig zu sein, auch neben dem Beruf*, Item 20 *... wegen Partnerschaft und Familie* und Item 21 *... um künstlerisch arbeiten zu können*. Diese Ausdifferenzierung soll einen Einblick in die Beweggründe für das hohe Bestreben nach Freizeit eröffnen. Darüber hinaus wird Item 18 *den Beamtenstatus erwerben* hinzugefügt.

Die Faktorenanalysen werden für den Datensatz t1 mit einer Fixierung auf vier Faktoren und für den Datensatz t2 mit einer Fixierung auf fünf Faktoren durchgeführt, womit die bestmöglichen Ladungsprofile mit vier längsschnittlich übereinstimmenden inhaltlichen Faktoren erzielt werden können. Für beide Analysen sind weit mehr als 50% der Varianz erklärbar (t1=78 %; t2=76 %). Ebenso weist jedes der gefundenen Konstrukte ein sehr gutes Cronbach's Alpha von >0.7 auf. Ein fünfter Faktor ist nur vor dem Schulpraxissemester identifizierbar und bleibt daher für den längsschnittlichen Vergleich unberücksichtigt. Die inhaltlich Itemzusammensetzung der Faktoren t1 und t2 ist ähnlich; somit können mit folgenden Faktoren weitgehend übereinstimmende Konstrukte abgebildet werden: Faktor 1 – *künstlerische Ziele* (KÜZ) (*anerkannte Künstler*in werden; neben dem Beruf viel Freizeit haben und immer künstlerisch tätig sein*); Faktor 2 – *lehrberufsbezogene Ziele* (LBZ) (*anerkannte Kunstpädagog*in, anerkannte Pädagog*in*); Faktor 3 – *karrierebezogene Ziele* (KBZ) (*leitende Funktion, guter Verdienst, Aufstiegsmöglichkeiten*) und Faktor 4 – *berufsferne Ziele* (BFZ) (*örtliche Flexibilität; institutionelle Unabhängigkeit; irgendwann etwas ganz anderes machen; Offenheit für neue Betätigungsmöglichkeiten*).

Künstlerische Ziele sind im Ergebnis vor und nach dem Schulpraktikum mit Abstand die bedeutsamsten Ziele für Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst⁴⁴ (M_{t1}=5.68; M_{t2}=5.51). Ihnen ist es wichtig, sich nicht vom Beruf vereinnahmen zu lassen, um für die künstlerische Arbeit genügend Freizeit zu haben. An zweiter Stelle folgen lehrberufsbezogene Ziele (M_{t1}=4.79), wie eine anerkannte

⁴⁴ t1: Künstlerische Ziele ***> extrinsisch-karrierebezogene Ziele. T1: Künstlerische Ziele ***> intrinsisch lehrberufsbezogen *> extrinsisch-berufsferne Ziele. t1: Künstlerische Ziele ***> extrinsisch-berufsferne Ziele.

t2: Künstlerische Ziele ***> extrinsisch-karrierebezogene Ziele. T2: intrinsisch lehrberufsbezogen **> extrinsisch-berufsferne Ziele. t2: Künstlerische Ziele ***> extrinsisch-berufsferne Ziele.

Kunstlehrkraft zu werden; diese nehmen unter Einfluss des Schulpraxissemesters tendenziell zu ($M_{t1}=4.99$). An dritter Position folgen karrierebezogene Ziele; diese sind sowohl vor als auch nach dem Praktikum moderat bedeutsam ($M_{t1}=4.46$; $M_{t2}=4.45$). Berufsferne Ziele besitzen zu beiden Befragungszeitpunkten kaum Zugkraft ($M_{t1}=4.16$; $M_{t2}=4.00$). Insgesamt erweisen sich die Ziele als relativ stabil: keine der längsschnittlichen Veränderungen werden signifikant (vgl. Anhang Tabelle 11.16: längsschnittlicher Signifikanztest).

Diskussion der Studien-, Berufs- und Lebensziele

Die konstant primär fachlich-künstlerische Zielorientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst entspricht den unverändert dominanten künstlerischen Berufswahlmotiven. Die an zweiter Stelle folgenden und tendenziell zunehmenden lehrberufsbezogenen Ziele korrespondieren mit den zweitrangigen, aber ebenfalls zunehmenden sozialen Berufswahlmotiven. Struktur und Dynamik der künstlerisch-pädagogischen Berufswahlmotivation der Befragten lassen sich damit sehr gut bestätigen. Die fehlenden längsschnittlichen Zielveränderungen sprechen für eine die Stabilität früh gesteckter Ziele. Der Befund bekräftigt die unter Lehramtsstudent*innen allgemein bekannte längsschnittliche Stabilität von Zielen und deren gute Vorhersagekraft für das weitere berufliche Bestreben (vgl. Cramer 2012, S. 494).

Eine anerkannte Kunstpädagogin zu werden, ist Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst bedeutsamer als eine anerkannte Pädagog*in zu werden. Insofern ist über den Befragungszeitpunkt hinweg von einem dominanten fachlich-künstlerischen Selbstverständnis als angehende Lehrkraft auszugehen. Mit der Weiterführung der längsschnittlichen Studie wird ersichtlich werden, inwiefern sich aus diesen frühen Zielbestrebungen tatsächlich Informationen zur Einmündung in den Lehrberuf ableiten lassen. Die Ausdifferenzierung des als lehramtstypisch geltenden Zieles ‚viel Freizeit haben‘ (vgl. Rothland 2011, S. 282; vgl. Heine et al. 2008, S. 312) erweist sich als aussagekräftig: Drei Viertel der Befragten streben vor und nach dem Schulpraxissemester danach, immer künstlerisch tätig zu sein, auch neben dem Beruf und danach, viel Freizeit zu haben, verbunden mit der Begründung, künstlerisch arbeiten zu wollen. Das intrinsische Interesse an einer eigenen künstlerischen Arbeit dürfte sich auf die fachliche Qualifikation in der späteren beruflichen Tätigkeit günstig auswirken.

Zudem korrespondieren die fachlich-künstlerischen Ziele mit dem starken Bestreben der Befragten, in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten zu wollen, was allgemein als lehramtstypisch gilt (ebd.). Unter den karriere-, erfolgs- und leistungsorientierten Berufszielen wird die Bereitschaft, sich ständig neuen Herausforderungen zu stellen und während der Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen, im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen allgemein und allen anderen Fächergruppen vor und nach dem Schulpraxissemester häufiger angegeben, womit sich die Befunde der Pilotstudie bestätigen (Rothland ebd.; Heine ebd.).

6.1.4 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)

Die allgemeine Interessenlage gibt Auskunft darüber, welche Tätigkeiten im Rahmen des Studiums im Blickfeld von Student*innen sind bzw. welche individuelle Studienorientierung sie haben. Untersuchungen zur allgemeinen Interessenorientierung im Sinne der Holland'schen Kongruenztheorie (1997) sind differenziert nach Unterrichtsfächern zu bestimmen (Rothland 2014, S. 352) und lassen eine Aussage über das Verhältnis von Interesse (Person) und Studium/Lehrberuf (Umwelt) zu. Während sich eine dominante soziale (S=Social) Orientierung unter (angehenden) Lehrer*innen mehrfach bestätigt (Abel 1997, 2008; Foerster 2008; Eder 2008) und als »sinnvolle« und mit dem Berufsfeld »korrespondierende« Struktur angenommen wird (Eder 2008, S. 278; vgl. Rothland 2014, S. 352), sind, wie bereits erwähnt, in der Forschung Abweichungen vom Code S-A-E hinsichtlich der Fächerorientierungen allgemein bekannt (vgl. Kapitel 2.1.2).

Vorliegend wird das allgemeine Interesse anhand der sog. sechs RIASEC-Dimensionen (Holland 1997) erfasst. Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst wurden darum gebeten, ihre Interessen an den folgenden Tätigkeiten retrospektiv vor Studienbeginn sowie vor und nach dem Schulpraxissemester einzuschätzen: 1. praktisch-technische, erlebnisorientierte Tätigkeiten (R=realistic), die Kraft, Koordination und Handgeschick erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen; 2. forschende Aktivitäten (I=investigativ), die das beobachtende, symbolische, systematische und kreative Erforschen von physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen beinhalten; 3. sprachlich-künstlerische offene Situationen und Tätigkeiten (A=artistic), in denen eigene Ideen zum Ausdruck gebracht werden; 4. soziale Tätigkeiten (S=social), bei denen es darum geht, anderen Menschen zu helfen, sie zu beraten, zu unterrichten, zu behandeln oder zu pflegen; 5. unternehmerisches Interesse (E=enterprising), das auf Tätigkeiten abzielt, andere Menschen anzuleiten, zu führen, zu überzeugen, sie zu etwas zu bringen, zu beeinflussen und zu begeistern sowie 6. systematisierend-ordnende Tätigkeiten (C=conventional), bei denen es um verwaltende oder strukturierende Arbeiten geht. Die Befunde zu diesen sechs Einzelitems sind als grober Anhaltspunkt über die allgemeine Interessenorientierung zu werten. Der Befund wird über den sog. Drei-Buchstaben-Code mit den drei bedeutsamsten Interessen in absteigender Bedeutung angegeben.

Im Ergebnis zeigt sich unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst über alle Befragungszeitpunkte hinweg eine dominante künstlerische Interessenorientierung (A=artistic) (vgl. Tabelle A1.1.4), gefolgt von sozialen Interessen (S=social) sowie an dritter Position praktische Interessen (R=realistic). Der Drei-Buchstaben-Code lautet somit während des Befragungszeitraums konstant A-S-R. Die größte Veränderung insgesamt stellt sich bereits unter Einfluss des Fachstudiums in der Zunahme künstlerischer ($M_{diff(0-1)}=+0.53$) und forschender Interessen ($M_{diff(0-1)}=+0.52$) heraus. Während des Schulpraxissemesters folgt die Zunahme sozialer Interessen ($M_{diff(1-2)}=+0.40$). Der Anstieg unternehmerischer Interessen (E) vollzieht sich in etwas geringerem Umfang bereits während des Fachstudiums ($M_{diff(0-1)}=+0.34$), unter Einfluss des Schulpraktikums hingegen nicht nennenswert (vgl. Tabelle A1.1.4).

Tabelle 6.1 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)

Interessenorientierung (RIASEC)	R	I	A	S	E	C
t0 – vor Studienbeginn	4.77	4.38	6.22	5.57	4.28	3.28
t1 – kurz vor dem SPS	5.05	4.90	6.75	5.62	4.62	3.47
t2 – kurz nach dem SPS	5.08	5.07	6.53	6.02	4.78	3.23

Angaben in Mittelwerten je Interessenbereich zu den drei Befragungszeitpunkten t0, t1, und t2.

Diskussion der allgemeinen Interessenorientierung

Die konstant dominante künstlerische Interessenorientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst bestätigt die Vorannahme der Pilotstudie und liegt in Übereinstimmung mit dem Befund dominanter künstlerischer Berufswahlmotive der Studie. Die an zweiter Stelle folgenden und zunehmenden sozialen Interessen korrespondieren mit der Struktur und Dynamik sozialer Berufswahlmotive und decken sich mit den o.g. Befunden zu Studienfachwahlmotiven und Zielen. Aus einer wirksamkeitsparadigmatischen Perspektive erscheinen die ersten vier Studiensemester einflussreicher auf Veränderungen der allgemeinen Interessenorientierung zu sein, während das Praxissemester (lediglich) für einen Zuwachs sozialer Orientierungen verantwortlich ist. Dieser Befund steht im Widerspruch zur Annahme der Pilotstudie, wonach das Schulpraxissemester als größter Auslöser für Veränderungen in der Interessenorientierung angenommen wurde. Im Ergebnis zeigt sich ein Deckeneffekt hoher künstlerischer (A) und sozialer (S) Interessen, der in der Pilotstudie (noch) nicht in diesem Umfang sichtbar war.

Die Interessenorientierung Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst mit dem Code A-S-R bestätigt die in der Forschung bekannte Abweichung vom Code S-A-E für Lehrberufe (Holland 1997 S. 270) hinsichtlich der Fächerorientierungen (Abel 1997; Cramer 2012) und unterstreicht die aktuelle Forschungsprämisse, Untersuchungen zu Person-Umwelt-Passungen im Sinne der Holland'schen Kongruenztheorie (1997) bezogen auf den Lehrberuf differenziert nach Unterrichtsfächern zu bestimmen (Rothland 2014, S. 352). Auch unter Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch zeigt sich eine dominant künstlerisch-sprachliche Orientierung (A-S-E), allerdings mit dem Unterschied, dass deren unternehmerisches Interesse (E=Enterprising) höher ausgeprägt ist. Die bei Gymnasiallehramtsstudierenden der Mathematik und Religion auf ein leichtes Desinteresse stoßende ordnend-verwaltende Orientierung (C=Conventional) (Cramer 2012, S. 495) zeigt sich auch vorliegend bei Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst.

Bei einer Interpretation abweichender Befunder vom Code S-A-E unter Lehramtsstudent*innen gilt es zu berücksichtigen, dass Interessenorientierungen von *angehenden* Lehrer*innen vorliegen. Die für Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst bedeutsame Orientierung an praktischen Tätigkeiten (R) korrespondiert während des Fachstudiums in sinnvoller Weise mit der Entwicklung akademischer Fachlichkeit, die innerhalb eines künstlerischen Werkprozesses eine intensive praktische Atelierarbeit abverlangt. In der geplanten Weiterführung der längsschnittlichen Studie wird sich zeigen, inwiefern sich unternehmerische Orientierungen (E) im Verlauf der Berufseingangsphase im Sinne *situativer*

Interessentheorien (Krapp et al. 1992) verstärken, wenn in der unterrichtlichen Tätigkeit didaktische Fragen des Lehrens und Lernens zentraler werden.

Was kann nun aus der momentanen Differenz zum Code für Lehrberufe abgeleitet werden? Wie eine Studie von Kaub et al. (2012) nahelegt (vgl. Rothland 2014, S. 381), wäre in qualitativen Anschlussstudien zu fragen, inwiefern Abweichungen von lehramtstypischen Interessenorientierungen potentiell mit berufsbiografischen Herausforderungen verbunden sind. Insbesondere der Eintritt ins Schulpraxissemester kann als neuralgische Schwelle innerhalb der Berufsbiografie zwischen praktisch-künstlerischen Interessenorientierungen der Fachstudienumwelt und dem zukünftigen pädagogisch-didaktischen Aufgabenspektrum der beruflichen Umwelt betrachtet werden.

6.2 Überzeugungen und Werthaltungen

Überzeugungen und Werthaltungen gelten als weitgehend stabile (Goodlad 1991), »individuelle und die Wahrnehmung der Wirklichkeit vorstrukturierende[n] Grundorientierungen« (Cramer 2012, S. 293; vgl. Laucken 1974; Calderhead 1996; Sembill/Seifried 2009, S. 346). Berufsbezogene Überzeugungen (teacher beliefs) bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen, kurz: mit welchem Professionsideal sie sich identifiziert. Überzeugungen gehören zur Berufsethik einer Profession und geben dem Handeln einer Lehrperson Orientierung und Verhaltenssicherheit (Terhart 2007). In der vorliegenden Untersuchung wird das Professionsideal Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst anhand dreier Konstrukte operationalisiert: (1) die berufsbezogene Überzeugung hinsichtlich der Interessenorientierung guter Kunstlehrer*innen (beliefs RIASEC) (6.2.1), (2) die Auffassung über kunstdidaktische Theorien (6.2.2) sowie (3) die Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten (6.2.3).

6.2.1 Beliefs (RIASEC)

Um einen Einblick in das Verhältnis zwischen Professions*ideal* und tatsächlicher Interessenorientierung zu erhalten, werden Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst danach gefragt, an welchen Tätigkeiten sich die Interessen einer guten Kunstlehrkraft in ihren Augen orientieren. Hierzu lagen bislang ausschließlich Befunde aus der Pilotstudie vor.

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sind im Ergebnis vor Studienbeginn (t0) der Überzeugung, dass sich die allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) guter Kunstlehrer*innen gemäß dem Dreibuchstabencode in einer dominanten künstlerischen Orientierung ausdrückt (A-S-R) (vgl. Tabelle 6.1). Vor und nach dem Praktikum lautet demgegenüber das Professionsideal von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst gemäß dem Dreibuchstabencode S-A-E.

Tabelle 6.2 Beliefs (RIASEC)

Beliefs (RIASEC)	R	I	A	S	E	C
t0 – vor Studienbeginn	5.32	3.98	6.53	6.26	4.74	3.27
t1 – kurz vor dem SPS	5.32	5.02	6.55	6.57	5.38	4.15
t2 – kurz nach dem SPS	5.25	5.08	6.36	6.55	5.41	3.56

Interessenorientierung einer guten Kunstpädagog*in aus Sicht von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Angaben in Mittelwerten je Interessenbereich vor Studienbeginn (t0) sowie kurz vor (t1) und nach dem Schulpraxissemester (t2) in Mittelwerten (Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu; 7=trifft voll und ganz zu)

Diskussion zu beliefs (RIASEC)

Vor Beginn des Studiums liegt eine strukturelle Übereinstimmung von Professionsideal (A-S-R) und eigener Interessenorientierung (A-S-R) vor. Zu Beginn des fünften Semesters ähneln sich Professionsideal (S-A-E) und allgemein berufsfeldtypischer Code (S-A-E), während die eigenen Interessen (A-S-R) differieren. In den folgenden Tabellen (6.3; 6.4) sind die Unterschiede zwischen eigenem Professionsideal (M_{beliefs}) und eigenen Interessen ($M_{\text{Interesse}}$) im Längsschnitt (t_0, t_1, t_2) entlang der RIASEC-Dimensionen aufgelistet.

Die größte Differenz zeigt sich kurz vor dem Schulpraxissemester (t_1) zwischen eigenen Idealen ($M_{\text{beliefs}}=6.57$) und geringeren eigenen Interessen ($M_{\text{Interesse}}=5.62$) hinsichtlich sozialer Tätigkeiten (S=Social) (vgl. Tabelle $M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}=-0.95$); diese reduziert sich jedoch während der Schulpraxis. Die zweitgrößte Differenz liegt vor der Praxis in Tätigkeiten des Führens und Anleitens (E=Enterprising) und an dritter Position folgen Unterschiede vor Studienbeginn innerhalb sozialer Tätigkeiten (S=Social).

Tabelle 6.3 Beliefs (RIASEC) und eigene Interessenorientierung (RIASEC)

	R		I		A		S		E		C	
	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$	M_{beliefs}	$M_{\text{Interesse}}$
t0	5.32	4.77	3.98	4.38	6.53	6.22	6.26	5.57	4.74	4.28	3.27	3.28
t1	5.32	5.05	5.02	4.90	6.55	6.75	6.57	5.62	5.38	4.62	4.15	3.47
t2	5.25	5.08	5.08	5.07	6.36	6.53	6.55	6.02	5.41	4.78	3.56	3.23
M_{Ges}	5.30	4.97	4.69	4.78	6.48	6.50	6.46	5.74	5.18	4.56	3.66	3.33

Angaben in Mittelwerte vor Studienbeginn (t_0), kurz vor dem Schulpraxissemester (t_1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t_2) sowie durchschnittlicher Gesamtmittelwert über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg.

Tabelle 6.4 Differenzen: Beliefs (RIASEC) – eigene Interessenorientierung (RIASEC)

	R	I	A	S	E	C
	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$	$M_{\text{diff}(\text{beliefs-Interessen})}$
t0	(-)0.55	0.40	(-)0.31	(-)0.69	(-)0.46	0.01
t1	(-)0.27	(-)0.12	0.20	(-)0.95	(-)0.76	(-)0.68
t2	(-)0.17	(-)0.01	0.17	(-)0.53	(-)0.63	(-)0.33

Mittelwertdifferenzen vor Studienbeginn (t_0), kurz vor dem Schulpraxissemester (t_1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t_2). Bei negativem Mittelwert ist die Ausprägung der eigenen Interessenorientierung (RIASEC) geringer als die beliefs (RIASEC).

Aus einer kongruenztheoretischen Perspektive legen die Unterschiede berufsbiografische Entwicklungsschritte nahe. Unklar bleibt, inwiefern die Unterschiede zwischen Professionsideal und eigenem Interesse als zu bearbeitende Differenzen erlebt werden bzw. ob es sich dabei überhaupt um bearbeitbare Differenzen handelt. Schlussendlich bleiben diese Aspekte einer weiteren längsschnittlichen Betrachtung vorbehalten.

6.2.2 Verhältnis Fachlichkeit – Pädagogik

In diesem Teilkapitel wird untersucht, welche Vorstellungen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst über guten Kunstunterricht bzw. Kunstlehrer*innen haben. Damit soll ein erster Einblick in das projizierte Selbstverständnis als zukünftige Lehrkraft, in das Verhältnis von Kunst und Pädagogik sowie in die Überzeugungen hinsichtlich kunstdidaktischer Unterrichtskonzepte in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst gegeben werden. Dabei spielt die »alte« Frage eine Rolle, inwiefern sich (angehende) Lehrer*innen bei der Gestaltung von Kunstunterricht eher am Fach oder an Schüler*innen orientieren und ob es sich dabei um weitgehend stabile Grundorientierungen handelt (vgl. Caselmann 1949; Cramer 2012, S. 298). Einstellungen zu Schule und Unterricht gelten allgemein als maßgeblich vorgeprägt durch eigene schulische Vorerfahrungen (Cramer 2012, S. 194f.). Im Falle einer nicht hinreichenden Reflektion eigener schulischer Vorerfahrungen, seien diese einflussreicher für die Professionalisierung als die institutionelle Lehrer*innenbildung (z.B. Seydel 2005). Aufgrund ihrer Stabilität würden beliefs wie ein Filter wirken (Cramer 2012, S. 295), der diejenigen Inhalte zurückhalte, die nicht mit den eignen Vorannahmen vereinbar seien (ebd.). In einer Längsschnittstudie zeigt sich, dass (konservative) Überzeugungen während der Ausbildung zwar durchaus veränderbar (liberalisierbar) seien; bereits im Referendariat würden diese jedoch rückgängig gemacht (»Konstanzer Wannex«) (Koch et al. 1972) und in den ersten Berufsjahren schreibe sich diese Tendenz fort (Dann et al. 1981; vgl. Cramer ebd.). Da Lehrer*innen laut einer weiteren Studie in den ersten Berufsjahren zu einer *Anpassung* an die jeweils vorherrschenden *Handlungsroutinen* ihrer Schule neigen würden (Brouwer & ten Brinke 1995, S. 4), wird im Kontext der Lehrer*innenbildung auch von *low impact enterprise* bzw. *weak intervention* gesprochen (im Überblick Cramer ebd.).

Die Frage nach dem Verhältnis von Fachlichkeit und Pädagogik ist im kunstdidaktischen Diskurs aufgrund divergenter Selbstverständnisse zur inhaltlichen Bestimmung einerseits von *akademischer* Fachlichkeit und andererseits von *schulischer* Fachlichkeit doppelt virulent (Bader & Hermann 2019; Bader & Hermann 2020). Die Positionsbestimmungen werden im Fachdiskurs zwischen den Polen Kunst und Bild, Subjekt und Ethik verhandelt (im Überblick ebd. 2020). Darüber hinaus existieren eine Reihe weiterer Positionen, die in ihrer Breite einer separaten Aufarbeitung bedürfen.

Kunstdidaktische Konzepte und zugrundeliegende Überzeugungen

Die Annäherung von künstlerisch-fachlichen und lehrberufsbezogenen Studienanteilen ist eine zentrale Aufgabe der kunstakademischen Lehrer*innenbildung. Kunstdidaktische Konzepte eröffnen einen Möglichkeitsraum, in welchem sich Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst orientierend positionieren können, um sich perspektivisch in eine Selbstrolle als Kunstpädagog*in einzufinden und eine berufliche Identität auszubilden. Die verschiedenen Verhältnisbestimmungen haben in den vergangenen Jahrzehnten zu einer Ausdifferenzierung fachdidaktischer Konzepte geführt, die sich teils widersprechen, teils als zu vereinbarende Dimensionen im Kunstunterricht beschrieben werden (vgl. Bering et al. 2017). Kunst und Pädagogik werden zuweilen als unüberbrückbares Spannungsfeld oder sich befruchtende Pole verhandelt (im Überblick Peez 2012). Den Verhältnisbestimmungen können

bestimmte Weltbilder und Überzeugungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, moralische Werte sowie Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnisse (vgl. Cramer 2012 S. 306 ff.) zugrunde gelegt werden. In Tabelle 6.5 sind die Überzeugungen und Werthaltungen aufgelistet, die den kunstdidaktischen Theoriekonzepten in der Studie zugrunde gelegt werden. Sie sind angeordnet nach epistemologischen Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen, kontextbezogenen Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft sowie personenbezogenen Überzeugungen zu Lehrkräften und Schüler*innen. Die Bereiche, auf die sich die Überzeugungen beziehen, können sich theoretisch auch überschneiden (z.B. Lerninhalt und Gesellschaft).

Die pluralen Verhältnisbestimmungen reichen von einem hegemonialen Verhältnis bis zur »Einheit von Kunst und Pädagogik und deren Untrennbarkeit in künstlerischen (Selbst-)Bildungsprozessen« (Peez 2012, S. 76), sowie von Zweckfreiheit bis Zweckorientierung. Inwiefern die divergenten fachlichen und professionsbezogenen Selbstverständnisse Lehramtsstudent*innen in ihrer Orientierung zwischen Kunst und Pädagogik vor besondere Herausforderungen stellt, ist offen. Im Schulpraxissemester kommen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mit den verschiedenen kunstdidaktischen Konzepten in Berührung. Einzelne Konzepte können im Einklang mit eigenen Überzeugungen und Weltbildern sowie eigenem Verständnis von Bildung, Erziehung, Schule und Kunst wahrgenommen werden oder auf Ablehnung stoßen.

Während die Ästhetische Erziehung im Sinne Ottos geplante Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche und didaktisch zu begründende, absichtsvolle Handlungen von Lehrenden thematisiert, setzt Gerd Selle mit Ästhetischer Bildung auf »die autonome Aneignung von Weltaspekten« bzw. auf die Selbstbildung der Menschen (Peez 2012, S. 64) und »fordert die Kunstnähe kunstpädagogischer Projekte« (ebd. S. 68). Das Konzept der *Bildorientierung* (Billmayer 2003) stellt das Bild als Leitkategorie im Kunstunterricht ins Zentrum. Die Kunst wird darin auf einen Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern beschränkt und Kunstunterricht habe vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten. Die Vermittlung visueller Basiskompetenz (visual literacy) kann dabei als »Weiterentwicklung« der Ästhetischen Erziehung Ottos »im Zeitalter digitaler Medien« betrachtet werden (Peez 2012, S. 72). Beiden Ansätzen liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, wonach ein gebildeter Mensch die gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigt und Schule die Aufgabe hat, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen (Horkheimer 1952; Cramer 2012, S. 307). Die kontextbezogene Überzeugung einer Resubjektivierung durch Schule beansprucht in beiden Fällen den moralischen Wert des Tun-Sollens (Bochenski 1959). Zugespitzt unterwirft sich Kunstunterricht darin dem Diktat gesellschaftlicher Notwendigkeiten: Schüler*innen müssen sich den kulturellen Gehalt der Gesellschaft zu Eigen machen (Bader & Hermann 2019b).

Das Konzept der *Künstlerischen Bildung* (Buschkühle 2003) bezieht sich auf den erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys, wonach Kunst und Pädagogik eine *Einheit* bilden, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen (vgl. ebd.). Sie

argumentiert aus einer humanistischen Perspektive für eine zentrale Stellung der Kunst im Kunstunterricht, um die Entwicklung der Persönlichkeit und eine ethisch-moralische, ästhetische Ausbildung des Menschen zu verwirklichen (vgl. Bader & Hermann 2019b).

Das Konzept der *Ästhetischen Forschung* (Kämpf-Janssen 2001) stellt ausgehend von einem erkenntnisorientierten Kunstunterricht das Subjekt ins Zentrum: Schüler*innen können darin ihre Aufgaben selbst formulieren (Forschungsfragen) und ästhetische Forschungsbewegungen zur Welt- und Selbsterkundung vollziehen (ebd.). Die inhaltlich-methodischen Setzungen sind mit der kontextbezogenen Überzeugung verbunden, Kunstunterricht müsse hauptsächlich zur Entfaltung des Individuums in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft beitragen. Die Orientierung am Subjekt akzentuiert dabei die Ausbildung charakterlich gefestigter Kinder und Jugendlicher (Bader & Hermann 2019b).

Das Konzept der *Biografie-Orientierung* (Sabisch & Seydel 2004) orientiert sich an der Biografie bzw. der Subjektivität der Schüler*innen sowie an ästhetischen Werten des Sein-Sollens (Bochenski 1959). Eine weitere Möglichkeit der Positionsbestimmung stellt die Vorrangstellung der Pädagogik dar: Angesichts der Gefahren einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung fordert Krautz (2007), den Menschen wieder in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen zu stellen: Lehrkräfte sollten demnach Pädagog*innen und weniger Fachwissenschaftler*innen sein. Diese Positionierung der Pädagogik als Leitwissenschaft richtet sich gegen eine Orientierung an der Wissensgesellschaft und im Zweifelsfall bloßen Vermittlung fundierten Sachwissens auf Kosten pädagogischer Notwendigkeiten (Bader & Hermann 2019). Ähnlich der pädagogischen wird mit einer *ethischen Orientierung* – eine ethisch-moralische Verantwortung als Leitkategorie der Lehrkraft fokussiert – erst danach komme die Kunst (Sowa).

Daneben wird das Feld kunstdidaktischer Konzepte durch stärker am wissenschaftlichen Kontext interessierte soziologische-, kultur- und gendertheoretische Orientierungen beschrieben und mit kritisch aktivistischen und postkolonialen Ansätzen wird ein weiteres Spannungsfeld zwischen Veränderung und Reproduktion von gesellschaftlichen und institutionellen (Macht-)Verhältnissen in Vermittlungssituationen angenommen. In der Annahme einer strukturellen Ähnlichkeit künstlerischer und pädagogischer Prozesse können die benannten Theoriekonzepte auch als Teil eines konstruktiven *mehrperspektivischen Pluralitätsdiskurses* angesehen werden (Bader & Hermann 2019b).

Tabelle 6.5 Verhältnis von Kunst und Pädagogik

Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Kunstpädagogische Konzepte / kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft
Im Zweifelsfall muss im Kunstunterricht die Vermittlung fundierten Sachwissens Vorrang vor allgemeinen pädagogischen Bemühungen haben.	Orientierung an Wissensgesellschaft/ Fachlichkeit entspricht Leitkategorie/ Pädagogik als Bezugswissenschaft nicht zentral/ aus: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSK).
Kunst und Pädagogik bilden eine Einheit, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen.	Konzept der ‚Künstlerischen Bildung‘ (Buschkühle 2003; 2011)/ Kunst und Pädagogik bilden gleichberechtigte Bezugswissenschaften/ keine hegemoniale Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik.
Kunstunterricht hat vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten.	Konzept der ‚Bild-Orientierung‘ (Billmayer 2003)/ das Bild fungiert als Leitkategorie bzw. Basiskompetenz/ entspricht dem Bildungsverständnis M. Horkheimers (1952), wonach ein gebildeter Mensch die gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigt/ gesellschaftliche Handlungsfähigkeit wird durch Schule sichergestellt/ Resubjektivierung durch Schule: Schüler*innen müssen sich den kulturellen Gehalt der Gesellschaft zu eigen machen/ Moralischer Wert des <i>Tun-Sollens</i> (Bochenski 1959)/ Kunstunterricht unterwirft sich dem Diktat gesellschaftlicher Notwendigkeiten.
Im Unterrichtsfach Bildende Kunst sollte die Kunst selbst nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern sein.	Konzept der ‚Bildorientierung‘ (Billmayer 2003)/ Bild als Leitkategorie für Kunstunterricht/ Kunst stellt nicht die Leitwissenschaft dar.
Kunstunterricht sollte verstanden werden als ästhetische Forschung zur Welt- und Selbsterkundung.	Konzept der ‚Ästhetischen Forschung‘ (Helga Kämpf-Janssen, 2001)/ Entfaltung des Individuums / Ästhetische Werte des <i>Sein-Sollens</i> (Bochenski 1959)/ Personalisationsfunktion von Schule in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft.

Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schüler*innen	Kunstpädagogische Konzepte / Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft
Der Kunstunterricht sollte nicht in erster Linie Fachliches vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte/ autonome Menschen heranbilden.	Subjektorientierung/ aus: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSK)/ Entfaltung des Individuums in freiheitlich-demokratischer Gesellschaft/ Ästhetische Werte des <i>Sein-Sollens</i> (Bochenski 1959).
Lehrkräfte sollten vor allem Pädagog*innen und weniger Fachwissenschaftler*innen sein.	Pädagogik als Leitwissenschaft (Jochen Krautz).
Kunstlehrerin oder Kunstlehrer zu sein verlangt eine doppelte Qualifikation: Künstler*in zu sein und Pädagog*in zu sein.	Konzept der ‚Künstlerischen Bildung‘ (Buschkühle 2003; 2011)/ doppeltes Rollenverständnis als Lehrkraft.
Das wichtigste ist eine ethische Verantwortung als Lehrkraft: erst danach kommt die Kunst.	Ethisch-moralische Orientierung (Hubert Sowa)/ Ethik als Leitkategorie/ Ethik, Moral und Kunst werden als voneinander getrennte Größen betrachtet.
Die Lehrkraft sollte aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agieren, um sich von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten nicht eingeschränkt zu fühlen.	Konzept der ‚Künstlerischen Bildung‘ (Gerd-Peter Zaake 2012)/ System Schule beinhaltet Einschränkungen/ Bewahrung von Autonomie und Freiheit durch künstlerisch geprägtes Selbstverständnis als Lehrkraft.
Ausgangspunkt für den Kunstunterricht sollte die Biografie und Subjektivität der einzelnen Schülerinnen und Schüler sein.	Konzept der ‚Biografie-Orientierung‘ (Sabisch & Seydel 2004)/ Subjektorientierung / Entfaltung des Individuums in freiheitlich-demokratischer Gesellschaft/ Ästhetische Werte des <i>Sein-Sollens</i> (Bochenski 1959).
Schülerinnen und Schüler sollten im Kunstunterricht die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben selbst zu formulieren.	Konzept der ‚Ästhetischen Forschung‘ (Helga Kämpf-Janssen, 2001)/ Subjektorientierung/ Entfaltung des Individuums in freiheitlich-demokratischer Gesellschaft/ erkenntnisorientierte inhaltlich-methodische Setzung.

Die Aussagen (Spalte 1) stehen stellvertretend für ein kunstdidaktisches Konzept (Spalte 2) (vgl. Peez 2012). Als Einzelitems bilden sie die Skala *Verhältnis Kunst und Pädagogik* zur Untersuchung von Überzeugungen und Werthaltungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst im empirischen Teil der Studie (vgl. Teilkapitel 6.2.2).

Vorliegend wird eigens eine 12 Items umfassende Kurzskaala zum Verhältnis von Fachlichkeit und Pädagogik entwickelt (vgl. Tabelle A1.2.2). Im Anschluss an Cramer werden die Items 1, 2, 3 (vgl. Tabelle 6.6) aus der Subskala *Selbstverständnis als Pädagog*in vs. Fachwissenschaftler*in* des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) übernommen, um die Orientierung der Befragten an den Lehrinhalten versus an den Lernenden zu untersuchen (Koch et al. 1972, S. 4ff.; Cramer 2012, S. 295ff.). Darüber hinaus werden Items zum Konzept der *Künstlerischen Bildung* (Items 4, 5, 7) und der *Bildorientierung* (Items 8, 9) entwickelt. Weiter beinhaltet die Skala Items zur *Ästhetischen Forschung* (Items 11, 12), zur *Subjekt- und Biografieorientierung* (Items 2, 10) sowie zur *ethischen Orientierung* (Item 6). Da keine faktorenanalytische Trennung gelingt, wird die Analyse entlang der einzelnen Items durchgeführt.

Tabelle 6.6 Überzeugungen zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik

Verhältnis Kunst und Pädagogik	Konzept	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff(t1-t2)}
1 Im Zweifelsfall muss im Kunstunterricht die Vermittlung fundierten Sachwissens Vorrang vor allgemeinen pädagogischen Bemühungen haben.	Vorrang Fachlichkeit	3.51	3.74	0.23
2 Kunstunterricht sollte nicht in erster Linie Fachliches vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte/ autonome Menschen heranbilden.	Subjekt-Orientierung	5.78	5.49	-0.29
3 Lehrkräfte sollten vor allem Pädagog*innen und weniger Fachwissenschaftler*innen sein.	Vorrang Pädagogik	3.80	3.82	0.02
4 Kunst und Pädagogik bilden eine Einheit, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen.	Künstlerische Bildung	5.54	5.90	0.36
5 Kunstlehrerin oder Kunstlehrer zu sein verlangt eine doppelte Qualifikation: Künstler zu sein und Lehrkraft zu sein.	Künstlerische Bildung	6.08	5.79	-0.29
6 Das wichtigste ist eine ethische Verantwortung als Lehrkraft: erst danach kommt die Kunst	Ethische Orientierung	4.23	4.45	0.22
7 Die Lehrkraft sollte aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agieren, um sich von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten nicht eingeschränkt zu fühlen.	Künstlerische Bildung	5.86	6.06	0.04
8 Der Kunstunterricht hat vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten.	Bild-Orientierung	3.91	4.47	0.56
9 Im Unterrichtsfach Bildende Kunst sollte die Kunst selbst nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern sein.	Bild-Orientierung	3.65	4.59	0.94
10 Ausgangspunkt für den Kunstunterricht sollte die Biografie und Subjektivität der einzelnen Schülerinnen und Schüler sein.	Biografie-Orientierung	4.73	5.28	0.55
11 Schülerinnen und Schüler sollten im Kunstunterricht die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben selbst zu formulieren.	Ästhetische Forschung	5.17	4.99	-0.18
12 Kunstunterricht sollte verstanden werden als ästhetische Forschung zur Welt- und Selbsterkundung.	Ästhetische Forschung	6.21	6.23	0.02

Angaben in Mittelwerten vor dem Schulpraxissemester M_{t1} und nach dem Schulpraxissemester M_{t2} sowie Mittelwertdifferenzen zwischen M_{t1} und M_{t2}.

Im Ergebnis sind Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst an den Kunstakademien Stuttgart und Karlsruhe vor und nach dem Schulpraxissemester primär vom Konzept der Ästhetischen Forschung

überzeugt, wonach Kunstunterricht die ästhetische Erkundung von Welt ermöglichen sollte (Items 12: $M_{t1}=6.21$; $M_{t2}=6.23$). An zweiter und dritter Position folgen Überzeugungen der Künstlerischen Bildung, wonach eine Kunstlehrkraft gleichsam Künstler*in sein (Item 5: $M_{t1}=6.08$) und aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agieren sollte, um sich von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten nicht eingeschränkt zu fühlen (Item 7: $M_{t1}=5.86$). Dabei darf in den Augen der Befragten die Vermittlung von Fachlichem nicht Selbstzweck sein, sondern sollte mit dem Ziel verbunden werden, Menschen in ihrer Autonomie und Charakterfestigung zu unterstützen (Subjektorientierung) (Item 2: $M_{t1}=5.72$). Ein hegemoniales Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik im Sinne einer Vorrangstellung einer der beiden Disziplinen wird konstant abgelehnt (vgl. Tabelle 6.5; Items 1, 3). Nach den Erfahrungen im Schulpraxissemester können sich die Befragten erstmals moderat vorstellen, dass Kunst nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themen im Kunstunterricht darstelle (Item 9: $M_{t2}=4.59$; $M_{diff(t1-t2)}=+0.94!$) und sie gewinnen zunehmend eine Vorstellung darüber, wie sich eine Orientierung an der Biografie der Schüler*innen im Unterricht realisieren lässt (Item 10: $M_{t2}=5.28$).

Diskussion Verhältnis Fachlichkeit – Pädagogik

Die Vorstellungen der Befragten von Unterricht insbesondere gemäß der Künstlerischen Bildung liegen in Übereinstimmung mit ihren eigenen dominanten fachlich-künstlerischen Berufswahlmotiven. Ihre sozialen Berufswahlmotive korrespondieren mit ihrer Überzeugung, Unterricht habe die Aufgabe, Schüler*innen in ihrer Autonomie und Charakterfestigung zu unterstützen. Entsprechend lehnen die Befragten ein hegemoniales Verhältnis im Sinne einer Vorrangstellung von Kunst oder Pädagogik konstant ab. Es deutet sich vielmehr eine ausgewogene fachliche *und* schülerorientierte Grundhaltung unter Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst an, während sich Lehramtsstudent*innen anderer Fächer auf Gymnasialstufe stärker am Fach orientieren (Cramer 2012, S. 298ff.). Persönliche Probleme von Schüler*innen zugunsten von Lernstoff hintanzustellen, würde den sozialen Orientierungen der Befragten widersprechen. Es liegt nahe, dass die bedeutsamer werdende Biografie-Orientierung in Zusammenhang mit den Erfahrungen steht, im Unterricht die Biografie der Schüler*innen einzubeziehen.

Die moderat zunehmende Orientierung am Bild (Item 8) stellt laut Befund die größte Veränderung hinsichtlich der studentischen Überzeugungen unter Einfluss des Schulpraxissemesters dar und bezieht sich explizit auf die konkrete Vorstellung, wonach Kunst im Kunstunterricht nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themen darstellt. Möglicherweise erleben die Student*innen im Praktikum den Erwerb von Bildkompetenz insbesondere in Themenfeldern der angewandten Künste wie Architektur und Design gemäß des Bildungsplans als relevantes Unterrichtsziel. Zum anderen kommt hierfür die (temporäre) Entfernung von der eigenen künstlerischen Arbeit während des Schulpraxissemesters in Betracht, was die Frage nach der erlebten Passung zwischen eigenen dominanten künstlerischen Interessen und der lehrberufsbezogenen Umwelt aufwirft. Während die Zentralstellung von Kunst bezogen auf Kunstunterricht und Lehrer*innenrolle in den Augen der Befragten moderat abnimmt, bleibt die fachlich-künstlerische Orientierung konstant ein dominantes Studien- und Berufswahlmotiv.

Wie sich bei der personenzentrierten Ergebnisbetrachtung noch zeigen wird (vgl. 6.4), geht diese Öffnung im Schulpraktikum insbesondere bei Profil 1 mit einem geringeren Erleben von Zufriedenheit, Sinn und Erfüllung einher.

6.2.3 Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten

Subjektive Einschätzungen der Bedeutsamkeit einzelner Ausbildungskomponenten gewähren einen Einblick in die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis von Lehramtsstudent*innen sowie in deren Akzeptanz bzw. beigemessene identitätsstiftende Geltung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile (Cramer 2012, S. 410ff.). Aus der Sicht von Lehramtsstudent*innen werden die einzelnen Ausbildungsanteile allgemein nicht gleichwertig in ihrer Bedeutung für die eigene Berufsqualifizierung eingeschätzt, zumeist wird die schulische Unterrichtspraxis für elementar gehalten (ebd. S. 408). Unter Erstsemestern verschiedener Schularten wird dem fachwissenschaftlichen Studium eine deutlich geringere Bedeutung im Vergleich zu den am wichtigsten erachteten berufspraktischen Anteilen der Ausbildung eingeräumt. Die Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium nimmt allgemein im Längsschnitt bis zum Studienende deutlich ab und wird durch ein zunehmendes Erfolgserleben in Schulpraktika erklärt (Cramer 2013, S. 74). Im Wesentlichen gelten hierfür Strukturen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung als Verursacher und weniger personale Dispositionen der Student*innen (Cramer 2013, S. 80): demnach stelle das Primat der Schulpraxis den Sinn bildungswissenschaftlicher Studien in Frage und berge die Gefahr einer »Deprofessionalisierung aufgrund einer geringeren theoretischen Reflexionsgrundlage (ebd.).

Die Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst wird über eine sieben Einzelitems umfassende Skala im Anschluss an die von Cramer entwickelte Skala ‚Bedeutsamkeit der Ausbildungskomponenten‘ (Cramer u.a. 2009a; 2012, S. 411) operationalisiert (vgl. Anhang Tabelle 11.26). Die Student*innen wurden kurz vor (t1) und direkt nach (t2) dem Schulpraxissemester gefragt, wie wichtig sie 1. das fachwissenschaftliche, 2. das didaktisch-methodische, 3. das bildungswissenschaftliche Studium, 4. das Orientierungspraktikum, 5. das Schulpraxissemester, 6. das Referendariat sowie 7. die Berufseinstiegsphase erachten. Im Ergebnis messen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zum ersten Befragungszeitpunkt dem fachwissenschaftlichen Studium die höchste berufsqualifizierende Bedeutung bei ($M_{t1}=6.36$), jedoch nur knapp vor den berufspraktischen Studien⁴⁵. Didaktisch-methodische ($M_{t1}=5.37$) und erziehungswissenschaftliche Anteile ($M_{t1}=4.90$) werden im Vergleich dazu als weniger relevant erachtet. Mit den Erfahrungen der absolvierten Schulpraktika wird nun das Schulpraxissemester elementar ($M_{diff(t1-t2)}=+0.46$; $M_{t2}=6.48$), jedoch nur knapp vor dem fachwissenschaftlichen Studium ($M_{t2}=6.32$). Weitere Veränderungen im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt sind gering und am ehesten noch im tendenziell bedeutsamer werdenden didaktisch-methodischen Studienanteil zu

⁴⁵ Berufspraktische Studien: Referendariat $M_{t1}=6.25$; Berufseinstiegsphase $M_{t1}=6.07$; Schulpraxissemester $M_{t1}=6.02$

identifizieren ($M_{t2}=5.51$; $M_{diff(t1-t2)}=+0.14$). Das zweiwöchige Orientierungspraktikum wird für den eigenen Entwicklungsprozess konstant als nicht bedeutsam eingestuft ($M_{t1}=3.69$; $M_{t2}=3.25$; $M_{diff(t1-t2)}=-0.44$).

Diskussion zu Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten

Die Befunde zeigen, dass Gymnasiallehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nicht allen Ausbildungskomponenten eine gleich große Bedeutung für den eigenen Entwicklungsprozess beimessen. Der hohe Stellenwert des fachwissenschaftlichen Studiums entspricht den primär fachlich-künstlerischen Berufswahlmotiven der Befragten und wird in der allgemeinen Lehrer*innenbildungsforschung als hohe Identifikation mit dem Fachstudium gedeutet (vgl. Terhart 2009, S. 431; vgl. Cramer 2012, S. 409 und 494). Unter Erstsemestern des Gymnasiallehramts im Fach Mathematik und Religion wird der fachwissenschaftlichen Ausbildung jedoch keine unterstützend-erleichternde Funktion für den Berufseinstieg und die Berufsausübung zugetraut, den berufspraktischen Anteilen der Ausbildung jedoch die höchste (Cramer 2012, S. 410ff.). Mit den Praxiserfahrungen messen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst den fachlichen und berufspraktischen Studienanteilen einen gleichrangigen Stellenwert bei.

Das lehramtsübergreifende Phänomen der als weniger relevant erachteten didaktisch-methodischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile wird allgemein darauf zurückgeführt, dass diese Studienanteile »als weitgehend zusammenhangslos, wenig systematisiert und kaum berufsfeldbezogen erlebt« werden (Terhart 2009, S. 431; zitiert nach Cramer 2012, S. 409). Inwiefern diese Begründung auf die Befragten der vorliegenden Studie zutrifft, bleibt offen und ist einer qualitativen Betrachtung vorbehalten.

Nicht alle Ausbildungskomponenten, die »unmittelbar mit dem Berufsbild und der Unterrichtstätigkeit« (Cramer 2012, S. 414) zu tun haben, werden von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst automatisch als bedeutsam eingestuft. Die abnehmende Bedeutung des Orientierungspraktikums erstaunt weniger im Hinblick auf dessen geringen zeitlichen und eigenaktiven Umfang. Jedoch verspricht der Terminus ‚Orientierung‘ einen relevanten Nutzen im Sinne einer Exploration im beruflichen Feld und einer Erörterung darüber, ob der Beruf den eigenen Vorstellungen entspricht. Die vereinfachte Formel ‚Lehramtsstudent*innen denken von der Praxis her‘ (Cramer, S. 414) trifft insofern nicht oder nur eingeschränkt auf die Befragungsgruppe zu. Obschon gerade für die noch Unentschiedenen ein Nutzen darin liegen könnte, muss aufgrund des Befundes davon ausgegangen werden, dass Zweck und Ziel des Orientierungspraktikums in seiner zweiwöchigen Konzeption in den Augen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst nicht erfüllt werden.

6.3 Ausbildungserfahrungen

Subjektive Ausbildungserfahrungen von Lehramtsstudent*innen »können als Spiegel ihrer professionellen Entwicklung« angesehen werden (Cramer 2012 S. 107). Mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977) wird die Erwartung von Lehramtsstudent*innen in den Blick genommen, auch in schwierigen Situationen selbstständig und erfolgreich handeln zu können. In Abschnitt 6.3.1 werden Ausbildungserfahrungen im Sinne subjektiven Studierlebens von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst betrachtet und in Abschnitt 6.3.2 wird die Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen ihrer Praxiserfahrungen über ‚Erwartung‘ (t1) und ‚Erleben‘ (t2) untersucht.

6.3.1 Studierleben

Für eine erlebte Studienzufriedenheit kommen vielfältige Ursachen in Betracht, wobei fachübergreifenden Aspekten eine größere Aussagekraft zugesprochen wird (Giesen u.a. 1986, S. 76; Urban 1992; Spies u.a. 1996; Mayr & Mayrhofer 1997; Spies u.a. 1998; Damrath 2006; Cramer 2012, S. 398ff.), wie beispielsweise dem Erfolgserleben im Studium oder dem Ausbildungsklima (Cramer ebd. S. 402). Die moderate Studienzufriedenheit von Lehramtsstudent*innen (ebd.) wird am ehesten noch auf soziale Kontakte, eigene Unterrichtsversuche und die Entscheidung für den Lehrberuf zurückgeführt; nicht jedoch im selben Umfang auf Studienangebote, -bedingungen und -organisation (ebd. S. 400ff.).

Unter Lehramtsstudent*innen an Gymnasien und Sonderschulen ist die Zufriedenheit mit der Entscheidung für den Lehrberuf geringer als an Real-, Grund- und Hauptschulen. Dieser Befund wird auf eine größere Zahl beruflicher Alternativen von Gymnasiallehramtsstudent*innen zurückgeführt, »die eher an der eigenen Entscheidung für den Lehrer[*innen]beruf zweifeln lassen« (ebd. S. 401).

Gründe dafür, dass angehende Lehrer*innen am Ende ihres Studiums Sinn und Erfüllung in beruflichen Situationen erleben, sind in einer Studie unter angehenden Lehrer*innen der Wirtschaftspädagogik insbesondere die Freude an der Lehrtätigkeit in Form kreativer Unterrichtsgestaltung, Freude an Wissensvermittlung und Zusammenarbeit mit Menschen, aber auch die wahrgenommene gesellschaftliche Relevanz des Lehrberufs (Grzanna 2012, S. 247). Die Befragten erleben am Ende ihres Studiums generell Zufriedenheit aufgrund ihrer erreichten Ziele und ihres Unterrichtsstils in Schulpraktika. Gründe für das Erleben von Unzufriedenheit sind am ehesten auf fehlende Erfahrungen bzw. fehlendes Wissen in der Praxis und eher nicht aufgrund ihres Zweifels an der Berufswahl zurückzuführen (ebd.). In der Studie bei Grzanna nehmen angehende Lehrer*innen rückblickend eher keine Brüche, sondern eine biografische Kontinuität wahr und führen dies auf ihre stete Weiterentwicklung zurück (ebd. S. 232ff.).

Ausbildungserfahrungen im Sinne subjektiven Studierenerlebens werden im Anschluss an Grzanna (ebd.) mittels vier einzelner Items operationalisiert: (1) wahrgenommene berufsbiografische Brüche, (2) Wohlgefühl beim Gedanken an die zukünftige berufliche Situation als Lehrer*in, (3) Zufriedenheit mit dem bisherigen studienbezogenen und beruflichen Werdegang sowie (4) Empfinden von Sinn und Erfüllung mit Blick auf die zukünftige Tätigkeit als Kunstlehrer*in.

Im Ergebnis verbinden Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mit der eigenen berufsbiografischen Entwicklung keine Brüche ($M_{t1}=3.26$; $M_{t2}=2.61$) und das moderate Wohlgefühl mit Blick auf die berufliche Zukunft als Lehrer*in wird durch das Praktikum gestärkt ($M_{t1}=4.54$; $M_{t2}=5.16$; $M_{Diff(t1-t2)}=0.62$). Die Zufriedenheit mit dem bisherigen Werdegang nimmt nur geringfügig ab ($M_{Diff(t1-t2)}=-0.23$; $M_{t2}=5.55$). Das Empfinden von Sinn und Erfüllung beim Gedanken an die spätere Tätigkeit als Lehrer*in bleibt im Zeitverlauf dagegen eher mäßig ausgeprägt ($M_{t1}=4.66$; $M_{t2}=4.78$).

Diskussion zu Studierenerleben

Das Schulpraktikum hat den positivsten Einfluss auf das zunächst nur moderate Wohlgefühl hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft als Lehrkraft, während der Rückblick auf den bisherigen Werdegang mit deutlich größerer Zufriedenheit verbunden bleibt. Das lediglich moderat ausgeprägte Empfinden von Sinn und Erfüllung beim Gedanken an die spätere Tätigkeit als Lehrer*in wirft Fragen nach den Gründen auf. Das Fachstudium ist mit positiveren Gedanken verbunden als die berufliche Zukunft als Kunstlehr*in. Der Befund erstaunt nicht mit Blick auf die stabilen und dominanten künstlerisch-fachlichen Orientierungen während des bisherigen Studiums. Auf Ebene von Teilgruppen kann die Zufriedenheit unter den Befragten differenzierter betrachtet werden (vgl. Kap. 6.4). Tieferliegende Ursachen, Beweggründe und Deutungskontexte bleiben jedoch möglichen qualitativen Anschlussstudien vorbehalten.

In weiteren Studien könnte der Fokus stärker auf das Konstrukt Studierenerleben gelegt werden und fachspezifische bzw. fachübergreifende Studienanteile, Studierendenbedürfnisse und -fähigkeiten sowie Lehrangebote und -anforderungen methodisch differenzierter erfasst werden (Spies u.a. 1996; 1998). Studienzufriedenheit könnte darüber hinaus differenziert werden über 1. Balance zwischen Fähigkeiten und Bedürfnissen, 2. Angebote und Anforderungen, 3. Ziele und antizipatorische Erfüllungszustände sowie 4. studienrelevante Wertorientierungen (Damrath 2006; vgl. Cramer 2012, S. 399).

6.3.2 Erwartungen an das und Erleben im Schulpraxissemester

Die Erwartung an und das Erleben von ‚Selbstwirksamkeit‘ (Bandura) gilt als aussagekräftige Komponente für die Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf (im Überblick Cramer 2012, S. 187). Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen von Praktika wird auf die Skala ‚Erfolgserwartung und Erfolgserleben in den Schulpraktika‘ von Cramer (2012) zurückgegriffen. Cramer reduziert die Originalskala aus dem ‚Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit‘ (FESU) von Mayr (2004) auf die trennschärfsten Items und überführt damit die 3-

Faktoren-Struktur in eine eindimensionale Struktur (Cramer 2012, S. 450). Da sich die Items bei Cramer auf überfachliche Praxiserfahrungen beziehen, können seine Formulierungen für die Befragung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst beibehalten werden. Die vorliegende Skala (vgl. Tabelle 6.7) setzt sich zusammen aus den Faktoren (1) eigene Unterrichtsversuche (Items 1, 4, 8), (2) Fremdeinschätzung durch Mentor*innen und Kommiliton*innen (Items 2, 5, 9) sowie (3) die erwartete eigene Energie (Items 3, 7, 11). Die Skala wird fachspezifisch erweitert durch den Faktor (4) eigene künstlerische Arbeit während des Praktikums (Items 6, 10). Die 11 Items messen vor dem Schulpraxissemester (t1) Erwartungen und nach der Praxisphase (t2) das tatsächliche Erleben.

Tabelle 6.7 Erwartungen an (t1) und Erleben im (t2) Schulpraxissemester

Erwartungen an (t1) und Erleben im Schulpraxissemester (t2)		M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}
1	Ich werde mir oft wünschen, dass mir die Schülerinnen und Schüler aufmerksamer zuhören. (-)	4.82	3.08	-1.74
2	Die Betreuerinnen und Betreuer meiner Praktika werden Skepsis gegenüber meiner Unterrichtsmethodik zeigen. (-)	4.00	1.78	-2.22
3	Oft werde ich lieber zu Hause bleiben wollen, als in die Schule zu gehen. (-)	3.10	2.62	-0.48
4	Ich werde schwer nachvollziehen können, was in manchen Problemschülerinnen und Problemschülern vor sich geht. (-)	3.28	2.55	-0.73
5	Die Mitstudierenden werden einen positiven Eindruck von meinen pädagogischen Fähigkeiten gewinnen.	4.50	5.45	0.95
6	Ich werde in dieser Zeit meine eigene künstlerische Arbeit vermissen.	5.60	5.10	-0.5
7	Ich werde mich meist auf den nächsten Unterrichtstag freuen.	4.50	5.07	0.57
8	Meist werde ich einen Weg finden, auch lernschwachen Schülerinnen und Schülern den Lernstoff zu vermitteln.	5.28	5.45	0.17
9	Die Betreuerinnen und Betreuer werden meine Art des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern schätzen.	5.42	6.65	1.23
10	Ich werde während des Praktikums keine Zeit für die eigene künstlerische Arbeit haben.	4.03	4.75	0.72
11	Nach dem Unterricht werde ich oft müde sein. (-)	6.02	5.57	-0.45

Angaben in Mittelwerten kurz vor (M_{t1}), kurz nach dem Schulpraxissemester (M_{t2}) sowie längsschnittlicher Vergleich (M_{diff}). Die Items 1, 2, 3, 4, 11 wurden zur Mittelwertberechnung umkodiert.

Die Ergebnisse werden in Mittelwerten berichtet und im Ergebnisbericht teilweise durch Prozentangaben der tendenziellen Zustimmung⁴⁶ ergänzt. Die größte Zustimmung erhält der Faktor eigene Energie: 94 % der Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst erwarten, nach dem Unterricht oft müde zu sein (Faktor eigene Energie) (M_{t1}=6.02); bei drei Viertel der Befragten ist dies im Praktikum tatsächlich der Fall. Nur knapp 50 % der Befragten erwarten, sich auf den nächsten Unterrichtstag zu freuen; 64 % freuen sich tatsächlich. Ein Viertel der Befragten vermutet, lieber zu Hause bleiben zu wollen; bei lediglich 16 % tritt diese Vermutung ein.

Die zweitgrößte Zustimmung erhält der Faktor ‚künstlerische Arbeit‘ bzw. die Erwartung, in der Zeit die eigene künstlerische Arbeit zu vermissen (84 %); dies bewahrheitet sich bei 70 % der Befragten. 44

⁴⁶ Skalenwerte zwischen 5 und 7.

% der Student*innen gehen davon aus, keine Zeit für die künstlerische Arbeit zu finden; dies trifft tatsächlich bei 62 % der Befragten zu. Die erlebte Beanspruchung durch den Unterrichtsalltag und die fehlende Zeit für die eigene künstlerische Arbeit deuten auf gemindertem Erfolgserleben hin.

Am dritthäufigsten wird mit einer positiven Fremdeinschätzung der Betreuer*innen über ihren Umgang mit Schüler*innen gerechnet (84 %); die erfahrene Anerkennung übertrifft diese Erwartungen noch ($M_{diff(t1-t2)}=+1.23$). 52 % der Befragten nehmen an, dass die Mitstudierenden einen positiven Eindruck von den pädagogischen Fähigkeiten haben werden; 62% können dies nach dem Praktikum bestätigen. 39 % der Student*innen sind vor dem Praktikum unsicher, ob die Betreuer*innen Skepsis gegenüber ihrer Unterrichtsmethodik zeigen werden; diese Zweifel stellen sich bei fast allen Student*innen als unbegründet heraus. Das Praktikum sorgt insgesamt hinsichtlich der Unterrichtsmethodik für den größten Zuwachs positiver Erfahrungen ($M_{diff(t1-t2)}=+2.22$). Die eigenen Unterrichtsversuche (Faktor 1) eröffnen ein ebenfalls hohes Erfolgserleben im Schulpraxissemester. Während 59 % der Befragten befürchten, dass die Schüler*innen ihnen nicht aufmerksam zuhören werden, bestätigt sich dies bei weit weniger Student*innen (20%). Knapp ein Viertel der Befragten geht davon aus, kaum nachvollziehen zu können, was in manchen ‚Problemschüler*innen‘ vor sich geht. Nach dem Praktikum äußern sich lediglich noch 12 % der Befragten skeptisch über den Umgang mit ‚Problemschüler*innen‘; dieser Befund impliziert den zweithöchsten Anstieg von Selbstwirksamkeitserwartung ($M_{diff(t1-t2)}=1.74$).

Diskussion zu Erwartungen an und Erleben in Praxisphasen

Zusammenfassend unterscheiden sich die tatsächlichen Erfahrungen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst teilweise sehr stark von den Erwartungen im Vorfeld. Eine skeptischere Erwartung im Vorfeld, als im Anschluss in Praktika tatsächlich erlebt, ist ein bekanntes Phänomen unter Lehramtsstudierenden allgemein und deutet darauf hin, dass die schulpraktischen Anforderungen nicht unterschätzt werden (vgl. Cramer 2012, S. 454). Unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist diese Skepsis insgesamt größer im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen der Mathematik und Theologie; lediglich im Umgang mit Schüler*innen, die einer umfangreicheren Unterstützung bedürfen, zeigen sich die Befragten zuversichtlicher. Angesichts ungewisser Erfahrungen erscheint eine gewisse Zurückhaltung plausibel; inwiefern pädagogische Vorerfahrungen einen Einfluss darauf haben können, bleibt offen.

Die größte Bestärkung im Praktikum ist auf drei Erfahrungen zurückzuführen: 1. eigene Unterrichtsversuche, 2. positive Mentor*innen-Feedbacks sowie 3. aufmerksam zuhörende Schüler*innen. Dass Lehramtsstudierende sich gut vorstellen zu können, was in ‚problematischen‘ Schüler*innen vor sich geht, deutet auf ein tief verankertes empathisches Selbstbild unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst hin (vgl. Cramer 2012, S. 452). In nachfolgenden qualitativen Studien sollte der Frage nachgegangen werden, welche Gründe dafür verantwortlich sind, dass die Befragten im Vergleich mit anderen Studierendengruppen eine geringere Energie während des Praktikums verspüren (ebd. S. 450). Das Vermissen der eigenen künstlerischen Arbeit kann einen

Hinweis auf die fehlende Verzahnung von fachwissenschaftlichem und schulpraktischem Studium geben. Inwiefern sich dieses Erleben auf das künstlerisch-pädagogische Selbstverständnis und letztlich auf den Berufsverbleib auswirkt, wird sich im qualitativen Anschluss zeigen. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang mit der geringen Zufriedenheit des Entwicklungsprofils 1 im Anschluss an das Schulpraxissemester verbunden mit einer abrupten Zurückweisung der zuvor noch geäußerten Doppelqualifikation als Künstler*in und Pädagog*in (vgl. 6.4).

Weitere Entwicklungen im Studienverlauf und während Übergangsphasen

Die Gesamtgruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst weist eine hohe Studien- und geringere Berufswahlreife auf. Ihre dominanten fachlich-künstlerischen Berufswahlmotive können durch weitere motivationale Orientierungen sehr gut repliziert werden. Diese unterscheiden sich teilweise von ihren berufsbezogenen Überzeugungen. Mehrheitlich sprechen sich die Befragten gegen eine Vorrangstellung von Kunst oder Pädagogik aus und innerhalb der Ausbildungskomponenten erachten sie zunächst fachlich-künstlerische und sodann berufspraktische Ausbildungskomponenten als primär bedeutsam für ihre eigene Entwicklung. Die Praxiserfahrungen werden von einem höheren Belastungserleben begleitet.

6.4 Weitere Entwicklungen auf Profilebene

Inwiefern die Befunde über Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst auf Ebene der Gesamtgruppe (vgl. 6.1, 6.2, 6.3) durch Analysen auf Ebene der Teilgruppen (Entwicklungsprofile) weiter ausdifferenziert werden können, ist nun im folgenden Teilkapitel 6.4 zu klären. Mit den weiteren Analyseergebnissen zu motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und Ausbildungserfahrungen soll gleichsam eine verdichtete Charakterisierung und Validierung der Entwicklungsprofile (vgl. Kapitel 5) vorgelegt werden. Die Teilgruppenanalysen zielen auf eine Sättigung der Befunde zu Verschiedenheit und Dynamik von Studienverläufen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Hierzu werden die Berufswahlmotive der Teilgruppen aus Kapitel 5 als Ausgangspunkt genommen, mit den neuen Teilgruppenbefunden angereichert und (1) entlang der fünf Entwicklungsprofile in Mittelwerten berichtet. In einem Binnenvergleich zwischen den Profilen werden (2) deren heterogene Ausprägungen verdeutlicht und (3) Alleinstellungsmerkmale sowie (4) etwaige zentrale Widersprüche innerhalb eines Profils benannt.

Signifikanzprüfungen sind aufgrund der geringen Personenanzahl innerhalb der einzelnen Profile nicht möglich. Insofern dient die folgende Beschreibung auf Basis von Mittelwert- und (teilweise) Prozentwertvergleichen einem ersten groben Einblick in die Heterogenität von berufsbiografischen Studienverläufen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst unter Einfluss von Schulpraktika. Um die Überschaubarkeit zu wahren, werden Mittelwerttabellen sowie veranschaulichende Grafiken im Anhang untergebracht. Unter Einbezug weiterer Dimensionen der Entwicklung von Professionalität

können die Entwicklungsprofile Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst folgendermaßen beschrieben werden:

Entwicklungsprofil 1: Die zunehmend pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen

Die eher unbedeutende intrinsisch-pädagogische **Berufswahlmotivation** (vgl. Kap. 5) entspricht 1. den konstant sekundären pädagogischen Studienfachwahlmotiven ($M_{t1}=4.32$; $M_{t2}=5.54$) und 2. den geringen sozialen Interessen ($M_{t0}=4.60$; $M_{t1}=3.80$; $M_{t2}=5.40$). Die pragmatischen Berufswahlmotive (vgl. Kap. 5) spiegeln sich in 1. geringen lehrberufsbezogenen Zielen ($M_{t1}=3.80$; $M_{t2}=4.33$) und 2. in einem vergleichbar **geringen Berufswunsch** ($M_{t0}=3.20$; $M_{t1}=3.60$; $M_{t2}=5.00$). Das ausgeprägte künstlerische Interesse (vgl. Kap. 5) entspricht den mit Abstand bedeutsamsten künstlerischen Zielen im Profilvergleich vor dem Schulpraxissemester ($M_{t1}=6.07$) (vgl. Tabelle 11.17 im Anhang).

Als **Alleinstellungsmerkmale** gelten 1. die abrupte Zurückstellung der Überzeugung hinsichtlich einer Doppelqualifikation als Lehrer*in und Künstler*in ($M_{t1}=5.60$; $M_{t2}=4.00$; $M_{diff(t1-t2)}=-1.60$), 2. das geringste Erleben von Wohlgefühl, Zufriedenheit, Sinn und Erfüllung in Praktika, 3. oft lieber zu Hause bleiben zu wollen, als in die Schule zu gehen ($M_{t1}=4.80$; $M_{t2}=3.80$); 4. sich kaum auf den nächsten Unterrichtstag gefreut zu haben ($M_{t1}=3.20$; $M_{t2}=3.80$), 5. eine Unsicherheit im Praktikum, Schüler*innen nicht gerecht werden zu können, die größerer Aufmerksamkeit bedürfen sowie 5. die Möglichkeit nachzuvollziehen, was in manchen Problemschüler*innen vor sich geht ($M_{t1}=4.00$; $M_{t2}=3.80$).

Die **Überzeugungen** sind immer mehr divergent: Während die Werthaltung des Tun-Sollens (visual literacy) strikt abgelehnt wird ($M_{t1}=M_{t2}=3.40$), ist die Zurückstellung von Kunst zugunsten vielfältiger ästhetischer Themenfelder zunehmend denkbar ($M_{t1}=4.60$; $M_{t2}=5.00$) (Bildorientierung). Gleichzeitig wächst die Überzeugung, aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus zu agieren, um sich von Vorgaben nicht eingeschränkt zu fühlen ($M_{t1}=5.60$; $M_{diff(t1-t2)}=+0.60$).

Potential für Inkongruenzerleben besteht in dreifacher Hinsicht in der Differenz zwischen Professionsideal und 1. eigenem sozialen Interesse (S=social) ($M_{diff t1}=2.40$) auch nach dem Praktikum ($M_{diff t2}=1.40$), 2. eigenem unternehmerischem Interesse (E=Enterprising) (Führen, Motivieren, Anleiten) ($M_{diff t2}=1.40$) und weitaus höherem eigenem künstlerischen Interesse. Charakteristisch sind die zunehmend widersprüchlichen Überzeugungen, das negative Studiererleben sowie ein vergleichbar geringer Berufswunsch.

In einer **qualitativen Anschlussstudie** wäre zu untersuchen, welche Gründe für das geringe pädagogische Interesse kurz vor dem Schulpraktikum sowie für den starken Rückgang des eigenen künstlerischen Interesses als Fachstudienwahlmotiv kurz nach dem Schulpraxissemester verantwortlich sind. Darüber hinaus wären die Ursachen zu klären, warum in den Augen der Student*innen ein Selbstverständnis als Künstler*in und Pädagog*in so gravierend an Bedeutung verliert, inwiefern ein Zusammenhang zu fehlenden Vorbildern besteht, die als Kunstlehrer*innen über eine solche Doppelqualifikation verfügen und inwiefern es sich um eine verinnerlichte Haltung oder um

wahrgenommene äußere Bedingungen der Umwelt handelt. Die geringe Zufriedenheit über den beruflichen Werdegang, das geringe Empfinden von Sinn und Erfüllung sowie die selbst eingeschätzten geringen Kenntnisse über berufliche Anforderungen sind im weiteren Längsschnitt zu betrachten.

Student*innen des Profil 1 besitzen die größte Übereinstimmung zur Gruppe **Fluctuated students** der Pilotstudie hinsichtlich 1. der Unverbindlichkeit eines Verbleibs im Beruf, 2. der kaum zugeschriebenen Vereinbarkeit von Kunst und Pädagogik im Lehrberuf, 3. der ins Wanken kommenden Interessen und Überzeugungen und 4. der kaum erlebten Passung. Da sich die primäre künstlerische Orientierung auch in Profil 2 und 5 zeigt, bleibt die abschließende Zuordnung qualitativen Anschlussstudien vorbehalten.

Entwicklungsprofil 2: Die primär künstlerisch und zunehmend extrinsisch Motivierten

Die konstant primäre und hohe künstlerische **Berufswahlmotivation** (vgl. Kap. 5) spiegelt sich 1. in ebenso konstant hohen künstlerischen Fachstudienwahlmotiven ($M_{t1}=6.16$; $M_{t2}=6.01$) und 2. dominanten künstlerischen Interessen. Die zunehmend extrinsischen Berufswahlmotive (vgl. Kap. 5) werden durch überdurchschnittlich bedeutsam werdende extrinsische Studienfachwahlmotive bestätigt wie positive Vorerfahrungen und der Rat anderer ($M_{diff(t1-t2)}=+0.31$; $M_{t2}=4.77$). Die lediglich moderate Bedeutung pädagogischer Berufswahlmotive (Kap. 5) lässt sich durch unterdurchschnittlich angestrebte lehrberufsbezogene Ziele im Profilvergleich replizieren ($M_{t1}=4.38$; $M_{t2}=4.69$).

Der **Berufswunsch** Lehrer*in ist vor Studienbeginn **gering** ($M_{t0}=3.85$), bleibt im Längsschnitt weiter unterdurchschnittlich ausgeprägt ($M_{t1}=4.33$; $M_{t2}=5.20$) und ein späterer beruflicher Wechsel bleibt offen ($M_{t1}=4.31$; $M_{t2}=4.31$). Das Schulpraxissemester wird als Studienbestandteil zunehmend bedeutsamer ($M_{t1}=5.62$; $M_{t2}=6.54$). Die Befürchtung, sich bei Schüler*innen kein Gehör verschaffen zu können, ist im Gesamtprofilvergleich vor dem Praktikum am größten ($M_{t1}=5.31$; $M_{t2}=4.08$), bestätigt sich jedoch kaum. Insofern kann die Praxiserfahrung für Student*innen des Profil 2 potentiell als besonders wertvoll erachtet werden.

Ein positives **Studienerleben** liegt im durchschnittlichen Bereich: der eigene Werdegang wird mit zunehmender Zufriedenheit betrachtet, wenngleich das Erleben von Sinn und Erfüllung eher mäßig ausfällt ($M_{t2}=4.31$). Die **Überzeugung einer Doppelqualifikation** als Künstler*in und Pädagog*in erfährt durch Studierende des Profils 2 im Gegensatz zu Profil 1 eine konstant große und im Gesamtprofilvergleich die höchste Zustimmung ($M_{t1}=6.08$; $M_{t2}=6.69$). Das Phänomen zunehmend widersprüchlicher berufsbezogener Überzeugungen ist bei Profil 2 *nicht* vorhanden. Das Potential für Differenzerleben besteht nicht in dem Umfang wie bei Profil 1 und wird durch geringere Differenzen zwischen eigenen Interessen und Professionsideal unterstrichen. Zur Gruppe **Stable artistically oriented students** der Pilotstudie besteht die größte Übereinstimmung aufgrund 1. des dominanten fachlich-künstlerischen Interesses und 2. der Unverbindlichkeit des Berufsverbleibs.

Entwicklungsprofil 3: Die ausgewogen Motivierten

Die ausgewogene künstlerisch-lehrberufsbezogene **Berufswahlmotivation** als charakteristischer Grundzug (vgl. Kap. 5) kann durch 1. ausgewogene künstlerische ($M_1=6.32$) und lehrberufsbezogene ($M_2=6.13$) Studienfachwahlmotive sowie 2. den Deckeneffekt künstlerischer ($M_1=6.30$; $M_2=6.61$) und sozialer Interessen ($M_1=6.30$; $M_2=6.30$) validiert werden. Die Zunahme extrinsischer Beweggründe wie Sicherheit und guter Verdienst (vgl. Kap. 5) zeigt sich in den höchsten extrinsisch-karrierebezogenen Zielen ($M_2=4.87$). Der Befund der Lehrer*innenbildungsforschung, wonach sich die Kopplung extrinsischer und intrinsischer Berufswahlmotive positiv auswirkt und mit einer hohen Zufriedenheit verbunden sein kann (Rothland 2011), bestätigt sich. Der **Berufswunsch** Lehrer*in ist konstant am höchsten ausgeprägt ($M_2=6.17$) und entspricht den niedrigsten Ausprägungen berufsferner Ziele ($M_2=3.50$). Die **Überzeugungen** entsprechen zunehmend einer Doppelqualifikation als Künstler*in und Pädagog*in ($M_1=6.61$; $M_2=6.78$) sowie von einem ausgewogenen Verhältnis von Kunst und Pädagogik in Bildungsprozessen ($M_1=6.04$; $M_2=6.52$), wengleich im Praktikum weniger Zeit für die eigene künstlerische Arbeit gefunden wird als erhofft.

Alleinstellungsmerkmale sind 1. o.g. Doppellorientierung 2. die konstant höchste Bedeutsamkeitszuschreibung weitgehend aller Ausbildungsanteile für den eigenen Entwicklungsprozess, 3. die hohe Zuversicht, dass die Betreuer*innen keine Skepsis gegenüber der eigenen Unterrichtsmethodik zeigen werden, 4. das höchst positive Studierenerleben unter Einfluss der schulischen Praxis, das sich im zunehmenden Gefühl von Sinn und Erfüllung in Gedanken an die spätere Berufstätigkeit als Lehrer*in zeigt ($M_2=5.78$; $M_{diff(t1-t2)}=+0.21$).

Das **Potential für Inkongruenz** ist am geringsten; dieser Befund wird gestützt durch 1. geringe Differenzwerte zwischen eigenen Interessen und Interessenidealen, 2. einer Doppellorientierung an Kunst und Pädagogik sowie 3. die angenommene Einheit von Kunst und Pädagogik in Bildungsprozessen. Zur Gruppe **Artistically and socially oriented students** aus der Pilotstudie besteht die größte Übereinstimmung 1. im Erleben von Kunst und Pädagogik als zu vereinbarende Größen und 2. im hoch ausgeprägten Berufswunsch nach dem Schulpraxissemester.

Entwicklungsprofil 4: Die primär pädagogisch und zunehmend extrinsisch Motivierten

Die primär pädagogische **Berufswahlmotivation** als Spezifikum zeigt sich in den zunehmend dominanten lehrberufsbezogenen Zielen ($M_{diff(t1-t2)}=+0.60$; $M_2=5.33$). Die im Gesamtprofilvergleich geringsten künstlerischen Berufswahlmotive werden repliziert durch 1. die geringsten künstlerischen Studienfachwahlmotive ($M_1=5.04$; $M_2=5.64$), 2. die konstant unterdurchschnittlich bedeutsamen künstlerischen Ziele ($M_1=5.21$; $M_2=5.10$) sowie 3. die geringste Befürchtung, die eigene künstlerische Arbeit im Praktikum zu vermissen ($M_1=5.04$). Der **Berufswunsch** ist groß ($M_1=5.00$; $M_2=6.00$), obgleich ein Berufswechsel unter Einfluss des Praktikums moderat bedeutsamer wird. Der Lehrberuf wird letztlich nicht mit voller Verbindlichkeit angestrebt, wie die Befunde der Pilotstudie dies nahegelegt haben mögen.

Brüche werden in der Berufsbiografie im Gesamtprofilvergleich konstant *am wenigsten* wahrgenommen ($M_2=1.92$) und das Praktikum hat im Binnenvergleich ähnlich positive Auswirkungen auf das **Studienerleben** wie bei Profil 3, obschon das Erleben von Sinn und Erfüllung zunächst weniger stark ausgeprägt ist.

Überzeugungen: Unter Einfluss des Schulpraxissemesters kristallisiert sich im Gesamtprofilvergleich die größte Offenheit gegenüber Aspekten der Bildorientierung heraus. Am auffälligsten ist die zunehmende Überzeugtheit, Kunstunterricht habe vor allem die Aufgabe, **auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten** ($M_{t1}=3.92$; $M_2=5.23$; $M_{diff(t1-2)}=+1.31$). Die Interessenorientierung an Tätigkeiten des Führens, Motivierens und Anleitens (E=enterprising) ist vor Studienbeginn am geringsten und bleibt unterdurchschnittlich ausgeprägt ($M_{t0}=3.38$; $M_{t1}=4.00$; $M_2=4.46$). Die geringen Interessen an den typischen lehrberufsbezogenen Tätigkeiten des Führens, Motivierens und Anleitens stehen in einem **gewissen Widerspruch** zu den lehrberufsbezogenen Orientierungen und Zielbestrebungen des Profils.

Eine pädagogisch-lehrberufsbezogene Orientierung muss *nicht* automatisch einhergehen mit einer stärkeren **Schüler*innenorientierung** und zeigt sich 1. in einer zunehmend diffusen Haltung, ob im Kunstunterricht die Vermittlung fundierten Sachwissens Vorrang vor allgemeinen pädagogischen Bemühungen haben sollte sowie 2. in der geringer werdenden Orientierung an den einzelnen Schüler*innen, wenn es um die Möglichkeit geht, die Aufgaben selbst formulieren zu lassen. Auch die im Gesamtprofilvergleich stärkste Zunahme der Bildorientierung spricht eher für ein Verständnis von Unterricht, das sich angesichts einer visuell geprägten Welt primär **an gesellschaftlichen Notwendigkeiten ausrichtet** und auf die Förderung von Bildkompetenz fokussiert. In einer qualitativen Anschlussstudie wäre zu ergründen, inwiefern die im Gesamtprofilvergleich höchste Ausprägung pädagogischer Motive für die Studienfachwahl mit Erwägungen beruflicher Sicherheit und/oder mit Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung steht.

Zur Gruppe **Stable socially oriented students** aus der Pilotstudie besteht die größte Übereinstimmung aufgrund 1. eines dominanten Interesses an pädagogischen Studieninhalten und 2. einer geringeren fachlich-künstlerischen Orientierung. Inwiefern das Fachstudium mit seinem Anspruch der Entwicklung einer eigenständigen künstlerischen Arbeit mit **Differenzenerfahrungen** einhergeht, wie in der Pilotstudie zu beobachten war, kann nur durch eine qualitative Anschlussstudie überprüft werden. Nur unter Einbezug umfangreicherer Stichproben kann ein etwaiger Zusammenhang des Profils mit einem niedrigen Altersdurchschnitt abgesichert werden.

Entwicklungsprofil 5: Die künstlerischen Idealisten

Die zunehmend fachlich-künstlerische **Berufswahlmotivation** (vgl. Kap. 5) entspricht 1. der künstlerischen Horizonterweiterung als konstantem Leitmotiv für Fachstudienwahl ($M_{t1}=6.14$; $M_2=6.03$) sowie 2. den dominanten künstlerischen Zielbestrebungen ($M_{t1}=6.56$; $M_2=5.63$). Die abnehmende Bedeutung pädagogischer Berufswahlmotive entspricht 1. den abnehmenden Interessen im Umgang mit Menschen ($M_{t1}=5.67$; $M_{diff(t1-2)}=-0.44$), 2. deren Anleitung während des

Schulpraxissemesters ($M_{t1}=4.83$; $M_{diff(t1-t2)}=-0.50$) sowie 3. den geringen lehrberufsbezogenen ($M_{t1}=3.75$; $M_{t2}=4.44$) und 4. karrierebezogenen Zielen ($M_{t1}=2.83$; $M_{t2}=2.47$). Der **Berufswunsch** Lehrer*in liegt konstant knapp unter dem Durchschnitt ($M_{t0}=4.17$; $M_{t1}=4.33$; $M_{t2}=5.50$).

Alleinstellungsmerkmal ist 1. die geringere Bedeutsamkeitszuschreibung aller Ausbildungsanteile mit Ausnahme des Referendariats, 2. die auffallend geringe Bedeutsamkeitsbeimessung lehrberufsbezogener Ausbildungsanteile, 3. die geringen Kenntnisse über die Anforderungen des Berufs vor dem Schulpraxissemester, 4. das erst an dritter Stelle vorgebrachte eigene soziale Interesse, 5. die in geringem Umfang antizipierten Interessenorientierungen an leitend-motivierenden und strukturierend-ordnenden Tätigkeiten einer guten Lehrkraft, 6. das stärkste Erleben von berufsbiografischen **Brüchen** kurz vor dem Schulpraxissemester, welches in einer qualitativen Anschlussstudie zu ergründen wäre, 7. die größte Offenheit nach dem Praktikum hinsichtlich eines späteren beruflichen Wechsel ($M_{t2}=5.67$), 8. die ausgeprägte **Überzeugtheit** einer Subjektorientierung und Charakterbildung von Schüler*innen sowie einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung als Lehrkraft, um sich im System Schule die eigene Autonomie und Freiheit zu bewahren ($M_{t1}=6.67$; $M_{t2}=7.00!$), 9. die relativ hohe Erfolgserwartung, sich bei Schüler*innen Gehör verschaffen zu können sowie 10. die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Schüler*innen, die mehr Unterstützung benötigen ($M_{t1}=6.50$; $M_{t2}=4.17$; $M_{diff(t1-t2)}=-2.33$).

Eine Besonderheit dieses Profils ist das gleichzeitige Auftreten von **positivem Studierleben**, Wohlgefühl mit Blick auf die berufliche Zukunft und einer größeren Zufriedenheit mit dem bisherigen Werdegang **trotz** der vielfältigen Potentiale für **Differenzerfahrungen**. Inwiefern diese theoretische Abweichung in den geringen extrinsischen Berufswahlmotiven begründet liegen könnte, wäre im Rahmen einer qualitativen Anschlussstudie zu ergründen.

6.5 Weitere Entwicklungen auf Profilebene – Ergebnisdiskussion

Mit den durchgeführten profilbezogenen Analysen zu weiteren Dimensionen der Entwicklung von Professionalität (6.4) liegt nun ein umfassender Einblick in die Vielfalt motivationaler Orientierungen, Überzeugungen sowie Studiererfahrungen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst vor. Wie im vorausgegangenen Teilkapitel bereits gezeigt werden konnte, lassen sich alle identifizierten fünf Entwicklungsprofile der Berufswahlmotivation (vgl. Kap. 5) in ihren Charakteristiken durch inhaltlich übereinstimmende weitere motivationale Orientierungen validieren. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Befundlage entlang der fünf Entwicklungsprofile gebündelt und ihre Anschlussfähigkeit an die Entwicklungsprofile der Pilotstudie abschließend dargelegt. In einem zweiten Schritt wird der Erkenntnisgewinn der vorgenommenen Teilgruppenbildung insbesondere im Vergleich zum Befund auf Ebene der Gesamtgruppe diskutiert. Drittens ist die Anschlussfähigkeit an personenzentrierte Theorien der Lehrer*innenbildungsforschung zu betrachten. Etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Teilgruppen von Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen und Schularten sind abschließend zu benennen.

(1) Bündelung der Befunde und Anschlussfähigkeit an die Pilotstudie

Die Teilgruppenbefunde tragen zu einem umfassenderen und differenzierteren Bild über die innere Homogenität und die äußere Heterogenität von Teilgruppen Gymnasialehramtsstudierender der Bildenden Kunst bei. Im Binnenvergleich werden an einzelne Teilgruppen gebundene Inkongruenzen zwischen motivationalen Orientierungen und antizipierten Professionsidealen und damit einhergehende Herausforderungen im Entwicklungsprozess sichtbar.

Entwicklungsprofil 1: Zusammengefasst haben die zunehmend pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen aufgrund zunehmend divergenter Orientierungen und Professionsidealen das größte Potential für ein Erleben von Inkongruenz. Die Berufswahlreife ist gering und das Studiererleben ist am negativsten konnotiert. Am auffälligsten ist die gravierende Abnahme einer antizipierten Doppelqualifikation als Künstler*in und Pädagog*in. **Entwicklungsprofil 2:** Primär künstlerisch und extrinsisch motivierte Student*innen zeigen geringere Differenzen zwischen eigenen und antizipierten Orientierungen einer guten Lehrkraft; entsprechend besteht *kein* vergleichbares Potential für Differenzerleben wie bei Profil 1. Das Studiererleben liegt im durchschnittlichen Bereich, während der Berufswunsch eher unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Die Skepsis bzw. Unsicherheit hinsichtlich eigenem Können wird durch die Praxis positiv beeinflusst. **Entwicklungsprofil 3:** Die konstant ausgewogen und zunehmend extrinsisch motivierten Student*innen haben aufgrund geringer Differenzen zwischen eigenen motivationalen Orientierungen und berufsbezogenen Überzeugungen das geringste Potential für Inkongruenz. Das Studiererleben ist am positivsten ausgeprägt und der Berufswunsch Kunstlehrer*in ist groß. Alle Ausbildungskomponenten werden in ihrer Bedeutsamkeit hoch eingeschätzt; Kunst und Pädagogik werden als zu vereinbarende Größen erachtet. **Entwicklungsprofil 4:** Die primär pädagogisch und extrinsisch Motivierten zeigen die größte Offenheit gegenüber Aspekten der Bildorientierung (Visual literacy). Der Berufswunsch ist groß, Brüche im eigenen Werdegang werden kaum wahrgenommen und das Praktikum hat ein ähnlich positives Studiererleben zur Folge wie bei Profil 3. Extrinsische Motivorientierungen dominieren tendenziell vor intrinsisch-lehrberufsbezogenen Motiven. **Entwicklungsprofil 5:** Die zunehmend künstlerisch-fachlich orientierten Idealisten ohne extrinsische Beweggründe besitzen aufgrund ihrer einseitig fachlichen Orientierung ein vergleichbar hohes Potential an Differenzerfahrungen wie Profil 1. Die Berufswahlreife ist ebenfalls eher gering, das Studiererleben ist jedoch deutlich positiver konnotiert. Den Ausbildungsanteilen wird eine relativ geringe Bedeutung beigemessen; sie orientieren sich stark an den einzelnen Schüler*innen und es wird bedeutsam erachtet, durch eine künstlerische Denkhaltung im System Schule die eigene Autonomie und Freiheit zu bewahren. Die Herausforderungen der schulischen Praxis werden teils unterschätzt.

Insgesamt legen die Befunde einen Zusammenhang zwischen der Profiltugehörigkeit und dem Studien- und Passungerleben nahe: Je ausgewogener die künstlerisch-pädagogische Profillage ist, desto größer ist das Erleben von Passung, Zufriedenheit sowie Sinn und Erfüllung im Hinblick auf den anvisierten Beruf, was sich wiederum günstig auf die Zielgerichtetheit der Berufswahl auswirkt.

Umgekehrt ist bei den primär pragmatisch Studierenden mit nur mäßiger pädagogischer Orientierung die Unzufriedenheit am größten und die Entscheidungssicherheit am geringsten. Bei den zwei verbleibenden primär künstlerischen Profilen zeigt sich eine größere Zufriedenheit unter den sog. Idealisten: Sie sind von ihren pädagogischen Fähigkeiten zwar überzeugt, wollen aber lieber befreit von beruflichem Sicherheitsdenken vorläufig ihrer eigenen künstlerischen Neigung nachgehen. Die hier angenommenen Zusammenhänge zwischen Profizugehörigkeit und Studien- und Passungserleben sowie Ursachen von Inkongruenz und tatsächlichem Inkongruenzerleben können jedoch an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden und bleiben einer qualitativen Anschlussstudie vorbehalten.

Mit Blick auf den Kunstlehrer*innenmangel erscheint es zunächst evident, einer frühen und hohen Berufswahlsicherheit hohe Bedeutung beizumessen. Da der vorliegende Befund zur Berufswahlsicherheit jedoch nur einen momentanen Ausschnitt aus einem längerfristigen Entwicklungsprozess zeigt, kann im Moment keine Bewertung der Befunde vorgenommen werden. Laut vorangegangener Studien in der kunstpädagogischen Professionsforschung spricht ein zunächst geringer Berufswunsch *nicht* automatisch gegen die Einmündung in den Beruf; vielmehr hänge der Verbleib im Beruf von der Zufriedenheit ab, die eigene künstlerische Arbeit in Einklang mit dem Lehrberuf zu bringen (Heinritz & Krautz 2011). Dies unterstreicht die Prämisse der Zurückhaltung und die Erfordernis einer weiteren längsschnittlichen Betrachtung. Zudem ist in der Motivationspsychologie – entgegen der Annahme stabiler (Persönlichkeits)Konstrukte – eine längsschnittliche Dynamik im Sinne situativer Interessenorientierungen bekannt (vgl. Hanfstingl 2009); das dynamische Verständnis von Interesse spricht ebenfalls gegen frühzeitige Prognosen.

Unter Einbezug weiterer Entwicklungsdimensionen kann die Teilgruppe *fluctuated students* nun deutlich durch Entwicklungsprofil 1 validiert werden (vgl. Teilkapitel 6.4). Lediglich die Teilgruppe *Outside school (extra-curricular) oriented students* kann nicht explizit durch eines der fünf Entwicklungsprofile abgesichert werden. Unter außerschulisch orientierten Student*innen ist die Gefahr eines Studienabbruchs aufgrund expliziter Zweifel am *System Schule* am größten; diese tauchen jedoch erst durch den realistischen Einblick in die schulische Praxis auf. Inwiefern sich diese Charakteristik auf Einzelfälle beschränkt oder an eines der Entwicklungsprofile gebunden werden kann, bleibt einer anschließenden qualitativen Untersuchung vorbehalten.

(2) Vergleichende Betrachtung von Teilgruppen- und Mehrheitsanalysebefunden

In welchem Verhältnis stehen nun die Teilgruppenbefunde zu den Ergebnissen der Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst? Welche Chancen und Begrenzungen ergeben sich aus den jeweiligen Analyseverfahren, inwiefern ergänzen sie sich? In diesem Abschnitt wird das mehrheitsanalytische Vorgehen in einen Vergleich mit den Teilgruppenanalysen gestellt und hinsichtlich seiner Funktion und seines Erkenntnisgewinns diskutiert. Im Anschluss daran soll geklärt werden, anhand welcher Dimensionen sich die Teilgruppen am stärksten unterscheiden. Diese Unterschiede werden sodann zusammenfassend berichtet.

Teilgruppenbefunde sind Befunde zur Verschiedenheit einer Gesamtgruppe. Sie sensibilisieren für den Umgang mit Verschiedenheit; sie sind sowohl in der Forschung als auch in der (hochschulischen) Lehre bedeutsam. Teilgruppenbefunde können als Ausgangspunkt für die Auswahl von Einzelfällen innerhalb einer Gesamtgruppe genutzt werden. Durch den Einbezug von Teilgruppenbefunden kann sichergestellt werden, dass bei der Auswahl von Einzelfällen die Verschiedenheit innerhalb der Gesamtgruppe hinlänglich berücksichtigt und abgebildet wird. Mit dem Wissen um die Verschiedenartigkeit einer Lehramtsstudent*innengruppe kann die Reichweite von Forschung beurteilt werden. Aus der Perspektive von Verschiedenheit besteht die Gefahr einer Überfrachtung des Einzelfalls. Denn anhand eines einzelnen Falls lässt sich ein bestimmtes hochschuldidaktisches Konzept zwar plausibilisieren – sowohl hinsichtlich seiner Wirksamkeit als auch seiner Wirkungsweise. Jedoch kann der Einzelfall nicht zur Legitimierung eines hochschuldidaktischen Konzeptes herangezogen werden. Vielmehr lässt sich ein hochschuldidaktisches Konzept dann erst hinlänglich begründen und rechtfertigen, wenn die von den Konzepten Betroffenen selbst – und zwar in ihrer Verschiedenheit – einbezogen wurden, um aus deren Perspektive Chancen aber auch Begrenzungen des Konzeptes zu erfassen und zu verdeutlichen.

Ein mehrheitsanalytischer Befund trifft eine singuläre Aussage über eine Gesamtgruppe. Die Aussagekraft mehrheitsanalytischer Befunde ist dadurch freilich stark eingeschränkt. Beispielsweise ist der mehrheitsanalytische Befund von zunehmend berufsfernen Motiven unter Einfluss des Schulpraxissemesters keineswegs generalisierbar; vielmehr hängt er deutlich von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Teilgruppe ab. Teilgruppenbefunde beugen einer Pauschalisierung mehrheitsanalytischer Befunde vor. Teilgruppenbefunde sind insbesondere für die Entwicklung hochschulischer Didaktik-Konzepte bedeutsam, um den individuellen Herausforderungen im Entwicklungsprozess gebührend Rechnung zu tragen. Nützlich sind Mehrheitsbefunde dann, wenn beispielsweise Unterschiede zwischen Lehramtsstudent*innen verschiedener Fächer oder Schularten verglichen und anhand einer groben, aber prägnanten Charakteristik unterstrichen werden soll, dass die Gestaltung der Lehrer*innenbildung notwendigerweise stärker am einzelnen Fach auszurichten ist.

Im folgenden Absatz soll nun geklärt werden, anhand welcher Dimensionen sich die Teilgruppen am stärksten unterscheiden. Zur Ermittlung des sog. ‚Heterogenitätsgrades‘ einzelner Untersuchungsdimensionen werden die Mittelwerte sämtlicher Teilgruppenbefunde verglichen. In der folgenden Tabelle sind die Skalen (Spalte 1) mit den höchsten Heterogenitätswerten von oben nach unten mit abnehmender Heterogenität aufgelistet (Spalte 2). Die Mittelwertdifferenzen (M_{diff}) entsprechen dem Unterschied zwischen den Zustimmungswerten zweier Gruppen und errechnen sich aus der Differenz zwischen dem geringsten Zustimmungswert eines Profils A (P_{min}) und dem höchsten Zustimmungswert eines Profils B (P_{max}). Dabei gilt: je größer der Unterschied, desto höher ist der Differenzwert (M_{diff}). Dieser Wert trifft eine Aussage über den Unterschied zwischen zwei Teilgruppen zu einem bestimmten Befragungszeitpunkt ($t_0/t_1/t_2$). In Spalte 3 ist ersichtlich, auf welchen Befragungszeitpunkt sich der Differenzwert bezieht.

Tabelle 6.8 Heterogenität der Profile

Skala	Item/Faktor	t0/t1/t2	M _{diff}	P _{min}	M _{min}	P _{max}	M _{max}
Berufswahlmotivation	Faktor berufsferne Motive	2	3.48	5	1.39	1	4.87
Berufswahlmotivation	Faktor extrinsische Motive	2	3.12	5	3.08	1	6.20
Beliefs RIASEC	Item I (Investigative)	0	3.09	1	2.60	2	5.69
Beliefs RIASEC	Item E (Enterprising)	0	3.09	5	2.83	2	5.92
Verhältnis Kunst und Pädagogik	Doppelqual. (Item 5)	2	2.78	1	4.00	3	6.78
Berufswahlmotivation	Faktor intrin-lehrberufsbezog.	1	2.73	1	3.09	3	5.82
allgemeine Interessen-orientierung (RIASEC)	Item S (Social)	1	2.50	1	3.80	3	6.30

Angabe der Mittelwertdifferenzen zwischen den Profilen (M_{diff}), sowie den Minimal- (P_{min}/M_{min}) und Maximalwerten eines Profils (P_{max}/M_{max}). Skala 1-7: 1=trifft überhaupt nicht zu; 7=trifft voll und ganz zu. Befragungszeitpunkt vor Studienbeginn=0; kurz vor dem Praktikum=t1; kurz nach dem Praktikum=t2.

Unter Berücksichtigung sämtlicher Teilgruppenbefunde zeigen sich im Profilvergleich die größten Unterschiede nach dem Schulpraxissemester in der berufsfernen⁴⁷ und an zweiter Stelle in der extrinsischen⁴⁸ **Berufswahlmotivation** (vgl. Tab. 6.8, Zeile 1, 2). Dieser Befund unterstreicht – aus methodischer Perspektive – die herausragende Eignung der Skala Berufswahlmotivation für eine clusteranalytische Ausdifferenzierung in Teilgruppen (Kapitel 5). An dritter Stelle folgen heterogene Professionsideale⁴⁹ vor Studienbeginn hinsichtlich forschender Interessen von Kunstlehrer*innen (I=Investigative) sowie viertens hinsichtlich Tätigkeiten des Führens, Motivierens und Anleitens (E=Enterprising).

Tätigkeiten des Führens, Motivierens und Anleitens im Kunstunterricht können negativ besetzt und mit einem manipulativen und fremdbestimmten Lehrverständnis verbunden sein, insbesondere wenn das eigene künstlerisch-ästhetische Gestalten im Kunstunterricht intrinsisch motiviert war und sich in einem freien Selbstaneignungsprozess vollziehen konnte. D.h. in einer anschließenden qualitativen Studie wäre ein potentielles Artefakt auszuschließen. Mit Blick auf die Heterogenitätsbefunde zeigen sich insgesamt unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten und diverse Deutungsansätze über Ursachen, die einer abschließenden Beurteilung im Rahmen statistischer Analysen verschlossen bleibt und qualitativen Folgeuntersuchungen vorbehalten bleiben.

Der fünfgrößte Unterschied zwischen zwei Teilgruppen zeigt sich in heterogenen Überzeugungen nach dem Schulpraxissemester über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik, wonach eine gute

⁴⁷ P_{min}=1.39; P_{max}=4.87; M_{diff}=3.48

⁴⁸ P_{min}=3.08; P_{max}=6.20; M_{diff}=3.12

⁴⁹ Profil 2 (P_{max}) ist überzeugt vom hohen Interesse guter Kunstlehrer*innen an forschenden Tätigkeiten (I=Investigative) und an Tätigkeiten des Führens, Motivierens und Anleitens (E=Enterprising), während Profil 1 (P_{min}) die Orientierung einer guten Lehrkraft an forschenden Tätigkeiten für nicht relevant hält (M_{diff}=3.09) und Profil 5 Orientierungen an Tätigkeiten des Führens (E) verneint (M_{diff}=3.09).

Lehrkraft ein doppeltes Selbstverständnis als Lehrer*in und Künstler*in aufweisen sollte⁵⁰. Ein weiterer großer Unterschied liegt in den intrinsisch-lehrberufsbezogenen Berufswahlmotiven kurz vor dem Schulpraxissemester⁵¹. Schließlich können weitere deutliche Heterogenitäten in der allgemeinen Interessenorientierung hinsichtlich sozialer Tätigkeiten kurz vor dem Schulpraxissemester⁵² benannt werden. Innerhalb der Berufswahlmotivation können insgesamt heterogen wirkende Zug- und Druckmomente identifiziert werden, die es in der hochschulischen Begleitung von Praxisphasen aufzugreifen gilt. Vor dem Hintergrund dieser Heterogenitätsbefunde erscheinen insbesondere diejenigen hochschulischen Didaktik-Konzepte erfolgsversprechend, die der Vielfalt von Entwicklungsprozessen hinlänglich Rechnung tragen. Mit den benannten Unterschieden im Umfang von Skalenwerten bis zu 3.48 kann die vorliegende Existenz heterogener Entwicklungsprofile sowie (in methodischer Hinsicht) die Überlegenheit personenzentrierter (clusteranalytischer) Untersuchungsmethoden veranschaulicht werden.

(3) Anschlussfähigkeit der Teilgruppen an bestehende (Teil)Gruppen-Theorien von (angehenden) Lehrer*innen

Inwiefern die Teilgruppen-Ergebnisse der vorliegenden Studie anschlussfähig sind an bestehende Theorien über Teilgruppen von (angehenden) Lehrer*innen, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

Gemeinsamkeiten zwischen *motivational Ausgewogenen* (Grundschullehramtsstudent*innen) (Billich-Knapp et. al. 2012) und *ausgewogen Motivierten* (Entwicklungsprofil 3) zeigen sich 1. im gleichzeitigen Auftreten intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotive, 2. in den hohen intrinsischen Studienwahlmotiven aller Motivbereiche (pädagogische Motivation, fachliches Interesse, Nützlichkeitsaspekte) sowie 3. in den höchsten Zufriedenheitswerten. Gemeinsamkeiten zeigen sich auch unter den *vorrangig pädagogisch Motivierten* (ebd.) und den *primär pädagogisch Motivierten* (Entwicklungsprofil 4) 1. im pädagogischen Interesse als *das* Leitmotiv für die Studienwahl und 2. im geringeren fachlichen Interesse. Die *nutzenorientiert Pragmatischen* entsprechen den *pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen* (Entwicklungsprofil 1 *nach* dem Schulpraxissemester) durch gemeinsame 1. dominante extrinsische Studienwahlmotive, 2. geringere intrinsische pädagogische und fachliche Studienwahlmotive, 3. geringe Fähigkeitsüberzeugungen sowie 4. eher negativ konnotierte Studiererfahrungen.

Die *ausgewogen Motivierten* (Entwicklungsprofil 3) können an den Karrieretyp der ambitionierten *highly engaged persisters* (=classroom engaged Careerists) (Watt & Richardson 2008, 2014) angeschlossen werden und zeigen Gemeinsamkeiten 1. im höchsten Fähigkeitsselbstkonzept, 2. in primär

⁵⁰ Profil 3 ist nach dem Schulpraxissemester überzeugt von dieser Prämisse der künstlerischen Bildung, während Profil 1 der Aussage eher nicht zustimmt ($M_{diff} = 2.78$).

⁵¹ Während intrinsisch-lehrberufsbezogene Motive für Profil 3 bedeutsam für die Wahl des Lehrberufs sind, spielt diese pädagogisch motivationale Facette für Profil 1 eher keine Rolle für die Berufswahl ($M_{diff} = 2.73$).

⁵² zwischen Profil 3 ($M_{max} = 6.30$) und Profil 1 ($M_{min} = 3.80$; $M_{diff} = 2.50$).

intrinsischen aber auch 3. in bedeutsamen extrinsischen Berufswahlgründen, 4. im Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten und 5. im beigemessenen hohen Wert des Lehrberufs und seinem gesellschaftlichen Nutzen.

In einer Untersuchung des Engagements von Lehramtsstudent*innen liegt eine semantische Nähe zwischen den *Pragmatiker*innen* (Rauin & Meier 2007) und den *pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen* (Entwicklungsprofil 1) vor. Allerdings trifft eine inhaltliche Übereinstimmung nicht zu, da es sich vorliegend nicht um Hedonisten (ebd.) mit geringem Engagement handelt, sondern eher um Student*innen mit ins Wanken geratenem kunst-pädagogischem Selbstverständnis. Die Ausprägung altruistischer Berufswahlmotive spielt für die Ausdifferenzierung in Lehramtsstudent*innen-Teilgruppen *Enthusiastic*, *Conventional* und *Pragmatic* (Thomson, Turner & Nietfeld, 2012) eine große Rolle. Die *pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen* (Entwicklungsprofil 1) weisen noch am ehesten eine Nähe zur Teilgruppe *Pragmatic* (ebd.) auf.

In einer Studie über die Gründe für einen Quereinstieg ins Lehramt (Chin & Young 2007) weist die größte unter sechs Gruppen von Quereinsteiger*innen primär Nützlichkeitsaspekte wie berufliche Sicherheit auf, während Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst mehrheitlich primär intrinsische Motive vorbringen. Unter Einfluss des Schulpraxissemesters werden lediglich bei zwei von fünf Profilen extrinsische Beweggründe bedeutsamer als intrinsische (Profil 1 und 4).

Da sich die Klassifikation kunstpädagogischer Professionalität bei Dreyer (2005) auf die Motivation und das Selbstverständnis von ausgebildeten Kunstlehrer*innen bezieht, kann die Anschlussfähigkeit konsequenterweise erst in der längsschnittlichen Betrachtung der Teilgruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst *nach* Eintritt in die berufliche Tätigkeit geprüft werden. Gleichwohl erscheinen verwandte Orientierungen zwischen Teilgruppen zu bestehen – beispielsweise zwischen den *ausgewogen motivierten Student*innen* des Entwicklungsprofils 3 und der Gruppe Kunstlehrender, die sich als *Künstler*in und gleichsam als Kunstlehrende* begreifen (ebd.).

Die charakteristischen Einstellungen zum Lehrer*innenberuf und zur Schule unter Kunstlehrer*innen (Peez 2009), wie eine mit dem Lehrberuf verbundene finanzielle Sicherheit, findet sich in der extrinsischen Berufswahlmotivation von fast allen Profilen – außer von Profil 5. Eine frühere Ablehnung des Lehrberufs zeigt sich tendenziell in den Profilen 1 und 5. Eine Abgrenzung zur bürokratischen Institution Schule ist am ehesten noch im Selbstverständnis von Profil 5 zu vermuten und die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich am deutlichsten bei Student*innen des Profil 3 (vgl. ebd.).

7 Zusammenfassende Reflexion und Ausblick

Mit der wissenschaftlichen Begleitung der kunstakademischen Gymnasiallehrer*innenbildung im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein Beitrag geleistet, die in der Einleitung benannte Krise der fehlenden Daten bzw. der Lehrer*innenbildung perspektivisch zu bewältigen (vgl. Larcher & Oelkers 2004, S. 129; Cramer 2012, S. 12). Mit den empirischen Befunden der vorliegenden Studie (Großkapitel 4-6) liegen erstmals Grundlagendaten über Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst, ihre berufsbiografischen ‚Vorgeschichten‘ und Entwicklungsverläufe während Übergangsphasen der kunstakademischen Gymnasiallehrer*innenbildung vor. Als echte Längsschnittstudie realisiert, können profunde Aussagen über Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse zur Ausbildung von Professionalität Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst getroffen werden. Damit kann ein Teil des fachspezifischen Empirie-Defizits in der Lehrer*innenbildungsforschung aufgearbeitet werden. Auf Personenseite ist nun bekannt, dass nicht sämtliche Theorien über die Entwicklung von Professionalität von Lehramtsstudent*innen allgemein auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst zutreffen. Für die Seite der Ausbildungsumwelt ist damit klar, dass Umgestaltungsprozesse nicht in jedem Fall mit einem Allgemeingültigkeitsanspruch über Fächergrenzen hinweg angemessen sind.

Der empirische Befund über die Vielfalt von Studienverläufen zwischen künstlerischem Fachstudium und schulischen Praxisphasen (hier: Schulpraxissemester) geht auf verschiedene Beweggründe zurück, *warum* Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst Kunstlehrer*in werden wollen. Die Antwort liegt – auf der Makroebene – in einer Variation von fünf deutlich unterscheidbaren – und sich im Lauf der Zeit z.T. verändernden – Entwicklungsprofilen der Berufswahlmotivation vor. Diese fünf Antwortvariationen (Entwicklungsprofile) werden auf Basis von vorgegebenen Antwortoptionen standardisierter Fragebögen ermittelt. Die Fragebögen gehen aus vorstrukturiertem qualitativem Datenmaterial hervor; sie dienen dazu, die Vorannahmen der qualitativen Pilotstudie über fünf Entwicklungsprofile zu validieren. Durch dieses Vorgehen kann das vorstrukturierte Datenmaterial angepasst und in weiten Teilen – bis auf die Teilgruppe außerschulisch orientierter Studierender – bekräftigt werden. In Teilkapitel 7.1. erfolgt eine abschließende Reflexion zu diesen zentralen Erkenntnissen aus verschiedenen paradigmatischen Perspektiven.

In Teilkapitel 7.2 werden bedeutsame Folgerungen aus dem Teilgruppenbefund für die Theoriebildung und die kunstakademische Lehrer*innenbildung ausgebreitet. Hierzu wird die Entdeckung von ‚Heterogenität‘ kritisch hinterfragt und von der Mikroebene des/der realen Einzelnen getrennt und ferngehalten. Teilkapitel 7.3 schließt mit einem Ausblick auf die Lehrer*innenbildungsforschung insbesondere auf qualitative Anschlussstudien, der Weiterführung des Längsschnitts sowie mögliche thematische Erweiterungen. Das subjektive Material qualitativer Anschlussstudien dient dazu, das aus objektiven Daten entworfene Bild von der Geschichte Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst im Sinne eines Korrektivs zu ‚stören‘ (vgl. Kemnitz 2014, S. 63). Durch die Verknüpfung mit der Mikroebene wird das objektive Datenmaterial möglichst dicht an die erinnerte Wirklichkeit und an die

lebensgeschichtlich-reflexiven Selbstdeutungen der Student*innen rückgebunden (vgl. Cramer 2012, S. 99). Eine längerfristige Forschungsanlage ermöglicht die Betrachtung phasenübergreifender berufsbiografischer Verläufe und schlussendlich den Nachvollzug der Gesamtgenese von Professionalität im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung (vgl. Cramer 2012, S. 112).

7.1 Reflexion Wer Warum Weitere

Laut vorliegender empirischer Befunde besitzen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst verbindende berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘, die sie von Lehramtsstudent*innen anderer Fächer unterscheiden. Die Ausdifferenzierung in Teilgruppen bringt nuancierte charakteristische Studienverläufe zwischen Kunst und Pädagogik hervor. Diese Befunde werden nachfolgend aus mehreren paradigmatischen Perspektiven (vgl. Kapitel 1) reflektiert. Dabei wird nochmals deutlich, inwiefern durch die Verschiebung der Perspektive gleichsam verschiedene Relevanzen aufscheinen.

WER | Warum | Weitere aus bildungsstatistischer Perspektive

WER | Berufsbiografische Vorgeschichten

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst *rutschen* weniger häufig *von der Schule in die Schule*. Die geringere Stundentafel im schulischen Kunstunterricht gerät nicht nur zum Nachteil von Schüler*innen; Studieninteressierte werden damit auch zum Nacherwerb fachlich-künstlerischer Eignung ‚gezwungen‘. Das Lehramt wird nach dem Abitur zwar etwas später, aber nicht automatisch weniger zielgerichtet angesteuert. Studieninteressierte profitieren andererseits von der Zeit zwischen Schule und Studium – sie bringen tendenziell mehr Lebenserfahrung mit und gewinnen Abstand zur eigenen Schulzeit.

Der Geschlechterbias unter Schüler*innen setzt sich unter Lehramtsstudent*innen im Fach Bildende Kunst am deutlichsten fort. Die Unterrepräsentation männlicher Studenten ist mit Blick auf ungleiche Bildungschancen zukünftiger Schüler*innen-Generationen ein äußerst kritisch zu wertender und bedenklicher Befund. Der Personenkreis kommt im Ländervergleich mit Schulabschlüssen der Leistungsspitze ins Studium. Er stammt aus auffallend bildungsstarken Elternhäusern, deren beruflich hohes kreatives und soziales Potential ein entsprechendes Selbstverständnis der Kindergeneration fördert. Verbunden mit fachlich-künstlerischer Eignung verweisen die hohen Leistungsvoraussetzungen auf die Gefahr einer größeren Unverbindlichkeit und Abwanderung in andere, als attraktiver wahrgenommene Berufe.

Mit Blick auf Verdienst und Sozialprestige besitzt der Lehrberuf in den Augen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst eine etwas höhere Attraktivität im Vergleich zu Lehramtsstudent*innen anderer Fachrichtungen und deutet auf eine höhere Nutzenorientiertheit bei der Berufswahl. Die geübten Interessen vor Studienbeginn zeigen umfangreiche soziale Vorerfahrungen; diese entsprechen grundlegend der Ausrichtung des Lehrberufs und dem sozialen Aufgabenspektrum im Umgang mit

Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Orientierungen bzw. Vorerfahrungen in unterrichtsnahen Tätigkeiten liegen demgegenüber in geringerem Umfang vor.

Der bildungsstatistisch-prognostische Befund verweist auf einen dringenden Handlungsbedarf hinsichtlich erstens der Geschlechtersegregation bspw. durch die Unterstützung einer geschlechterreflektierten Berufsorientierung und zweitens einer Investition in die Anbindung von Studieninteressierten mit derart hohem Bildungs- und Leistungspotential. Die gelebten Interessen vor Studienbeginn verweisen auf die geringeren pädagogischen Vorerfahrungen. Dies sollte jedoch nicht automatisch mit einem *Mehr* beantwortet werden. Vielmehr erscheint eine behutsame Annäherung und die Klärung pädagogischer Zusammenhänge im Kontext sozialer und künstlerischer Handlungen weiterführend. Wünschenswert erscheinen hochschulische Studienangebote, welche die spezifisch künstlerisch-sozialen Orientierungen und Selbstverständnisse der Student*innen berücksichtigen. Eine Art der Annäherung von Fachstudium und lehrberufsbezogenen Praxisphasen, die das bildende Potential der Kunst in pädagogischen Kontexten betont und nutzt, könnte sich fruchtbar erweisen.

WARUM | Berufsbiografischer Abwägungs- und Entscheidungsprozess (Heublein)

Aus statistisch-prognostischer Perspektive übt der fachlich-künstlerische Aspekt des Lehrberufs die stärkste Anziehungskraft auf Anwärter*innen des Berufs Kunstlehrer*in aus. Für ihre berufliche Motivation ist es demnach von hoher Bedeutung, dass sich ausgebildete Kunstlehrer*innen an ihrem Arbeitsplatz in einem künstlerischen Kontext wiederfinden. Der Lehrberuf stellt die künstlerische Tätigkeit in einen sozialen Bezugsrahmen; gerade in dieser Kombination besitzt er in den Augen der Student*innen eine hohe Attraktivität. Mit ihrer künstlerisch-sozialen Orientierung bringen Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst *die* grundlegenden Voraussetzungen für eine künstlerische Arbeit *mit* anderen Menschen mit. Spezifisch pädagogisch-vermittelnde Aspekte des Lehrberufs üben bis nach dem Schulpraxissemester *noch* nicht dieselbe Anziehungskraft aus. Kunstvermittlung und Begleitung von Lernprozessen sind zwar durchaus bedeutsam, bis zur Mitte des Studiums jedoch nicht zentral.

Das Schulpraxissemester verändert die momentane Orientierung kaum. Allerdings werden äußere Anreize des Lehrberufs zunehmend bedeutsamer, d.h. die o.g. künstlerisch-sozialen Motive – gekoppelt mit der Aussicht auf eine berufliche Sicherheit und Einkommen – stellen nach dem Schulpraxissemester *die* Begründungskombination für die Wahl des Kunstlehrberuf dar. Die gelebten Orientierungen im Studienverlauf knüpfen an die Interessen vor Studienbeginn und verweisen weiterhin auf die Frage nach pädagogischen Motiven. Dieser berufsbiografisch rote Faden sollte jedoch weiterhin nicht automatisch mit umfangreicheren pädagogischen Studienanteilen oder gar mit einer Frage nach der ‚Richtigkeit‘ studentischer Orientierungen verknüpft werden. Eher ließe sich die Frage stellen, inwiefern Form, Struktur und Inhalt schulischer Praxisphasen und ihre Stellung innerhalb der kunstakademischen Lehrer*innenbildung für eine Weiterentwicklung des ‚Pädagogischen‘ geeignet bzw. notwendig ist.

WARUM | Ausdifferenzierung des berufsbiografischen Abwägungs- und Entscheidungsprozesses verbunden mit Überzeugungen und Studiererfahrungen

Die mehrheitsanalytischen Befunde führen zu verallgemeinernden Aussagen über die Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Die Ausdifferenzierung in Teilgruppen verdeutlicht eine inhomogene Student*innengruppe mit *deutlich* unterscheidbaren charakteristischen Teilgruppen bezogen auf die Entwicklung motivationaler Orientierungen, Überzeugungen und das Studierleben. *Die Benennung dieser fünf Gruppen verweist auf ein dimensionales Feld der Annäherung von Kunst und Pädagogik in seiner gesamten Breite und komplexen Vielfalt:* (1) die zunehmend pädagogisch-ambitionslosen Pragmatiker*innen, (2) die primär künstlerisch und zunehmend extrinsisch Motivierten, (3) die Ausgewogenen mit zunehmend extrinsischen Motiven, (4) die primär pädagogisch und zunehmend extrinsisch Motivierten und (5) die künstlerischen Idealisten ohne extrinsische Beweggründe. *Für die kunstakademische Lehrer*innenbildung leitet sich daraus der Bedarf einer entsprechend ausdifferenzierten hochschulischen Begleitung des vielgestaltigen berufsbiografischen Abwägungs- und Entscheidungsprozesses und daran gebundenen Überzeugungen und Studiererfahrungen ab.*

Methodologisch-forschungslogische Betrachtung von Teilgruppen

Die personenzentrierte Betrachtung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst ist in ihrer Aussagekraft gegenüber Mehrheitsanalysen überlegen. Sie führt zu nuancierten Aussagen über den Personenkreis in seiner fachspezifischen Breite, Vielfalt und Charakteristik. Diesem methodischen Vorgehen liegt die zentrale Erkenntnis zugrunde, dass es nicht *die* Lehramtsstudent*innen mit *der* Berufswahlmotivation und *dem* Entwicklungsverlauf in der Annäherung von Kunst und Pädagogik gibt. Die empirischen Ergebnisse über Entwicklungsprofile können *nicht* als unveränderliche ‚Eigenschaften‘ von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst gedacht werden. Allerdings werden diese Charakteristiken aufgrund von Personen- und Umwelteffekten immer zeitlichen Veränderungen unterworfen bleiben. Die Klassifikation von Teilgruppen ist vielmehr eine ‚Hilfskonstruktion‘; sie ermöglicht einen differenzierteren Verständnis- bzw. Erkenntnisgewinn über die Gesamtgruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst. Die Charakteristiken der Teilgruppen auf einer Makroebene unterliegen den individuellen Abweichungen von Einzelnen auf der Mikroebene und bilden daher nur näherungsweise die Realität ab. Sie bleiben als Hypothesen auf einer abstrakten Ebene angesiedelt und nicht auf einer realen Ebene von Einzelnen.

Abstraktion vom Einzelnen

Die Ausdifferenzierung in Teilgruppen basiert auf der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst als einzelne Dimension. Dieser Fokus wird den vielfältigen Bestimmungen der Einzelnen und des Einzelnen in der Realität nicht gerecht, vielmehr geht damit eine vorübergehende Abstraktion von vielen weiteren Bestimmungen einher. Durch die Anbindung an eine qualitative Vor- und Anschlussstudie kann jedoch eine An- bzw. Rückbindung an die Vielfalt von Bestimmungen von Einzelnen erfolgen. Das Vorgehen einer vorübergehenden Klassifikation stellt insofern dann erst als eine adäquate Methode heraus, wenn sich – exemplarisch –

zeigen lässt, dass die Einzelne und der Einzelne in ihren und seinen vielfältigen Bestimmungen angebunden werden kann.

Perspektivenwechsel innerhalb motivationaler Orientierungen

In der als Grundlagenforschung angelegten Studie erweist sich das explorative Erkunden als zielführend. Dabei kann unter den Untersuchungsdimensionen die Berufswahlmotivation als geeignete Variable für die clusteranalytische Trennung in Teilgruppen identifiziert werden; als Trennungsvariable ist die ‚Berufswahlmotivation‘ der ‚Interessen‘-Variable (Pilotstudie) überlegen. Im Deckeneffekt fachlich-künstlerischer Interessen zeigt sich die Begrenztheit des Interessen-Ansatzes (vgl. Kapitel 6.1). Die Variable *allgemeine Interessenorientierungen* (RIASEC) sind als zentrale Untersuchungskategorie ungeeignet, die Gruppe Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst in ihrer Pluralität hinlänglich abzubilden, wenngleich die ausgeprägte künstlerische Interessenorientierung innerhalb der Untersuchungsgruppe als ein bedeutsamer Befund der Studie zu würdigen ist.

Entdeckung von Heterogenität als methodischer Schritt

Die Entdeckung einer möglichst heterogenen Variable ist methodisch betrachtet ein notwendiger Zwischenschritt zur Bildung von Teilgruppen. Der Befund von Heterogenität innerhalb der Gruppe von Individuen bleibt vorerst trivial und stellt nicht per se eine evidente Heterogenitätsproblematik dar. Der Heterogenitätsbefund ist anschlussfähig an die allgemeine Forschungslage zur Bildung von Teilgruppen (z.B. Billich-Knapp et al. 2012). Aus dem Teilgruppenbefund ergibt sich der Bedarf einer kunstakademischen Hochschuldidaktik, die das Feld zwischen Kunst und Pädagogik in entsprechender Breite aufspannt und deren Annäherung als einen vielfältigen, abstrakt-heterogenen Prozess thematisiert.

Geisteswissenschaftlich-sozialpsychologische Betrachtung von Werthaltungen

Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst stehen in ihrem berufsbiografischen Werdegang in spezifisch geformten gesellschaftlichen und interaktionsbezogenen Kontexten. Ihre ‚soziale Identität‘ äußert sich über die beiden Motive, jungen Menschen zeigen zu wollen, welche Bedeutung Kunst und Kreativität im Leben haben können und darüber, aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen Lebenssinn und Lebensfreude zu schöpfen. Ihr Antrieb liegt darin, sich selbst künstlerisch zu verwirklichen und gleichsam ihr Interesse und ihre Freude an der Kunst weiterzugeben. Sie messen der praktisch-künstlerischen Arbeit ‚gerade heute‘ einen sehr hohen Stellenwert in der Schule bei, um jungen Menschen eine freiheitliche Sicht auf die Welt zu ermöglichen und zu sozialen Veränderungen beizutragen (vgl. Anhang Studienwahlmotivation). *Angebende Kunstlehrer*innen gewinnen ihre soziale Identität aus den eigenen Kunsterfahrungen verbunden mit dem altruistischen Anspruch der Weitergabe von und Teilhabe an Kunst.*

Ihr antizipiertes ‚Selbstbild‘ als zukünftige Kunstlehrer*in orientiert sich in doppeltem Sinn am Subjekt – zum einen im Hinblick auf das eigene Professionsverständnis, wonach Kunstlehrer*innen gleichsam Künstler*innen sein sollten (Künstlerische Bildung). Im Umgang mit Lehrplanvorgaben finden sich

ebenfalls Antworten in der Subjektivität als Künstler*in, indem sich Lehrer*innen aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus nicht von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten eingeschränkt fühlen müssen bzw. sollen (Künstlerische Bildung). Zum anderen sind ihre kontextbezogenen Überzeugungen angelehnt an ästhetische Werte des Sein-Sollens, der Personalisationsfunktion von Schule sowie der Entfaltung des Individuums der Schüler*innen in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Zielsetzung und Zweck von Kunstunterricht liegen laut eigenem Selbstverständnis primär in der Heranbildung charakterlich gefestigter autonomer Menschen. Die Überzeugung einer Doppelrolle als Künstler*in und Lehrkraft bleibt eine unverändert bestimmende Grundorientierung im Studienverlauf (Künstlerische Bildung). Eine Vorrangstellung von Kunst oder Pädagogik im Kunstunterricht wird weiterhin abgelehnt. Gleichzeitig gewinnt mit den Praxiserfahrungen die Orientierung an der Biografie der Schüler*innen tendenziell an Bedeutung. Durch den Einblick in die schulische Praxis erhält die Bildorientierung erstmals moderate Zustimmung, wonach Kunst lediglich ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themen im Kunstunterricht *sein* sollte.

*Aus geisteswissenschaftlich-sozialpsychologischer Perspektive stellen divergente Wertbezogenheiten kunstdidaktischer Konzepte die zentrale Herausforderung kunstdidaktischer Lehrer*innenbildung dar.* Das kunstakademische Fachstudium zielt im Kern auf die Entwicklung einer eigenständigen freien künstlerischen Arbeit. In Praxisphasen trifft die künstlerische Prämisse auf ‚äußere‘ Bedingungen der schulischen Umwelt (Bildungsstandards), die teils nicht mit den eigenen verinnerlichten Überzeugungen ihrer sozialen Identität übereinstimmen. Dies zeigt sich am deutlichsten im Kontrast zweier Grundüberzeugungen: (1) Kunstlehrer*innen sollen gleichsam Künstler*in und Pädagog*in sein (Künstlerische Bildung) und (2) Kunst stellt nur einen Teilbereich im Kunstunterricht dar (Bildorientierung).

Während sich Konzept 1 in ein kunstakademisch-künstlerisches Selbstbild integrieren lässt, stellt Konzept 2 das kunstakademisch-künstlerische Selbstbild – zumindest teilweise – in Frage. Gelingt es jedoch, Konzept 2 in seiner kompetenztheoretisch argumentierenden Wertbezogenheit zu dekonstruieren, können trivialisierte Techniken der Kunst sowie angewandte Themen aus Design und Architektur durchaus wieder bzw. weiterhin aus einer künstlerischen Geisteshaltung heraus betrachtet werden. Damit sich ein kunstdidaktisches Selbstverständnis anbahnen kann, das in Übereinstimmung mit den Werthaltungen eines künstlerisch-kunstakademischen Selbstbildes steht, bedarf es auf schulischer Seite Vorbildern, denen die Dekonstruktion des Kompetenzgedankens gelingt. Auf hochschulischer Seite bedarf es der Anbahnung einer Reflexivität hinsichtlich der Wertbezogenheit kunstdidaktischer Konzepte. Insbesondere Student*innen des Entwicklungsprofils 1 sind mit inkongruent erlebten fachlich-künstlerischen Professionsidealen während der Praxisphasen gefordert.

In (schulpraktischen) Übergangsphasen von Fachlichkeit und Pädagogik stehen Lehramtsstudent*innen vor der Herausforderung, ein kunstdidaktisches Selbstverständnis auszubilden, welches in das Werteverständnis der eigenen sozialen Identität integrierbar ist. Die kunstakademische Lehrer*innenbildung ist dann wirksam, wenn sie mit der Anbahnung von Reflexivität die

Voraussetzungen dafür schafft. *Insofern bemisst sich die Wirksamkeit kunstakademischer Lehrer*innenbildung insbesondere im Gelingen wertbezogener Kongruenz von künstlerisch-kunstakademischem Selbstverständnis und kunstdidaktischen Unterrichtskonzepten.*

Die Befunde aus einer Expertise-bezogenen Perspektive

Die Studie geht von fachspezifisch ausdifferenzierbaren Entwicklungsverläufen sowie fachspezifisch ausdifferenzierbarer Professionalität unter (angehenden) Lehrer*innen aus. Die kunstpädagogische Forschung zur Entwicklung von Professionalität von Kunstlehrer*innen besitzt noch kaum Erkenntnisse über phasenübergreifende Zusammenhänge zwischen Ausbildungsverläufen und dem Erreichen beruflicher Professionalität. Der aktuelle akademisch-kunstpädagogische Forschungsstand lässt forschungslogisch (noch) keine expertise-bezogenen Interpretationen im Sinne prognostizierbarer Effekte zu. Ein Rückschluss prognostischer Effekte aus allgemeinen Ansätzen erscheint genauso wenig zulässig wie Übertragungen aus der fachspezifischen Forschung anderer Fächergruppen. Erst in der Fortführung der längsschnittlichen Betrachtung der Befragungsgruppe bis hinein in die berufliche Tätigkeit als Kunstlehrer*in kann dieser erforderliche Faden nachgezeichnet werden. Was zum jetzigen Zeitpunkt jedoch durchaus möglich ist, sind vorsichtige Annahmen in Form von Fragestellungen, die Anlass bzw. Ausgangspunkt für weitere Forschungen darstellen. Nachfolgend werden für jeden der drei zentralen Forschungsbereiche der Studie exemplarisch einige solcher Fragestellungen formuliert.

WER: Inwiefern gelten gelebte soziale **Vorgeschichten** unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst als starker Prädiktor für zahlreiche positiv besetzte Variablen der Entwicklung kunstpädagogischer Professionalität? Inwiefern stehen soziale Orientierungen während des Studiums in einem positiven Zusammenhang mit professionellem Handeln und Arbeitszufriedenheit als Kunstlehrer*in? Inwiefern ist mit dem überdurchschnittlich guten Abiturdurchschnitt Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst ein umfangreicheres Erfolgserleben in Studium und Beruf, eine höhere Lebenszufriedenheit und geringeres Belastungserleben verbunden (Blömeke, 2009; Klusmann 2011b, S. 297; vgl. Cramer 2016, S. 267)?

WARUM: Inwiefern mündet die dominante intrinsisch fachliche und soziale Orientierung von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in beruflicher Zufriedenheit, geringerem Belastungserleben, Engagement und Unterrichtsqualität? Inwiefern schützt die Kombination aus intrinsischen und extrinsischen **Berufswahlmotiven** Lehramtsstudent*innen des Entwicklungsprofils 3 vor möglichem Konfliktpotential (Kiel u.a. 2004) durch zu hoch gesteckte Erwartungen, die in der Berufspraxis enttäuscht werden können? Ist eine Ausgewogenheit künstlerischer und pädagogischer Berufswahlmotive mit einem höheren Erleben von Sinn und Erfüllung in der beruflichen Tätigkeit als Kunstlehrer*in verbunden? Inwiefern steht die breite und ausgeprägte **Interessenorientierung** unter Lehramtsstudent*innen des Entwicklungsprofils 3 in einem positiven Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung insgesamt und prognostiziert eine höhere Nutzeneinschätzung der Ausbildung, eine höhere Selbstwirksamkeit sowie beruflichen Ehrgeiz (vgl. Cramer, 2012, S. 496)? Inwiefern setzt sich die **Sicherheit bei der Berufswahlentscheidung** von Lehramtsstudent*innen

des Entwicklungsprofils 3 in einem erfolgreicherem Studienverlauf und in geringerem Belastungserleben im Lehrberuf fort (vgl. Brühwiler 2001; Lipowsky 2003; Cramer 2012, S. 213)?

WEITERE – Überzeugungen: Inwiefern ist die wertebezogene Kongruenz zwischen eigenem künstlerisch-kunstakademischem Selbstverständnis und dem Konzept ‚künstlerischer Bildung‘ (Buschkühle) ein Prädiktor für kunstpädagogische Professionalität? Inwiefern ist die Dekonstruktion kompetenztheoretischer Erwägungen der Bildorientierung (Tun-Sollen) Prädiktor für eine höhere Identifikation des künstlerisch-kunstakademischen Selbstverständnisses mit dem Beruf Kunstlehrer*in? **Ausbildungserfahrungen allgemein:** Inwiefern stellt der unterschiedliche Grad an erlebter Studienzufriedenheit unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst einen Indikator für unterschiedlichen Erfolg und Zufriedenheit hinsichtlich studiennaher Inhalte dar (vgl. Cramer, S. 108; Giesen u.a. 1986)? **Erwartungen und Erleben in Praktika:** Inwiefern gelten die Erwartungen und das Erleben von Selbstwirksamkeit während der hochschulischen Praxisphase unter Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst als aussagekräftige Komponente der Entwicklung von Professionalität und inwiefern stehen sie in einem positiven Zusammenhang mit Engagement, Berufszufriedenheit, Leistungsbereitschaft und Motivation, Enthusiasmus beim Unterrichten, Bemühen um Schüler*innen, innovativem, aktivierendem und reflektierendem Unterrichten sowie mit der Bewältigung und Reduktion von Berufsbelastung (vgl. Cramer 2012, S. 187)?

Kunst studieren, Kunst lehren? Keine pauschale Antwort

Vor dem Hintergrund der Befunde lässt sich die Fragestellung des Titels *Kunst studieren, Kunst lehren?* nicht pauschal beantworten. Das kunstakademische Fachstudium stellt zwar mehrheitlich einen großen *Entwicklungsanreiz* (Krapp & Hascher 2009) für die Ausbildung fachlich-künstlerischer Professionalität dar, dies gilt jedoch nicht unbedingt für Student*innen des Entwicklungsprofils 4 (primär pädagogisch orientiert). Der Grad an Übereinstimmung zwischen den sozialen Orientierungen der Befragten und der Arbeit mit Menschen im Lehrberuf ist groß. Die berufliche Aussicht auf eine soziale Tätigkeit im Umgang mit Menschen bedeutet für die Student*innen Ansporn für die professionelle Entwicklung, allerdings nicht in jedem Fall für die Teilgruppe zunehmend pädagogisch-ambitionsloser Pragmatiker*innen. Die Aussicht auf berufliche Sicherheit und Verdienst im Lehrberuf steht in einem günstigen Zusammenhang mit den zunehmenden Nützlichkeitsbedürfnissen des Personenkreises und ist Stimulus für die Entfaltung von Professionalität, wobei dies momentan nicht auf die künstlerischen Idealisten zutrifft. Der Tätigkeitsbereich des Erziehens und Vermittelns im Lehrberuf ist in den ersten fünf Studiensemestern ein geringerer Anreiz, um sich auf berufsbezogene Anforderungen selbstständig vorzubereiten – für die Teilgruppe primär pädagogisch Orientierter allerdings schon. Die Entwicklung pädagogischer Orientierungen stellt mehrheitlich eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst im weiteren Prozess der Entwicklung von Professionalität dar.

Inwiefern durch ausgeweitete hochschulische Praxisphasen das ‚Pädagogische‘ innerhalb des Hochschulstudiums weiterentwickelt werden *kann* oder *sollte*, bleibt mit Blick auf die Teilgruppenbefunde zweifelhaft. Die Ergebnisse zur Charakteristik von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst sprechen eher für stärker an den Besonderheiten kunstakademischer Fachlichkeit und reflexiver Kunstdidaktik ausgerichteter Studiengangstrukturen. So gelte es fachspezifisch kritisch zu hinterfragen, welche Studiengang-organisatorischen Rahmenbedingungen neben übergreifenden Fragestellungen tatsächlich zu einer qualitativen Verbesserung der kunstakademischen Lehrer*innenbildung führen. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen die hohe Übereinstimmung zwischen dem künstlerischen Interesse der Student*innen und der kunstakademischen Prämisse, aus den Kenntnissen und Fähigkeiten der eigenen künstlerisch-praktischen Arbeit heraus ein künstlerisches Selbstverständnis zu entwickeln⁵³. Die Entwicklung einer *eigenständigen* freien künstlerischen Arbeit ist ein überaus anspruchsvoller Entwicklungsprozess der einzelnen Studentin und des einzelnen Studenten. Insofern wäre es wünschenswert, den hierfür erforderlichen zeitlichen Rahmen auch in Zukunft sicherzustellen und die Annäherung von Kunst und Pädagogik primär von den erkenntnis- und selbstreflexiven Potentialen des künstlerischen Fachstudiums her anzugehen und sekundär von einer sukzessiven Bezugnahme auf schulische Praxis.

7.2 Theoretische und praktische Implikationen

In diesem Abschnitt wird der zentrale Befund von Entwicklungsprofilen vertiefend betrachtet. Zum einen erfolgen Beiträge zur Theoriebildung von Variationen berufsbiografischer Muster angehender Lehrer*innen sowie zur Ausgestaltung kunstakademischer Lehrer*innenbildung angesichts von abstrakter Heterogenität bzw. realer Vielfalt.

Exkurs 1: Auf dem Weg aus einer vorparadigmatischen Phase

Die vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse tragen mit der Thematisierung berufsbiografischer Aspekte des Kunstlehrer*inwerdens dazu bei, dass *der* Lehramtsstudent (!) der Bildenden Kunst nicht mehr länger ein biografie-, alters- und geschlechtsloses Wesen ohne fachspezifisch zu charakterisierende Studienverläufe und Herausforderungen in zentralen Übergangsphasen ist. Bis ein erster Sättigungsgrad fachspezifischer Befunde vergleichbar mit der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildungsforschung erreicht ist, bedarf es freilich weiterer Forschung. Die Qualifizierungsarbeit trägt jedoch dazu bei, die kunstpädagogische Berufsbiografie-Forschung in eine normalwissenschaftliche Phase zu überführen, indem bestehende Theorien geschärft und neue forschungsmethodische Ansätze in den Forschungszweig inkorporiert werden konnten.

⁵³ <http://www.abk-stuttgart.de/studium/studienangebote/kuenstlerisches-lehramt-mit-bildender-kunst/bachelor-of-fine-arts-kuenstlerisches-lehramt-mit-bildender-kunst.html>

Neue Teilgesetze und eine Theorie der Variation berufsbiografischer Muster angehender Lehrer*innen

Mit den Befunden zu Teilgruppen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst können allgemeine Gesetze (Studienwahl ist gleich Berufswahl) als Teilgesetze (Studienwahl ist nicht gleich Berufswahl) präzisiert und gleichsam Forschungslücken geschlossen werden. Durch das personenzentrierte Vorgehen wird ein Musterbeispiel für die Lösung wissenschaftlicher Probleme in der berufsbiografischen Forschung zu Personengruppen und die Bedeutung von Verschiedenheit im Kontext kunstakademischer Lehrer*innenbildung unterstrichen. Durch die Ausdifferenzierung in Teilgruppen verschiebt sich das Standard-Muster der Berufsbiografie von Lehrer*innen hin zu fachspezifischen *Variationen von Mustern*. Eine Theorie der *Vielfalt von Mustervariationen* ist besser in der Lage, die Breite und Vielfalt der Berufsbiografie von Lehrer*innen zu beschreiben und in ihrer Charakteristik hervorzuheben.

Mit der vorliegenden Studie rückt eine fachspezifische Teilentität in den Fokus

Die berufliche Welt und darin insbesondere die Welt der Bildung und ihrer Teilsysteme werden sich beständig verändern und weiterentwickeln. Die Berufsbiografie-Forschung bleibt mit ihrem Blick auf sich verändernde Generationen von Kunstlehramtsstudent*innen bedeutsam. Mit der Arbeit wurden keine neue Entitäten entdeckt, vielmehr wurde der Fokus auf einen Teil dieser Entität gelenkt und ein Verständnis über deren Breite, Vielfalt und Entwicklung im zeitlichen Verlauf gewonnen. Die bestehende allgemeine Landkarte zur Forschung über Lehramtsstudent*innen konnte durch die Teilentität Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst ergänzt und weiter aufgehellert werden (vgl. Kuhn 1997, S. 121).

Ein fluides Musterverständnis zur Erklärung von Generationeneffekten

Die Arbeit hat mit zur weiteren Klärung von Kriterien beigetragen, die über die Beschreibbarkeit wiedererkennbarer Muster von Lehrer*innenbiografien bestimmen. Es konnte gezeigt werden, dass ein *fluides* Muster-Verständnis besser geeignet ist, um Generationen- und Teilgruppen-Effekte zu erklären. Denn ein starres Standard-Muster kann sich in dem Moment potentiell neu arrangieren, wo z. B. eine oder mehrere Fachgruppen von Lehrer*innen mit hineingenommen werden oder sich der Geschlechterbias in Schule und Ausbildung aufweicht. Darüber hinaus konnte deutlich gemacht werden, dass Standard-Mustern ein kaum zu tolerierendes Unschärfeproblem anhaftet. Durch die Ausdifferenzierung in Teilgruppen werden Musterbeschreibungen zwar komplexer, aber qualitativ aufgewertet. Hinsichtlich ihrer Wiedererkennbarkeit, stellt sich nicht die Frage nach identischen oder ähnlichen Mustern, sondern vielmehr nach deren Variationen.

Berufsbiografische Bildungsstatistik zwischen Vereinfachung und Unbestimmtheit

Es wird sich zeigen, inwiefern sich komplexere Muster bewähren, denn schlussendlich ist Forschung immer bestrebt, den Untersuchungsgegenstand möglichst zu vereinfachen, um ihn in übersichtlicher Weise zu beschreiben und damit verständlich zu machen. Da es sich bei diesem

Untersuchungsgegenstand jedoch um Menschen handelt und es gilt, Berufsbiografien von Lehrer*innen gerecht zu werden, sollte dies in einer angemessenen Breite und Vielfalt geschehen. Die Forschung kann nicht über das Faktum der Ambiguität hinwegsehen. Die Qualität der Berufsbiografie-Forschung bemisst sich nach wie vor – und zuweilen entgegen etwaiger Vereinfachungsbestrebungen – nicht zuletzt darin, der Unbestimmtheit oder besser Unbestimmbarkeit von Berufsbiografien Rechnung zu tragen. Die vorliegenden Ergebnisse sind Grundlagenergebnisse; *sie sensibilisieren für die Vielgestaltigkeit und Komplexität von Entwicklungsverläufen von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in der institutionalisierten Lehrer*innenbildung.*

Exkurs 2: Implikationen für die kunstakademische Lehrer*innenbildung

Angesichts des vorliegenden ‚Heterogenitätsbefundes‘ stellt sich die Frage nach Implikationen für einen angemessenen Umgang mit ‚Heterogenität‘ in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung. Dabei sei nochmals auf den bereits oben erwähnten Charakter einer Hilfskonstruktion verwiesen: Die identifizierte Heterogenität ist »kein Faktum, sondern eine Zuschreibung, ein Konstrukt« (Wimmer 2014, S. 437) und von der eigentlichen Andersartigkeit und Fremdheit des Einzelnen zu trennen. Die praktische Bedeutung für die Lehrer*innenbildung bleibt dieser Perspektive auf Heterogenität weitgehend verschlossen (vgl. ebd. S. 443), denn:

»der Heterogenität der Menschen [kann man] auf keinen Fall dadurch gerecht werden [...], dass man sie aus der Perspektive eines Dritten vergleicht, weil dadurch gerade umgekehrt ihre Fremdheit und irreduzible Andersheit negiert würde« (ebd., S. 444).

In einem »gesteigerten Differenzbewusstsein« liegt sogar die Gefahr eines bloß geschärften »nüchtern-identifizierenden Blicks auf die Differenzmerkmale« (ebd. S. 436) bzw. einer Überführung in instrumentell-selektive Maßnahmen. Angesichts dieser Problematik soll das Interesse an Verschiedenheit nochmals konkretisiert werden: Als Grundlagenforschung setzte die Untersuchung an einem grundlegenden Desiderat in der kunstakademischen Lehrer*innenbildung an und zwar an der »Entdeckung von Heterogenitäten im Sinne von bisher übersehenen Unterschieden und Ungleichheiten« und nicht an deren ‚Umdeutung‘ (ebd. S. 434). In pluralen Gesellschaften mögen Forschungsanstrengungen zunächst fragwürdig erscheinen, welche auf die Entdeckung von Heterogenitäten abzielen (ebd. S. 436); zudem sind gerade an Kunstakademien die Verschiedenheiten von einzelnen künstlerisch Tätigen doch offensichtlich. *Die Aufmerksamkeit für Verschiedenheiten Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zu sensibilisieren, ist angesichts einer auf Selektion ausgerichteten künstlerischen Eignungsprüfung aber nicht nur trivial.* Denn es können durchaus diejenigen Student*innen an Kunstakademien ‚übersehen‘ werden, deren Motivation nicht primär fachlich-künstlerischer Natur ist, wie es bei der Teilgruppe primär pädagogisch und zunehmend extrinsisch Motivierter der Fall ist.

Heterogenität auf Planungsebene

Für den Umgang mit Vielfalt in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung gilt es, zwischen der *Planungsebene* und der individuellen Begegnung auf *Handlungsebene* zu differenzieren (Schnurr 2018). Die Konstruktion von Heterogenität ist von der Praxis fernzuhalten und zunächst ausschließlich auf Ebene der *konzeptionellen* Planung einzubeziehen (ebd.), um mit Heterogenität zu rechnen, vorausschauend mitzudenken und in hochschulischen Lehrkonzeptionen zu berücksichtigen. Für Dozent*innen an Kunstakademien bedeutet das, mit der notwendigen Aufmerksamkeit adäquate Lehrformate hinsichtlich differenter oder besser vielfältiger Ausgangslagen, motivationaler Orientierungen und berufsbezogener Überzeugungen zu planen.

Umgang mit eigener Differenz

Student*innen können vor dem Hintergrund heterogener Befunde zwischen Kunst und Pädagogik die eigene professionelle Entwicklung kenntnisreich reflektieren. Der Umgang mit eigener Differenz im Entwicklungsprozess stellt eine zentrale hochschuldidaktische Komponente dar: Durch die Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für unterschiedliche Dispositionen, wird die Bereitschaft und Fähigkeit gefördert, gewohnte Sichtweisen zu verlassen (vgl. Schnurr 2018, S.156), was nicht zuletzt für den späteren Umgang mit ungleichen Lern- und Bildungswegen von Schüler*innen und damit für die ‚Professionalisierung‘ des Umgangs mit dem *Anderen* (Wimmer 2014) bedeutsam erscheint.

Einschränkung des Eigensinns?

Mit Blick auf demografische Differenzkategorien ist laut Schnurr Vorsicht geboten: In der praktischen Übertragung demografischer Befunde besteht die Gefahr, Festlegungen auf bestimmte Eigenschaften und Begrenzungen von Handlungsfreiheiten vorzunehmen. Denn vielmehr entscheidend ist das Verständnis für die »individuelle Komplexität ihrer Lebensweise, die immer ein theoretisches Modell sprengen muss« (ebd.). Schränkt nun die Einteilung in Teilgruppen (Entwicklungsprofile) »die Freiheit des Subjekts nicht ein und übergeht für sich genommen auch nicht die Wertschätzung jeder Person in ihrem Eigensinn« (Schnurr 2018, S. 166f.)? Die statistische Erfassung von (Differenz)Kategorien zielt nicht auf die Erfassung von Dimensionen realer Personen auf Mikroebene. Die erfassten Kategorien sind nicht in der Lage, das individuelle Leben in seinen komplexen Ausprägungen zu erfassen. Insofern bleiben auch die ‚berufsbiografischen Vorgeschichten‘ abstrakt. Auf der Makroebene soziologischer Betrachtungen von Gesellschaft haben die Ergebnisse als theoretische Größe jedoch Bestand, denn:

»in einem rein theoretischen Fokus und in einem soziologischen Erkenntnisinteresse können in der unerschöpflichen Vielfalt der Gesamtgesellschaft bestimmte gemeinsame Muster erkannt werden. Diese Muster sollten wertfrei zur Kenntnis genommen werden. In diesem vergrößernden Blick

(vgl. Zumbansen 2011⁵⁴) liegt auf der Makroebene des Gesellschaftlichen ein großes Potential, nämlich Vielfalt und Verschiedenheit einerseits anzuerkennen, andererseits überhaupt darstellbar und benennbar zu machen« (Schnurr 2018, S. 166).

Soziologischer Blick auf der Makroebene

Der Zugang über die Mikroebene unendlicher Komplexität individueller Personen ermöglicht kaum, grundsätzliche Fragen zu und Umgangsweisen mit Heterogenitäten zu klären (ebd.). Hingegen erlaubt der soziologische Blick auf grobe Strukturen und allgemeine Phänomene Kriterien der Zugehörigkeit, auf die reagiert werden kann, um didaktische Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln, die für verschiedene Dispositionen sensibilisieren (Schnurr 2018, S. 167). Auf der Makroebene kann das kunstakademische Fachstudium als geeignet für heterogene Student*innengruppen angesehen werden, da es gerade auf die Initiierung individueller künstlerischer Entwicklungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung zielt. Die Kunstakademie als Ausbildungsinstitution legt damit das Fundament für eine ganz spezifische Berufsidentität, die auf der individuellen Ausbildung eines eigenen künstlerischen Selbstverständnis fußt. Im Hinblick auf neuralgische Übergangphasen zwischen Fachstudien und Praxisphasen sollte verstärkt auf ‚heterogene‘ Wertbezogenheiten und Herausforderungen der Student*innen eingegangen werden, um notwendige Suchbewegungen zu begleiten sowie Verhältnisse zwischen eigenen Motiven, Interessen, Orientierungen und veränderten Studenumwelten eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu reflektieren.

7.3 Ausblick auf die weitere Forschung

Im letzten Teilkapitel wird ein Ausblick auf die weitere Forschung in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung gegeben. Die vorliegende Studie ist eingebettet in einen übergeordneten Mixed-Methods-Ansatz. Der quantitative Befund von Teilgruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst bildet (1) den Ausgangspunkt nachfolgender qualitativer Anschlussstudien, um die Entwicklungsprofile zu präzisieren und (2) in qualitativen Einzelfallanalysen Ursachen und Hintergründe berufsbiografischer Besonderheiten zu vertiefen, wie z.B. das Erleben einer ‚Falle‘:

»Dieses Fach Kunsterziehung ist halt [...] das ist eigentlich fast ´ne Falle [...] (lacht) man bekommt im Studium diese große Freiheit geschenkt und dann heißt es aber auch: du WEISST schon worauf du hinarbeitest [...] und das bleibt auch immer im Hinterkopf und das haben andere Studiengänge nicht [...] deswegen ist es ´ne große Falle (...) weil doch schon viele gerne künstlerisch arbeiten würden [...] ein Leben lang [...]« (H2_2017_t2_I_X).

⁵⁴ Die Kunst der Grobeinstellung – Review zu Ansgar Schnurr: „Weltsicht im Plural“. Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik. Abgerufen von <http://zkmb.de/445> am 29.5.2019.

Darüber hinaus bietet sich (3) die Weiterführung der längsschnittlichen Betrachtung von Entwicklungsverläufen angehender Kunstlehrer*innen an. Als Beitrag zur Forschung über den Kunstlehrer*innenmangel kann die Weiterführung des Längsschnitts (4) einen Einblick über den tatsächlichen Eintritt von Teilgruppen in den Lehrberuf geben. Die vorliegenden Befunde ermöglichen (5) eine gegenüberstellende Betrachtung von Lehramtsstudent*innengruppen der Bildenden Kunst unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen und -systeme und schließlich verweisen sie auf (6) mögliche weitere Themen der kunstakademischen bzw. kunstpädagogischen Lehrer*innenbildungsforschung.

(1) Qualitative Anschlussstudien

Aus forschungsmethodischer Sicht gelten motivationale Orientierungen der Befragten erst dann als ausreichend abgedeckt, wenn vorgegebene Antwortoptionen standardisierter Fragebögen durch qualitative Daten präzisiert werden (Cramer 2012, S. 359). Qualitatives Datenmaterial ist in der Lage, die »Intentionsstärke« von Berufswahlmotiven im Sinne eigener Prioritätensetzung sowie die längsschnittliche »Intentionsstabilität« aus Sicht der Befragten zu präzisieren (ebd, S. 338; Lipowsky 2003). In einer anschließenden qualitativen Studie sollen die vorliegenden fünf Entwicklungsprofile in ihrer Intentionsstärke und -stabilität anhand von schriftlichem, mündlichem (und künstlerischem) Datenmaterial präzisiert werden. Für beide Befragungszeitpunkte vor und nach dem Schulpraxissemester liegen halboffene und offene schriftliche Antwortformate, mündliche teilnarrative Interviewdaten sowie künstlerische Arbeiten aus unterschiedlichen biografischen Phasen der Untersuchungsgruppe vor.

(2) Qualitative Einzelfallanalysen

Die Frage, *wie* sich der Entwicklungsprozess von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst in seiner Verwobenheit vollzieht, kann nicht Teil einer quantitativen Studie sein, sondern muss zwingend – aufgrund berufsbiografischer Individualität – einer qualitativen Anschlussstudie vorbehalten bleiben. Die fünf vorliegenden Teilgruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst bilden den Ausgangspunkt für Einzelfallanalysen. Die Auswahl weniger, aber aussagekräftiger Einzelfälle eröffnet die Möglichkeit einer dichten Beschreibung der Untersuchungsgruppe. Erst am Einzelfall treten die untersuchten Dimensionen in ihrer Tiefe in Erscheinung. Anhand real existierender Gruppenvertreter*innen können die fünf Teilgruppen mit ihren clusterspezifischen Ausprägungen vertieft werden. Für jede Teilgruppe wäre ein sogenannter *zentraler Fall* auszuwählen, um die gesamte Untersuchungsgruppe durch möglichst distanzreiche Fälle in ihrer Breite, Vielfalt *und* Tiefe abzudecken.

Für die Auswahl zentraler Fälle bietet sich folgendes Vorgehen an, das an dieser Stelle grob skizziert werden soll: Für jede Teilgruppe wäre der clusterspezifische Gesamtmittelwert aus allen fünf Faktoren der Berufswahlmotivation zu errechnen (berufsfrem, extrinsisch, intrinsisch, künstlerisch) (vgl. Kap. 5). Da in der Regel kein Fall dem Gesamtmittelwert exakt entspricht, wäre derjenige mit den geringsten Abweichungen zu bestimmen. Hierzu würden für einen Fall die kumulierten Standardabweichungen –

für alle Faktoren der Berufswahlmotivation – festgestellt und vom Gesamtmittelwert subtrahiert. Im Vergleich der kumulierten Abweichungen aller Fälle wäre innerhalb einer Teilgruppe von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst der Fall mit der niedrigsten Standardabweichung das Einschlusskriterium A.

Der ausgewählte Fall würde sodann qualitativ auf seine Eignung als Profilvertreter*in geprüft werden. Wären gravierende Widersprüche zur Charakteristik seiner/ihrer Bezugsgruppe zu identifizieren, wäre der nächst mögliche Fall heranzuziehen. Diese Prozedur würde sich mehrfach wiederholen, solange, bis die größtmögliche Übereinstimmung gefunden wurde. Eine alternative Fallauswahl wäre durch den charakteristischen Faktor gegeben, wenn sich mit dem o.g. Vorgehen keine ausreichend heterogenen Fälle ermitteln lassen. Beispielsweise lässt sich die Teilgruppe künstlerisch motivierter Idealisten durch ihre geringen extrinsischen Beweggründe in ihrer Wahl des Lehrberufs charakterisieren. Dem alternativen Einschlusskriterium B folgend, wäre derjenige Fall mit besonders geringer extrinsischer Berufswahlmotivation auszuwählen.

(3) Phasenübergreifende Forschung

Durch die Fortführung des Längsschnitts über das Hochschulstudium bis in die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung, lassen sich berufsbiografische Vorgeschichten mit der zukünftigen beruflichen Tätigkeit als Kunstlehrer*in verbinden. Untersuchen lässt sich dabei, inwiefern (1) z. B. die soziale Herkunft von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst (WER) »einen berufsspezifischen Habitus« bzw. »entsprechende Handlungsmuster« prägen, welche »die Schüler[*innen] im Unterricht beeinflussen« (Cramer 2012, S. 530); (2) ausgehend von der Vielfalt von Studienverläufen (WARUM) sich die Vielfalt im weiteren berufsbiografischen Verlauf fortsetzt; (3) die Überzeugungen und Studienerfahrungen zwischen Kunst und Pädagogik (WEITERE) sich in den beruflichen Erfahrungen als ausgebildete Kunstlehrer*innen wiederfinden und (4) es sich bei dem Befund über motivationale Entwicklungen (z.B. Interesse) in der vorliegenden Studie um situative Veränderungen oder verinnerlichte, überdauernde Selbstverständnisse handelt.

(4) Forschung zum Ausstieg aus der Kunstlehrer*innenlaufbahn

Mit einer Weiterführung des Längsschnitts bis hinein in die berufliche Tätigkeit lässt sich perspektivisch die Frage verbinden, inwiefern den Entwicklungsprofilen eine anhaltende zielgerichtete Berufsmotivation zugrunde liegt. Allgemein wird unter einem *Studienabbruch* ein »längerer Abwägungs- und Entscheidungsprozess« verstanden, an dessen Ende ein bestimmtes Motiv ausschlaggebend für die Abbruchentscheidung ist (Heublein et al. 2017, S. 2). Mit einem speziell für Studienabbrecher*innen im Lehramtsstudium vorbereiteten Fragebogens⁵⁵ kann das entscheidende Abbruchmotiv über ein offenes Antwortformat erfasst und Erkenntnisse über präventive Handlungsfelder gewonnen werden (vgl.

⁵⁵ Z.B. angelehnt an den Lebifo-Fragebogen Studienabbruch (FS) der Eberhard-Karls- Universität Tübingen.

DZHW-Studie 2017⁵⁶, vgl. Cramer 2012). Unter den konkreten Bedingungsfaktoren, die den Fortgang des Studiums gefährden, lassen sich allgemein interne Merkmale (Studienverhalten/-leistungen, fachliche Identifikation) von externen Merkmalen (Studien-/Lebenssituation) unterscheiden (ebd.). Ein *früher* Abbruch in den ersten Studiensemestern gilt allgemein unter Lehramtsstudent*innen als wahrscheinlicher und ist mehrheitlich auf ein Scheitern an den Anforderungen des Studiums und auf fehlende fachliche Voraussetzungen zurückzuführen (ebd.). Eine Übertragbarkeit dieser Theorie auf Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst steht aus.

In der vorliegenden Studie konnten diejenigen Studienabbrecher*innen erfasst werden, die ihre Abbruchentscheidung im direkten Anschluss an das absolvierte Schulpraxissemester getroffen haben. Die Absicherung des Motivs für diesen späteren Studienabbruch steht aus. Die Befunde legen jedoch nahe, dass die Gründe für einen Abbruch bzw. Studiengangwechsel *nicht* fachlich-künstlerischer sondern vielmehr lehrberufsbezogener Art sind bzw. mit den Anforderungen der Vermittlungstätigkeit im System Schule zusammenhängen. Eine bedeutsame Rolle spielt die Kombination aus extrinsischen Beweggründen (der Rat anderer, Nützlichkeitsaspekte) verbunden mit unrealistischen Vorstellungen beruflicher Anforderungen. Die nach dem Studienabbruch bzw. Studiengangwechsel eingeschlagenen Wege liegen in allen erfassten Fällen weiterhin in künstlerisch-kreativen Handlungsfeldern aber abseits der Pädagogik.

(5) Vergleich verschiedener Ausbildungsstrukturen und -systeme

Bildungshistorisch betrachtet dienen vorausgegangene Prozesse der Bildungsgeschichte als »Klammer und unverzichtbare Bezugsgröße zeitlich eingegrenzter Studien« (Overhoff 2014, S. 73). Die vorliegende Studie bezieht sich auf den Zeitraum der zwischenzeitlich ausgelaufenen Studienordnung mit Staatsexamensabschluss. *Sie behält die berufsbiografischen Erfahrungen der Vorläufergeneration im Blick und nimmt damit die Rolle einer ‚Klammer‘ und ‚unverzichtbaren Bezugsgröße‘ zukünftiger Studien ein.* Damit eröffnet sich erstmals in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildungsforschung eine Vergleichsmöglichkeit zwischen Gruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst derselben fachlichen Curricula. Als Vergleichsobjekt (*tertium comparationis*) kommen die Dimensionen der Entwicklung von Professionalität in Betracht, um biografische Vorgeschichten und Studienverläufe verschiedener Gruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst während zentraler Übergangsphasen der Lehrer*innenausbildung zu kontrastieren. In nachfolgenden *Vergleichsstudien* könnten potentielle Effekte reflektiert werden, die aufgrund der Umstellung auf die zweistufige BA/MA-Struktur oder national bzw. international differenter Ausbildungssysteme in Erscheinung treten wie z.B. verschiedene Reichweiten von Schulpraktika oder akademischer Fachlichkeit. Durch Vergleichsstudien ließe sich generell die Übertragbarkeit der vorliegenden Befunde auf Gruppen Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst anderer Ausbildungsinstitutionen, Bundesländer, Studienordnungen, Schularten sowie internationale Lehrer*innen-Bildungssysteme prüfen.

⁵⁶ http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

(6) Mögliche Erweiterungen

Ein übergeordnetes Desiderat liegt in der Forschung zukünftiger Individual- und kollektivbiographischer Verarbeitungsmuster, die sich im Wandel der Zeit neu präfigurieren (vgl. Terhart 2014, S. 436). Die kunstakademische Forschung zur Berufsbiografie sollte deshalb explizit (1) nach den Adaptionprozessen, Indifferenzen und Widerständigkeiten von (angehenden) Kunstlehrer*innen im Zuge der neuen BA/MA-Struktur fragen (vgl. ebd.) und danach, (2) wie die Wandlungsprozesse im Schulsystem im Kontext ‚neuer Steuerung‘ von zukünftigen Kunstlehrer*innen berufsbiografisch verarbeitet werden (vgl. ebd.). (3) Für eine allgemeinere, also nicht nur auf die ‚typisch kunstakademische‘ Form bezogene, weiter gefasste Theorie der Kunstlehrer*innenausbildung wäre es von sehr großem Wert – auch international vergleichend – Kulturbedingungen der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung zu analysieren (vgl. hierzu auch Terhart 2014, S. 436). Mit der vorliegenden Arbeit wurde ein Schritt auf einer grundlegenden Ebene unternommen, um sich den vielfältigen Desideraten in der kunstakademischen Lehrer*innenbildungsforschung perspektivisch zu widmen. Derweil wird dieses Forschungssegment auch in Zukunft vor dem Problem stehen, mit steten Wandlungsprozessen im Schulsystem Schritt zu halten, um die Gestalt und Ausprägung der Lehrer*innenbildung in ihrer Entwicklung nachzuzeichnen und veränderte Strukturen in der Lehrer*innenbildung zu reflektieren.

8 Literaturverzeichnis

- Abel, J., & Tarnai C. (Hrsg.). (1998). Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster; München; Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Abel, J. (2006). Wie sehen Studierende die curriculare Abstimmung in der Grundschullehrerausbildung? In Empirische Lehrerbildungsforschung: Stand und Perspektiven (S. 29-43). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.) (2014). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allehoff, W. (1985): Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen: Hogrefe.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education* 17 (2). pp. 86-95.
- Asendorpf, J., & Neyer, F. J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. Aufl.). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Asendorpf, J., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Assmann, J. (2003). *Die Mosaische Unterscheidung*. München/Wien.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2006) *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Backhaus, K. (2011). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin; Heidelberg u.a.: Springer.
- Bader, B. (2015). Und plötzlich wurde mir klar – Ästhetische Erfahrungen als Schlüsselmomente künstlerischer (Bildungs-)Biografien. Vortrag auf der Tagung „Die Künste in der Bildung. Künstlerische Prozesse als Erkenntnisprozesse?“. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste. Abgerufen von https://blog.zhdk.ch/kidb/files/2015/05/Kuenste-in-der-Bildung_Faltblatt.pdf
- Bader, B., & Hermann, A. (2017). Kunstpädagogische Selbstkonzepte. In S. Burkhardt & M. Newid (Hrsg.), 1–13 *Kunstpädagogische Begriffe* (S. 24–34). Halle: Burg Giebichenstein.
- Bader, B. & Hermann, A. (2019a). Das Forschungs-Labor-Kunstakademie-Gymnasien FLAG. In Kunz, R. & Peters, M. (Hrsg.), *Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik. Der professionalisierte Blick*. München: kopaed.
- Bader, B. & Hermann, A. (2019b). Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit. In: Harant, M., Küchler, U. & Thomas, P. (Hrsg.): *Theorien! Horizonte in der Lehrerbildung*. Tübingen University Press. (bei den Herausgebern).
- Bader, B. & Hermann, A. (2020). Kunst in der Lehrerbildung. Bildnerisch-künstlerische Komponenten in Fach und Fachdidaktik. In: Cramer, C., Drahmman, M., König, J., Rothland, J. & Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB. (beim Herausgeber).
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*. 84 (2), S. 191–215.
- Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen: 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen
- Barz, H. & Singer, T. (1999). Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit. *Die Deutsche Schule*, 91, 437-450.
- Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, J. (2009). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. *IPN Blätter* 26 (1), S. 6.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, u.a. (Hrsg). *Die Zukunft der Bildung*. S. 100 – 150. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumert, J. et al. (Hg.) (2003): *Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Baumert, J. (2014): Zukunftsfähigkeit, historisch-institutionelle Anschlussfähigkeit und gesamtstaatliche Verantwortung. Die Parameter einer erfolgsversprechenden Lehrerbildungsreform. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 30 (2), 56-63.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997): Editorial. In Bayer, M. & Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen, S. 7-16.
- Beck (2009). Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 262-284.

- Bergmann, C., & Eder, F. (1992). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test, Umwelt-Struktur-Test: AIST/UST. Weinheim: Beltz-Test.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test UST-R) - Revision (AIST-R). Göttingen: Beltz-Test.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2015). Berufliche Interessen – Beiträge zur Theorie von J. L. Holland.
- Bering, K., & Niehoff, R. (Hrsg.). (2011). Schule. Künstler. Kunstpädagogen. Erfahrungen - Diskurse – Impulse (1. Aufl.). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Bering, K.; Niehoff, R. & Pauls, K. (2017). Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Berner, N. E. (2013). Bildnerische Kreativität im Grundschulalter: plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet. KREAPlus, 1. München: Kopaed.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2013). Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Abgerufen von http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann. S. 7-14.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehrerstudierenden. Zeitschrift für Pädagogik, 58 (5), 696-719.
- Billmeyer, F. (2003). Schauen`ma mal. Kunstwerke und andere Bilder. In BDK-Mitteilungen, H. 4, 2003, S. 2-4.
- Bippus, E., & Glasmeier, M. (Hrsg.). (2007). Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts/ EVA Europäische Verlagsanstalt.
- Bishkov, G., Retter, H., & Saar, A. (1998). Lehrerbild und Berufsperspektive von Lehramtsstudierenden im internationalen Ost-West-Vergleich. In Bildung und Erziehung. Köln.
- Blohm, M. (2002). Berührungen und Verflechtungen: Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln: Salon-Verlag.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in den Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. Die Deutsche Schule, 97, 24-39.
- Blömeke, S. (2008). TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (S. 346-361). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2012). Curriculare Strukturen und Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung: Eine internationale Vergleichsstudie in 15 Ländern. In Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung (S. 45-63). Wien: LIT-Verlag.
- Blömeke, S. (2014). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (S. 346-361). Münster: Waxmann. S. 441-467.
- Bodensohn, R., & Schneider, C. (2006). Weiterentwicklungen der Evaluationskultur Schulpraktischer Studien. In Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive (S. 261-274). Berlin, Münster: Lit.
- Boer, H., & Reh, S. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bochenski, J. M. (1959). Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe. Herder, Freiburg im Breisgau 1959
- Böhme, K. (2019). Wahrnehmung vom Anderen – anders Wahrnehmen. Vorstellungen von Kunstunterricht gemeinsam mit Lehramtsstudierenden reflektieren. In Kunz, R. & Peters, M. (Hrsg.), Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik. Der professionalisierte Blick. München: kopaed.
- Bromme, R. (1992). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe. S. 177-212.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of Educational Research, 62 (1), 37-60. doi: 10.3102/00346543062001037
- Brühwiler, H. (2001). Situationserklärungen: Persönlich, in Projekten, im Unterricht, in der Beratung, in der Supervision, in der Teamentwicklung, in der Kommissionsarbeit, in der Erwachsenenbildung, in der Personalentwicklung, in der Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühner, M (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (2. Aufl.). München u.a.: Pearson Studium.
- Buschkühle, C.-P. (2003). Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“. Köln: Salon-Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (2004). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg: University Press.

- Buschkühle, C.-P. (2011). Mythos Künstler-Pädagoge. In K. Bering, & R. Niehoff (Hrsg.), *Schule. Künstler. Kunstpädagogien. Erfahrungen Diskurse Impulse*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (Hrsg.). (2012). *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Busshoff, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, N. (2014). Kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel. In onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2014, <http://zkmb.de/174>; Zugriff: 14.08.2019 (pdf: S. 10)
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowlegde. In Berliner, D.C. & Calfee, R.C.(Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, S. 709-725.
- Candova, A. (2005). Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU).
- Cochran-Smith, M., & Zeichner K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the Aera Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ.
- Coladarsi, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. In *Journal of Experimental Education* (S. 323-337). doi: 10.1080/00220973.1992.9943869
- Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2014). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 346-361). Münster: Waxmann. S. 177-188.
- Cramer, C. (2016a). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In Rothland, M. (Hg.). *Beruf Lehrer/ Lehrerin, Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, S. 261-276.
- Cramer, C. (2016b). Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2018). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In Böhme, J.; Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 103-118.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S. Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 65 – Heft 3., S. 401-423.
- Czejkowska, A. (2013). Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Erhard Löcker GesmbH.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 346-361). Münster: Waxmann. S. 468-488.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In *Übergänge im Bildungssystem: Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (S. 227-293). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Daniels, L.; Clifton, R.; Perry, R.; Mandzuk, D. & Hall, N. (2006). Student teachers' competence and career certainty: the effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9, 405-423.
- Daston, L. & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Aus dem Amerikanischen von Christa Krüger, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 28.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223-228.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, S. 183. In: *Canadian Psychology* 49, 182–185.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und insitutioneller Faktoren. <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2008-denzler-wolter.pdf>, Zugriff am 13.12.2017.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, S. 183. In: *Canadian Psychology* 49, 182–185.
- Dieckvoss, S., & Klemm, T. (Hrsg.). (2017). *Kunst lernen? Akademien und Kunsthochschulen heute*. In Bechtloff, D. (Hg.). *Kunstforum international*, 245. Köln: Kunstforum international. S. 48-173.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: Kopaed.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

- Eder F., & Bergmann C. (1988). Der Person-Umwelt-Struktur-Test. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht: Zeitschrift für Forschung und Praxis; Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (S. 299-309). München: Reinhardt.
- Engel, B. (Hrsg.) (2014). *Didaktische Logiken des Unbestimmten: Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. München: kopaed.
- Faulstich-Wieland, H. & Nyssen, E. (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff et al. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung* Bd. 10. Weinheim, S.163-199.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182. doi: 10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (6), S. 903-925.
- Friebertshäuser, B., Boller, H., Prengel, A., & Langer, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Handbuch. Weinheim; München u.a.: Beltz Juventa.
- Freud, S. (1974), *Der Mann Moses und die monotheistische Religion*. In *Studienausgabe* Bd. IX, Frankfurt am Main: Fischer, S. 455-584.
- Freud, S. (1978). Geleitwort zu „Verwahrloste Jugend“ von August Aichhorn. In *Gesammelte Werke*, Bd. XIV, London.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). *Becoming a Teacher*. In Ryan, K. (Ed.). *Teacher Education. The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Füssel, H.-P. (2014). Rechtsstellung, Laufbahnen und Besoldung der Lehrkräfte. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 123-143.
- Geiser, C. (2010). Latent-Class-Analyse. In *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235-271. doi: 10.1007/978-3-531-92042-9_6
- Gibson, S., & Dembo M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. In *The journal of educational psychology* S. (569-582). Washington, DC: Assoc.
- Giesen H.; Gold, A; Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt am Main: Universität Frankfurt.
- Glaser, E. & Klika, D. & Prengel, A. (2004). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.). *Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 9-15.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A., & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster, München, Berlin u.a.: Waxmann.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/ Main u.a.: Campus-Verlag.
- Goodlad, J. I. (1991). *Teachers for our Nation's School*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greve, W. (Hrsg.). (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Grönquist, E. & Vlachos, J. (2008). One size fits all? The effect of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement. Uppsala: Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Gropengießer, I., & Schilling, J. (o.J.). *Lehrerbildung als Prozess – das Bremer Modell*. Abgerufen von <http://www.bak-lehrerbildung.de/lvb/bremen/Lehrerbildung.pdf>
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008) »Fit für das Studium?« – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1 (2), S. 605-624.
- Guide, V., & Ketokivi, M. (2015). Notes from the Editors: Redefining Some Methodological Criteria for the Journal. In *Journal of Operations Management* (S. 37).
- Grzanna, C. (2012). Die subjektiven Theorien angehender Lehrer über ihre Berufsidentität am Ende des Studiums der Wirtschaftspädagogik: Einflüsse zentraler Erfahrungen und Absichten professionellen Handelns. *Schriftreihe Studien zur Berufs- und Professionsforschung*, 10. Hamburg: Kovac.
- Gudjons, H. (2001). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunina-Habernicht, O. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftliche Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), S. 649-682.
- Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung und deren Bedingungen bei (angehenden) LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 8-24). Münster: Lit.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? In *Journal for Educational Research Online*. Münster.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: d. Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens* (1. Aufl.). Bern u.a.: Huber.
- Hartmann M., & Weiser B. (2007). Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 37-55). Wien: LIT.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart, (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130-148). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51. Weinheim

- u.a.: Beltz.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, S. 109-129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(81), S. 87-98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 542-571.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Heinritz, C., & Krautz J. (2010). Motive der Berufszufriedenheit von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern. *Kunst + Unterricht*, 345/346, Exkurs: Kunstlehrer bleiben?!
- Heinritz, C., & Krautz, J. (2012). What makes art teachers still enjoy teaching art? Summary of results from an empirical action research training project. *Aus Research on Steiner Education*, 3 (1), 36-40. Abgerufen von <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/94/120.html>
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567-579.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 288. Weinheim u.a.: Beltz.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 216-240.
- Henecka, H. P., & Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten: Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Henry, G. T., Bastian, K. C. & Smith, A. A. (2012). Scholarships to recruit the “Best and Brightest” into teaching: Who is recruited, where do they teach, how effective are they, and how long do they stay? *Educational Researcher*, 41(3), 83-92.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsgangforschung*, 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermann, A. (2004). *Soll ichs wirklich machen oder lass ichs lieber sein. Interviews mit Absolventen des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Esslingen*. Unveröffentlichte Video-Dokumentationen. Stuttgart.
- Hermann, A., & Bader, B. (2015). *Wer entscheidet sich für das künstlerische Lehramt und warum? Eine Pilotstudie zu Doppelselbstkonzepten im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik*. Stuttgart: Staatliche Akademie der Bildenden Künste. (unveröffentlicht)
- Hermann, A. & Bader, B. (2018). *Profile der Berufswahlmotivation Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Zwischenbefunde einer empirischen Längsschnittstudie über kunstpädagogische Entwicklungsprofile unter Einfluss des Schulpraxissemesters*. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. BzLB – Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 331-333.
- Herzog, W. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen* (1. Aufl.). Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 67). Münster: Waxmann. S. 63-78.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 67). Münster: Waxmann. S. 408-432.
- Hespe, R. (1985). *Der Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. (Projektbericht 6 | 2017). Hannover: DZHW.
- Hildebrandt, A. (2015). Sekundäranalyse von Umfragedaten: Faktorenanalyse und Indexkonstruktion. *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign*, 37-61. doi: 10.1007/978-3-531-18993-2_3
- Hirsch, G., Ganguillet, G., & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Züricher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann, & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Hölscher, S. (2012). Freiheit oder Zweck? Die Künstlerische (Aus-) Bildung von Lehramtsstudierenden. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Holland, J. L. (1966). The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. In: *American Psychologist* 51, 397-406.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Horkheimer, M. (1952/1985). Begriff der Bildung. In Horkheimer, M. (1985). *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 409-419.
- Hubermann, M. (1989). L'image de soi professionnel a differents moments de la carriere: Le parcours des enseignants romands. In *Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 18-41). Freiburg, Schweiz: Univ.-Verl.
- Ittel, A. (Hrsg.). (2006). *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaspers, K. (1968). Von den Grenzen pädagogischen Planens. In: Röhrs, H. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie*, Bd.2, Frankfurt am Main, S. 217-223.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer: Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive* (1. Aufl.). Bern: Haupt Verlag AG.
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4). 233-249.
- Kämpf-Janssen, H. (2001): *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon.
- Kehr, W. (2008). *Geschichte der Münchner Kunstakademie in Bildern*. A1 Verlag: München.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), S. 145-163.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 78. Münster; München; Berlin u.a.: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2011a): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase - In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, S. 157-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147190
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011b). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerforschung*. Münster: Waxmann. S. 296.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerforschung*. Münster: Waxmann. S. 386-407.
- Keller-Schneider, M.; Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder »da wusste ich nichts Besseres«? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Hg.). Transfer und Transformation von pädagogischem Wissen. 40. Jahrgang. 217–243.
- Kemnitz, S. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerforschung*. Münster: Waxmann. S. 52-72.
- Kennedy, M. M. Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nesmer, am J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Reseach on Teacher Education: Enduring Issus in Changing Contexts* (3rd Ed., pp. 1249-1273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kirchhoff, S. (2003). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion, Auswertung* (3. Aufl.). UTB, 2245, Sozialwissenschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Kirchner, C. (1999). *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Klemm, T. (2017). Kunstakademie Düsseldorf. Künstlerakademie. In: *Kunst lernen?* In: *Kunstforum International* Bd. 245 März – Apr. 2017. (S. 50–61).
- Klika, D. (2007). Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation? In Casale et al. (Hrsg.). *Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Klose, P. (1971). Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 23, S. 78–97.

- KMK (2000). Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Bremen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf. Abgerufen am 1.8.2019.
- Koller, H. C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (7. Auflage).
- Koller, H. C. (2011): Bildung anders denken: Bildung als Transformation des Subjekts. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, O., Baumert, J., & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Kosinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. *Studien zur Bildungsgangforschung*. Opladen; Berlin u.a.: Budrich.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 187-206.
- Krapp, A., & Wild, K.-P. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. In *Unterrichtswissenschaft* 24 (1996) 3 (S. 195-216).
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 387-406.
- Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E. & Ryan, R. (Hrsg.). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press. S. 405-427.
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In *Learning and Instruction*, 12, S. 383–409.
- Krapp, A., & Hascher T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 377-387). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krause, A., & Dorsewagen, C. (2007). RHIA-Unterricht: Manual zur videogestützten Unterrichtsanalyse. Aachen: Shaker.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 241-261.
- Krautz, J. (2009). Kunst, Pädagogik, Verantwortung. In T. Meyer, & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung, aktuelle Zugänge und Perspektiven*. (S. 137–148). Bielefeld: transcript Verlag.
- Krautz, J. (2011). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Kreuzlingen/München: Diederichs.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuchartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuchartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, T. S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp Verlag; Auflage: 13. (1996).
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 617-631.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114.
- Künsting, J., Lipowsky, F., & Billich-Knapp, M. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. In *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 696-719). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Lankes, E.-M. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster; München; Berlin u.a.: Waxmann.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004): Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke u. a. (2004): 128-150.
- Laucken (1974). *Naive Verhaltenstheorie: Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird*. Stuttgart: Klett.
- Legler, W. (2009). Rahmenbedingungen und Perspektiven kunstpädagogischer Forschung. In Meyer, T. & Sabisch, A. (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 51–62). Bielefeld: transcript.
- Lehmermöhle, D. (1998): Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In Oechsle, M. & Geissler, B. (Hrsg.). *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*, Opladen, S. 66-86.
- Lehmermöhle, D. & Jahreis, D. (Hrsg.) (2003). *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*. Weinheim: Juventa.

- Lichtlein, M. (2000). Selbstkonzeptentwicklung in der beruflichen Erstausbildung. Unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Aspekte. Münchner Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialpsychologie. München: Utz.
- Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In *Die deutsche Schule* (S. 462-479). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Lehrerkompetenz und Schülerleistung. In *DIPF informiert* (S. 7-11). Frankfurt, M.: DIPF.
- Lohaus, A., Viehaus, M., & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Heidelberg: Springer.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lüders, M., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster; München; Berlin u.a.: Waxmann.
- Malti, T. (2014). Schriftliche Befragung. In Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 164.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Maset, P. (2017). Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung. In: *BDK-Mitteilungen 1*, S. 24-27.
- Matteuss-Berr & Poscharnig (2014). *Kunst – Leben: Biografien zu Beruf und Bildung*. Wien: new academic press.
- Mayr, J., & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In U. Greiner, & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: LIT Verlag.
- Mayr, M. (2007). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung und deren Bedingungen bei (angehenden) LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 8-24). Münster: Lit.
- Mayr, J. (2009). Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/277020758_Studien-und_Berufswahlmotive_von_Lehrpersonen_Wie_sie_entstehen_wie_sie_sich_verandern_und_was_sie_bewirken.html
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung – Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O.P. John, R.W. Robins, & Pervin, L. A. (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 159-181). New York: Guilford Press.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 62-70. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13402/pdf/BZL_1999_1_62_70.pdf
- Meumann, E. (1914). *Vorlesung zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. 3. Band, Leipzig/Berlin: Wilhelm Engelmann.
- Meyer, T., & Sabisch, A. (Hrsg.). (2009). *Kunst Pädagogik Forschung, aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mikhail, T. (2018). Entwicklung „Pädagogischer Handlungsfähigkeit“ in der Lehrerbildung. In Böhme, J. Cramer, C. & Bressler C. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201-210.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorien und Fragebogenkonstruktion*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back Into Scientific Psychology, This Time Forever. doi: 10.1207/s15366359mea0104_1
- Möller, J. (2006). Attribution. In Rost, D. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 34-40.
- Mörsch, C. (2017). Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In Sabisch, A., Meyer, T., Lüber, H. & Sturm, E. (Hrsg.). *Kunstpädagogische Positionen*, Band 35, S. 22
- Müller, F. (2006). Interesse und Lernen. *REPORT*, 29 (1), 48-62. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/doks/mueller0603.pdf>
- Müller-Forbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 157-184.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und Implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niehoff, R. (2011). Zum Bild von Schule, vom Künstler und vom Kunstpädagogen im und um das NRW-Programm »Kultur und Schule« herum. In Behring, K. & Niehoff, R. (Hg.). *Schule. Künstler. Kunstpädagogen. Erfahrungen Diskurse Impulse*, Oberhausen: Athena. S. 55–72.

- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (S. 343-364). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3677/pdf/SZBW_2004_H2_S343_Niggli_D_A.pdf
- Nowak, G. (2002). BERUFSWAHL. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen. Wien: MCS MyChoice Solutions GmbH & ipr. Abgerufen von http://www.mychoice.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berufswahl_YCS_Design.pdf
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory. New York [u.a.]: McGraw-Hill.
- Op't Eynde, P.; De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe. The relevance of students' mathematical beliefs. In Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Eds.). Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah: Erlbaum, pp. 297-320.
- Orth, S. & Blasi, T. (2003). Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht. 35-66. Abgerufen von https://opus4.kobv.de/opus4.../Typen_von_Reflexionsphasen.pdf
- Oser, F., Curcio G.-P., & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 14-26.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger.
- Otto, G. (1995). Theorie für pädagogische Praxis. In: Kunst+Unterricht, H. 193, S.16 – 19.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. doi: 10.2307/1170741
- Pazzini, K.-J. (2005). Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? In K.-J. Pazzini, E. Sturm, W. Legler, & T. Meyer (Hrsg.), Kunstpädagogische Positionen 8/2005 (S.17). Hamburg: University Press.
- Peez, G. (2005). Forschen – Überwindung der Gräben zwischen Hochschulstudium, Referendariat, Schulalltag und Fortbildung? In Schulz, Frank u.a. (Hg.). Material der Vorkonferenz für die Tagung "MenschKunstBildung" 11. bis 13. März 2005, BDK-INFO Heft 2/ 2005, S. 15-17
- Peez, G. (Hrsg.). (2007). Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peez, G. (Hrsg.). (2009). Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München: Kopaed.
- Peez, G. (2012). Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Peters, M. (1996). »Man kann Unsagbares schreiben«. Wege und Erfahrungen schriftlicher Auseinandersetzung von Schüler*innen und Schülern mit originaler Plastik. In: Selle, G. & Thiele, J. (Hg.). Zwischenräume. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg. S. 152–160.
- Plöger, W. (Hrsg.). (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? [Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung]. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- Podell, S. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. In: Journal of Educational Research 86 (4), pp. 247-253.
- Podgursky, M., Monroe, R. & Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers: an analysis of entry and exit behavior. Economics of Education Review 23 (5), 507–518.
- Porst, R. (2009). Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel, (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 785-801) (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg Verlag.
- Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2012). Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (3. Aufl.). Wien: Facultas.wuv.
- Ratschinski, G. (2009). Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 71. Münster; München; Berlin u.a.: Waxmann.
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, (S. 103-133).
- Rauin, U. (2014). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 572-582.
- Rech, P. (1994): Kunstpädagogik zwischen Aufklärung und Sehnsucht. Köln: Richter.
- Reckwitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Regel, G. (1996). Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess. Ein Gespräch mit Günther Regel, geführt von Frank Schulz. In F. Schulz (Hrsg.), Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Bildung. Texte

- zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günther Regel (S. 244-260). Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 391-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reintjes, C. (2007). Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. Münster: LIT.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660500480290>.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. doi: 10.1002/sce.3730740605
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten. Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 20 (3), S. 172-191.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins, & L.A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 375-398). New York: Guilford Press.
- Roeder, P. M. & Gruehn, S. (1996): Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. In *ZfP* 42, S. 497-518.
- Rothland, M. (2007). Sind „faule Säcke“ passé? Anmerkungen zur Ambivalenz der öffentlichen Beurteilung von Lehrerberuf, Lehrerhandeln und Lehrpersonen. *Die Deutsche Schule*, 99, 175-191.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635–638.
- Rothland, M. (2011a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 243-267.
- Rothland, M. (2011b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 267-295.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2014a). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-295). Münster: Waxmann. S. 319-348.
- Rothland, M. (2014b). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385) (2. Aufl.). Münster: Waxmann. S. 349-385.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/ Lehrerin: Ein Studienbuch*. UTB, 8680. Schulpädagogik. Münster; New York: Waxmann.
- Rüden, E. Von (1999). *Zum Begriff künstlerischer Lehre bei Itten, Kandinsky, Albers und Klee*. Berlin: Gebr. Mann Verlag.
- Sabisch, A. & Seydel, F. (2004). Biografien. In *Kunst + Unterricht*, H. 280, S. 4–10.
- Sabisch, A. (2009). Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse. In Meyer, T. & Sabisch, A. (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In Blömeke et al. 2004, S. 14-37.
- Schaarschmidt, U. (2005). Situationsanalyse. In Schaarschmidt, U. (Hg.). *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. (2. Aufl.). Hamburg: Beltz. 41–71.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2003). *Machbarkeitsphantasien*, Opladen.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen; Bern [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (S. 199-212). doi: 10.1024/1010-0652.20.3.199
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192-214). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schnurr, A. (2013). Soziale Skripte. Milieubedingte Weltansichten in der Kunstpädagogik vermessen. In Engels, S., Schnurr, A. & Preuss, R. (Hrsg.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis*. München: kopaed, S. 273-88.
- Schnurr, A. (2018): Wenn Fremdheit bedrohlich wird. Zu relevanten gesellschaftlichen Differenzen im Kontext Kunstpädagogik, in: Marr, S u.a. (Hg.): *Was geht, was bleibt?* Oberhausen: Athena. S. 155-171.
- Schröter, R. (2014). Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs): Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. In *Journal of Applied Sport Psychology*. (S. 112-137). Abgerufen von <https://pdfs.semanticscholar.org/5b0f/dd0ea7a7a80d06dd1631c90634d23bf34e5e.pdf>
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Seifert, K. H. (1994). Laufbahnproblembelastung bei Lehrerstudenten. In: *Mayr* 1994, S. 156-176.

- Seydel, F. (2002). Spuren aufnehmen – sich erinnern – eigene Zugänge finden: Momente ästhetischer Erfahrung in der Lehrerinnenbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz. S. 37-41.
- Sembill, D., & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345-354). Weinheim, Basel: Beltz.
- Seydel, F. (2005). *Biografische Entwürfe: Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung*. Köln: Salon Verlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher* 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In *Harvard Educational Review* 57 (1), pp. 1-22.
- Singer, M. (2005). *Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies*. Wien: Löcker.
- Sowa, H. (2003). Ethische Implikationen kunstpädagogischer Prozesse – Vorbemerkungen zu einer künftigen kunstpädagogischen Handlungstheorie. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Perspektiven künstlerischer Bildung* (S. 213-233). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Spies, K.; Westermann, R.; Heise, E. & Schiffler, A. (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehung zur Studienzufriedenheit. In *Empirische Pädagogik* 10 (4), S. 377-409.
- Stadler-Altman, U. (2010). *Das Schülerselbstkonzept: eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (2008). Die zwei Kulturen? Eine Korrektur. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 3.12.2008, S. N7.
- TALIS & OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Paris: OECD.
- Tarnai, C., & Hartmann F. (2015). *Berufliche Interessen: Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Münster; München; Berlin u.a.: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 580-597.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim; Basel: Beltz. S: 425-437.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster; München, Berlin u.a.: Waxmann.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster; München, Berlin u.a.: Waxmann. S. 433-440.
- Terhart, E. (2016): *Geschichte des Lehrerberufs*. In: Rothland (Hg). *Beruf Lehrer/ Lehrerin: Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127-146). New York: Macmillan.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, Paderborn: Schöningh.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. doi: 10.1016/j.tate.2011.10.007
- Thornton, A. (2013). *Artist, researcher, teacher: A study of professional identity in art and education*. Bristol [u.a.]: Intellect.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 346-361). Münster: Waxmann. S. 308-318.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). *Schulleistungen von Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In *Empirische Pädagogik* 6 (2), S. 131-148.
- Vandenbergh, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54 (2), pp. 143-178.
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadentexten und qualitativer Inhaltsanalyse*. Fachhochschule Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. Soziale Arbeit. Abgerufen von https://www.f01.th-koeln.de/imperia/md/content/sozialearbeitplus/skript_interviewsqual_inhaltsanalyse.pdf
- Von Eye, A. (2006). Variablen- und personenorientierte Forschung. In *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 9-26). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), S. 187–223.

- Warner L. M., & Schwarzer R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In *Lehrprofessionalität* (S. 629-640). Weinheim: Beltz.
- Watt, H., & Richardson P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. Abgerufen von http://users.monash.edu.au/~hwatt/articles/Watt&Richardson_article_JLI2008.pdf
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers, *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Weishaupt, H. (2014). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster; München, Berlin u.a.: Waxmann. S. 103-122.
- Weiß, S.; Braune, A.; Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. In *Zeitschrift für Grundschulforschung: ZfG; Bildung im Elementar- und Primarbereich* (S. 136-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wetzel, T., & Lenk, S. (Hrsg.). (2013). *Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung*. München: kopaed.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010): *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010*. Frankfurt, M. : GPF 2011, 70 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55059
- Weyland, U. (2011). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Abgerufen von <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf;jsessionid=2CE240288FC31E62545D4A1BE2ECFCE8.liveWorker2>
- Wieland, A.; Durach, C.F.; Kembro, J. & Treiblmaier, H. (2017). Statistical and judgmental criteria for scale purification, *Supply Chain Management: An International Journal*, Vol. 22, No. 4.
- Wildt, J. (2006): *Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive*. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, S. 73- 86.
- Wimmer, M. (2014). *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Witt, P. (2009). *Pädagogische Professionalität und die Differenzierung der Domänen in der beruflichen Bildung*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Wittek, D. (2016): *Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrpersonen*. In Rothland (Hg.): *Beruf Lehrer/ Lehrerin: Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Zaake, G.-P. (2012). *Künstlerische Bildung – eine Geisteshaltung*. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung* (S. 255-266). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. pp. 13-39.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim; Basel: Beltz.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1 Studienverlauf im gymnasialen Lehramt mit Bildender Kunst an den Kunstakademien in Baden-Württemberg.....	10
Abbildung 1.2 Bezugssysteme und Wissensformen (Weyland & Wittmann 2010; nach Bayer et al. 1997)	37
Abbildung 1.3 Bezugssysteme und Wissensformen der kunstakademischen Lehrer*innenbildung.....	39
Abbildung 2.1 Entwicklungsprofile von Lehramtsstudent*innen der Bildenden Kunst	71
Abbildung 3.1 Untersuchungsanlage.....	76
Abbildung 3.2 Längsschnittliches Erhebungsdesign.....	80
Abbildung 4.1 Bildungsmilieu – Dendrogramm mit interpretierter Drei-Cluster-Lösung.....	100
Abbildung 4.2 Bildungsmilieu (in Mittelwerten je Clustervariable)	100
Abbildung 5.1 Scree-Plot – Faktorenanalyse der Berufswahlmotivation (t1)	114
Abbildung 5.2 Grafische Darstellung der vier Subskalen der Berufswahlmotivation (t1)	117
Abbildung 5.3 Scree-Plot – Faktorenanalyse Berufswahlmotivation (t2)	119
Abbildung 5.4 Längsschnittliche Entwicklung – Subskalen der Berufswahlmotivation (t1-t2).....	123
Abbildung 5.5 Dendrogramm – Berufswahlmotivation (t2).....	125
Abbildung 5.6 Profile der Berufswahlmotivation (t2) – Häufigkeitsverteilung.....	126
Abbildung 5.7 Altersdurchschnitt je Profil.....	127
Abbildung 5.8 Geschlechterverteilung je Profil der Berufswahlmotivation (t2) (in Prozent)	127
Abbildung 5.9 Mittelwerte der Berufswahlmotivbereiche je Profil	129
Abbildung 5.10 Ausprägung der Berufswahlmotivbereiche je Profil in z-Werten	129
Abbildung 5.11 3D-Modell A der Profile der Berufswahlmotivation (t2).....	131
Abbildung 5.12 3D-Modell B der Profile der Berufswahlmotivation (t2).....	132
Abbildung 5.13 Berufswahlmotive auf Profilebene (t1)	134
Abbildung 5.14 Berufswahlmotive auf Profilebene kurz nach dem Schulpraxissemester (t2)	134
Abbildung 11.1 Studien- und Berufswahlreife – Kenntnisse über berufliche Anforderungen auf Profilebene...213	
Abbildung 11.2 Studien- und Berufswahlreife – Bedeutsamkeitseinschätzung der Berufswahl auf Profilebene .213	
Abbildung 11.3 Studien- und Berufswahlreife – Studienwunsch auf Profilebene	214
Abbildung 11.4 Studien- und Berufswahlreife – Berufswunsch auf Profilebene.....	215
Abbildung 11.5 Scree-Plot – Studienfachwahlmotivation Faktorenanalyse (t1)	215
Abbildung 11.6 Scree-Plot – Studienfachwahlmotivation Faktorenanalyse (t2).....	216
Abbildung 11.7 Studienfachwahlmotivation (t2) je Profil nach z-Werten.....	221
Abbildung 11.8 Studienfachwahlmotivation (t1) je Profil nach z-Werten.....	221
Abbildung 11.10 Screeplot Studien-, Berufs- und Lebensziele t1	222
Abbildung 11.9 Screeplot Studien-, Berufs- und Lebensziele t2.....	222
Abbildung 11.11 Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) – auf Profilebene in z-Werten.....	227
Abbildung 11.12 Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) – auf Profilebene in z-Werten.....	227
Abbildung 11.13 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) (t0, t1, t2).....	228
Abbildung 11.14 Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2).....	229
Abbildung 11.15 Verhältnis Kunst und Pädagogik (t1) im Profilvergleich	232

Abbildung 11.16 Verhältnis Kunst und Pädagogik (t2) im Profilvergleich	232
Abbildung 11.17 Studiererleben (t1) auf Profilebene	234
Abbildung 11.18 Studiererleben (t2) auf Profilebene	234
Abbildung 11.19 Erwartungen an (t1) und Erleben im Schulpraxissemester (t2)	235
Abbildung 11.20 Erwartungen an das Schulpraxissemester (t1) auf Profilebene	236
Abbildung 11.21 Erleben im Schulpraxissemester (t2) auf Profilebene.....	236
Abbildung 11.22 Einladung zur Teilnahme an der Studie und Einverständniserklärung	239
Abbildung 11.23 Titelblatt des Fragebogens.....	240
Abbildung 11.24 Fragebogen Seite 1 – Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens.....	241
Abbildung 11.25 Fragebogen Seite 2 – Angaben zur Person.....	242
Abbildung 11.26 Fragebogen – Studien- und Berufswunsch, Zeitpunkt der Berufswahl.....	243
Abbildung 11.27 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	243

10 Tabellenverzeichnis

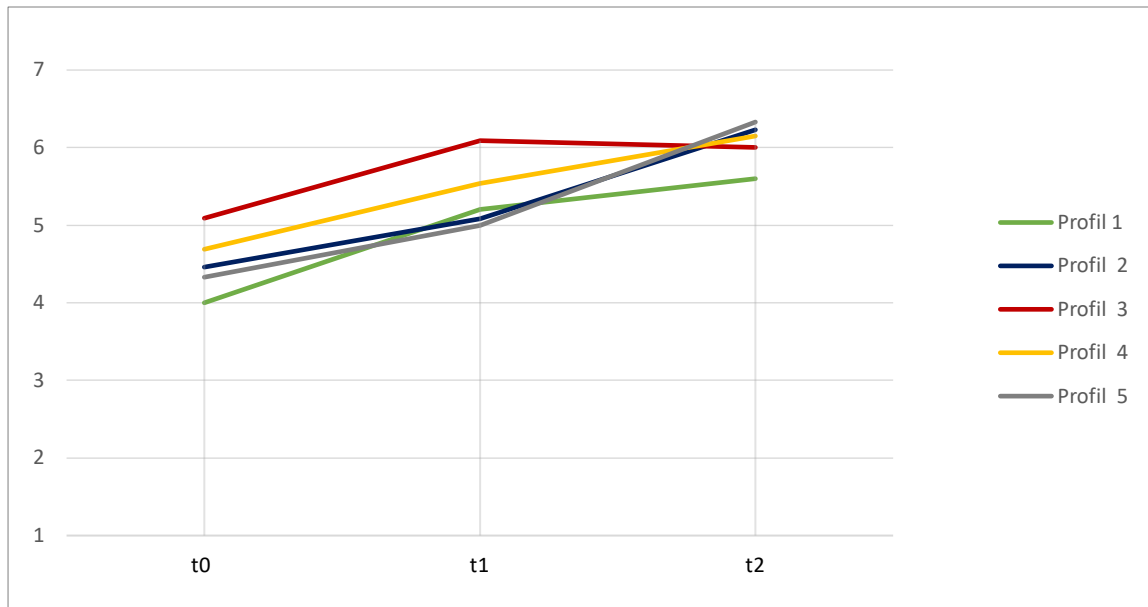
Tabelle 3.1	Untersuchungsdimensionen der Studie	82
Tabelle 3.2	Verteilung der Personen auf Jahrgänge.....	95
Tabelle 4.1	Alter und Altersdurchschnitt (in Jahren)	97
Tabelle 4.2	Geschlechterverteilung (Personenzahl und in Prozent).....	97
Tabelle 4.3	Geburtsland der Studierenden (Personenzahl und Prozent).....	98
Tabelle 4.4	Sozioökonomische Stellung (Personenzahl und Prozent).....	98
Tabelle 4.5	Bildung von Vater und Mutter (Personenzahl).....	99
Tabelle 4.6	Bildungsalter der Eltern (in Jahren).....	99
Tabelle 4.7	Bildungsmilieu – Verteilung auf Jahrgänge (Personenzahl und Prozent)	101
Tabelle 4.8	Eltern im Lehrberuf (absolute Personenzahl).....	101
Tabelle 4.9	Vorbildung (in absoluten Zahlen und in Prozent).....	102
Tabelle 4.10	Ehrenamt (in Personenzahl und in Prozent).....	103
Tabelle 4.11	Pädagogische Vorerfahrung (in Personenzahl und in Prozent)	103
Tabelle 4.12	Studienanfänger*innen im Gymnasiallehramt (in Personenzahl und in Prozent)	105
Tabelle 5.1	Skala Berufswahlmotivation (t1).....	115
Tabelle 5.2	Berufswahlmotivation (t1) – Subskalen	116
Tabelle 5.3	paarweisen Signifikanzprüfung – Subskalen der Berufswahlmotivation t1	116
Tabelle 5.4	Skala der Berufswahlmotivation t2.....	120
Tabelle 5.5	Subskalen der Berufswahlmotivation (t2).....	121
Tabelle 5.6	Signifikanzprüfung der Skalen Berufswahlmotivation t1 und t2	121
Tabelle 5.7	Signifikanztest – Entwicklung der Subskalen der Berufswahlmotivation t1 und t2.....	123
Tabelle 5.8	Längsschnittliche Unterschiede – Subskalen der Berufswahlmotivation (t1-t2).....	124
Tabelle 5.9	Altersdurchschnitt je Profil	127
Tabelle 5.10	Anteil der Geschlechter je Profil der Berufswahlmotivation (t2)	128
Tabelle 5.11	Mittelwerte und Standardabweichungen der Motivationsbereiche je Profil.	128
Tabelle 5.12	Subskalen der Berufswahlmotivation je Motivationsprofil (t1-t2).....	133
Tabelle 6.1	Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC).....	152
Tabelle 6.2	Beliefs (RIASEC).....	154
Tabelle 6.3	Beliefs (RIASEC) und eigene Interessenorientierung (RIASEC)	155
Tabelle 6.4	Differenzen: Beliefs (RIASEC) – eigene Interessenorientierung (RIASEC).....	155
Tabelle 6.5	Verhältnis von Kunst und Pädagogik	159
Tabelle 6.6	Überzeugungen zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik	160
Tabelle 6.7	Erwartungen an (t1) und Erleben im (t2) Schulpraxissemester	166
Tabelle 6.8	Heterogenität der Profile	177
Tabelle 11.1	Studien- und Berufswahlreife – Studienwunsch	214
Tabelle 11.2	Studien- und Berufswahlreife – Berufswunsch.....	214
Tabelle 11.3	Skala Studienfachwahlmotivation t1	217
Tabelle 11.4	Skala Studienfachwahlmotivation (t2).....	218

Tabelle 11.5	Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t1).....	219
Tabelle 11.6	Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t2).....	219
Tabelle 11.7	Signifikanztest – Studienfachwahlmotivation	219
Tabelle 11.8	Längsschnittlicher Signifikanztest – der Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t1-t2)	219
Tabelle 11.9	Studienfachwahlmotivation t1 im Profilvergleich	220
Tabelle 11.10	Studienfachwahlmotivation t2 im Profilvergleich	220
Tabelle 11.11	Skala der Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1)	223
Tabelle 11.12	Skala der Studien-, Berufs- und Lebensziele (t2)	224
Tabelle 11.13	Subskalen – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1)	225
Tabelle 11.14	Subskalen – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t2)	225
Tabelle 11.15	Signifikanztest – Subskalen Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1 und t2).....	225
Tabelle 11.16	Längsschnittlicher Signifikanztest – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1 und t2).....	226
Tabelle 11.17	Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) und (t2) auf Ebene der Profile.....	226
Tabelle 11.18	Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) (t0, t1, t2) in Mittelwerten	228
Tabelle 11.19	Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) im Längsschnitt	228
Tabelle 11.20	Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2) in Mittelwerten.....	229
Tabelle 11.21	Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2) – auf Profilebene mit Dreibuchstabencode.....	229
Tabelle 11.22	Verhältnis Kunst und Pädagogik – Sortiert nach t1	230
Tabelle 11.23	Verhältnis Kunst und Pädagogik – Sortiert nach t2.....	230
Tabelle 11.24	Verhältnis Kunst und Pädagogik – t1 und t2 im Vergleich.....	231
Tabelle 11.25	Verhältnis Kunst und Pädagogik (t1 und t2) auf Profilebene	231
Tabelle 11.26	Bedeutsamkeitszuschreibungen der Ausbildungskomponenten (t1 und t2)	232
Tabelle 11.27	Bedeutsamkeitszuschreibungen (t1 und t2) – auf Profilebene.....	233
Tabelle 11.28	Studienerleben (t1 und t2) – längsschnittliche Veränderung.....	233
Tabelle 11.29	Studienerleben (t1 und t2) – geringste und höchste Ausprägungen.....	233
Tabelle 11.30	Studienerleben (t1 und t2) –Profilebene.....	234
Tabelle 11.31	Erwartungen an (t1) und Erleben im Schulpraxissemester (t2)	235
Tabelle 11.32	Heterogenität der Profile (vgl. Kapitel 6.5)	237
Tabelle 11.33	Zusatzmaterial: Zweitfachwunsch (t1 und t2)	238
Tabelle 11.34	Zusatzmaterial: Bereits begonnenes wissenschaftliches Zweitfach (t2)	238

11 Anhang

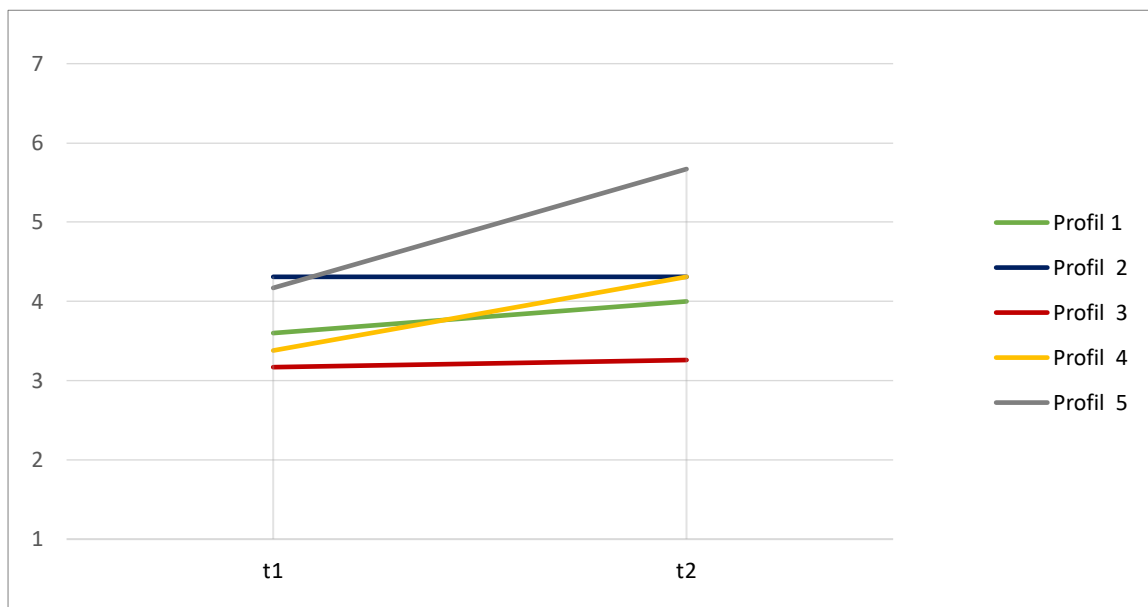
Motivationale Orientierungen – Studien- und Berufswahlreife (vgl. Kapitel 6.1.1)

Abbildung 11.1 Studien- und Berufswahlreife – Kenntnisse über berufliche Anforderungen auf Profilebene



Angaben in Mittelwerten vor Studienbeginn (t0), kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2). Trifft folgende Aussage auf Sie zu? Item: Ich weiß jetzt schon ziemlich genau, welche Anforderungen im Beruf der Kunstpädagogin/ des Kunstpädagogen gestellt werden.

Abbildung 11.2 Studien- und Berufswahlreife – Bedeutsamkeitseinschätzung der Berufswahl auf Profilebene



Angaben in Mittelwerten kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2). Trifft folgende Aussage auf Sie zu? Item: Es ist nicht so wichtig, für welchen Beruf man sich entscheidet, da man später immer noch in einen anderen überwechseln kann.

Motivationale Orientierungen – Studien- und Berufswunsch (vgl. Kapitel 6.1.1)

Tabelle 11.1 Studien- und Berufswahlreife – Studienwunsch

Studienwunsch	N	M	SD
t0	64	6.33	1.11
t1	64	6.56	0.85
t2	61	6.52	0.77

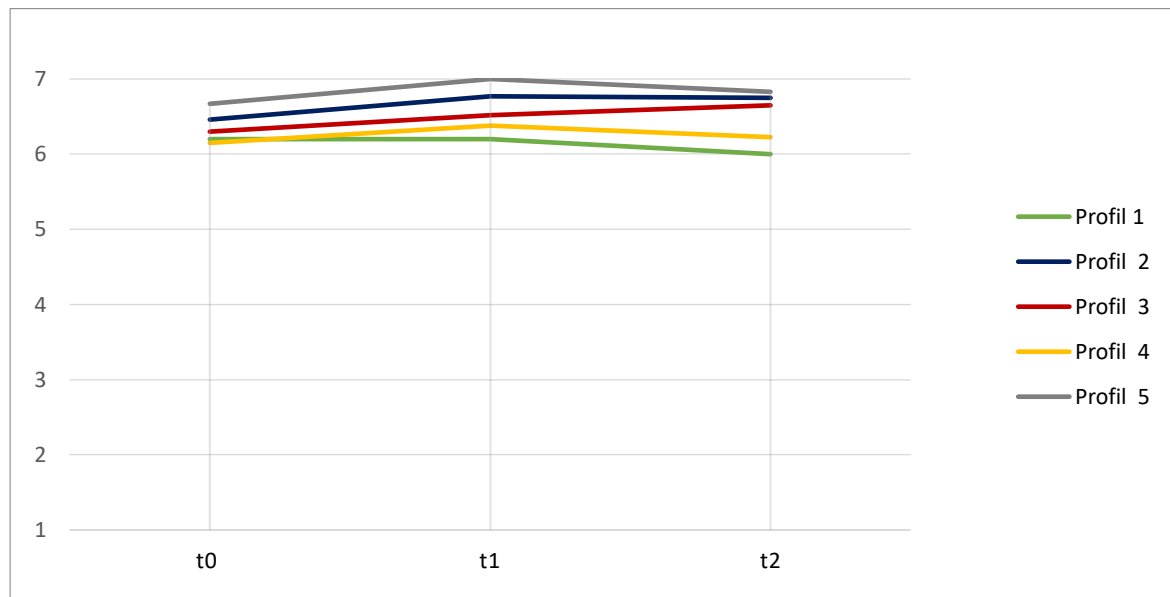
Angaben in Mittelwerten der Befragungsgruppe in Mittelwerten und mit Angabe der Standardabweichungen zu den Befragungszeitpunkten t0, t1, t2.

Tabelle 11.2 Studien- und Berufswahlreife – Berufswunsch

Berufswunsch	N	M	SD
t0	64	4.50	2.08
t1	64	4.89	1.53
t2	62	5.58	1.39

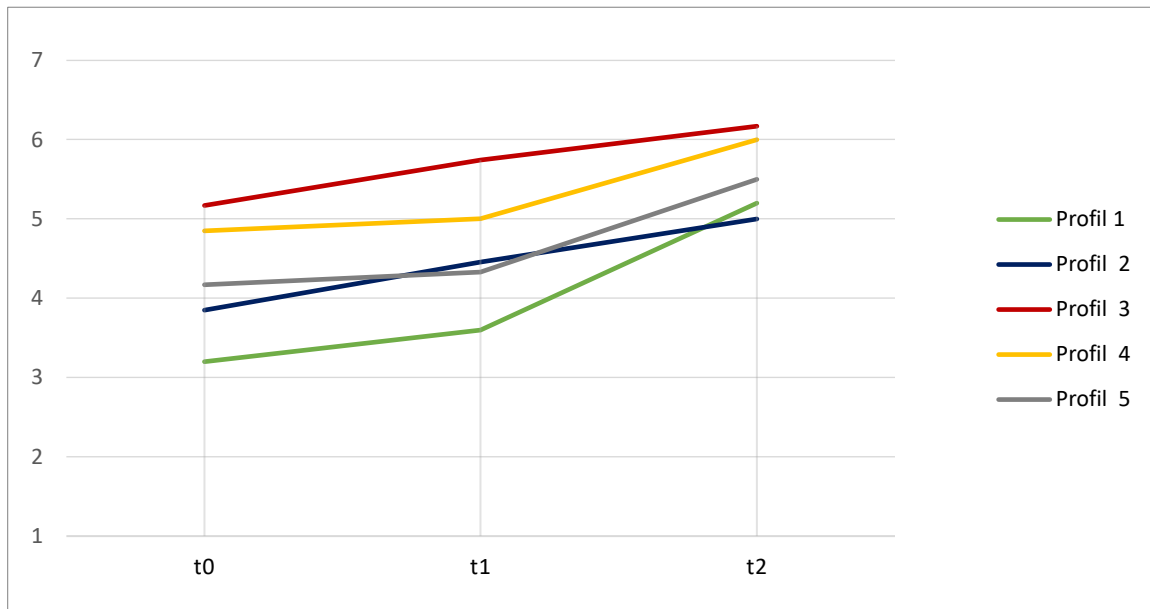
Angaben in Mittelwerten der Befragungsgruppe in Mittelwerten und mit Angabe der Standardabweichungen zu den Befragungszeitpunkten t0, t1, t2.

Abbildung 11.3 Studien- und Berufswahlreife – Studienwunsch auf Profilebene



Angaben in Mittelwerten vor Studienbeginn (t0), kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2). Item: Wie groß war Ihr Wunsch, Kunst zu studieren?

Abbildung 11.4 Studien- und Berufswahlreife – Berufswunsch auf Profilebene



Angaben in Mittelwerten vor Studienbeginn (t0), kurz vor dem Schulpraxissemester (t1) und kurz nach dem Schulpraxissemester (t2). Item: Wie groß ist ihr Berufswunsch, Lehrer*in zu werden?

Motivationale Orientierungen – Studienfachwahlmotivation (vgl. Kapitel 6.1.2)

Abbildung 11.5 Scree-Plot – Studienfachwahlmotivation Faktorenanalyse (t1)

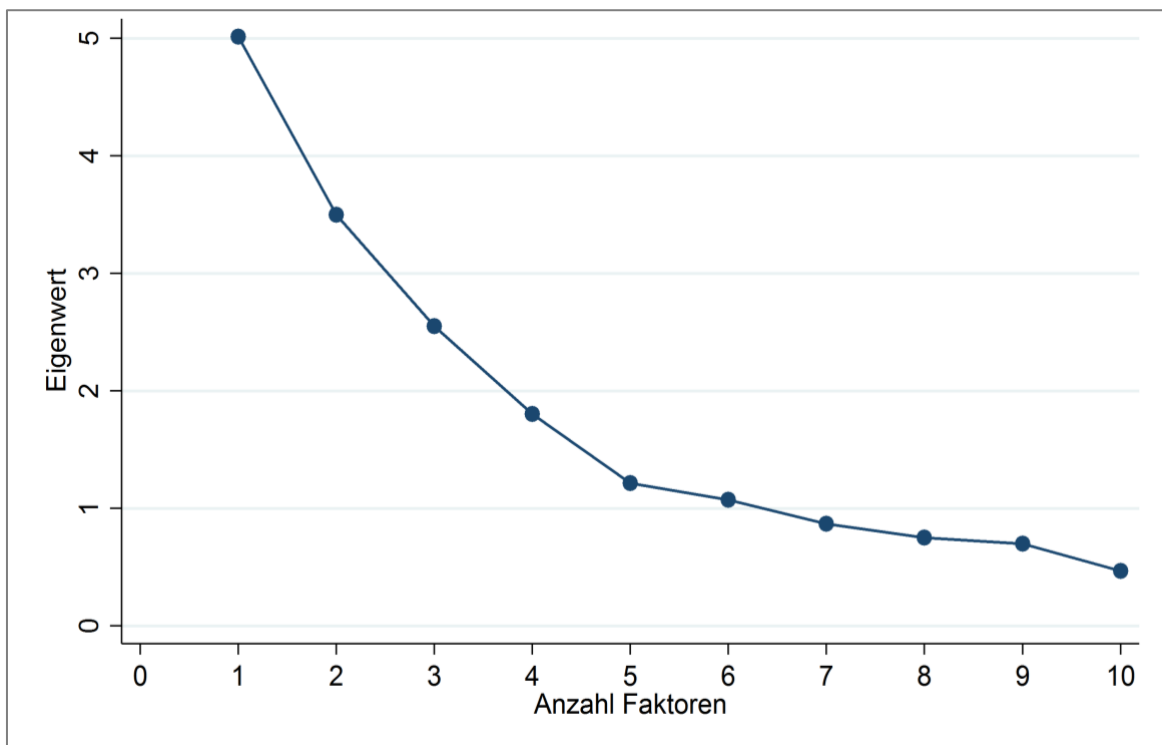


Abbildung 11.6 Scree-Plot – Studienfachwahlmotivation Faktorenanalyse (t2)

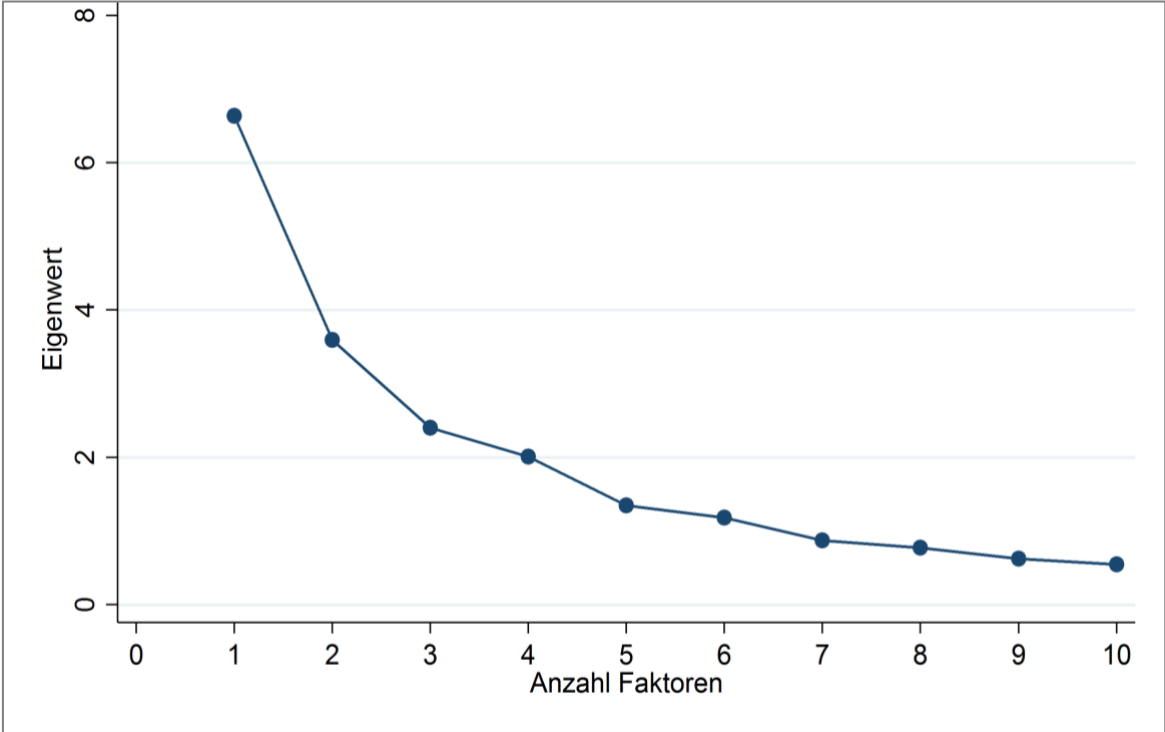


Tabelle 11.3 Skala Studienfachwahlmotivation t1

Studienwahlmotivation (t1)			Faktorladung			
N = 62	M	SD	PSM	KSM	VOE	
1	...weil mir ein bestimmter Mensch ein besonderes Vorbild ist.	3.68	2.47	-0.08	0.17	0.56
2	...weil der Kunstunterricht in meiner Schulzeit sehr positiv / anregend war.	4.61	2.11	-0.09	0.03	0.82
3	... weil mich eine Kunstlehrkraft in meiner Schulzeit begeistert hat	4.40	2.32	-0.01	-0.04	0.88
4	...weil mich eine Künstlerin/ ein Künstler begeistert hat.	4.31	2.18	0.05	0.46	0.30
5	...weil ich die eigene Freude an Kunst weitergeben möchte.	5.98	1.42	0.85	0.03	-0.08
6	...weil ich mich selbst künstlerisch verwirklichen möchte.	5.69	1.62	-0.12	0.75	-0.04
7	...weil der Kunstunterricht jungen Menschen eine freiheitliche Sicht auf die Welt ermöglicht.	6.27	1.20	0.57	0.17	-0.00
8	...weil ich jungen Menschen zeigen will, welche Bedeutung Kunst und Kreativität im Leben haben kann.	6.40	1.03	0.76	0.15	-0.19
9	...weil ich selbst großes Interesse an speziellen Themen der Kunst habe.	6.03	1.35	0.19	0.54	-0.07
10	...weil ich mir selbst meinen künstlerischen Horizont erweitern möchte.	6.05	1.37	0.05	0.76	0.13
11	...weil Kunst eine Sprache ist, mit der ich mich ausdrücken kann.	5.90	1.40	0.08	0.56	0.22
12	...weil ich in meiner eigenen Schulzeit im Fach Bildende Kunst immer gute Noten hatte.	3.90	1.92	0.05	0.15	0.50
13	...weil ich Erfahrung in der Kunstvermittlung habe.	2.53	1.65	0.50	-0.02	0.08
14	...weil ich anderen etwas gut erklären kann.	4.76	1.51	0.52	0.03	0.13
15	...weil das Fach einfach zu unterrichten ist.	1.95	1.22	0.01	-0.01	0.08
16	... weil ich jungen Menschen ermöglichen möchte, ihren eigenen Interessen zu folgen.	6.06	1.17	0.71	0.06	0.14
17	...weil ich das künstlerische Können und Wissen junger Menschen fördern möchte.	5.94	1.29	0.74	0.02	0.07
18	...weil ich ein ausgeprägtes künstlerisches Interesse habe.	6.23	1.12	0.23	0.47	-0.17
19	...weil ich mich für die Studieninhalte des Faches interessiere.	6.45	0.74	0.20	0.60	-0.22
20	...weil ich neugierig bin, was mich im weiteren Verlauf des Studiums erwartet.	5.92	1.19	0.09	0.30	0.09
21	...weil ich Freude daran habe zu sehen, wie sich Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln.	5.69	1.34	0.60	-0.26	-0.04
22	...weil es ein so vielfältiges und lebendiges Fach ist, das Verbindungen zu anderen Fächern schafft.	6.13	1.22	0.66	-0.05	-0.18
23	...weil ich Kreativität und praktisches Arbeiten gerade heute für die Schule unglaublich wichtig finde.	6.47	0.94	0.22	-0.06	0.04
24	...weil es ein Fach ist, bei dem es kein richtig und falsch gibt.	5.02	1.84	0.13	0.10	0.14
25	...weil ich durch die Kunst persönliche Fragestellungen bearbeiten kann	5.31	1.73	-0.00	0.60	0.11
26	...weil Kunst gesellschaftsrelevante Denkanstöße gibt.	6.05	1.34	0.21	0.33	0.09
27	...weil ich schon sehr früh gerne künstlerisch gearbeitet habe.	5.63	1.61	-0.04	0.54	-0.01
28	...weil mich meine Familie im Kunstmachen bestärkt hat.	4.61	2.16	0.32	0.12	0.13

Angaben in Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrize (Faktoren: PSM, KSM und VOE).

Tabelle 11.4 Skala Studienfachwahlmotivation (t2)

Studienwahlmotivation (t2)		Faktorladung					
N = 60		M	SD	PSM	KSM	VOE	KVSM
1	...weil mir ein bestimmter Mensch ein besonderes Vorbild ist.	3.58	2.16	0.18	0.02	0.71	-0.20
2	...weil der Kunstunterricht in meiner Schulzeit sehr positiv / anregend war.	4.42	2.06	0.22	-0.21	0.64	0.27
3	... weil mich eine Kunstlehrkraft in meiner Schulzeit begeistert hat.	4.33	2.08	0.16	-0.18	0.71	0.14
4	...weil mich eine Künstlerin/ ein Künstler begeistert hat.	4.48	2.08	-0.13	0.43	0.46	-0.03
5	...weil ich die eigene Freude an Kunst weitergeben möchte.	6.45	1.00	0.65	0.33	0.09	0.09
6	...weil ich mich selbst künstlerisch verwirklichen möchte.	5.62	1.76	-0.11	0.48	-0.01	0.61
7	...weil der Kunstunterricht jungen Menschen eine freiheitliche Sicht auf die Welt ermöglicht.	6.47	1.17	0.63	-0.21	0.08	0.35
8	...weil ich jungen Menschen zeigen will, welche Bedeutung Kunst und Kreativität im Leben haben kann.	6.67	0.88	0.16	0.03	0.12	0.56
9	...weil ich selbst großes Interesse an speziellen Themen der Kunst habe.	6.37	1.10	0.14	0.64	-0.02	0.24
10	...weil ich mir selbst meinen künstlerischen Horizont erweitern möchte.	6.05	1.25	0.06	0.65	0.10	0.57
11	...weil Kunst eine Sprache ist, mit der ich mich ausdrücken kann.	6.07	1.35	0.02	0.22	0.18	0.81
12	...weil ich in meiner eigenen Schulzeit im Fach Bildende Kunst immer gute Noten hatte.	3.27	2.02	0.24	0.14	0.62	0.29
13	...weil ich Erfahrung in der Kunstvermittlung habe.	3.92	1.94	0.49	0.32	0.40	-0.09
14	...weil ich anderen etwas gut erklären kann.	5.12	1.64	0.59	0.23	0.25	-0.20
15	...weil das Fach einfach zu unterrichten ist.	2.48	1.72	0.31	0.20	0.23	0.01
16	... weil ich jungen Menschen ermöglichen möchte, ihren eigenen Interessen zu folgen.	6.15	1.20	0.81	0.05	0.00	0.00
17	...weil ich das künstlerische Können und Wissen junger Menschen fördern möchte.	6.17	1.25	0.81	0.12	0.18	-0.12
18	...weil ich ein ausgeprägtes künstlerisches Interesse habe.	6.37	1.01	0.23	0.76	-0.09	0.12
19	...weil ich mich für die Studieninhalte des Faches interessiere.	6.27	1.16	0.10	0.77	-0.08	-0.00
20	...weil ich neugierig bin, was mich im weiteren Verlauf des Studiums erwartet.	5.80	1.52	0.04	0.61	0.07	0.05
21	...weil ich Freude daran habe zu sehen, wie sich Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln.	6.20	1.27	0.81	0.10	0.13	0.12
22	...weil es ein so vielfältiges und lebendiges Fach ist, das Verbindungen zu anderen Fächern schafft.	6.20	1.18	0.47	0.05	0.27	0.02
23	...weil ich Kreativität und praktisches Arbeiten gerade heute für die Schule unglaublich wichtig finde.	6.60	1.09	0.69	-0.09	0.18	0.15
24	...weil es ein Fach ist, bei dem es kein richtig und falsch gibt.	5.10	1.88	0.53	-0.05	-0.10	0.34
25	...weil ich durch die Kunst persönliche Fragestellungen bearbeiten kann	5.57	1.57	0.07	0.04	-0.10	0.72
26	...weil Kunst gesellschaftsrelevante Denkanstöße gibt.	5.82	1.24	0.09	-0.03	0.12	0.65
27	...weil ich schon sehr früh gerne künstlerisch gearbeitet habe.	5.30	1.74	-0.13	0.44	0.33	0.28
28	...weil mich meine Familie im Kunstmachen bestärkt hat.	4.25	2.19	0.21	0.20	0.46	0.25

Skala der Studienwahlmotivation t2 mit Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrixe (Faktoren: PSM, KSM, VOE und KSV).

Tabelle 11.5 Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t1)

Subskalen (t1)	Code	Items	α	M	SD	PSM	KSM	VOE
Pädagogische Motive	PSM	5, 7, 8, 13, 14	0.75	5.25	0.90	1.00		
Künstlerische Motive	KSM	4, 6, 9, 10, 11, 18, 19	0.75	5.80	0.92	0.20	1.00	
Vorerfahrung	VOE	1, 2, 3, 12	0.76	4.28	1.61	-0.04	0.14	1.00

Extrahierte Faktoren mit Angabe Cronbachs Alpha (α), Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerten der Subskalen PSM, KSM und VOE. Skala von 1 – 7; 1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu.

Tabelle 11.6 Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t2)

Subskalen (t2)	Code	Items	α	M	SD	PSM	KSM	VOE
Pädagogische Motive	PSM	5, 7, 13, 14	0.67	5.41	0.96	1		
Künstlerische Motive	KSM	9, 10, 18, 19	0.83	6.22	0.85	0.24	1	
Vorerfahrung	VOE	1, 2, 3, 12	0.80	3.89	1.54	0.42***	0.26*	1

Extrahierte Faktoren mit Angabe Cronbachs Alpha (α), Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerten der Subskalen PSM, KSM und VOE. Skala von 1 – 7; 1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu.

Tabelle 11.7 Signifikanztest – Studienfachwahlmotivation

Faktoren der Studienfachwahlmotivation	t-Wert	p-Wert	Signifikant	
paedagogisch_neu_t1 und interesse_neu_t1	t(63)=-9.15	0.000	Zweites sig höher	***
paedagogisch_neu_t1 und erfahrung_neu_t1	t(62)=2.79	0.007	Erstes sig höher	**
interesse_neu_t1 und erfahrung_neu_t1	t(62)=8.53	0.000	Erstes sig höher	***
paedagogisch_neu_t2 und interesse_neu_t2	t(60)=-5.41	0.000	Zweites sig höher	***
paedagogisch_neu_t2 und erfahrung_neu_t2	t(60)=7.73	0.000	Erstes sig höher	***
interesse_neu_t2 und erfahrung_neu_t2	t(60)=9.99	0.000	Erstes sig höher	***

Paarweiser Vergleich der Faktoren *innerhalb* einer Skala. Signifikanz-Codes: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Tabelle 11.8 Längsschnittlicher Signifikanztest – der Subskalen der Studienfachwahlmotivation (t1-t2)

Faktor	t-Wert	p-Wert	Signifikant
PSM	t(60)=-3.87	0.000***	t2 signifikant höher
KSM	t(60)=-0.15	0.885	-
VOE	t(59)=2.65	0.010*	t1 signifikant höher

Subskalen der Studienwahlmotivation (PSM, KSM und VOE) beider Befragungszeitpunkte mit Angabe des t-Werts und p-Werts. Signifikanz-Codes: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001.

Tabelle 11.9 Studienfachwahlmotivation t1 im Profilvergleich

Studienwahlmotive t1	Pädagogische Motive		Künstlerisches Interesse		Positive Vorerfahrung und Rat anderer	
	M	SD	M	SD	M	SD
Profil 1	4.32	1.47	5.40	1.14	4.80	1.80
Profil 2	5.28	0.69	6.16	0.56	4.46	1.61
Profil 3	5.51	0.99	6.01	0.60	4.12	1.69
Profil 4	5.11	0.63	5.04	1.24	4.48	1.48
Profil 5	5.30	0.45	6.14	0.75	3.63	1.71
Total	5.25	0.90	5.80	0.92	4.28	1.61

Angabe in Mittelwerten und Standardabweichungen.

Tabelle 11.10 Studienfachwahlmotivation t2 im Profilvergleich

Studienwahlmotive t2	Pädagogische Motive		Künstlerisches Interesse		Positive Vorerfahrung und Rat anderer		Künstlerische Verwirklichung	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Profil 1	5.54	0.90	4.97	1.02	3.87	1.34	5.08	0.63
Profil 2	5.68	0.74	6.01	0.70	4.77	1.26	6.03	0.82
Profil 3	6.13	0.54	6.32	0.61	3.84	1.40	6.33	0.67
Profil 4	5.76	0.63	5.64	0.86	4.15	0.88	5.26	1.20
Profil 5	5.48	0.69	6.03	0.92	3.36	1.22	5.80	1.16
Total	5.84	0.68	5.96	0.83	4.07	1.28	5.88	0.98

Angabe in Mittelwerten und Standardabweichungen.

Abbildung 11.8 Studienfachwahlmotivation (t1) je Profil nach z-Werten

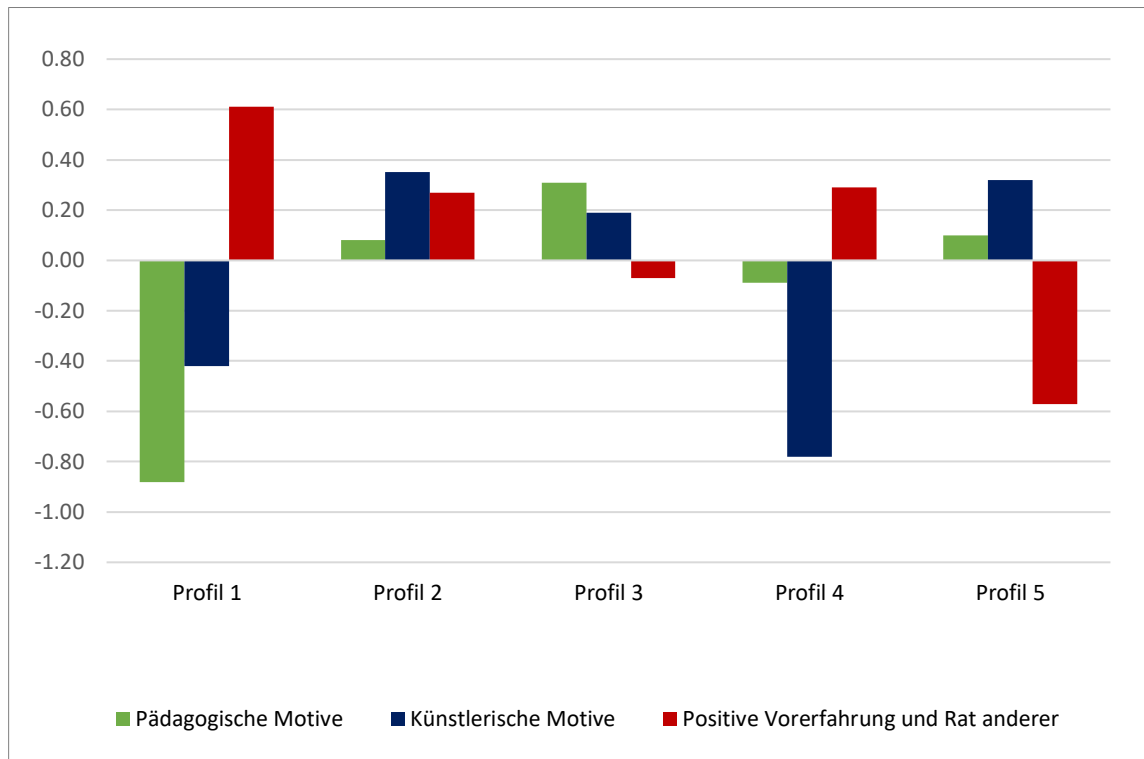
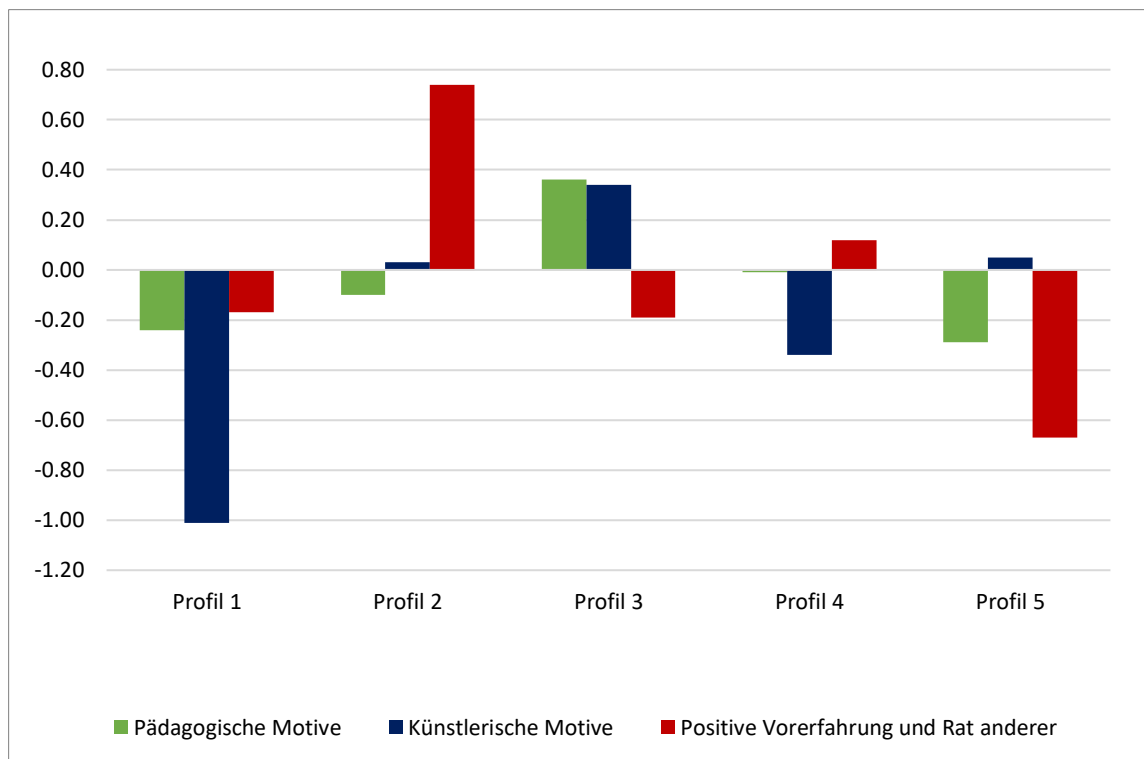


Abbildung 11.7 Studienfachwahlmotivation (t2) je Profil nach z-Werten



Motivationale Orientierungen – Studien-, Berufs-, Lebensziele (vgl. Kapitel 6.1.3)

Abbildung 11.10 Screeplot Studien-, Berufs- und Lebensziele t1

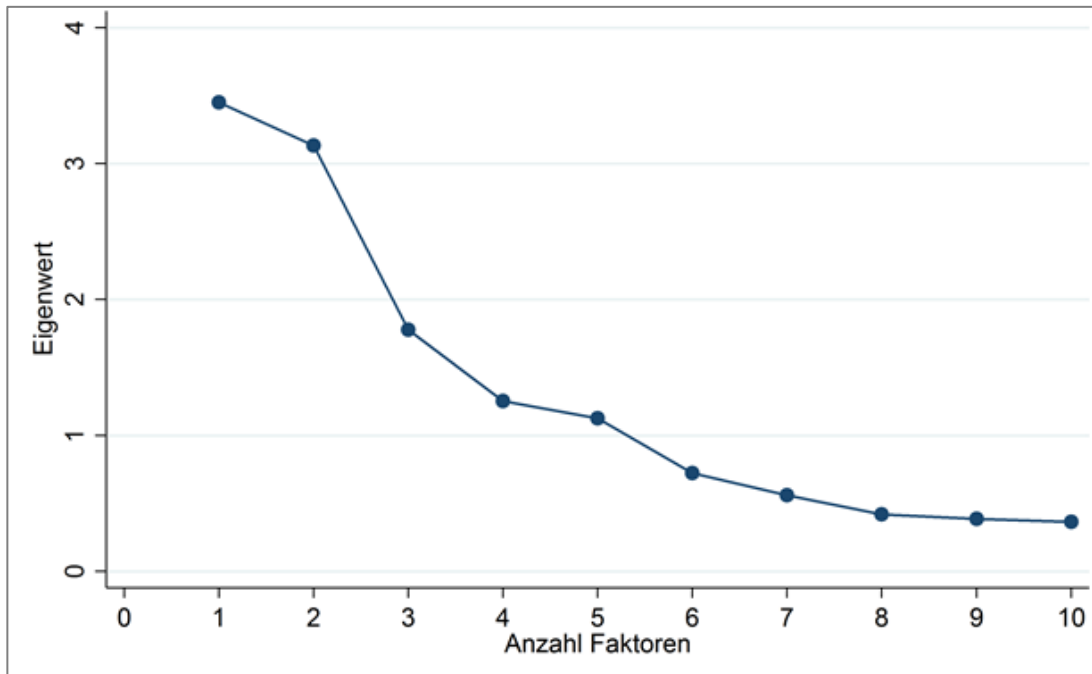


Abbildung 11.9 Screeplot Studien-, Berufs- und Lebensziele t2

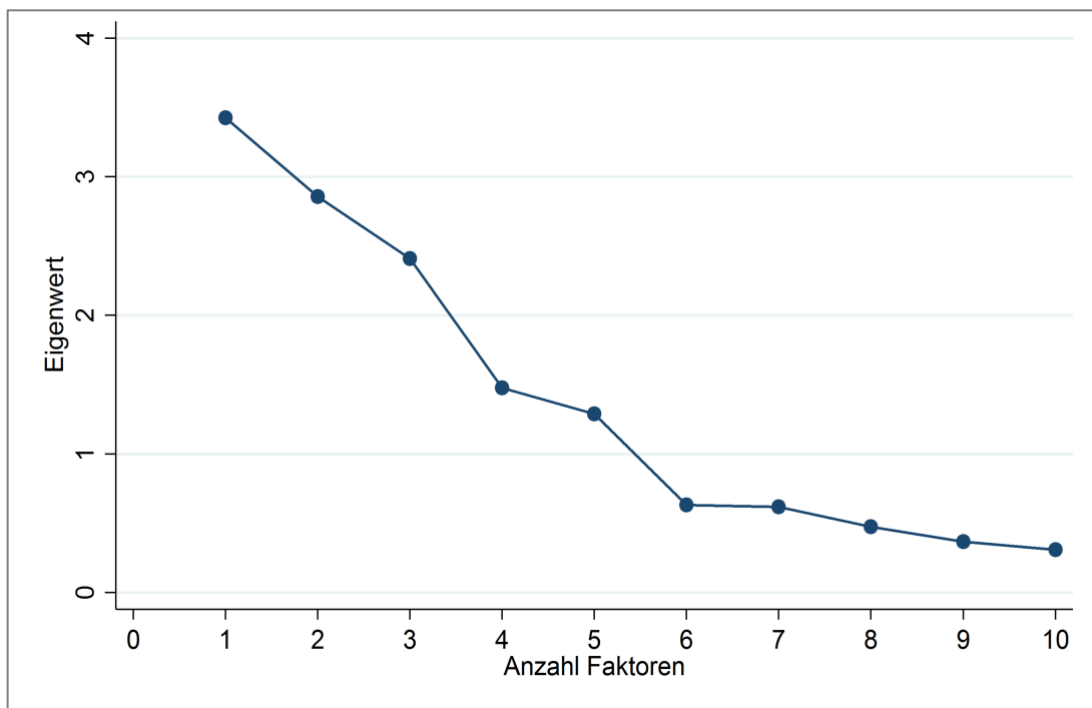


Tabelle 11.11 Skala der Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1)

Studien-, Berufs- und Lebensziele t1 (n=61)	M	SD	KBZ	LBZ	KÜZ	BFZ
1 ...eine anerkannte Kunstpädagog*in zu werden.	5.41	1.63	0.32	0.75	0.15	-0.10
2 ...eine anerkannte Künstler*in zu werden.	5.03	1.86	0.30	-0.18	0.60	0.02
3 ...eine anerkannte Pädagog*in zu werden	4.17	1.79	0.13	0.74	-0.09	0.03
4 ...eine leitende Funktion einzunehmen	4.17	1.92	0.67	0.12	0.02	0.38
5 ...gut zu verdienen	5.03	1.63	0.75	0.18	0.04	-0.18
6 ...über gute Aufstiegsmöglichkeiten zu verfügen	4.11	1.79	0.79	0.06	0.02	0.16
7 ...mich selbstständig zu machen	4.09	2.00	0.22	-0.47	0.16	0.20
8 ...im Ausland zu arbeiten	4.16	2.08	0.07	-0.11	0.26	0.69
9 ...mich nicht an einen Ort zu binden, sondern dort hin zu ziehen, wo sich mir die besten berufl. Möglichkeiten bieten	3.97	1.73	0.18	0.06	0.19	0.73
10... irgendwann noch einmal etwas ganz Anderes zu machen, als sich jetzt mit dem Studium abzeichnet	3.73	2.04	-0.06	-0.44	-0.02	0.59
11 ...mich nicht fest an eine Institution binden, sondern immer offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten	4.83	1.61	-0.08	-0.48	0.07	0.42
12 ...im Wissenschaftsbetrieb einer Hochschule in Forschung und Lehre tätig zu sein	3.67	1.87	0.14	0.04	0.09	-0.05
13 ...mich ständig neuen Herausforderungen zu stellen	5.38	1.52	-0.02	0.18	0.61	0.36
14 ...in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten	5.28	1.63	0.31	0.16	0.61	0.22
15 ...auch während meiner Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen	5.55	1.36	0.07	0.40	0.43	0.08
16 ...mich vom Beruf nicht vereinnahmen zu lassen	5.48	1.23	0.09	0.12	0.20	0.07
17 ...viel mit Menschen umgehen	5.31	1.34	-0.24	0.05	0.00	0.15
18 ...den Beamtenstatus zu erlangen	5.63	1.42	-0.21	0.43	-0.09	0.19
19 ...immer künstlerisch tätig zu sein, auch neben d. Beruf	6.27	1.16	-0.12	0.02	0.57	0.06
20 ...viel Freizeit zu haben wegen Partnerschaft/ Familie	4.41	1.95	0.49	0.41	-0.19	-0.04
21 ...viel Freizeit zu haben, um künstlerisch arbeiten zu können	5.75	1.37	-0.18	-0.16	0.72	0.11

Angaben in Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrix für die Faktoren KBZ=karrierebezogene Ziele, LBZ=lehrberufsbezogene Ziele, KÜZ=künstlerische Ziele, BFZ=berufsferne Ziele.

Tabelle 11.12 Skala der Studien-, Berufs- und Lebensziele (t2)

Studien-, Berufs- und Lebensziele t2: N=59	M	SD	KBZ	LBZ	KÜZ	BFZ
1 ...eine anerkannte Kunstpädagog*in zu werden	5.49	1.77	0.12	0.78	0.21	-0.08
2 ...eine anerkannte Künstler*in zu werden	4.90	1.87	0.22	-0.18	0.40	0.21
3 ... eine anerkannte Pädagog*in zu werden	4.45	1.96	0.11	0.78	0.05	-0.04
4 ...eine leitende Funktion einzunehmen	4.26	1.89	0.73	0.08	-0.19	0.12
5 ...gut zu verdienen	4.97	1.68	0.70	0.14	-0.16	-0.02
6 ...über gute Aufstiegsmöglichkeiten zu verfügen	4.11	1.74	0.86	0.14	-0.03	0.06
7 ...mich selbstständig zu machen	3.61	1.68	0.14	-0.18	-0.23	0.63
8 ...im Ausland zu arbeiten	3.95	2.10	0.30	-0.13	0.21	0.50
9 ...mich nicht an einen Ort zu binden, sondern dort hin zu ziehen, wo sich mir die besten beruflichen Möglichkeiten bieten	3.87	1.94	0.16	-0.25	0.04	0.43
10 ...irgendwann noch einmal etwas ganz Anderes zu machen, als sich jetzt mit dem Studium abzeichnet	3.69	1.92	-0.13	0.09	-0.10	0.69
11 ...mich nicht fest an eine Institution binden, sondern immer offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten	4.48	1.71	0.08	-0.23	0.13	0.72
12 ...im Wissenschaftsbetrieb einer Hochschule in Forschung und Lehre tätig zu sein	3.53	1.91	0.32	0.05	0.14	0.15
13 ...mich ständig neuen Herausforderungen zu stellen	5.47	1.25	0.21	-0.31	0.24	0.05
14 ...in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten	5.46	1.43	0.58	-0.28	0.38	-0.12
15 ...auch während meiner Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen	5.87	1.02	0.17	0.02	0.27	0.18
16 ...mich vom Beruf nicht vereinnahmen zu lassen	5.65	1.46	-0.16	0.53	0.64	-0.12
17 ...viel mit Menschen umgehen	5.48	1.40	-0.21	0.27	0.26	0.35
18 ...den Beamtenstatus zu erlangen	5.34	1.63	-0.02	0.51	0.42	-0.19
19 ...immer künstlerisch tätig zu sein, auch neben dem Beruf	5.97	1.40	-0.08	0.00	0.82	-0.02
20 ...viel Freizeit zu haben wegen Partnerschaft/ Familie	4.69	1.96	0.33	0.58	-0.06	-0.20
21 ...viel Freizeit zu haben, um künstlerisch arbeiten zu können	5.61	1.60	-0.04	0.21	0.77	0.10

Angaben in Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Ladungsmatrix für die Faktoren KBZ=Karrierebezogene Ziele, LBZ=Lehrberufsbezogene Ziele, KÜZ=Künstlerische Ziele, BFZ=Berufsferne Ziele.

Tabelle 11.13 Subskalen – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1)

Subskalen	Code	Items	α	M	SD	KBZ	LBZ	KÜZ	BFZ
Karrierebezogene Ziele	KBZ	4, 5, 6	0.76	4.46	1.47	1.00			
Lehrberufsbezog. Ziele	LBZ	1, 3	0.78	4.79	1.54	0.20	1.00		
Künstlerische Ziele	KÜZ	2, 19, 21	0.71	5.68	1.19	-0.02	0.04	1.00	
Berufserne Ziele	BFZ	8, 9, 10, 11	0.73	4.16	1.40	0.17	-0.31*	0.19	1.00

Angaben in Mittelwerten mit Cronbachs Alpha (α), Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerten der Subskalen KBZ, LBZ, KÜZ und BFZ. Skala von 1 – 7: 1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu.

Tabelle 11.14 Subskalen – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t2)

Subskalen	Code	Items	α	M	SD	KBZ	LBZ	KÜZ	BFZ
Karrierebezogene Ziele	KBZ	4, 5, 6	0.81	4.45	1.51	1.00			
Lehrberufsbezogene Ziele	LBZ	1, 3	0.86	4.99	1.75	0.14	1.00		
Künstlerische Ziele	KÜZ	2, 19, 21	0.68	5.51	1.28	-0.05	0.11	1.00	
Berufserne Ziele	BFZ	8, 9, 10, 11	0.67	4.00	1.36	0.15	-0.17	0.21	1.00

Angaben in Mittelwerten mit Cronbachs Alpha (α), Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationswerten der Subskalen KBZ, LBZ, KÜZ und BFZ. Skala von 1 – 7: 1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu.

Tabelle 11.15 Signifikanztest – Subskalen Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1 und t2)

Faktoren der Studien-, Berufs- und Lebensziele	t-Wert	p-Wert	Signifikanz	Code
KBZ (t1) und LBZ (t1)	t(63)=-1.39	0.170	-	
KBZ (t1) und KÜZ (t1)	t(63)=-5.13	0.000	Zweites sig höher	***
KBZ (t1) und BFZ (t1)	t(63)=1.28	0.204	-	
LBZ (t1) und KÜZ (t1)	t(63)=-3.75	0.000	Zweites sig höher	***
LBZ (t1) und BFZ (t1)	t(63)=2.11	0.039	Erstes sig höher	*
KÜZ (t1) und BFZ (t1)	t(63)=7.36	0.000	Erstes sig höher	***
KBZ (t2) und LBZ (t2)	t(60)=-1.87	0.066	-	
KBZ (t2) und KÜZ (t2)	t(61)=-4.13	0.000	Zweites sig höher	***
KBZ (t2) und BFZ (t2)	t(61)=1.87	0.066	-	
LBZ (t2) und KÜZ (t2)	t(60)=-1.87	0.067	-	
LBZ (t2) und BFZ (t2)	t(60)=3.31	0.002	Erstes sig höher	**
KÜZ (t2) und BFZ (t2)	t(61)=7.14	0.000	Erstes sig höher	***

Paarweiser Vergleich zwischen den Faktoren innerhalb einer Skala. Signifikanz-Codes: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabelle 11.16 Längsschnittlicher Signifikanztest – Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1 und t2)

Faktoren Studien-, Berufs- und Lebensziele	t-Wert	p-Wert	Signifikanz-Code
Karrierebezogene Ziele	t(61)=0.00	1.00	-
lehrberufsbezogene Ziele	t(60)=-0.94	0.35	-
künstlerische Ziele	t(61)=1.70	0.09	-
berufsferne Ziele	t(61)=1.18	0.24	-

Angaben von t- und p-Werten. Signifikanz-Codes: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabelle 11.17 Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) und (t2) auf Ebene der Profile

Ziele t1	karriereorientiert		lehrberufsbezogen		künstlerisch		berufsfern	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Profil 1	4.53	1.5	3.8	1.68	6.07	1.25	4.1	1.32
Profil 2	4.64	1.76	4.38	1.39	6.26	0.53	4.63	1.33
Profil 3	4.74	1.4	5.7	1.31	5.52	1.29	3.85	1.56
Profil 4	4.36	1.46	4.73	0.91	5.21	1.04	4.19	1.18
Profil 5	2.83	0.59	3.75	1.04	6.56	0.62	4.54	1.13
Total	4.43	1.52	4.85	1.52	5.76	1.15	4.18	1.39

Ziele t2	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Profil 1	4.57	1.47	4.33	1.11	5.85	1.22	4.2	0.97
Profil 2	4.64	1.48	4.69	1.45	5.9	0.55	4.32	1.47
Profil 3	4.87	1.36	5.91	1.01	5.82	1.01	3.5	1.36
Profil 4	4.21	1.36	5.33	1.19	5.1	0.94	4.23	0.97
Profil 5	2.47	1.09	4.44	1.42	5.63	1.13	3.57	1.24
Total	4.41	1.5	5.24	1.31	5.66	0.96	3.9	1.29

Angaben in Mittelwerten und Standardabweichungen.

Abbildung 11.11 Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) – auf Profilebene in z-Werten

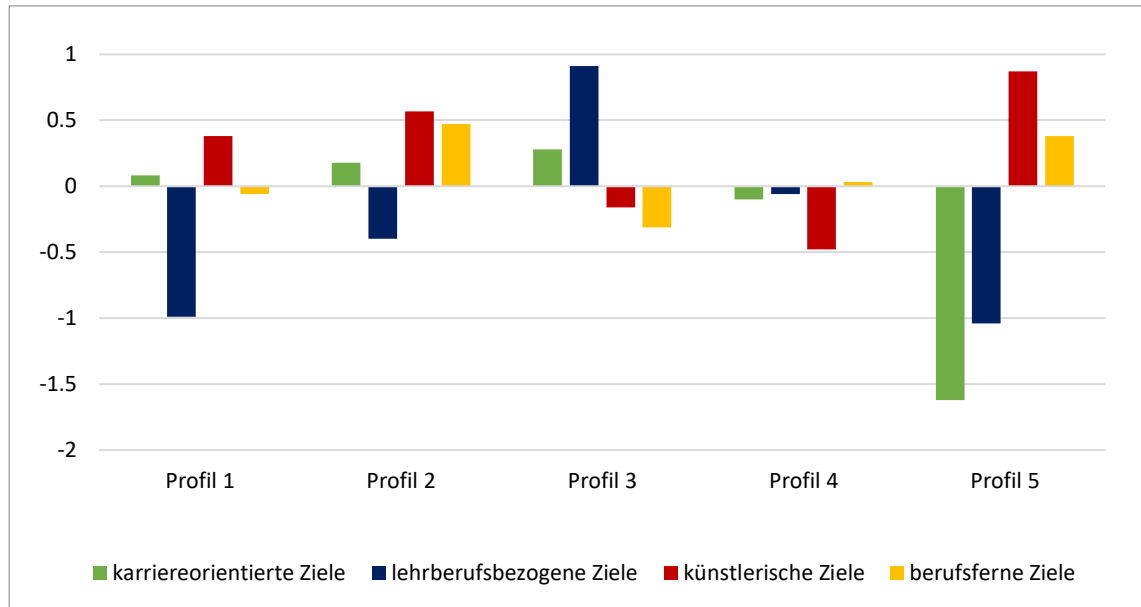
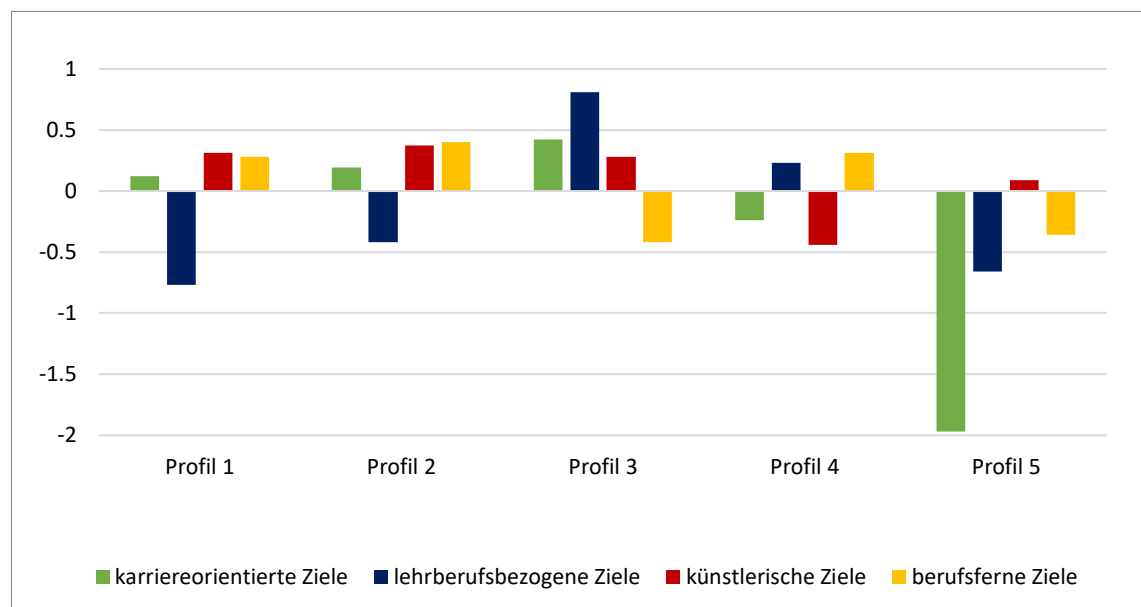


Abbildung 11.12 Studien-, Berufs- und Lebensziele (t1) – auf Profilebene in z-Werten



Motivationale Orientierungen – Allgemeine Interessenorientierungen (vgl. Kapitel 6.1.4)

Tabelle 11.18 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) (t0, t1, t2) in Mittelwerten

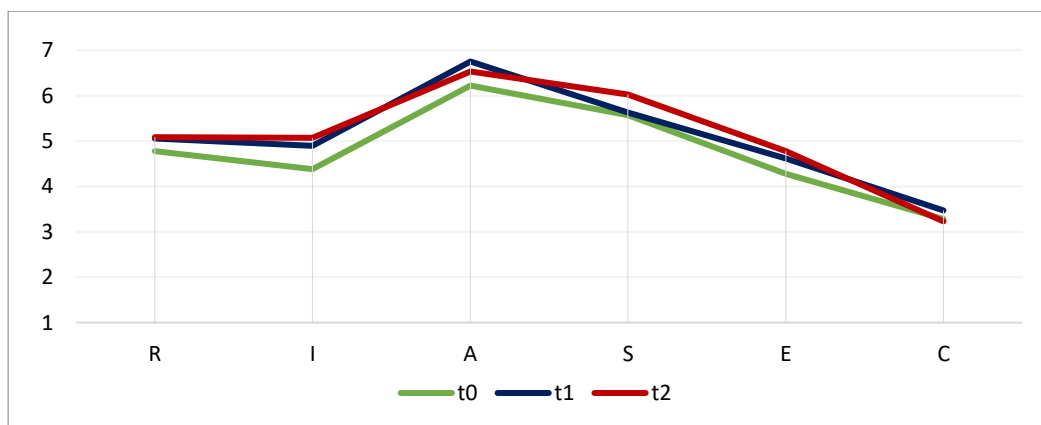
Interessen	R	I	A	S	E	C
t0	4.77	4.38	6.22	5.57	4.28	3.28
t1	5.05	4.90	6.75	5.62	4.62	3.47
t2	5.08	5.07	6.53	6.02	4.78	3.23

Tabelle 11.19 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) im Längsschnitt

Interessen	R	I	A	S	E	C
$M_{diff(t0-t1)}$	0.28	0.52	0.53	0.05	0.34	0.19
$M_{diff(t1-t2)}$	0.03	0.17	-0.22	0.40	0.16	-0.24

Angaben in Mittelwerten unter Einfluss des Fachstudiums ($M_{diff(t0-t1)}$) und unter Einfluss des Schulpraxissemesters ($M_{diff(t1-t2)}$).

Abbildung 11.13 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC) (t0, t1, t2)



Überzeugungen und Werthaltungen – Beliefs (RIASEC) (vgl. Kapitel 6.2.1)

Tabelle 11.20 Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2) in Mittelwerten

beliefs	R	I	A	S	E	C
t0	5.32	3.98	6.53	6.26	4.74	3.27
t1	5.32	5.02	6.55	6.57	5.38	4.15
t2	5.25	5.08	6.36	6.55	5.41	3.56

Abbildung 11.14 Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2)

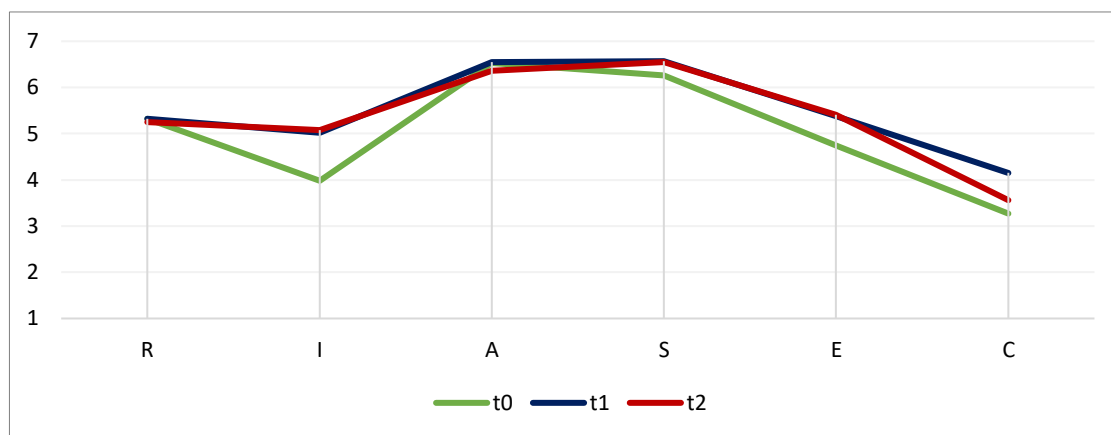


Tabelle 11.21 Beliefs (RIASEC) (t0, t1, t2) – auf Profilebene mit Dreibuchstabencode

beliefs (RIASEC)	t0	t1	t2
Profil 1	A(SR)	ASE	SAE
Profil 2	SAE	SAR	SAE
Profil 3	SAE	SAE	ASE
Profil 4	(AS)R	SAI	SAI
Profil 5	ARS	SRA	SAR

Tabelle 11.22 Verhältnis Kunst und Pädagogik – Sortiert nach t1

Items der Skala »Verhältnis Kunst und Pädagogik«			M _{t1}	M _{t2}	M _{diff(t1-t2)}
12	Ästhetische Forschung	Welt- und Selbsterkundung	6,21	6,23	0,02
5	Künstlerische Bildung	doppelte Qualifikation	6,08	5,79	-0,29
7	Künstlerische Bildung	künstl. Geisteshaltung	5,86	6,06	0,04
2	Subjekt-Orientierung	Charakterlich gefestigt	5,78	5,49	-0,29
4	Künstlerische Bildung	Einheit Kunst und Pädagogik	5,54	5,90	0,36
11	Ästhetische Forschung	Aufgaben selbst formulieren	5,17	4,99	-0,18
10	Biografie-Orientierung	Biografie und Subjektivität	4,73	5,28	0,55
6	Ethische Orientierung	ethische Verantwortung	4,23	4,45	0,22
8	Bild-Orientierung	visuell geprägte Welt	3,91	4,47	0,56
3	Vorrang Pädagogik	Pädagog*in sein	3,80	3,82	0,02
9	Bild-Orientierung	Kunst nur Teilbereich	3,65	4,59	0,94
1	Vorrang Fachlichkeit	Vorrang Sachwissen	3,51	3,74	0,23

Vorstellungen über Kunstunterricht und das Verhältnis von Kunst und Pädagogik in Mittelwerten M_{t1} und M_{t2} sowie Mittelwertdifferenzen zwischen t1 und t2 (M_{diff(t1-t2)}).

Tabelle 11.23 Verhältnis Kunst und Pädagogik – Sortiert nach t2

Items der Skala »Verhältnis Kunst und Pädagogik«			M _{t1}	M _{t2}	M _{diff(t1-t2)}
1	Im Zweifelsfall muss im Kunstunterricht die Vermittlung fundierten Sachwissens Vorrang vor allgemeinen pädagogischen Bemühungen haben.	Vorrang Fachlichkeit	3.51	3.74	0.23
2	Kunstunterricht sollte nicht in erster Linie Fachliches vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte/ autonome Menschen heranbilden.	Subjekt-Orientierung	5.78	5.49	-0.29
3	Lehrkräfte sollten vor allem Pädagog*innen und weniger Fachwissenschaftler*innen sein.	Vorrang Pädagogik	3.80	3.82	0.02
4	Kunst und Pädagogik bilden eine Einheit, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen.	Künstlerische Bildung	5.54	5.90	0.36
5	Kunstlehrerin oder Kunstlehrer zu sein verlangt eine doppelte Qualifikation: Künstler zu sein und Lehrkraft zu sein.	Künstlerische Bildung	6.08	5.79	-0.29
6	Das wichtigste ist eine ethische Verantwortung als Lehrkraft: erst danach kommt die Kunst	Ethische Orientierung	4.23	4.45	0.22
7	Die Lehrkraft sollte aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agieren, um sich von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten nicht eingeschränkt zu fühlen.	Künstlerische Bildung	5.86	6.06	0.04
8	Der Kunstunterricht hat vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten.	Bild-Orientierung	3.91	4.47	0.56
9	Im Unterrichtsfach Bildende Kunst sollte die Kunst selbst nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern sein.	Bild-Orientierung	3,65	4,59	0,94
10	Ausgangspunkt für den Kunstunterricht sollte die Biografie und Subjektivität der einzelnen Schülerinnen und Schüler sein.	Biografie-Orientierung	4.73	5.28	0.55
11	Schülerinnen und Schüler sollten im Kunstunterricht die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben selbst zu formulieren.	Ästhetische Forschung	5.17	4.99	-0.18
12	Kunstunterricht sollte verstanden werden als ästhetische Forschung zur Welt- und Selbsterkundung.	Ästhetische Forschung	6.21	6.23	0.02

Vorstellungen über Kunstunterricht und das Verhältnis von Kunst und Pädagogik in Mittelwerten M_{t1} und M_{t2} sowie Mittelwertdifferenzen zwischen t1 und t2 (M_{diff(t1-t2)}.)

Tabelle 11.24 Verhältnis Kunst und Pädagogik – t1 und t2 im Vergleich

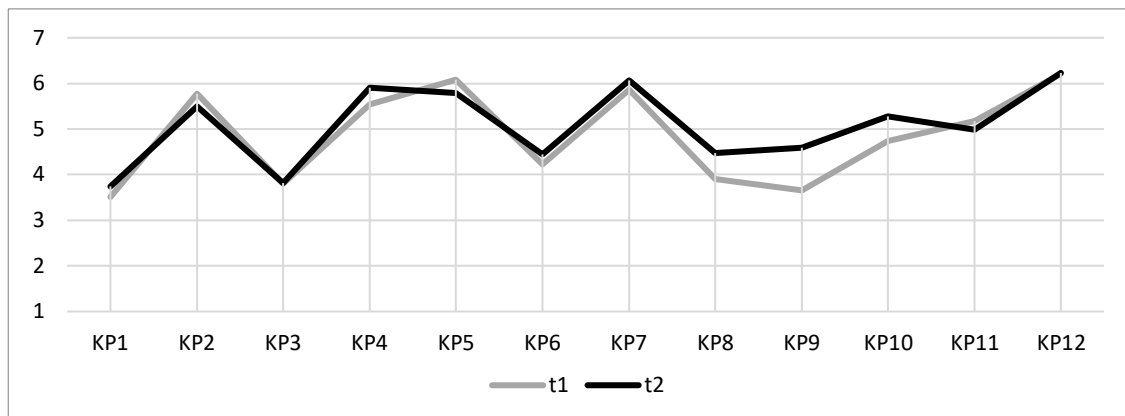


Tabelle 11.25 Verhältnis Kunst und Pädagogik (t1 und t2) auf Profilebene

t1	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	M _{max}	M _{min}	M _{diff}
KP1	3.40	3.92	3.26	3.31	3.67	3.92	3.26	0.66
KP2	5.20	5.46	6.04	5.54	6.67	6.67	5.20	1.47
KP3	3.00	4.00	4.17	4.00	3.83	4.17	3.00	1.17
KP4	5.60	5.54	6.04	5.54	5.00	6.04	5.00	1.04
KP5	5.60	6.08	6.61	5.92	6.17	6.61	5.60	1.01
KP6	4.80	3.62	4.91	4.15	3.67	4.91	3.62	1.29
KP7	5.60	5.31	5.78	5.92	6.67	6.67	5.31	1.36
KP8	3.40	4.31	5.09	3.92	2.83	5.09	2.83	2.26
KP9	4.60	3.00	3.96	4.38	2.33	4.60	2.33	2.27
KP10	4.60	4.62	4.91	4.69	4.83	4.91	4.60	0.31
KP11	4.80	4.85	5.39	5.00	5.83	5.83	4.80	1.03
KP12	6.20	6.00	6.35	6.15	6.33	6.35	6.00	0.35

t2	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	M _{max}	M _{min}	M _{diff}
KP1	4.00	4.15	3.61	3.92	3.00	4.15	3.00	1.15
KP2	5.40	5.15	5.87	5.54	5.50	5.87	5.15	0.72
KP3	3.20	3.46	4.09	3.85	4.50	4.50	3.20	1.30
KP4	5.40	5.92	6.52	6.00	5.67	6.52	5.40	1.12
KP5	4.00	6.69	6.78	6.15	5.33	6.78	4.00	2.78
KP6	5.40	3.77	4.83	3.92	4.33	5.40	3.77	1.63
KP7	6.20	5.62	5.70	5.77	7.00	7.00	5.62	1.38
KP8	3.40	5.15	4.91	5.23	3.67	5.23	3.40	1.83
KP9	5.00	4.31	4.83	4.62	4.17	5.00	4.17	0.83
KP10	5.40	4.85	5.52	5.46	5.17	5.52	4.85	0.67
KP11	5.20	4.77	5.04	4.77	5.17	5.20	4.77	0.43
KP12	7.00	5.85	5.96	6.15	6.17	7.00	5.85	1.15

Angaben in Mittelwerten, minimalen und maximalen Mittelwerten sowie Mittelwert-Differenzen.

Abbildung 11.15 Verhältnis Kunst und Pädagogik (t1) im Profilvergleich

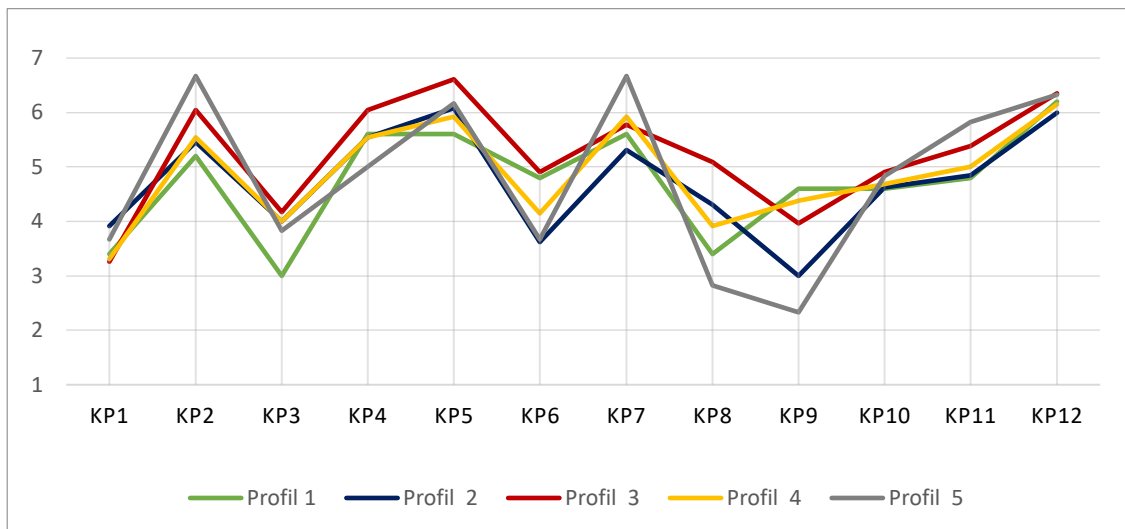
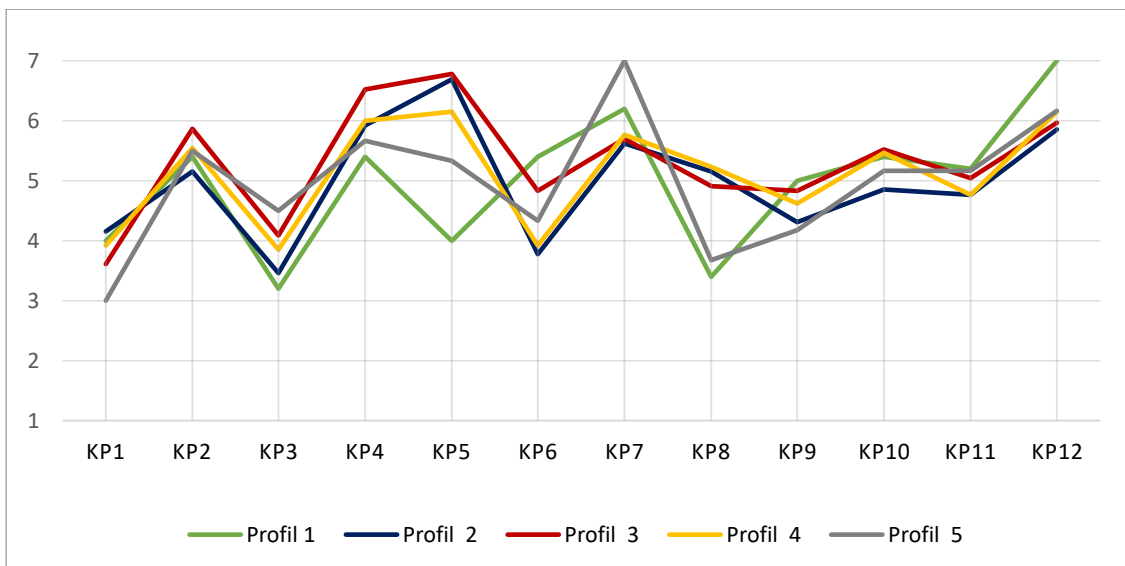


Abbildung 11.16 Verhältnis Kunst und Pädagogik (t2) im Profilvergleich



Überzeugungen und Werthaltungen – Bedeutsamkeitszuschreibungen der Ausbildungskomponenten (vgl. Kapitel 6.2.3)

Tabelle 11.26 Bedeutsamkeitszuschreibungen der Ausbildungskomponenten (t1 und t2)

Bedeutsamkeit Ausbildungskomponenten	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff(t1-t2)}
1 Fachwissenschaftliches Studium	6.36	6.32	-0.04
2 Didaktisch-methodisches Studium	5.37	5.51	+0.14
3 Erziehungswissenschaftliches Studium	4.90	4.86	-0.04
4 Orientierungspraktikum	3.69	3.25	-0.44
5 Schulpraxissemester	6.02	6.48	+0.46
6 Referendariat	6.25	6.27	+0.02
7 Berufseinstiegsphase	6.07	5.95	+0.12

Angaben in Mittelwerten und Mittelwertdifferenzen.

Tabelle 11.27 Bedeutsamkeitszuschreibungen (t1 und t2) – auf Profilebene

Ausbildungs- komponenten	Profil 1			Profil 2			Profil 3			Profil 4			Profil 5		
	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}	M _{t1}	M _{t2}	M _{diff}
Fachwissenschaftliches Studium	6,60	6,60	0,00	6,38	6,38	0,00	6,61	6,57	-0,04	6,23	6,23	0,00	6,00	5,83	0,17
Didaktisch-methodisches Studium	5,60	5,60	0,00	5,54	5,38	-0,16	6,22	6,04	-0,18	5,31	5,69	-0,38	4,17	4,83	-0,66
Erziehungswissenschaftliches Studium	4,80	4,60	-0,20	4,85	4,92	0,07	6,09	5,87	-0,22	4,92	4,92	0,00	3,83	4,00	-0,17
Orientierungspraktikum	2,60	2,40	-0,20	4,46	3,92	0,54	4,91	4,43	-0,48	3,31	2,85	0,46	3,17	2,67	0,50
Schulpraxissemester	6,40	6,00	-0,40	5,62	6,54	0,92	6,74	6,78	0,04	6,15	6,77	-0,62	5,17	6,33	-1,16
Referendariat	5,60	4,80	-0,80	6,38	6,38	0,00	6,39	6,57	0,18	6,23	6,77	-0,54	6,67	6,83	-0,16
Berufseinstiegsphase	5,60	5,40	-0,20	6,31	5,77	-0,54	6,52	6,52	0,00	6,08	6,23	-0,15	5,83	5,83	0,00

Angabe von Mittelwerten sowie Mittelwertdifferenzen im Längsschnitt (M_{diff(t1-t2)}).

Ausbildungserfahrungen – Studierleben (vgl. Kapitel 6.3.1)

Tabelle 11.28 Studierleben (t1 und t2) – längsschnittliche Veränderung

Studierleben t1 und t2		M _{t1}	M _{t2}	M _{diff(t1-t2)}
1	Meine (berufs-)biografische Entwicklung ist mit starken Brüchen verbunden.	3.26	2.61	-0.65
2	Wenn ich an meine berufliche Situation als Lehrer*in in der Zukunft denke, fühle ich mich vollkommen wohl.	4.54	5.16	0.62
3	Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bin ich mit meinem bisherigen (beruflichen und studienbezogenen) Werdegang sehr zufrieden.	5.78	5.55	-0.23
4	Ich empfinde vollständig Sinn & Erfüllung, wenn ich an meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer*in denke. (Freude an Wissensvermittl., gesellschaftl. Relevanz, Bürokratie, Schwierigkeiten...).	4.66	4.78	0.12

Angaben in Mittelwerten kurz vor (M_{t1}) und kurz nach dem Schulpraxissemester (M_{t2}) sowie Mittelwertdifferenzen M_{diff(t1-t2)}.

Tabelle 11.29 Studierleben (t1 und t2) – geringste und höchste Ausprägungen

	max		min		diff	
	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}
Brüche in Berufsbiografie	4.17	4.17	1.92	1.92	2.17	1.16
Wohlfühlen	5.87	5.54	3.20	5.17	2.32	1.27
Zufriedenheit	6.67	6.67	4.80	5.33	1.87	1.12
Sinn & Erfüllung	5.78	5.31	4.00	4.50	1.37	1.78

Minimal- und Maximalwerte im Profilvergleich in Mittelwerten kurz vor (M_{t1}) und kurz nach dem Schulpraxissemester (M_{t2}) sowie die durchschnittliche Differenz zwischen den jeweiligen Minimal- und Maximalwerten.

Tabelle 11.30 Studierenerleben (t1 und t2) –Profilebene

Studierenerleben	Profil 1		Profil 2		Profil 3		Profil 4		Profil 5	
	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t1}	M _{t2}
Brüche in Berufsbiografie	3.40	2.80	3.69	3.08	3.04	2.26	2.00	1.92	4.17	3.00
Wohlfühlen	3.20	4.60	4.23	4.62	5.52	5.87	4.23	5.54	5.50	5.17
Zufriedenheit	4.80	4.80	5.69	5.92	5.61	5.83	6.15	5.85	6.67	5.33
Sinn & Erfüllung	4.20	4.00	4.46	4.31	5.57	5.78	4.38	5.31	4.67	4.50

Angaben in Mittelwerten kurz vor (M_{t1}) und kurz nach dem Schulpraxissemester (M_{t2}).

Abbildung 11.17 Studierenerleben (t1) auf Profilebene

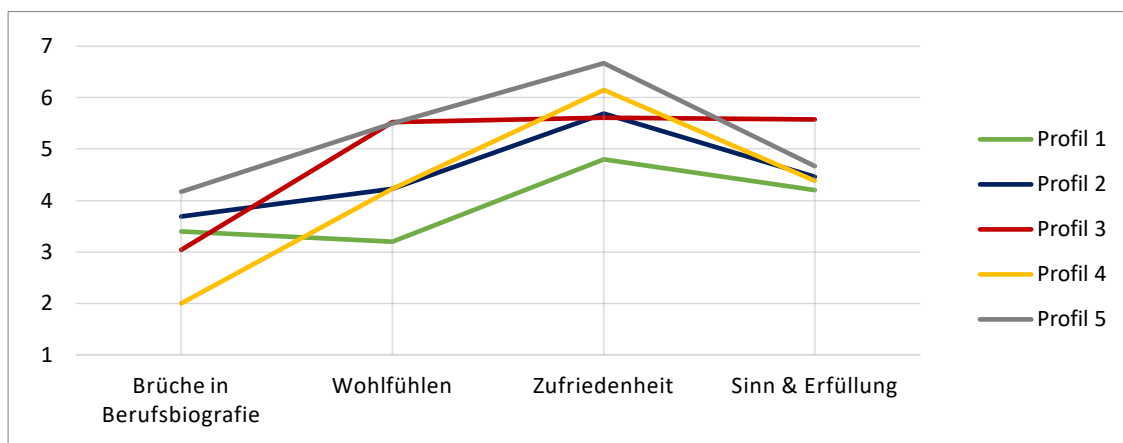
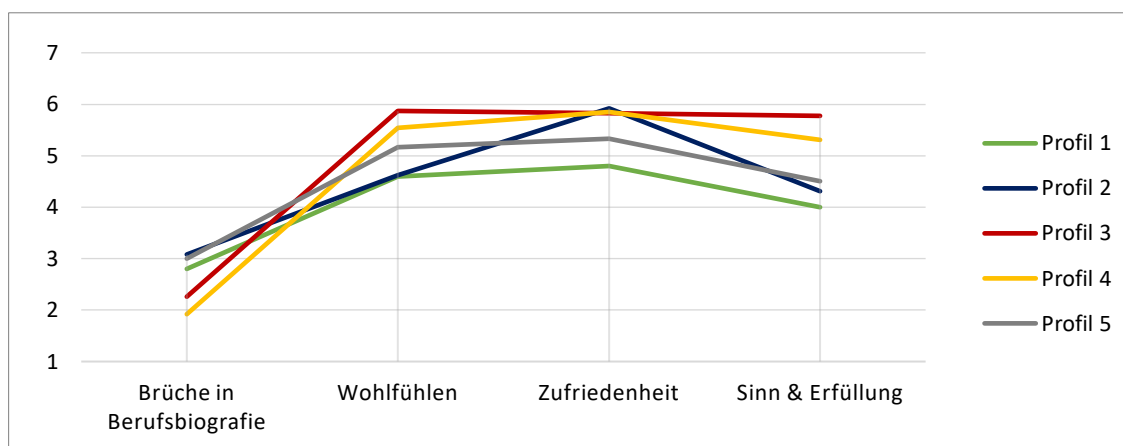


Abbildung 11.18 Studierenerleben (t2) auf Profilebene



Ausbildungserfahrungen – Erwartungen und Erleben im Schulpraxissemester (vgl. Kapitel 6.3.2)

Tabelle 11.31 Erwartungen an (t1) und Erleben im Schulpraxissemester (t2)

Erwartungen an (t1) und Erleben im SPS (t2) (N=64)	N (t1)	% (t1)	N (t2)	% (t2)
1 Wunsch, dass SuS aufmerksamer	38	59,38	13	20,31
2 Skepsis durch Betreuer*innen (Methodik)	25	39,06	2	3,13
3 oft lieber zu Hause bleiben wollen	16	25,00	10	15,63
4 schwer nachvollziehbare SuS	18	28,13	8	12,50
5 positiver Eindruck Mitstudierende	33	51,56	40	62,50
6 künstlerische Arbeit vermissen	54	84,38	45	70,31
7 meist Freude auf nächsten U-Tag	33	51,56	41	64,06
8 Weg finden, lernschwachen SuS	52	81,25	53	82,81
9 Betreuer*innen schätzen Umgang SuS	54	84,38	62	96,88
10 keine Zeit für künstlerische Arbeit	28	43,75	40	62,50
11 nach Unterricht oft müde	60	93,75	49	76,56

Angaben in Personenzahl und Prozent der tendenziellen Zustimmung (Skalenwert 5, 6, 7 entspricht einer tendenziellen Zustimmung).

Abbildung 11.19 Erwartungen an (t1) und Erleben im Schulpraxissemester (t2)

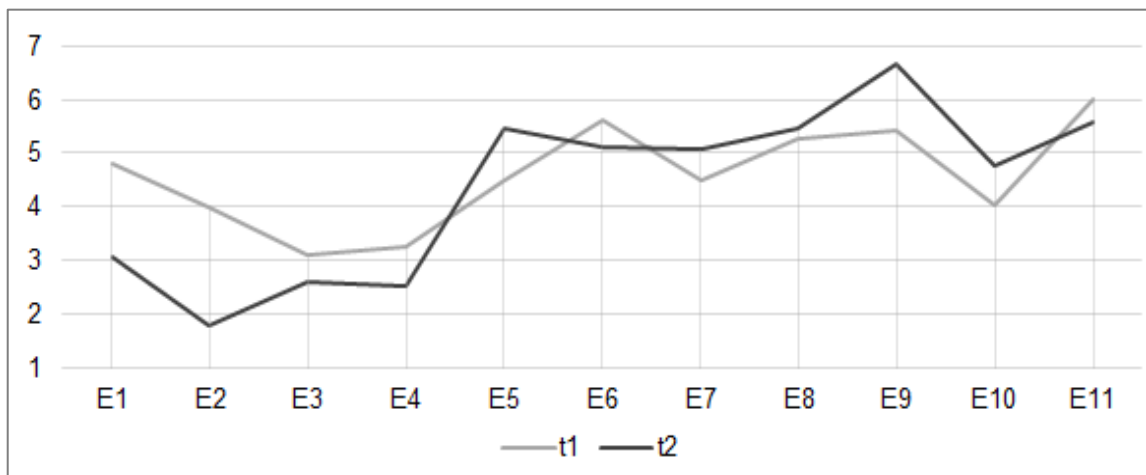


Abbildung 11.20 Erwartungen an das Schulpraxissemester (t1) auf Profilebene

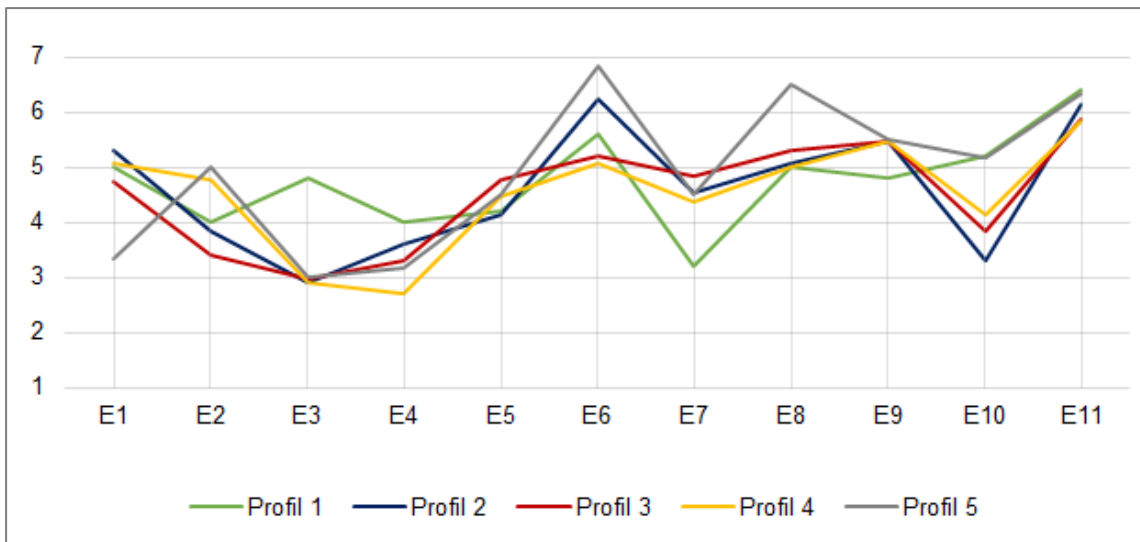


Abbildung 11.21 Erleben im Schulpraxissemester (t2) auf Profilebene

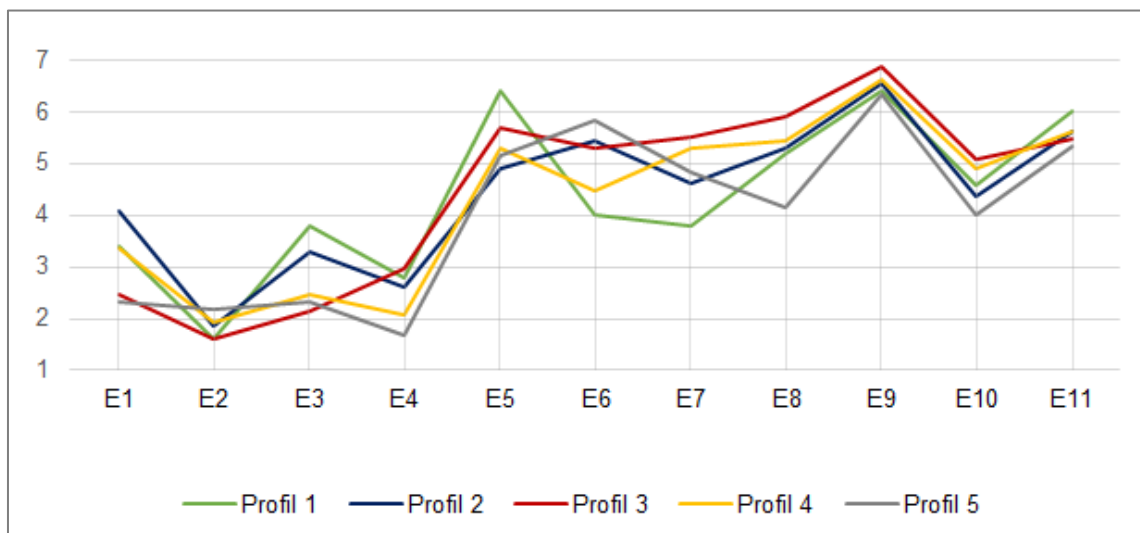


Tabelle 11.32 Heterogenität der Profile (vgl. Kapitel 6.5)

Skala	Item/Faktor	t1/t2	M _{diff}	P _{min}	M _{min}	P _{max}	M _{max}
Berufswahlmotivation	Faktor berufsferne Motive	2	3.48	5	1.39	1	4.87
Berufswahlmotivation	Faktor extrinsische Motive	2	3.12	5	3.08	1	6.20
Beliefs RIASEC	Item I (Investigative)	0	3.09	1	2.60	2	5.69
Beliefs RIASEC	Item E (Enterprising)	0	3.09	5	2.83	2	5.92
Verhältnis Kunst und Pädagogik	Doppelqualifikation (Item 5)	2	2.78	1	4.00	3	6.78
Berufswahlmotivation	Faktor intrin-lehrberufsbezog.	1	2.73	1	3.09	3	5.82
allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	Item S (Social)	1	2.50	1	3.80	3	6.30
Studien- und Berufswahlreife	Entscheidung nicht so wichtig	2	2.41	3	3.26	5	5.67
Studien-, Berufs- und Lebensziele	Faktor extrin-karrierebezog.	2	2.40	5	2.47	3	4.87
allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	Item R (Realistic)	2	2.33	1	4.00	5	6.33
Studienerleben	Wohlfühlen (Item 2)	1	2.32	1	3.20	3	5.52
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Orientierungspraktikum (Item 4)	1	2.31	1	2.60	3	4.91
Verhältnis Kunst und Pädagogik	Bildorientierung (Item 9)	1	2.27	5	2.33	1	4.60
Verhältnis Kunst und Pädagogik	Bildorientierung (Item 8)	1	2.26	5	2.83	3	5.09
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Erziehungswiss. Studium (Item 3)	1	2.26	5	3.83	3	6.09
Berufswahlmotivation	Faktor intrin-lehrberufsbezog.	2	2.21	1	3.63	3	5.84
Beliefs RIASEC	Item E	2	2.20	5	4.00	1	6.20
Beliefs RIASEC	Item C	2	2.18	5	2.20	2	4.38
Studienerleben	Brüche (Item 1)	1	2.17	4	2.00	5	4.17
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Didakt.-meth. Studium (Item 2)	1	2.05	5	4.17	3	6.22
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Orientierungsprakt. (Item 4)	2	2.03	1	2.40	3	4.43
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Referendariat (Item 6)	2	2.03	1	4.80	5	6.83
Erwartungen an und Erleben im SPS	Aufmerksamkeit SuS (Item 1)	1	1.98	5	3.33	2	5.31
Berufswahlmotivation	Faktor künstlerische Motive	2	1.97	4	4.74	3	6.71
Studien-, Berufs- und Lebensziele	Faktor intrin.-lehrberufsbezog.	1	1.95	5	3.75	3	5.70
Berufswahlmotivation	Faktor berufsferne Motive	1	1.92	5	1.08	2	3.00
Berufswahlmotivation	Faktor extrinsische Motive	1	1.91	5	2.96	2	4.87
allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)	Item R	0	1.90	1	3.60	5	5.50
Erwartungen an und Erleben im SPS	Keine Zeit für Kunst (Item 10)	1	1.89	2	3.31	1	5.20
Erwartungen an und Erleben im SPS	zu Hause bleiben (Item 3)	1	1.88	2	2.92	1	4.80
Studienerleben	Zufriedenheit (Item 3)	1	1.87	1	4.80	5	6.67
Bedeutsamkeitseinschätzung der Ausbildungskomponenten	Erziehungswiss. Studium (Item 3)	2	1.87	5	4.00	3	5.87
Verhältnis Kunst und Pädagogik	Bildorientierung (Item 8)	2	1.83	1	3.40	4	5.23
Erwartungen an und Erleben im SPS	Vermissten d. Kunst (Item 6)	2	1.83	1	4.00	5	5.83
Studienerleben	Sinn & Erfüllung (Item 4)	2	1.78	1	4.00	3	5.78
Beliefs RIASEC	Item C	1	1.59	5	3.33	4	4.92
Studienfachwahlmotivation	Faktor positive Vorerfahrung	2	1.41	5	3.36	2	4.77

Skala	Item/Faktor	t1/t2	M _{diff}	P _{min}	M _{min}	P _{max}	M _{max}
Berufswahlmotivation	Faktor künstlerische Motive	1	1.23	5	5.33	2	6.56
Studienfachwahlmotivation	Faktor pädagogische Motive	1	1.19	1	4.32	3	5.51
Studien- und Berufswahlreife	Entscheidung nicht so wichtig	1	1.14	3	3.17	2	4.31
Studien- und Berufswahlreife	Kenntnisse über Anforderungen	0	1.09	1	4.00	3	5.09
Studien- und Berufswahlreife	Kenntnisse über Anforderungen	1	1.09	5	5.00	3	6.09

mit Angabe der Mittelwertdifferenzen zwischen den Profilen (M_{diff}), sowie dem Minimal- (P_{min}/M_{min}) und Maximalwert der Profile (P_{max}/M_{max}). Skala 1-7: 1=trifft überhaupt nicht zu; 7=trifft voll und ganz zu.

Zusatzmaterial – Angestrebtes wissenschaftliches Zweitfach

Als Spezifikum des Lehramtsstudiums wurde der Zweitfachwunsch der Befragungsgruppe erfasst. In einem offenen Antwortformat wurden die Student*innen darum gebeten, ihren Zweitfachwunsch zu benennen. Fast die Hälfte der Befragten (45,3 %) strebt eine sprachliche Ausrichtung an, gefolgt von gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (31,2 %) und knapp 10 % möchte das zweite künstlerisch-wissenschaftliche Fach (Intermediales Gestalten) studieren. Vor dem Praktikum sind 61 % der Student*innen unentschieden über die Wahl des Zweitfachs, danach steigt deren Zahl weiter auf knapp 70 %. Drei Student*innen entscheiden sich mit den Praxiserfahrungen für das künstlerisch-wissenschaftliche Zweitfach.

Tabelle 11.33 Zusatzmaterial: Zweitfachwunsch (t1 und t2)

Zweitfach (n=64), t1	N	%
Sprache (Deutsch, Fremdsprachen, Latein)	29	45,3
Gesellschaftswissenschaft (Phil/Ethik/Geschichte/Geografie)	20	31,2
IMG (künstlerisches Zweitfach an der Kunstakademie Stuttgart)	7	10,9
Naturwissenschaft (Bio, Chemie, Physik)	3	4,7
Sport	2	3,1
Mathematik	2	3,1
Religion (ev, kath)	1	1,6
Zweitfach (n=59), t2	N	%
Sprache (Deutsch, Fremdsprachen, Latein)	28	47,5
Gesellschaftswissenschaft (Phil/Ethik/Geschichte/Geografie)	15	25,4
IMG (künstlerisches Zweitfach an der Kunstakademie Stuttgart)	10	17,0
Naturwissenschaft (Bio, Chemie, Physik)	3	5,1
Sport	1	1,7
Mathematik	1	1,7
Religion (ev, kath)	1	1,7

Tabelle 11.34 Zusatzmaterial: Bereits begonnenes wissenschaftliches Zweitfach (t2)

	N (t1)	% (t1)	N (t2)	% (t2)
ja	40	63,49	17	44,74
nein	23	36,51	21	55,26
Gesamt	63	100,00	38	100,00

Abbildung 11.22 Einladung zur Teilnahme an der Studie und Einverständniserklärung

STAATLICHE AKADEMIE DER BILDENDEN KÜNSTE STUTT GART

An die Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst im 5. Studiensemester

Stuttgart, 29. August 2016

Liebe Studentinnen und Studenten,

Heute möchte ich Sie um Ihre Teilnahme an einem Forschungsprojekt bitten, das die Selbstkonzeptentwicklung Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst zum Thema hat. Ich war 14 Jahre als Kunstpädagogin tätig und promoviere derzeit an der ABK Stuttgart am Lehrstuhl für Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften bei Prof. Dr. Barbara Bader. Nach drei Erhebungsphasen in den vergangenen zwei Jahren findet 2016 die letzte Erhebung im Rahmen des Forschungsprojekts statt.

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufene "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" hat sich zum Ziel gesetzt, die Lehrerausbildung an den Hochschulen nachhaltig zu verbessern. Hierzu gehört unter anderem, den Praxisbezug in der Lehrerbildung und die professionsbezogene Beratung und Begleitung der Studierenden qualitativ zu verbessern. Leider weiß man bis heute noch zu wenig darüber, welche Art von Unterstützung Lehramtsstudierende für Bildende Kunst in dieser Phase selbst für wichtig und notwendig erachten. In dem Forschungsprojekt geht es daher um die Fragen, wie sich die Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden herausgebildet haben, wie sie in den ersten Jahren der Ausbildung mit den Anforderungen des Studiums umgehen und wie sich ihre Vorstellungen vom Lehrerberuf weiterentwickeln, wie sich fachliche und berufsspezifische Kompetenzen bilden, bzw. wie sie mit etwaigen Differenzenerfahrungen umgehen in Bezug auf künstlerische und berufspraktische Inhalte der Ausbildung. Das Forschungsprojekt konzentriert sich dabei auf Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst an einer Kunstakademie.

Ich bitte Sie um Ihre Mitarbeit an diesem Projekt. Die ungefähr 1-2stündige Erhebung mittels Fragebogen wird am Dienstagnachmittag im Rahmen der Vorbereitungswoche auf das Praxissemester stattfinden. Im Verlauf dieser und der anschließenden Woche werden dann ungefähr einstündige Interviews anschließen, die mit jedem einzelnen Studierenden durchgeführt werden. Im Fragebogen und im Interview kommen u.a. Fragen zu Berufswahlmotiven, zur Berufserwartung und zu Ihren Erfahrungen im Studium zur Sprache.

Für das Interview werden drei Ihrer künstlerischen Arbeiten (im Original oder als Foto, Video...) gesichtet, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten erstellt wurden: eine Arbeit *vor Studienbeginn*, eine während des *Grundjahres* und eine während der *Fachklasse*. Nach dem absolvierten Praxissemester wird eine weitere Erhebung folgen, die Ihre Erfahrungen im Praxissemester, Ihre Einstellungen und Erwartungen bzw. Ihre selbstbezogenen Einstellungen gegenüber dem angestrebten Beruf zur Sprache bringt. Da die Befragung von den Teilnehmenden eine Reflexion über Ihre subjektiven Einstellungen in Bezug auf den angestrebten Beruf, bzw. über berufsbiografische Aspekte anregt, kann die Teilnahme zu einem für Sie nützlichen Prozess des Bewusstwerdens impliziter Vorverständnisse beitragen.

Der Fragebogen ist nicht auf eine „richtige“ Lösung hin konzipiert. Durch die auf Subjektivität abgezielten Fragen wird vielmehr eine Bandbreite an möglichen Antworten erwartet. Mir liegt an dem Hinweis, dass Ihre Teilnahme an der Befragung freiwillig ist. Der Inhalt der Fragebögen und der Interviews bleibt vertraulich und wird von mir nicht an andere Personen weitergegeben. Ihre Daten werden von mir ausschließlich im Rahmen des wissenschaftlichen Forschungsprojektes verwendet, nicht an Dritte weitergegeben und nach Abschluss des Projektes gelöscht. Soweit aus dem Projekt Veröffentlichungen entstehen, bleiben Ihre Daten anonymisiert. Mit Ihrer Unterschrift geben Sie an mich Ihr Einverständnis, dass Sie sich an dieser Erhebung beteiligen!

Herzlichen Dank für Ihr Interesse!

Mit besten Grüßen,

Annette Hermann



!

Hiermit gebe ich mein Einverständnis, an der oben beschriebenen Haupterhebung zu den genannten Bedingungen teilzunehmen!

Name, Vorname: _____ CHIFFRE: _____

Straße (Hausnr.): _____ PLZ _____ Wohnort: _____

e-mail-Adresse: _____ mobil: _____

(Ort, Datum) _____ (Unterschrift) _____

Abbildung 11.23 Titelblatt des Fragebogens



Abbildung 11.24 Fragebogen Seite 1 – Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bei einigen Fragen brauchen Sie lediglich eines der vorgegebenen Kästchen anzukreuzen:

 X

Bei einigen Fragen haben Sie die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu formulieren.

ausfüllen _____

Kreuzen Sie auf den siebenstufigen Antwortskalen bitte an, wie sehr Sie den jeweiligen Aussagen zustimmen:

- Wenn Sie die Aussage ablehnen, kreuzen Sie links an.
- Wenn Sie der Aussage zustimmen, kreuzen Sie bitte rechts an.
- Wenn Sie sich zwischen den Extrempolen positionieren wollen, kreuzen Sie bitte (wie im Beispiel) eine Zwischenstufe an.

trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft voll und ganz zu
---------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------

Bitte verwenden Sie nach Möglichkeit Blockschrift und einen Kugelschreiber (schwarz oder blau)!

Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge.

Falls Sie einige Fragen kommentieren oder ausführliche Antworten geben möchten, gibt es auf der letzten Seite des Fragebogens die Möglichkeit hierzu!

29. August 2016

Hier können Sie einen fiktiven Vor- und Nachnamen eintragen.

Chiffre (bitte nach dem ausfüllen den Fragebogen A.Hermann vorlegen und die zugeordnete Chiffre eintragen lassen!)

Abbildung 11.25 Fragebogen Seite 2 – Angaben zur Person

1 Wir beginnen mit einer Abfrage Ihrer persönlichen Daten!

1 Alter Jahre Geburtsjahr b. Studienbeginn an ABK

2 Geschlecht weiblich männlich sonstige

3 Staatsangehörigkeit deutsch sonstige, und zwar _____

4 Geburtsland Deutschland sonstige, und zwar _____

8 Beruf des Vaters..... _____
Wenn Lehrer, bitte Fächer und Schulart.

9 Höchster Schulabschluss des Vaters..... _____

10 Beruf der Mutter _____
Wenn Lehrerin, bitte Fächer und Schulart.

11 höchster Schulabschluss der Mutter _____

12 Geburtsland der Eltern Deutschland sonstige, und zwar _____

13 Abitur-Gesamtnote als Komma-Note ,

14 angestrebtes Zweifach _____ weiss noch nicht

15 wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich am liebsten IMG studieren, um Ein-Fach-Lehrerin / Ein-Fach-Lehrer zu werden

16 Studium/Berufsausbildung abgeschlossen... _____
in welchem Fachbereich?

17 Studium/Berufsausbildung abgebrochen..... _____
in welchem Fachbereich? Nach wievielen Jahren?

19 Praktika..... _____
z.B. FSJ, etc. in welchem Bereich/Einrichtung?

22 Auslandsaufenthalt gemacht (nicht: Urlaub) _____
z.B. Au Pair, Freiwilligendienst, work & travel, Sprachreise, Auslandspraktikum, Besuch einer Auslandsschule, Studium, Hilfe bei Arbeitseinsatz

23 komme direkt von der Schule.....

24 sonstige Aktivitäten _____
Mappenvorbereitungskurs etc.

25 Ehrenamtliche aktive Mitarbeit..... _____
Schule (SchulsprecherIn etc.), Verein, Kirche, Hilfsorganisationen, Rettungsdienst, Partei, Gewerkschaft

26 Grundklasse bei..... _____
ProfessorIn

27 Fachklasse bei..... _____
ProfessorIn

28 pädagogische Vorerfahrung..... _____
Nachhilfe gegeben, Trainer Tätigkeit in Verein, Reitstunden erteilt, Malunterricht durchgeführt, Hausaufgabenbetreuung, Jungschar geleitet etc.

Abbildung 11.26 Fragebogen – Studien- und Berufswunsch, Zeitpunkt der Berufswahl

2 Bei den folgenden Fragen geht es um die Entwicklung Ihres Studien- bzw. Berufswunsches in den vergangenen Jahren.
Bei jeder Frage bitte eine Antwort ankreuzen!

	sehr gering					sehr groß
1 Wie groß war Ihr Berufswunsch, Lehrerin/Lehrer zu werden vor Antritt des Studiums?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Wie groß ist jetzt zu Beginn des 5. Studiensemesters Ihr Berufswunsch Lehrerin/Lehrer zu werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Wie groß war Ihr Wunsch, Kunst zu studieren vor Studienbeginn?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Wie groß ist Ihr Interesse jetzt , Kunst zu studieren?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
5 Ich wusste vor Studienbeginn schon ziemlich genau, welche Anforderungen im Beruf der Kunstpädagogin/ des Kunstpädagogen gestellt werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ich weiß jetzt schon ziemlich genau, welche Anforderungen im Beruf der Kunstpädagogin/ des Kunstpädagogen gestellt werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Es ist nicht so wichtig, für welchen Beruf man sich entscheidet, da man später immer noch in einen anderen überwechseln kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begründung:

3 In diesem Abschnitt geht es um den Zeitpunkt Ihrer Entscheidung für das Studium und für den Lehrerberuf!
Bei jeder Frage bitte eine Antwort ankreuzen!

1. Wann haben Sie sich für den Lehramtsstudiengang Bildende Kunst entschieden?

während der Schulzeit nach dem Abitur nach Beginn des Hochschulstudiums, da Studiengangwechsel

2. Haben Sie sich bereits für den Beruf der Kunstpädagogin/ des Kunstpädagogen entschieden?
Wenn „ja“ zutrifft, bitte Zeitpunkt angeben.

ja

während der Schulzeit nach dem Abitur nach Beginn des Hochschulstudiums, da Studiengangwechsel

zeitgleich mit Studienwahl

nein, ich habe noch keine entgültige Entscheidung für den Beruf getroffen

Begründung:

Abbildung 11.27 Allgemeine Interessenorientierung (RIASEC)

4 Bitte schätzen Sie Ihr Interesse zum jetzigen Zeitpunkt an den folgenden Tätigkeiten ein.

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll und ganz zu	
Praktisch- technisch / erlebnis-orientiert (R): Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, zb. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftlichen Produkten. Die praktische Orientierung kann sich aber auch auf intensive Betätigungen und Erlebnisse beziehen, in denen ein Einsatz in der freien Natur, unter speziellen körperlichen Beanspruchungen oder in Gefahren- und Risikosituationen gefordert wird.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forschend (I): Aktivitäten, die das beobachtende, symbolische, systematische und kreative Erforschen von physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen beinhalten, um diese Phänomene zu verstehen und zu kontrollieren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachlich- künstlerisch (A): Offene Situationen und Tätigkeiten, in denen eigene Ideen sprachlich oder künstlerisch zum Ausdruck gebracht werden können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozial (S): Tätigkeiten, bei denen es darum gght anderen Menschen zu helfen, sie zu beraten, zu unterrichten, zu behandeln oder zu pfeen, werden von Personen mit hohem sozialem Interesse bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unternehmerisch (E): Ein hohes unternehmerisches Interesse zeichnet Personen aus, die andere Menschen anleiten, sie führen, überzeugen, sie zu etwas bringen, sie beeinflussen und begeistern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisierend- ordnend (C): hierbei werden ordnende, verwaltende oder strukturierende Tätigkeiten bevorzugt. Sie führen Korrespondenzen und legen Dokumentationen an, erstellen Statistiken und entwerfen Regelungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begründung: _____

Bitte schätzen Sie Ihr Interesse vor Studienbeginn an den folgenden Tätigkeiten ein.

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll und ganz zu	
Praktisch- technisch / erlebnis-orientiert (R): Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, zb. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftlichen Produkten. Die praktische Orientierung kann sich aber auch auf intensive Betätigungen und Erlebnisse beziehen, in denen ein Einsatz in der freien Natur, unter speziellen körperlichen Beanspruchungen oder in Gefahren- und Risikosituationen gefordert wird.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forschend (I): Aktivitäten, die das beobachtende, symbolische, systematische und kreative Erforschen von physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen beinhalten, um diese Phänomene zu verstehen und zu kontrollieren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachlich- künstlerisch (A): Offene Situationen und Tätigkeiten, in denen eigene Ideen sprachlich oder künstlerisch zum Ausdruck gebracht werden können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozial (S): Tätigkeiten, bei denen es darum gght anderen Menschen zu helfen, sie zu beraten, zu unterrichten, zu behandeln oder zu pfeen, werden von Personen mit hohem sozialem Interesse bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unternehmerisch (E): Ein hohes unternehmerisches Interesse zeichnet Personen aus, die andere Menschen anleiten, sie führen, überzeugen, sie zu etwas bringen, sie beeinflussen und begeistern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisierend- ordnend (C): hierbei werden ordnende, verwaltende oder strukturierende Tätigkeiten bevorzugt. Sie führen Korrespondenzen und legen Dokumentationen an, erstellen Statistiken und entwerfen Regelungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begründung: _____