

# Zur Eingangsselektivität in den lehramtsbezogenen Studiengängen

Worin unterscheiden sich Lehramtsstudierende untereinander?

Sibylle Schneider

*Beitrag zur Veranstaltung »Aktuelle bildungssoziologische Forschungsprojekte« der Sektion Bildung und Erziehung*

## Ausgangslage, Theorie und empirischer Forschungsstand

Die Eingangsselektivität in den lehramtsbezogenen Studiengängen stellt in Zusammenhang mit Fragen der sozialen Auslese bzw. Selektion bei der Studienwahl und des Rekrutierungsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern kein völlig neues Thema in der Bildungsforschung dar (Kühne 2006). In der bildungssoziologischen Forschungstradition galt der Lehrerberuf, insbesondere der Volksschullehrerberuf, lange Zeit vor dem Hintergrund eines möglichen Beamtenstatus als hochmobile Option für einen sozialen Aufstieg in die akademische Welt („Plattformberuf“) mit späteren Selbstrekrutierungsmustern und einer früh einsetzenden Feminisierung im Wandel der Zeit in Zusammenhang mit sozialer Herkunft und der Akademisierung der Lehrerbildung (von Recum 1959), was stets auch zu einer relativ hohen Berufsvererbung beigetragen hat (Cramer 2010; Lautenbach, 2019). In jüngster Zeit befinden sich Fragen zur sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft in den Lehramtsstudiengängen und die Entscheidung für das Lehramtsstudium wieder im Interesse von Forschenden (Lautenbach 2019; Neugebauer 2013; Cramer 2010; Kühne 2006) und dies nicht erst seit Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA. Ihre Ergebnisse verdeutlichen, dass sich das soziale Rekrutierungsfeld der Lehramtsstudiengänge unterscheidet. Studierende des Lehramts für das Gymnasium stammen, relativ betrachtet, traditionell überwiegend aus sozioökonomisch gehobenen Elternhäusern. Dies gilt mittlerweile teils auch für diejenigen aus den Lehramtsstudiengängen für die Grundschule und Sonderpädagogik bzw. Förderschule. Insofern haben dahingehend Angleichungsprozesse stattgefunden.

Die These von der „Negativselektion“ im Lehrerberuf impliziert eine weitere Perspektive zum Forschungsgegenstand, die vor allem von der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung aufgegriffen und repliziert wurde. Dabei geht es aus entgegengesetzter Perspektive im Wesentlichen um folgende Fragen: Werden Lehramtskandidatinnen und -kandidaten unterschätzt und sind Lehrerinnen und Lehrer besser als ihr Ruf? In Bezug darauf hat Blömeke (2005) eine Inhaltsanalyse von Berichten in Nachrichtenmagazinen durchgeführt und resümiert (S. 13) sie:

„[...] zeichnen ein negatives Lehrerbild und spielen mit existierenden Vorurteilen. Damit diskreditieren sie pauschal einen ganzen Berufsstand. Deutlich mehr als die Hälfte der Berichte (50) vermittelt eine negative Gesamtaussage, wonach Lehrer über unzureichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten, wenig arbeiteten, viel verdienten und häufig krank seien.“

Der Fokus in dieser Forschungstradition war bisher, auf der Grundlage der Wert-Erwartungstheorie von Wigfield und Eccles (2000) und Interessenstheorie von Holland (1997: Hexagon-Modell), vor allem auf die berufsspezifischen Interessen von Lehramtsstudierenden und die lehramtspezifischen Motive für die Studien- und Berufswahl gerichtet. Im Anschluss daran und an die von Brookhart und Freeman (1992) auf Basis einer Literaturlauswertung von 44 Studien ermittelte Motivationsgrundlage für ein Lehramtsstudium, die sich mit altruistisch, serviceorientiert und intrinsisch beschreiben lässt, wurden verschiedene Inventare zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums entlang intrinsischer und extrinsischer Motive als Grundstruktur entwickelt (Pohlmann und Möller 2010: FEMOLA). Das pädagogische Interesse und Fachinteresse erwiesen sich bereits in einer frühen Untersuchung als ausschlaggebende Gründe für die Wahl des Lehrerberufs, die Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf und äußere Gründe (bspw. ungünstige Berufsaussichten) dagegen als Hinderungsgründe (Steltmann 1980). Unterschiede in der intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotivation zwischen Studierenden verschiedener lehramtsbezogener Studiengänge ergaben sich in den Studien von Pohlmann und Möller (2010) dahingehend, dass diejenigen des Lehramtsstudiengangs für das Gymnasium den Wert des Fachinteresses für ihre Studienwahl signifikant höher, die Erwartung eines geringen Schwierigkeitsgrades des Lehramtsstudiums dafür dagegen als signifikant weniger bedeutsam einschätzten als diejenigen des Lehramtsstudiengangs für die Realschule. Im Unterschied dazu nimmt in der multiplen Betrachtung dieser Prädiktoren die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines nicht-gymnasialen Lehramtsstudiengangs bei einem hohen pädagogischen Interesse und der Erwartung eines geringen Schwierigkeitsanspruchs des Lehramtsstudiums zu. Im Gegensatz dazu verringern hohe fachliche Interessen die Wahrscheinlichkeit dafür, dass das Grundschullehramt oder ein Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I gewählt wird, ebenso höhere Fähigkeitsüberzeugungen die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für den Grundschullehramtsstudiengang. Je höher allerdings die finanzielle Nützlichkeit als Studienwahlmotiv eingestuft wird, desto wahrscheinlicher entscheiden sich Lehramtsinteressierte für den gymnasialen Lehramtsstudiengang (Retelsdorf und Möller 2012).

Neben Motiven und Interessen für die Wahl eines Lehramtsstudiums im engeren Sinne wurden in einer Reihe weiterer Untersuchungen auch allgemeine berufliche Interessen (Klusmann et al. 2009), kognitive Grundfähigkeiten, bspw. die Grundintelligenz und leistungsbezogene Eingangsmerkmale wie die Abiturnote oder Fachleistungen (Gold und Giesen 1993; Spinath et al. 2005; Klusmann et al. 2009; Retelsdorf und Möller 2012; Neugebauer 2013), die Persönlichkeitsstruktur in Form der Big Five (Klusmann et al. 2009; Retelsdorf und Möller 2012), Merkmale der universitären Umwelt (Gold und Giesen 1993: Leistungsklima, Praxisorientierung, Ausbildungsplanung, Transparenz, Interessensberücksichtigung, Kollegialität, didaktische Kompetenz des Lehrkörpers, Artikulationsmöglichkeiten) oder die Leistungsmotivation (Spinath et al. 2005: Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz, Flow, Flexibilität, Beharrlichkeit; Gold und Giesen 1993: Theoretisch-wissenschaftliche oder soziale Zielorientierungen), d.h. überdauernde Merkmale in Form von Dispositionen, in den jeweiligen Untersuchungen berücksichtigt. Befunde aus diesen Studien verdeutlichen, dass in Bezug auf die kognitiven Grundfähigkeiten Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden aus naturwissenschaftlichen und technischen Diplomstudiengängen faktisch bestehen, aber teils auch unter Lehramtsstudierenden selbst. Im Hinblick auf die Leistungsmotivation lässt sich jedoch kein einheitliches Muster zwischen Studierenden aus verschiedenen Studiengängen erkennen. Auffallend ist allerdings das relativ schlechte Abschneiden

der Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe I (Spinath et al. 2005). Die Differenzen in Leistungsbereichen zwischen Studierenden des Gymnasiallehramtes und Nicht-Lehramtsstudierende an Universitäten sind gering, jedoch substantiell größer zwischen ersteren und denen aus anderen Lehramtsstudiengängen. Nicht-Lehramtsstudierende an Universitäten zeigen ein höheres praktisch-technisches, intellektuell-forschendes und konventionelles Interesse als Gymnasiallehramtsstudierende, letztere dagegen ein höheres künstlerisch-sprachliches und soziales Interesse. Demgegenüber fällt das intellektuell-forschende Interesse von Lehramtsstudierenden für die Grund-, Haupt-, Real- oder Sonderschule signifikant geringer das soziale hingegen signifikant höher aus, jeweils im Vergleich zu Studierenden des Gymnasiallehramtes (Klusmann et al. 2009).

Sozialstrukturelle Merkmale wie die soziale Herkunft oder das Geschlecht der Studierenden sind in den Analysen der jeweiligen Studien, die personale Merkmale der Studierenden fokussieren, teils ebenso miteinbezogen worden (Klusmann et al. 2009; Retelsdorf und Möller 2012; Neugebauer 2013). Demnach sind Frauen in den nicht-gymnasialen Studiengängen, vor allem aber im Lehramtsstudiengang für die Grundschule, überrepräsentiert und je höher der sozioökonomische Hintergrund der Studierenden, desto unwahrscheinlicher, dass solche Lehramtsstudiengänge gewählt werden. Auch bei einem guten Abitur und guten Fachleistungen sinkt die Chance dafür in der multiplen Analyse.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde schlussfolgern Klusmann et al. (2009) in Anlehnung an Gold und Giesen (1993), dass von einer allgemeinen „Negativselektion“ in den lehramtsbezogenen Studiengängen keineswegs die Rede sein kann, und dies gilt insbesondere für Studierende des Gymnasiallehramtes. Dennoch lässt sich eine Binnenselektion zugunsten letzterer aufgrund ihrer besseren Leistungen, größeren Offenheit und künstlerisch-sprachlichen Interessen und zuungunsten der Studierenden aus anderen Lehramtsstudiengängen erkennen, die jedoch vergleichsweise höhere soziale Interessen und eine größere Verträglichkeit auszeichnen.

Limitationen bisheriger Forschungsarbeiten zum Forschungsgegenstand und Kritikpunkte daran betreffen folgende Aspekte: Die Art der Untersuchungen (Sekundäranalysen a posteriori mit teils inadäquaten Operationalisierungen im Unterschied zu Primärdatenstudien), die verwendeten Datensätze (allgemeine Umfragedaten, meist älteren Datums, im Vergleich zu spezifischen Scientific-Files), das Untersuchungsdesign der Studien im Hinblick auf verschiedene Selektionsschwellen im tertiären Bildungsbereich und Rationalisierungen im Begründungszusammenhang von Entscheidungen a posteriori (retrospektives Design mit einmaliger Querschnittserhebung unter Lehramtsstudierenden oder Professionellen als Ex-post-Facto-Forschung im Gegensatz zu einem prospektiven Design in Form von Längsschnitterhebungen (Panelstudie) mit Start am Ende der Schulzeit mit Verlaufsdatenanalyse und möglichen kausalen Aussagen), die Berücksichtigung aktueller Entwicklungen an Universitäten und Hochschulen seit der Bologna-Reform (institutionelle Faktoren wie die Qualität der Universität oder Hochschule, lokale, länderspezifische oder temporäre Zulassungsbeschränkungen in Zusammenhang mit Selbst- oder Fremdselektion, polyvalente Studiengänge oder lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge oder die Diversität der Studiengänge im Allgemeinen) und auch die Berücksichtigung kompetenzorientierter Skalierungen, sozialer, individueller, lern- oder leistungsorientierter Merkmale der Studierenden, ihrer Bildungsbiographien und Hochschulzugangsberechtigungen (u.a. Up-Grader) in den jeweiligen Studiengängen, desgleichen der Miteinbezug fachspezifischer Hauptstudiengänge der Studierenden in den Stichproben der jeweiligen Studien, die Ausweisung und Differenzierung der einzelnen Lehramtsstudiengänge nach Schulformen zu Vergleichszwecken sowie die von den Lehramtsstudierenden gewählten Fächerkombinationen hinsichtlich unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen und nicht zuletzt die Operationalisierung der sozialen Herkunft der Studierenden (teils unterschiedlich).

Diesen relativ hohen Ansprüchen werden die dargelegten Studien nur teilweise oder ansatzweise gerecht. Ein weiteres Problem bezieht sich auf die Länderspezifität der Schul- und Hochschulpolitik in

Anbetracht der föderalen Strukturen von Deutschland mit Kulturhoheit bei den Ländern, was ebenso in der Lehrerbildung mit länderspezifischen Regelungen und Bildungsinstitutionen festzustellen ist. Die meisten Studien bis dato beinhalten entweder länderspezifische, regionale oder gar hochschulspezifische Stichproben, was die Vergleichbarkeit und Generalisierung der Ergebnisse deutlich einschränkt. Vor diesem Hintergrund mangelt es an länderübergreifenden Studien mit einem generalisierten Anspruch. Sofern sich Abiturientinnen und Abiturienten für das Lehramtsstudium entschieden haben (Lehramtsanwärterinnen und -anwärter), steht damit aber lange nicht fest, ob sie tatsächlich auch Lehrerinnen und Lehrer werden, denn es folgen noch weitere Hürden und Selektionsschwellen, wie der Übergang in das Referendariat, in den sich daran anschließenden Staatsdienst (Übernahme als Beamtin oder Beamter) oder in ein anderes Beschäftigungsverhältnis (Angestelltenstatus).

Nur wenige Studien haben der Bildungsentscheidung für ein Lehramtsstudium mit den jeweiligen Parametern je nach Modell in Anschluss an die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) oder der Theorie der rationalen Bildungsentscheidung von Breen und Goldthorpe (1997) Beachtung geschenkt, wie auch der sozialen Herkunft der Lehramtsstudierenden insgesamt, trotz der hohen gesellschaftlichen Funktion von Lehrerinnen und Lehrern für Bildungsbiographien. Dazu liegt bisher nur eine Sekundäranalyse vor von Lautenbach (2019, teilweise Erklärung der Herkunftseffekte mit schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Kalkülen, der Bildungsnähe der Eltern und Erfolgswahrscheinlichkeit), aber noch keine Primärdatenstudie. Des Weiteren besteht ein Defizit an Studien zu sozialen Disparitäten am dritten Bildungsübergang und in der Bildungsteilnahme im Hochschulsektor im deutschsprachigen Kontext im Allgemeinen, explizit auch zu den Einflüssen kultureller und sozialer Kapitalien im Sinne der theoretischen Ausführungen von Bourdieu (1973, 1983) zu Kapitalsorten und zur sozialen und kulturellen Reproduktion (Cramer 2010, in Bezug auf die Lehrerbildung) oder derjenigen von DiMaggio (1982) zur These der sozialen Mobilität durch kulturelles Kapital im tertiären Bildungsbereich. Für den US-amerikanischen bzw. angelsächsischen Raum konnten bspw. Kaufman und Gabler (2004) und Zimdars et al. (2009) positive Effekte kultureller Kapitalien auf die Studienwahl nachweisen. An diese Defizite u.a. knüpft die eigene Untersuchung an, worin alle bisher angesprochenen Perspektiven zum Forschungsgegenstand integrativ behandelt und deren relative Effekte abgeschätzt werden, womit ein erweiterter Rahmen verfolgt wird.

## Eigene Forschung: Methode, Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden Ergebnisse quantitativer Analysen aus dem Forschungsprojekt „Soziale und kulturelle Herkunft von Lehramtsstudierenden (SKHL)“ an der Universität Augsburg berichtet, in dem Studierende aus fast allen lehramtsbezogenen Studiengängen in Bayern an zwei südbayerischen Universitäten im Rahmen einer Paper-Pencil-Erhebung (Scan-Fragenbogen) einmalig schriftlich befragt wurden (Ex-post-facto-Forschung mit Querschnittsdesign, teils retrospektiver Survey). Beide Universitäten befinden sich in Metropolregionen (größte und kleinste in Bayern). Davon handelt es sich bei einer um eine Traditionsuniversität mit Exzellenzstatus (eine der größten und führenden Universitäten), bei der anderen um eine Neugründung während der Bildungsexpansion und Reformuniversität mit Ambitionen und Weiterentwicklungen. Die Datenerhebungen fanden in Vorlesungen und Seminaren statt (Klumpenstichprobe: Fünf Vorlesungen (eine davon mit anschließender Informationsveranstaltung zum ersten Staatsexamen), zwei Blockseminare, eine Informationsveranstaltung zum Referendariat, sechs wöchentliche Seminare, drei Ad-hoc-Gruppen). Neben Lehramtsstudierenden wurden auch Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an der Reformuniversität zu Vergleichszwecken befragt (Bachelorstudiengänge in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und Global Business Management). Bei der

Stichprobenplanung wurde implizit davon ausgegangen, dass die Studierenden aus beiden Fachdisziplinen teils ähnliche sozialstrukturelle Merkmale aufweisen (bspw. hohe Anteile an Up-Grader in den Bildungsbiographien im Verhältnis zur gesamten Studierendenschaft an Universitäten). In Anbetracht von Gruppenbefragungen unter Anwesenheit der jeweiligen Dozierenden, die ihre Studierenden um Teilnahme und Unterstützung baten und motivierten, Präsenz und Anweisungen der Testleitungen sowie annähernd Vollerhebungen in den Lehrveranstaltungen, bis auf einige wenige Ausnahmen, konnte die Selbstselektionsquote relativ niedrig gehalten werden, wodurch mit bedeutenden Stichprobenverzerrungen tendenziell eher nicht zu rechnen ist.

Neben Fragen zu sozialstrukturellen und soziodemographischen Merkmalen der Studierenden (Universität, Geschlecht, Alter, Studiengang, Semester, Familienstand, Schul- und Berufsbildung, Migrationshintergrund<sup>1</sup>, regionale Herkunft (Stadt-Land, Bundesland), Fremdsprachen) und ihrer Eltern (Schul- und Berufsbildung, beruflicher Status und berufliche Position) wurden im Untersuchungsinstrument auch Fragen zum Wohlbefinden an der Universität (Habitus) und zu verschiedenen personalen Merkmalen der Studierenden (Big Five, Resilienz, Risikoaversion), zu Formen des Kultur- und Sozialkapitals der Studierenden und ihrer Eltern, zu Rational-Choice-Indikatoren (RC) und studienbezogenen Merkmalen der Bildungsentscheidung, zum allgemeinen Studieninteresse und Fachinteresse sowie zum Schulerfolg der Studierenden (Abiturnote) sowohl auf Konstrukt- als auch auf Indikatorebene im Rahmen von Skalen mit jeweils mehrstufigen Antwortvorgaben gestellt (vgl. Tabelle 1 im Anhang).

Sozialstrukturelle und soziodemographische Merkmale aller Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer lassen sich, wie folgt, beschreiben (Fallzahlen und relative Anteile dargestellt):

- 627 Untersuchungsteilnehmer\*innen insgesamt;
- Studiengänge: 424 Lehramtsstudierende (67,6%) und 203 Studierende der Wirtschaftswissenschaften (32,4%);
- Universität: 484 Studierende (77,2%) an der Reform- und 143 (22,8%) an der Traditionsuniversität (dort nur Lehramtsstudierende befragt);
- Geschlecht: 407 Frauen (64,9%), 211 Männer (33,7%) und 9 Personen ohne Angabe zum Geschlecht (1,4%);
- Lehramtsstudiengänge: 117 (27,6%) Studierende mit Lehramt Grundschule, 125 (29,5%) mit Lehramt Gymnasium, 51 (12,0%) mit Lehramt Realschule, 94 (22,2%) mit Lehramt Mittelschule<sup>2</sup> und 37 (8,7%) mit Lehramt Sonderpädagogik bzw. Förderschule;
- Anteile der Studierenden an der Reformuniversität und (Traditionsuniversität) nach Studiengängen: 67,5% (32,5%) Grundschule; 60,8% (39,2%) Gymnasium; 84,3% (15,7%) Realschule; 88,3% (11,7%) Mittelschule; (100%) Sonderpädagogik; 100% Wirtschaftswissenschaften;
- Frauenanteile in den Studiengängen: 89,7% im Grundschullehramt; 68,3% im Lehramt Gymnasium; 76,0% im Realschullehramt; 62,8% im Mittelschullehramt; 81,1% im Lehramt Sonderpädagogik; 46,2% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
- Anteile der Studierenden mit Migrationshintergrund in den Studiengängen (18,1% (110 von 607) insgesamt): 8,5% im Grundschullehramt; 23,4% im Lehramt Gymnasium; 16,0% im Realschullehramt; 21,3% im Mittelschullehramt; 11,1% im Lehramt Sonderpädagogik; 21,0% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
- Bildungsupgrader in den Studiengängen (mehrere Schulabschlüsse liegen vor: 8,8% (N=54 von 611) insgesamt): 6,8% im Grundschullehramt; 6,4% im Lehramt Gymnasium; 19,6% im

<sup>1</sup> Index aus Geburtsland und Staatsbürgerschaft der Studierenden und ihrer Eltern und Familiensprache(n).

<sup>2</sup> Vormals Hauptschule in Bayern.

- Realschullehramt; 13,8% im Mittelschullehramt; 8,1% im Lehramt Sonderpädagogik; 6,4% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
- Weiterqualifizierer in den Studiengängen (beruflicher Ausbildungsabschluss, ohne Fachhochschul- und Hochschulabschluss, liegt vor: 18,8% (N=82 von 436) insgesamt): 17,8% im Grundschullehramt; 14,1% im Lehramt Gymnasium; 16,2% im Realschullehramt; 26,4% im Mittelschullehramt; 11,5% im Lehramt Sonderpädagogik; 20,6% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Regionale Herkunft – ländliche Region mit bis einschließlich 30.000 Einwohnern (64,4% (N=404 von 627) insgesamt): 68,4% im Grundschullehramt; 59,2% im Lehramt Gymnasium; 72,5% im Realschullehramt; 67,0% im Mittelschullehramt; 67,6% im Lehramt Sonderpädagogik; 61,6% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Regionale Herkunft – Bundesland Bayern (83,1% (N=487 von 586) insgesamt): 74,1% im Grundschullehramt; 79,5% im Lehramt Gymnasium; 84,0% im Realschullehramt; 89,0% im Mittelschullehramt; 88,6% im Lehramt Sonderpädagogik; 87,2% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Anteile der Studierenden von Eltern mit Abitur als höchster Schulabschluss im Haushalt nach Studiengängen (60,9% (N=363 von 596): 72,6% im Grundschullehramt; 60,7% im Lehramt Gymnasium; 48,0% im Realschullehramt; 57,4% im Mittelschullehramt; 64,9% im Lehramt Sonderpädagogik; 58,0% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Anteile der Studierenden von Eltern mit Hochschulabschluss (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss) als höchster beruflicher Ausbildungsabschluss im Haushalt nach Studiengängen (47,2% (N=279 von 591): 52,6% im Grundschullehramt; 43,9% im Lehramt Gymnasium; 41,7% im Realschullehramt; 45,7% im Mittelschullehramt; 52,8% im Lehramt Sonderpädagogik; 47,2% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Anteile der Studierenden von Eltern aus der Arbeiterklasse als höchste berufliche Position im Haushalt nach Studiengängen (4,8% (N=28 von 580): 4,3% im Grundschullehramt; 6,1% im Lehramt Gymnasium; 8,9% im Realschullehramt; 6,5% im Mittelschullehramt; 0,0% im Lehramt Sonderpädagogik; 3,4% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Anteile der Studierenden von Eltern mit einem dualen Berufsabschluss als höchste berufliche Ausbildung im Haushalt nach Studiengängen (21,5% (N=127 von 591) insgesamt): 15,5% im Grundschullehramt; 21,1% im Lehramt Gymnasium; 20,8% im Realschullehramt; 19,6% im Mittelschullehramt; 25,0% im Lehramt Sonderpädagogik; 26,1% in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen;
  - Alter in Jahren: Spannweite von 17 bis 49, Mittel bei 22,2 und Standardabweichung bei 3,46;
  - Semesteranzahl: Spannweite von 1 bis 24, Mittel bei 3,84 und Standardabweichung bei 2,80;

Die prozentualen Verteilungen sozialstruktureller und sozioökonomischer Merkmale der Studierenden in der Stichprobe zeigen (vgl. Ergebnisse oben), dass die Anteile der Frauen in den schulformspezifischen Lehramtsstudiengängen jeweils erwartungskonform verteilt sind, dafür aber die doch recht hohen Anteile der Studierenden mit Migrationshintergrund in den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe I und II und auch in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen überraschen, desgleichen die relativ hohen Anteile der Studierenden von Eltern mit Abitur oder Hochschulabschluss, jeweils als höchster Schul- bzw. Berufsabschluss in der Familie, in den Lehramtsstudiengängen für die Grund- und Förderschule (Sonderpädagogik) im Vergleich zu Studierenden aus den anderen untersuchten Studiengängen, mit jeweils einem etwas niedrigeren Niveau in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern. Diese Befunde weisen in der Tendenz darauf hin, dass einerseits die Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe I und II und auch die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge soziale Aufstiegsoptionen

für Studierende mit Migrationshintergrund darstellen, somit im Hinblick auf „Bildungsminderheiten“ an Universitäten beide Fachrichtungen ähnlich strukturiert sind, andererseits der Bildungshintergrund der Familie der Studierenden für die Studienwahl im zeitlichen Verlauf tendenziell und unter Vorbehalt weniger ausschlaggebend geworden ist, zumindest in der Stichprobe und den ausgewählten Studiengängen in der Untersuchung hier. Gründe dafür sind evtl. auf temporäre Zulassungsbeschränkungen (Positivselektion), einen Wandel in der Struktur und damit einhergehend in der Eingangsselektivität der Lehramtsstudiengänge (Aufwertung der Lehramtsstudiengänge für die Grund- und Förderschule) oder auf die Struktur der Stichprobe zurückzuführen. Im Hinblick auf die Klärung letzterer Argumente sind jedoch multiple Analysen erforderlich.

Im Weiteren werden Befunde aus deskriptiven Analysen und einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) mit Ergebnissen aus Post-hoc-Analysen vorgestellt, mit Blick auf Unterschiede zwischen Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge in den untersuchten latenten Konstrukten und manifesten Indikatoren. Die jeweiligen Merkmale sind domänenspezifisch gebündelt in die Analyse eingegangen. Damit soll die These der Binnenselektion in den lehramtsspezifischen Studiengängen geprüft werden und auch, ob sich die in der Literatur dargestellten Differenzen und Tendenzen dahingehend auch in der Stichprobe der eigenen Untersuchung wiederfinden lassen. Vor dem Hintergrund der Unterschiede in den Stichprobengrößen der einzelnen Teilgruppen wurde die einfaktorielle Varianzanalyse als robustes statistisches Analyseverfahren gewählt.

Die Kennwerte aus deskriptiven Analysen und Teststatistiken sind in Tabelle 1 im Anhang dargestellt. Davon sind für die weiteren Beschreibungen und Interpretationen der Befunde vor allem die signifikanten Ergebnisse aus Post-Hoc-Analysen von Relevanz, die zum einen verdeutlichen, dass sich Studierende aus dem Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik an der Universität habituell und kulturell insgesamt wohler fühlen als diejenigen des Gymnasiallehramtes, und zum anderen, dass sich Studierende des Grundschul- und Realschullehramtes selbst als verträglicher beschreiben als Studierende des Gymnasiallehramtes. Deutliche Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden im Bereich der Persönlichkeit ergeben sich auch für die relative Risikoaversion bzw. hohe Risikobereitschaft: Die Zustimmungswerte der Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen für die Grund-, Förder- und Mittelschule lassen auf eine signifikant höhere relative Risikoaversion im Beruf in dieser Gruppe im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und die Realschule in der Richtung schließen, dass ihnen ein gesichertes Einkommen sehr wichtig ist und nur ihr Studienfach eine sichere Berufslaufbahn ermöglicht. Desgleichen haben Studierende der Sonderpädagogik substantiell stärker darin zugestimmt, dass sie hohe Risiken im Beruf, wie eine Selbständigkeit, nicht eingehen möchten, im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen der Fachrichtungen Mittel- und Realschule.

Für die kulturelle Praxis der Studierenden ist festzustellen, dass Studierende des Grundschullehramtes häufiger hochkulturelle Aktivitäten wie Musizieren oder bildende Kunst unternehmen als diejenigen des Mittelschullehramtes, aber vor allem Studierende mit Fachrichtung Gymnasium bedeutend häufiger Sachliteratur oder klassische literarische Werke lesen als diejenigen aus den Lehramtsstudiengängen für die Grund-, Mittel- und Realschule. Im Gegensatz dazu haben aber Studierende des Grundschullehramtes mehr frühes kulturelles Kapital durch kreative Aktivitäten zusammen mit den Eltern, Vorlesen, gemeinsames Musizieren in der Familie während der Kindheit erworben als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus den Lehramtsstudiengängen für die Mittel- und Realschule. Allerdings liegen nur wenige substantielle Gruppenunterschiede zwischen den Befragten nach Lehramtsstudiengängen in Bezug auf alle Formen des kulturellen Kapitals der Eltern vor, was intergenerationale Transmissions- bzw. Vererbungsprozesse von Kulturkapital im Sinne von Bourdieu (1973, 1983) in der Tendenz ausschließen lässt, sofern von validen Angaben der Studierenden über ihre Eltern auszugehen ist. Vielmehr belegen diese Ergebnisse eher die These der sozialen Mobilität nach DiMaggio (1982) hinsichtlich der

Einflüsse eigener kultureller Kapitalien auf die Bildungsteilhabe im tertiären Sektor. Lediglich die Mütter der Studierenden des Grundschullehramtes lesen signifikant häufiger überregionale Zeitungen oder klassische literarische Werke als diejenigen der Studierenden des Realschullehramtes. Darüber hinaus weisen Zusammenhangsanalysen darauf hin, dass Studierende aus dem gymnasialen Lehramtsstudiengang (und auch deren Väter) signifikant mehr Bücher besitzen als alle anderen Lehramtsstudierenden (und auch deren Väter).

Demgegenüber liegen sehr bedeutsame Differenzen zwischen den Lehramtsstudierenden nach Schulform in den Einschätzungen der RC-Indikatoren der Bildungsentscheidung vor, insbesondere den Wert des Studiums und die beruflichen Chancen betreffend: So sind hochsignifikante Unterschiede zwischen einerseits den Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und die Realschule und andererseits denjenigen aus allen anderen Lehramtsstudiengängen in der Bewertung der beruflichen Aussichten zu erkennen in der Richtung, dass erstere diese weitaus pessimistischer einschätzen als letztere. Aber auch Studierende des Grundschullehramtes beurteilen ihre Situation in Bezug darauf substantiell schlechter als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus den Lehramtsstudiengängen für die Mittel- und Förderschule. Sonderpädagogikstudierende halten wiederum einen Studienerfolg für sich selbst für signifikant wahrscheinlicher als Studierende des Mittelschullehramtes und bewerten ihre beruflichen Chancen bspw. im Hinblick auf die späteren Verdienstmöglichkeiten signifikant günstiger als Studierende aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium, die Real- oder Mittelschule. Zudem fühlen sie sich über die Studienanforderungen in ihrem Fachbereich auch besser informiert als letztere. Mit Sicherheit spiegeln diese Ergebnisse die von den Studierenden antizipierten Übernahmechancen in den Schuldienst zum Erhebungszeitpunkt wider.

Im Unterschied dazu ist ein gegenteiliges Muster in Bezug auf das Studieninteresse zu konstatieren: So haben Studierende aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und die Realschule eine höhere persönliche wertbezogene Valenz gegenüber ihrem Studienfach angegeben als diejenigen des Lehramtsstudiengangs für die Mittelschule, was darauf hinweist, dass ihr derzeitiges Fachgebiet für sie schon vor dem Studium eine hohe Relevanz hatte. Im Gegensatz dazu haben Studierende der Fachrichtung Grundschullehramt ihr Studium einerseits mit einer signifikant höheren extrinsischen Studienmotivation bspw. im Sinne der Vereinbarkeit von Beruf und Familie begonnen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus dem gymnasialen Lehramtsstudium, andererseits aber auch mit einem substantiell höheren pädagogischen und sozialen Interesse als letztere, wie auch Sonderpädagogikstudierende, und einem signifikant höheren allgemeinen Fachinteresse, das sich aus pädagogischem und didaktischem Interesse (Unterricht) zusammensetzt.

Gemessen an der Abiturnote sind Studierende des Mittelschullehramtes im Vergleich zu denjenigen aus allen anderen Lehramtsstudiengängen in der Schule am wenigsten erfolgreich gewesen.

Diese berichteten Befunde aus eigener Untersuchung lassen sich gut in die Reihe der im Theoriekapitel dargelegten Ergebnisse aus anderen Studien einordnen, replizieren teils gleiche oder ähnliche Resultate oder ergänzen diese zumindest und stellen damit einen weiteren Beleg der Binnenselektion in den lehramtsbezogenen Studiengängen dar. Neu sind hingegen die Befunde zu Unterschieden in kulturellen Kapitalien und in den RC-Indikatoren der Bildungsentscheidung.

## Literatur

- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung: Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36(2):100–117.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

- Bourdieu, Pierre. 1973. *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Blömeke, Sigrid. 2005. Das Lehrerbild in Printmedien: Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule* 97(1):24–39.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9(3):275–305.
- Brookhart, Susan M., und Donald T. Freeman. 1992. Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research* 62(1):37–60.
- Cramer, Colin. 2010. Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 3(1):4–22.
- DiMaggio, Paul. 1982. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47(2):189–201.
- Gold, Andreas, und Heinz Giesen. 1993. Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 40(2):111–124.
- Holland, John Lewis. 1997. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd edition). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kaufman, Jason, und Jay Gabler. 2004. Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics* 32(2):145–168.
- Klusmann, Uta, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Mareike Kunter und Jürgen Baumert. 2009. Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(3–4):265–278.
- Kocalevent, Rüya-Daniela, Annett Mierke, Elmar Brähler und Burghard F. Klapp. 2014. Standardization of the Brief Resilience Coping Scale. In *Psychologische und sozialwissenschaftliche Kurzskalen: Standardisierte Erhebungsinstrumente für Wissenschaft und Praxis*, Hrsg. Christoph J. Kemper, Elmar Brähler und Markus Zenger, 43–45. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Krapp, Andreas, Ulrich Schiefele, Klaus Peter Wild und Adolf Winteler. 1993. Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostica* 39(4):335–351.
- Kühne, Stefan. 2006. Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer: Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(4):617–631.
- Lautenbach, Corinna. 2019. Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22(6):1461–1488.
- Neugebauer, Martin. 2013. Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1):157–184.
- Pohlmann, Britta, und Jens Möller. 2010. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24(1):73–84.
- Rammstedt, Beatrice, Christoph J. Kemper, Mira Céline Klein, Constanze Beierlein und Anastassiya Kovalea. 2013. Eine kurze Skala zur Messung der Fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *Methoden, Daten, Analysen (mda)* 7(2):233–249.
- Recum, Hasso von. 1959. Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In *Soziologie der Schule, Sonderheft (4)*, Hrsg. Peter Heintz, 108–119. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- Retelsdorf, Jan, und Jens Möller. 2012. Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26(1):5–17.
- Spinath, Birgit, Stefanie van Ophuysen und Elke Heise. 2005. Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 52(3):186–197.
- Steltmann, Klaus. 1980. Motive für die Wahl des Lehrerberufs: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik* 26(4):581–586.

- Wigfield, Allan, und Jacquelynne S. Eccles. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1):68–91.
- Zimdars, Anna, Alice Sullivan und Anthony Heath. 2009. Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? *Sociology* 43(4):648–666.

Anhang

Tabelle 1: Ergebnisse aus deskriptiven Analysen (Mittelwerte, (Standardabweichungen) und Fallzahlen) und einfaktoriellen Varianzanalysen mit Post-hoc-Analysen latenter Konstrukte und manifester Indikatoren domänenspezifisch nach Lehramtsstudiengängen.

<i>Merkmale domänenspezifisch geordnet</i> <i>Itemanzahl, Cronbach's Alpha bzgl. der gesamten Stichprobe (N=627), Beispielitem, Ergebnisse aus einfaktorieller Varianzanalyse je Modell mit mehreren bereichsspezifischen Kriterien: F-Wert, Signifikanz, partielles Eta, (korrigiertes) R<sup>2</sup>, Teststärke, Levene-Test (basierend auf Mittelwerte), Struktur der Items latenter Konstrukte oder manifester Indikatoren jeweils mit explorativer Faktorenanalyse ermittelt und anschließend indiziert.</i>	<i>LA-Studierende insgesamt</i> <i>N=424</i>	<i>LA Grundschule GS</i> <i>N=117</i>	<i>LA Gymnasium GYM</i> <i>N=125</i>	<i>LA Realschule RS</i> <i>N=51</i>	<i>LA Mittelschule MS</i> <i>N=94</i>	<i>LA Sonderpädagogik SO</i> <i>N=37</i>	<i>Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)</i>
<i>Modell 1: Bereichsspezifisches Wohlbefinden der Studierenden an der Universität (latente Konstrukte, Habitus, Eigenentwicklung)</i>							
Studium im Allgemeinen (4; $\alpha=0,848$ ; „Mir macht das Studieren sehr viel Spaß.“) F-Wert (df 4, N=421) 2,667*; part. Eta=0,158; (korr.) R <sup>2</sup> =2,5% (1,6); Teststärke=0,742; Levene-Test: F-Wert: 7,345 (4, 416)***	3,00 (0,69) N=424	3,04 (0,67) N=117	2,93 (0,82) N=125	2,89 (0,70) N=51	2,98 (0,55) N=94	3,31 (0,52) N=37	SO > GYM (**)
Soziale Beziehungen/Peerbeziehungen (3, $\alpha=0,685$ ; „Ich komme mit meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen sehr gut aus.“) F-Wert (df 4, N=421) 0,238; part. Eta=0,045; (korr.) R <sup>2</sup> =0,2% (-0,7); Teststärke=0,102; Levene-Test: F-Wert: 1,181 (4, 416)	2,66 (0,80) N=424	2,69 (0,77) N=117	2,69 (0,81) N=125	2,62 (0,92) N=51	2,62 (0,78) N=94	2,58 (0,77) N=37	
Studienbezogene Betreuung und Begleitung der Dozierenden, Kommilitoninnen und Kommilitonen (3; $\alpha=0,459$ ; „Die fachliche und studienorganisatorische Betreuung von meinen Dozentinnen und Dozenten empfinde ich als sehr schlecht (z.B. bei mündlichen Prüfungen und Hausarbeiten).“ (negativ)) F-Wert (df 4, N=421) 2,483*; part. Eta=0,152; (korr.) R <sup>2</sup> =2,3% (1,4); Teststärke=0,707; Levene-Test: F-Wert: 1,127 (4, 416)	2,83 (0,60) N=423	2,81 (0,53) N=116	2,83 (0,60) N=125	2,95 (0,65) N=51	2,71 (0,62) N=94	3,02 (0,60) N=37	
Ausstattung und Infrastruktur der Universität (3; $\alpha=0,483$ ; „Ich nutze öffentliche Räume an meiner Hochschule wie Bibliothek und CIP-Pools sehr gerne.“) F-Wert (df 4, N=421) 2,476*; part. Eta=0,152; (korr.) R <sup>2</sup> =2,3% (1,4); Teststärke=0,706; Levene-Test: F-Wert: 1,183 (4, 406)	2,17 (0,68) N=422	2,10 (0,64) N=116	2,33 (0,73) N=124	2,17 (0,70) N=51	2,10 (0,66) N=94	2,08 (0,55) N=37	
<i>Modell 1: Personale Merkmale der Studierenden (latente Konstrukte: Big Five (BF): BFI-10 nach Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein &amp; Kovalea (2013, zwei Items weniger), Brief Resilient Coping Scale (BRCS) nach Kocalevent, Mierke, Brähler &amp; Klapp (2014) und Eigenentwicklungen)</i>							
BF: Extraversion (2; $\alpha=0,718$ ; „Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.“) F-Wert (df 4, N=413) 1,775; part. Eta=0,130; (korr.) R <sup>2</sup> =1,7% (0,7); Teststärke=0,541; Levene-Test: F-Wert: 0,563 (4, 408)	2,57 (0,86) N=421	2,53 (0,87) N=116	2,70 (0,82) N=124	2,65 (0,81) N=50	2,40 (0,92) N=94	2,51 (0,87) N=37	
BF: Verträglichkeit (2; $\alpha=0,316$ ; „Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.“) F-Wert (df 4, N=413) 4,742***; part. Eta=0,210; (korr.) R <sup>2</sup> =4,4% (3,5); Teststärke=0,952; Levene-Test: F-Wert: 3,253* (4, 408)	2,42 (0,70) N=422	2,53 (0,58) N=117	2,21 (0,76) N=125	2,65 (0,57) N=50	2,41 (0,76) N=93	2,46 (0,74) N=37	GS > GYM * (**) RS > GYM ** (**)
BF: Offenheit (2; $\alpha=0,580$ ; „Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.“) F-Wert (df 4, N=413) 3,056*; part. Eta=0,170; (korr.) R <sup>2</sup> =2,9% (2,0); Teststärke=0,805; Levene-Test: F-Wert: 1,396 (4, 408)	2,60 (0,94) N=421	2,75 (0,85) N=116	2,71 (0,97) N=124	2,38 (0,92) N=50	2,38 (0,89) N=94	2,55 (1,10) N=37	

Fortsetzung Tabelle 1	LA-Studierende insgesamt N=424	LA Grundschule GS N=117	LA Gymnasium GYM N=125	LA Realschule RS N=51	LA Mittelschule MS N=94	LA Sonderpädagogik SO N=37	Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)
BF der Studierenden: Neurotizismus/Gewissenhaftigkeit (2; $\alpha=0,361$ ; „Ich bin bequem, neige zu Faulheit.“ (negativ)) F-Wert (df 4, N=413) 0,395; part. Eta=0,063; (korr.) $R^2=0,4\%$ (-0,6); Teststärke=0,141; Levene-Test: F-Wert: 1,319 (4, 408)	2,00 (0,82) N=421	2,03 (0,71) N=117	2,06 (0,91) N=123	1,98 (0,84) N=50	1,95 (0,81) N=94	1,90 (0,86) N=37	
Resilientes Coping (4; $\alpha=0,505$ ; „Ich versuche mir etwas einfallen zu lassen, wie ich schwierige Situationen verändern kann.“) F-Wert (df 4, N=413) 1,496; part. Eta=0,118; (korr.) $R^2=1,4\%$ (0,5); Teststärke=0,464; Levene-Test: F-Wert: 0,763 (4, 408)	2,76 (0,49) N=423	2,78 (0,46) N=117	2,77 (0,54) N=125	2,85 (0,46) N=50	2,67 (0,49) N=94	2,75 (0,46) N=37	
Relative Risikoaversion (2; $\alpha=0,838$ ; „Mein Studienfach eröffnet mir eine sichere Laufbahn.“) F-Wert (df 4, N=413) 19,697***; part. Eta=0,402; (korr.) $R^2=16,2\%$ (15,4); Teststärke=1,000; Levene-Test: F-Wert: 3,034* (4, 408)	2,93 (0,69) N=421	3,06 (0,57) N=117	2,64 (0,74) N=125	2,56 (0,67) N=50	3,20 (0,58) N=92	3,35 (0,45) N=37	GS > GYM *** (***) GS > RS *** (***) MS > GYM *** (***) SO > GYM *** (***) MS > RS *** (***) SO > RS *** (***)
Hohe Risikobereitschaft (2; $\alpha=0,937$ ; „Ich habe keine Angst davor, beruflich Risiken einzugehen.“) F-Wert (df 4, N=413) 3,043*; part. Eta=0,170; (korr.) $R^2=2,9\%$ (1,9); Teststärke=0,804; Levene-Test: F-Wert: 0,497 (4, 408)	1,51 (0,78) N=422	1,47 (0,71) N=117	1,54 (0,82) N=125	1,61 (0,76) N=50	1,62 (0,80) N=93	1,12 (0,70) N=37	MS > SO * (*) RS > SO (*)
<i>Modell 2: Kulturelles Kapital der Studierenden und ihrer Eltern (Indikatoren mit Häufigkeitsangaben, Eigenentwicklungen)</i>							
<i>Modell 2.1: Studierende</i>							
Hochkulturelle Aktivitäten (3; $\alpha=0,500$ ; Musizieren, bildende Kunst ...) F-Wert (df 4, N=406) 4,535***; part. Eta=0,207; (korr.) $R^2=4,3\%$ (3,4); Teststärke=0,942; Levene-Test: F-Wert: 1,369 (4, 401)	1,45 (1,16) N=422	1,72 (1,08) N=116	1,50 (1,25) N=125	1,17 (1,15) N=50	1,13 (1,07) N=94	1,67 (1,15) N=37	GS > MS ** (***)
Sonstige Freizeitaktivitäten (2; $\alpha=0,242$ ; Sport, soziales Engagement) F-Wert (df 4, N=406) 0,534; part. Eta=0,071; (korr.) $R^2=0,5\%$ (-0,5); Teststärke=0,179; Levene-Test: F-Wert: 2,203 (4, 401)	3,17 (1,20) N=422	3,09 (1,22) N=116	3,15 (1,28) N=125	3,36 (1,25) N=50	3,15 (1,14) N=94	3,26 (0,94) N=37	
Besuch hochkultureller Veranstaltungen und Institutionen (5; $\alpha=0,752$ ; Theater, Museen ...) F-Wert (df 4, N=406) 1,485; part. Eta=0,122; (korr.) $R^2=1,5\%$ (0,5); Teststärke=0,461; Levene-Test: F-Wert: 0,499 (4, 401)	3,43 (0,46) N=423	3,41 (0,39) N=117	3,37 (0,45) N=125	3,52 (0,38) N=50	3,49 (0,54) N=94	3,38 (0,51) N=37	
Besuch moderner Kulturveranstaltungen (2; $\alpha=0,432$ ; moderne Konzerte (Rock), Kabarett ...) F-Wert (df 4, N=406) 1,558; part. Eta=0,122; (korr.) $R^2=1,5\%$ (0,5); Teststärke=0,481; Levene-Test: F-Wert: 3,104* (4, 401)	3,32 (0,62) N=421	3,34 (0,52) N=117	3,37 (0,63) N=123	3,36 (0,56) N=50	3,30 (0,61) N=94	3,11 (0,86) N=37	

Fortsetzung Tabelle 1	LA-Studierende insgesamt N=424	LA Grundschule GS N=117	LA Gymnasium GYM N=125	LA Realschule RS N=51	LA Mittelschule MS N=94	LA Sonderpädagogik SO N=37	Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)
Lesepraxis der Studierenden: Sachliteratur (3; $\alpha=0,593$ ; Sachbücher, Zeitung ...) F-Wert (df 4, N=406) 4,967***; part. Eta=0,217; (korr.) $R^2=4,7\%$ (3,8); Teststärke=0,961; Levene-Test: F-Wert: 3,309* (4, 401)	1,35 (0,80) N=421	1,13 (0,66) N=117	1,59 (0,80) N=124	1,37 (0,71) N=50	1,35 (0,90) N=93	1,26 (0,89) N=37	GYM > GS *** (***)
Lesepraxis: Literarische Werke (2; $\alpha=0,494$ ; Belletristik, klassische Literatur ...) F-Wert (df 4, N=406) 5,303***; part. Eta=0,224; (korr.) $R^2=5,0\%$ (4,1); Teststärke=0,971; Levene-Test: F-Wert: 3,627** (4, 401)	1,13 (0,88) N=410	1,06 (0,74) N=115	1,39 (0,99) N=120	0,80 (0,77) N=49	1,02 (0,96) N=89	1,26 (0,66) N=37	GYM > RS ** (***) GYM > GS (*) GYM > MS (*)
TV-Konsum (3; $\alpha=0,489$ ; öffentlich-rechtliches Fernsehen einschließlich Spartenkanäle und Dritte Programme, private Sender) F-Wert (df 4, N=406) 0,723; part. Eta=0,084; (korr.) $R^2=0,7\%$ (-0,3); Teststärke=0,234; Levene-Test: F-Wert: 1,905 (4, 401)	1,38 (0,79) N=421	1,41 (0,80) N=117	1,32 (0,81) N=124	1,36 (0,69) N=50	1,47 (0,87) N=93	1,35 (0,65) N=37	
Buchbesitz (kategorialer Indikator: kein Buch, 1–20, 21–50, 51–100 und über 100 Bücher“)							chi <sup>2</sup> (df=16, N=417) 36,819**; C=0,285**
Frühes, in der Familie während der Kindheit erworbenes Kulturkapital (5; $\alpha=0,699$ ; Museumsbesuch, Musizieren, kreative Aktivitäten, Vorlesen ...) F-Wert (df 4, N=406) 4,675**; part. Eta=0,212; (korr.) $R^2=4,5\%$ (3,5); Teststärke=0,949; Levene-Test: F-Wert: 2,810* (4, 401)	2,44 (0,94) N=421	2,69 (0,85) N=117	2,47 (0,89) N=124	2,20 (1,09) N=50	2,20 (1,00) N=93	2,45 (0,76) N=37	GS > RS * (*) GS > MS ** (***)
Frühes, institutionelles Kulturkapital im Vorschul- und Grundschulalter (3; Anzahl der Ja-Antworten: Besuch Kunst- oder Musikschule, Mitgliedschaft in einem Kulturträgerverein ...) F-Wert (df 4, N=406) 1,155; part. Eta=0,105; (korr.) $R^2=1,1\%$ (0,2); Teststärke=0,363; Levene-Test: F-Wert: 0,633 (4, 401)	0,85 (0,74) N=420	0,87 (0,75) N=117	0,84 (0,73) N=124	0,98 (0,77) N=50	0,73 (0,74) N=92	0,92 (0,68) N=37	
<i>Modell 2.2: Eltern (auch soziales Kapital)</i>							
<i>Mutter aktiv und partizipativ</i>							
Hochkulturelle Aktivitäten (3; $\alpha=0,442$ ; literarisch, musikalisch, künstlerisch) F-Wert (df 4, N=310) 0,405; part. Eta=0,071; (korr.) $R^2=0,05\%$ (-0,8); Teststärke=0,144; Levene-Test: F-Wert: 0,735 (4, 305)	0,82 (0,90) N=391	0,85 (0,97) N=110	0,76 (0,85) N=113	0,72 (0,84) N=45	0,86 (0,96) N=88	0,99 (0,76) N=35	
Lesepraxis (1; überregionale Zeitungen, klassische Literatur ...) F-Wert (df 4, N=310) 2,463*; part. Eta=0,176; (korr.) $R^2=3,1\%$ (1,9); Teststärke=0,701; Levene-Test: F-Wert: 1,149 (4, 305)	2,49 (1,56) N=381	2,69 (1,49) N=110	2,41 (1,63) N=110	2,08 (1,56) N=40	2,40 (1,61) N=88	2,82 (1,38) N=33	GS > RS (*)
Besuch hochkultureller Veranstaltungen und Institutionen (2; $\alpha=0,765$ ; Kulturveranstaltungen (Konzerte ...), Museen, Galerien ...) F-Wert (df 4, N=310) 0,807; part. Eta=0,100; (korr.) $R^2=1,0\%$ (-0,3); Teststärke=0,257; Levene-Test: F-Wert: 1,461 (4, 305)	1,06 (0,78) N=403	1,14 (0,78) N=113	1,08 (0,83) N=118	0,91 (0,69) N=47	1,04 (0,83) N=90	1,03 (0,53) N=35	

<i>Fortsetzung Tabelle 1</i>	<i>LA-Studierende insgesamt</i> N=424	<i>LA Grundschule GS</i> N=117	<i>LA Gymnasium GYM</i> N=125	<i>LA Realschule RS</i> N=51	<i>LA Mittelschule MS</i> N=94	<i>LA Sonderpädagogik SO</i> N=37	<i>Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)</i>
Bürgerschaftliches Engagement der Mutter (2; $\alpha=0,397$ ; sozial und politisch ...) F-Wert (df 4, N=310) 0,509; part. Eta=0,084; (korr.) $R^2=0,7\%$ (-0,6); Teststärke=0,172; Levene-Test: F-Wert: 1,396 (4, 305)	1,14 (1,07) N=402	1,18 (1,08) N=113	1,01 (1,03) N=116	1,18 (1,15) N=47	1,24 (1,09) N=92	1,16 (1,02) N=34	
Soziales Kapital: Mitgliedschaft in Vereinen, Organisationen (5; Anzahl der Antworten mit „ja“ und „gewesen“): Partei (Bürgerinitiative), Kulturträgerverein, Elite- und Golfclub, NGO) F-Wert (df 4, N=310) 0,640; part. Eta=0,089; (korr.) $R^2=0,8\%$ (-0,5); Teststärke=0,209; Levene-Test: F-Wert: 1,677 (4, 305)	0,47 (0,65) N=420	0,42 (0,58) N=117	0,49 (0,71) N=125	0,55 (0,70) N=51	0,50 (0,67) N=94	0,38 (0,54) N=37	
<i>Vater aktiv und partizipativ</i>							
Hochkulturelle Aktivitäten (3; $\alpha=0,438$ ; literarisch, musikalisch, künstlerisch) F-Wert (df 4, N=310) 0,123; part. Eta=0,045; (korr.) $R^2=0,2\%$ (-1,1); Teststärke=0,075; Levene-Test: F-Wert: 0,164 (4, 305)	0,61 (0,80) N=369	0,61 (0,87) N=104	0,62 (0,80) N=109	0,57 (0,72) N=41	0,60 (0,78) N=83	0,71 (0,72) N=32	
Lesepraxis (1; überregionale Zeitungen, klassische Literatur ...) F-Wert (df 4, N=310) 2,347; part. Eta=0,173; (korr.) $R^2=3,0\%$ (1,7); Teststärke=0,677; Levene-Test: F-Wert: 3,088 (4, 305)*	2,78 (1,48) N=367	3,10 (1,29) N=108	2,75 (1,53) N=103	2,37 (1,50) N=43	2,62 (1,61) N=82	2,71 (1,42) N=31	
Besuch hochkultureller Veranstaltungen und Institutionen (2; $\alpha=0,812$ ; Kulturveranstaltungen (Konzerte ...), Museen, Galerien ...) F-Wert (df 4, N=310) 0,388; part. Eta=0,071; (korr.) $R^2=0,5\%$ (-0,8); Teststärke=0,139; Levene-Test: F-Wert: 1,080 (4, 305)	0,96 (0,88) N=376	1,05 (0,83) N=109	1,00 (0,99) N=107	0,81 (0,82) N=44	0,87 (0,87) N=83	1,00 (0,72) N=33	
Bürgerschaftliches Engagement (2; $\alpha=0,571$ ; sozial und politisch ...) F-Wert (df 4, N=310) 0,607; part. Eta=0,089; (korr.) $R^2=0,8\%$ (-0,5); Teststärke=0,199; Levene-Test: F-Wert: 1,377 (4, 305)	1,07 (1,11) N=366	0,97 (1,02) N=105	1,07 (1,20) N=106	1,33 (1,17) N=42	1,17 (1,04) N=82	1,08 (1,03) N=31	
Soziales Kapital: Mitgliedschaft in Vereinen, Organisationen (5; Anzahl der Antworten mit „ja“ oder „gewesen“): Partei (auch Bürgerinitiative), Kulturträgerverein, Elite- und Golfclub, NGO) F-Wert (df 4, N=310) 0,037; part. Eta=0,000; (korr.) $R^2=0,0\%$ (-1,3); Teststärke=0,057, Levene-Test: F-Wert: 1,189 (4, 305)	0,60 (0,75) N=420	0,61 (0,73) N=117	0,61 (0,77) N=125	0,63 (0,69) N=51	0,59 (0,74) N=94	0,54 (0,90) N=37	
<i>Buchbesitz der Eltern</i> (kategorialer Indikator: kein Buch, 1–20, 21–50, 51–99, 100–200, über 200 Bücher)							
Mutter							chi <sup>2</sup> (df=20, N=344) 25,582; Cramers-V=0,136
Vater							chi <sup>2</sup> (df=20, N=335) 31,974*; Cramers-V=0,154*

Fortsetzung Tabelle 1	LA-Studierende insgesamt N=424	LA Grundschule GS N=117	LA Gymnasium GYM N=125	LA Realschule RS N=51	LA Mittelschule MS N=94	LA Sonderpädagogik SO N=37	Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)
Buchbesitz der Eltern gemeinsam (falls nicht klar trennbar)							chi <sup>2</sup> (df=20, N=259) 28,862; Cramers-V=0,167
<i>Modell 3: Bildungsentscheidung: Rational-Choice-Indikatoren (latente Konstrukte, Eigenentwicklungen, in Anlehnung an Breen &amp; Goldthorpe, 1997 und teils an Becker &amp; Hecken, 2007)</i>							
Ausbildungskosten für das Universitätsstudium (3; $\alpha=0,662$ ; „Die Kosten (z.B. Lebenshaltungskosten) haben meine Entscheidung für ein Studium nachhaltig beeinflusst.“) F-Wert (df 4, N=408) 1,213; part. Eta=0,110; (korr.) R <sup>2</sup> =1,2% (0,2); Teststärke=0,381; Levene-Test: F-Wert: 0,537 (4, 403)	1,49 (0,98) N=423	1,52 (0,98) N=117	1,39 (0,93) N=125	1,41 (1,09) N=50	1,67 (1,02) N=94	1,33 (0,91) N=37	
Statuserhalt/ Mobilität durch das Universitätsstudium (3; $\alpha=0,602$ ; „Ich habe mich für mein Studienfach entschieden, damit es mir später einmal genauso gut geht wie meinen Eltern.“) F-Wert (df 4, N=408) 0,672; part. Eta=0,084; (korr.) R <sup>2</sup> =0,7% (-0,3); Teststärke=0,381; Levene-Test: F-Wert: 0,836 (4, 403)	1,59 (0,93) N=423	1,53 (0,85) N=117	1,57 (0,92) N=125	1,57 (1,02) N=50	1,72 (0,95) N=94	1,55 (1,03) N=37	
Berufliche Erwartungen: Studienerfolg (3; $\alpha=0,625$ ; „Nach meinen bisherigen Studienleistungen werde ich voraussichtlich einen sehr guten Studienabschluss erreichen.“) F-Wert (df 4, N=408) 3,588**; part. Eta=0,184; (korr.) R <sup>2</sup> =3,4% (2,5); Teststärke=0,871; Levene-Test: F-Wert: 3,539** (4, 403)	2,91 (0,57) N=415	2,93 (0,51) N=116	2,95 (0,69) N=122	2,85 (0,55) N=50	2,77 (0,53) N=91	3,14 (0,41) N=36	SO > MS* (**)
Berufliche Erwartungen: Wert des Studiums (3; $\alpha=0,588$ ; „Ich bewerte die Berufsaussichten für Absolventen in meinem Studiengang als sehr positiv“) F-Wert (df 4, N=408) 32,579***; part. Eta=0,494; (korr.) R <sup>2</sup> =24,4% (23,7); Teststärke=1,000; Levene-Test: F-Wert: 3,627** (4, 403)	2,25 (0,80) N=417	2,24 (0,59) N=117	1,86 (0,81) N=121	1,83 (0,70) N=50	2,69 (0,68) N=93	2,99 (0,66) N=36	GS > GYM** (***) GS > RS* (**) MS > GS*** (***) SO > GS*** (***) SO > GYM*** (***) SO > RS*** (***) MS > GYM*** (***) MS > RS*** (***)
Berufliche Erwartungen: Berufliche Chancen (2; $\alpha=0,670$ ; „Ein Abschluss in meinem Studienfach verbessert meine späteren Verdienstmöglichkeiten bedeutend.“) F-Wert (df 4, N=408) 5,233***; part. Eta=0,221; (korr.) R <sup>2</sup> =4,9% (4,0); Teststärke=0,969; Levene-Test: F-Wert: 3,786** (4, 403)	3,05 (0,84) N=411	3,13 (0,73) N=115	2,99 (0,84) N=118	2,82 (1,01) N=49	2,93 (0,88) N=93	3,56 (0,56) N=36	SO > GYM* (**) SO > RE** (***) SO > MS** (**)

Fortsetzung Tabelle 1	LA-Studierende insgesamt N=424	LA Grundschule GS N=117	LA Gymnasium GYM N=125	LA Realschule RS N=51	LA Mittelschule MS N=94	LA Sonderpädagogik SO N=37	Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)
<i>Modell 4: Indikatoren der Bildungsentscheidung: Studienbezogene Merkmale der Studierenden (latente Konstrukte, Eigenentwicklungen)</i>							
Soziale Unterstützung für das Universitätsstudium (soziales Kapital) (3; $\alpha=0,491$ ; „Um mein Studium erfolgreich abschließen zu können, kann ich jederzeit mit der Unterstützung meiner Familie rechnen.“) F-Wert (df 4, N=422) 2,594*; part. Eta=0,155; (korr.) $R^2=2,4\%$ (1,5); Teststärke=0,729; Levene-Test: F-Wert: 1,708 (4, 417)	2,11 (0,80) N=422	2,26 (0,73) N=117	2,04 (0,77) N=124	1,91 (0,80) N=50	2,06 (0,83) N=94	2,29 (0,95) N=37	
Universitätsstudium als Moratorium (3; $\alpha=0,253$ ; „Ich habe meinen jetzigen Studiengang gewählt, weil sich viele meiner Freunde auch für ihn entschieden haben.“) F-Wert (df 4, N=422) 2,380; part. Eta=0,148; (korr.) $R^2=2,2\%$ (1,3); Teststärke=0,686; Levene-Test: F-Wert: 1,570 (4, 417)	1,32 (0,69) N=422	1,19 (0,71) N=117	1,33 (0,70) N=124	1,46 (0,61) N=50	1,42 (0,73) N=94	1,22 (0,50) N=37	
Informiertheit über das Universitätsstudium (3; $\alpha=0,593$ ; „Ich fühle mich über die Prüfungsanforderung sehr gut informiert.“) F-Wert (df 4, N=422) 2,609*; part. Eta=0,155; (korr.) $R^2=2,4\%$ (1,5); Teststärke=0,731; Levene-Test: F-Wert: 2,161 (4, 417)	2,30 (0,72) N=422	2,29 (0,67) N=117	2,30 (0,77) N=124	2,29 (0,74) N=50	2,17 (0,74) N=94	2,62 (0,49) N=37	SO > MS* (*)
Finanzierung des Studiums: (binär: ja-nein)							chi <sup>2</sup> (df=4, N=414) 4,317; Cramers-V=0,102
Finanzierung des Studiums (Filterfrage nach Nebenjob ja: Anzahl der Wochenarbeitsstunden (gruppiert: 1–10 und 11–40))							chi <sup>2</sup> (df=4, N=205) 9,243; Cramers-V=0,212
<i>Modell 4: Weitere Indikatoren der Bildungsentscheidung: Interessen (latente Konstrukte, Eigenentwicklungen, Studieninteresse nach Krapp, Schiefele, Wild &amp; Winteler (1993, Itemauswahl))</i>							
Studieninteresse: Persönliche wertbezogene Valenz (3; $\alpha=0,750$ ; „Schon vor dem Studium hatte mein jetziges Fachgebiet einen hohen Stellenwert für mich.“) F-Wert (df 4, N=411) 4,454***; part. Eta=0,205; (korr.) $R^2=4,2\%$ (3,3); Teststärke=0,938; Levene-Test: F-Wert: 0,646 (4, 406)	2,70 (0,93) N=420	2,69 (0,93) N=116	2,89 (0,96) N=124	2,94 (0,79) N=50	2,47 (0,88) N=93	2,42 (0,91) N=37	GYM > MS* (*) RS > MS (*)
Studieninteresse: Intrinsischer Charakter (3; $\alpha=0,553$ ; „In meiner Freizeit beschäftige ich mich nur ungern mit Problemen meines Studienfachs.“ (negativ)) F-Wert (df 4, N=411) 1,736; part. Eta=0,130; (korr.) $R^2=1,7\%$ (0,7); Teststärke=0,531; Levene-Test: F-Wert: 0,894 (4, 406)	2,56 (0,77) N=419	2,60 (0,71) N=116	2,64 (0,84) N=123	2,61 (0,70) N=50	2,37 (0,78) N=93	2,56 (0,74) N=37	
Studieninteresse: Gefühlsbezogene Valenz (3; $\alpha=0,536$ ; „Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.“) F-Wert (df 4, N=411) 2,759*; part. Eta=0,161; (korr.) $R^2=2,6\%$ (1,7); Teststärke=0,758; Levene-Test: F-Wert: 0,918 (4, 406)	2,29 (0,73) N=420	2,32 (0,65) N=116	2,40 (0,79) N=124	2,17 (0,69) N=50	2,09 (0,77) N=93	2,45 (0,61) N=37	

Fortsetzung Tabelle 1	LA-Studierende insgesamt N=424	LA Grundschule GS N=117	LA Gymnasium GYM N=125	LA Realschule RS N=51	LA Mittelschule MS N=94	LA Sonderpädagogik SO N=37	Unterschiede bzw. Einzelvergleiche zwischen LA-Studiengängen mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (Bonferroni)
Motive der Studienwahl: Intrinsisches Interesse (2; $\alpha=0,303$ ; „Ich bin davon überzeugt, den richtigen Studiengang gewählt zu haben.“) F-Wert (df 4, N=411) 3,110*; part. Eta=0,173; (korr.) $R^2=3,0\%$ (2,0); Teststärke=0,813; Levene-Test: F-Wert: 3,858** (4, 406)	2,99 (0,94) N=420	3,16 (0,87) N=116	2,85 (0,98) N=124	2,85 (1,08) N=50	2,91 (0,93) N=93	3,27 (0,69) N=37	
Motive der Studienwahl: Extrinsisches Interesse (2; $\alpha=0,400$ ; „Ein sicheres und regelmäßiges Gehalt war für die Wahl meines Studiengangs entscheidend.“) F-Wert (df 4, N=411) 4,104***; part. Eta=0,197; (korr.) $R^2=3,9\%$ (2,9); Teststärke=0,916; Levene-Test: F-Wert: 0,686 (4, 406)	2,43 (1,09) N=417	2,67 (1,00) N=116	2,17 (1,08) N=122	2,18 (1,12) N=50	2,61 (1,11) N=92	2,46 (1,07) N=37	GS > GYM* (*)
Fachinteresse LA: Pädagogisches (soziales) Interesse (5; $\alpha=0,726$ ; „Kindern und Jugendlichen zu helfen, bereitet mir sehr viel Freude.“) F-Wert (df 4, N=411) 8,376***; part. Eta=0,276; (korr.) $R^2=7,6\%$ (6,7); Teststärke=0,999; Levene-Test: F-Wert: 3,129* (4, 406)	3,43 (0,62) N=417	3,63 (0,46) N=117	3,21 (0,73) N=121	3,37 (0,58) N=49	3,42 (0,53) N=93	3,61 (0,71) N=37	GS > GYM*** (***) SO > GYM* (**)
Fachinteresse LA: Didaktisches Interesse (Unterricht) (3; $\alpha=0,758$ ; „Ich kann fachliche Inhalte sehr gut vermitteln.“) F-Wert (df 4, N=411) 0,645; part. Eta=0,077; (korr.) $R^2=0,6\%$ (-0,3); Teststärke=0,211; Levene-Test: F-Wert: 1,085 (4, 406)	3,30 (0,58) N=417	3,30 (0,57) N=117	3,32 (0,61) N=121	3,37 (0,64) N=49	3,29 (0,56) N=93	3,18 (0,51) N=37	
Fachinteresse LA insgesamt (8; $\alpha=0,750$ ) F-Wert (df 4, N=411) 4,246***; part. Eta=0,200; (korr.) $R^2=4,0\%$ (3,1); Teststärke=0,926; Levene-Test: F-Wert: 3,887** (4, 406)	3,38 (0,50) N=417	3,51 (0,41) N=117	3,25 (0,59) N=121	3,37 (0,54) N=49	3,37 (0,44) N=93	3,45 (0,48) N=37	GS > GYM** (***)
<i>Modell 5: Schulerfolg</i>							
Abiturnote (nicht z-transformiert) F-Wert (df 4, N=410) 17,391***; part. Eta=0,383; (korr.) $R^2=14,7\%$ (13,8); Teststärke=1,000; Levene-Test (F-Wert: 7,112 (4, 405)***	2,36 (0,59) N=410	2,27 (0,49) N=115	2,21 (0,67) N=119	2,43 (0,50) N=47	2,75 (0,49) N=92	2,09 (0,45) N=37	GS > MS*** (***) GYM > MS*** (***) RS > MS* (*) SO > MS*** (***)

Anmerkungen: LA = Lehramt, WiWi = Wirtschaftswissenschaften (BWL/VWL); GS = Lehramt Grundschule; GYM = Lehramt Gymnasium; RS = Lehramt Realschule; MS = Lehramt Mittelschule (vormals Hauptschule in Bayern); SO = Lehramt Sonderpädagogik/Förderschule; Antwortvorgaben der Skalen latenter Konstrukte mit jeweils aufsteigender Itemintensität (5-stufig, kodiert von 0 bis 4): Stimme überhaupt nicht zu/stimme eher nicht zu/teils-teils/stimme eher zu/stimme voll und ganz zu oder trifft überhaupt nicht zu/trifft eher nicht zu/teils-teils/trifft eher zu/trifft voll und ganz zu; Antwortvorgaben der Indikatoren mit Häufigkeitsangaben, je nachdem, auf ein ganzes Jahr oder Wochenstunden bezogen, zur Bücheranzahl in gruppierter Form, in binärer oder polytomer Form; Neurotizismus/Gewissenhaftigkeit: Je ein Item erfasst (unbeabsichtigt) und zu einem Konstrukt zusammengefasst, Signifikanzniveau: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; Einzelvergleiche mit Post-hoc-Tests nach Scheffé (konservativste Schätzung) und Bonferroni (Bonferroni-Korrektur wirkt der Alpha-Fehler-Kumulierung entgegen).