

Berufswahlmotive und Bildungsvorstellungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen

Simon Kuttner^a, Philipp Martzog^a and Guido Pollak^b

ZUSAMMENFASSUNG. Einige der Gründe, die Studierende für ihre Berufswahl, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, angeben, gelten bereits als gut erforscht (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Zu den Gründen für die Berufswahl, Lehrer an Schulen mit alternativem Bildungskonzept und speziell an Waldorfschulen, ist bisher nur wenig bekannt. Daher wurden in diesem Beitrag, Berufswahlmotive, Vorstellungen zum Beruf und Bildungsüberzeugungen von 71 Studierenden der Waldorfpädagogik und 100 Lehramtsstudierenden untersucht. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass sich einige der Berufswahlmotive von Studierenden der Waldorfpädagogik und von Lehramtsstudierenden ähneln. Hierzu zählten die Motive, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Zukunft der Kinder mitgestalten und Freude am Unterrichten. Andererseits waren auch einige Unterschiede erkennbar. So war das Motiv einen sozialen Beitrag zu leisten für Waldorfstudierende wichtiger, als für Lehramtsstudierende. Auch gehen Waldorfstudierende eher davon aus, Bildungsprozesse müssten an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen des Kindes ansetzen und seien nicht einseitig auf die Vermittlung von Wissen durch die Lehrkraft auszurichten. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse das spezielle Anforderungs- und Anreizprofil des Lehrerberufs an Waldorfschulen größtenteils wider, weichen aber teilweise auch davon ab. Die Ergebnisse werden unter anderem hinsichtlich ihres Nutzens für die Nachwuchsrekrutierung diskutiert.

Schlüsselwörter: Waldorflehrer, Berufswahlmotive, Berufsvorstellungen, Bildungsüberzeugungen, Vergleichsstudie

ABSTRACT. An extensive amount of research has explored students' motives for choosing the teaching profession (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). However, few studies have examined motives of future teachers who choose alternative schools and more specifically, students aspiring to be Waldorf teachers. Therefore, this study investigated motives for becoming a teacher, expectations of the profession, and educational beliefs of 71 students training to be Waldorf teachers and 100 university students. On the one hand, results indicated similarities between Waldorf students' and non Waldorf students' motives for choosing the teaching profession. These included working with children and youth, shaping the future of children and intrinsic value of teaching. On the other hand, Waldorf students rated social contribution more important than non Waldorf students. Furthermore, Waldorf students rated higher the importance of focusing on individual characteristics of the child and the value of an active collaboration between child and teacher. In summary, the results of this study reflect the unique characteristics of the Waldorf school profile. Results are discussed in terms of their relevance for teacher recruitment and for clarifying the profile of future Waldorf teachers.

Keywords: Waldorf teacher, career motives, profession expectations, educational beliefs, comparative study

Die Erforschung von Faktoren, die für die Wahl des Lehrerberufs beeinflussen, stellt ein nationales wie auch internationales Interesse dar (Eberle & Pollak, 2006; Richardson & Watt, 2006). Aus bildungspolitischer Perspektive kann der weltweite Lehrermangel und die damit verbundene Herausforderung der Nachwuchsrekrutierung als einer der wichtigsten Gründe hierfür gesehen werden (Watt et al., 2012).

a. Freie Hochschule Stuttgart

b. Universität Passau

Entsprechend wurde die Frage nach den wichtigsten berufswahlrelevanten Faktoren sowie deren Messbarkeit auch bereits intensiv beforscht (Eberle & Pollak, 2006; König & Herzmann, 2011, Köning, Rothland, Darge, Lünemann, & Tachtsoglou, 2013; König & Herzmann, 2011; Retelsdorf & Möller, 2012; Richardson & Watt, 2006; Watt et al., 2012). Die Befunde deuten darauf hin, dass der Entscheidung für den Lehrerberuf eine (länderübergreifende) Kernmotivation zugrunde liegt. Zu den wichtigsten Motiven zählen demnach der intrinsische Wert der Lehrtätigkeit, die selbstwahrgenommene Lehrbefähigung, der Wunsch, einen sozialen Beitrag zu leisten und mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten (König et al., 2013).

Ein weiterer Grund für das wachsende Interesse an berufswahlrelevanten Faktoren (z.B. Motive und Vorstellungen zum Beruf) wird aus der Perspektive der Lehrerbildungsforschung verständlich. Hier interessiert die Bedeutung, die berufswahlrelevante Faktoren – im Sinne spezieller Lernausgangslagen – für die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung angehender und praktisch tätiger Lehrkräfte haben (Eberle & Pollak, 2006). Theoretisch lässt sich eine solche Bedeutung beispielsweise aus dem Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke & Schrader, 2013) ableiten, wonach Motive und Erwartungen von Studierenden mit darüber entscheiden, ob und wie Lerngelegenheiten im Studium genutzt werden. Auch aus empirischer Sicht existieren mittlerweile Befunde, die den Einfluss von Berufswahl und Studienmotiven auf Prozesse und Ergebnisse der Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium gut belegen. Brühwiler (2001) berichtet beispielsweise, dass angehende Lehrkräfte¹ schlechtere Studienleistungen zeigten, wenn die intrinsischen Motive (z.B. Freude am Unterrichten) nur gering ausgeprägt waren. Von einem ähnlichen Befund berichten König und Rothland (2012). Intrinsische Berufswahlmotive erwiesen sich in dieser Studie als positive Prädiktoren für den Erwerb pädagogisch-psychologischen Wissens von Studierenden.

Die Forschung zu typischen und für die Ausbildung relevanten Faktoren für die Berufswahlentscheidung angehender Lehrkräfte an Regelschulen hat somit bereits wichtige Grundlagenerkenntnisse erzielt. Untersuchungen zur Rolle von Kontextbedingungen für solche Faktoren sind hingegen selten und über den Regelschulbereich hinausgehende Untersuchungen fehlen fast völlig. Die wenigen Befunde zu Kontexteinflüssen im Regelschulbereich deuten auf eine moderierende Rolle der Schulform (Eberle & Pollak, 2006; Retelsdorf & Möller, 2012), kultureller Faktoren (Yong, 1995; Watt et al., 2012) oder pädagogischer Vorerfahrungen (König et al., 2013) hin. Eberle und Pollak (2006) berichten beispielsweise, dass Real- und Gymnasiallehramtsstudierende vergleichsweise stark durch Interesse und Fähigkeiten in den Unterrichtsfächern motiviert sind. Grundschulstudierende hingegen stärker durch adressatenbezogene und pädagogische Motive. König und Kollegen (2013) untersuchten in einer aktuelleren Studie die Rolle pädagogischer Vorerfahrungen für die Berufswahl. Die Autoren fanden, dass die wahrgenommene Lehrbefähigung und das intrinsische Motiv zu unterrichten durch die pädagogischen Vorerfahrungen, im Bereich des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen, positiv prädiert wurden. Erzieherische Vorerfahrungen prädierten hingegen eher das Motiv, gerne mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

Insgesamt betrachtet ist mit dem alleinigen Fokus auf die Berufswahl angehender Regelschullehrkräfte allerdings ein grundlegender Erkenntnismangel verbunden. So liegen unseres Wissens bislang so gut wie keine Studien zu den Faktoren vor, welche die Berufswahl von Lehrkräften an Schulen mit alternativem Bildungskonzept beeinflussen. Erkenntnisse aus solchen Studien sind aus unserer Sicht jedoch aus mehreren Gründen wichtig. Erstens gilt der von Watt und Kollegen (2012) konstatierte Lehrermangel auch an Privatschulen und ist zum Beispiel an den allgemeinbildenden Waldorfschulen besonders ausgeprägt (Rhode, 2009). Informationen zu berufswahlrelevanten Faktoren aus entsprechenden Untersuchungen könnten direkt für die Nachwuchsrekrutierung genutzt werden. Solche Informationen könnten darüber hinaus auch in die Gestaltung und Optimierung des Studiums einfließen, etwa in Form von öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen, die gezielter über das jeweilige Berufsbild informieren. Drittens könnten Untersuchungen zu den berufswahlrelevanten Faktoren angehender Lehrer an alternativen Schulen auch Erkenntnisse zur Rolle von Bildungsvorstellungen im Berufswahlprozess generell liefern. Zwar wird die Bedeutung von Bildungsüberzeugungen für die Entwicklung der persönlichen beruflichen Identität als Lehrer allgemein angenommen (Kagan, 1992). Auch die gegenwärtig intensiv geführte, öffentliche und wissenschaftliche

1. Der Begriff „angehende Lehrkräfte“ wird in diesem Beitrag durchgehend für Studierende an Lehrerbildungseinrichtungen verwendet.

Diskussion über Bildungsziele, Kompetenzstandards (Oser, 2001; Terhart, 2002) und über Lehr- Lernprozesse (Helmke & Schrader, 2013) legt nahe, dass Bildungsüberzeugungen in der Berufsfindungsphase grundsätzlich Bedeutung haben. Empirische Studien hierzu, aus belastbaren Erhebungsdesigns, liegen bislang allerdings noch nicht vor.

Die Studie

Die vorangehenden Ausführungen weisen auf einen grundsätzlichen Mangel an Studien zur Berufswahl von Lehrkräften an alternativen Schulen hin. Eng verbunden hiermit ist auch der Mangel an Erkenntnissen zur Bedeutung von Bildungsüberzeugungen für die Berufswahlentscheidung angehender Lehrkräfte. Der aktuelle Beitrag zielt auf die Behebung dieses Forschungsmangels, indem angehende Regelschullehrer mit angehenden Waldorflehrern hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive und Vorstellungen zum Beruf einerseits und ihrer Bildungsüberzeugungen andererseits verglichen werden. Die Gruppe angehender Waldorflehrer wurde gewählt, da Waldorfschulen in Deutschland den größten Verband allgemeinbildender Schulen mit einem gemeinsamen alternativen Bildungskonzept darstellen. Entsprechend finden sich unter den Privatschulen mit alternativem Bildungskonzept auch nur für die Waldorfschulen grundständige und akkreditierte Ausbildungslehrgänge. Nach einer Klärung der zentralen Begrifflichkeiten *Berufswahlrelevante Faktoren* und *Bildungsüberzeugungen* und der Darstellung des entsprechenden Forschungsstands hierzu, werden im nächsten Schritt die Ergebnisse aus unserer eigenen Studie berichtet.

Berufswahlrelevante Faktoren für den (Waldorf)lehrerberuf:

Studien zu Vorstellungen und Motiven von Studierenden der Waldorfpädagogik liegen bislang noch keine vor. Zu den Berufswahlmotiven praktizierender Waldorflehrer finden sich hingegen erste Hinweise. So fasst Randoll (2012) die Ergebnisse seiner qualitativen Befragung von Waldorflehrern wie folgt zusammen. „*Als die wichtigsten Beweggründe für die Wahl dieses vergleichbar gering dotierten Lehrerberufs an einer privaten Schule, die von ihren Lehrkräften überdies noch ein zusätzliches organisatorisches Engagement verlangt, werden vorzugsweise genannt: dass insbesondere die Wertschätzung des ganzheitlichen, anthroposophischen Ansatzes der Waldorfpädagogik, die über die fachliche Wissensvermittlung hinausgehende, primär pädagogische Entwicklungsbegleitung der Kinder sowie der große eigene pädagogische Gestaltungsspielraum, den ein Lehrer an der Waldorfschule hat*“ (Randoll, 2012, S. 5). Es ist allerdings fraglich ob und inwiefern anhand der Ergebnisse dieser Befragung Rückschlüsse auf die Berufswahlmotive von angehenden Waldorflehrern möglich sind, die sich am Anfang ihres Studiums befinden. So handelt es sich erstens nur um eine Rekonstruktion von Motiven, die aus dem Kontext einer aktuellen beruflichen Tätigkeit heraus erinnert wurden und somit vermutlich nur zum Teil den Motiven vor der Ausbildungsphase entsprechen. Zweitens basieren die Erkenntnisse auf qualitativen Analysen aus offenen Befragungen. Standardisierte und validierte Testinstrumente, die unter Bezug auf ein theoretisches Rahmenmodell konstruiert wurden, kamen in der Studie von Randoll nicht zum Einsatz.

Unsere eigenen Überlegungen zur Berufswahl angehender Waldorflehrer orientieren sich aus heuristischen Gründen zunächst an Modellvorstellungen, die im Rahmen der Forschung zur Berufswahl angehender Regelschullehrer entwickelt wurden. Hier existieren bereits verschiedene Vorschläge zur Systematisierung der Faktoren, die die Berufswahl im Allgemeinen (Holland, 1996) und von angehenden Lehrkräften an allgemeinbildenden Regelschulen im Speziellen bedingen (Richardson & Watt, 2006; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2007). Ein aus theoretischer und empirischer Sicht fundierteres Modell stellt derzeit die Konzeption des Fit-Choice-Modells (Watt & Richardson, 2007) dar. Die Autoren beziehen sich mit ihrem Modell zum Berufswahlprozess direkt auf die in Erwartungs-Wert-Modellen typischen Annahmen (z.B. Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2002). Folglich ist die Berufswahl einerseits als Funktion des Wertes – also des Anreizes zu verstehen, der mit dem künftigen Beruf verbunden ist. Andererseits spielen auch die beruflichen Anforderungen und die selbst eingeschätzten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ihrer Bewältigung eine Rolle. Das Modell enthält auf den verschiedenen Ebenen mehrere, die Berufswahl beeinflussende Komponenten (Abbildung 1).

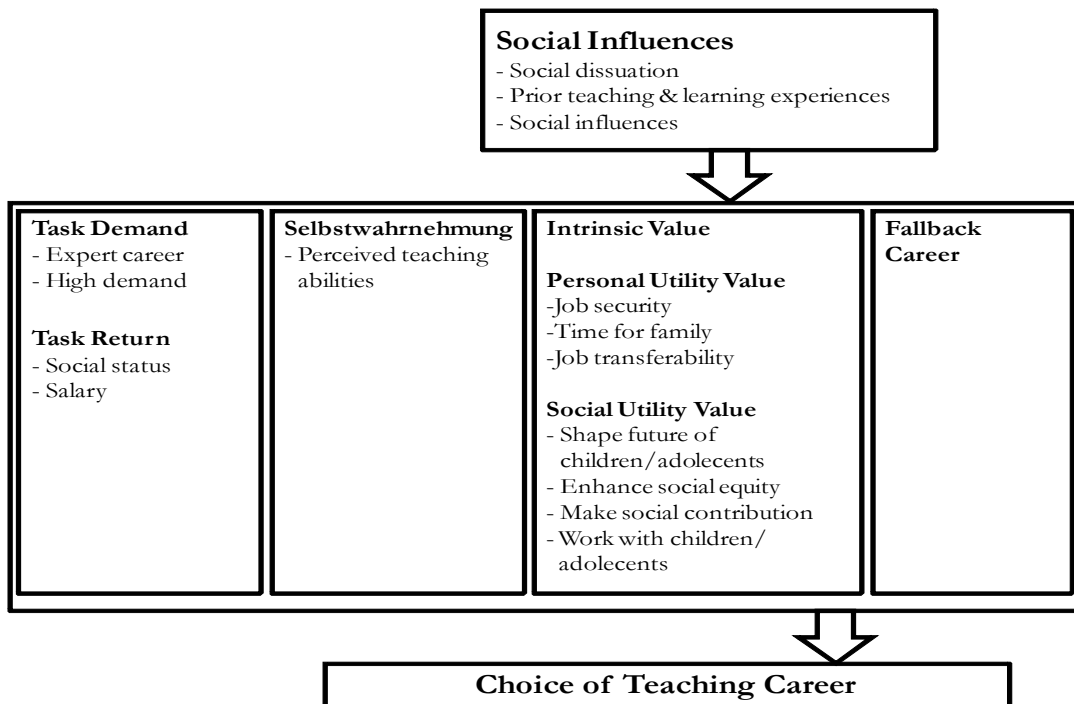


Abbildung 1: Das Fit-Choice-Modell (Richardson & Watt, 2010)

Im Folgenden werden Vorüberlegungen zu den Bedingungsfaktoren angestellt, die sich auf die Berufswahl angehender Waldorflehrer beziehen. Dabei wird einerseits davon ausgegangen, dass es sich hierbei um Faktoren handelt, die denselben Kategorien zugeordnet werden können, die bereits zur Systematisierung berufswahlrelevanter Faktoren von Regelschullehrern dienten (siehe Abbildung 1). Andererseits wird argumentiert, dass sich die Inhalte und Merkmalsausprägungen innerhalb der Kategorien zum Teil unterscheiden.

Die grundsätzliche Annahme, dass sich die Berufswahlmotive und die Erwartungen an den Lehrerberuf von angehenden Waldorf- und Regelschullehrern zum Teil signifikant unterscheiden, leitet sich dabei aus zwei zentralen Prämissen ab. Erstens wird davon ausgegangen, dass sich die speziellen beruflichen Aufgabenanforderungen an Waldorflehrer in einer mehr oder weniger öffentlichkeitswirksamen Außendarstellung manifestieren. Zweitens ist anzunehmen, dass Waldorflehrer sich nicht zufällig für den Beruf an einer privaten Schule mit deutlich geringeren Gehaltsaussichten entscheiden, sondern dass sie eine bewusste und informierte Entscheidung treffen; Und dass sie für diese Entscheidung die an verschiedenen Stellen verfügbaren Informationen (z.B. Bildungsmessen, Leitbild deutscher Waldorfschulen, Onlineauftritte einzelner Schulen) genutzt haben. Unsere Vermutungen zu den Gründen, die angehende Waldorflehrer für ihre Berufswahl angeben orientierten sich somit an den folgenden charakteristischen Merkmalen des Berufsbildes Waldorflehrer. Zu den pädagogischen Merkmalen zählt unter anderem, dass der an Waldorfschulen typische Klassenlehrer meist über acht Jahre hinweg in einer Klasse unterrichtet. Der Klassenlehrer behandelt mehrere Fächer in drei bis vierwöchigen Epochen und Schüler unterschiedlicher Begabung werden grundsätzlich gemeinsam unterrichtet. Neben diesen pädagogischen Besonderheiten stehen zusätzlich spezielle Rahmenbedingungen, die vermutlich ebenfalls in die Berufswahlentscheidung einfließen. Hervorzuheben ist das bereits erwähnte geringere Gehalt von Waldorflehrern, der Verzicht auf den Beamtenstatus und regelmäßige Zusatzaufgaben, die sich aus der schulischen Selbstverwaltung ergeben. Unter Berücksichtigung dieser Besonderheiten sollten sich zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden in einigen der im Fit-Choice-Modell enthaltenen Komponenten Unterschiede zeigen.

Selbstwahrnehmungen: Als ein für die Berufswahl ausschlaggebender Aspekt der Selbstwahrnehmung wird im Fit-Choice-Modell die wahrgenommene Lehrbefähigung gesehen. Personen mit einer hohen selbstwahrgenommenen Lehrbefähigung entscheiden sich eher für den Lehrerberuf als Personen mit einer

geringen selbstwahrgenommenen Lehrbefähigung. Grundsätzlich bedingen vor allem reale pädagogische Vorerfahrungen die wahrgenommene Lehrbefähigung (König et al., 2013). Bislang liegen keine Hinweise darauf vor, dass sich angehende Waldorflehrer von angehenden Regelschullehrern hinsichtlich ihrer pädagogischen Vorerfahrungen unterscheiden.

Wert der Tätigkeit: Die Berufswahl wird auch durch den intrinsischen Wert (intrinsic value) bedingt, welcher als Interesse und Freude am Unterrichten verstanden werden kann. Das Interesse am Lehrerberuf gilt nach übereinstimmenden Befunden (König et al., 2013; Watt et al., 2012) als eines der wichtigsten Berufswahlmotive angehender Regelschullehrer. Grundsätzlich stellt das Unterrichten auch für Waldorflehrer den zentralsten Aufgabenbereich dar und bildet damit ein definierendes Merkmal des Berufs. Es kann daher vermutet werden, dass sich auch angehende Waldorflehrer in der Berufsfindungsphase zu einem wesentlichen Teil an diesem Motiv orientieren. Inwiefern dieses Motiv für angehende Waldorflehrer mehr oder weniger wichtig ist als für Regelschullehrer, lässt sich bislang schwer abschätzen.

Persönlicher Nutzen: Der mit dem Beruf einhergehende persönliche Nutzen (personal utility value) bildet eine weitere Facette der Wert-Komponente im Fit-Choice Modell. Konstituierende Aspekte bilden hier die Jobsicherheit sowie die Zeit für die Familie.

Zu den wesentlichen Einflussfaktoren auf das Motiv der beruflichen Sicherheit zählt einerseits die Lage auf dem Arbeitsmarkt, wobei derzeit eine große Nachfrage sowohl nach Regel- (Klemm, 2009) als auch nach Waldorflehrern (Rhode, 2009) existiert. Andererseits spielt auch der Beamtenstatus eine Rolle, auf den allerdings nur Regelschullehrer Anspruch haben und der neben einem guten Gehalt vor allem auch mit der Aussicht auf einen fast unkündbaren Arbeitsplatz verbunden ist. Dass diese Perspektive eine Rolle für die Berufswahl spielt legen Zahlen des Hochschul-Information-Systems GmbH HIS nahe. Demnach legt keine andere befragte Studierendengruppe so viel Wert auf die Jobsicherheit wie die Lehramtsstudenten. Für Lehrkräfte an den privaten Waldorfschulen entfallen die mit der Verbeamtung verbundenen Privilegien und damit auch das Recht auf einen Arbeitsplatz völlig. Daher erwarten wir, dass das Motiv *Jobsicherheit* für angehende Waldorflehrer weniger wichtig ist, als für Regelschullehrer (Hypothese 1).

Das zusätzliche organisatorische Engagement, das von angehenden Waldorflehrern im Rahmen der schulischen Selbstverwaltung gefordert wird, stellt einen weiteren wesentlichen Unterschied zur beruflichen Situation angehender Regelschullehrer dar. Es ist daher zu erwarten, dass auch das Motiv, im künftigen Lehrerberuf genügend Zeit für die Familie zu haben, zwischen angehenden Waldorf- und Regelschullehrern differenziert. Es sollte folglich für die Berufsentscheidung angehender Waldorflehrer weniger wichtig sein, als für angehende Regelschullehrer (Hypothese 2).

Sozialer Nutzen: Im Fit-Choice Modell stellt die Bedeutung des sozialen Engagements im Lehrerberuf (social utility value) eine weitere Facette der Wert-Komponente dar. Innerhalb des Bereichs wird zwischen vier Motiven differenziert: *Zukunft der Kinder gestalten, soziale Ungleichheit beseitigen, einen sozialen Beitrag leisten* und *mit Kindern und Jugendlichen arbeiten*.

Das Motiv, die Zukunft der Kinder zu gestalten spielt bekanntlich für Lehrkräfte beider Bildungseinrichtungen (Waldorf- und Regelschule) eine Rolle. Einen zentralen Stellenwert im Bildungsanspruch der Waldorfschulen nimmt das Ziel ein, selbstbestimmte und mündige Menschen zu bilden, die fähig sind ihre Zukunft als Erwachsene selbst zu gestalten (Götte, Loebell, & Maurer, 2009). Es wird daher vermutet, dass das Motiv die Zukunft der Kinder zu gestalten für die Berufswahl angehender Waldorflehrer eine besondere Rolle spielt und sogar noch stärker ausgeprägt ist als bei angehenden Regelschullehrern (Hypothese 3).

Unterschiede zwischen angehenden Regel- und Waldorflehrern sollten sich auch in dem Motiv zeigen, soziale Ungleichheit zu beseitigen. So zielt die Waldorfpädagogik explizit auf einen Verzicht jeglicher Selektion nach Begabung oder sozialer Herkunft ab, was sich letztlich im Gesamtschulcharakter der Waldorfschulen manifestiert. Im gegliederten staatlichen Schulsystem wird dieses Anliegen zumindest jenseits der Grundschule nicht in vergleichbarer Weise berücksichtigt. Die Dreigliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium wird spätestens seit Vorliegen der Pisaergebnisse (Baumert & Schümer, 2002) in der Öffentlichkeit sogar eher mit sozialer Selektion gleichgesetzt. Das Motiv *soziale Ungleichheit abzubauen*,

spielt daher für die Berufswahl angehender Waldorflehrer vermutlich eine stärkere Rolle, als für angehende Regelschullehrer (Hypothese 4).

Das Motiv, *einen sozialen Beitrag zu leisten* gilt als ein zentrales Motiv für den Lehrerberuf an Regelschulen (König et al., 2013). Für künftige Waldorflehrer sollte dies in besonderem Maße der Fall sein – wenn auch in qualitativ anderer Hinsicht. So schreibt Rudolf Steiner hierzu: *Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will* (Steiner, 1919/1982). In dieser Darstellung manifestiert sich eine Haltung, die sich eindeutig auf die Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen durch die Schüler, statt auf eine Anpassung der Schüler an gegebene Strukturen bezieht. Wird davon ausgegangen, dass sich diese Haltung auch in die Außendarstellung der Waldorfschule übersetzt spielt das Motiv einen sozialen Beitrag leisten zu wollen für angehende Waldorflehrer eine noch stärkere Rolle im Berufswahlprozess als für angehende Regelschullehrer (Hypothese 5).

Das Motiv, gerne mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten wird von angehenden Regelschullehrern häufig als der wichtigste Grund für Ihre Berufswahl angegeben (König et al., 2013). Auch für Waldorflehrer ist dies vermutlich ein zentrales Motiv. Hierauf verweisen unter anderem die Befunde aus der Fragebogenstudie von Randoll (2012), in der ermittelt wurde, dass die Freude an der Arbeit mit Kindern das zweitwichtigste Berufswahlmotiv praktizierender Waldorflehrkräfte darstellt. Überzeugende Gründe für Unterschiede zwischen angehenden Waldorf- und Regelschullehrern in der Bedeutung des Motivs für die Berufsentscheidung sind uns nicht bekannt.

Soziale Einflüsse: Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass die Berufswahl auch über soziale Einflüsse durch Dritte (z.B. eigene Lehrer, Eltern) und pädagogische Vorerfahrungen in den Bereichen Erziehen und Unterrichten bedingt wird. Begründete Annahmen dazu, ob und inwiefern sich angehende Waldorflehrer von angehenden Regelschullehrern in dieser Hinsicht unterscheiden, sind derzeit nicht möglich.

Berufsbezogene Überzeugungen: Hierzu zählen die erwarteten Aufgabenanforderungen (task-demands) und Anreizaspekte, die der Lehrerberuf zu bieten hat (task-return). Als wesentliche Aufgabenanforderungen für Regelschullehrer gilt das erwartete erforderliche Expertenwissen einerseits und die erwarteten beruflichen Schwierigkeiten und Beanspruchungen andererseits. Zu den Anreizaspekten wird im Modell der berufliche soziale Status und das Gehalt gezählt.

Hinsichtlich des im Beruf benötigten Expertenwissens liegen Unterschiede zwischen den Erwartungen von angehenden Waldorf- und Regelschullehrern durchaus nahe. So gehen die Bildungsziele der Waldorfpädagogik explizit über die fachliche Wissensvermittlung hinaus und konzentrieren sich insbesondere auf die pädagogische Entwicklungsbegleitung der Kinder (vgl. Leitbild deutscher Waldorfschulen). Die zentralen Aufgaben von Regelschullehrern konzentrieren sich hingegen gerade auf die Vermittlung fachlichen Wissens, was durch aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussionen (z.B. Krauss et al., 2013) regelmäßig auch in die Außenwirkung tritt. Wir erwarten daher, dass angehende Regelschullehrer davon ausgehen insgesamt mehr Expertenwissen zu benötigen, als angehende Waldorflehrer (Hypothese 6).

Auch hinsichtlich der erwarteten beruflichen Beanspruchungen sind aus wenigstens drei Gründen Unterschiede zu erwarten. Ein erster Grund ergibt sich aus den umfassenden Aufgaben des an Waldorfschulen typischen Klassenlehrers. Dieser unterrichtet üblicherweise über acht Jahre hinweg in einer Klasse, wobei über 10 verschiedene Fächer in drei- bis vierwöchigen Epochen vermittelt werden. Schüler mit unterschiedlichen Begabungen werden gemeinsam unterrichtet, so dass in kognitiver, motivationaler und sozialer Hinsicht eine sehr heterogene Klasse unterrichtet werden muss. Ein zweiter Grund resultiert aus der Anthroposophie und der Menschenkunde Rudolf Steiners. Letztere betont die ganzheitliche Förderung der Schüler und ist stärker, als dies im Unterricht an Regelschulen üblich ist, auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gerichtet (Keller & Loebell, 2013). Für den Waldorflehrer stellt dies einen hohen Anspruch dar, der subjektiv auch so erlebt wird (Hüblich & Graßhoff, 2008). Ein dritter Grund ergibt sich daraus, dass die

an Waldorfschulen typische Selbstverwaltung zusätzliche organisatorische Anforderungen mit sich bringt. Insgesamt gehen wir daher davon aus, dass angehende Waldorflehrer eine höhere berufliche Beanspruchung erwarten, als Regelschullehrer (Hypothese 7).

Weitere Aspekte, die gemäß der Fit-Choice-Konzeption in die Berufsentscheidung angehender Lehrkräfte einfließen betreffen den sozialen Status, die Gehaltsvorstellungen sowie den negativen Einfluss Dritter. Letzterer bezieht sich darauf, dass sich wichtige andere Personen gegen die Berufsentscheidung aussprechen. Eine konkrete Annahme kann aktuell nur hinsichtlich des Aspekts der Gehaltsvorstellungen formuliert werden, wobei angehende Waldorflehrer – entsprechend der faktischen Gegebenheiten – vermutlich ein geringeres Gehalt antizipieren, als angehende Lehramtsstudierende (Hypothese 8).

Bildungsüberzeugungen

Bildungsüberzeugungen werden üblicherweise als Überzeugungen verstanden, die sich auf Ziele, Prozesse und Inhalte von Bildung sowie die Art von Lehr und Lernprozessen im Unterricht beziehen (Hermans, van Braak, & van Keer, 2008). Eine ganze Reihe von Studien zeigen, dass Bildungsüberzeugungen sowohl die professionelle Entwicklung als auch das unterrichtliche Handeln direkt beeinflussen (z.B. Bryan, 2003; Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004; Clark & Peterson, 1986; Wilkins, 2008). Inwiefern Bildungsüberzeugungen auch die Berufswahl beeinflussen, wurde empirisch bislang noch nicht mit quantitativen Mitteln untersucht. Allerdings ist zu vermuten, dass dieser Faktor insbesondere für die Entscheidung, Regel- oder Waldorfschullehrer zu werden, eine Rolle spielt. So grenzt sich die Waldorfpädagogik gerade über spezifische Bildungs- und Erziehungsziele einerseits sowie über eigene Prozesse deren Vermittlung andererseits wesentlich vom Bildungskonzept an Regelschulen ab (s.u.). Daher liegen hiervon ausgehende Wirkungen für die Berufswahlentscheidung nahe. Eine allgemeine Hypothese lautet somit: *Waldorflehrer wird man (auch) aufgrund spezifischer Bildungsvorstellungen.*

Aus Sicht der Waldorfpädagogik, die stark von den Annahmen der anthroposophischen Menschenkunde geprägt ist, ist Bildung als ein ganzheitlicher, auf die individuellen Besonderheiten des einzelnen Kindes eingehender Prozess zu verstehen (Easton, 1997). Diese Art von Bildungsüberzeugungen werden in der Literatur auch als progressive (Kerlinger & Kaya, 1959a, 1959b) oder entwicklungsorientierte (Hermans et al., 2008) Überzeugungen verstanden. Entwicklungsorientierte Bildungsüberzeugungen² werden häufig den transmissiven Bildungsüberzeugungen gegenübergestellt. Transmissive Bildungsüberzeugungen lassen sich erstens durch eine Ausrichtung von Bildungszielen am Ergebnis (Outcomeorientierung) und an den Inhalten und Zielen eines engen Lehrplans charakterisieren. Zweitens gehen transmissive Bildungsüberzeugungen davon aus, dass Wissenserwerb am ehesten über die Vermittlung klar definierter Informationseinheiten durch den Lehrer erfolgt (Hermans et al., 2008). Eine Auffassung, die wir an universitären Lehrerbildungsstätten aktuell stärker vermuten als an Einrichtungen der Waldorflehrerbildung findet – vor allem aufgrund der dortigen Schwerpunktsetzung auf die Bildung fachlicher Kompetenzen.

Es ist allerdings nur wenig realistisch, einzelnen Bildungseinrichtungen das eine oder andere Überzeugungssystem in Reinform zuzuschreiben. Hermans und Kollegen (2008) gehen stattdessen davon aus, dass beide Überzeugungen bei Personen in der Regel parallel, aber in unterschiedlicher Ausprägung zu finden sind. Mit Blick auf die vorangehenden Ausführungen ist daher zu erwarten, dass angehende Waldorflehrer tendenziell über ausgeprägtere entwicklungsorientierte Bildungsüberzeugungen verfügen, als angehende Regelschullehrer (Hypothese 9). Ausgeprägtere transmissive Bildungsüberzeugungen sollten sich hingegen eher bei angehenden Regelschullehrern als bei Waldorflehrern finden (Hypothese 10).

Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 171 Studierende des ersten Studienjahres teil. Die Stichprobe setzte sich aus 71 Studierenden der Waldorfpädagogik sowie 100 Lehramtsstudierenden der Universität Passau

2. Im Folgenden wird ausschließlich der Begriff der *entwicklungsorientierten Überzeugungen*, anstelle von *progressiven Bildungsüberzeugungen* verwendet.

zusammen. Die Gruppe der Waldorfpädagogikstudierenden umfasste in der aktuellen Studie zunächst nur Studierende der drei Bildungseinrichtungen in Stuttgart, Mannheim und Witten. Nur in Stuttgart und Mannheim werden derzeit Studierende grundständig zum „Master of Arts“ ausgebildet. Das Waldorflehrerseminar in Witten bietet einen gleichartigen, staatlich anerkannten Seminarabschluss an. Unter den 100 Lehramtsstudierenden befanden sich 68 Studierende der Grundschulpädagogik und 32 Studierende des Lehramts Gymnasium. Alle Studierenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt höchstens im dritten Semester. Die Waldorfpädagogikstudierenden waren etwas älter, $M = 23.8$, $SD = 6.15$ als die Lehramtsstudierenden, $M = 20.27$, $SD = 1.97$; $t(168) = 4.60$, $p < .001$. In beiden Gruppen waren die Frauen deutlich überrepräsentiert, 75% (Waldorfpädagogik), 77% (Lehramt).

Messinstrumente

Berufswahlrelevante Faktoren: In der vorliegenden Studie wurden die für die Berufswahlentscheidung relevanten Faktoren mit der Fit-Choice Skala (Watt & Richardson, 2007) erfasst. Das Instrument wurde auf der Basis des oben beschriebenen Fit-Choice Modells entwickelt und hinsichtlich seiner psychometrischen Eigenschaften auch im deutschen Raum bereits überprüft (Watt et al., 2012). Die im Modell enthaltenen Faktoren werden über mehrere Subskalen erfasst. Gefragt wird nach Motiven für die Berufswahl (z.B. Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), nach Vorstellungen zum Lehrerberuf (z.B. benötigtes Expertenwissen), nach der Zufriedenheit mit der Berufswahl und nach positiven und negativen Einflüssen durch Dritte auf die Berufswahlentscheidung. In unserer Studie wiesen die Subskalen befriedigende bis gute Reliabilitäten auf ($\alpha > .73$).

Bildungsüberzeugungen: Die Bildungsüberzeugungen der Studierenden wurden mit einer ins Deutsche übersetzten Version des „Beliefs about Primary Education Scale“ von Hermans und Kollegen (2008) erfasst. Die Übersetzung wurde durch einen an der Freien-Hochschule-Stuttgart tätigen Dozenten für das Fach Englisch vorgenommen. Eine Rückübersetzung, durch einen Studenten der Hochschule, mit Muttersprache Englisch und fließenden Deutschkenntnissen, führte zu den Items des Originalinstrumentes. Das Instrument misst Auffassungen zu den Zielen, Inhalten und Prozessen von Bildung über zwei Dimensionen mit jeweils 9 Items. *Transmissive Bildungsüberzeugungen* (1. Dimension) repräsentieren eine Gruppe von Annahmen, die sich darauf beziehen, dass Bildung vor allem als einseitige Wissensvermittlung durch den Lehrer zu verstehen ist. *Entwicklungsbezogene Überzeugungen* (2. Dimension) basieren hingegen auf Annahmen, die eine ganzheitliche Sichtweise von Bildung implizieren und eine aktivere Rolle des Kind unterstellen. Die exploratorische Faktorenanalyse mit den ins Deutsche übersetzten 18 Items führte im Wesentlichen zu den zwei von Hermans und Kollegen (2008) ermittelten Dimensionen. Nur das Item 9 (*Die wichtigste Aufgabe eines Lehrers ist es, den Lernenden Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln*), der Skala transmissive Bildungsüberzeugungen, lud auf beiden Skalen. Da es inhaltlich jedoch eher den transmissiven als den entwicklungsorientierten Bildungsüberzeugungen zuzuordnen ist, wurde das Item für die nachfolgenden Berechnungen in die transmissive Skala eingebunden. Die Überprüfung der internen Konsistenz beider Skalen deutete in unserer Stichprobe auf ein befriedigendes Ergebnis hin (Transmissiv $\alpha = .76$; Entwicklungsbezogen $\alpha = .77$). Für die aktuelle Untersuchung kann das Instrument daher vorläufig als brauchbar beurteilt werden. Weitere Ergebnisse aus umfassenderen psychometrischen Eignungsprüfungen müssen dies künftig bestätigen.

Ergebnisse

Datenanalyse: Die Überprüfung der Daten auf Abweichungen von der Normalverteilungsannahme legt für die meisten Variablen befriedigende Verteilungseigenschaften nahe. Ausnahmen bilden die Verteilungen einiger Variablen in der Gruppe der Waldorfpädagogikstudierenden. Dazu gehören die Variablen Zukunft gestalten, soziale Ungleichheit abbauen, einen sozialen Beitrag leisten. Weitere Analysen deuteten auf Ausreißer als Ursache für die Abweichungen hin. Da allerdings keine Hinweise auf methodische Gründe für die Ausreißer vorlagen, wurde davon ausgegangen, dass es sich bei den Werten um echte Merkmalsausprägungen handelte. Daher wurden die betroffenen Fälle, mit einer Ausnahme, in die nachfolgenden Analysen mit einbezogen.

Von den Analysen ausgeschlossen wurde nur ein Fall, der über eine systematische Antworttendenz zu den jeweils höchsten Ausprägungen in mehreren Variablen extreme Ausreißer erzeugte.

Im Datensatz fehlten maximal 1.8 % Werte pro Variable. Da keine Hinweise auf systematische Gründe für die fehlenden Werte vorlagen wurde von einem zufälligen Fehlmechanismus (MCAR)³ ausgegangen. Um einen Verlust an Testpower, aufgrund von fehlenden Werten zu vermeiden, wurden fehlende Werte über den expectation estimation Logarithmus imputiert (Peugh & Enders, 2004).

Deskriptive Statistiken: In einem ersten Schritt werden die deskriptiven Statistiken getrennt für drei Gruppen (Waldorfpädagogik, Grund- und Gymnasiallehramt) berichtet. Im nächsten Schritt wird dann geprüft, inwiefern zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik und Studierenden des Grund- und Gymnasiallehramts systematische Unterschiede in den verschiedenen Merkmalsbereichen existieren.

Tabelle 1: *Deskriptive Statistiken*

			Waldorfschule		Grundschule		Gymnasium		<i>F</i> (2,168)	<i>p</i>	η^2	
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>				
Motive (F.-C.)	Wahrgenommene Lehrbefähigung	1.67	7	5.36	1.23	5.56	.80	5.39	.74	.81	.448	.01
	Intrinsischer Wert	2	7	5.91	1.26	6.13	.68	6.00	.69	.88	.418	.01
	Berufliche Sicherheit	1	7	4.36	1.46	4.69	1.23	4.81	1.20	1.70	.185	.02
	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	1	7	4.23	1.52	4.67	1.20	4.90	1.40	3.12	.047	.04
	Zukunft der Kinder mitgestalten	1	7	5.97	1.15	5.71	1.07	5.72	.97	1.16	.317	.01
	Soziale Ungleichheit abbauen	1	7	5.63	1.34	5.60	1.01	5.19	1.21	1.69	.187	.02
	Einen sozialen Beitrag leisten	1	7	5.80	1.09	5.44	1.02	5.30	1.10	3.19	.044	.04
	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	2.33	7	6.11	1.11	6.52	.66	5.54	1.11	11.56	.000	.12
	Eigene Lehr-Lernerfahrungen	1	7	4.41	1.70	4.46	1.44	5.32	1.17	4.44	.013	.05
	Positiver sozialer Einfluss Dritter	1	7	4.23	1.75	4.31	1.55	3.96	1.49	.53	.592	.01
Vorstellungen (F.-C.)	Lehrerexpertise	1	7	4.70	1.46	5.25	.98	5.07	.92	3.70	.027	.04
	Berufliche Beanspruchung	1.67	7	5.17	1.09	5.58	.85	5.02	.95	4.73	.010	.05
	Sozialer Status	1.40	6.80	4.38	1.28	4.05	.85	5.48	.72	21.07	<.001	.20
	Gehalt	1	7	3.73	1.34	4.19	1.24	4.87	1.11	8.99	<.001	.10
	Negativer Einfluss Dritter	1	6	3.12	1.40	3.70	1.53	4.52	1.70	9.53	<.001	.10
Bildungsüberzeugungen	Entwicklungs Ü.	10	41	36.59	4.12	35.32	4.21	35.41	3.27	1.97	.14	.02
	Transmissive Ü.	9	45	22.10	6.23	25.95	4.32	25.96	4.55	11.19	<.001	.12

F.-C. = Fit-Choice-Instrument; *Min* = Minimale Ausprägung der jeweiligen Skala, *Max* = Maximale Ausprägung der jeweiligen Skala, *MW* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Statistik der multivariaten Varianzanalyse; *p* = Wert (zweiseitig); η^2 = Effektstärke Eta Quadrat.

In der Darstellung der deskriptiven Befunde (Tabelle 1) deutet sich bereits an, dass sich Studierende der Waldorfpädagogik und Studierende der Grundschulpädagogik, in einigen der betrachteten Merkmalsbereichen ähneln, in anderen jedoch auch klar unterscheiden. Zur statistischen Absicherung der Unterschiede und zur Prüfung der Hypothesen wurden im nächsten Schritt Signifikanztests berechnet.

3. MCAR = Missing Complete At Random: Es wird davon ausgegangen, dass der Grund für den jeweils fehlenden Wert nichts mit der Ausprägung des Merkmals zu tun hat, für welches der Wert fehlt.

Berufswahlrelevante Faktoren von Studierenden der Waldorfpädagogik und des Lehramts – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Der Auswertung zu den Motiven für die Berufswahlentscheidung liegen zwei Fragerichtungen zugrunde. Auf der einen Seite wurde gefragt, aus welchen Motiven sich Studierende der Waldorfpädagogik hauptsächlich für das Studium der Waldorfpädagogik entscheiden. Antworten auf diese Frage ergeben sich aus den absoluten Ausprägungen der Motive innerhalb der Gruppe der Waldorfpädagogikstudierenden, die den deskriptiven Statistiken entnommen werden können. Auf der anderen Seite interessierte, ob es sich hierbei um Motive handelt, die spezifisch für den Waldorflerlehrerberuf sind. Die Beantwortung dieser Frage erfordert einen Vergleich mit den Motiven angehender Regelschullehrer.

Motive: Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende der Waldorfpädagogik vor allem aus Interesse (intrinsischer Wert) sowie aus pädagogischen (Arbeit mit Kindern) und sozialen (z.B. sozialer Beitrag) Motiven für den Lehrerberuf entscheiden. Damit ähneln die wichtigsten Motive angehender Waldorflerlehrern denen der Regelschullehrer (Tabelle 2).

Tabelle 2: Rangreihe der sechs wichtigsten Berufswahlmotive von Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden im Vergleich

Studierende der Waldorfpädagogik	Lehramtsstudierende
1. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1. Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
2. Zukunft der Kinder mitgestalten	2. Intrinsischer Wert
3. Intrinsischer Wert	3. Zukunft der Kinder mitgestalten
4. Sozialen Beitrag leisten	4. Soziale Ungleichheit abbauen
5. Soziale Ungleichheit abbauen	5. Wahrgenommene Lehrbefähigung
6. Wahrgenommene Lehrbefähigung	6. Einen sozialen Beitrag leisten
...	...

Zur Prüfung der Mittelwertunterschiede, zwischen angehenden Waldorf- und Regelschulstudierenden, wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Faktor Bildungseinrichtung (Waldorf vs. Universität) und den Berufswahlmotiven als abhängigen Variablen durchgeführt. Der Omnibustest zeigte ein signifikantes Ergebnis an, Pillai = .13, $F(10,160) = 2.38$, $p < .012$, $\eta^2 = .13$. Daher ist grundsätzlich von Unterschieden zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden auszugehen. Tabelle 3 enthält die Mittelwertunterschiede und Ergebnisse der Signifikanztests für jedes einzelne Motiv.

Tabelle 3: Mittelwertunterschiede zwischen den Berufswahlmotiven von Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden (GS+Gym), Ergebnisse der Multivariaten Varianzanalyse

	Waldorf	Uni (GS/Gym)	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	MW (SD)	MW (SD)			
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.37 (1.23)	5.51 (.78)	.98	.32	.006
Intrinsischer Wert	5.92 (1.26)	6.09 (.68)	1.35	.25	.008
Berufliche Sicherheit	4.36 (1.46)	4.73 (1.21)	2.98	.04 ^a	.017
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.23 (1.52)	4.75 (1.26)	5.08	.02 ^a	.029
Zukunft der Kinder mitgestalten	5.97 (1.15)	5.72 (1.03)	2.29	.07 ^a	.013
Soziale Ungleichheit abbauen	5.63 (1.34)	5.47 (1.09)	.71	.20 ^a	.004
Einen sozialen Beitrag leisten	5.80 (1.09)	5.40 (1.05)	5.87	.01 ^a	.034

Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	6.12 (1.11)	6.21 (.95)	.32	.16	.002
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	4.42 (1.70)	4.74 (1.41)	2.08	.15	.012
Positiver sozialer Einfluss Dritter	4.24 (1.75)	4.20 (1.53)	.02	.88	.000

MW = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Statistik der multivariaten Varianzanalyse; *p* = Wert (zweiseitig); η^2 = Effektstärke Eta Quadrat. ^aFür diese Motive wurden aufgrund gerichteter Hypothesen einseitige Tests durchgeführt.

Wie erwartet stellt das Motiv *berufliche Sicherheit* für Lehramtsstudierende einen signifikant wichtigeren Grund für die Berufswahl dar, als für Studierende der Waldorfpädagogik (Hypothese 1). Auch das Motiv *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ist für Lehramtsstudierende, im Vergleich mit Studierenden der Waldorfpädagogik, wichtiger (Hypothese 2). Nach Lehramt getrennte Analysen deuten darauf hin, dass das Motiv gerade für Studierende des Gymnasiallehramts eine Rolle spielt, *MW* = 4.23, *SD* = 1.52 (Waldorf); *MW* = 4.90, *SD* = 1.4 (Gymnasium), $t(100) = -2.08$, $p = .04$ (zweiseitig). Studierende der Waldorfpädagogik geben außerdem tendenziell eher an, dass Sie sich für ihren Beruf entscheiden, weil sie die Zukunft der Kinder gestalten wollen (Hypothese 3). Der Unterschied wurde allerdings nur marginal signifikant $p < .10$, was für beide Lehrämter galt. Die Hypothese, dass das Motiv *soziale Ungleichheit abzubauen* eher in die Berufswahlentscheidung von Studierenden der Waldorfpädagogik eingeht als in die Entscheidung angehender Regelschullehrer ließ sich nicht bestätigen (Hypothese 4). Auch nicht in getrennten Analysen für die beiden Lehramtsgruppen. Das Motiv einen *sozialen Beitrag* zu leisten spielte hingegen für Studierende der Waldorfpädagogik tatsächlich eine wesentlichere Rolle als für Lehramtsstudierende (Hypothese 5). Die Art des Lehramts (Grundschule oder Gymnasium) spielte für dieses Ergebnis keine Rolle. Interessanterweise ist das Motiv mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten für Studierende der Waldorfpädagogik, $M = 6.11$, $SD = 1.11$, zwar einerseits signifikant wichtiger als für Studierende des Lehramts Gymnasium, $MW = 5.54$, $SD = 1.11$, $t(136) = 2.36$ $p = .02$ (zweiseitig), andererseits aber signifikant weniger wichtig als für Studierende des Lehramts Grundschule, $MW = 6.52$, $SD = .66$, $t(136) = -2.67$ $p = .009$ (zweiseitig).

Vorstellungen vom Lehrerberuf: Den deskriptiven Statistiken in Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass Studierende der Waldorfpädagogik von einer gewissen beruflichen Beanspruchung ausgehen. Demgegenüber erwarten sie tendenziell weniger Gehalt, einen geringeren sozialen Status und schätzen auch das für den Beruf benötigte Expertenwissen geringer ein.

Zur statistischen Prüfung der Mittelwertunterschiede zwischen angehenden Waldorf- und Regelschulstudierenden wurde erneut eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Faktor Bildungseinrichtung (Waldorf vs. Universität) und den beruflichen Vorstellungen als den abhängigen Variablen durchgeführt. Der Omnibustest zeigte ein signifikantes Ergebnis an, Pillai = .10, $F(4,166) = 4.39$, $p < .002$, $\eta^2 = .10$ (zweiseitig) und spricht damit für grundsätzliche Unterschiede zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden. Tabelle 4 enthält zusätzlich die Mittelwertunterschiede und Ergebnisse der Signifikanztests für die einzelnen Merkmale.

Tabelle 4: Mittelwertunterschiede zwischen den beruflichen Vorstellungen von Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden (GS+Gym)

	Waldorf	Uni (GS/Gym)	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Lehrerexpertise	4.70 (1.47)	5.19 (.96)	6.13	.01 ^a	.035
Berufliche Beanspruchung	5.18 (1.09)	5.40 (.92)	1.80	.09 ^a	.011
Sozialer Status	4.39 (1.29)	4.51 (1.05)	.30	.58	.002
Gehalt	3.74 (1.35)	4.41 (1.24)	10.80	<.001 ^a	.060

MW = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Statistik der multivariaten Varianzanalyse; *p* = Wert (zweiseitig); η^2 = Effektstärke Eta Quadrat. ^aFür diese Motive wurden aufgrund gerichteter Hypothesen einseitige Tests durchgeführt.

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass Studierende der Waldorfpädagogik erwarten, in ihrem künftigen Beruf weniger berufliches Expertenwissen zu benötigen, als Lehramtsstudierende. Dies entsprach Hypothese 6. Speziell Grundschulstudierende erwarten dabei mehr Expertenwissen, $MW = 5.52$, $SD = .98$, als Studierende der Waldorfpädagogik, $MW = 4.69$, $SD = 1.47$, $t(136) = -2.66$, $p = .01$. Studierende der Waldorfpädagogik gaben überraschenderweise auch an, voraussichtlich weniger beansprucht zu werden, $MW = 5.18$, $SD = 1.09$ als Lehramtsstudierende insgesamt, und speziell weniger als Grundschulstudierende, $MW = 5.58$, $SD = .85$, $t(136) = -2.38$, $p = .02$. Dies widersprach den Erwartungen (Hypothese 7). Dass Studierende der Waldorfpädagogik von einer geringeren Bezahlung ausgehen als Lehramtsstudierende insgesamt entsprach wiederum den Erwartungen (Hypothese 8). Besonders ausgeprägt fiel dieser letzte Vergleich zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik, $MW = 3.74$, $SD = 1.35$ und den Studierenden des Gymnasiallehramts aus, $MW = 4.87$, $SD = 1.11$, $t(100) = -4.15$, $p < .001$. Dies galt auch für die Erwartung, dass der künftige Beruf mit einem hohen sozialen Status verbunden sei. Diese fiel für die Studierenden der Waldorfpädagogik deutlich geringer aus $MW = 4.39$, $SD = 1.29$ als für die angehenden Gymnasiallehrer, $MW = 5.48$, $SD = .72$, $t(100) = -4.46$, $p < .001$.

Die Bedeutung von Bildungsüberzeugungen für die Berufswahl

Die deskriptiven Ergebnisse zu den Bildungsüberzeugungen deuten darauf hin, dass Studierende der Waldorfpädagogik Bildung in Schule und Unterricht als einen primär ganzheitlichen, am kindlichen Entwicklungsstand ausgerichteten Prozess verstehen. Bildung im Sinne einer einseitigen Wissensvermittlung durch den Lehrer mit einem zentralen Fokus auf das Bildungsergebnis wird als weniger wichtig eingeschätzt. Obwohl beide Einschätzungen den Urteilen Lehramtsstudierender tendenziell entsprechen, zeichnen sich auch Unterschiede ab. So betrachten Studierende der Waldorfpädagogik Bildung zum einen stärker als entwicklungsorientierten Prozess als Lehramtsstudierende. Zum anderen gehen sie noch weniger davon aus, dass Bildung ein einseitiger, auf die Wissensvermittlung gerichteter Prozess ist.

Zur Überprüfung dieser sich abzeichnenden Tendenzen in den Mittelwertunterschieden zwischen angehenden Waldorf- und Lehramtsstudierenden wurde wieder eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit dem Faktor Bildungseinrichtung (Waldorf vs. Universität) und Bildungsüberzeugungen als den abhängigen Variablen durchgeführt. Der Omnibustest zeigte ein signifikantes Ergebnis an, Pillai = .15, $F(2,167) = 14.29$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$ und spricht daher für Unterschiede zwischen Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden. Tabelle 5 enthält die Ergebnisse für die einzelnen Merkmale.

Tabelle 5: Mittelwertunterschiede zwischen den Bildungsüberzeugungen von Studierenden der Waldorfpädagogik und Lehramtsstudierenden (GS+Gym), Ergebnisse der Multivariaten Varianzanalyse

	Waldorf	Uni (GS/Gym)	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	MW (SD)	MW (SD)			
Entwicklungsorientierte Überzeugung	36.59 (5.24)	35.35 (3.91)	3.95	.024 ^a	.023
Transmissive Überzeugung	22.17 (6.21)	25.96 (4.37)	22.51	<.001 ^a	.118

MW = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Statistik der multivariaten Varianzanalyse; *p* = Wert (zweiseitig); η^2 = Effektstärke Eta Quadrat. ^aFür diese Motive wurden aufgrund gerichteter Hypothesen einseitige Tests durchgeführt.

Studierende der Waldorfpädagogik berichten erwartungsgemäß von signifikant höheren entwicklungsorientierten Überzeugungen, als Lehramtsstudierende (Hypothese 9). Auch die geringeren transmissiven Überzeugungen der Waldorfpädagogikstudierenden lagen signifikant unter den entsprechenden Überzeugungen der Lehramtsstudierenden (Hypothese 10).

Der nächste Auswertungsschritt richtete sich auf eine differenziertere Beurteilung der genauen Rolle

von Bildungsüberzeugungen im Berufswahlprozess. Konkret interessierte, welche relative Bedeutung Bildungsüberzeugungen im Vergleich mit den Faktoren des Fit-Choice Modells für die Berufswahl zukommt. Hierzu wurde eine logistische Regression (Methode: Forward Wald, Pin: .05, Pout: .10) gerechnet. Die Gruppenzugehörigkeit Waldorf oder Lehramt repräsentierte die dichotome abhängige Variable. Als Prädiktorvariablen gingen in die Regressionsgleichung zum einen die beiden Bildungsüberzeugungen (transmissiv und entwicklungsorientiert) ein. Zum anderen wurden auch alle Fit-Choicedimensionen in das Modell aufgenommen (Variablen 3 bis 17 in Tabelle 6). Tabelle 6 enthält zunächst die bivariaten Beziehungen zwischen den Prädiktorvariablen.

Tabelle 6: Interkorrelationen zwischen den Prädiktorvariablen (Fit-Choice) und Bildungsüberzeugungen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Transmissive Ü.	-	-.01	.05	.11	.19	.10	-.04	.01	-.01	.08	.16	.17	.31	.11	.24	.14	.07
2 Entwicklungsorientierte Ü.		-	.01	.17	-.07	.02	.10	.08	.14	.11	.12	.01	.03	.15	.03	-.05	-.14
3 Wahrgenommene Lehrbefähigung			-	.68	.26	.23	.49	.39	.37	.28	.13	.43	.20	.13	.26	.13	.04
4 Intrinsischer Wert				-	.21	.18	.42	.31	.35	.37	.24	.37	.20	.19	.25	.10	.04
5 Berufliche Sicherheit					-	.54	.12	.18	.10	.21	.01	.32	.46	.28	.29	.32	-.01
6 Vereinbarkeit von Familie und Beruf						-	.05	.07	.08	.11	.15	.31	.22	.21	.14	.40	.11
7 Zukunft der Kinder mitgestalten							-	.44	.69	.20	.18	.14	.09	.18	.14	-.01	.10
8 Soziale Benachteiligung aufheben								-	.45	.31	.04	.31	.19	.08	.02	-.05	.09
9 Einen sozialen Beitrag leisten									-	.30	.22	.17	.04	.11	.15	.01	.02
10 Arbeit mit Kindern und Jugendlichen										-	-.09	.22	.13	.24	-.03	.02	-.19
11 Eigene Lehr-Lernerfahrungen											-	.19	-.06	.03	.24	.08	.21
12 Positiver sozialer Einfluss Dritter												-	.24	.20	.23	.13	.04
13 Lehrerexpertise													-	.42	.26	.16	-.02
14 Berufliche Beanspruchung														-	.21	.19	-.09
15 Sozialer Status															-	.39	.06
16 Gehalt																-	.01
17 Negativer Einfluss Dritter																	-

Als statistisch bedeutsam erwiesen sich in der logistischen Regression die Prädiktoren transmissive Bildungsüberzeugungen, sozialer Beitrag, Gehalt und negativer Einfluss Dritter (Tabelle 7).

Tabelle 7: Ergebnisse der logistischen Regression

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>Exp(B)</i>
Transmissive Bildungsüberzeugungen	.16	.04	16.41	.000	1.17
Sozialer Beitrag	-.60	.20	9.02	.003	.55
Gehalt	.43	.15	8.15	.004	1.54
Negativer Einfluss Dritter	.50	.14	13.91	.000	1.65
Konstante	-6.15	1.86	10.95	.001	.002

B = Regressionsgewicht Beta; SE = Standardfehler; Wald = Waldstatistik; Exp (B) = Effekt-Koeffizient

Die durch das Modell erklärte Varianz betrug Nagelkerke $R^2 = .38$ und 76.5% der Untersuchungsteilnehmer konnten anhand der im Modell enthaltenen Variablen der korrekten Gruppe (Waldorf oder Universität) zugeordnet werden. Der Hosmer- Lemeshow-Test zeigte einen guten Modellfit an, $\chi^2(8) = 7.78, p = .46^4$, der Wald-Wert der Konstante betrug 10.94.

Die Ergebnisse der logistischen Regression zeigen damit insgesamt, dass Bildungsüberzeugungen durchaus eine entscheidende Rolle für die Berufswahl angehender Lehrkräfte spielen. So hängt die Berufentscheidung, Waldorflehrer oder Regelschullehrer zu werden, klar davon ab, wie stark jemand davon überzeugt ist, Bildung sei ein transmissiver Prozess. Aber auch das erlebte Ausmaß, in dem sich andere Personen gegen die Berufentscheidung aussprachen (Negativer Einfluss Dritter) und die Annahmen über das zu erwartende Gehalt sagten vorher, ob jemand Waldorf- oder Regelschullehrer wird.

4. Der nicht signifikante *p*-Wert zeigt im Hosmer- Lemeshow-Test einen guten Modellfit an

Diskussion

Die bisherigen Forschungsbemühungen zur Berufswahl angehender Lehrkräfte konzentrierten sich fast ausschließlich auf die Gruppe der Regelschullehrer (Eberle & Pollak, 2006; König et al., 2013; Richardson & Watt, 2006; Watt et al., 2012). Erkenntnisse zur Wahl des Lehrerberufs an allgemeinbildenden Schulen mit alternativem Bildungskonzept existieren bislang so gut wie keine. Dies gilt auch für den Lehrerberuf an Waldorfschulen, welche in Deutschland den größten Verband allgemeinbildender Schulen mit alternativem Bildungskonzept konstituieren und für die auch eigene Lehrerbildungsprogramme existieren. Der vorliegende Beitrag zielt daher auf die Untersuchung von Faktoren, welche die Berufswahl angehender Waldorflehrer im Vergleich zur Berufswahl angehender Regelschullehrer beeinflussen. Aus zwei Gründen sollte hierbei auch die spezielle Bedeutung von Bildungsüberzeugungen im Berufswahlprozess genauer untersucht werden. In grundsätzlicher Hinsicht interessierte zum einen, wie sich die Bildungsüberzeugungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen angesichts der aktuell lebhaft geführten bildungspolitischen Diskussion über Bildungsziele, Kompetenzstandards und Unterrichtsmethoden (Helmke & Schrader, 2013; Terhart, 2002) darstellen. Zum anderen sollte der Frage nachgegangen werden welche Rolle spezifische Bildungsüberzeugungen für die Entscheidung spielen, Lehrer an Waldorf- oder Regelschulen zu werden. Zur Untersuchung dieser Fragen wurden in der vorliegenden Untersuchung Studierende der Waldorfpädagogik zu ihren Berufswahlmotiven, ihren Vorstellungen zum Beruf und ihren Bildungsüberzeugungen befragt und mit einer Vergleichsgruppe von Lehramtsstudierenden verglichen.

Insgesamt dokumentiert die Studie sowohl Gemeinsamkeiten zwischen den Berufswahlmotiven und beruflichen Vorstellungen angehender Waldorflehrer und Regelschullehrer als auch Unterschiede. Damit schließt die Studie direkt an der internationalen Forschung zur Berufswahl angehender Lehrer an allgemeinbildenden Schulen an, die darauf verweist, dass dem Beruf eine gemeinsame Kernmotivation zugrundeliegt (König et al., 2013; Richardson & Watt, 2007; Watt et al., 2012). Dies ist mit Blick auf die zentralen Anforderungsmerkmale, die sich aus den Aufgabenbereichen des Unterrichts und Erziehens sowohl für den Waldorf- als auch für den Regelschulbereich ergeben, zunächst kein überraschendes Ergebnis. Zu den wichtigsten sechs Motiven angehender Waldorflehrer zählen, in dieser Reihenfolge, *mit Kindern und Jugendlichen zu Arbeiten, die Zukunft der Kinder mitzugestalten, die Freude am Unterrichten, soziale Ungleichheit abzubauen und das Motiv einen sozialen Beitrag zu leisten*. In nur leicht veränderter Reihenfolge sind dies auch die Motive, die angehende Regelschullehrer für ihre Berufswahl angeben (Tabelle 2). Die Studie geht jedoch auch über diesen mittlerweile gesicherten Wissensbestand hinaus, indem erstmals gezeigt werden konnte, dass der Berufswahl angehender Waldorflehrkräfte auch spezifische Gründe zugrunde liegen.

Der direkte Vergleich der Ausprägungen einzelner Motive zwischen den Gruppen zeigt, dass das Motiv einen sozialen Beitrag zu leisten in die Berufsentscheidung angehender Waldorflehrer noch stärker einfließt als in die Berufsentscheidung angehender Regelschullehrer (Hypothese 5). In ähnlicher, etwas weniger ausgeprägter Weise gilt dies auch für das Motiv die Zukunft der Kinder zu gestalten (Hypothese 3). Gleichzeitig spielen die Motive, berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf, für angehende Waldorflehrer eine geringere Rolle als für angehende Regelschullehrer. Vorläufig kann daher festgehalten werden, dass einige der intrinsischen Motive stärker in die Berufswahl angehender Waldorflehrer einfließen und einige der extrinsischen Motive offenbar wichtiger für die Berufswahl angehender Regelschullehrer sind.

Mit Blick auf die Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden an ihr künftiges Berufsfeld interessierte insbesondere wie gut die Erwartungen zu Beginn des Studiums mit den tatsächlichen beruflichen Anforderungen übereinstimmen. Auch und insbesondere deshalb, da hiervon bekanntlich Wirkungen auf den Erfolg im Studium (König & Rothland, 2012) und auf die berufliche Zufriedenheit (Michaelowa, 2002) ausgehen.

Die Erwartung der Waldorfpädagogikstudierenden auf ein geringeres Gehalt entsprach zunächst den Annahmen (Hypothese 8). Auch erwartet wurde das Ergebnis, dass Studierende der Waldorfpädagogik im Durchschnitt annehmen, in ihrem Beruf weniger Fachwissen zu benötigen als Lehramtsstudierende (Hypothese 9). Eine mögliche Interpretation des Befunds ergibt sich aus dem Grundsatz der Waldorfpädagogik, wonach neben der reinen Wissensvermittlung an Waldorfschulen auch andere Schwerpunkte verfolgt

werden, die insgesamt stärker auf die ganzheitliche Förderung der Schülerpersönlichkeit ausgerichtet sind. Denkbar ist, dass angehende Waldorflehrer, aufgrund der zusätzlichen Bildungsangebote an Waldorfschulen von einer geringeren Bedeutung der Wissensvermittlung an Waldorfschulen ausgehen und folglich erwarten selbst weniger Wissen zu benötigen. Dies wäre allerdings als paradoxe Wirkung der Außendarstellung von Waldorfschulen zu verstehen und entspräche dem gängigen Klischee, wonach die Wissensvermittlung an Waldorfschulen vernachlässigt wird. Andererseits ist denkbar, dass sich in dem Ergebnis auch eine Überzeugung ausdrückt, die mehr mit der von der Waldorfpädagogik intendierten Bedeutung einer qualitativ anderen Art der Wissensvermittlung zu tun hat. Demnach wäre richtig, dass der reinen Quantität faktischen Wissens weniger Gewicht zukommt und stattdessen eher ausgewählte Wissensbestände fokussiert werden, deren Vermittlung bestimmten Prinzipien folgt (z.B. Lebensweltbezug) (Easton, 1997). Inwieweit Studierende vor, beziehungsweise zu Beginn ihrer Ausbildung hierüber bereits in dieser differenzierten Form informiert sind ist allerdings fraglich.

Ein überraschendes Ergebnis stellt die von den angehenden Waldorflehrern erwartete geringere Beanspruchung dar. Der Befund steht im Widerspruch zur beruflichen Realität und zu den Berichten praktizierender Waldorflehrer. So stellte Randoll (2012) in seiner repräsentativen Befragung von Waldorflehrern in Deutschland eine deutliche Arbeitsbelastung fest, die von den Befragten auf mehrere Faktoren zurückgeführt wurde: Arbeitsvielfalt, eigene und fremde Anforderungen, Organisationsstrukturen, pädagogische Tätigkeit an sich, enger finanzieller Rahmen der Schule, Schulpolitik und Öffentlichkeit sowie Beziehungen zu Eltern und Kollegen. Der Befund der aktuellen Arbeit legt damit nahe, dass zu Beginn der Waldorflererausbildung eine durchaus bedenkliche Fehleinschätzung vorliegt, die mit ein Grund dafür sein könnte, dass einige Studierende ihr Studium nicht beenden. Über mögliche Gründe für diese Fehleinschätzung kann derzeit nur spekuliert werden. Möglicherweise resultiert die Fehleinschätzung daraus, dass gerade der Beruf Waldorflehrer mit Freiheit und Autonomie in pädagogischer sowie organisatorischer Hinsicht in Verbindung gebracht wird (Graudenz, Peters & Randoll, 2013). Merkmale, die die tatsächlichen – gerade mit diesen Privilegien verbundenen – Anforderungen jedoch kaschieren. Mit Blick auf mögliche praktische Implikationen kann die Frage aufgeworfen werden, ob den Anwärter auf das Studium der Waldorfpädagogik im Auswahlprozess ausreichende Informationen hinsichtlich der realen beruflichen Arbeitsanforderungen bereit gestellt werden.

Die Befunde zur Bedeutung von Bildungsüberzeugungen für die Berufswahl sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Erstens fällt auf, dass in der Gruppe der Waldorfpädagogikstudierenden und in der Vergleichsgruppe Bildung primär als ein ganzheitlicher, auf die individuellen Besonderheiten des einzelnen Kindes eingehender Prozess verstanden wird. Transmissive Überzeugungen, im Sinne einer „Outcomeorientierten Bildung“, die als einseitige Wissensvermittlung durch die Lehrkraft verstanden wird (Hermans et al., 2008), sind in beiden Gruppen deutlich geringer ausgeprägt. Während dieses Muster zwar für die Gruppe angehender Waldorflehrer plausibel war, überraschte, dass sich dieser Trend zumindest in genereller Hinsicht auch für die Gruppe der Regelschullehrer fand. Damit passen die Überzeugungen der untersuchten Lehramtsstudierenden, insgesamt betrachtet, eher zum Bildungs- und Erziehungsverständnis der Waldorfpädagogik als zum Bildungsverständnis der Regelschule, in der die kognitiv fachliche Wissensvermittlung einen zentraleren Stellenwert einnimmt (z.B. Wiater, 2007). Trotz dieses allgemeinen Trends waren die erwarteten Unterschiede zwischen den Bildungsüberzeugungen der Studierenden beider Bildungseinrichtungen erkennbar, wenn auch die Ergebnisse der Detailanalysen berücksichtigt wurden. So wiesen Studierende der Waldorfpädagogik, in Übereinstimmung mit den Grundannahmen der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners, stärkere entwicklungsorientierte und weniger starke transmissive Bildungsüberzeugungen auf, als Lehramtsstudierende. Dies und die Befunde der logistischen Regressionsanalysen legen insgesamt nahe, dass die spezielle Art der Bildungsüberzeugung (Transmissiv oder Entwicklungsorientiert) durchaus eine Rolle für die Art der Entscheidung spielt, Lehrer an Waldorf- oder Regelschulen zu werden. Die Ergebnisse der logistischen Regression machen darüber hinaus deutlich, dass Bildungsüberzeugungen in der bisherigen Forschung zu den Faktoren, die die Berufswahl angehender Lehrer beeinflussen, zu Unrecht vernachlässigt wurden. Insbesondere dann, wenn der Lehrerberuf an allgemeinbildenden Schulen insgesamt und nicht allein für den Regelschulbereich betrachtet wird.

Limitationen und Ausblick

In der aktuellen Studie wurden erstmals Gründe für die Berufswahl angehender Lehrer an Waldorfschulen, mit theoretisch fundierten und empirisch erprobten quantitativen Messinstrumenten erfasst. Hiermit war das zentrale Anliegen verbunden, ein genaueres Bild über zentrale Berufswahlmotive und Vorstellungen angehender Waldorflehrkräfte zu ermitteln und das Spezifische über einen Vergleich mit den entsprechenden Ergebnissen angehender Regelschullehrer herauszuarbeiten. Obwohl dies einen wichtigen ersten Schritt in der Berufswahlforschung jenseits des Regelschulbereiches darstellt, sind mit dem Vorgehen auch einige inhaltliche und methodische Einschränkungen verbunden. So wurden beispielsweise durch den Einsatz der Messinstrumente nur die in der Fit-Choice-Konzeption (Watt & Richardson, 2007) beschriebenen Motive und Vorstellungen erfasst. Über weitere, darüber hinausgehende Aspekte, die möglicherweise speziell die Berufswahl angehender Waldorflehrer charakterisieren, lässt sich aktuell nur spekulieren. Zwar konnte mit dem Konstrukt der Bildungsüberzeugungen bereits ein weiteres Charakteristikum identifiziert werden, weitere Ausdifferenzierungen des spezifischen Berufswahlprofils angehender Waldorflehrer müssen künftig zusätzlich durch qualitative Erhebungen geleistet werden. Hiervon wäre nicht zuletzt auch ein genaueres Verständnis der vorliegenden Befunde zu erwarten – unter anderem die oben berichtete Vorstellung von Waldorfpädagogikstudierenden, im Beruf weniger Expertenwissen zu benötigen und einer geringeren Beanspruchung ausgesetzt zu sein.

Obwohl qualitative Befragungen in dem angesprochenen Sinne eine wichtige Ergänzung darstellen, ist in künftigen Studien auch weiterhin der Einsatz der quantitativen Instrumente zu empfehlen, die in der aktuellen Studie verwendet wurden. Auch und insbesondere deshalb, da aus solchen Untersuchungen anschlussfähige Ergebnisse resultieren, die spezifische Vergleiche mit angehenden Regelschullehrern ermöglichen. Die im aktuellen Beitrag präsentierten Ergebnisse liefern bereits erste Hinweise, dass sich sowohl die Fit-Choice Skala (Watt & Richardson, 2007) als auch das von den Autoren ins Deutsche übersetzte Instrument zur Erfassung der Bildungsüberzeugungen (Hermans et al., 2008) für den Einsatz mit angehenden Waldorflehrern eignet. Allerdings sollte die psychometrische Eignung der Instrumente künftig auch in größeren Stichproben erneut geprüft werden.

Als wichtiges methodisches Merkmal der Studie wurde der erwähnte Vergleich zwischen angehenden Waldorflehrern und angehenden Regelschullehrern hervorgehoben, da auf diese Art spezifische Profildimensionen der Berufswahl *Waldorflehrer* aufgedeckt werden können. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Studie in diesem neuen Forschungsfeld zunächst explorativ angelegt war. Unter anderem wurde daher in Kauf genommen, dass den zugrundeliegenden Teilstichproben nur begrenzt Repräsentativität zugeschrieben werden kann. So beschränkt sich die Aussagekraft der Befunde zum einen auf die Stichprobe von Studierenden der Waldorfpädagogik, die an den drei Bildungseinrichtungen Stuttgart, Witten und Mannheim grundständig ausgebildet werden. Eine Übertragung der Befunde auf alle künftigen Klassenlehrer in Deutschland oder darüber hinaus, wäre zunächst voreilig und muss Ziel künftiger Untersuchungen sein. Auch die Teilstichprobe der Lehramtsstudierenden erfüllte nicht die üblichen Anforderungen an repräsentative Stichproben. Allerdings war eine Replikation der bereits umfassenden Erkenntnisse zu den Berufswahlmotiven angehender Regelschullehrer (z.B. König et al., 2013) auch kein erklärtes Ziel der aktuellen Studie.

Verbunden mit dem erwähnten explorativen Charakter der Studie war zudem, dass innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden zunächst nur die beiden Lehrämter Grundschule und Gymnasium betrachtet wurden. Obwohl somit differenziertere Vergleiche mit Studierenden der Lehrämter für Haupt- und Realschule in künftigen Studien noch ausstehen, liefert der aktuelle Vergleich mit Studierenden des Grund- und Gymnasiallehrer bereits erste Erkenntnisse. Wenn Trends berücksichtigt werden nehmen Studierende der Waldorfpädagogik, hinsichtlich bestimmter Motive, eine Art Zwischenstellung zwischen den beiden untersuchten Lehrämtern ein (Sozialer Status, Mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, berufliche Beanspruchung). Gleichzeitig ähneln einige der Motive von Studierenden der Waldorfpädagogik zum Teil eher denen angehender Grundschullehrer (soziale Ungleichheit abbauen) zum Teil eher denen angehender Gymnasiallehrer (wahrgenommene Lehrbefähigung). Der Befund könnte einen Hinweis darauf enthalten, dass es sich bei den Studierenden der Waldorfpädagogik um eine – mit Blick auf berufswahlrelevante Faktoren – heterogene Gruppe handelt. Hierauf verweist auch das Ergebnis einer größeren Merkmalsvarianz in dieser

Gruppe als in der Gruppe der Lehramtsstudierenden, was fast für alle Motive galt. Hieran schließt sich unter anderem die Frage nach möglichen Subtypen, innerhalb der Gruppe der Waldorfpädagogikstudierenden, an. Existierende Studien belegen bereits für Lehramtsstudierende, dass sich die Berufswahlmotive und Vorstellungen Subtypenprofilen zuordnen lassen (Eberle & Pollak, 2006; Retelsdorf & Möller, 2012). So fanden sich bei Gymnasial- und Realschullehramtsstudierenden vergleichsweise geringere adressatenbezogene und pädagogische Motive, als bei den Lehrämtern für Grund- und Hauptschule. Gleichzeitig wiesen Gymnasial- und Realschullehramtsstudierende ein deutlich ausgeprägteres Interesse an den Studien- und Unterrichtsfächern auf. Inwiefern solche oder andere typisierbare Motivkonstellationen innerhalb der Gruppe angehender Waldorflehrer existieren wäre Gegenstand weiteren Studien – ebenso ob und gegebenenfalls welche der Motivkonstellationen Relevanz für den Erfolg im Studium und im künftigen Beruf haben. Antworten auf diese Frage sind zu erwarten, wenn weitere Daten zum geplanten zweiten Messzeitpunkt des aktuellen Projekts vorliegen.

Die Studie ist Teil eines größeren Forschungsprojektes, das hauptsächlich durch die Mahle-Stiftung und zusätzlich durch die Ernst-Michael-Kranich-Stiftung, die Hans Rivoir Stiftung sowie die Waldorfstiftung finanziert wird.

Literatur

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In *PISA 2000—Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur/Zürich: Rüegger.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 835–868.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36(2), 87–97.
- Eberle, T., & Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik Universität Passau*, 1(1), 19–36.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Götte, W. M., Loebell, P., & Maurer, K. M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen: Zum Bildungsplan der Waldorfschule* (1. Aufl.). *Menschenkunde und Erziehung: Vol. 96*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Graudenz, I., Peters, J., & Randoll, D. (2013). Lehrer an Freien Waldorfschulen—Ergebnisse einer empirischen Erhebung, 4(2). *RoSE—Research on Steiner Education*.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (2013). Angebots-Nutzungs-Modell. In M. A. Wirtz (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 147-148). Bern: Huber.
- Hermans, R., van Braak, J., & van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139.
- Holland, J. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51(4), 397–406.
- Hüblich, D., & Graßhoff, G. (2008). Probleme der Klassenlehrerarbeit in der Waldorfschule. In *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 217-229). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Keller, U., L., & Loebell, P. (2013). Der Klassenlehrer an Waldorfschulen - Auftrag, Sternstunden, Herausforderungen. In H. Barz (Hg.), *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer; neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* (S. 89–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959a). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19, 13–29.
- Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959b). The predictive validity of scales constructed to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19, 305–317.
- Klemm, K. (2009). *Zur Entwicklung des Lehrerinnen-und Lehrerberarfs in Deutschland*. 26, Essen.
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 186-210.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.

- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M., & Elsner, J. (2013). Mathematics Teachers' Domain-Specific Professional Knowledge: Conceptualization and Test Construction in COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers, mathematics teacher education*, 8 (pp. 147–174). New York: Springer.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa: Paper presented at the Hamburgischer Welt-Wirtschafts Archiv (HWWA) discussion paper 188*, Hamburg Institute of International Economics.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67–96). Chur: Ruediger.
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556.
- Randoll, D. (2012). Fragebogenerhebung. In D. Randoll (Ed.), *Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – eine Befragungsstudie* (S. 69–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.
- 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(1), 27–56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement, Advances in motivation and achievement*, 16 (pp. 139–173). Bingley: Emerald.
- Rhode, D. (2009). *Lehrermangel – was tun? Dirk Rohde im Gespräch mit der Redaktion*. Freies Geistesleben. Stuttgart.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia Pacific Journal of Teaching Education*, 36(2), 79–104.
- Steiner, R. (1919/1982). Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. In: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*. Dornach, GA 73.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZfL-Text: Vol. 24*. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Universität: Münster.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyers, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.
- Wiater, W. (2007). Bildung und Erziehung als Aufgaben der Schule. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (3. Aufl, S. 311–336). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wilkins, J. L. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139–164.
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275–280.