

Berufliche Interessen von Lehrkräften an Berufsschulen

Barbara Pflanzl¹, Georg Kramer

Zusammenfassung

Die allgemein beruflichen und berufsspezifischen Interessen zählen zu jenen Personmerkmalen, die die pädagogische Handlungsfähigkeit von Unterrichtenden maßgeblich beeinflussen. Lehrkräfte an Berufsschulen sind in Österreich zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit meist „Quereinsteiger/innen“. Das heißt: Sie werden ohne vorhergehende pädagogische Ausbildung angestellt, übernehmen aber vom ersten Tag an die komplette Verantwortung als Lehrende. Möglich ist das durch das „Quereinsteigermodell“, das davon ausgeht, dass diese Personen bereits zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit über eine pädagogische Handlungsfähigkeit im Unterricht verfügen, die in der berufsbegleitenden Lehramtsausbildung weiterentwickelt werden soll. Welche allgemeinen beruflichen Interessen und welches Interesse an der beruflichen Tätigkeit als Lehrperson haben diese Quereinsteiger/innen? Sind Quereinsteiger/innen auszumachen, die in diesen Personmerkmalen eine höhere/niedrigere Ausprägung aufweisen, und was bedeutet das in der Folge für die Lehrerausbildung? Dieser Beitrag untersucht die allgemeinen und berufsspezifischen Interessen von Lehrkräften an Berufsschulen (n = 147) am Beginn ihrer Lehramtsausbildung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sie stark sozial interessiert und durchwegs an der beruflichen Tätigkeit als Lehrperson interessiert sind. Lehrkräfte mit einer höheren Unterrichtsfähigkeit in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung (eingeschätzt durch 1911 Schüler/innen) sind dabei sozial interessierter und auch interessierter an spezifischen beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen.

Vocational Interests of Vocational School Teachers

Abstract (optional)

The pedagogical skills of teachers are largely influenced by their personality dispositions, such as their vocational interests (RIASEC) and teaching-specific vocational interests. Teachers in Austrian vocational schools begin teaching without prior pedagogical education; their pedagogical education is an in-service education. Nonetheless, they start as full-fledged teachers with all the responsibilities inherent to the profession. So, what interests do these vocational school teachers bring to the table? What are their vocational interests? What are their teaching-specific vocational interests? May some interests be more distinguished than others? What would this in turn imply for their necessary self-evaluation or even their in-service education in general? To answer these questions, this study addresses the interests of 147 vocational school teachers at the beginning of their teaching career. Results indicate that the *social* interest is the predominant vocational interest. Moreover, their teaching-specific interests were all high, advocating their career choice. Finally, vocational school teachers of greater ability to teach (rated by 1911 of their students) indicated higher *social* interest and higher teaching-specific interests than their colleges with less greater ability to teach.

Schlüsselwörter:

Berufliche Interessen
 Berufsschullehrer/innen
 Unterrichtsfähigkeit

Keywords:

vocational interests
 vocational school teachers
 ability to teach

¹ Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.
 Korrespondierende Autorin. E-Mail: barbara.pflanzl@phst.at

1 Einleitung

Die Bedeutung personaler Merkmale angehender und im Beruf stehender Lehrkräfte für die Bewährung in Studium und Beruf wurde und wird in der Bildungsforschung vielfach diskutiert (z.B. Cramer & Binder, 2015; Hertrampf & Herrmann, 1999; Mayr, 2014). Unterschieden wird hierbei zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen sowie zwischen relativ stabilen und veränderbaren Personmerkmalen (z.B. Asendorpf, 2007; Mayr, 2014; Rheinberg & Bromme, 2001). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den allgemein beruflichen und berufsspezifischen Interessen von Lehrkräften an Berufsschulen am Beginn ihres Lehramtsstudiums und ob hierbei ein Unterschied zwischen Lehrkräften mit einer höheren oder niedrigeren Unterrichtsfähigkeit feststellbar ist.

2 Theoretischer Rahmen und Fragestellung

2.1 Lehrkräfte im dualen Ausbildungssystem

Das duale Ausbildungssystem bietet Lehrlingen in Österreich die Möglichkeit einen Beruf zu erlernen. Die Ausbildung übernimmt zum einen der Lehrbetrieb und zum anderen die Berufsschule. Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, Lehrlinge in einem berufsbegleitenden und fachlich einschlägigen Unterricht grundlegende theoretische Kenntnisse in Bezug auf die beruflichen Tätigkeiten zu vermitteln sowie die Allgemeinbildung zu erweitern (SchOG, § 46, 428). Lehrkräfte werden überwiegend ohne vorhergehende pädagogische Ausbildung angestellt und unterrichten von Beginn an die volle Lehrverpflichtung. Die Voraussetzungen zur Anstellung sind eine mehrjährige fachberufliche Praxis mit entsprechender vorhergehenden Qualifikation (Berufsreifeprüfung und Praxis oder allgemeine Reifeprüfung und eine einschlägige Ausbildung). Die Anstellung an einer Berufsschule ist neben der Studienberechtigung auch die Voraussetzung dafür, dass mit dem berufsbegleitenden Bachelorstudium zum Erhalt einer Lehrbefugnis zu fachtheoretischen und kaufmännischen Fächern an einer Pädagogischen Hochschule begonnen werden kann (HG, 2005, 3. Abschnitt). Dieses sechssemestrige Studium ist dabei verpflichtend innerhalb von längstens zwölf Semestern zu absolvieren (HG, 2005, § 59; für eine ausführliche Beschreibung der Berufsschullehrerausbildung in Österreich siehe Mathies & Welte, 2015; eine Änderung ergibt sich aus der Reform PädagogInnenbildung NEU). Daraus folgend sind Lehrkräfte an Berufsschulen nur am Beginn ihrer Lehramtsausbildung Quereinsteiger/innen.

2.2 Interessen

Der Begriff Interesse bezeichnet eine emotional positive Beziehung einer Person zu einem bestimmten Gegenstand, wobei dieser Gegenstand aus Inhalten oder Tätigkeiten bestehen kann. Interesse zeigt sich dadurch, dass sich die Person gerne mit dem Interessensgegenstand auseinandersetzt. Der Interessensgegenstand wird dabei positiv erlebt und entspricht den persönlichen Wertvorstellungen (Krapp, 2006). Die Bedeutung beruflicher Interessen konnte bereits mehrfach belegt werden. So weisen Ackermann und Beier (2003) darauf hin, dass das berufliche Interesse neben Intelligenz und Persönlichkeit eine wesentliche Rolle im Prozess der Berufswahl und Berufsberatung einnimmt. Die Meta-Analyse von Van Iddekinge, Roth, Putka und Lanivich (2011) zeigt, dass das berufliche Interesse den späteren Berufserfolg mit kleiner Effektstärke ($p = .14$) vorhersagen kann. In der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung werden grundsätzlich zwei Ansätze unterschieden. Bei der *strukturorientierten* Interessensforschung stehen dispositionale, relativ stabile Personorientierungen im Mittelpunkt – dazu zählen die allgemeinen beruflichen Interessen. Die *prozessorientierte* Interessensforschung fokussiert auf veränderbare Interessen, welche situationsspezifisch angeregt werden können – dazu zählen die berufsspezifischen Interessen (Hanfstingl, 2008; Krapp, 2006; 1992).

2.2.1 Allgemeine berufliche Interessen

Ein weltweit verbreitetes und anerkanntes Konzept zu allgemeinen beruflichen Interessen, welches der strukturorientierten Interessensforschung zuzuordnen ist, ist das Person-Umwelt-Modell von John L. Holland (1997). Dieses besagt, dass es sechs grundlegende Personorientierungen gibt. Holland charakterisiert die sechs Grundorientierungen durch Einstellungen und Verhaltensweisen. Die bevorzugten Tätigkeiten bzw. Aktivitäten

der sechs Grundorientierungen (für eine umfassende deutschsprachige Darstellung siehe Eder & Bergmann, 2015) sind u. a.: (1) *Praktisch-technische Orientierung (R – Realistic)*: Bevorzugt werden Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen. (2) *Intellektuell-forschende Orientierung (I – Investigate)*: Bevorzugt werden Aktivitäten, welche mittels systematischer Beobachtung und Forschung eine Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen erfordern. (3) *Künstlerisch-sprachliche Orientierung (A – Artistic)*: Bevorzugt werden offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. (4) *Soziale Orientierung (S – Social)*: Bevorzugt werden Tätigkeiten im Umgang mit anderen Menschen, wie etwa Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen. (5) *Unternehmerische Orientierung (E – Enterprising)*: Bevorzugt werden Tätigkeiten, die andere Personen beeinflussen, zu etwas bringen, führen oder auch manipulieren, um ein organisatorisches Ziel oder wirtschaftlichen Gewinn zu erreichen. (6) *Konventionelle Orientierung (C – Conventional)*: Bevorzugt werden Tätigkeiten, die einen genauen, geregelten, geordneten und systematischen Umgang mit Daten oder Dingen erfordern. Die Anordnung RIASEC und die mögliche Darstellung in Form eines Hexagons (Holland, 1997) bzw. einer Circumplexstruktur (Gurtmann & Balakrishnan, 1998) weisen auf den strukturellen Zusammenhang hin, welcher besagt, dass die Ähnlichkeit der einzelnen Orientierungen umso größer ist, je näher sie sich in der Anordnung sind.

Im Person-Umwelt-Modell werden auch berufliche Umwelten nach dem gleichen Merkmalsystem beschrieben. Somit gibt es *praktisch-technische (R)*, *intellektuell-forschende (I)*, *künstlerisch-sprachliche (A)*, *soziale (S)*, *unternehmerische (E)* und *konventionelle (C)* Berufe. Der Argumentation des Modells folgend, können Personen dann ihre Fähigkeiten optimal entfalten und sind in ihrem Beruf zufrieden, wenn die Personorientierung mit der Umweltorientierung *kongruent* und *konsistent* ist (Holland, 1997; vgl. auch die Metaanalyse von Tsabari, Tziner & Meir, 2005). Damit ist gemeint, dass die beiden Orientierungen im besten Fall übereinstimmen und die beiden am stärksten ausgeprägten Orientierungen im hexagonalen Modell nebeneinander liegen.

Bergmann und Eder (1992, 2005) identifizierten im deutschsprachigen Raum auf Grundlage dieses Modells eine hohe *soziale (S)*, *künstlerische-sprachliche (A)* und *unternehmerische (E)* Orientierung für den Lehrerberuf in Grundschulen als typisch. Häufig wird dabei mit einem 3-Letter-Code gearbeitet (Reihung der drei höchsten Werte), wobei Eder und Bergmann (2015) darauf aufmerksam machen, dass für die dritte Position des 3-Letter-Codes nicht immer eine klare Entscheidung getroffen werden kann. Im Lehrerberuf liegt das mitunter an der Inhomogenität unterschiedlicher Schularten und Schulstufen. Die Zusammenschau empirischer Studienergebnisse von Mayr (2014) zeigen, dass vor allem die soziale Orientierung bedeutsam für die Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrerberuf ist.

2.2.2 Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen

Jeder Beruf zeichnet sich aber auch durch berufsspezifische Tätigkeiten aus, welche mit dem Modell von Holland nicht abgedeckt werden. Das Interesse an solchen Tätigkeiten ist der prozessorientierten Interessensforschung zuzuordnen. Mayr (1998) definierte sechs spezifische Tätigkeitsbereiche, die charakteristisch für den Lehrerberuf sind. Diese Tätigkeitsbereiche umfassen die Unterrichtsgestaltung, die soziale Beziehungsförderung, auf spezifische Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen, das Verhalten von Schülern/Schülerinnen zu kontrollieren und zu beurteilen, die Zusammenarbeit mit Kollegen/Kolleginnen und Eltern und die persönliche bzw. berufliche Fortbildung. Studienergebnisse zeigen, dass im Besonderen das Interesse an der Unterrichtsgestaltung, der sozialen Beziehungsförderung und der Verhaltenskontrolle bzw. -beurteilung Prädiktoren für das selbstberichtete Erleben von Erfolg in der Unterrichtsarbeit im Praktikum und nach sechsjähriger Berufstätigkeit darstellen (Mayr, 2010).

Während die Grundorientierungen nach Holland (1997) ab dem 18. Lebensjahr als relativ stabile Personenmerkmale angesehen werden (Hansen, 1984; Swanson, 1999), sind die berufsspezifischen Interessen längsschnittlichen Veränderungen unterworfen und weisen somit einen prozessorientierten Charakter auf (Hanfstingl, 2008).

2.3 Fragestellung

Das Quereinsteigermodell für Lehrkräfte an Berufsschulen in Österreich geht davon aus, dass diese Personen bereits zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit über eine Fähigkeit zu unterrichten verfügen. In der berufsbegleitenden Lehramtsausbildung soll diese Fähigkeit weiterentwickelt werden. Da allgemeine berufliche Interessen und das Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen als Prädiktoren für die Entwicklung der pädagogischen Handlungsfähigkeit – und damit auch für die Fähigkeit zu unterrichten – sowie die erlebte Berufszufriedenheit gelten (Hanfstingl & Mayr, 2007; Mayr, 2014), sind die Interessensprofile dieser Lehrpersonen in der Lehrerausbildung relevant. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Welche allgemeinen beruflichen Interessen und welches Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen haben Lehrkräfte an Berufsschulen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit?

Unterscheiden sich Lehrkräfte an Berufsschulen mit einer höheren Ausprägung der pädagogischen Handlungsfähigkeit von jenen mit einer niedrigeren Ausprägung bereits am Beginn ihrer Lehrtätigkeit hinsichtlich ihrer allgemeinen beruflichen Interessen und den Interessen an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Lehrpersonenstichprobe setzt sich aus 147 Lehrkräften an Berufsschulen (55 Berufsschullehrern und 91 Berufsschullehrerinnen) zusammen, welche im Zeitraum von 2008 bis 2012 als Lehrpersonen an österreichischen Berufsschulen tätig waren und sich bei der Befragung im 1. Semester ihrer Lehramtsausbildung befanden. Die Lehrpersonen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 22 und 49 Jahren alt ($M = 35.9$, $SD = 6.8$). Die gesamte Berufserfahrung lag zwischen zwei und 32 Jahren ($M = 15.5$, $SD = 7.2$) und die Berufserfahrung als Lehrperson zwischen einem und 180 Monaten ($M = 11.4$, $SD = 16.3$). 36 Lehrpersonen (= 24.5 %) waren in einer ganzjährigen und 95 Lehrpersonen (= 64.6 %) in einer lehrgangmäßigen Berufsschule tätig (16 Lehrpersonen bzw. 10.9 % ohne entsprechende Angabe).

Die Schülerstichprobe setzt sich aus 659 Schülerinnen, 1223 Schülern und 29 Lehrlingen ohne Angaben zum Geschlecht zusammen. Die Lehrlinge waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 15 und 48 Jahren alt ($M = 17.63$, $SD = 2.8$).

3.2 Merkmale und Instrumente

3.2.1 Allgemeine berufliche Interessen

Die allgemeinen beruflichen Interessen der Lehrkräfte an Berufsschulen wurden durch Selbsteinschätzung mit dem AIS – Allgemeine Interessen Skalen (Bergmann, Eder & Mayr, 2015) erhoben. Der AIS erfasst die sechs grundlegenden Orientierungen beruflicher Interessen nach Holland (1997) mit jeweils einem Item. Die Probanden/Probandinnen werden dabei aufgefordert, die Beschreibungen der sechs Tätigkeitsbereiche (Praktisch-technische, Intellektuell-forschende, Künstlerisch-sprachliche, Soziale, Unternehmerische und Ordnend-verwaltende Tätigkeiten) durchzulesen und ihr Interesse an diesen Tätigkeiten mit Punkten zu bemessen. Es ist eine Punktevergabe von 1 bis 9 möglich, wobei eine höhere Punktezahl auf ein stärkeres Interesse in diesem Bereich hinweist.

3.2.2 Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen

Das Interesse der Lehrkräfte an Berufsschulen an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen wurde durch Selbsteinschätzung mit dem LIS – Lehrer Interessen Skalen (Mayr, 1998), geringfügig adaptiert für Berufsschullehrpersonen (Hopf, 2012), erhoben. Der LIS erfasst mit 33 Tätigkeiten sechs wesentliche Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen: 1) Unterricht gestalten – z. B. „komplexe Themen für SchülerInnen verständlich aufbereiten“, 2) Soziale Beziehungen fördern – z. B. „Spiele und Übungen zum sozialen Lernen durchführen“, 3) Auf spezielle Bedürfnisse eingehen – z. B. „mit lernschwachen SchülerInnen spezielle Übungen

durchführen“, 4) Verhalten kontrollieren und beurteilen – z. B. „darauf achten, dass möglichst alle SchülerInnen mitarbeiten“, 5) Mit Kollegen/Kolleginnen und externen Einrichtung zusammenarbeiten – z. B. „Anliegen der Lehrbetriebe aufgreifen“ (vor Adaptierung: Mit Eltern und Kollegen/Kolleginnen zusammenarbeiten), 6) Sich fortbilden – z. B. „pädagogische Fortbildungskurse besuchen“. Die Adaptierung des Tätigkeitsbereichs 5) war notwendig, da Lehrkräfte an Berufsschulen kaum Elternarbeit leisten müssen, jedoch die Zusammenarbeit mit Lehrbetrieben oft gefordert ist (Hopf, 2012, S. 95). Auf einer fünfstufigen Likert-Skala ist anzugeben, wie gerne die jeweilige Tätigkeit ausgeübt wird (1 = sehr ungerne, 5 = sehr gerne). Die interne Konsistenz der Tätigkeitsbereiche liegt zwischen Cronbachs Alpha .61 und .77.

3.2.3 Unterrichtsfähigkeit

Die Unterrichtsfähigkeit der Lehrkräfte an Berufsschulen wurde aus Sicht der Schüler/innen mit dem Fragebogen zur Messung der Unterrichtskompetenz (Hopf, 2008, 2012) erhoben. Dieser Fragebogen basiert zum einen auf Indikatoren guten Unterrichts und zum anderen auf dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr, Eder, Fartacek & Lenske, 2013) und wurde für den Einsatz im fachtheoretischen und kaufmännischen Unterricht in Berufsschulen konzipiert (Hopf, 2008). Die befragten Schüler/innen verfügen aufgrund der vorhergehenden Schullaufbahn bereits über vielfältige Erfahrungen mit Unterricht sowie Lehrkräften. Darüber hinaus urteilen die Schüler/innen aus der Perspektive der Betroffenen (Ditton, 2002). Deshalb wird davon ausgegangen, dass die Schüler/innen die Unterrichtsfähigkeit der Lehrkräfte valide einschätzen. Der Fragebogen zur Messung der Unterrichtskompetenz erfasst die Unterrichtsfähigkeit in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung, Verhaltenskontrolle und Beziehungsförderung mit jeweils vier Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala zu beantworten sind (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt). Unterrichtsgestaltung erhebt die Fähigkeit für das Schaffen von Lerngelegenheiten und die Fähigkeit, didaktische und methodische Entscheidungen zu treffen, sowie die Anwendung von Leistungsdiagnostik – z. B. „Der/die Lehrer/in unterrichtet abwechslungsreich“. Verhaltenskontrolle erhebt die Fähigkeit, den Unterricht so zu gestalten, dass Unterrichtsstörungen durch Schüler/innen kaum auftreten und dass Konfliktsituationen konstruktiv gelöst werden – z. B. „Der/die Lehrer/in bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht“. Beziehungsförderung erhebt die Fähigkeit, konstruktive Beziehungen zu Schülern/Schülerinnen zu fördern und aufrechtzuerhalten – z. B. „Der/die Lehrer/in ermuntert die Schüler/innen, ihre Meinung zu sagen“ (Pflanzl, Krammer, Thomas & Matischek-Jauk, 2015; Hopf, 2012, S. 90). Damit werden in Anlehnung an Dubs (2009, S. 87) sowohl direkte (Unterrichtsgestaltung, Verhaltenskontrolle) als auch indirekte (Beziehungsförderung) Lehrpersonenhandlungen erfasst.

Die Itemwerte wurden pro Lehrkraft auf Klassenebene aggregiert und den Lehrkräften rückgemeldet, womit die Ergebnisse zur persönlichen Weiterentwicklung genutzt werden konnten. Der Argumentation von Rost (2007, S. 98) folgend, geht durch die Verwendung von Klassenkennwerten anstelle der Individualwerte kaum Teststärke verloren. Für diese aggregierten Itemwerte ergibt sich eine interne Konsistenz für die Dimension Unterrichtsgestaltung von Cronbachs Alpha = .9, für die Dimension Verhaltenskontrolle Cronbachs Alpha = .86 und für die Dimension Beziehungsförderung Cronbachs Alpha = .91.

3.3 Aufteilung in Gruppen

Die Schüler/innen einer Klasse schätzten die Lehrkraft betreffend ihrer Unterrichtsfähigkeit in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle ein. Im Mittel liegt die Unterrichtsgestaltung bei 3.19 (SD = 0.38, Md = 3.24), die Beziehungsförderung bei 3.34 (SD = 0.4, Md = 3.4) und die Verhaltenskontrolle bei 3.12 (SD = 0.36, Md = 3.14). Die Lehrkräfte wurden anhand der Mediane jeweils in Gruppen mit hoher und niedriger Ausprägung in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle eingeteilt. In der Dimension Unterrichtsgestaltung unterscheiden sich die Gruppen ($n_{\text{niedrig}} = 74$, $n_{\text{hoch}} = 73$) um $d = 2.64$, in der Dimension Beziehungsförderung ($n_{\text{niedrig}} = 72$, $n_{\text{hoch}} = 75$) um Cohen's $d = 2.75$ und in der Dimension Verhaltenskontrolle ($n_{\text{niedrig}} = 74$, $n_{\text{hoch}} = 73$) um Cohen's $d = 2.48$.

Die Häufigkeiten der ausgekreuzten Gruppeneinteilungen sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Aufteilung zeigt 47 Lehrkräfte (= 31.97 %) mit niedriger Ausprägung und 46 Lehrkräfte (= 31.29 %) mit hoher Ausprägung in den drei Dimensionen pädagogischen Handelns. Neun Lehrkräfte (= 6.12 %) weisen eine niedrige Ausprägung in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Verhaltenskontrolle sowie eine hohe Ausprägung in der Dimension Beziehungsförderung auf. Weitere neun Lehrkräfte (= 6.12 %) weisen eine hohe Ausprägung in den

Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Verhaltenskontrolle sowie eine niedrige Ausprägung in der Dimension Beziehungsförderung auf.

| Verhaltens- kontrolle | Beziehungs- förderung | Unterrichtsgestaltung | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------|
| | | niedrig | hoch |
| niedrig | niedrig | 31.97 % (47) | 2.72 % (4) |
| | hoch | 6.12 % (9) | 9.52 % (14) |
| hoch | niedrig | 8.16 % (12) | 6.12 % (9) |
| | hoch | 4.08 % (6) | 31.29 % (46) |

Tabelle 1: Relative Häufigkeiten (mit absoluten in Klammer) der Lehrkräfte mit hoher vs. niedriger Unterrichtsfähigkeit.

Aufgrund dieser ungleichen und teils sehr niedrigen Zellenbesetzung wurden die Dimensionen der Unterrichtsfähigkeit (Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle) getrennt ausgewertet. Um eine α -Fehler-Inflation zu vermeiden, wurde so global wie möglich und erst bei einem gegebenen Effekt lokal getestet. Für beide Konstrukte – allgemeine berufliche Interessen und Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen – wurden zuerst über alle Interessensdimensionen MANOVAs berechnet. Bei einem gegebenen Haupteffekt ($p < .05$) wurden anschließend t-Tests für die einzelnen Interessensdimensionen berechnet. Damit wird aufgezeigt, in welchen Interessensdimensionen tatsächlich Unterschiede bestehen. Für die Unterschiede wird Cohen's d als Effektstärkenmaß angegeben, welches als klein ($d \geq 0.2$), mittel ($d \geq 0.5$) oder groß ($d \geq 0.8$) zu klassifizieren ist (Bortz & Döring, 2006). Für MANOVA und t-Tests wurde die Normalverteilung der Stichprobenmittelwerte wegen der Stichprobengrößen (gesamt und pro Zelle $n > 30$) angenommen und die Varianzhomogenität wegen der vergleichbaren Gruppengröße vernachlässigt (Bortz & Schuster, 2010).

4 Ergebnisse

4.1 Allgemeine berufliche Interessen

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der sechs Dimensionen allgemeiner beruflicher Interessen – Praktisch-technisch, Intellektuell-forschend, Künstlerisch-sprachlich, Sozial, Unternehmerisch und Ordnend-verwaltend – sind in Tabelle 2 angeführt. Tabelle 2 enthält auch die Mittelwertvergleiche der jeweiligen Gruppen.

Der Gesamtscore in Tabelle 2 zeigt, dass die soziale Orientierung am stärksten ausgeprägt ist ($M = 7.86$, $SD = 1.38$). Darauf folgt die unternehmerische Orientierung ($M = 7.43$, $SD = 1.73$) und die intellektuell-forschende Orientierung ($M = 6.44$, $SD = 2.06$), woraus sich der 3-Letter-Code (Eder & Bergmann, 2015) SEI ergibt.

Die MANOVAs für den Vergleich der hohen vs. niedrigen Ausprägungen in den Dimensionen pädagogischen Handelns ergeben signifikante Haupteffekte für die Unterrichtsgestaltung ($F[6,140] = 3.32$, $p = .004$, $\lambda = .876$, $\eta^2 = .124$) und Beziehungsförderung ($F[6,140] = 3.3$, $p = .005$, $\lambda = .876$, $\eta^2 = .124$). Für die Verhaltenskontrolle ist der Haupteffekt nicht signifikant ($F[6,140] = 1.31$, $p = .255$, $\lambda = .947$, $\eta^2 = .053$). Die lokale Unterschiedsprüfung zeigt innerhalb der Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung einen Unterschied in der sozialen Orientierung. Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung der Dimensionen Unterrichtsgestaltung bzw. Beziehungsförderung haben eine höhere soziale Orientierung als Lehrkräfte mit einer niedrigen Ausprägung

der Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung ($d = -0.53$ bzw. $d = -0.64$). In den übrigen Orientierungen des allgemeinen beruflichen Interesses zeigen sich keine Unterschiede ($-0.31 \leq d \leq 0.32$).

| Unterrichtsfähigkeit | | R | I | A | S | E | C |
|----------------------------|---------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|
| Unterrichts- gestaltung | niedrig | 6.58 (2.43) | 6.68 (2.03) | 5.22 (2.62) | 7.51 (1.54) | 7.47 (1.77) | 5.69 (2.08) |
| | hoch | 5.75 (2.70) | 6.19 (2.08) | 5.99 (2.40) | 8.22 (1.11) | 7.38 (1.70) | 5.08 (2.34) |
| | t[145] | 1.95 | 1.43 | -1.86 | -3.19 | 0.31 | 1.66 |
| | p | .053 | .155 | .065 | .002 | .756 | .099 |
| | d | 0.32 | 0.24 | -0.31 | -0.53 | 0.05 | 0.27 |
| Beziehungs- förderung | | | | | | | |
| | niedrig | 6.44 (2.56) | 6.49 (1.99) | 5.22 (2.49) | 7.43 (1.70) | 7.25 (2.03) | 5.65 (2.04) |
| | hoch | 5.91 (2.62) | 6.39 (2.14) | 5.96 (2.54) | 8.28 (0.80) | 7.60 (1.39) | 5.13 (2.38) |
| | t[145] | 1.26 | 0.29 | -1.78 | -3.90 | -1.23 | 1.42 |
| | p | .210 | .771 | .078 | .000 | .222 | .158 |
| | d | 0.21 | 0.05 | -0.29 | -0.64 | -0.20 | 0.23 |
| Verhaltens- kontrolle* | | | | | | | |
| | niedrig | 6.46 (2.38) | 6.54 (1.83) | 5.43 (2.32) | 7.65 (1.47) | 7.53 (1.60) | 5.62 (2.30) |
| | hoch | 5.88 (2.77) | 6.33 (2.28) | 5.77 (2.74) | 8.08 (1.27) | 7.33 (1.86) | 5.15 (2.15) |
| | t[145] | 1.37 | 0.62 | -0.80 | -1.92 | 0.69 | 1.28 |
| | p | .174 | .535 | .425 | .057 | .490 | .201 |
| | d | 0.23 | 0.10 | -0.13 | -0.32 | 0.11 | 0.21 |
| Gesamt | | 6.17 (2.59) | 6.44 (2.06) | 5.60 (2.53) | 7.86 (1.38) | 7.43 (1.73) | 5.39 (2.23) |

Anmerkung: *kein signifikanter globaler Effekt. 1 = *das interessiert mich gar nicht, das tue ich nicht gerne*, 9 = *das interessiert mich sehr; das tue ich sehr gerne*. R = Praktisch-technische Orientierung, I = Intellektuell-forschende Orientierung, A = Künstlerisch-sprachliche Orientierung, S = Soziale Orientierung, E = Unternehmerische Orientierung, C = Ordnennd-verwaltende Orientierung.

Tabelle 2: Mittelwert (mit Standardabweichung in Klammer) und Mittelwertvergleich (t-Wert, p und Cohen's d) des allgemeinen beruflichen Interesses der niedrigen und hohen Ausprägung der Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle. Die signifikanten Effekte sind hervorgehoben.

4.2 Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der sechs Dimensionen des Interesses an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen – Unterricht gestalten, Soziale Beziehungen fördern, Auf spezielle Bedürfnisse eingehen, Verhalten kontrollieren und beurteilen, Mit Kollegen und externen Einrichtungen zusammenarbeiten, Sich fortbilden – angeführt. Zusätzlich beinhaltet Tabelle 3 auch die Mittelwertvergleiche der jeweiligen Gruppen.

| Unterrichtsfähigkeit | | UG | SB | BE | VKB | KES | FB |
|----------------------------|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|----------------|-----------------------|
| Unterrichts- gestaltung | niedrig | 4.12 (0.55) | 3.66 (0.60) | 3.78 (0.63) | 3.58 (0.60) | 3.70 (0.59) | 4.02 (0.66) |
| | hoch | 4.32 (0.38) | 3.94 (0.54) | 3.93 (0.56) | 3.69 (0.59) | 3.68 (0.47) | 4.14 (0.45) |
| | t[145] | -2.62 | -2.91 | -1.45 | -1.09 | 0.26 | -1.35 |
| | p | .010 | .004 | .150 | .277 | .798 | .178 |
| | d | -0.43 | -0.48 | -0.24 | -0.18 | 0.04 | -0.22 |
| Beziehungs- förderung | niedrig | 4.10 (0.55) | 3.55 (0.57) | 3.74 (0.64) | 3.61 (0.61) | 3.67 (0.57) | 3.98 (0.68) |
| | hoch | 4.34 (0.38) | 4.04 (0.49) | 3.96 (0.54) | 3.65 (0.59) | 3.72 (0.49) | 4.18 (0.42) |
| | t[145] | -3.06 | -5.60 | -2.27 | -0.41 | -0.55 | -2.15 |
| | p | .003 | .000 | .024 | .685 | .581 | .034 |
| | d | -0.50 | -0.92 | -0.38 | -0.07 | -0.09 | -0.35 |
| Verhaltens- kontrolle* | niedrig | 4.14 (0.56) | 3.71 (0.61) | 3.84 (0.63) | 3.55 (0.65) | 3.74 (0.54) | 4.04 (0.63) |
| | hoch | 4.29 (0.38) | 3.89 (0.55) | 3.87 (0.57) | 3.72 (0.53) | 3.65 (0.52) | 4.12 (0.49) |
| | t[145] | -1.90 | -1.96 | -0.34 | -1.71 | 1.00 | -0.94 |
| | p | .059 | .052 | .736 | .090 | .318 | .348 |
| | d | -0.31 | -0.32 | -0.06 | -0.28 | 0.17 | -0.16 |
| Gesamt | | 4.22 (0.48) | 3.80 (0.59) | 3.85 (0.60) | 3.63 (0.60) | 3.69 (0.53) | 4.08 (0.57) |

Anmerkung: *kein signifikanter globaler Effekt. Höhere Werte entsprechen einem höheren Interesse, mit einer theoretische Spannweite von 1 bis 5. UG = Unterricht gestalten, SB = Soziale Beziehungen fördern, BE = Auf spezielle Bedürfnisse eingehen, VKB = Verhalten kontrollieren und beurteilen, KES = Mit Kollegen und externen Einrichtungen zusammenarbeiten, FB = Sich fortbilden.

Tabelle 3: Mittelwert (mit Standardabweichung in Klammer) und Mittelwertvergleich (t-Wert, p und Cohen's d) der Dimensionen des Interesses an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen (LIS) der niedrigen und hohen Ausprägung der Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle. Die signifikanten Effekte sind hervorgehoben.

Der Gesamtscore in Tabelle 3 zeigt, dass das Interesse an den beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen eher hoch ist, wobei deskriptiv betrachtet das Interesse an der Unterrichtsgestaltung am höchsten ist (M = 4.22, SD = 0.48).

Die MANOVAs für den Vergleich der hohen vs. niedrigen Ausprägung in den Dimensionen pädagogischen Handelns ergeben signifikante Haupteffekte für die Unterrichtsgestaltung ($F[6,140] = 2.28, p = .039, \lambda = .911, \eta^2 = .089$) und die Beziehungsförderung ($F[6,140] = 5.89, p < .001, \lambda = .798, \eta^2 = .202$), jedoch nicht für die Verhaltenskontrolle ($F[6,140] = 1.99, p = .071, \lambda = .921, \eta^2 = .079$). Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung der Dimension Unterrichtsgestaltung bzw. Beziehungsförderung haben ein höheres Interesse daran, den Unterricht zu gestalten ($d = -0.43$ bzw. $d = -0.5$) und soziale Beziehungen zu fördern ($d = -0.48$ bzw. $d = -0.92$) als Lehrkräfte mit einer niedrigeren Ausprägung dieser Dimensionen. Für das Interesse daran, auf spezielle Bedürfnisse einzugehen und sich fortzubilden, zeigen sich Unterschiede zwischen Lehrkräfte mit einer hohen und niedrigen Ausprägung der Dimension Beziehungsförderung. Je höher die Ausprägung der Dimension Beziehungsförderung, umso höher ist das Interesse daran, auf spezielle Bedürfnisse einzugehen ($d = -0.38$) und

sich fortzubilden ($d = -0.35$). In allen übrigen Dimensionen der Interessen an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen zeigen sich keine Unterschiede ($-0.24 \leq d \leq 0.04$).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die dargestellten Interessensprofile von Lehrkräften an Berufsschulen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit weisen darauf hin, dass die allgemein beruflichen Interessen typisch für den Lehrerberuf ausgeprägt sind und das Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen eher hoch ausgeprägt ist.

Die Ausprägung der allgemeinen beruflichen Interessen (RIASEC) von Lehrkräften an Berufsschulen bestätigen bereits gewonnene Erkenntnisse von Holland (1997) und Bergmann und Eder (2005), die aufzeigen, dass eine hohe soziale und eine hohe unternehmerische Orientierung typisch für den Lehrerberuf sind. Die hohe soziale Orientierung der Lehrkräfte an Berufsschulen hängt eventuell mit ihrer Berufswahlmotivation zum Lehrerberuf zusammen. So berichten Lehrkräfte an Berufsschulen in Einführungsseminaren mitunter, dass sie in Betrieben bereits Erfahrung mit der Lehrlingsausbildung gesammelt haben und sie als Lehrkraft die Möglichkeit sehen, Lehrlinge besser zu verstehen und ihnen dadurch weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Eine Erklärung für die intellektuell-forschende Orientierung als dritthöchsten Wert könnte sein, dass die befragten Lehrkräfte aufgrund ihrer fachlichen Vorbildung und beruflichen Tätigkeit viel mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Themen befasst waren. Gesamt gesehen entspricht die Personorientierung der Lehrkräfte an Berufsschulen weitgehend dem Berufsbild des/der Lehrers/Lehrerin laut dem Berufsregister im Allgemeinen Interesse-Struktur-Test (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005), womit dem Holland Modell folgend eine Voraussetzung zur optimalen Entfaltung ihrer Fähigkeiten gegeben sein könnte.

Auch das Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen wird gesamt in hohem Ausmaß angegeben, wobei das Interesse an Unterrichtsgestaltung und das Interesse, sich fortzubilden, am höchsten sind. Dies entspricht Befunden von Hanfstingl (2008), wonach das Interesse an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen von Pflichtschullehrerstudierenden am Beginn ihres Studiums sehr hoch ist.

Die Prüfung der Frage, ob sich Lehrkräfte an Berufsschulen mit einer höheren Ausprägung der Unterrichtsfähigkeit von jenen mit einer niedrigen Ausprägung hinsichtlich ihrer allgemeinen und beruflichen Interessen und den Interessen an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen unterscheiden, zeigt, dass es Unterschiede gibt. Lehrkräfte mit einer höheren Ausprägung der Dimension Unterrichtsgestaltung sind sozial interessierter (S) und interessierter daran, den Unterricht zu gestalten bzw. soziale Beziehungen zu fördern. Bei Lehrkräften mit einer höheren Ausprägung der Dimension Beziehungsförderung zeigen sich die gleichen Unterschiede, und zudem sind sie interessierter daran, auf spezielle Bedürfnisse einzugehen und sich fortzubilden. Die Ergebnisse zu den allgemeinen beruflichen Interessen zeigen auch, dass Lehrkräfte mit einer höheren sozialen Orientierung eine höhere Unterrichtsfähigkeit in den Dimensionen Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung haben. Das könnte ein Hinweis auf die Bedeutsamkeit eines sozial ausgeprägten Interesses für die Weiterentwicklung der pädagogischen Handlungsfähigkeit sein.

Diese Ergebnisse zu den Interessensprofilen von Lehrkräften an Berufsschulen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit sind für die Lehrerbildung von Bedeutung. In der Lehrerbildung sollten demnach unterschiedliche hochschuldidaktische Formate angeboten werden, welche die unterschiedlichen Interessensprofile berücksichtigen und im Besonderen das soziale Interesse fördern. Da das Interessensprofil zu den Interessen an beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen prozessorientiert ist, bleibt zu prüfen, wie sich die Interessen in den Jahren entwickeln und welchen Beitrag die Hochschule als „bildende“ Institution dazu leisten kann.

Literatur

- Ackerman, P. L. & Beier, M. E. (2003). Intelligence, Personality, and Interests in the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11, 205-218.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. 4. Auflage. Springer Berlin.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST), Umwelt-Struktur-Test (UST). Testmanual*. Beltz-Test Weinheim.

- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision*. Beltz Test Göttingen.
- Bergmann, C., Eder, F. & Mayr, J. (2015). AIS – Allgemeine Interessen Skalen. Online verfügbar unter www.cct-austria.at.
- BMBF (2015). QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung. Online verfügbar unter: <https://www.qibb.at/de/home.html> [10.08.2015].
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Springer Heidelberg.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Springer Berlin.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101-123.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262-286.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Steiner Stuttgart.
- Eder, F. & Bergmann, C. (2015). Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland: Grundlagen – Konzepte – Anwendungen. In Ch. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland* (S. 11-30). Waxmann Münster.
- Gurtman, M. B. & Balakrishnan, J. D. (1998). Circular measurement redux: The analysis and interpretation of interpersonal circle profiles. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 53, 344-360.
- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessenstheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrkräften. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 123-136). Waxmann Münster.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (2), 48-56.
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99-136). Wiley New York.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 49-72). Band 2. Juventa Weinheim.
- HG (2005). Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [01.08.2015].
- Hopf, B. (2012). *Pädagogische Handlungskompetenz ohne pädagogische Ausbildung? Berufsschullehrer/innen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit*. Kovac Hamburg.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280-290). Beltz Weinheim.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S. 111-125). Waxmann Münster.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73-90). Waxmann Münster.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Lenske, G. (2013). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK). Online verfügbar unter: <https://ldk.aau.at/>.
- Mathies, R. & Welte, H. (2015). Die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich. *Wissenplus, Wissenschaftplus* (1) 14/15, 1-9.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 189-215). Waxmann Münster.
- Pflanzl, B., Thomas, A., Krammer, G. & Maticsek-Jauk, M. (2015). Pädagogisches Handeln von Berufsschullehrenden als Determinante für das Verhalten von Lehrlingen in Schulklassen. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 45-58.

Rheinberg, F. & Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (S. 295-345). 4., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Weinheim.

Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Eine Einführung. 2. Auflage. Beltz Weinheim.

SchOG: Schulorganisationsgesetz – SchOG. BGBl. Nr. 242/1962 idF der Kundmachungen BGBl. Nr. 267/1963, BGBl. Nr. 287/1995. In *Kodex des österreichischen Rechts. Sammlung der österreichischen Bundesgesetze. Schulgesetze*. 6. Auflage, 2003. Lexis Nexis Wien.

Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 135-158). Davies-Black Palo Alto, CA.

Tsabari, O., Tziner, A. & Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13, 216-232.

Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J. & Lanivich, S. E. (2011). Are You Interested? A Meta-Analysis of Relations Between Vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1167-1194.