

Thomas FISCHER<sup>1</sup>, Martin FÖRSTER, Johanna L. DEGEN &  
Andrea KLEEBERG-NIEPAGE (Flensburg)

# Der Einfluss der Berufsvererbung auf die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt die Bedeutung der Berufsvererbung unter Lehramtsstudierenden in den Blick. Auf der Basis einer quantitativen Befragung von Studienanfänger:innen wird überprüft, ob sich Lehramtsstudierende, deren Eltern im Lehrer:innenberuf tätig sind bzw. tätig waren, im Hinblick auf ihre Studienwahlmotive sowie psychologischer Ressourcen von denen ohne solche Eltern unterscheiden. Die Ergebnisse der Studie verweisen darauf, dass sich die beiden untersuchten Studierendengruppen sowohl in Hinblick auf die Studienwahlmotive als auch die psychologischen Ressourcen unterscheiden. Entgegen der Forschungshypothese deuten die Ergebnisse aber auch darauf hin, dass idealistische Studienwahlmotive bei Studierenden mit Berufsvererbung höher ausgeprägt sind.

## Schlüsselwörter

Studienwahlmotivation, Berufsvererbung, Lehramtsstudierende, Belastung

---

1 E-Mail: [thomas.fischer@uni-flensburg.de](mailto:thomas.fischer@uni-flensburg.de)



## **The influence of occupational inheritance on student teachers' career choice motives**

### **Abstract**

The present study focussed on the importance of occupational inheritance (i.e., the tendency of offspring to follow in their parents' career paths). A quantitative survey of first-year students examined whether the career choice motives and psychological resources of student teachers whose parents are or were teachers differ from those whose parents were not educators. The results indicate that the two groups of students indeed differ in terms of both study choice motives and psychological resources. Contrary to the research hypothesis, the results also indicate that idealistic study choice motives are higher among students whose parents were educators.

### **Keywords**

study choice, motivation, occupational inheritance, student teachers, stress

## **1 Einleitung**

Motivationale Orientierungen, wie die Studienwahlmotivation, spielen für professionelle Lern- und Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden sowie dem späteren beruflichen Erfolg als Lehrkraft eine bedeutsame Rolle (KUNTER et al., 2011; LAUERMANN, BENDEN & EVERS, 2020). Diese werden in einschlägigen Professionsmodellen neben dem Professionswissen sowie entsprechenden Werthaltungen und Überzeugungen als eigenständige Facette professioneller Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte beschrieben (BAUMERT & KUNTER, 2006; KÖNIG, 2020) und darauf hingewiesen, dass diesen eine handlungsrahmende Funktion zukommt (KUNTER, 2011).

Obgleich es empirisch als gut dokumentiert gilt, dass die Berufsvererbung bei Lehrer:innen nur knapp unter der traditionell hohen Selbstrekrutierungsquote von Mediziner:innen liegt (KÜHNE, 2006; KAMPA, 2020), existieren nur wenige Studien, die den Einfluss der innerfamiliären Berufsreproduktion auf die motivationalen

Orientierungen von Studierenden in den Blick nehmen (vgl. zur Ausnahme ROTHLAND, KÖNIG & DRAHMANN, 2015). Eine Erklärung dafür, dass der Zusammenhang von Berufsreproduktion und Studienwahlmotivation in der Lehrer:innenbildungsforschung nur selten aufgegriffen wurde, könnte darin begründet sein, dass in den letzten Jahren vor allem die Frage im Zentrum stand, „ob der Lehrberuf ein Beruf des sozialen Aufstiegs sei“ (KAMPA, 2020, S. 805), womit der sozioökonomische Hintergrund der Studierenden vermehrt im Mittelpunkt der Untersuchungen stand.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und nimmt in den Blick, ob und inwiefern sich die Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer:innenberuf ausüben bzw. ausgeübt haben, von Studierenden ohne direkte Berufsreproduktion unterscheidet. Zusätzlich wird gefragt, ob und inwiefern sich die soziale Unterstützung und Lebenszufriedenheit – beides Dimensionen psychischer Ressourcen – zwischen den beiden Studierendengruppen unterscheiden. Die abhängigen Variablen – Studienwahlmotive und soziale Unterstützung als Ressourcenaspekt – werden im vorliegenden Beitrag simultan berücksichtigt, da beide als relevant für den Übergang in den Lehrer:innenberuf gelten. Der Beitrag thematisiert damit übergeordnet Herkunftsmerkmale von Studierenden, die nach CRAMER (2015) als personale Ausgangslage bzw. Eingangsvoraussetzung für die professionelle berufsbiografische Entwicklung gelten. Nach KAMPA (2020) können Herkunftsmerkmale, wie die Berufsreproduktion, zwar nicht direkt hochschulseitig beeinflusst aber durchaus, z.B. im Rahmen der Studierendenberatung, berücksichtigt werden.

## 2 Theoretischer Rahmen

### 2.1 Der Einfluss der Eltern auf die Berufs- und Studienwahl

Auch wenn die Berufs- bzw. Studienwahl als ein komplexer und dynamischer Prozess der Entscheidungsfindung beschrieben wird, weisen berufswahltheoretische Ansätze neben Lehrer:innen und Peergroups vor allem Eltern eine zentrale Funktion bei der Berufs- und Studienwahlentscheidung ihrer Kinder zu (DRAHMANN, 2017, S. 112). Dies zeigt sich empirisch vor allem in generationenübergreifenden kongruenten Interessensprofilen von Eltern und ihren Kindern im akademischen Milieu (ROTHLAND, 2014b, S. 327). Es wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation über den Beruf der Eltern sowie gemeinsame und wiederholte Tätigkeiten innerhalb der Familie zu einer Reproduktion der elterlichen Interessen und Orientierungen führen (ROTHLAND et al., 2015, S. 132). Die Berufsvererbung unter Lehramtsstudierenden bzw. Lehrer:innen ist national und international gut dokumentiert (ROTHLAND, 2014b, S. 327ff.). KÜHNE (2006) zeigte auf der Basis der ALLBUS-Kumulation, dass die fächerspezifische Selbstrekrutierungsquote bei Lehrkräften (ca. 24,0%) nur gering unter der traditionell hohen Berufsvererbungsquote bei Mediziner:innen liegt (ca. 27%). In den letzten Studien zum Ausmaß der Berufsvererbung unter Lehramtsstudierenden in Deutschland wurden Berufsvererbungsquoten zwischen 17% (FISCHER et al., 2020) und 18,6% (ROTHLAND et al., 2015) ermittelt.

### 2.2 Vorliegende Untersuchungen zu Studienwahlmotiven von Lehramtsstudierenden

Es liegen zahlreiche Untersuchungen zur Studien- bzw. Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden vor, die im Hinblick auf die jeweilige methodisch-konzeptionelle Anlage durch eine große Heterogenität charakterisiert werden (SCHARFENBERG, 2020, S. 33). In der Regel wird in den Studien zwischen intrinsischen (z. B. Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern/Jugendlichen) und extrinsischen Motiven (z. B. der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf) unterschieden (BILLICH-KNAPP, KÜNSTING & LIPOWSKY, 2012, S. 697). Andere Studien greifen aber auch idealistische bzw. altruistische Motive (z. B. sozial und gesellschaftlich relevante Beiträge zu liefern) auf (KELLER-SCHNEIDER, WEISS &

KIEL, 2018). Trotz des heterogenen Vorgehens der Einzelstudien wird als Befundlage mehr oder weniger einhellig konstatiert, dass vor allem „[intrinsic] und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte [Berufs- bzw. Studienwahlmotive]“ (ROTHLAND, 2014a, S. 355) gegenüber extrinsischen bzw. pragmatischen Motiven und Interessen bei Lehramtsstudierenden dominieren. Als Hauptmotiv nennt ROTHLAND (2014a) das „Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (S. 370). Die Bedeutungsanteile zu den extrinsischen Berufs- und Studienwahlmotiven variieren in den jeweiligen Untersuchungen hingegen sehr stark. Unterschiede in den Motivausprägungen der Studierenden wurden bislang vor allem im Hinblick auf die Faktoren Geschlecht, Art des Lehramts sowie nach der Wahl der Fächerkombinationen in den Blick genommen. In wissenschaftlichen Diskursen zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen wird immer wieder darauf verwiesen, dass es von Relevanz sei, die Konstellationen bzw. Ausprägungen von Berufs- bzw. Studienwahlmotiven der Studierenden zu bewerten. ROTHLAND (2014a) konstatiert diesbezüglich, dass im Vergleich zu extrinsischen Motiven „intrinsic Berufswahlmotive als günstigere Eingangsvoraussetzungen [betrachtet werden können], da sie mit adaptivem und funktionalem Verhalten in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskontexten einhergehen“. (ebd., S. 349). Andere Autor:innen kategorisieren wiederum in adaptive bzw. maladaptive Motive (BRUINSMA & JANSEN, 2010; WOLF et al., 2021; TOMŠIK, 2016; COLLIE & MARTIN, 2017). Im Hinblick auf die Frage, ob der Faktor Berufsreproduktion bei Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf die Berufswahlmotive hat, gelangt die Untersuchung von ROTHLAND et al. (2015) auf der Basis einer standardisierten Erhebung von Lehramtsstudierenden zu dem Befund, dass sich fünf der zehn berücksichtigten Berufswahlmotive mit einer geringen Effektstärke unterscheiden. Extrinsische Motive, wie der Wunsch nach beruflicher Sicherheit, werden von Lehramtsstudierenden mit Berufsvererbung eher zugestimmt, während diese sozial orientierten, intrinsic Berufswahlmotiven weniger zustimmten als Lehramtsstudierende ohne Berufsvererbung. Als Bilanz der Untersuchung stellen die Autoren heraus, dass Studierende mit Berufsreproduktion „ein nüchterneres, realistischeres Bild vom Lehrerberuf“ (S. 142) aufweisen als Studierende ohne Berufsvererbung.

Die Studienlage deutet also darauf hin, dass neben der Vererbung des Lehrer:innenberufs gegebenenfalls auch Motive weiter- bzw. mitgegeben werden, die für die zukünftige Berufsausübung günstig (adaptiv, „realistisch“) sind. Konsistent mit dieser

Perspektive vermuten wir zudem, dass diese Vererbung einer günstigen individuellen Ausgangslage hinsichtlich der Berufsausübung generalisierbar ist. Demnach werden mit dem Beruf gleichsam psychologische und soziale Ressourcen mitgegeben, welche einen bedeutenden Beitrag zur Bewältigung beruflicher Belastungen liefern. Derartige Ressourcen sind „subjective, inner assets facilitating coping and adaption processes“ (LIPÍŇSKA-GROBELNY, 2011, S. 18). Dazu zählen unter anderen Selbstwirksamkeit (z. B. JERUSALEM & SCHWARZER, 1992, S. 195–213), das Erleben sozialer Unterstützung und generalisierte emotionale Ressourcen.

### 3 Forschungsfrage

Dieser Artikel leistet einen Beitrag zu der Frage, ob sich Lehramtsstudierende, deren Eltern den Lehrer:innenberuf ausüben oder ausgeübt haben, von Studierenden ohne Lehrer:inneneltern hinsichtlich ihrer Studienmotive und psychologischen Ressourcen von denen ohne solche Eltern unterscheiden. Es wird davon ausgegangen, dass es entsprechende Unterschiede gibt (ROTHLAND et al., 2015). Die Annahmen zu diesen Unterschieden können durch folgende Hypothesen formuliert werden:

H1 Lehrer:innenkinder haben weniger idealistische Motive als die Studierenden ohne Berufsvererbung.

H2 Lehrer:innenkinder haben mehr Ressourcen für die psychische Gesundheit als Studierende ohne Berufsvererbung.

Die Hypothesen basieren auf Literatur, die zeigt, dass idealistische Motive und der Mangel an (psychischen) Bewältigungsressourcen das Risiko eines Realitätschocks erhöhen (VEENMAN, 1984; WOLF et al., 2021). Insbesondere im Bereich des Lehramts verweist der Rahmen der Berufswahltheorie nun aber darauf, dass Lehramtsstudierende, deren Eltern selbst den Lehrer:innenberuf ausüben oder ausgeübt haben, eben durch ihre Eltern weitreichende „Einsichten in den Beruf, die über das Erfahrungswissen aus der Schülerperspektive hinaus gehen“ erhalten (ROTHLAND et al., 2015, S. 133). Diese Einsichten können demnach „den Effekt der Vermittlung eines realistischeren Bildes vom Lehrerberuf“ haben, welches die Studierenden mit Lehrer:inneneltern „vor allzu ideellen, berufsmoralisch aufgeladenen Vorstellungen vom Lehrer\*innenberuf schützt und infolgedessen auch vor der

Enttäuschung allzu hehrer Ziele bewahrt“ (ROTHLAND et al., 2015, S. 142). Die Annahme, dass mit den Einsichten in die Ausübung des Lehrer:innenberufs auch die Bedeutung mentaler Ressourcen zur Bewältigung berufsspezifischer Belastungen parental vermittelt werden, findet in H2 ihren Ausdruck. Sollten sich die Hypothesen bestätigen, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Lehramtsstudierende mit Berufsvererbung auch eine realistische (d. h. weniger idealistische) Perspektive auf die Lehrer:innenprofession und zudem relevante Bewältigungsressourcen „vererbt“ bekommen. Insofern realistische Berufs- und dementsprechend Studienmotive das Risiko eines Realitätsschocks verringern und berufsrelevante Bewältigungsressourcen das Risiko einer berufsbezogenen Überlastung reduzieren, beschreiben die Hypothesen, dass Lehrer:innenkinder hinsichtlich ihrer Motivlage und Ressourcenverfügbarkeit stärker adaptiv bezüglich des Lehrer:innenberufs als ihre Kommiliton:innen ohne Berufsvererbung sind.

## 4 Datenerhebung und Operationalisierung

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Online-Fragebogens im Herbst 2022 an der Europa-Universität Flensburg. Insgesamt nahmen  $n = 148$  Lehramtsstudierende im Bachelor (1. Fachsemester) an der Umfrage teil.<sup>2</sup> Um einem Ausgleich von Antwortausfällen und stichprobenbedingten Nichterfassungsverlusten entgegenzuwirken, wurde der Datensatz gewichtet (Gewichtungseffizienz  $WE = 0.91$ ).

Die Variable TPS (teacher parents students) gibt an, ob die Studierenden „Lehrer:innen-Eltern“ haben oder nicht.

$$TPS = \begin{cases} 0 & \text{wenn keine Lehrer*inneneltern (NTP= no teacher parent)} \\ 1 & \text{wenn mindestens ein Elternteil Lehrer*in ist/war (TPS)} \end{cases}$$

---

<sup>2</sup> Die untersuchten Lehramtsstudierenden sind für den Studiengang B. A. Bildungswissenschaften eingeschrieben und studieren neben zwei Unterrichtsfächern den Teilstudiengang „Bildung, Erziehung und Gesellschaft“. Der Abschluss des B.A. Bildungswissenschaften ist die Voraussetzung für einen entsprechenden Masterstudiengang mit dem Berufsziel Lehramt.

Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung für folgende Fächer<sup>3</sup> eingeschrieben: Deutsch (42,1%), Mathematik (18,3%), Wirtschaft/Politik (14,3%), Englisch (12,7%), Geschichte (10,3%), Evangelische Theologie (8,7%), Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung (7,9%), Sachunterricht (7,1%), Sport (7,1%), Gesundheit und Ernährung (6,3%), Textillehre (6,3%), Biologie (5,6%), Kunst und visuelle Medien (5,6%) sowie weitere Fächer ( $\leq 5\%$ ).

Individuelle Studienmotive wurden mit folgender Frage abgefragt: „Was sind Ihre persönlichen Gründe für die Wahl des Studienganges?“. 19 Items (Antwortskala: 1 = „sehr wichtig“, 2 = „eher wichtig“, 3 = „kaum wichtig“, 4 = „gar nicht wichtig“) wurden zur Beantwortung angeboten.

Die Item-Variablen wurden jeweils in quasi-metrische Variablen transformiert und dann z-standardisiert.

Tabelle 1 zeigt die Zuordnung der Items zu den intrinsischen, extrinsischen und sozialen Motiven:

---

3 Da die Differenzierung von Erst- und Zweitfach im Lehramtsstudium nur formaler Natur und an der Europa-Universität Flensburg beide Fächer zu je gleichen Anteilen studiert werden müssen, wurden die Angaben zu den Unterrichtsfächern aggregiert dargestellt.



Tab. 1: Studienwahlmotive

Intrinsische Motive	Extrinsische Motive	Soziale Motive
„Wegen der sozialen und gesellschaftlichen Wirkkraft.“	„Ich möchte viel Ferien / Freizeit / feste Arbeitszeiten haben.“	„Meine Eltern haben mir dazu geraten.“
„Ich möchte fachliches Wissen weitergeben.“	„Ich möchte Familie und Beruf gut miteinander vereinbaren können.“	„In meiner Familie hat der Beruf Tradition.“
„Ich möchte Erfahrung weitergeben.“	„Wegen der Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten.“	„Weil Freund/innen / Geschwister das gleiche studieren.“
„Ich möchte mit Kindern / Jugendlichen arbeiten.“	„Wegen der Vielseitigkeit der Tätigkeit.“	
„Eigene Begabung / Fähigkeiten / innere Berufung.“	„Wegen der Eigenverantwortung und Selbstbestimmung im Beruf.“	
„Ich habe selbst schlechte Erfahrungen mit Lehrer/innen gemacht und möchte es besser machen.“	„Ich wollte ursprünglich etwas anderes studieren, aber das hat nicht geklappt.“	
„Ich habe selbst ein oder mehrere besonders herausragende Lehrer/innen als Vorbild/er und möchte deswegen Lehrer/in werden.“	Ich möchte später einen sicheren Arbeitsplatz haben.“	
„Weil mich die Fächer interessieren.“	„Ich möchte später ein gutes Einkommen haben.“	

Für die Messung der sozialen Unterstützung als Ressource wurde auf die entsprechende Dimension des „Stress- und Coping-Inventars“ von SATOW (2012) zurückgegriffen. Dafür wurde die Frage „Wie gehen Sie mit Stress um?“ gestellt.

Vier Items mit der Antwortskala 1=„trifft nicht zu“, 2=„trifft eher nicht zu“, 3=„trifft eher zu“, 4=„trifft genau zu“ gehören zu dieser Frage:

1. „Wenn ich unter Druck stehe, habe ich Menschen, die mir helfen.“
2. „Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann.“
3. „Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.“
4. „Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner / meiner Partnerin oder guten Freunden.“

Auch hier fand eine Transformation in quasi-metrische Variablen mit anschließender Z-Standardisierung statt.

Die generalisierten emotionalen Ressourcen werden mit dem Item „Wenn Sie einmal Ihr Leben betrachten, was würden Sie sagen, wie glücklich oder unglücklich sind Sie alles in allem?“ erfasst, das die Antwortskala 1=„völlig glücklich“, 2=„sehr glücklich“, 3=„ziemlich glücklich“, 4=„weder glücklich noch unglücklich“, 5=„ziemlich unglücklich“, 6=„sehr unglücklich“, 7=„völlig unglücklich“ hat. Für die statistische Analyse wurde die Variable transformiert (in quasi-metrisch und z-standardisiert). Die Operationalisierung der Selbstwirksamkeit erfolgt durch Kombination von drei Items: der Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten im Studium, der Erfolgserwartung hinsichtlich des Absolvierens der universitären Ausbildung und das empfundene Anforderungsniveau durch das Studium. Die Items wurden jeweils in quasi-metrische Variablen transformiert, z-standardisiert und additiv zu einem Index zusammengefasst (Cronbach  $\alpha = .43$ ). Schließlich wurden zwei Kategorien konstruiert: Studierende mit einem Indexwert über (und einschließlich) dem Mittelwert ( $\geq 0$ ) wurden als Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit klassifiziert; bei einem Indexwert unterhalb des Mittelwertes ( $< 0$ ) fallen Studierende in die Kategorie mit niedriger Selbstwirksamkeit.

## 5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die gewichteten Daten von Studierenden im ersten Semester ausgewertet ( $n=148$ ). Der Anteil von Lehrer:innenkindern von 16% an der Europa-Universität Flensburg entspricht ungefähr der Berufsvererbungsquote bei Studierenden, wie sie mit einer Stichprobe von 19 Hochschulen in Deutschland ermittelt wurde (ROTHALND et al., 2015). Die geschätzten Mittelwerte der Studienmotive für Lehrer:innenkinder bzw. denen ohne Berufsvererbung sowie die Differenz zwischen den beiden Gruppen sind in Tabelle 2 dargestellt.<sup>4</sup>

Für acht Items (siehe Markierungen) sind die Gruppenunterschiede statistisch stark genug, um die jeweiligen Motivunterschiede als systematischen Gruppeneffekt zu interpretieren. Mit anderen Worten: Für die entsprechenden Motive besteht eine Assoziation zwischen dem Merkmal „Lehrer:inneneltern“ und der Stärke des jeweiligen Motivs. Da die Skala der Motiv-Items mit größeren Werten eine niedrigere Ausprägung abbildet, wird für eine intuitivere Interpretation der Unterschiede in der letzten Spalte von Tabelle 2 angegeben, ob ein Motiv bei Lehrer:innenkindern stärker (+) oder schwächer (–) ist als bei den Kindern ohne Berufsvererbung. Dementsprechend sind die Motive der sozialen und gesellschaftlichen Wirkkraft, der elterlichen Empfehlung, der intrinsischen Motive (Begabung, Fähigkeiten, innere Berufung), der Familientradition, der Arbeitsplatzsicherheit und des guten Einkommens bei Lehramtsstudierenden mit Berufsvererbung viel ausgeprägter als bei Studierenden, die keine Lehrer:inneneltern haben. Auf der anderen Seite sind die Weitergabe von Erfahrungen und eigene gute Erfahrungen mit Lehrern für Studierende ohne Berufsvererbung wichtigere Motive als für TPS.

Zur Messung der sozialen Unterstützung wurde aus den vier Items ein additiver Index erstellt (SocP4, Cronbach  $\alpha=0.81$ ). Außerdem wurde eine reduzierte Indexvariante nur mit den Items 1 und 3 angelegt (SocP2, Cronbach  $\alpha=0.72$ ). Sowohl für die Indizes als auch einzeln für die Indikatoren und für den Indikator der generalisierten emotionalen Ressourcen wurden die Mittelwerte für beide Gruppen sowie die Unterschiede geschätzt. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse.

4 Als statistisches Verfahren zur Beurteilung der Mittelwertdifferenz eines Items oder Index zwischen TPS und NTP in den Tabellen 2 und 3 wurde die Effektstärke  $\rho = \sqrt{1 - \frac{\sum_{i=1}^n (\bar{E}(X|TPS) - \bar{E}(X))^2}{\sum_{i=1}^n (\bar{E}(X))^2}}$

berechnet. Die  $p$ -Werte zur Bestimmung der statistischen Signifikanz wurden durch Bootstrapping (100 Replikationen) ermittelt.

Tab. 2: Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen der Studienwahlmotive

	Mittelwert TPS		Unterschied (TPS – NTP)	
	0 (NTP)	1 (TPS)		
(1) soziale und gesellschaftliche Wirkkraft	0.0468	-0.3067	-0.3535 *	+
(2) Weitergabe von Wissen	-0.0400	0.1892	0.2292	
(3) Weitergabe von Erfahrung	-0.1453	0.6844	0.8297 **	–
(4) Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	-0.0089	0.0740	0.0829	
(5) elterliche Empfehlung	0.0573	-0.3228	-0.3800 *	+
(6) Begabung/Fähigkeiten/Berufung	0.0415	-0.2370	-0.2784 !	+
(7) schlechte Erfahrung mit Lehrern	-0.0345	0.1466	0.1811	
(8) gute Erfahrung mit Lehrern	-0.0611	0.3161	0.3772 *	–
(9) Familientradition	0.2744	-1.3998	-1.6742 **	+
(10) Arbeitsplatzsicherheit	0.1206	-0.5605	-0.6810 *	+
(11) gutes Einkommen	0.1130	-0.6354	-0.7484 **	+
(12) Ferien / Freizeit / feste Arbeitszeit	0.0200	-0.1506	-0.1706	
(13) Vereinbarkeit Familie und Beruf	0.0162	-0.1243	-0.1405	
(14) fachliches Interesse	-0.0070	-0.0053	0.0017	
(15) Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten	0.0486	-0.2215	-0.2701	
(16) Vielseitigkeit der Tätigkeit	-0.0345	0.2161	0.2506	
(17) berufl. Eigenverantwortung und Selbstbest.	0.0347	-0.1823	-0.2170	

(18) Freunde / Geschwister stud. das gleiche	0.0111	-0.0749	-0.0860
(19) Lehramtsstudium als Ausweidlösung	-0.0232	0.0926	0.1159

*Anmerkung.* Die letzte Spalte der TPS-Unterschiede gibt an, ob das jeweilige Motiv bei TPS deutlich stärker (+) oder deutlich schwächer (-) ist als bei NTPs. ! $p > 0.05$ ,  $\varrho \geq 0.1$ ,  $power < 0.8$ ; \* $p \leq 0.05$ ,  $\varrho \geq 0.1$ ; \*\* $p \leq 0.05$ ,  $\varrho \geq 0.3$ .

Tab. 3: Ressourcen (soziale Unterstützung und generalisierter emotionaler Status)

	Mittelwert TPS		Unterschied (TPS – NTP)	
	0 (NTP)	1 (TPS)		
(1) Menschen, die bei Druck helfen	0.0454	0.2876	0.3330 *	+
(2) Freunde, auf die man sich verlassen kann	0.0158	0.1082	0.1240	
(3) Menschen, die bei Überforderung aufbauen	0.0394	0.2378	0.2772	
(4) Unterstützung von Partnern / Freunden	0.0084	0.0517	0.0601	
SocP4	0.1154	0.6860	0.8015	
SocP2	0.0833	0.5260	0.6092 *	+
Verallgemeinerte emotionale Ressourcen	0.0382	- 0.2422	- * 0.2805	+
Selbstwirksamkeit	0.0160	0.1249	0.1408	

*Anmerkung.* Die letzte Spalte der TPS-Unterschiede gibt an, ob die jeweilige Ressource bei TPS deutlich stärker (+) oder signifikant schwächer (-) ist als bei NTPs. \* $p \leq 0.05$ ,  $\varrho \geq 0.1$ .

Betrachtet man die einzelnen Items der sozialen Unterstützung, so lässt sich nur für (1), Menschen, die bei Druck helfen, ein ausreichend starker Unterschied feststellen: Lehrer:innenkinder haben deutlich mehr von dieser Ressource. Der Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Berufsvererbung in Bezug auf den SocP4-Index ist statistisch unbedeutend, d. h. praktisch nicht vorhanden. Auf SocP2 hingegen kann ein positiver Effekt von Lehrer:innenkindern ermittelt werden. Weiterhin haben Lehrer:innenkinder mehr generalisierte emotionale Ressourcen.

Es stellt sich heraus, dass Lehramtsstudierende mit Berufsvererbung signifikant häufiger (26%) maladaptive soziale Motive (d. h. starke soziale Motive mit schwachen intrinsischen Motiven) haben als Studierende ohne Lehrer:inneneltern (11%). Dies bedeutet, dass ein Viertel der Studierenden mit Berufsvererbung (15% mehr) eine ungünstige (soziale) Motivation in Bezug auf den Lehrer:innenberuf haben (TOMŠIK, 2016). Im Hinblick auf maladaptive intrinsische Motive (d. h. stark ausgeprägte intrinsische Motive mit gleichzeitig schwacher Selbstwirksamkeit; WOLF et al., 2021) kann kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen gefunden werden.

## 6 Diskussion

Studierende aus Lehrer:innenfamilien unterscheiden sich von ihren Kommiliton:innen hinsichtlich ihrer Studienmotive und psychologischen Ressourcen. Hinsichtlich der Studienmotive sprechen die Beobachtungen jedoch gegen die Hypothese (H1): Idealistische Motive bei Studierenden mit Berufsvererbung sind tatsächlich stärker ausgeprägt. Damit widersprechen unsere Befunde der Studie von ROTHLAND et al. (2015), die eine geringere Ausprägung des idealistischen Motivs bei Studierenden aus Lehrer:innenfamilien nachweist. In Bezug auf mentale Ressourcen ist die Hypothese (H2) jedoch zutreffend: Studierende aus Lehrer:innenfamilien haben mehr soziale und emotionale Ressourcen. Darüber hinaus ist der stärkere Ausdruck wirtschaftlicher Motive auffällig und in Einklang mit der Studie von ROTHLAND et al., 2015.

Lehramtsstudierende aus beiden Gruppen weisen jeweils unterschiedliche Motive auf. Während Lehrer:innenkinder stärkere Ausprägungen in Bezug auf soziale und gesellschaftliche Wirkkraft, intrinsische Motive und ökonomisch-extrinsische Mo-

tive aufweisen, sind Nicht-Lehrer:innenkinder stärker durch die Weitergabe von eigenen Erfahrungen motiviert. Längerfristig erhöhen intrinsische Motive die spätere Arbeitszufriedenheit und die Bindung an den Lehrer:innenberuf.

Vor diesem Hintergrund sehen WATT & RICHARDSON (2007) intrinsische, idealistische Motive als adaptiv und extrinsische Motive als maladaptiv. Unter diesem Gesichtspunkt unterscheiden sich die Gruppen zwar darin, welche konkreten Motive stärker ausgeprägt sind. Dies deutet jedoch nicht auf eine bessere Anpassung an den Lehrberuf hin.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Berufsvererbung nicht nur adaptive, sondern auch maladaptive Effekte hat, insbesondere unter dem Aspekt, dass bei Lehramtsstudierenden mit Berufsvererbung keine oder nur schwache intrinsische Motive vorliegen. Die Vererbung des Lehrer:innenberufs bedeutet also keineswegs eine bessere motivationale Anpassung an die berufsbezogenen Herausforderungen. Ebenso wenig ist damit eine größere Chance für einen korrespondierenden Studien- und Berufserfolg sowie eine stärkere Berufszufriedenheit gegeben. Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass bei der Rekrutierung von Lehramtsstudierenden die Anforderungen und Belastungen des Lehrer:innenberufs deutlich kommuniziert werden sollten, um das Risiko für einen Realitätsschock oder maladaptive Motive zu vermindern. Insbesondere in Zeiten des Lehrer:innenmangels gilt es, das frühzeitige Ausscheiden aus dem Lehrer:innenberuf als Folge maladaptiver Berufs- bzw. Studienwahlmotive oder aufgrund einer nicht hinreichend bewältigten Konfrontation mit einer so nicht erwarteten Realität zu vermeiden.

Auch wenn theoretisch darauf hingewiesen wird, dass Eltern eine „Schlüsselrolle“ (DRAHMANN, 2017, S. 112) bei der Berufs- und Studienwahl ihrer Kinder einnehmen, muss als eine zentrale Limitation der Untersuchung konstatiert werden, dass weitere Einflussfaktoren – wie z. B. Peers oder die soziale Herkunft der Studierenden – nicht untersucht worden sind. Weiterführende Studien sollten daher dieses Desiderat aufgreifen und untersuchen, inwiefern, auch unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren, die Berufsvererbung einen substanziellen Einfluss auf die Studienmotivation der Studierenden hat.

## 7 Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F.** (2012). Profile der Studienwahl-motivation bei Grundschullehrer\*innenstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 696–719. <https://doi.org/10.25656/01:10400>
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P.** (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profes-sion? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Collie, R. J. & Martin, A. J.** (2017). Adaptive and maladaptive work-related mo-tivation among teachers: A person-centered examination and links with well-be-ing. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>
- Cramer, C.** (2015). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Drahmann, M.** (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Moti-vation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung*. Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Rheinländer, K. & Bach, A.** (2020). Einstellungen von Lehrer\*innen-kindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Ver-längerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 123–134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kampa, N.** (2020). Herkunftsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 804–810). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; utb.
- Keller-Schneider, M., Weiß, S. & Kiel, E.** (2018). Warum Lehrer/in werden? Idea-lismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? Ein Vergleich von Berufs-wahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und



---

die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 217–242. <https://doi.org/10.25656/01:17982>

**König, J.** (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; utb.

**Kühne, S.** (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. Paralleltitel: Social origin in the teaching profession – empirical results on social selection effects in academic vocational fields. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0171-4>

**Kunter, M.** (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz: Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster u. a.: Waxmann.

**Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster u. a.: Waxmann.

**Jerusalem, M. & Schwarzer, R.** (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy. Thought control of action* (S. 195–213). Devon: Hemisphere Publishing Corp.

**Laueremann, F., Benden, D. & Evers, M.** (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; utb.

**Lipińska-Grobelny, A.** (2011). Effects of gender role on personal resources and coping with stress. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 24(1), 18–28. <https://doi.org/10.2478/s13382-011-0002-6>

**Rothland, M.** (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf. Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.

**Rothland, M.** (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Münster: Waxmann.

**Rothland, M., König, J. & Drahm, M.** (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>

**Satow, L.** (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation*. <http://www.drstatow.de>, Stand vom 21. Februar 2023.

**Scharfenberg, J.** (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

**Tomšik, R.** (2016). Choosing Teaching as a Career: Importance of the Type of Motivation in Career Choices. *TEM Journal*, 5(3), 396–400.

**Veenman, S.** (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

**Watt, H. M. G. & Richardson, P. W.** (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.

**Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I. & Klocke, H.** (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103350.

## Autor:innen



Thomas FISCHER || Europa-Universität Flensburg. Abteilung Empirische Bildungsforschung || Auf dem Campus 1a, D-24943 Flensburg

<https://www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaften/wer-wir-sind-1/personen/fischer-thomas>

[thomas.fischer@uni-flensburg.de](mailto:thomas.fischer@uni-flensburg.de)



Martin FÖRSTER || Europa-Universität Flensburg. Abteilung Zentrale Methodenlehre || Auf dem Campus 1b, D-24943 Flensburg

<https://www.uni-flensburg.de/zml/wer-wir-sind/personen/martin-foerster>

[martin.foerster@uni-flensburg.de](mailto:martin.foerster@uni-flensburg.de)



Johanna L. DEGEN || Europa-Universität Flensburg. Abteilung Psychologie || Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg

<https://www.uni-flensburg.de/psychologie/wer-wir-sind/personen/dr-johanna-degen>

[Johanna.degen@uni-flensburg.de](mailto:Johanna.degen@uni-flensburg.de)



Andrea KLEEBERG-NIEPAGE || Europa-Universität Flensburg. Abteilung Psychologie || Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg

<https://www.uni-flensburg.de/psychologie/wer-wir-sind/personen/andrea-kleeberg-niepage>

[andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de](mailto:andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de)