pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kiel, Ewald; Geider, Franz J.; Jünger, Werner

Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 223-233

Quellenangabe/ Reference:
Kiel, Ewald; Geider, Franz J.; Jünger, Werner: Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 2, S. 223-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274152 - DOI: 10.25656/01:27415

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274152
https://doi.org/10.25656/01:27415

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ewald Kiel, Franz Josef Geider, Werner Jünger

Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf

Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

Immer wieder *beklagen Hochschullehrer*, dass Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sich nur bedingt mit ihrem Studium identifizieren und aufgrund dieses Defizits scheitern bzw. ein mangelndes Selbstvertrauen aufweisen. Eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs aus dem Jahr 1996 hat für das Grund- und Hauptschulstudium (GHS) eine ungewöhnlich *hohe Abbrecher-Quote* bei Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen nachgewiesen, die zudem über einen Zeitraum von ca. 15 Jahren angestiegen ist (Henecka/Gesk 1996, S. 180-181). Die meisten GHS-Abbrecher sahen die Gründe für ihren Abbruch nicht in der Institution, sondern bei sich selbst – vor allem in ihrer sich „verschlechternden eigenen Verfassung", in der „Erkenntnis der falschen Berufswahl" und in „subjektiv falschen Studienvorstellungen" (ebd.).

Die Studie von Henecka/Gesk stand in einem Kontext von Untersuchungen, in denen ‚Unbehagen' über das Studium und seine Qualifizierung für den Beruf des Lehrers geäußert wird. Es gibt eine Reihe *empirischer Untersuchungen*, die das Studium für das Lehramt aus unterschiedlichen Perspektiven in Frage stellen. So wurde in einem Berliner Projekt – bei einer Befragung von 160 Berufsanfängern der Grund- und Hauptschulen – das Studium als ziemlich unwichtig eingestuft. Es rangierte bei acht vorgegebenen Kategorien an letzter Stelle und galt somit als wenig hilfreich für die Bewältigung der Berufsanforderungen (vgl. Österreich 1988, S. 98-99). Bei einer Untersuchung bayrischer Absolventinnen wurde die pädagogische, psychologische und fachdidaktische Ausbildung ebenfalls als defizitär empfunden (Rosenbusch u.a. 1988; vgl. zur Einordnung Ulich 1996). Terhart u.a. stellen fest, dass sich Lehrer/innen bei reflektierten pädagogischen Entscheidungen kaum an dem orientieren, was sie im Studium gelernt haben (Terhart u.a. 1994).

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns wichtig, die Motive von angehenden Lehrerinnen und Lehrern für ihre *Studien- und Berufswahl* am Anfang, in der Mitte und am Ende ihres Studiums eingehend empirisch zu untersuchen. *Längsschnittuntersuchungen* dieser Art sind unseres Erachtens kaum vorhanden. Dabei geht es uns in erster Linie um die Motivation und Selbstkonzepte, die den erfolgreichen Abschluss eines Studiums begünstigen. Die in diesem Zusammenhang erhobenen Daten und deren Interpretationen werden zu verschiedenen Untersuchungen der Lehrer/innenforschung in Beziehung gesetzt. Es geht hier auch um einen vergleichenden Einblick in die Ausgangsbedingungen einer Pädagogischen Hochschule in Relation zu anderen Institutionen.

1. Design der Studie

Bei der Studie handelt es sich um eine *fragebogenorientierte Längsschnittstudie* mit drei Messzeitpunkten:

Tabelle 1: Ablauf der Längsschnittstudie

Zeitpunkte	WS 2001/02: Erhebung in zweiter Semesterwoche durchgeführt	SS 2003: Erhebung im Juni durchgeführt	GHS im WS 2004/05; RS im SS 2005; SO im WS 2005/06
N	N=568 (97% aller Studienanfänger) 85,7% weibliche Probanden	N=168 (29,6% der Ersterhebungsstichprobe) 88,1% weibliche Probanden	

An dieser Stelle berichten wir über den *ersten Messzeitpunkt.*[1] Deutlich wird, dass für die erste Phase der Untersuchung erfreulicherweise fast die gesamte Jahrgangskohorte erfasst werden konnte. Dies liegt an der Erhebungsweise. Alle Student/innen müssen eine verpflichtende Einführung in die Unterrichtsplanung besuchen und wurden innerhalb dieser Pflichtveranstaltungen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen.

Der Fragebogen besteht aus neun Abteilungen: „1. Fragen zur Person" (einschließlich des Schulabschlusses der Eltern), „2. Fragen zur Studienmotivation", „3. Fragen zur Studienvorgeschichte" (abgeschlossene oder begonnne Studien oder Berufsausbildungen), „4. Fragen zum Berufswunsch", „5. Fragen zum Studienimage", „6. Fragen zu Erwartungen an das Studium", „7. Fragen zu persönlichen Einstellungen", „8. Fragen zur weiteren Studienplanung", „9. Fragen zum Selbstbild".

Der Fragebogen ist einerseits reaktiv und geschlossen. Er enthält vorgegebene Antwortalternativen bzw. Statements, die auf einer vierstufigen oder sechsstufigen Skala dahingehend bewertet werden sollen, wie sehr sie zutreffen oder nicht zutreffen (vgl. zur Kritik an solchen Verfahren Terhart 1994, S. 24). Andererseits finden sich offene Elemente (vgl. hierzu Ulich 2000, S. 42-43). Bei den offenen Elementen handelt es sich etwa um die Frage nach dem wichtigsten Grund für die Entscheidung Lehrer/in zu werden, um die Aufforderungen, konkurrierende Berufswünsche zu nennen, wenn es sie gibt, oder Vorsätze für das erste Semester zu nennen, wenn es solche Vorsätze gibt. Für die Fragen nach dem Studienimage wurde eine Adjektivliste verwendet, die aus 25 Adjektiven bestand.

---

1 Die Daten für den zweiten Messzeitpunkt sind im Sommersemester 2003 erhoben worden. Die unterschiedlichen Termine für den letzten Messzeitpunkt ergeben sich aus den unterschiedlichen Regelstudienzeiten. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde den Student/innen, die an der ersten Erhebung teilgenommen haben, ein Fragebogen mit der Briefpost zugesandt. Eine so hohe Rücklaufquote wie bei der ersten Erhebung hat es leider nicht gegeben. Um Veränderungen des Antwortverhaltens individuell zuordnen zu können werden – bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität – die Matrikelnummern als verbindendes Glied verwendet.

Ein weiteres wesentliches Konstruktionsprinzip lehnt sich an Haußers *Identitätskonzept* an (Haußer 1995). Dies gilt insbesondere für die von Haußer aus dem symbolischen Interaktionismus und von Piaget übernommene Konzeption, Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Innen- und Außenperspektive zu sehen (Haußer 1994, S. 62-64). In der vorliegenden Untersuchung wird deswegen nach den Reaktionen von Eltern und Peer-Group in Hinblick auf die Berufswahlentscheidung gefragt oder nach dem vermuteten Bild des PH-Studiums in der Bevölkerung. Ein anderer wichtiger Punkt sind Fragen zu Selbstkonzepten, zum Selbstwertgefühl und zu Kontrollüberzeugungen, die aber in ihren wesentlichen Aspekten erst im Zusammenhang mit der zweiten Erhebung ausgewertet werden. In der geplanten Längsschnittstudie ist die Entwicklung dieser identitätsstiftenden Momente von besonderem Interesse.

2. Ergebnisse

2.1 Berufsmotivation

Ein wesentliches Element der Untersuchung war eine Liste von 31 Gründen für den Studienwunsch. Eine Faktorenanalyse mit einer Varianzaufklärung von 53,7% ergibt folgendes Bild für das Motiv Lehrer/in zu werden. Die Faktoren sind gemäß ihrem Anteil an der Varianzaufklärung absteigend geordnet:

Tabelle 2: Faktorenanalyse zur Berufsmotivation

Freude an sozialen Kontakten	• Weil die Arbeit mit Schülern Spaß macht • Um viel mit Menschen zusammen zu sein • Weil ich Kinder liebe • Weil es sich zufällig ergeben hat (neg.)
Familienverträglichkeit	• Beruf verträgt sich gut mit Familiengründung • Flexible Arbeitszeitgestaltung • Möglichkeit der Teilzeitarbeit
Erleben von Sinn	• Weil das meinem Leben Sinn gibt • Weil es eine selbständige Tätigkeit ist • Um mich ein Leben lang geistig flexibel zu halten • Weil die Ausbildung vielfältig ist
Herstellendes Machen	• Um andere Menschen zu formen • Weil ich an die Zukunft der Schüler denke • Um die Gesellschaft zu verändern
Wissensvermittlung	• Um Fachwissen zu vermitteln • Weil ich selbst gute Lehrer hatte • Weil ich Spaß an meinen Fächern habe
Status	• Weil der Beruf gesellschaftliches Ansehen genießt • Um ein sicheres Einkommen zu haben
Familiendetermination	• Weil es eine Familientradition ist • Weil meine Eltern das wollen

Deutlich wird an diesem Schaubild die besondere Bedeutung des Faktors *„Freude an sozialen Kontakten"*. Dieser Faktor trägt mit 17% zur Varianzaufklärung bei. Der nächstfolgende ist „Familienverträglichkeit" mit 9%, während alle anderen nur zwischen 7% und 5% zur Aufklärung beitragen. Die große

Bedeutung des Faktors „Freude an sozialen Kontakten" wird einerseits durch eine Reihe neuerer Untersuchungen bestätigt, die nicht im Kontext einer Pädagogischen Hochschule stattfanden (z.B. Mehmel 1992, S. 22, Ulich 1998, S. 69, Terhart u.a. 1994, S. 57). Anderseits findet sich schon in den sechziger Jahren bei Bachmair in einer Untersuchung über Volksschullehrer/innen in Bayern, dass das Motiv „Freude am Umgang mit Kindern" herausragend ist (Bachmair 1969, vgl. S. 11-14, 69, 81).

Dieser Faktor wird bisweilen sehr positiv interpretiert, indem man hier ein genuin pädagogisches Motiv für die Berufswahl sieht oder die besondere Erfahrung von Frauen mit Kindern als Movens für diese Angabe zugrunde legt – immerhin sind 85,7% der Befragten unserer Studie weibliche Probanden. Problematisch wird dieses Motiv jedoch, wenn man es mit informellen Erfahrungen der Lehrenden in Beziehung setzt, die in Gesprächen mit einer Reihe weiblicher Grundschullehrerinnen Äußerungen hören, die in die Richtung gehen, es sei schön mit Kindern „kuschelig" zusammen zu sein. Ausgehend von einer Interviewstudie mit Grundschullehrerinnen spricht Mehmel in diesem Zusammenhang von Aussagen, die geprägt sind „von einem Bedürfnis nach liebevoller Nähe" (Mehmel 1992, S. 23).

Es lohnt sich, zur Problematisierung dieses Faktors kurz einen Blick jenseits empirischer Untersuchungen zurück in die *Geschichte der Pädagogik* zu werfen. In der Terminologie des großen geisteswissenschaftlichen Pädagogen Eduard Spranger könnte man Personen, die diesem Faktor so große Bedeutung zumessen, sicherlich als „soziale Menschen" bezeichnen (Spranger 1922, 170-172; vgl. zur Einordnung Czerwenka 2002). Diese unterscheiden sich seines Erachtens von den theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, religiösen und Machtmenschen (vgl. Spranger 1922, 109-211). Für ihn ist der „soziale Mensch" jemand, der sich durch „Hingabe" an andere auszeichnet. Gleichzeitig bemerkt er, dass scheinbare „soziale Akte", die sich durch „Zwecküberlegungen" auszeichnen, keine wirklichen sozialen Akte seien. Hier steckt ein wesentlicher *Konflikt des Faktors „Freude an sozialen Kontakten"*. Die Institution Schule ist durch ihre Zweckhaftigkeit geprägt. Lehrer/innen verfolgen mit ihrem Unterricht Zwecke, und sie üben Macht aus, ob sie wollen oder nicht. Sie können nicht nur durch Hingabe an andere Menschen gebunden sein. Dieser Widerspruch birgt das Potenzial zu einer Quelle großer Frustrationen.

Der zweite außergewöhnlich wichtige Faktor, die *„Familienverträglichkeit"*, ist bei der hohen Anzahl weiblicher Probanden nicht überraschend und wird ebenfalls durch andere Untersuchungen bestätigt (vgl. Ulich 1998, S. 70-71). Dabei ist dies Motiv am ausgeprägtesten bei den Grundschullehrer/innen und am wenigsten ausgeprägt bei den Hauptschullehrer/innen, wo es den höchsten Männeranteil gibt (37,1%). Hier zeigt sich die nach wie vor für Frauen charakteristische Doppelorientierung Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren (vgl. Mehmel 1992, S. 2, Terhart u.a. 1994, S. 62). Dieser Vergleich von Grundschullehrer/innen und Hauptschullehrer/innen korrespondiert auch mit der Statusorientierung von Hauptschullehrer/innen, die auf hohem Signifikanzniveau ($p \leq .001$) deutlich statusorientierter sind als ihre Kolleg/innen an der Grundschule, die der Familie einen besondern Stellenwert einräumen. Hier kommt unseres Erachtens eine *Werthaltung in der Bevölkerung* zum Ausdruck:

Je jünger die Kinder sind, mit denen sich jemand beschäftigt, desto geringer der Status. Das bürokratische System der Entlohnung, in das unser formales Erziehungs- und Bildungssystem eingebettet ist, bestätigt diese Werthaltung. Erzieher/innen bekommen weniger Geld als Grund- und Hauptschullehrer/innen, die wiederum weniger Geld als Gymnasiallehrer/innen bekommen.

Ebenfalls charakteristisch für die Gruppe der Hauptschullehrer/innen ist die starke Ausprägung des Motivs *„Herstellendes Machen"* (ähnlich bei Ulich 1998, S. 74-75). Darin unterscheiden sich Hauptschullehrer/innen ganz besonders von Grundschullehrer/innen (Signifikanzniveau $p \leq .05$):

Tabelle 3: Der Faktor „Herstellendes Machen"

	GS	HS	RS	Sopäd
Mittelwert	2,53	2,79	2,69	2,65
Standardabweichung	0,64	0,61	0,69	0,64
N	291	35	160	75

Die in diesem Zusammenhang gewählte Faktorenbezeichnung „Herstellendes [M]achen" ist an Treml angelehnt, der zwischen „[H]erstellendem Machen" und „begleitendem Wachsenlassen" als Grundverständnissen von Erziehung unterscheidet (Treml 1991). Deutlich wird hier noch einmal, wie sehr das Motiv „Freude an sozialen Kontakten", insbesondere der Aspekt mit Kindern zusammen zu sein, bei den Grundschulehrer/innen im Vordergrund steht. Dagegen betonen Hauptschullehrer/innen die Idee einer Erziehungsaufgabe im Sinne des Formens und Machens. Nicht überraschend lässt eine schulartenübergreifende, nur das Geschlecht berücksichtigende Differenzierung erkennen, dass bei Frauen der Faktor „Freude an sozialen Kontakten" signifikant ($p \leq .001$) höher ausgeprägt ist als bei Männern. Gleiches gilt für den Faktor „Familienverträglichkeit".

Zwischen *Realschullehrer/innen und Hauptschullehrer/innen* konnten kaum nennenswerte signifikante Unterschiede ausgemacht werden.

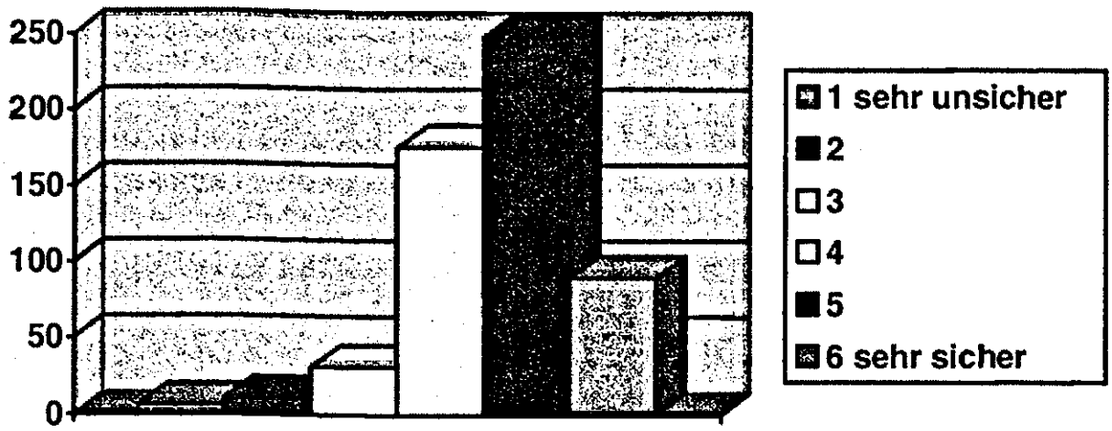
Vergleicht man hingegen *Grundschullehrer/innen mit Realschullehrer/innen* so treten deutliche Unterschiede zu Tage:

- Auf hohem Signifikanzniveau spielt der Faktor „Familienverträglichkeit" bei Grundschullehrer/innen eine größere Rolle als bei Realschullehrer/innen ($p \leq .01$)
- In umgekehrter Weise verhält es sich bezüglich der Faktoren „Herstellendes Machen", „Wissensvermittlung" und „Status". Hier zeigen die Realschullehrer/innen die deutlich höheren Werte ($p \leq .05$; $p \leq .001$; $p \leq .01$).

2.2 Die Sicherheit der Studienwahlentscheidung

Auf die Frage „Wie sicher sind Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt, das von Ihnen ergriffene Studium abzuschließen?" ergibt sich für die 561 Probanden folgendes Bild

Abbildung 1: Sicherheit der Studienwahlentscheidung



Die drei rechten Balken demonstrieren das hohe Maß an subjektiver Sicherheit, welches die Kommilitonen empfinden (Skalenmittelwert=4,64, s=0,95). Gleichzeitig ist der überwiegende Teil der Kommilitonen (95,2%) der Meinung, für den späteren Beruf förderliche Eigenschaften zu haben, während deutlich weniger der Meinung sind, dass sie hinderliche Eigenschaften haben (51,0%). Hieraus ergibt sich ein Selbstbild, welches den *Studienerfolg aus subjektiver Sicht wahrscheinlich* erscheinen lässt. Im Sinne Haußers kann man hier von ausgeprägten Kontrollüberzeugungen sprechen. Die Kommilitonen glauben, ihren Studienerfolg vorhersagen und durch positive Eigenschaften beeinflussen zu können, während hinderliche negative Eigenschaften eher weniger vermutet werden. Für die geplante Längsschnitterhebung ist die Überprüfung dieser subjektiven Sicherheit natürlich noch von besonderer Bedeutung. Dabei ist zusätzlich zu quantitativen Erhebungen geplant, so genannte Studienabbrecher/innen durch ein Tiefeninterview zu befragen.

Das positive Selbstbild wird unterstützt durch die Reaktionen wichtiger Bezugspersonen auf die *Studienentscheidung*. Die Probanden erachteten die grundsätzliche Zustimmung von außen als ungewöhnlich hoch. Auf einer vierstufige Antwortskala von „1 = sehr negativ" bis „4 = sehr positiv" ließ sich für die Reaktionen der Väter ein Mittelwert von 3,35 (s=0,72) ermitteln, für die Reaktionen der Mütter 3,61 (s=0,62) und für die Reaktionen der Freunde 3,20 (s=0,68). Die Reaktionen der Mütter erscheinen dabei deutlich positiver als die der Väter oder Freunde ($p \leq .001$). Dies wäre einerseits eine Bestätigung einer psychoanalytischen These, gemäß der das mütterliche Prinzip das annehmende Prinzip sei, während das väterliche das leistungsorientierte sei (vgl. Fromm 1956, S. 50). Andererseits lassen sich die hohen Mittelwerte auch bei den Freunden als eine Bestätigung moderner Sozialisationsforschung lesen, die der Peergroup wachsende Bedeutung beimisst.

Differenziert man dieses generelle Bild nach Studienarten, so ergeben sich nur bei den Zustimmungsmittelwerten der Freunde signifikante Unterschiede: So ist die Zustimmung zum Grundschulstudium deutlich höher als zum Hauptschul- und Realschulstudium. Die ungewöhnlich hohe Zustimmungsrate von außen, sowohl von der Familie als auch von der Peergroup, kann als stabilisierend für die Entscheidung angenommen werden.

2.3 *Das Studienimage aus der eigenen Perspektive und der mutmaßlichen Fremdperspektive*

Gemäß dem Prinzip, dass Identität sich wesentlich aus der Differenz von Innen und Außen bildet, wurde nach dem Image des PH-Studiums auf zwei Arten gefragt:
(1.) „Was bedeutet Studieren an der Pädagogischen Hochschule für Sie?"
(2.) „Mit welchen Begriffen wird Ihrer Meinung nach vom Großteil der Bevölkerung der Beruf des Lehrers charakterisiert? (Bitte berücksichtigen Sie die Schulart, die Sie studieren!)"

Diese Frage ist im Kontext der Pädagogischen Hochschule von besonderer Bedeutung, weil sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden informell bisweilen die Sorge geäußert wird, das Studium an der PH sei in seiner Qualität einem Universitätsstudium nicht gleichwertig, statt einfach nur anders zu sein. Mit Blick auf die vier herausragenden Ergebnisse ergab sich folgendes Bild:

87% der Kommilitonen glauben, ihr Studium sei interessant, 74% glauben es sei vielseitig und 74% es sei praxisorientiert und nur 8% glauben, ein einfaches Studium vor sich zu haben. Gleichzeitig verkehrt sich das Bild, wenn man die Kommilitonen danach befragt, wie denn die Bevölkerung das Studium an der PH sähe: Es geht also um die Vermutung, was die anderen denken. Es wird vermutet, dass nur 31% in der Bevölkerung das Studium an der PH Heidelberg für „interessant" halten, nur 27% für „vielseitig", nur 23% für „praxisbezogen", aber 51% für „einfach". Zwischen dem Innen und dem vermuteten Außen gibt es also einen Konflikt.

3. Diskussion

Die in der zweiten Semesterwoche befragten Probanden sind sich ihrer Entscheidung nicht nur weitgehend sicher, sie glauben auch, *eher förderliche als hinderliche Eigenschaften für das Studium zu haben*, und bekommen sowohl von der Familie als auch von der Peergroup ein positives Feedback für ihre Studienentscheidung und den damit verknüpften Berufswunsch. Es gibt kaum einen Grund, skeptisch zu sein, die eigene Entscheidung in Frage zu stellen. Ihre Motive sind, wenn man schulartenspezifische Unterschiede zunächst einmal außer Acht lässt, geprägt von dem *Wunsch nach sozialen Kontakten* und der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf.* Diese Konstellation trifft mehr auf die weiblichen als auf die männlichen Probanden zu. Gleichwohl kann auch bei den Männern keine allzu große Unsicherheit konstatiert werden. Wesentlich für die Männer scheint, dass sie eher formen, etwas aus den Menschen machen wollen – mehr als die Frauen, die eher ein begleitendes Bild von Erziehen haben. Dies ist auch im Jahre 2003 eine Bestätigung bekannter Stereotypen. Risse in diesem ‚heilen Bild' der Entscheidungssicherheit sind die Vermutungen, dass die Bevölkerung das Studium an der PH eher als „einfach", wenig „vielseitig", wenig „praxisbezogen" und wenig „interessant" erachte. Dies kann die Entscheidungen destabilisieren.

Der Glaube, sicher das Richtige zu tun, und positives Feedback von außen sind für einen neuen Lebensabschnitt wie das Studium einerseits förderlich, aber andererseits problematisch. *Förderlich* ist es sicherlich, zu Beginn eines neuen Lebensabschnitts nicht von Zweifeln zerrissen zu sein, positive Unterstützung

von Außen zu erfahren. *Problematisch* ist das Illusionäre, die nicht bewussten ‚Fallstricke' der späteren Realität. Die sozialen Kontakte im Umgang mit den Schüler/innen, so legt die gegenwärtige Lehrer/innenforschung nahe, werden in der Tat einmal die „zentrale Gratifikation" der angehenden Lehrer/innen sein (Terhart 1996, S. 180; Ipfling, Peez/Gamsjäger 1995, 77, 82). Gleichzeitig werden sie aber auch zentrale Quelle der Frustration sein. Die Probleme im Umgang mit Schüler/innen nehmen neben Problemen mit dem sozialen Umfeld der Kollegen und Eltern und der Organisationsstruktur eine prominente Stelle ein (vgl. Terhart 1996, S. 180; Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, S. 88-89; Czerwenka 1996, S. 299-304).

Erste Kontakte mit diesem Problemfeld werden in den Praktika stattfinden. Aber nicht nur in den Praktika haben Hochschulen die Verpflichtung, mit solchen Selbstbildern umzugehen. Hier sind verschiedene Wege denkbar. Die PH Heidelberg und die Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg insgesamt gehen zur Zeit einen Weg, der möglicherweise geeignet ist, Desillusionierung zu einer größeren Professionalisierung zu nutzen. Hierzu gehören:

- *Die bevorzugte Studienplatzvergabe an Personen mit institutioneller praktischer Erfahrung:* Die Pädagogischen Hochschulen können ab dem Wintersemester 2003/04 90% ihrer Studienplätze selbst vergeben. In einem komplizierten Punktesystem, das hier nicht erläutert werden kann, werden besonders viele Punkte an Personen vergeben, die Erfahrungen in Jugendgruppen usw. haben[2]. Dies ist eine Bevorzugung erfahrungsbezogener Motive jenseits eines nicht erfahrungsbezogenen Bedürfnisses, „liebevolle Nähe" zu erfahren.
- *Stärkung selbstreflexiver und reflexiver Aspekte:* Die neuen Studienordnungen, die zurzeit in Anhörungsentwürfen vorliegen[3], stärken selbstreflexive und reflexive Aspekte. Es geht dabei um biografische Selbstreflexion der Studienwahlentscheidung und ein Professionalisierungskonzept, bei dem Pädagogische Professionalisierung als individuelle Entwicklungsaufgabe gesehen wird. Zusätzlich werden Aspekte didaktischer Reflexion (Beobachtung, Evaluation, Planung) gestärkt. Dahinter steht die Idee, die zwangsläufig auftretenden Enttäuschungen im Studium, die Selbstbild und Kontrollüberzeugungen beeinflussen können, als produktives Element in der Ausbildung für die Entwicklung eines professionellen Selbst zu nutzen.
- *Anleitung zur und Unterstützung von Distanzierung von der erlebten Unterrichtswirklichkeit:* Der regelmäßige studienbegleitende Besuch der Unterrichtspraktika ist verpflichtend an den Pädagogischen Hochschulen. Die Begleitung solcher Praktika nicht nur durch Lehrer/innen, sondern auch durch Hochschuldozenten erscheint uns unabdingbar, um der unreflektierten Übernahme von Lehrerempfehlungen entgegenzuwirken, die in spezifischen Schulkontexten entstehen und spezifische berufsbiografische Hintergründe haben und deshalb für die Unterrichtsnovizen nicht unbedingt hilfreich sind. Darüber hinaus besteht hier die Möglichkeit, im konkreten Umgang mit der Praxis die Sinnhaftigkeit des im Studium erworbenen Wissens deutlich werden zu

---

2 Das Punktesystem ist uns bisher nur als nicht-offizielle Vorlage im Senat der PH Heidelberg zugänglich.

3 Ewald Kiel ist einer der Mitautoren des ersten Entwurfs der Studienordnung für Grund- und Hauptschullehramt.

lassen. Es sei noch einmal daran erinnert, dass Lehrer/innen später kaum auf ihr Wissen aus dem Studium zurückgreifen (siehe oben S. 223).

Zusätzliche Aktivitäten sind unseres Erachtens wichtig bei folgenden Aspekten:

• *Vermittlung realistischer Informationen über das gesamte Berufsspektrum:* Lehrer/innen unterrichten nicht nur. Interaktionen mit Kollegen, Eltern, der Schulleitung, der Schulbürokratie oder auch außerschulischen Institutionen gehören zum Leben in der Schule dazu. Hier muss ein Studium mindestens um kompetente Informationen ergänzt werden. Hinzu kommt, dass die im Beruf ständige Präsenz der Schüler/innen ein Großteil zum Praxisschock beiträgt (vgl. Ulich 1996, S. 83). Denkbar, wenn auch schwierig umzusetzen, sind auch Praktika, die Kontakt nicht nur mit dem Unterrichten, sondern auch mit den anderen genannten Bereichen ermöglichen, etwa der Teilnahme an Konferenzen oder Fachkonferenzen oder Elternabenden usw. Die Vermittlung realistischer Informationen oder auch Erfahrungen ist ein wesentlicher Aspekt, bei dem Student/innen sich mit ihren Annahmen auseinandersetzen können, für ihren späteren Beruf förderliche oder nicht förderliche Eigenschaften zu haben.

• *Interaktionskompetenzen vermitteln, die über das Unterrichten hinausgehen:* Diese Forderung ergibt sich aus der eben genannten Nennung der verschiedenen Interaktionsfelder, die immer wieder eine Quelle von Belastung und Frustration sind. Dabei geht es um Kompetenzen nicht nur für die Interaktion mit Eltern und Kollegen in unterschiedlichen Kontexten, sondern auch um Interaktionskompetenzen mit Schülern, die sich nicht auf das Unterrichten beziehen – etwa die Beratung von Schüler/innen, der Umgang mit Disziplinkonflikten, die Veränderung von Beziehungsdefinitionen etwa von der mama- oder papahaften Gestalt des ersten Schuljahrs zu einem distanzierteren Verhältnis in anderen Jahrgangsstufen. Nur bei vorhandenen Interaktionskompetenzen kann das zentrale Motiv „Freude an sozialen Kontakten" eine Quelle der Motivation bleiben.

• *Beratung auch in Hinblick auf Studienabbruch, Fachwechsel oder Beginn einer Berufsausbildung:* Traditionelle Studienberatung hat an unserer Institution im erziehungswissenschaftlichen Bereich häufig den Charakter, eine einmal gewählte Entscheidung für ein Fach, eine Schulrichtung usw. unterstützend zu begleiten. Dies ist eine einseitige Form der Beratung. Student/innen sollten auch hinsichtlich des Studienwechsels oder des Beginns einer Berufsausbildung beraten werden. Die anfangs kritisierte Abbrecherquote kann durchaus auch positiv gesehen werden: Eine Reihe von Kommilitonen hat erkannt, dass sie nicht am richtigen Ort ist. Vielleicht ist gerade in einem Beruf wie dem des Lehrers, der zu Beginn von vielen Illusionen begleitet wird und gleichzeitzeitig mit vielen Stressfaktoren (vgl. z.B. Barth 1992, Terhart u.a. 1994, 208-228) behaftet ist, eine größere Abbrecherrate wünschenswert. Selbst ausgehend von einem neoliberalen Denkmodell ist es möglicherweise ‚preiswerter', höhere Abbrecherquoten in Kauf zu nehmen als für desillusionierte oder frühpensionierte Lehrer/innen aufzukommen.

Alle hier genannten Maßnahmen lassen sich als Maßnahmen verstehen, die in dieser Studie skizzierte Situation von Student/innen am Beginn ihres Studiums als Chance zu nutzen. Es geht darum, anstehende Entscheidungen, die auf wenig reflektierten Selbstbildern und Kontrollüberzeugungen beruhen, oder von unrealistischen Annahmen der späteren Berufswirklichkeit ausgehen, dis-

tanziert zu betrachten, sie an ausgewählten Realitätsausschnitten zu überprüfen und die Fähigkeit zu entwickeln, solche Entscheidungen in Frage zu stellen. Die in diesem Zusammenhang entstehenden Konflikte erscheinen uns als wichtiges Potenzial für Entwicklung eines „professionellen Selbst", welches die Momente von Individualität und Reflexivität in sich vereinigt (vgl. Czerwenka 2002, S. 169).

4. Epilog: Können wir von Rotkäppchen lernen?

Das kleine Mädchen Rotkäppchen kommt bekanntlich in das Haus ihrer Großmutter, fragt die Gestalt im Bett ihrer Großmutter, warum sie so große Augen, so große Hände und so ein großes Maul habe, und sie wird gefressen. Bis zu einem bestimmten Punkt handelt Rotkäppchen ganz vernünftig. Sie kommt in das Zimmer, erwartet ihre Großmutter und das, was sie vorfindet, entspricht nicht ganz ihren Erwartungen. Sie überprüft durch ihre Fragen ihre Erwartungen. Man könnte von Realitätsprüfung sprechen, und eigentlich hätte sich in ihrem Kopf der begründete Glaube einstellen müssen: ‚Das ist nicht meine Großmutter.' Und sie hätte aufgrund dieses begründeten Glaubens weglaufen sollen.

Stattdessen begeht Rotkäppchen einen folgenschweren Fehler, sie gibt nicht den Tatsachen, sondern *ihrem Meinen, ihren Erwartungen* den Vorzug. Man könnte folgenden Gedanken vermuten: Das muss meine Großmutter sein, auch wenn sie nicht so aussieht, schließlich bin ich im Haus meiner Großmutter.

Im *Lehramtsstudium* wäre es sicherlich ein Erfolg, wenn die Student/innen ihre Meinungen und ihre Erwartungen überprüfen, um dann – anders als Rotkäppchen – *Tatsachen* den Vorzug vor dem Meinen zu geben. Es ist die Aufgabe der Hochschulen, einen Kontext zu schaffen, der eine solche Werthaltung und daraus resultierendes Handeln fördert, denn es geht nicht immer aus wie bei Rotkäppchen, wo ja der Wolf nicht richtig zubeißt und ein Jägersmann im rechten Moment daherkommt. Manche werden schon im Studium und manche erst im Beruf gefressen. Glücklicherweise werden einige jedoch auch gar nicht gefressen.

Literatur

Bachmair, Benno 1969: Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern. Erlangen-Nürnberg: Dissertationsdruck

Barth, Anne-Rose 1992: Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe

Czerwenka, Kurt 1996: Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. In: Bildung und Erziehung, 49, 3, S. 295-315

Czerwenka, Kurt: Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule, in: Reichenbach, R. / Oser, F. 2002: Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim und München: Juventa, S. 156-172

Fromm, Erich 1956: Die Kunst des Liebens. München: Ulstein

Haußer, Karl 1995: Identitätspsychologie. Berlin u.a.: Springer

Henecka, Hans Peter; Inge Gesk 1996: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung am Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Ipfling, Heinz Jürgen; Helmut Peez, Erich Gamsjäger 1995: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/ Leh-

rerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
Johnston, John; Eamonn McKeown, Alex McEwen 1999: Choosing Primary Teaching as a Career: the perspectives of males and females in training. In: Journal of Education for Teaching, Vol. 25, No. 1, S. 55-64
Memel, U. 1992: Ich will Grundschullehrerin werden. In: Grundschule, 24, 10, S. 22-24
Oesterreich, D. 1988: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studienverlag
Peez, Helmut; Ulrike Lorenz 1991: Siebzig Prozent würden wieder Lehrer werden. Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6, 3, S. 9-12
Rosenbusch, Heinz S. u.a. 1988: Schulreif? Die neue bayrische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt
Spranger, Eduard 1922: Lebensformen. Halle: Max Niemeyer
Terhart, Ewald 1996: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: W. Böttcher (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim, S. 171-201
Terhart, Ewald u.a. 1994: Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt u.a.
Treml, Alfred K. 1991: Uber die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 347-360
Ulich, Klaus 1998: Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule, 90, 1, S. 64-78
Ulich, Klaus 2000: Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die Unsicherheit der Berufsentscheidung. In: Die Deutsche Schule, 92, 1, S. 41-53
Ulich, Klaus 2003: „Das kann ich". Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule, 95, 1, S. 77-85

Ewald Kiel, geb. 1959, Prof. Dr., nach Studium in Göttingen und Los Angeles, Gymnasiallehrer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für interkulturelle Didaktik in Göttingen, Gestaltberater, Habilitation für Allgemeine und Interkulturelle Didaktik, 2000 bis 2004 Professor für Schulpädagogik an der PH Heidelberg; seit April 2004 an der LMU München;
Anschrift (privat): Auf der Lehmbünde 22, 37085 Göttingen
E-Mail: ekiel@t-online.de

Franz Josef Geider, geb. 1951, Dr. phil., Dipl.-Psych.; Studium der Kunsterziehung für das höhere Lehramt an Gymnasien und Studium der Psychologie, Tätigkeit in der Forschung, Psychotherapeutische Praxis, seit 1998 Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Anschrift: Stiftweg 30/1, 69118 Heidelberg
E-Mail: geider@ph-heidelberg.de

Werner Jünger, geb. 1954, Dr. päd., Dipl.-Psych.; Erste und Zweite Dienstprüfung für das Lehramt an Realschulen, 8 Jahre Schuldienst, Studium der Psychologie, Oberstudienrat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Anschrift: Lessingstraße 2, 68775 Ketsch
E-Mail: juenger@ph-heidelberg.de