

Ulich, Klaus

"Das kann ich". Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen

Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 77-85



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Klaus: "Das kann ich". Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 77-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274443 - DOI: 10.25656/01:27444

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274443>

<https://doi.org/10.25656/01:27444>

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

„Das kann ich“

Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen

Die Wahl eines Berufes bzw. einer entsprechenden Ausbildung stellt einen komplexen Entscheidungsprozess dar, in dem unter anderem folgende Faktoren wirksam werden können (vgl. Schutz u.a. 2001; Ulich 1998): individuelle *Ziele* und Interessen, die durch Sozialisationsprozesse (auch in der Schule) beeinflusst sind; die subjektive Einschätzung der eigenen *Fähigkeiten*; berufsrelevante *Erfahrungen*, Vorstellungen und Informationen; die *Anforderungen* und Entwicklungsmöglichkeiten des Berufs; Anforderungen, Dauer und Kosten der Ausbildung; Arbeitsplatzangebot und -sicherheit. Das alles sind wichtige Determinanten der Berufswahl, die – als potenzielle Motive – auch bei der Entscheidung für den Lehrer/innen-Beruf bzw. für ein Lehramtsstudium eine Rolle spielen.

In meiner Untersuchung der Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden (N=785; vgl. Ulich 1998; 2000; 2001; 2002) lässt sich eine Gruppe von Befragten ausmachen (N=83), die im Unterschied zu allen anderen ein sehr bedeutsames und unmittelbar berufsbezogenes Motiv nennen: Es sind Studierende, die sich *selbst als fähig*, als *kompetent* für den Lehrer/innen-Beruf einschätzen und deren Entscheidung für den Beruf fest steht. Obwohl diese Gruppe nur 10% aus der gesamten Stichprobe umfasst, ist die Analyse ihrer Motivkonstellation – einschließlich möglicher Begründungen der Kompetenz – sehr aufschlussreich. Gleich hier will ich hinzu fügen, dass die eigene Zuschreibung von Kompetenz nicht allein schon eine kompetente *Berufsausübung* garantiert, aber als wichtige Vorbedingung dafür gelten kann; umgekehrt ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, dass die Studierenden, die das Kompetenzmotiv nicht genannt haben, kompetente Lehrer/innen werden können.

1. Kompetenzzuschreibung und die Sicherheit der Berufsentcheidung

Die Untersuchung wurde in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen während des Winter-Semesters 1998/99 durchgeführt; beteiligt waren Studierende der Universitäten Frankfurt, Lüneburg, München und Ulm sowie der TU Dresden und der Pädagogischen Akademie Linz.¹ In der schriftlichen Befragung erhielten die Studierenden ein Blatt, auf dem sie (neben Angaben zu Geschlecht, Studiengang und Semesterzahl) den folgenden, vordruckten Satzanfang fortführen sollten: „*Ich will Lehrer/in werden, weil ...*“

¹ Claudia Siebinger danke ich für ihre engagierte Hilfe bei der Auswertung. Den Kollegen Kurt Czerwenka (Lüneburg), Ulrich Herrmann (Ulm), Johannes Mayr (Linz), Wolfgang Melzer (Dresden) und Alfons Schmid (Frankfurt) danke ich dafür, dass sie die Befragung an ihren Hochschulen ermöglicht und meist selbst durchgeführt haben.

Dieses völlig offene Verfahren gibt den Befragten die Möglichkeit, ihre Motive frei und eigenständig zu formulieren. Zusätzlich wurde auf dem Blatt noch die Sicherheit bzw. Unsicherheit der Berufsentscheidung erfasst und im Falle der Unsicherheit eine Begründung erbeten:

„Bitte ankreuzen; bei 2. kurze Begründung formulieren:

☐ 1. Meine Entscheidung für diesen Beruf steht fest.

☐ 2. Ich bin in meiner Entscheidung noch nicht ganz sicher, weil“

Eine zentrale Frage der Studie bezieht sich auf mögliche Motivunterschiede zwischen den in ihrer Berufsentscheidung sicheren Studierenden (72%) und den unsicheren (28%). Dabei zeigt sich (für Details vgl. Ulich 2000), dass die *entscheidungssicheren* Befragten nicht nur das entsprechende Feld auf dem Fragebogen (also 1.) ankreuzen, sondern viele von ihnen zusätzlich ein Motiv angeben, das die Entscheidungssicherheit begründet oder legitimiert. Die qualitative Auswertung der Motive liefert zwei entsprechende Kategorien, nämlich ‚*Berufung*‘ oder ‚*Traumberuf*‘ (vgl. Oesterreich 1987, S. 12ff; Urban 1996, S. 10f) und eben ‚*Kompetenz*‘. Zur erst genannten Kategorie zählen Äußerungen wie: „ich wollte schon immer Lehrerin werden“; „ich fühle mich dazu berufen“; „das ist mein Traumberuf“ (zum Zeitpunkt der Entscheidung für den Beruf vgl. Schutz u.a. 2001). Zur zweiten Kategorie gehören alle Angaben bezüglich der eigenen Kompetenz, z.B.: „ich kann gut mit Kindern umgehen“; „ich fühle mich kompetent dafür“; „ich weiß, dass ich das kann“. Dieses Kompetenzmotiv wurde meines Wissens bisher in anderen Untersuchungen nicht gefunden bzw. bei den häufig eingesetzten, rein reaktiven Ankreuzverfahren nicht verwendet.

Um eine möglichst trennscharfe Abgrenzung der ‚Kompetenten‘ zu erreichen, zähle ich zu dieser Gruppe nur jene Studierenden, die eine unmittelbar berufsbezogene oder berufsrelevante Selbsteinschätzung ihrer Kompetenz bzw. eine *Selbstwirksamkeitserwartung* äußern. Tatsächlich erfüllen fast alle entsprechenden Formulierungen auf den Fragebogen die Bedingungen, die Schmitz & Schwarzer (2000, S. 14) für die Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen aufstellen (Verwendung der Ich-Form, Verben wie „können“ oder „fähig sein“ und eine komplexe Tätigkeit). *Nicht* zu den ‚Kompetenten‘ gehören von daher die vielen Befragten, die als Motiv lediglich ‚Spaß‘ oder ‚Freude‘ im Umgang mit Kindern bzw. Jugendlichen nennen.

Allerdings gibt es auch einige Befragte, die sich zwar als kompetent einschätzen, in ihrer Entscheidung für den Beruf aber *unsicher* sind; Tabelle 1 bringt einen quantitativen Überblick dazu.

Tabelle 1: Entscheidungs(un)sicherheit und Kompetenzmotiv

Entscheidung für Beruf	N	darunter Kompetente	Anteil (in %)
sicher	564	83	15
unsicher	221	14	6
gesamt	785	97	12

Der Anteil der Kompetenten unter den entscheidungssicheren Studierenden liegt also zweieinhalb mal so hoch wie bei den unsicheren. Diese Relation deutet darauf hin, dass die Überzeugung von der eigenen Kompetenz zur Sicherheit

der Berufsentscheidung beiträgt, was noch im Einzelnen zu begründen sein wird.

Eine Sondergruppe stellen die 14 *kompetenten* und *unsicheren* Befragten dar. Auf den ersten Blick wirkt es ja fast paradox, sich selbst Kompetenz für den Lehrer/innen-Beruf zuzuschreiben und trotzdem in der Berufsentscheidung unsicher zu sein. Die Vermutung, diese Studierenden seien von der aktuell erlebten *Ausbildung* enttäuscht und vor allem deshalb noch unsicher, hat sich jedoch *nicht* bestätigt; die Ausbildung wird nur ein einziges Mal als Grund der Unsicherheit angeführt („total praxisfern“). Vielmehr beziehen sich die genannten Gründe überwiegend und häufiger als bei den anderen Unsicheren (vgl. Ulich 2000, S. 49f) auf antizipierte oder befürchtete Probleme mit der Schule und/oder den Schülern (z.B. „die Bürokratie in der Schule“ oder „die schwierigen Schüler“); einige räumen auch „Angst vor Arbeitslosigkeit“ ein oder wünschen sich eine berufliche Alternative außerhalb der Schule, die sie mit ihrer Kompetenz in Einklang bringen können bzw. wollen.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Gruppe der *entscheidungssicheren Kompetenten*, die vor allem daraufhin analysiert werden sollen, ...
... ob *Unterschiede* nach Studiengang und Geschlecht auftreten,
... wie sie ihre Kompetenz *inhaltlich* bestimmen,
... ob und wie sie die Kompetenzzuschreibung *begründen*,
... inwieweit sich ihre Berufsmotive von den übrigen Studierenden unterscheiden.

2. Studiengang, Geschlecht und Kompetenzaspekte

Die Verteilung der Kompetenten auf die verschiedenen *Studiengänge* zeigt Tabelle 2 (die Studiengänge Hauptschule und Realschule sind zusammengefasst, weil es in Dresden, Frankfurt und Lüneburg ein einheitliches Studium für die Sekundarstufe I gibt).

Tabelle 2: Entscheidungssichere kompetente Befragte nach Studiengang

Studiengang	N	darunter Kompetente	Anteil (in %)
Grundschule	230	35	15
Sonderschule	87	14	16
Haupt- und Realschule	124	20	16
Gymnasium	123	14	11
gesamt	564	83	15

Lediglich die Studierenden für das Lehramt Gymnasium stufen sich etwas seltener als die anderen als kompetent ein. Auch die Differenzierung nach dem *Geschlecht* liefert keinen nennenswerten Unterschied: Während in der Gesamtstichprobe (N=785) 83% der Befragten weiblich und 17% männlich sind, finden sich unter den ‚Kompetenten‘ etwas weniger Frauen (77%) und etwas mehr Männer (23%).

Bei der Frage, wie die Studierenden ihre *Kompetenz inhaltlich umschreiben*, ergeben sich drei – z.T. studiengangspezifische – Schwerpunkte:

- a) Das ‚gute‘ *Umgehen* mit Kindern oder Jugendlichen (34 Nennungen); z.B.:
 Ich will Lehrer/in werden, ...
 „... weil ich mit Kindern gut umgehen kann.“
 „... weil ich mich im Umgang mit Kindern fit fühle.“
 „... weil ich gut mit Kindern zurecht komme.“
 „... weil mir der Umgang mit Jugendlichen liegt.“
- b) Die eigene *Eignung* oder Begabung für den Lehrer/innen-Beruf (41 Angaben); z.B.: Ich will Lehrer/in werden, ...
 „... weil ich mich dafür geeignet fühle.“
 „... weil meine Begabungen in diesen Beruf eingebracht werden können.“
 „... weil ich denke, durch meine Begabungen geeignet dafür zu sein.“
 „... weil Lehren und Erziehen zu meinen Eignungen gehören.“
- c) Die spezifische Kompetenz, *Inhalte* ‚gut‘ *vermitteln* oder erklären zu können (11 mal genannt); z.B.: Ich will Lehrer/in werden, ...
 „... weil ich glaube, dass ich Dinge gut erklären kann.“
 „... weil ich anderen Leuten gerne etwas beibringe und auch gut darin bin.“
 „... weil ich eine Begabung habe, Wissen gut zu vermitteln.“

Solche Formulierungen einer *Vermittlungskompetenz* stammen ausschließlich von Studierenden der Lehrämter Haupt- und Realschule sowie Gymnasium (vgl. Tabelle 3).

3. Begründungen der Kompetenzzuschreibung

Immerhin 33 der 83 Kompetenten formulieren von sich aus eindeutige Begründungen dafür, *warum* sie sich als kompetent für den Lehrer/innen-Beruf einschätzen (bei dieser und den folgenden Zahlenangaben ist zu berücksichtigen, dass danach nicht direkt gefragt wurde). Von diesen 33 Befragten nennen elf (darunter allein acht mit Lehramt Grundschule) explizit *spezifische Fähigkeiten*, wie z.B. Kreativität (mehrfach), Zeichnen, ein Musikinstrument spielen. 22 Studierende begründen ihre Kompetenz, mit Kindern oder Jugendlichen ‚gut‘ umgehen zu können, durch *eigene Erfahrungen* mit Kindern oder Jugendlichen.

Im Vergleich zu den Studierenden ohne Kompetenzmotiv verfügen die Kompetenten deutlich häufiger über Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit: Solche Erfahrungen haben von den entscheidungssicheren *ohne* Kompetenz (N=481) nur 4% gemacht, von den entscheidungssicheren *mit* Kompetenz hingegen 26%. Die Kompetenten nennen hier vor allem folgende Tätigkeitsfelder (oder „teaching-type activities“; Schutz u.a. 2001, S. 303): Pfadfindergruppen, kirchliche Jugendarbeit, Nachhilfe, Vereinsarbeit sowie ein Freiwilliges Soziales Jahr oder Zivildienst. Einige Zitate aus den Fragebogen können dies veranschaulichen:

„Ich habe einige Jahre Kinder- und Jugendgruppen geleitet und war Tutor im Gymnasium“ (Grundschule; weiblich).

„Während meiner einjährigen Zivildienstzeit konnte ich die Tätigkeit in einer Schule zur individuellen Lebensbewältigung genau kennen lernen und ich habe mich dafür geeignet gefühlt“ (Sonderschule; männlich).

„In meiner langjährigen Kinder- und Jugendarbeit habe ich festgestellt, dass ich mit dieser Altersstufe gut umgehen kann“ (Grundschule; weiblich).

„Ich habe schon vor dem Studium Praktika gemacht und weiß, dass ich mit Kindern gut zurecht komme“ (Sonderschule; weiblich).
 „Meine Eignung für die Zusammenarbeit mit Kindern habe ich schon in einer langen Vereinstätigkeit prüfen können“ (Haupt-/Realschule; männlich).

Diese Studierenden haben sich jedenfalls schon *vor* der eigentlichen Ausbildung eine grundlegende Interaktionskompetenz für Kinder und Jugendliche erworben, eine Kompetenz also, die vermutlich nicht nur die Entscheidung für das Lehramtsstudium beeinflusst hat, sondern auch ein wichtiges Element der Lehrer/innen-Arbeit bildet. Zwar wird in den Antworten nur gelegentlich eine Verbindung zwischen den früheren Tätigkeiten und der Kompetenz hergestellt (z.B. „*im FSJ habe ich gemerkt, dass ich das kann*“), aber dennoch kann der Zusammenhang von Entscheidungssicherheit, eigener Kompetenz und berufsrelevanten Erfahrungen psychologisch als sehr plausibel gelten.

In der Tabelle 3 sind die einzelnen Kompetenzaspekte und -begründungen noch einmal quantitativ zusammengefasst.

Tabelle 3: Kompetenzaspekte und -begründungen nach Studiengang (z.T. Mehrfachnennungen):

	GS N=35	SO N=14	HS/RS N=20	GY N=14	Gesamt N=83
„gutes“ Umgehen	17	7	6	4	34
darunter Erfahrungen mit Umgang	7	5	6	4	22
Eignung	18	7	10	6	41
darunter spezifische Fähigkeiten	8	–	1	2	11
Vermittlungskompetenz	–	–	7	4	11

Die Zahlen sind sicherlich zu klein, um ein klares studiengangspezifisches Profil der Kompetenzmotive und -begründungen zu gewinnen; immerhin zeichnen sich einige interessante Tendenzen ab. Die Studierenden für *Grundschule* und *Sonderschule* stützen ihre Kompetenz je zur Hälfte auf das „gute“ Umgehen und auf ihre Eignung, wobei sich aber nur einige Grundschulstudentinnen besondere Fähigkeiten zuschreiben; die Vermittlungskompetenz kommt bei diesen beiden Gruppen nicht vor. In den Studiengängen *Haupt- und Realschule* sowie *Gymnasium* führen die Befragten das „gute“ Umgehen seltener, aber in jedem Fall durch eigene Erfahrungen begründet an, und nur hier spielt die Vermittlungskompetenz (bei einem Drittel) eine Rolle.

4. Die Motivkonstellationen der kompetenten und der anderen Studierenden

Vor dem Vergleich der Motivkonstellationen müssen zuerst die *Auswertungskategorien* erläutert werden. Über 95% aller Motivnennungen lassen sich zehn Hauptkategorien zuordnen:

- Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen;
- tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit;
- erfahrungsbestimmte Motive, z.B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern, aus der eigenen Schulzeit oder der Jugendarbeit;
- die günstige Vereinbarkeit von Familie und Beruf;

- die Antizipation positiver Folgen des Berufs für die eigene Person, z.B. „Lebensfreude durch die Kinder“;
- die eigene Kompetenz oder Eignung für den Beruf;
- die eigene ‘Berufung’ oder Lehrer/in als ‘Traumberuf’;
- gesellschaftsbezogene Motive, z.B. gesellschaftlich wichtiger Beruf;
- fachbezogene Interessen;
- vier extrinsische Motive (lange Ferien, Einteilung der Arbeitszeit, Beamtenstatus, Gehalt), die sich auf die ‘äußeren’ Vorteile des Berufs beziehen und hier zusammen gefasst sind.

Ohne Berücksichtigung des Kompetenzmotivs, das ja die beiden Gruppen trennt, und ohne Berücksichtigung der Kategorie ‚Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen‘, die beide Gruppen gleich häufig nennen (vgl. Abschn. 5), zeigen sich folgende *Unterschiede* im Gesamtbild der Berufsmotive zwischen den Kompetenten und den anderen Studierenden:

Tabelle 4: Die Verteilung der Berufsmotive in % aller Motivangaben

Motive	Befragte mit Kompetenz (N=83)	Befragte ohne Kompetenz (N=702)
Erfahrung	31	20
Tätigkeit	22	22
Familie/Beruf	14	9
extrinsische Motive	10	15
Folge	9	15
Fachinteresse	(3)	11
Berufung	7	6
Gesellschaft	(3)	2
Durchschnitt aller Nennungen	4,5	2,9

Die auffälligsten Differenzen zwischen beiden Gruppen lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen und interpretieren:

(1.) Ein deutlicher Unterschied ergibt sich beim *Durchschnitt* aller Motivnennungen: die Kompetenten formulieren rund ein Drittel mehr Motive. Allerdings erhält dieses quantitative Moment erst in Verbindung mit den beiden folgenden Aspekten auch ein qualitatives Gewicht.

(2.) Wie schon erwähnt, liegt der Anteil der *erfahrungsbezogenen Motive* bei den Kompetenten eindeutig höher (31% gegenüber 20%). Zwar gehen in diese Motivkategorie auch Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit und den eigenen Lehrern ein, die aber bei den Kompetenten klar hinter den Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit rangieren.

(3.) Studierende, die sich als kompetent einschätzen, geben weniger *extrinsische Motive* an und erwarten seltener *positive Folgen* des Berufes für sich selbst. Diese beiden Unterschiede deuten auf eine stärker ausgeprägte altruistische Berufsmotivation der Kompetenten hin, wobei aber die durchaus legitimen extrinsischen Motive keineswegs diskreditiert werden sollen.

(4.) *Fachliche Interessen* spielen bei den Kompetenten eine geringere Rolle (auf die Zahl der Befragten bezogen 6% gegenüber 16%). Das hängt mit dem niedrigen Anteil der Studierenden für das Lehramt Gymnasium zusammen, die

in der Gesamtstichprobe dieses Motiv mit Abstand am häufigsten äußern (vgl. Ulich 2000, S. 45f).

(5.) Trotz des etwas niedrigeren Frauenanteils unter den Kompetenten nennen sie die Vereinbarkeit von *Familie und Beruf* öfter als die anderen (auf die Zahl der Befragten bezogen 25% gegenüber 14%). Dieses etwas überraschende Resultat kann damit erklärt werden, dass gerade solche Studentinnen – vorwiegend aus dem Studiengang Grundschule – ihre Kompetenz sowohl im Beruf als auch mit eigenen Kindern nutzen wollen (vgl. Kaiser 1997; Paseka 1997, S. 199f).

5. Subjektive Kompetenz und berufliche Ziele

Unter sämtlichen Motivangaben kommt das Motiv ‚Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen‘ mit fast der Hälfte aller Nennungen am häufigsten vor (vgl. Ulich 2000, S. 45ff). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Kompetenten nicht von den anderen Studierenden (47% bzw. 48%). *Innerhalb* dieser Kategorie lässt sich ein weiterer bedeutsamer Motivkomplex herausfinden, nämlich *schülerorientierte* und dabei meist *volitionale* Motive, die fast 40% in der Hauptkategorie ausmachen und als *berufliche Ziele* gelten können. Diese Motive lassen sich wiederum auf zwei klar differenzierbare Unterkategorien aufteilen:

(1.) *erziehungs- und/oder hilfebezogene* Motive bzw. Ziele (z.B. „Ich will Lehrer/in werden, weil ich den Jugendlichen in ihrer Entwicklung helfen und ihnen Werte vermitteln möchte“, „... weil ich die Entwicklung und Selbständigkeit der Kinder fördern will“).

(2.) *wissensbezogene* Motive bzw. Ziele (z.B. „Ich will Lehrer/in werden, weil ich in meinen Fächern den Schülern viel beibringen möchte“, „...weil ich den Kindern Wissen vermitteln will“).

Auch in Bezug auf diese volitionalen Motive soll schließlich die Gruppe der Kompetenten mit allen anderen Studierenden verglichen werden (Tabelle 5).

Tabelle 5: Die Verteilung der volitionalen Motive in % der Befragten²

	Befragte mit Kompetenz (N=83)	Befragte ohne Kompetenz (N=702)
volitionale Motive	79	53
Erziehung, Hilfe	48	33
Wissensvermittlung	31	20

Die Anteile unterscheiden sich zwischen den beiden Gruppen recht deutlich: Von den Kompetenten nennen 79% volitionale Motive, von den anderen Studierenden 53%; jeder zweite Kompetente gibt erziehungs- oder hilfebezogene Ziele an, jeder dritte unter den anderen (ähnlich fällt auch die Differenz bei der

2 Ein Vergleich zwischen den Studiengängen ist wegen der geringen absoluten Zahlen bei den Kompetenten (vgl. Tab. 2) nur eingeschränkt möglich. Werden die kompetenten Studierenden von Grund- und Sonderschule einerseits sowie von Haupt-/Realschule und Gymnasium andererseits zusammengefasst, so ergibt sich für erstere ein Verhältnis von 3:1 zwischen Erziehung/Hilfe und Wissensvermittlung, für letztere hingegen eine Relation von fast 1:1.

Wissensvermittlung aus).³ Das bedeutet, dass die Überzeugung, für den Lehrer/innen-Beruf kompetent zu sein, häufiger mit expliziten beruflichen Zielen gekoppelt ist; unter den Kompetenten gibt es rund ein Viertel mehr Studierende, die wissen, was sie im Lehrer/innen-Beruf wollen, als unter den anderen Befragten.

6. Fazit und offene Fragen

Obwohl die kompetenten Studierenden weder eine in sich homogene Gruppe darstellen, noch sich von allen anderen Befragten – abgesehen eben von dem Kompetenzmotiv – grundlegend unterscheiden, weisen die Ergebnisse einige Besonderheiten auf. So ist vor allem festzustellen, dass sich die Selbstzuschreibung von Kompetenz offensichtlich positiv auf die Sicherheit der Entscheidung für den Beruf auswirkt. Zwar gründet sich diese Zuschreibung ‚nur‘ bei einem Viertel auf Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit, aber dieser Anteil liegt um das Sechsfache höher als bei den entscheidungssicheren ohne Kompetenzmotiv. Weiter finden sich bei den Kompetenten relativ weniger extrinsische Motive und weniger Hoffnungen auf positive Folgen des Berufes; auch diese beiden Unterschiede sowie der höhere Anteil schülerbezogener Motive sprechen für eine deutlicher ausgeprägte ‚pädagogische‘ Berufsmotivation der Kompetenten.

Wenn sich Studierende selbst als kompetent für den Lehrer/innen-Beruf einschätzen, dann ist die Entscheidung für ein entsprechendes Studium nahe liegend und im Blick auf eigene Erfahrungen und Fähigkeiten sicher konsequent. Insofern könnte die Kompetenzzuschreibung auch einen positiven Einfluss auf die Studienmotivation und vielleicht sogar auf den Studienerfolg haben, was sich freilich mit dem empirischen Material dieser Untersuchung nicht belegen lässt. Zu klären wäre vor allem noch, ob und wie sich – prinzipiell günstige – biographische Einflüsse auf die Berufswahl (vgl. Schutz u.a. 2001) in *Erwartungen* an die (Praxisrelevanz der) Ausbildung niederschlagen und wie sich das Studium mit den Erfahrungen und Fähigkeiten der Kompetenten verträgt.

Gleichwohl bildet die Überzeugung eigener Kompetenz eine besonders wichtige Grundlage der *Selbstwirksamkeit*, was Hertrampf/Herrmann (1999) sowie Schmitz/Schwarzer (2000) für aktive Lehrer/innen nachweisen. Bei den kompetenten Studierenden sollte die Selbstwirksamkeit zumindest in den Praktika zum Tragen kommen; dies gilt vor allem für die früher erwähnte Interaktionskompetenz. Ob allerdings der Transfer etwa von der Jugendarbeit oder der Nachhilfetätigkeit ins Klassenzimmer regelmäßig und dauerhaft gelingt, lässt sich allein damit kaum prognostizieren, weil die sozial-situativen Arrangements und die Beziehungsstrukturen hier wie dort zu verschieden sind. Erst eine Längsschnittstudie kann Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden ihre Kompetenzen und Erfahrungen in den späteren beruflichen Alltag als Lehrer/in einbringen.

3 Die Wissensvermittlung als volitionales Motiv findet sich nur bei fünf der elf Studierenden, die sich eine Vermittlungskompetenz zuschreiben (vgl. Tab. 3).

Literatur

- Hertrampf, Herbert; Ulrich Herrmann: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In: Ursula Carle; Sylvia Buchen (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 2. Weinheim: Juventa 1999, S. 49-71
- Kaiser, Astrid: Doppelqualifiziert oder „auf halber Stelle“? – Thesen zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen. In: Sylvia Buchen u.a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim: Juventa 1997, S. 31-47
- Oesterreich, Detlef: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987
- Paseka, Angelika: Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Lorenz Lassnigg; Angelika Paseka (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Innsbruck: StudienVerlag 1997, S. 147-206
- Schmitz, Gerdamarie S.; Ralf Schwarzer: Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 2000, S. 12-25
- Schutz, Paul A. u.a.: The Development of a Goal to Become a Teacher. In: Journal of Educational Psychology 93 (2001), S. 299-308
- Ulich, Klaus: Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, S. 64-78
- Ulich, Klaus: Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, S. 41-53
- Ulich, Klaus: Behinderten als Lehrer/in helfen: Berufsmotive und -ziele von Studierenden der Sonderpädagogik. In: Behindertenpädagogik in Bayern, 44, 2001, 1, S. 63-67
- Ulich, Klaus: Lehrerin werden in der Grundschule – eine Untersuchung zu den Berufsmotiven und -zielen von Studierenden. In: Grundschule, 34, 2002, 3, S. 56-58
- Urban, Wilhelm: Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. In: Johannes Mayr (Hg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie. Wien: Bundesministerium für Unterricht 1996, S. 5-22

Klaus Ulich, geb. 1943, Dr. phil. habil., Dr. oec. publ.; zehn Jahre wiss. Assistent; seit 1980 Prof. für Pädagogische Psychologie in der Lehrer/innen-Ausbildung an der Universität München;
Anschrift: Institut für Pädagogische Psychologie, Leopoldstr. 13, 80802 München;
E-Mail: ulich@psy.uni-muenchen.de