pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ulich, Klaus

Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)sicherheit der Berufsentscheidung

Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 41-53

Quellenangabe/ Reference:
Ulich, Klaus: Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)sicherheit der Berufsentscheidung - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 1, S. 41-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275943 - DOI: 10.25656/01:27594

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275943
https://doi.org/10.25656/01:27594

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

Klaus Ulich

Traumberuf Lehrer/in?

Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung[1]

Wenn Abiturienten sich für ein bestimmtes Studium entscheiden, ist dies heute meistens mit erheblich größeren Risiken im Hinblick auf die späteren Berufsmöglichkeiten verbunden als noch vor 20, 30 Jahren. Das gilt auch für *Studierende, die ein Lehramtsstudium begonnen haben*, obwohl die Arbeitslosigkeit ausgebildeter Lehrer/innen – als *ein* Unsicherheitsfaktor – Anfang der achtziger Jahre deutlich höher war als jetzt. Gegenwärtig vermute ich die Gründe für mögliche Verunsicherungen in der Berufswahl als Lehrer/in eher in den zunehmenden Anforderungen an Lehrer/innen (dies ist *auch* eine Folge der TIMSS-Diskussion; vgl. Heft 2/1999 der DDS) und in der damit korrespondierenden Zunahme der beruflichen Belastungen (vgl. Terhart 1996; Ulich 1996a) sowie in den längst bekannten Mängeln der Lehrer/innen-Ausbildung (vgl. Ulich 1996b). Ob solche Bedingungen die Berufsentscheidung von Lehramtsstudenten tatsächlich beeinflussen, soll u.a. in diesem Forschungsbericht beantwortet werden.

Wie sicher bzw. unsicher sind die Studierenden überhaupt in ihrer Entscheidung für den Lehrer/innen-Beruf? Diese Frage hat zweifellos eine erhebliche psychologische Bedeutung: Zum einen dürfte sich die (Un)Sicherheit auf die Motivation und das Engagement *im Studium* auswirken und damit indirekt auch die Hochschullehrer/innen tangieren; zum anderen hängt sie – auch, aber nicht nur – von den *Motiven der Berufswahl* ab, was ich empirisch überprüfen möchte. Die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung wurde schon lange nicht mehr untersucht; meines Wissens hat zuletzt *Steltmann* (1980) vor 20 Jahren Studienanfänger/innen in Bonn danach befragt. Im Rahmen meines Projektes über die Berufsmotive von Lehramtsstudierenden (zu ersten Resultaten vgl. Ulich 1998) konnte ich durch die freundlich gewährte Unterstützung von Kollegen an fünf anderen Hochschulen Ergebnisse zu den Motiven und zur Sicherheit der Entscheidung bei insgesamt 785 Studierenden gewinnen.[2] Dabei handelt sich nicht um eine repräsentative, aber doch hinreichend große Stichprobe, die jedenfalls ganz aktuelle und aufschlussreiche Ergebnisse liefert; Tabelle 1 zeigt ihre Zusammensetzung nach Studiengang und Geschlecht.

---

1 Claudia Siebinger danke ich für ihre engagierte Hilfe bei der Auswertung.
2 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.

Tabelle 1: Verteilung der Befragten nach Studiengang und Geschlecht

Studiengang	N	w	m
Grundschule	316	303	13
Sonderschule	124	115	9
Hauptschule/Realschule [3]	163	108	55
Gymnasium	182	126	56
gesamt	785	652 (83%)	133 (17%)

Während der geringe Anteil männlicher Studierender für die Studiengänge Grundschule und Sonderschule als typisch gelten kann, sind die Studentinnen in den anderen beiden Ausbildungsrichtungen eher überrepräsentiert.

Tabelle 2: Verteilung der Befragten nach Hochschulen und Studiengängen:

Hochschule	Studiengänge	N
TU Dresden	Grundschule, Mittelschule und Gymnasium	152
Universität Frankfurt	alle Studiengänge	43
Pädagogische Akademie Linz	Grund- und Hauptschule	158
Universität Lüneburg	Grundschule, Haupt- und Realschule	110
Universität München	alle Studiengänge	302
Universität Ulm	Gymnasium	20

1. Methodik und Durchführung der Befragung

In der bisherigen Erforschung der Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen wurden in der Regel rein reaktive und geschlossene Methoden (Fragebögen mit vorgegebenen Antwortalternativen) verwendet (vgl. Ulich 1998). Da ich die Kritik an diesem Vorgehen (z.B. Terhart 1994, S. 24) durchaus teile, habe ich versucht, für meine Untersuchung ein völlig offenes, eben nicht-reaktives Verfahren zu entwickeln, das den Befragten die Möglichkeit gibt, die eigenen Motive ohne jegliche Vorgabe selbst zu formulieren. In der schriftlichen und anonymen Befragung erhielten die Studierenden ein Blatt, auf dem sie (neben Angaben zu Geschlecht, Studiengang und Semesterzahl) den folgenden, vorgedruckten Satzanfang fortführen sollten: *„Ich will Lehrer/in werden, weil ...“*

Den dafür verfügbaren Leerraum von etwa einer halben DIN A 4-Seite nützten die Befragten quantitativ sehr unterschiedlich (zwischen einer und sieben Motivangaben).

Zusätzlich wurde unten auf diesem Blatt die (Un)Sicherheit 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 .....“

3 Die Studiengänge Hauptschule und Realschule sind zusammengefaßt, weil sie in Dresden, Frankfurt und Lüneburg als Sekundarstufe I bzw. Mittelschule nicht unterschieden werden.

Die Befragung wurde – mit einer Ausnahme – im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen während des Winter-Semesters 1998/99 durchgeführt. In München habe ich mit der Befragung bereits 1995 begonnen und sie bis jetzt fortgesetzt; die Erhebung der Entscheidungs(un)sicherheit erfolgte hier aber erst ab dem Sommer 1997.

2. Entscheidungssichere und -unsichere Studierende – ein quantitativer Überblick

In diesem Abschnitt bringe ich zunächst die wichtigsten Ergebnisse zur Sicherheit bzw. Unsicherheit der Berufsentscheidung in den einzelnen Studiengängen und in Abhängigkeit von der Dauer des Studiums (Vergleich zwischen Erstsemestern und höheren Semestern). Danach soll die Frage nach möglichen Unterschieden in den Berufsmotiven der entscheidungssicheren und -unsicheren Studierenden geklärt werden.

Wie die Zahlen in Tabelle 3 zeigen, steht für knapp drei Viertel (72%) der insgesamt 785 Befragten die Entscheidung fest, Lehrer/in werden zu wollen; umgekehrt ist ein gutes Viertel (28%) noch unsicher. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen *Studiengängen* fallen ziemlich gering aus; eine etwas überdurchschnittliche Unsicherheitsquote ergibt sich im Studiengang Gymnasium, eine unterdurchschnittliche im Studiengang Hauptschule/Realschule (Sekundarstufe I).

Tabelle 3: Entscheidungssichere und -unsichere Studierende *in den verschiedenen Studiengängen*

Studiengang	gesamt N	sicher N	sicher %	unsicher N	unsicher %
GS	316	230	73	86	27
SO	124	87	70	37	30
HS/RS	163	124	76	39	24
GY	182	123	68	59	32
gesamt	785	564	72	221	28

Inwieweit sich die (Un)Sicherheit an den einzelnen *Hochschulen* unterscheidet, kann wegen der starken Überlappung mit den Studiengängen (vgl. Tabelle 2) nur tendenziell beantwortet werden: Die Unsicherheitsquoten in Dresden, Frankfurt, München und Ulm liegen sehr dicht beim Gesamtdurchschnitt von 28%; bei den Linzer Studierenden (Grund- und Hauptschule) ergibt sich ein Anteil der Unsicheren von 22%, in Lüneburg hingegen (überwiegend Grundschule) von 32%. Diese Differenz lässt sich am ehesten damit erklären, dass die Lüneburger Stichprobe überwiegend Studienanfänger/innen umfasst und die Befragten in Linz an einer eigenen Lehrerbildungsakademie studieren (letzteres ist nicht als Argument gegen eine universitäre Lehrerausbildung gemeint!).

Die *Studienanfänger/innen* geben verständlicherweise etwas häufiger als die Studierenden in höheren Semestern an, in ihrer Entscheidung noch unsicher zu sein (31% gegenüber 26%), aber auch diese Differenz ist – fast überraschend – klein (Tabelle 4).

Tabelle 4: Entscheidungssichere und -unsichere Studierende nach Studiengang sowie Erstsemester vs. höhere Semester; prozentuale Anteile

Studiengang	gesamt N	sicher; 1. Sem. N=221	sicher; höhere höhere N=343	unsicher; 1. Sem. N=99	unsicher; höhere höhere N=122
GS	316	75	71	25	29
SO	124	57	76	43	24
HS/RS	163	75	77	25	23
GY	182	61	73	39	27
gesamt	785	69	74	31	26

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass bei den Studierenden in höheren Semestern mit einer Ausnahme die *Unsicherheit abnimmt* (eine Feststellung, die streng genommen eine Längsschnitterhebung voraussetzt). Ein besonders deutlicher Unterschied in der Entscheidungssicherheit zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen tritt im Studiengang Sonderschule auf (Differenz 19%); zunehmende Sicherheit ist auch für die Studiengänge Gymnasium (12%) und – wenngleich minimal – Hauptschule/Realschule (2%) zu erkennen. Im Gegensatz zu diesen Gruppen nimmt die Unsicherheit im Studiengang Grundschule sogar leicht zu (Differenz 4%); darauf komme ich später zurück. Im übrigen sprechen diese Ergebnisse gegen die Annahme, die bisherigen Studienerfahrungen würden Zweifel an dem Berufswunsch oder gar einen Enttäuschungseffekt erzeugen.

3. Unterschiede zwischen Entscheidungssicheren und -unsicheren

Bei der Auswertung habe ich sehr intensiv und unter mehreren Gesichtspunkten nach möglichen Unterschieden in den Berufsmotiven der entscheidungssicheren und -unsicheren Studierenden gesucht; die klarste Differenz – dies gleich vorweg – spare ich für den folgenden Abschnitt auf. Über 95% aller Motivangaben lassen sich acht Hauptkategorien zuordnen (in Klammern die entsprechenden Abkürzungen; für Details vgl. Ulich 1998):

- Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen (KJ);
- tätigkeitsbezogene Motive (Tät.), z.B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit;
- erfahrungsbestimmte Motive (Erf.), z.B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern, mit der Schule oder aus der Jugendarbeit;
- günstige Vereinbarkeit von Familie und Beruf (FB);
- die Antizipation positiver Folgen des Berufs für die eigene Person (Folge), z.B. Lebensfreude durch die Kinder;
- gesellschaftsbezogene Motive (Ges.), z.B. gesellschaftlich wichtiger Beruf;
- fachbezogene Interessen (Int.);
- vier extrinsische Motive (lange Ferien, Einteilung der Arbeitszeit, Beamtenstatus, Gehalt), die sich auf die 'äußeren' Vorteile des Berufs beziehen und hier zusammengefasst sind (extr.).

Im ersten Schritt möchte ich jetzt die in der Gesamtstichprobe ermittelten relativen Häufigkeiten dieser Motivkategorien für die beiden Gruppen der sicheren und unsicheren darstellen (Tabelle 5; die Basis [100%] bildet jeweils

die Gesamtzahl der von einer Gruppe genannten Motive). Die Differenzen zwischen beiden Spalten sind – wie leicht zu erkennen ist – außerordentlich *gering*. Nennen die entscheidungsunsicheren einerseits *etwas* häufiger extrinsische und fachbezogene Motive, so übertreffen sie andererseits in der Kategorie 'KJ' – als 'pädagogisches' Motiv – sogar die sicheren, die ihrerseits *etwas* häufiger auf positive Folgen für sich selbst hoffen und ebenso etwas häufiger erfahrungsbestimmte Motive angeben. Eine inhaltliche Ausdifferenzierung der zuletzt genannten Kategorie liefert zwischen den sicheren und unsicheren zunächst keine nennenswerten Unterschiede: In beiden Gruppen ist der Anteil positiver und negativer Erfahrungen mit der Schule und mit den eigenen Lehrern nahezu identisch; bei einem weiteren Erfahrungsmotiv hingegen treten Differenzen auf, die ich nachher erläutern werde.

Tabelle 5: Motivkategorien nach Sicherheit bzw. Unsicherheit der Entscheidung; prozentuale Verteilung

Motive	**sicher N=564**	**unsicher N=221**
Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen (KJ)	48	50
tätigkeitsbezogene Motive (Tät.)	14	13
erfahrungsbestimmte Motive (Erf.)	12	10
Vereinbarkeit von Familie und Beruf (FB)	5	6
positive Folgen für die eigene Person (Folge)	8	6
gesellschaftsbezogene Motive (Ges.)	2	(1)
fachbezogene Interessen (Int.)	4	6
extrinsische Motive (extr.)	7	9
gesamt	1678	621
Durchschnitt	2,97	2,81

Allerdings nivelliert diese Zusammenfassung mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen *Studiengängen* (Tabellen 6 und 7):

Tabelle 6: Motivkategorien in den Studiengängen GS und SO nach Sicherheit bzw. Unsicherheit; prozentuale Verteilung

Motive	**GS sicher N=230**	**GS unsicher N=86**	**SO sicher N=87**	**SO unsicher N=37**
KJ	51	51	51	63
Tät.	13	14	13	11
Erf.	9	9	12	13
FB	7	8	5	(3)
Folge	12	5	(4)	(1)
Ges.	(1)	(1)	(2)	—
Int.	2	5	(1)	(1)
extr.	4	7	12	8
gesamt	672	238	278	122
Durchsch.	2,9	2,8	3,2	3,3

Im Studiengang *Grundschule* ergeben sich lediglich drei nennenswerte Differenzen: Die entscheidungssicheren erwarten häufiger positive Folgen durch den Beruf und sind seltener extrinsisch und fachlich motiviert. Beim Studiengang

Sonderschule zeigt sich – auf den ersten Blick überraschend –, dass die sicheren häufiger als die unsicheren extrinsische Motive, aber seltener die Arbeit mit Kindern anführen; für diesen Unterschied könnte die Antizipation der gerade hier schwierigen pädagogischen Arbeit (mit)verantwortlich sein.

Tabelle 7: Motivkategorien in den Studiengängen HS/RS und GY nach Sicherheit bzw. Unsicherheit; prozentuale Verteilung

Motive	HS/RS sicher N=124	HS/RS unsicher N=39	GY sicher N=123	GY unsicher N=59
KJ	49	47	41	39
Tät.	15	13	13	11
Erf.	11	(7)	17	12
FB	5	(8)	(2)	(3)
Folge	5	(5)	8	11
Ges.	(1)	—	(2)	(3)
Int.	4	(4)	12	15
extr.	9	17	6	7
gesamt	348	106	380	155
Durchsch.	2,8	2,7	3,1	2,6

Bei der *Sekundarstufe I* (HS/RS) lässt sich ein relativ großer Unterschied in der Kategorie der extrinsischen Motive ausmachen, die die unsicheren Studierenden fast doppelt so oft nennen. Im Studiengang *Gymnasium* fällt der – gegenüber allen anderen Gruppen – höhere Anteil erfahrungsbezogener Motive auf, die bei den entscheidungssicheren noch häufiger vorkommen; dabei handelt es sich vor allem um eigene Erfahrungen aus der Jugendarbeit und/oder einer Nachhilfetätigkeit.

Da bereits die ersten Ergebnisse aus diesem Projekt einige *geschlechtsspezifische Besonderheiten* aufgedeckt haben (Ulich 1998), möchte ich auch hier kurz auf den Zusammenhang zwischen (Un)Sicherheit, Berufsmotiven und eben Geschlecht eingehen (Tabelle 8); dafür vergleiche ich die Studentinnen und Studenten in den Studiengängen Hauptschule/Realschule und Gymnasium (in der Tabelle zusammengefasst) miteinander.

Tabelle 8: Motivkategorien nach Geschlecht und Sicherheit bzw. Unsicherheit in den Studiengängen HS/RS und GY; prozentuale Verteilung

Motive	w-sicher N=173	w-unsicher N=61	m-sicher N=74	m-unsicher N=37
KJ	45	41	35	41
Tät.	13	11	16	13
Erf.	15	9	12	12
FB	4	7	(1)	—
Folge	6	9	8	(9)
Ges.	(1)	(1)	(3)	(2)
Int.	8	11	10	(10)
extr.	4	9	13	13
gesamt	511	159	201	91
Durchsch.	2,9	2,6	2,7	2,5

Aus den absoluten Zahlen der ersten Zeile lässt sich erst einmal errechnen, dass mehr männliche als weibliche Studierende in ihrer Berufsentscheidung noch unsicher sind (33% gegenüber 26%). Bei den *Studentinnen* differenzieren vor allem zwei Motivkategorien die entscheidungssicheren von den unsicheren: Die sicheren nennen mehr erfahrungsbezogene und weniger extrinsische Motive. Bei den *Studenten* kommen diese Kategorien in beiden Gruppen gleich häufig vor; im Übrigen sind mehr Studenten extrinsisch motiviert als Studentinnen (vgl. Ulich 1998, S. 71f). Das Motiv 'Arbeit mit Kindern und Jugendlichen' (KJ) wird von den entscheidungssicheren Studenten im Vergleich aller Gruppen deutlich weniger oft angeführt; etwas häufiger finden sich bei ihnen hingegen tätigkeitsorientierte Motive. (Dass Studenten bei der Formulierung ihrer Berufsmotive kaum an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf denken, spiegelt die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wider; vgl. Oesterreich 1987, S. 25ff).

4. Die Motive 'Berufung' und eigene Kompetenz

Wie oben angekündigt möchte ich in diesem Abschnitt auf jene – bisher ausgeklammerten – Berufsmotive eingehen, die am deutlichsten die beiden Gruppen der entscheidungssicheren und -unsicheren unterscheiden. Die *entscheidungssicheren* Befragten haben nicht nur das entsprechende Feld auf dem Fragebogen angekreuzt („Meine Entscheidung für den Beruf steht fest"), sondern viele von ihnen geben zusätzlich zumindest ein Motiv an, das unmittelbar die Entscheidung begründet oder legitimiert. Die Auswertung liefert zwei dafür relevante Motivkategorien, nämlich einen *Zeitaspekt* und einen *Kompetenzaspekt*. Zu dem ersten Gesichtspunkt zählen Äußerungen wie: „Ich wollte schon immer Lehrerin werden"; „Ich fühle mich dazu berufen"; „Das ist mein Traumberuf"; diese Kategorie nenne ich abgekürzt 'Berufung' (vgl. Oesterreich 1987, S. 12ff; Urban 1996, S. 10f). Zum zweiten Aspekt gehören alle positiven Formulierungen bezüglich der eigenen Kompetenz, z.B.: „ich kann gut mit Kindern umgehen"; „ich fühle mich kompetent dafür"; „ich weiß, dass ich das kann"; dieses Motiv wurde meines Wissens in keiner anderen Untersuchung gefunden. Inhaltlich bedeuten die beiden Kategorien – Berufung und Kompetenz – durchaus Unterschiedliches, aber im Blick auf die *Sicherheit* der Berufswahl als Gegenstück zur Unsicherheit lassen sie sich zusammenfassen (übrigens nennen nur drei Befragte Berufung *und* Kompetenz als Motive).

Selbstverständlich kann auch von diesen beiden Motiven keine hundertprozentige Trennschärfe zwischen beiden Gruppen erwartet werden, aber immerhin ist hier eben die Differenz am größten: von den entscheidungs*sicheren* geben *28%* Berufung oder Kompetenz an, von den *unsicheren* knapp *9%*.

Die Berücksichtigung beider Motive bei den Durchschnittswerten aller Motivangaben vergrößert den Unterschied zwischen sicheren und unsicheren um etwa 0,2.

Wie viele *entscheidungssichere* Studierende in den einzelnen Studiengängen die Motive Berufung oder Kompetenz nennen, zeigt Tabelle 9.

Tabelle 9: Entscheidungssichere Befragte nach Studiengang sowie Berufung und Kompetenz; Anzahl bzw. prozentuale Anteile

Studiengang	N	Berufung	Kompetenz	Berufung + Kompetenz	Anteil in %
GS	230	29	35	64	28%
SO	87	6	14	20	23%
HS/RS	124	22	20	42	34%
GY	123	16	14	30	24%
gesamt	564	73	83	156	28%

Die letzte Spalte lässt Abweichungen vom Durchschnitt erkennen: nach oben bei der Sekundarstufe I (HS/RS) und nach unten bei den Studiengängen Sonderschule und Gymnasium (vgl. Tabelle 3). Zwar erlauben die niedrigen absoluten Zahlen keinen differenzierten Vergleich zwischen den Studiengängen, aber es fällt auf, dass die Studierenden für Sonderschule deutlich häufiger Kompetenz als Berufung nennen; da es sich bei dieser Gruppe – wie bei der Grundschule – ganz überwiegend um Studentinnen handelt, könnte ein geschlechtsspezifischer Vergleich bei den dafür in Frage kommenden Studiengängen aufschlussreich sein (Tabelle 10).

Tabelle 10: Entscheidungssichere Befragte nach Geschlecht sowie Berufung und Kompetenz in den Studiengängen HS/RS und GY

Geschlecht	N	Berufung	Kompetenz	Berufung + Kompetenz	Anteil in %
weiblich	175	30	17	47	27%
männlich	72	8	17	25	35%
gesamt	247	38	34	72	29%

Hier erweisen sich allerdings die Studentinnen *eher* als 'berufungsorientiert' (17% gegenüber 11% der Studenten), die Studenten hingegen stärker als 'kompetenzorientiert' (24% gegenüber 11% der Studentinnen). Es gibt also, darauf weisen die letzten Ergebnisse hin, keine ausschließlich geschlechts- *oder* studiengangspezifischen Zusammenhänge; zu berücksichtigen sind vielmehr stets *beide* Aspekte in ihrer Kombination.

Worauf gründet sich die positive Einschätzung der *eigenen Kompetenz*, die 83 der entscheidungssicheren Befragten formulieren? Auf der Suche nach entsprechenden Anhaltspunkten bin ich von der Vermutung ausgegangen, dass hier eigene Erfahrungen im Umgang mit Kindern oder Jugendlichen eine Rolle spielen könnten. In einer Hypothese formuliert: Studierende, die sich selbst als kompetent für den Lehrer/innenberuf einstufen, verfügen häufiger als die anderen (entscheidungssicheren) über Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit.

Diese Annahme lässt sich mit den folgenden Zahlen einigermaßen gut bestätigen: Von allen entscheidungssicheren (N=564) nennen 41 (7%) solche Erfahrungen (von den unsicheren übrigens nur 4%); zu der Gruppe der 'Kompetenten' gehören nun immerhin 22 dieser 41 Studierenden, und das bedeutet einen Anteil von 26%. Das Spektrum entsprechender Tätigkeiten reicht dabei

von Pfadfindern, kirchlichen Gruppen und Nachhilfe über ein Freiwilliges Soziales Jahr bzw. Zivildienst bis hin zur Vereinsarbeit (z.B. Trainer, Skilehrer). Auch wenn nur wenige Befragte eine unmittelbare Verbindung zwischen solchen Erfahrungen und ihrer Kompetenz herstellen (z.B. „im FSJ habe ich gemerkt, dass ich das kann"), dürfte der Zusammenhang von Entscheidungssicherheit, eigener Kompetenz und eigenen, meist berufsrelevanten Erfahrungen psychologisch zumindest als plausibel gelten.

5. Gründe für die Unsicherheit der Berufsentscheidung

Die in ihrer Berufswahl noch unsicheren Befragten sollten – wie in Abschnitt 1 erläutert – kurz begründen, *warum* ihre Entscheidung noch nicht feststeht. Die Auswertung der darauf gegebenen Antworten führt zu folgenden *fünf Kategorien*, die gut 90% aller genannten Gründe umfassen (in Klammern die Abkürzung):

- faktische oder gewünschte *Alternativen* zum Lehrer/innen-Beruf (Alt.); z.B.: „Ich möchte eigentlich in die biologische Forschung"; „Lieber würde ich in der Sprachtherapie arbeiten"; „Wahrscheinlich gehe ich später in die Erwachsenenbildung".
- Unsicherheit über die eigene *Eignung* (Eig.); z.B.: „Ich weiß nicht, ob ich das wirklich kann"; „Über meine Fähigkeiten bin ich mir noch unsicher".
- schlechte *Anstellungssituation* (AS); z.B.: „... weil ich nicht weiß, ob ich später eine Stelle bekomme"; „Die Anstellungssituation ist sehr schlecht".
- antizipierte (oft: befürchtete) Probleme mit dem *Beruf*, mit der Schule und/oder den Schülern (PBS); z.B. „Der Beruf ist doch sehr belastend"; „Die Erwartungen der Eltern werden immer höher"; „Das Verhalten der Schüler ist sehr problematisch".
- unbefriedigende oder defizitäre *Ausbildung* (Ausb.); z.B.: „Der Uni-Betrieb gefällt mir nicht"; „Es gibt viel zu wenig Praxis im Studium".

Tabelle 11: *Gründe für die Unsicherheit nach Studiengängen;* Mehrfachnennungen möglich

Studiengang	N	Alt.	Eig.	AS	PBS	Ausb.	ges.
GS	86	36	21	21	11	11	100
SO	37	14	9	1	10	5	39
HS/RS	39	10	6	8	6	4	34
GY	59	34	16	6	2	4	62
gesamt	221	94	52	36	29	24	235
%-Anteile		40%	22%	15%	12%	10%	

Die Häufigkeitsverteilung der fünf Unsicherheitskategorien auf die verschiedenen Studiengänge (Tabelle 11) gerät ziemlich schief: Auf die Kategorien 'berufliche Alternativen' (mit Abstand am meisten genannt) und 'Unsicherheit über die Eignung' entfallen fast zwei Drittel aller Angaben, während die Ausbildung 'nur' in jeder zehnten Begründung vorkommt. In den Differenzen zwischen den Studiengängen manifestieren sich u.a. die Unterschiede bei den – durchaus realistisch eingeschätzten – Anstellungschancen, wie vor allem der Vergleich zwischen Grundschule und Sonderschule deutlich macht. Die Münchner Studentinnen liegen hier besonders weit auseinander: Beim Lehramt

Grundschule wird die Anstellungssituation am häufigsten, beim Lehramt Sonderschule hingegen am seltensten als Unsicherheitsgrund genannt.

Für *alle Ausbildungsrichtungen* gilt gleichermaßen, dass der Wunsch oder die Hoffnung auf eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Schule in der Liste der Gründe vorne liegt. Insgesamt sind 40% der entscheidungsunsicheren Studierenden (noch) auf der Suche nach einer Alternative, d.h., sie hätten lieber einen anderen Beruf. Ein knappes Viertel zweifelt an der eigenen Eignung, 15% machen sich Sorgen wegen der späteren Anstellung und 12% wegen der Situation der Schule bzw. der Schüler/innen. Im Übrigen, aber dies mag auf die Befragungssituation zurückzuführen sein, finden sich in der Kategorie 'Ausbildung' nur zweimal negative Äußerungen über die Hochschullehrer/innen, die in anderen Untersuchungen (z.B. Oesterreich 1988; vgl. Ulich 1996b, S. 84f) – zumindest indirekt – einige Kritik auf sich ziehen.

Viele Studierende, die sich eine berufliche *Alternative* wünschen, haben dazu genauere Angaben formuliert, die eine Schwerpunktbildung nach Studiengängen zulassen:

- Im Studiengang *Grundschule* (N=36) wünschen sich die meisten Befragten ein außerschulisches Tätigkeitsfeld wie Kindergarten, Hort oder sozialpädagogische Einrichtungen. An zweiter Stelle liegt der Wunsch nach einem anderen oder zusätzlichen Studium, das bessere Berufschancen eröffnen würde oder wegen des NC nicht begonnen werden konnte, und einige möchten sich in eine therapeutische Richtung weiterbilden.
- Bei den Befragten im Studiengang *Sonderschule* (N=14) dominiert die Absicht therapeutisch zu arbeiten, so vor allem in der Frühförderung, in der Sprachtherapie oder allgemein mit behinderten Kindern.
- Die Studierenden der *Sekundarstufe I* (N=10) nennen ganz unterschiedliche Berufsalternativen zwischen Wirtschaft, sozialpädagogischen Bereichen und – erneut – therapeutischer Tätigkeit.
- Die Studierenden im Studiengang *Gymnasium* (N=34) geben nur relativ selten dezidierte Alternativen (z.B. Verlag, Journalismus, Forschung) an; die meisten wollen nur „etwas anderes machen" als in der Schule zu arbeiten und denken gelegentlich auch an ein anderes Studium mit Diplom-Abschluss.

Für diese 94 Befragten (12% der Gesamtstichprobe) stellt also das gegenwärtige Studium entweder eine Not- bzw. Zwischenlösung dar, weil sie eigentlich einen ganz anderen Beruf möchten, oder sie sehen das Studium (so vor allem Sonderschule und z.T. Gymnasium) als eine Qualifikationsbasis für außerschulische Tätigkeiten.

Auch bei den Gründen der Entscheidungsunsicherheit treten (geringe) *geschlechtsspezifische Unterschiede* auf, wie die Werte der Tabelle 12 zeigen.

Tabelle 12: *Gründe für die Unsicherheit nach Geschlecht in den Studiengängen HS/RS und GY*

	Alt.	Eig.	AS	PBS	Ausb.	ges.
weiblich (N=63)	29	18	8	6	3	64
männlich (N=35)	15	4	6	2	5	32
gesamt (N=98)	44	22	14	8	8	96

Die niedrigen absoluten Zahlen signalisieren zwar allenfalls *Tendenzen*, von denen aber zumindest eine mit einem früheren Resultat übereinstimmt: Relativ mehr Studentinnen als Studenten sehen in ihrer (unklaren) Eignung einen Unsicherheitsgrund, und dies entspricht dem oben (Tabelle 10) gefundenen Unterschied zwischen den Motiven 'Berufung' und 'Kompetenz' bei den entscheidungssicheren (mehr Studenten 'kompetenzorientiert'). Unabhängig von der (Un)Sicherheit der Entscheidung, so meine Folgerung, sind einige Studentinnen weniger von ihren Fähigkeiten für den Lehrerinnen-Beruf überzeugt. Dies lässt sich *auch* als Folge schulischer Sozialisationsprozesse interpretieren, die bei Schülerinnen zu einem relativ geringeren Selbstvertrauen führen (z.B. Horstkemper 1987).

Schließlich möchte ich noch kurz einen *Rangplatzvergleich* bezüglich der Unsicherheitsgründe zwischen den sechs Hochschulen vornehmen. Die Reihenfolge in der letzten Zeile von Tabelle 11 (Alt., Eig., AS, PBS, Ausb.) trifft ziemlich exakt auf die Studierenden in Dresden, Frankfurt und Ulm zu. Größere Abweichungen davon gelten für Linz (wegen des hohen Anteils an Grundschul-Studentinnnen liegt hier die Anstellungssituation an zweiter Stelle) sowie für Lüneburg und München.

Die Lüneburger Studierenden nennen am dritthäufigsten ausbildungsbezogene Gründe für ihre Unsicherheit; einige Beispiele: „Mir gefällt das Deutschstudium nicht"; „Das Studium ist mir zu theoretisch"; „Ich weiß nicht, wozu ich dies (die Vorlesungen, K.U.) einmal brauchen kann". Dabei muss berücksichtigt werden, dass solche Äußerungen ganz überwiegend von Studienanfängerinnen stammen.

In München (vor allem in den Studiengängen Grund- und Sonderschule) nehmen Probleme mit dem Beruf, mit der Schule und/oder den Schülern (PBS) den zweiten Platz ein. Hier werden u.a. genannt: „Die immer größer werdenden Klassen", „Der Beruf ist sehr anstrengend und zu schlecht bezahlt"; „Nervliche Dauerbelastung"; „Man kann keine Karriere machen"; „Mangelnde Innovativität der Schule"; „Schüler werden immer aggressiver". Meistens haben solche Gründe der Unsicherheit durchaus eine reale Grundlage; viele Sorgen und Befürchtungen lassen sich gut nachvollziehen. Ob nun die Münchner Studierenden insofern aufgeklärter oder nur skeptischer sind als die an den anderen Hochschulen, lässt sich schwer entscheiden. Denkbar wäre zumindest, dass eine relativ ungeschminkte Darstellung der beruflichen und schulischen Wirklichkeit durch die Hochschullehrer/innen eine stärkere Skepsis auslöst; nach meinen eigenen Erfahrungen ist allerdings der Grat zwischen Aufklärung und Abschreckung ziemlich schmal.

6. Zusammenfassung und Folgerungen

Zwar sind die Resultate dieser Untersuchung weder sensationell, noch – etwa für die Hochschullehrer/innen – beunruhigend, aber sie könnten zu einer *präziseren Einschätzung der Situation von Studierenden* beitragen, die gerade ein Lehramtsstudium machen. Zunächst einmal ist die Quote der in ihrer Berufsentscheidung festen Studierenden mit fast 75% so hoch, dass von einer verbreiteten Verunsicherung kaum die Rede sein kann; die allermeisten wollen Lehrer/in werden. Bei manchen (momentan) Entscheidungssicheren wird es womöglich später zu einem Studienabbruch oder -wechsel kommen, aber um-

gekehrt könnten einige der Entscheidungsunsicheren doch noch Lehrer/in werden.

Wenn aus der Gesamtstichprobe jede(r) achte Studierende einen Beruf außerhalb der Schule anstrebt, so basiert das häufig – vor allem in den Studiengängen Sonderschule und Gymnasium – auf der realistischen und oft geplanten *Entscheidung für ein Studium, das durchaus für andere Tätigkeiten qualifiziert.* Wenn weiter knapp sieben Prozent von allen Befragten an ihrer Eignung für den Lehrer/innen-Beruf zweifeln, dann liegt der Hauptgrund wohl in den noch fehlenden Erfahrungen, in der mangelnden Gelegenheit, sich im Umgang mit Kindern oder Jugendlichen selbst auszuprobieren. Selbstverständlich könnten solche Erfahrungen, zumal sie oft erst ziemlich spät im Studium erworben werden, gelegentlich auch bei entscheidungssicheren Studierenden die Eignung fragwürdig werden lassen. Deshalb wiederhole ich hier eine ganz wichtige Forderung: *Vom Beginn des Studiums an muss das Lehren-Lernen kontinuierlich in der Schule, im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern erfolgen,* denn nur so können die notwendigen Interaktionskompetenzen gewonnen werden (Ulich 1996b, S. 95).

Die in der Einleitung vermuteten *Gründe für mögliche Verunsicherungen* in der Berufswahl als Lehrer/in (zunehmende Anforderungen, berufliche Belastungen, Mängel der Ausbildung) haben sich nur für einen kleinen Teil der Befragten als stichhaltig erwiesen: Ein gutes Fünftel (22%) der Begründungen bezieht sich auf antizipierte Probleme mit dem Beruf, mit der Schule und/oder den Schülern (PBS) sowie auf die unbefriedigende oder defizitäre Ausbildung. Bei den Entscheidungssicheren finden sich nur sehr selten zusätzliche Anmerkungen in dieser Richtung, z.B. „Meine Entscheidung für diesen Beruf steht fest, obwohl mir das Studium nicht so recht gefällt". Auf die Gefahr hin, zynisch zu klingen, muss ich jedoch das Ergebnis zum Unsicherheitsfaktor Ausbildung relativieren: Erst dann, wenn die jungen Lehrer/innen einige Zeit in der Schule arbeiten, wird ihnen oft bewusst, wie wenig ihnen das Studium dafür genützt hat, und erst dann urteilen sie ziemlich kritisch darüber (vgl. Oesterreich 1988, S. 98ff); *diese* Kritik sollten die Hochschullehrer/innen sehr ernst nehmen.

Bezüglich der *Motivation* der Studierenden für den Lehrer/innen-Beruf können die Hochschullehrer/innen durchaus gelassen, vielleicht sogar zufrieden sein. Der *Wunsch, mit Kindern oder Jugendlichen zu arbeiten* (sie zu erziehen, ihnen zu helfen; vgl. Ulich 1998, S. 72ff) steht eindeutig im Vordergrund (Tabelle 5). Hingegen liegt die Summe aller extrinsischen Motive unter 10% und somit (nur?) an der fünften Stelle; dabei betonen männliche Studierende die zeitlich-materiellen Vorteile des Berufs offensichtlich etwas stärker (Tabelle 8).

Andererseits darf die primär pädagogische Motivation und die Entscheidungssicherheit der meisten Studierenden *nicht zur Selbstzufriedenheit der Hochschullehrer/innen führen*; zugespitzt: Diese Motivation sollte für sie nicht Entlastung, sondern Verpflichtung sein. Zu Recht erwarten sich die Studierenden eine *berufsvorbereitende* und -relevante Ausbildung bereits an der Hochschule, und das bedeutet, dass Lehrinhalte und -veranstaltungen in den Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und -didaktiken an der späteren beruflichen *Praxis* orientiert sein müssen (nur so lässt sich auch dem Enttäuschungseffekt junger Lehrer/innen vorbeugen). Das gilt innerhalb der Leh-

rer/innen-Ausbildung gerade für den Umgang mit der Forschung: „Es ist sinnlos, künftige Lehrer an Forschungen heranzuführen, die nichts mit ihrem späteren Beruf zu tun haben, aber jedes Problem des Berufes kann in Forschung überführt werden" (Oelkers 1996, S. 41).

Eine letzte Folgerung ziehe ich aus der Motivation der *Studentinnen*. Einige der hier präsentierten Ergebnisse (so die relativ häufigere 'pädagogische' und seltenere extrinsische Motivation, andererseits das geringere Vertrauen in Eignung und Kompetenz) legen es nahe, *die Studentinnen besonders zu ermutigen*. Dies ist auch deshalb wichtig, weil nach wie vor ganz überwiegend Männer angehende Lehrerinnen ausbilden (vgl. Glumpler 1991) und ein männlich geprägtes Wissenschaftsverständnis an den Hochschulen dominiert. Gerade Hochschul*lehrer* sollten also versuchen, das Selbstvertrauen der Studentinnen zu stärken.

Literatur

Glumpler, Edith: Von der Lehrerbildung zur Lehrerinnenbildung. In: Hans Günther Homfeldt (Hg.): Ausbilden und Fortbilden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991, S. 56-68

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa 1987

Oelkers, Jürgen: Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik. 1996, 11, S. 36-42

Oesterreich, Detlef: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987

Oesterreich, Detlef: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988

Steltmann, Klaus: Motive für die Wahl des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26, 1980, S. 581-586

Terhart, Ewald: Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: Johannes Mayr (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag,1994, S. 17-46

Terhart, Ewald: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: Wolfgang Böttcher (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim: Juventa 1996, S. 171-201

Ulich, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel: Beltz 1996 (a)

Ulich, Klaus: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, S. 81-97 (b)

Ulich, Klaus: Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, S. 64-78

Urban, Wilhelm: Erwartunghaltungen, 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. Ass.; seit 1980 Prof. für Pädagogische Psychologie in der Lehrer/innen-Ausbildung an der Universität München;
Anschrift: Institut für Pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München