

Ulich, Klaus

Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt

Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 64-78



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Klaus: Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt - In: *Die Deutsche Schule* 90 (1998) 1, S. 64-78 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-309559 - DOI: 10.25656/01:30955

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309559>

<https://doi.org/10.25656/01:30955>

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 Urheberrechts hinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht unter irgendeiner Weise ändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, verteilen 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 use 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

6

Hans-Georg Herrlitz

Brauchen wir eine neue Elitebildung?

Nach Jahrzehntelanger Tabuisierung scheint eine neue Elitediskussion aufzukommen. Jedenfalls könnte die „Bildungs“-Rede des Bundespräsidenten vom November 1997 dazu beitragen und in der Weiterentwicklung unserer Schulkultur erheblichen Schaden anrichten.

Marianne Horstkemper

10

Von der „Bestimmung des Weibes“ zur

„Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“

Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule

Auf dem Hintergrund der bisherigen Diskussionen zu dieser Problematik wird versucht, den derzeitigen Stand zu bilanzieren – und zwar in Hinblick auf Theorien der Bildung, der Sozialisation und der Schulentwicklung. Dadurch wird deutlich, wie heute eine „Dekonstruktion“ der Geschlechterverhältnisse begründet werden muß.

Astrid Kaiser

27

Lernvoraussetzungen und Geschlecht

Vorstellungen von Mädchen und Jungen über die Arbeitswelt

Trotz gleicher Lehrziele und Lerninhalte der koedukativen Schule nehmen Jungen und Mädchen gesellschaftliche Probleme (hier die Merkmale der Arbeit in Fabriken) unterschiedlich wahr. Diese Ergebnisse des „heimlichen Lehrplans“ sind Lernvoraussetzungen im weiteren Lernprozeß. Daraus ist die didaktische Folgerung zu ziehen, den verschiedenen Sichtweisen der Kinder differenziert Rechnung zu tragen.

Andrea Abele und Eckart Liebau

37

Nachhilfeunterricht

Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien

Nachhilfeunterricht gehört seit eh und je zu den „heimlichen Stützen“ des Lernens im Gymnasium – dies bestätigt sich erneut in einer quantitativen Untersuchung, die an bayerischen Gymnasien durchgeführt wurde: Jeder dritte Schüler, jede dritte Schülerin braucht mehr oder weniger regelmäßig Nachhilfe. Offenbar ist dies dem gängigen

Leistungsverständnis des Gymnasiums quasi 'naturgegeben implizit', so daß es kaum Ansätze zu geben scheint, dies ändern zu wollen oder ändern zu können.

Klaus Hoos

50

Das Dilemma mit den Hausaufgaben

Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel

Daß alle Schüler einer Klasse regelmäßig verbindliche Hausaufgaben erhalten, gilt noch immer als unverzichtbares Mittel zur Förderung des Lernens. Daran haben auch immer wieder angeführte Bedenken wenig ändern können. Der Autor versucht, die Gründe für den hohen Stellenwert der Hausaufgaben zu erkunden und Möglichkeiten für eine gleichwohl sinnvolle Praxis aufzuzeigen.

Klaus Ulich

64

Berufswahlmotive angehender LehrerInnen

Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt

Was motiviert junge Menschen dazu, Lehrerin oder Lehrer zu werden? Frühere Untersuchungen können hierzu nur noch begrenzt Auskunft geben, weil sich die gesellschaftlichen Verhältnisse geändert haben. Diese Studie an der Universität München versucht, auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Studierenden verschiedene Motivkonstellationen zu identifizieren und diese nach Geschlecht und angestrebtem Lehramt zu differenzieren.

Bernd Hackl

79

Aufbruch aus der Krise?

„Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik

Die zaghaft begonnene Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems folgt dem internationalen Trend, zeigt aber nationale Spezifika. Das Fehlen lebendiger Reformtraditionen begünstigt eine Dezentralisierung 'von oben' und ein strategisches Vakuum, in das marktwirtschaftliche Ideologien vorstoßen und die trotz allem erkennbaren Demokratisierungs- und Pädagogisierungsmöglichkeiten zu unterlaufen drohen.

Heinz Stübig

93

„Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule?

In der Debatte über „Schulautonomie“ spielt die Frage nach den pädagogischen und administrativen Auswirkungen der Budgetierung eine wichtige Rolle. In England wurde bereits 1988 mit dem Education Reform Act die dezentrale Schulverwaltung eingeführt und dabei den Schulen die Finanzautonomie übertragen. Die dort inzwischen vorliegenden Erfahrungen werden in dem Beitrag ausführlich dargestellt und analysiert.

Gabriele Bellenberg und Peter Krauss-Hoffmann

106

Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert?

Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern

Im Lehrberuf hat Teilzeitbeschäftigung in letzter Zeit erheblich zugenommen; gleichzeitig verlassen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig den Schuldiensi. Der Ausprägung dieser Entwicklung wird ebenso nachgegangen wie den Ursachen. Mögliche Folgerungen könnten prinzipielle Teilzeitregelungen sein; sinnvoller und nötiger scheint es dagegen, berufsbezogene Unterstützungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zu etablieren.

Schule könnte gesünder werden!**Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs**

Die Ursachen für Belastungen und Gefährdungen des Lehrberufs liegen in seinen besonderen Merkmalen: in der mangelnden Passung zwischen inneren Ressourcen und äußeren Bedingungen, im Mangel an „geschlossenen Handlungen“, im Imperativ des Zeitsparens und des Schnellerwerdens. Vorschläge zur Abhilfe werden diskutiert.

Neuerscheinungen:

119

- Johannes Tütken: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel ... (*HGH*)
- Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. (*Kreienbaum*)
- Karl Gebauer: Turbulenzen im Klassenzimmer. (*B.G.*)
- Team der Jenaplan-Schule Jena: Die Jenaplan-Schule Jena. (*Klein*)
- Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. (*DW*)
- Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel und Hajo Weber: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. (*Krüsmann*)
- Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens. 1995/96. (*JöS*)
- Renate Martini: „Schulautonomie“. (*JöS*)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 90, 1998, No. 1

Offensive Pedagogy: Hans-Georg Herrlitz: Do we need a new discussion on "Elite"?	6
<i>Elite education, a taboo for several decades, seems to be again on the agenda. At any rate, President Herzog's speech on education in November 1997 might contribute to severely damage the development of school culture in this country.</i>	
Marianne Horstkemper From "Woman's proper place" to the "deconstruction of gender difference" Theoretical Approaches to gender relations at school	10
<i>On the background of previous discussions on this problems, an attempt is made to present the 'state of the art' in respect to theories of education, socialization and school development. It will become obvious, how deconstruction has to be reconceptualized in the current context.</i>	
Astrid Kaiser Learning-Conditions and Gender What girls and boys think about the working life.	27
<i>Coeducation has brought equity in learning contents and education aims. However, girls and boys perceive and evaluate social problems in different ways (here in specific: the characteristics of factory work). These results of the 'hidden curriculum' form the conditions of further learning processes. Didactic conclusions have to take these factors into account.</i>	
Andrea Abele and Eckart Liebau Special tutoring An empirical study at Gymnasien in Bavaria	37
<i>Extra-curricula instruction has always been part of the secret support system of learning in the German 'Gymnasium'. A fact that is again corroborated by a quantitative analysis based on research in Bavarian Gymnasien. Obviously, this is so 'naturally' embedded in the current understanding of school achievement that there are almost no attempts to change this situation.</i>	
Klaus Hoos The homework-dilemma Reflections on a controversial didactical instrument	50
<i>Compulsory homework for all pupils is still regarded as an indispensable means contributing to the stimulation of learning processes. Not even the numerous objections have significantly contributed to change this attitude. The author tries to explore the reasons for the high estimation of homework and intends to point out possibilities for a sensible praxis.</i>	

Becoming a teacher**A study on differences according to gender and type of school**

What motivates young people to become teachers? Previous research is only of limited use to answer this question, because the conditions have changed. A study based on interviews of teacher students at the University of Munich, tries to identify different constellations of motives and to differentiate them according to gender and the school branch these students train for.

Bernd Hackl

79

Way out of the crisis?**'School autonomy' in Austria between reform, democratization and free market rhetoric**

The cautious start of decentralizing the Austrian school system although part of an international trend, is marked by national specifics. The lack of a vital reform tradition encourages a decentralization 'from above' and a strategic vacuum that can be used to promote free market oriented ideologies. These in turn endanger the possibilities for democratization and educational improvement that are discernible in spite of all difficulties.

Heinz Stübig

93

"Local Management of Schools" – a contribution to foster the quality of schools?

The question concerning the pedagogical and administrative effects of financial delegation plays an important role in the discussion about "school autonomy". The 1988 Education Reform Act in England introduced a decentralized management of schools; the schools thereby became responsible for their own budgets. The experiences which have been made with the new system in the meantime are described and analysed in detail in this article.

Gabriele Bellenberg and Peter Krauss-Hoffmann

106

Part time work and early retirement**Changes in the occupational structure of the teaching profession**

Teaching part time has significantly increased recently; simultaneously, more and more teachers retire from school service before reaching the official retirement age. Causes as well as specific forms of this development are examined in this contribution. Possible conclusions might consist in more general regulations for part time employment. However, it seems to be more sensible and necessary to establish further training possibilities and support systems.

Fritz Reheis

113

School could be healthier!**A speech in favor of decelerating school routine**

The contribution sees the causes for the strains and dangers of the teaching profession in its particular characteristics: an insufficient fit between inner resources and outward conditions, a lack of 'closed actions', the imperative to save time and to accelerate. Remedies are discussed.

Berufswahlmotive angehender LehrerInnen

Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt

1. Einleitung

Die Wahl eines Berufes bzw. einer entsprechenden Ausbildung stellt einen komplizierten Entscheidungsprozeß dar, den u.a. folgende Aspekte beeinflussen: individuelle Wünsche und Motive, die durch Sozialisationsprozesse (auch in der Schule) mitgeformt werden; Vorstellungen und Informationen über den Beruf, seine Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten; die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten; Anforderungen, Dauer und Kosten der Ausbildung; Arbeitsplatzangebot und -sicherheit. Das alles sind, noch keineswegs vollständig, Determinanten der Berufswahl, die auch bei der Entscheidung für den Lehrer/innen-Beruf bzw. für ein Lehramtsstudium eine Rolle spielen. In diesem Text steht ein psychologisch besonders bedeutsamer Faktor im Vordergrund, nämlich die *Motive* der Berufswahl. Dazu stelle ich u.a. Ergebnisse vor, die aus offenen Befragungen von Studierenden der Universität München stammen; die inhaltsanalytische Auswertung wird zu einer – im Vergleich mit der bisherigen Forschung – genaueren Differenzierung von Motivkonstellationen führen.

Was veranlaßt junge Menschen gerade heute zu dem Berufswunsch Lehrer/in? Bei einer etwas oberflächlichen Betrachtung der Berufs- und Arbeitssituation lassen sich ja relativ schnell Gründe ausmachen, die eher gegen diese Entscheidung sprechen:

- die zunehmende *Unsicherheit* der Lehrerbedarfsprognosen und der faktischen Anstellungschancen;
- die offenkundigen, z.T. auch schon in der Öffentlichkeit diskutierten *Mängel* in der Lehrer/innen-Ausbildung (vgl. Ulich 1996b);
- die aus gesellschaftlichen Problemkonstellationen (wie Arbeitslosigkeit, Gewalt, Drogenkonsum) resultierenden *neuen Anforderungen* an Lehrer/innen;
- der von der Lehrer/innen-Forschung nachgewiesene Anstieg der beruflichen *Belastungen* (vgl. Terhart 1996; Ulich 1996a);
- nicht zuletzt auch die zunehmenden Ansprüche von *Eltern* gegenüber der Schule und vor allem ihre hohen Schulabschlußerwartungen (IFS-Umfrage 1996).

Selbstverständlich bleibt die Frage, inwieweit diese Entwicklungen den Abiturientinnen und Abiturienten überhaupt als Gegengründe der Berufswahl *bewußt* sind, und ob sie ihre Entscheidung für ein Lehramtsstudium *trotz* der Unsicherheiten und Erschwerungen treffen, oder ob einige eben *deswegen* ein anderes Studium gewählt haben.

In diesem Zusammenhang ist noch eine methodische Anmerkung notwendig: Bei der empirischen Ermittlung von Berufswahlmotiven ist mit einer ähnlichen Verzerrungstendenz in Richtung *sozialer Erwünschtheit* zu rechnen wie bei der Untersuchung von Erziehungszielen. Es dürfte jedenfalls kaum (angehende) Lehrer/innen geben, die auf die Frage, was sie zur Wahl ihres Berufes bewegt hat, ausschließlich auf den sicheren Arbeitsplatz, die langen Ferien, die freie Zeiteinteilung am Nachmittag und andere pädagogisch wenig anerkannte Motive verweisen (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 56). Diese Vermutung bedeutet keine inhaltliche Unterstellung – und erst recht keinen Vorwurf –, sondern signalisiert lediglich die Notwendigkeit methodisch bedingter *Skepsis*: Wir können nur das als Motiv erfassen, was die Befragten als solches angeben (Oesterreich 1987, S. 99).

2. Einige Ergebnisse aus früheren Untersuchungen

In diesem Teil werde ich einige empirische Untersuchungen zur Motivation für den Lehrer/innen-Beruf kurz darstellen, auch um Vergleichspunkte zur eigenen Befragung zu gewinnen. Gemeinsam ist diesen Studien in der Regel ein *reaktives* und *geschlossenes* methodisches Vorgehen, d.h. sie verwenden – z.T. auf Grund qualitativer Voruntersuchungen konstruierte – Fragebögen mit vorgegebenen Alternativen. Damit wird, wie Terhart kritisch bemerkt, die Erforschung der Berufswahlmotive eingeschränkt auf die Frage: „Welche Antwortalternativen kreuzt ein Lehramtsstudent an, wenn er über seine Motive zum Ergreifen des Lehrerberufs gefragt wird?“ (1994, S. 24).

Mit einem standardisierten Fragebogen hat Steltmann (1980) die „Motive für die Wahl des Lehrerberufs“ der Teilnehmer/innen (N=665) an erziehungswissenschaftlichen Anfängerübungen der Universität Bonn erhoben, und zwar sowohl die Motive *für* als auch die *gegen* die Wahl dieses Berufes. Eine Faktorenanalyse liefert sechs Faktoren für die *positiven Motive*, nämlich „berufliche Sicherheit und freie Zeitgestaltung, pädagogische Motivation, Fachinteresse, äußere Gründe (z.B. NC), Kenntnis des Berufs, günstige Berufsmöglichkeit für Frauen“, und fünf Faktoren für die *negativen Motive*: „Angst vor psychischen Belastungen, mangelnde pädagogische Neigung, Unzufriedenheit mit dem Sozialprestige des Lehrerberufs, Ablehnung der Abhängigkeit im Lehrerberuf sowie äußere Gegengründe, wie z.B. ungünstige Berufsaussichten“ (S. 582f).

Die *wichtigsten* positiven Motive sind die pädagogische Motivation und das Fachinteresse (auch Steltmann weist hier auf die Gefahr von Erwünschtheitseffekten hin); bei den negativen stehen äußere Gegengründe und die Ablehnung der Abhängigkeit an der Spitze. Studentinnen befürchten psychische Belastungen in etwas höherem Maß als Studenten und betonen die Faktoren Sicherheit und Zeitgestaltung weniger stark.

Eine zweite, ebenfalls standardisierte Untersuchung der Berufswahlmotive wurde bei Berliner *PH-Absolvent/inn/en* (N=257) durchgeführt (Oesterreich 1987). Zunächst eine Übersicht zu den am häufigsten, aus einer Liste von 16 Vorgaben gewählten Motiven; durch Mehrfachnennungen – durchschnittlich 4 – ergeben sich mehr als 100% (ebd., S. 14; Prozentberechnung K.U.):

- Weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin (77%);
- Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat (59%);
- Weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist (52%);
- Weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermitteln möchte (37%);
- Weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte (33%);
- Weil man als Lehrer gut berufliche und politische Arbeit verbinden kann (33%);
- Weil man als Lehrer gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden kann (26%).

Weitere neun Motive, die von jeweils weniger als 20% der Befragten angekreuzt wurden, können hier außer Betracht bleiben. – Zwei Details aus dem umfangreichen Ergebnisbericht erwähne ich besonders im Hinblick auf die eigene Studie:

(1.) Abgesehen von dem 'klassischen' Frauenmotiv (Verbindung von Beruf und Familie) gibt es nur einen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied: Männer nennen häufiger die Wissensvermittlung als Motiv. Dieser Befund veranlaßt Oesterreich, in Abgrenzung zu älteren Untersuchungen „eine deutliche Nivellierung geschlechtsspezifischer Gründe der Berufswahl“ zu konstatieren (ebd., S. 25; vgl. Flaake 1989; Glumpler 1993; Hänsel 1997).

(2.) Die *eigenen Erfahrungen* der Befragten mit ihren früheren Lehrern hängen mit den Berufswahlmotiven zusammen: positive Erfahrungen mit tätigkeitsbezogenen Motiven wie Wissensvermittlung, interessante Arbeit, mit Kindern und Jugendlichen zusammensein, negative Erfahrungen vor allem mit dem Wunsch, es besser zu machen (ebd., S. 38ff).

In einer weiteren Fragebogenerhebung von Steltmann (1986) werden auch Ergebnisse mitgeteilt, wie Lehrer/innen (über 500, zu fast 90% am Gymnasium tätig) *rückblickend* ihre Berufsmotivation darstellen. Dabei überwiegen – wahrscheinlich auch schulartbedingt – fachliche (90%) und pädagogische Neigungen (80%), während nur 3,5% der Befragten die Vorteile des Berufs (Zeiteinteilung, Ferien, Beamtenstatus) als Hauptmotive nennen. Dieses Ergebnis möchte ich nicht weiter kommentieren, zumal es unfair wäre, eine nachträgliche 'pädagogische' Legitimierung dieser Lehrer/innen zu unterstellen; vermutlich überlagern sich hier Erwünschtheitseffekte und eine mittlerweile stabile Identifikation mit dem Beruf.

Die aktuellste Untersuchung, die sich – neben vielen anderen Fragestellungen – ebenfalls mit der retrospektiven Erfassung der Berufswahlmotive bereits länger arbeitender Lehrer/innen befaßt (Terhart u.a. 1994, S. 56ff), bringt gegenüber den bisher dargestellten Resultaten zunächst keine wesentlichen Unterschiede. Auch hier stehen Motive wie „mit Kindern und Jugendlichen arbeiten“, „abwechslungsreiche Tätigkeit“, fachliches Wissen weitergeben, Autonomie im Beruf sowie (vor allem bei den Lehrerinnen) Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Vordergrund. Neu und auf-

schlußreich sind jedoch die Antworten der rund 500 Lehrer/innen auf die Frage, ob die *tatsächlichen Berufserfahrungen* mit den ursprünglichen Berufsmotiven in Einklang stehen (ebd., S. 67ff): Während die Hälfte der Befragten keine Differenz angibt, fällt dieser Vergleich für die deutliche Mehrheit der anderen Hälfte (über 80%) negativ aus. Vor allem die pädagogischen Möglichkeiten und die ursprünglich erhofften Vorteile des Berufs werden auf Grund der Berufstätigkeit schlechter eingeschätzt, d.h. die darauf bezogenen Wünsche haben sich nicht erfüllt; auch bezüglich der Schüler/innen und Eltern, des Kollegiums und der persönlichen Belastung sind viele Lehrer/innen gemessen an ihren früheren Vorstellungen eher enttäuscht.

Vor diesem Hintergrund könnte es eine wichtige Aufgabe der Erforschung von Berufsmotiven angehender Lehrer/innen sein, solche Motivkonstellationen ausfindig zu machen, die eine gewisse Nichterfüllungs- oder Enttäuschungswahrscheinlichkeit in sich bergen. Denn die Lehrerforschung bestätigt mehrfach, daß sich vor allem sehr hoch gesteckte, idealistische pädagogische Erwartungen häufig nicht realisieren lassen, was u. U. zu Reaktionen von Resignation und Ausbrennen führen kann; insofern kommt der Bildung einigermaßen *realistischer Erwartungen* gerade bei Studierenden große Bedeutung zu (vgl. Ulich 1996a, S. 98ff, 204ff). Freilich sollte die Ermittlung 'motivationaler Risikogruppen' nicht im Sinne einer Selektion nach 'Eignung' für den Beruf erfolgen (vgl. Oelkers 1996, S. 43), sondern allenfalls Anlaß zu Ausklärung und Beratung geben. So fordert auch Terhart (1996, S. 192), es müßte in beiden Phasen der Ausbildung institutionalisierte Gelegenheiten für die angehenden Lehrer/innen geben, die eigene Berufsmotivation zu reflektieren.

3. Lehrer/in werden: Berufswahlmotive von Studierenden

3.1 Untersuchungspopulation und Methodik

„Ich will Lehrerin werden, weil ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich mit Kindern arbeiten kann“ (Studentin Lehramt Grundschule).

„Ich will Lehrerin werden, weil die Arbeitszeit sehr angenehm ist, und weil Familie, Haushalt und Beruf für eine Frau gut vereinbar sind“ (Studentin Lehramt Realschule).

„Ich will Lehrer werden, weil ich gerne die Fächer meiner Wahl studiere und dann trotzdem einen Beruf haben möchte, in dem der Umgang mit Menschen im Vordergrund steht“ (Student Lehramt Gymnasium).

Diese drei Äußerungen zeigen typische Motiväußerungen, die ich in eigenen *Befragungen im Rahmen psychologischer Lehrveranstaltungen* für Lehramtsstudierende an der Universität München ermittelt habe; dabei handelte es sich um die Teilnehmer/innen an sozialpsychologischen Wahlpflicht-Seminaren zur Lehrer-Schüler-Interaktion und zur schulischen Sozialisation sowie an einer Vorlesung über den Lehrer/innen-Beruf. Insgesamt liegen aus fünf Veranstaltungen zwischen Wintersemester 1995/96 und Sommersemester 1997 die *Antworten von 152 Studierenden* vor, die sich nach Studiengang und Geschlecht folgendermaßen verteilen:

Tabelle 1: Zusammensetzung der Befragten nach Studiengang und Geschlecht:

Studiengang	N	w	m
Grundschule	35	32	3
Sonderschule	19	15	4
Hauptschule	43	25	18
Realschule	28	16	12
Gymnasium	27	18	9
gesamt	152	106	46

Bei der Geschlechterverteilung ergibt sich eine exakte Übereinstimmung mit der Gesamtheit aller Lehramtsstudierenden der Universität München (gut zwei Drittel weiblich, ein knappes Drittel männlich). Die Studierenden für das Lehramt Hauptschule sind hier überrepräsentiert, jene für die Lehrämter Realschule und Gymnasium unterrepräsentiert, während die Anteile bei Grund- und Sonderschule ungefähr denen in der Grundgesamtheit entsprechen. Bezuglich der Kombination von Geschlecht und Lehramt kann die Zusammensetzung meiner Stichprobe als annähernd repräsentativ gelten: deutliches Überwiegen der Studentinnen bei Grund- und Sonderschule (ca. 90% bzw. 80%) und ca. 60% Studentinnen im Lehramt Hauptschule; bei Realschule und Gymnasium ist der Frauenanteil in der Befragtengruppe um rund 10% höher als in der Grundgesamtheit. Die durchschnittliche Semesterzahl liegt in den Studiengängen Grund-, Haupt- und Sonderschule zwischen vier und fünf, beim Lehramt Realschule bei 5,6 und beim Lehramt Gymnasium bei 6,3.

In der schriftlichen und anonymen Befragung bat ich die Studierenden (neben Angaben zu Geschlecht, Studiengang und Semesterzahl), den folgenden Satzanfang fortzuführen: „*Ich will Lehrer/in werden, weil ...*“

Dieses völlig offene Verfahren sollte es ermöglichen, die eigenen Motive, Vorstellungen und Wünsche spontan selbst zu formulieren. Trotz des größeren Aufwands bei der Auswertung hat der Verzicht auf jegliche – womöglich einengende – Vorgaben den Vorteil, eben nicht auf bereits vorgedachte oder von anderen Studierenden gegebene Antworten zurückzugreifen. Vor allem die Ergebnisse der qualitativen Auswertung (3.4) belegen den Nutzen eines solchen Vorgehens.¹

3.2 Lehramtsspezifische Unterschiede in den Berufsmotiven

Insgesamt nennen die Studierenden 563 klassifizierbare Motive ihrer Berufswahl (Gesamtdurchschnitt demnach 3,7), wobei sich die Durch-

1 Die sicherlich naheliegende Frage, inwieweit die Teilnahme an einer für den späteren Beruf – hoffentlich – relevanten, jedoch nicht zwingend vorgeschriebenen Lehrveranstaltung zu spezifischen Antworttendenzen führt, lässt sich kaum beantworten. Zumindest dürfte sich ein Einfluß der Lehrinhalte auf die Motive insofern nicht einstellen, als die Befragung bereits in der zweiten oder dritten Semesterwoche stattfand. Andererseits ist nicht auszuschließen, daß Studierende, die solche Veranstaltungen besuchen und somit ein ausgeprägteres Interesse an pädagogisch-psychologischen Problemfeldern mitbringen als andere, auch über eine eher 'pädagogische' Berufsmotivation verfügen.

schnittsnennungen annähernd gleich zwischen den Studiengängen verteilen.

Auf Grund des methodischen Vorgehens nehme ich an, daß der jeweils *ersten Motiväußerung* besondere Bedeutung zukommt, weil sie am spontansten erfolgt und oft den Charakter eines – durch die weiteren Nennungen ausdifferenzierten – Leitmotivs hat. Das mit klarem Abstand am häufigsten an erster Stelle formulierte Motiv läßt sich (als erste inhaltliche Kategorie) so zusammenfassen: mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten, umgehen oder sich beschäftigen; genau drei Viertel, nämlich 113 der 152 Befragten, antworten in dieser Art. Wird der Studiengang berücksichtigt, so findet sich dieses erste Motiv bei den Lehrämtern Grund- und Sonderschule etwas häufiger (86% bzw. 89%) als bei den übrigen (Hauptschule 70%, Realschule 61%, Gymnasium 70%).

Die Auswertung aller 563 Motivangaben führt insgesamt zu *elf Kategorien* (in Klammern die Abkürzung der Kategorien für die nachfolgende Tabelle; Beispielzitate für einige Kategorien kommen in 3.4):

- Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen (KJ),
- tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit (Tät.),
- erfahrungsbestimmte Motive, z.B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern (Erf.),
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf (FB),
- Einteilung der Arbeitszeit (Zeit),
- die Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, z.B. Lebensfreude durch die Kinder (Folge),
- gesellschaftsbezogene Motive, z.B. gesellschaftlich wichtiger Beruf (Ges.),
- Beamtenstatus, in Verbindung mit der Arbeitsplatzsicherheit (BS),
- lange Ferien (Ferien),
- inhaltliche bzw. fachbezogene Interessen (Int.),
- das Gehalt (Geh.).

Die folgende Tabelle 2 zeigt die relative Häufigkeit der Motivkategorien in den einzelnen Studiengängen.

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien auf die Studiengänge

Motive	N	%	Lehramt				
			GS	SO	HS	RS	GY
KJ	237	42	43	46	41	36	47
Tät.	76	14	16	16	15	13	7
Erf.	69	12	10	10	11	15	17
FB	44	8	9	6	8	9	6
Zeit	35	6	3	4	10	9	2
Folge	24	4	7	3	2	5	4
Ges.	19	3	6	1	3	4	1
BS	19	3	2	4	4	4	3
Ferien	17	3	3	6	4	2	0
Int.	18	3	2	0	1	3	12
Geh.	4	1	0	3	1	1	0

Die ersten vier Motive zusammen machen bereits drei Viertel aller Angaben aus. In allen Studiengängen wird die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* am häufigsten als Motiv genannt, wobei die Studierenden für das Lehramt Realschule etwas unter und die für das Lehramt Gymnasium über dem Durchschnitt liegen (eine genauere Differenzierung dieser Kategorie folgt später). Von den 152 Befragten wird dieses Motiv 237 mal angegeben (darunter von allen im Studiengang Gymnasium) und nur von ganz wenigen (10) überhaupt nicht; beim Lehramt Realschule sind es immerhin fünf Studierende, die die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen *nicht* als Motiv anführen – womöglich ein Hinweis auf eine spezifische Motivlage dieser Gruppe.

Bei den *tätigkeitsbezogenen Motiven*, die angehende Gymnasiallehrer/innen relativ selten angeben, werden am häufigsten genannt: „abwechslungsreiche Tätigkeit“ (23 mal, darunter mehrfach „kein Bürojob“), „selbständiges Arbeiten“ oder eigene Verantwortung (17 mal), „kreative Tätigkeit“ (13 mal).

Erfahrungsbestimmte Motive werden besonders oft von den Studierenden für das Lehramt Gymnasium (und auch Realschule) angeführt. Dabei beziehen sich die Erfahrungen vor allem auf folgende Bereiche:

- negative Erfahrungen mit den eigenen Lehrern (23%),
- positive Erfahrungen mit den eigenen Lehrern (21%),
- positive Erfahrungen aus Schulpraktika (16%),
- Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit (auch durch ein freiwilliges soziales Jahr oder Zivildienst (13%),
- positive Erfahrungen mit Eltern im Lehrer/innen-Beruf (11%),
- allgemein positive Erfahrungen mit der Schule (11%).

Weiter zeigt die Tabelle 2, daß die üblicherweise als *extrinsisch* geltenden Motivkategorien Einteilung der Arbeitszeit, Beamtenstatus, Ferien und Gehalt zusammengekommen lediglich 13% aller Nennungen erreichen; dabei liegen die angehenden Grundschul- und Gymnasiallehrer/innen unter dem Durchschnitt (8% bzw. 5%), die anderen hingegen über dem Durchschnitt.

Drei weitere Werte fallen besonders auf: Die Studierenden für das Lehramt *Gymnasium* äußern häufiger als alle anderen fachlich-inhaltliche Interessen als Berufsmotiv; dies deckt sich mit den Ergebnissen früherer Studien und bedarf insofern keiner weiteren Interpretation. Die Studierenden im Studiengang *Grundschule* nennen öfter als die übrigen positive Folgen des Berufes für sich selbst und gesellschaftsbezogene Motive (beide Kategorien werden qualitativ noch eigens ausgewertet). Da es sich hier – von drei Ausnahmen abgesehen – um Studentinnen handelt, soll dieses Resultat im Zusammenhang mit weiteren geschlechtsspezifischen Unterschieden erläutert werden.

3.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Berufsmotiven

Etliche der zuvor dargestellten Differenzen in den Berufsmotiven zwischen verschiedenen Studiengängen erweisen sich zumindest *auch* als geschlechtsspezifische Unterschiede, die ich jetzt genauer analysieren möchte. Erste Aufschlüsse liefert mit der Tabelle 3 ein Vergleich der Rang-

plätze der vier jeweils am häufigsten genannten Motive für die drei Studienrichtungen, die eine Geschlechterdifferenzierung erlauben (HS, RS und GY).

Tabelle 3: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Rangordnung der vier häufigsten Motive:

Motive	HS		RS		GY	
	w	m	w	m	w	m
KJ	1	1	1	1	1	1
Tat.	3	2	4	2	3	-
Erf.	2	-	3	2	2	2
FB	4	-	2	-	-	-
Zeit	-	3	-	4	-	4
Int.	-	-	-	-	3	3
Ferien	-	4	-	-	-	-

Einigkeit in der Motivhierarchie zwischen diesen sechs Gruppen besteht nur bei Platz eins, also bei der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen. Auf Platz zwei rangieren bei vier Gruppen die erfahrungsbestimmten Motive, die bei den Hauptschulstudenten hier gar nicht auftauchen, und bei zwei männlichen Gruppen (HS, RS) die tätigkeitsbezogenen Motive. Besonders deutliche Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten ergeben sich bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie bei der Einteilung der Arbeitszeit.

Die Tendenzen, die sich in dieser Rangklassifikation noch recht grob abzeichnen, sollen durch die folgenden Ergebnisse präzisiert und mit weiteren geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Tabelle 4 ergänzt werden. Dabei faßt die Kategorie 'extrinsisch' die vier Motive Einteilung der Arbeitszeit, Beamtenstatus, Ferien und Gehalt zusammen (da die Befragten aus dem Studiengang Sonderschule unter den in dieser Tabelle herausgestellten Aspekten keine Besonderheiten aufweisen, sind sie nicht berücksichtigt).

Tabelle 4: Geschlechtsspezifische Unterschiede einzelner Motivkategorien zwischen den Studiengängen in Prozent (die Basis - 100% - bildet jeweils die Gesamtzahl der von einer Gruppe genannten Motive):

Motive	GS	HS		RS		GY	
		w	m	w	m	w	m
FB	9	11	4	17	0	9	0
Folge	7	3	1	7	0	6	0
extrins.	8	17	26	7	25	2	14
Erf.	10	16	3	15	15	20	14

Die Tabelle 4 zeigt vier wichtige Unterschiede:

- Erstens geben fast ausschließlich Frauen die günstige Verbindung von Familie und Beruf als Motiv an; einzige Ausnahme sind drei Studenten beim Lehramt Hauptschule.

- **Zweitens:** Die antizipierten positiven Folgen äußern – neben den Grundschulstudentinnen – in den Studiengängen Realschule und Gymnasium ausschließlich Frauen.
- **Drittens** nennen die Studenten viel häufiger extrinsische Motive als die Studentinnen.
- **Viertens:** Erfahrungsbestimmte Motive spielen für die Studentinnen der Lehrämter Hauptschule und Gymnasium eine größere Rolle als für die Studenten.

Diese vier Unterschiede bzw. Vergleiche sprechen eindeutig *gegen* die oben zitierte Behauptung einer „geschlechtsspezifischen Nivellierung“ der Berufsmotive. Vielmehr unterstreichen diese Resultate die Notwendigkeit wie auch die Möglichkeit, bei Studentinnen und Studenten jeweils verschiedene Motivkonstellationen auszumachen.

3.4 Qualitative Ergebnisse zur Differenzierung von Motivkonstellationen

Durch die qualitative Analyse der Antworten soll der Versuch unternommen werden, zusammen mit den quantitativen Resultaten genauere geschlechts- und/oder studiengangsspezifische Konstellationen von Berufsmotiven zu finden, die in der Forschung bislang vernachlässigt wurden. Denn die im zweiten Abschnitt zusammengefaßten Ergebnisse zu den Berufsmotiven bleiben weitgehend auf einer deskriptiven Ebene stehen und ermöglichen kaum psychologisch relevante Differenzierungen.

Eine besonders wichtige Unterscheidung liefert die zusätzliche Auswertung der Kategorie 'Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen'. Aus den hier gegebenen Antworten läßt sich eine inhaltlich bedeutsame Unterkategorie gewinnen, nämlich *schülerorientierte*, meist *volitionale* Motive, die insgesamt 79mal vorkommen und somit einen Anteil von genau einem Drittel aller Nennungen in der Hauptkategorie erreichen. Zwar mögen solche Antworten auch durch die methodische Vorgabe („Ich will Lehrer/in werden ...“) nahegelegt worden sein, aber das tangiert nicht die auffälligen Unterschiede zwischen den Studiengängen und Geschlechtern. Die relative Häufigkeit explizit schülerbezogener Motive verteilt sich so:

- **Grundschule:** 31%;
- **Sonderschule:** 39%;
- **Hauptschule weiblich:** 51%, **Hauptschule männlich:** 20%;
- **Realschule weiblich:** 20%, **Realschule männlich:** 12%;
- **Gymnasium weiblich:** 37%, **Gymnasium männlich:** 33%.

Deutliche Abweichungen vom Durchschnitt zeigen nach oben die Hauptschulstudentinnen und nach unten die Hauptschulstudenten sowie die Studierenden für Realschule; der größte geschlechtsspezifische Unterschied tritt also beim Studiengang Hauptschule auf. Eine qualitative Auswertung der schülerbezogenen Motive für die einzelnen Gruppen bringen die gleich folgenden Abschnitte.

Auch die genauere Analyse der *erfahrungsbezogenen* Motive, die Studentinnen im Studiengang Hauptschule und Gymnasium besonders häufig nennen, deckt einige Besonderheiten auf:

- 20% der **Hauptschulstudentinnen** führen positive Erfahrungen mit ihren Eltern im Lehrberuf an, ein Motiv, das sich bei den Studenten dieses Lehramts überhaupt nicht und bei den übrigen Studiengängen insgesamt nur dreimal findet;
- bei den positiven Praktikumserfahrungen liegen ebenfalls die **Hauptschulstudentinnen** zahlenmäßig an der Spitze;
- eigene Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit nennen besonders häufig die Studierenden für das Lehramt **Sonderschule**;
- während sich die negativen Erfahrungen mit den eigenen Lehrkräften nach Lehramt und Geschlecht ziemlich gleich verteilen, äußern entsprechend positive Erfahrungen vor allem die Studierenden für **Realschule** sowie die **Studentinnen** für **Gymnasium**.

Zusammen mit den in Tabelle 2 bis 4 dargestellten Ergebnissen zeichnen sich also einige lehramts- und geschlechtsspezifische Motivkonstellationen ab, die im folgenden einzeln betrachtet werden sollen.

*3.4.1 Studentinnen im Studiengang **Grundschule***

Grundschulstudentinnen liegen bei der ersten Motivangabe 'Arbeit mit Kindern' (zusammen mit den Sonderschulstudentinnen) über dem Durchschnitt, bei den extrinsischen Motiven hingegen darunter; vor allem nennen sie öfter als die meisten anderen Gruppen positive Folgen des Berufes für sich selbst und gesellschaftsbezogene Motive, wobei allerdings nur eine Studentin Antworten zu beiden Kategorien gibt. Einige Beispiele, zunächst für die *gesellschaftsbezogenen Motive*:

- „Ich sehe in der Ausübung dieses Berufs Möglichkeiten, gesellschaftliche Veränderungen voranzutreiben.“
- „Ich sehe [den Beruf] auch als eine Art Beitrag zur Menschheit.“
- „.... [man wird hier] wirklich gebraucht, vor allem beim Bewältigen sozialer Probleme.“
- „Ich hoffe, in dem Beruf ein gesellschaftliches und politisches Engagement verwirklichen zu können.“

Als nächstes bringe ich Beispiele für Motivangaben, in denen *positive Folgen* für die eigene Person antizipiert werden:

- „Die Kinder können dem Lehrer für sein eigenes Leben Sinn, aber auch einfach Lebensfreude geben.“
- „[Der Beruf] kann einem sehr viel geben durch eine noch natürlichere und unverdorbenere Art der Kinder.“
- „.... weil ich glaube selbst jung zu bleiben, wenn ich ständig mit jungen Menschen zusammen bin.“

Von daher stellt sich die Berufsmotivation der Grundschulstudentinnen so dar: Die *Arbeit mit Kindern* steht bei den allermeisten eindeutig im Vordergrund, während extrinsische Motive relativ selten vorkommen; ein Teil der Studentinnen wählt den Beruf auch aus einem gesellschaftlichen Engagement heraus, ein anderer Teil erhofft für sich selbst günstige Auswirkungen durch den Beruf. Zwei weitere Besonderheiten ergeben sich noch bei den *schüler- und den tätigkeitsbezogenen Motiven*. Die meisten *vol-*

tionalen Motivnennungen der Grundschulstudentinnen beziehen sich darauf, den Kindern gerade während der ersten Schuljahre positive Erfahrungen, „Spaß und Freude an der Schule“ (so mehrfach genannt) vermitteln zu wollen und damit einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Bei den tätigkeitsorientierten Motiven liegt ein auffallender Unterschied gegenüber den anderen Gruppen in der häufigeren Angabe der Möglichkeit zu *kreativer Arbeit*.

3.4.2 Studentinnen im Studiengang Sonderschule

Die Motivation der Sonderschulstudentinnen zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß sie die ‘Arbeit mit Kindern und Jugendlichen’ am häufigsten an die erste Stelle setzen und in dieser Kategorie am zweithäufigsten schülerorientierte Motive angeben, die meistens explizit *hilfebezogen* formuliert sind; einige Beispiele dafür:

- „Ich will den Schülern helfen, das Beste aus ihren individuellen Voraussetzungen zu machen.“
- „Ich will versuchen, auch Kindern, die in ihrem Lernen bzw. den Fähigkeiten zum Lernen beeinträchtigt sind, erfolgreiches Arbeiten zu ermöglichen.“
- „.... weil ich beeinträchtigten Menschen helfen kann.“
- „Ich will mit Kindern arbeiten, die Probleme beim Lernen haben, und ihnen durch mein Engagement bessere Möglichkeiten geben.“
- „Ich will Förderarbeit bei behinderten Kindern leisten.“

Diese Äußerungen volitionaler Motive, die insgesamt acht der 15 Sonderschulstudentinnen formulieren, gehören zu den eindeutigsten lehramtsspezifischen Ergebnissen der ganzen Studie. Sie hängen vermutlich auch damit zusammen, daß diese Studentinnen häufiger als alle anderen Gruppen bereits über eigene Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit verfügen.

Die Berufsmotivation der Sonderschulstudentinnen ist also sehr stark auf die Arbeit mit Kindern ausgerichtet und weist hier eine spezifische *Helferinnenmotivation* aus, die sie auch von den ebenfalls häufig schülerorientierten Grundschul- und Hauptschulstudentinnen unterscheidet.

3.4.3 Studentinnen im Studiengang Hauptschule

Hauptschulstudentinnen nennen die meisten Motive von allen Gruppen überhaupt (Durchschnitt von 4,1 gegenüber 3,7 gesamt) und sie stehen vor allem bei den schülerorientierten Motiven sowie bei den positiven Praktikumserfahrungen zahlenmäßig an erster bzw. bei allen erfahrungsbezogenen Motiven an zweiter Stelle.

Die schülerorientierten Motive der Hauptschulstudentinnen fallen im Vergleich mit denen der Sonderschulstudentinnen weniger hilfebezogen aus. Zwar finden sich auch hier zweimal Hinweise auf eine Helferinnenmotivation (z.B. „Ich hoffe, den jungen Menschen bei ihren Problemen helfen zu können“), aber die meisten Äußerungen implizieren eher allgemeine *Erziehungsziele*, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- „Ich will die jungen Menschen in ihrer Entwicklung zum Erwachsenen unterstützen und erziehen.“
- „Gerade in der Hauptschule möchte ich mein Augenmerk mehr auf die sozialen Beziehungen richten, soziale Umgangsformen einüben usw.“
- „Ich möchte den jungen Menschen helfen, sich selbst kennenzulernen, und ihnen helfen, sich auf das Leben vorzubereiten.“
- „Ich will als Bezugsperson fungieren (neben oft zerrütteten Familien) ... und Werte vermitteln, die Halt geben.“
- „Ich möchte (gerade in der HS) pädagogisch arbeiten und Jugendliche unterstützen.“

Motive, die auf *eigene Erfahrungen* rekurrieren, geben die Hauptschulstudentinnen wesentlich häufiger an als ihre männlichen Kollegen und als die Grundschul- und Sonderschulstudentinnen. Wie schon erwähnt, nennen allein fünf von ihnen positive Erfahrungen mit Eltern im Lehrberuf, die offensichtlich ein positives Bild des Berufes vermitteln; zwei Beispielzitate: „... weil ich von meiner Mutter beeinflußt bin, da sie Grundschullehrerin war und ihr die Arbeit viel Spaß gemacht hat“; „... weil ich bei meinen Eltern geschen habe, wie abwechslungsreich dieser Beruf ist“.

Das besondere Kennzeichen der Berufsmotivation angehender Hauptschullehrerinnen bildet also – neben dem häufigen Bezug auf eigene Erfahrungen – eine ausgeprägte *‘pädagogische’ Schülerorientierung*, die oft mit der besonderen Erziehungsaufgabe in der Hauptschule gekoppelt ist. Ich ergänze noch zwei Details zur Spezifizierung dieser Motivkonstellation: erstmals führen Hauptschulstudentinnen in der Kategorie der tätigkeitsorientierten Motive die *Abwechslung* relativ und absolut am häufigsten als Motiv an (mehrheitlich mit Büroarbeit kontrastiert, z.B. „kein stupider Bürojob“), während Kreativität kaum vorkommt; zweitens nennen sie öfter als ihre Kommilitoninnen in den anderen Studiengängen *extrinsische Motive*, so vor allem die günstige Arbeitszeiteinteilung.

3.4.4 Studenten im Studiengang *Hauptschule*

Die Berufsmotivation der Hauptschulstudenten unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht nicht nur von ihren Kolleginnen in diesem Studiengang, sondern z.T. auch von den anderen Gruppen. Zunächst stellen sie am seltensten überhaupt das Motiv *‘Arbeit mit Kindern und Jugendlichen’* an die erste Stelle; weiter liegen sie bei den schülerorientierten Motiven deutlich unter dem Durchschnitt und erst recht hinter ihren Kolleginnen. Drittens beziehen sie sich fast nie (nur zwei Angaben) auf eigene Erfahrungen und viertens nennen sie die meisten extrinsischen Motive von allen Gruppen, dabei vor allem die Zeiteinteilung (7mal) und die Ferien (6mal). Schließlich finden sich bei den Hauptschulstudenten relativ am häufigsten tätigkeitsbezogene Motive, die vor allem die Aspekte Abwechslung und Selbständigkeit, nie jedoch Kreativität enthalten. Zusammenfassend ergibt sich also für diese Gruppe eine etwas *unspezifische, wenig schülerorientierte*, dafür aber relativ stark ausgeprägte *extrinsische Motivation*.

3.4.5 Studentinnen im Studiengang *Realschule*

Einige Besonderheiten dieser Gruppe wurden bereits erwähnt: Das Motiv *‘Arbeit mit Kindern und Jugendlichen’* steht seltener als bei den anderen

an erster Stelle, und immerhin drei Studentinnen nennen dieses Motiv überhaupt nicht. Andererseits erwarten Realschulstudentinnen (ähnlich wie die Grundschulstudentinnen) öfter als die übrigen positive Folgen des Berufes für sich selbst; drei Beispiele: „Man muß sich selbst immer weiterentwickeln und verändern“; „es ist eine Befriedigung, wenn (...) aus den ehemaligen Schülern etwas geworden ist“; weil ich mich selbst besser verwirklichen und reflektieren kann“.

Die Angaben der Realschulstudentinnen zu den schülerorientierten Motiven fallen quantitativ unterdurchschnittlich und inhaltlich wenig spezifisch aus; sie reichen von „Kindern etwas beibringen“ über „Schülern in ihrer Entwicklung helfen“ bis zu dem allgemeinen Wunsch einer „positiven Beeinflussung“ der Schüler. Ein zusätzliches und besonders auffälliges Ergebnis liegt darin, daß diese Studentinnen relativ am häufigsten die günstige Verbindung von Familie und Beruf als Motiv angeben (neun von 16). Neben der schwachen extrinsischen Motivation zeichnet sich diese Gruppe also durch eine geringe Schüler- und eine starke Familienorientierung aus.

3.4.6 Studenten im Studiengang Realschule

Im direkten Vergleich mit ihren Kolleginnen unterscheiden sich die Realschulstudenten durch das Fehlen der Motive 'Vereinbarkeit von Familie und Beruf' und positive berufliche Folgen sowie durch die relativ häufigere Angabe tätigkeitsbezogener Motive, wobei vor allem die Abwechslung dominiert. Schülerorientierte Motive geben sie am wenigsten von allen Gruppen an, bei den extrinsischen Motiven hingegen liegen sie – zusammen mit den Hauptschulstudenten – an der Spitze; Einteilung der Arbeitszeit und Beamtenstatus werden hier besonders oft angeführt. Insgesamt fällt die Motivkonstellation der Realschulstudenten ähnlich aus wie die ihrer Kommilitonen beim Lehramt Hauptschule; im Unterschied zu diesen spielen jedoch erfahrungsbezogene Motive (vor allem positive Lehrererfahrungen) eine größere Rolle.

3.4.7 Studentinnen im Studiengang Gymnasium

Ein Spezifikum der Berufsmotivation dieser Studentinnen (wie auch der Studenten) ist die deutlich häufigere Nennung fachlich-inhaltlicher Interessen; mehrere Befragte nennen hier ihre „Lieblingsfächer in der Schule“, die sie jetzt auch studieren. In einem engen Zusammenhang damit stehen die schülerorientierten Motive, die gegenüber den übrigen Gruppen völlig anders ausfallen, weil sie sich vorwiegend auf die Vermittlung fachlichen Wissens konzentrieren, während erziehungs- oder hilfebezogene Motive kaum vorkommen; zwei Beispiele: Wissen in meinen Fächern weitergeben“ (sinngemäß mehrfach), Begeisterung für Sprachen vermitteln“.

Die Studentinnen für das Lehramt Gymnasium unterscheiden sich ferner darin von allen anderen – besonders von den männlichen Studierenden –, daß ihre extrinsische Motivation mit Abstand am schwächsten ausgeprägt ist (nur eine einzige Nennung). Umgekehrt weisen sie den relativ höchsten Anteil erfahrungsbezogener Motive auf, unter denen positive wie negative Erfahrungen mit den eigenen Lehrern sowie allgemein positive Schulerfahrungen besonders häufig sind. Bei den Tätigkeitsmotiven nennen sie vor

allem die Abwechslung. Schließlich spielt bei dieser Gruppe die Antizipation positiver Folgen eine ähnlich große Rolle wie bei den Grundschul- und Realschulstudentinnen. Im Vergleich mit den anderen weiblichen Befragten läßt sich also die Motivation der angehenden Gymnasiallehrerinnen vorwiegend als *fachlich-intrinsisch* kennzeichnen.

3.4.8 Studenten im Studiengang Gymnasium

Hier handelt es sich um die zahlenmäßig kleinste Gruppe meiner Befragung, und deshalb können die entsprechenden Ergebnisse nur grobe Tendenzen wiedergeben. Immerhin ist auffällig, daß kein einziger der neun Studenten ein tätigkeitsbezogenes Motiv nennt; hingegen erreichen die fachlich-inhaltlichen Interessen den relativ höchsten Wert, und die extrinsischen Motive sind seltener als bei den Studenten der Lehrämter Haupt- und Realschule. Im direkten Vergleich mit ihren Kolleginnen unterscheiden sich die angehenden Gymnasiallehrer durch die ziemlich heterogenen volitionalen Motive, die weniger deutlich an der Wissensvermittlung orientiert sind, sowie (genau wie die Realschulstudenten) durch das Fehlen der Motive 'Ver einbarkeit von Familie und Beruf' und positive berufliche Folgen.

4. Ausblick

Die im zweiten Abschnitt erwähnte Identifikation '*motivationaler Risiko gruppen*' kann mit den Ergebnissen meiner Studie allein selbstverständlich nicht geleistet werden. Dennoch will ich mit aller Vorsicht kurz erörtern, welche der zuvor beschriebenen Motivkonstellationen im Hinblick auf mögliche spätere Enttäuschungen oder Unzufriedenheit gefährdet wirken. Was also ist 'riskanter': die Helferinnenmotivation der Sonderschulstudentinnen oder die ausgeprägt extrinsische Motivation der Hauptschulstudenten, die fachbezogenen Motive der angehenden Gymnasiallehrerinnen oder das gesellschaftliche Engagement bei den Grundschulstudentinnen? Wenn es zutrifft, daß idealistische, am pädagogischen Erfolg orientierte Erwartungen eher Gefahr laufen, sich nicht zu erfüllen, dann ließe sich eine ebenso schnelle wie kurzsinnige Antwort geben. Denn bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß die – für sich betrachtet zweifellos 'riskante' – Helferinnenmotivation in vielen Fällen auf eigene Erfahrungen und vermutlich auch Kompetenzen aus der Kinder- und Jugendarbeit gegründet ist, was die Befragten besser auf die Lehrerinnentätigkeit vorbereitet; oder daß die – allein genommen relativ risikoarme – extrinsische Motivation möglicherweise zu einer Unterschätzung der pädagogischen Anforderungen im alltäglichen Umgang mit den Schülern führt, deren Bewältigung u.U. zunehmend belastet und die äußeren Vorteile in den Hintergrund drängt. Schon diese beiden Beispiele machen eine Korrektur notwendig: Es sollte – gerade für die Beratung von Studierenden – nicht darum gehen, Risiko-'Gruppen' zu ermitteln, sondern je *individuelle* Motivkonstellationen zu berücksichtigen, die mal geringere, mal höhere Realisationschancen mit sich bringen.

In der Einleitung sind einige *Gegengründe* der Berufswahl angeführt, die sich in den Antworten der Studierenden nur selten wiederfinden (nach solchen Gründen habe ich allerdings auch nicht explizit gefragt). Die weni-

gen Einschränkungen, die knapp 10% der Befragten formulieren, beziehen sich in erster Linie auf die unsicheren bzw. schlechten Anstellungschancen. Mehrfach genannt wird daneben die schwierige Situation an den Hauptschulen, in der einige aber auch eine positive Herausforderung sehen. Zwei Studierende räumen ein, eigentlich ein anderes (NC-)Fach lieber gewählt zu haben, und zwei weitere verweisen auf die „schlechten Studienbedingungen“, die sie an der endgültigen Berufssentscheidung zweifeln lassen.

Am Schluß möchte ich den Leserinnen und Lesern nicht vorenthalten, was ein Student als letztes seiner Motive formuliert: „Ich will Lehrer werden, weil ... ich zum Professor zu faul bin“; hoffentlich täuscht er sich da nicht.

Literatur

- Flaake, Karin: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt: Campus 1989
- Glumpler, Edith: Lehrerin – „der“ Frauenberuf? In: Edith Glumpler (Hg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993, S. 187-221
- Hänsel, Dagmar: Frauen und Männer im Lehrberuf. In: Pädagogik. 1997, 4, S. 16-21
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS-Umfrage): Die Schule im Spiegelbild der öffentlichen Meinung. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim: Juventa 1996, S. 13-55
- Oelkers, Jürgen: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Dagmar Hänsel und Ludwig Huber (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel: Beltz 1996, S. 39-53
- Oesterreich, Detlef: Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987
- Stelmann, Klaus: Motive für die Wahl des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26, 1980, S. 581-586
- Stelmann, Klaus: Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau. 40, 1986, S. 353-366
- 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
- Terhart, Ewald u.a.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang 1994
- 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)
- 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