

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Wolf-Thorsten Saalfrank & Sabine Weiß &
Agnes Braune & Ewald Kiel*

**BERUFSWUNSCH
DEUTSCHLEHRER/IN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 40-56.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Wolf-Thorsten Saalfrank, Sabine Weiß, Agnes Braune & Ewald Kiel

BERUFSWUNSCH DEUTSCHLEHRER/IN

1 Einleitung

Studierende, die das Ziel haben später Deutsch zu unterrichten und sich für dieses Fach entscheiden, werden mit einer Vielzahl unterschiedlicher Inhalte bzw. Fachdisziplinen konfrontiert. Im Rahmen der Germanistik sind dies insbesondere die drei großen Bereiche: Literaturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik. Weitere Bereiche sind unter der interkulturellen Perspektive noch Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Betrachtet man Beschreibungen zur Germanistik, dann werden von den Studierenden die unterschiedlichsten Inhalte und Anforderungen erwartet: „Ein großes Lesepensum sollte für einen Studienanfänger kein Problem darstellen, da kanonische Werke ebenso wie dazugehörige Forschungsliteratur gelesen werden müssen. Ebenso wird ein Interesse an der Sprache, das auch vor der Untersuchung des grammatischen Systems und Sprachwandelprozessen nicht zurückschreckt, vorausgesetzt. Man sollte also nicht nur ein begeisterter Hobby-Leser sein“ (Werschetzki 2009).

Letztendlich ist die Wahl von Studium und Beruf, gleich welcher Fachrichtungen, ein komplexer Entscheidungsprozess, in dem unter anderem, neben den fachlichen Inhalten, insbesondere individuelle Ziele und Interessen, die subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen sowie Anforderungen, Kosten und das Arbeitsplatzangebot von Bedeutung sind (Schutz, Crowder & White 2001). Folgt man Theorien zum Berufswahlverhalten (z.B. Holland 1985), so kann die Entscheidung für ein Studium als ein Ergebnis von Bewertungsprozessen beschrieben werden, die auf einer möglichst optimalen Passung zwischen den je personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung basieren. Der Lehrberuf stellt für viele (angehende) Studierende eine attraktive berufliche Perspektive dar. Erhebungen von 2007 zufolge haben sich in Deutschland fast 27.000 Studienanfänger für ein Lehramtsstudium entschieden (Heine, Willich, Schneider & Sommer 2008). Dies zeigt die große Relevanz des Lehramtsstudiums, auch wenn in populären Medien, wie in wissenschaftlichen Berichten, wiederholt Belastungen und Klagen (Schaarschmidt 2005; Wendt 2001) dokumentiert werden.

Das Studium der Germanistik ist für viele Studierende ein sehr begehrtes Studium, trotz rückläufiger Zahlen. So schreibt Werschetzki: „Das Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt der Uni Duisburg Essen (ISA) zeigt anhand einer Quelle des Statistischen Bundesamtes, dass es 2006 bundesweit 13.661 Studienanfänger in der Germanistik gab. Allerdings ist ein Rückgang in den Studienanfängerzahlen seit 2003 zu verzeichnen. Damals nahmen noch 18.718 Abiturienten ein Germanistikstudium auf“ (Werschetzki 2009).

Wie stellt sich die Situation nun im Lehramt konkret dar? Die eben beschriebene Ausgangssituation führt zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Motive liegen der Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Deutsch zugrunde?
- Welche Studiererwartungen haben Lehramtsstudierende mit Unterrichtsfach Deutsch?
- Welche Sozial- und Methodenkompetenzen schreiben sich Studierende mit Unterrichtsfach Deutsch zu?

Grundlage der folgenden Untersuchung bildet eine große Längsschnittstudie (2006-2011) der Ludwig-Maximilians-Universität München in Zusammenarbeit der Universität Passau. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf einem Querschnitt der ersten Erhebung. Den Schwerpunkt bilden dabei der Vergleich Lehramtsstudierender mit Unterrichtsfach Deutsch und der Gesamtstichprobe, sowie die Schulart und das Geschlecht.

Welche Motivation der Entscheidung für ein Lehramtsstudium zugrunde liegen, ist seit vielen Jahren Gegenstand von Untersuchungen (z. B. Kiel, Geider & Jünger 2004; Ulich 2000; Thierack 2002). Dass die Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender schulartspezifisch differiert, ist hinreichend bekannt (z. B. Terhart et al. 1994), schließlich werden mit jeder Schulart bestimmte Arbeitsschwerpunkte und Anforderungen assoziiert. So gilt allgemein die Gymnasialausbildung als wissenschaftlich, die Haupt- und Realschulbildung als überschaubar und die Grundschulbildung als einfach, kurz und mit nur geringem wissenschaftlichem Anspruch. Darin spiegeln sich zentrale Studien- und Berufswahlmotive wider: Die Entscheidung für einen bestimmten Lehramtsstudiengang erfolgt durch den Abgleich von Interesse und der eigenen Leistungseinschätzung mit den antizipierten Leistungsanforderungen – ein Prozess, der nicht nur zwischen unterschiedlichen Berufen, sondern auch zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen stattfindet. Zentrale Motive der Studien- und Berufswahl liegen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie im fachspezifischen Interesse. Eine solide fachwissenschaftliche Basis ist Voraussetzung für das Unterrichten, nicht nur, aber vor allem in weiterführenden Schularten, schließlich ist die Vermittlung einer vertieften Bildung erforderlich, um Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen, sie auf ein Studium oder auf anspruchsvolle Berufe vorzubereiten. Dementsprechend ist bei der Betrachtung von Studien- und Berufswahlmotiven bei weiterführenden Lehrämtern eine stärkere wissenschaftliche Orientierung festzustellen (Thierack 2002). Eine pädagogische bzw. adressatenspezifische Motivstruktur weisen verstärkt Studierende von Grund- und Hauptschule auf – Schularten, mit denen nicht nur Fachwissen, sondern meist auch erzieherische Kompetenzen assoziiert werden. Es besteht bei den Studierenden oft ein intensiver Wunsch, eine Beziehung zu Kindern herzustellen, an ihrer Erziehung teilzuhaben und für sie Mutterersatz, Ansprechpartner und Spielgefährte zu sein sowie ihnen Halt und Sicherheit zu geben (vgl. Wilde 2005).

Während zur Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Schulart und das Geschlecht eine Vielzahl von Studien und Darstellungen (z. B.

Hänsel 1991; Ulich 1998; Wilde 2005) vorliegen, lassen sich kaum Aussagen darüber treffen, ob ein bestimmtes Unterrichtsfach bzw. eine bestimmte Fächerkombination mit einer bestimmten Motivstruktur einhergeht. Doch ist auch hier davon auszugehen, dass individuelle Interessen und Anforderungen mit den gewählten Fächern assoziiert werden. Am ehesten sind noch Schlüsse über Fächer (-verbindungen) aus dem Bereich der Naturwissenschaften (z.B. Chemie, Biologie, Physik) möglich, die beispielsweise von Gymnasiallehramtsstudierenden als anspruchsvolle und komplexe Fachstudien durchlaufen werden und mit dem Motiv des fachspezifischen Wissens und seiner Vermittlung verknüpft werden können (vgl. Urhahne 2006). Es können jedoch kaum Befunde zur Motivstruktur hinsichtlich anderer Fachkombinationen, insbesondere in geisteswissenschaftlichen Fächern zitiert werden.

Dies schließt das Unterrichtsfach Deutsch mit ein. In der vorliegenden Untersuchung studiert jeder dritte Lehramtsstudierende dieses Unterrichtsfach, am häufigsten in der Schulart Gymnasium. Doch liegen dieser Entscheidung andere Studien- und Berufswahlmotive zugrunde als bei der Wahl eines Lehramtsstudiums mit anderen Fächern? Im Vergleich zu Fächern wie Musik, aber auch naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie, Chemie und Physik bzw. Mathematik und Fremdsprachen ist meist von besonderen Voraussetzungen auszugehen, die entweder in der subjektiven Eignung oder auch in besonderen Vorkenntnissen liegen (Weiß et al. 2010a; Weiß et al. 2010b). Wie bereits erwähnt, lässt sich als ein Teil der Studien- und Berufswahlmotivation das Interesse benennen. Zieht man das Kriterium der subjektiven Eignung für ein Unterrichtsfach heran, so ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Wahl des Fachs bzw. der Fächer damit zusammenhängt, welche Anforderungen damit assoziiert und ob die eigenen Fähigkeiten als passend und dafür ausreichend eingeschätzt werden.

2 Das Projekt Wirksamkeit der Lehrerbildung

Das Forschungsprojekt Wirksamkeit der Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung wird in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Gewinnung von Datenbasen über eine Längsschnittstudie zu Studien- und Berufswahlmotiven, Studierenerwartungen, Handlungsfeldvorstellungen, Kompetenzen und Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden. Darauf aufbauend werden qualitative und quantitative Instrumente zur Überprüfung und gegebenenfalls Korrektorempfehlungen von Berufswahlentscheidungen, Beratungs- und Coachinginstrumente entwickelt. Daraus werden Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung gewonnen.

2.1 Stichprobe

Die hier verwendeten Daten stammen aus einer Fragebogenerhebung beider Universitäten. Die Gesamtstichprobe umfasst 1348 Studierende. Die überwiegende Zahl der Studierenden (Gesamtstichprobe) befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten oder zweiten Fachsemester (73,6 %), die übrigen verteilen sich vor allem auf den Zeitraum vom dritten bis zum sechsten Fachsemester (22,7 %). Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21,8 Jahren, zwischen den einzelnen Schularten bestehen hier keine signifikanten Unterschiede. 1054 der insgesamt 1384 Lehramtsstudierenden sind weiblich, was einem Anteil von 76,2 % entspricht. Werden die angehenden Deutschlehrkräfte einzeln betrachtet, so zeigt sich mit 82,3 % ein vergleichsweise etwas höherer Frauenanteil. Die Verteilung der Studierenden auf die unterschiedlichen Schularten ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Schulart	Lehramtsstudierende insgesamt (N=1384)		davon mit Unterrichtsfach Deutsch (N=468)	
Grundschule	288	(20,8 %)	74	(15,8 %)
Hauptschule	156	(11,3 %)	37	(7,9 %)
Realschule	312	(22,5 %)	121	(25,9 %)
Gymnasium	492	(35,6 %)	181	(38,7 %)
Sonderschule	136	(9,9 %)	55	(11,8 %)

Tab. 1: Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Schularten

468 Studierende haben als Unterrichtsfach Deutsch gewählt, besonders häufig im Rahmen der Schulart Gymnasium. Hier studieren 181 (38,7 %) von ihnen das Fach Deutsch. Eine beliebte Fächerkombination mit Deutsch ist für das Lehramt Gymnasium, aber auch für die Realschule das Fach Geschichte, gefolgt von Kunst, Erdkunde und Religion.

2.2 Instrumente

Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das zum einen auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (Steltmann 1980; Oesterreich 1987; Ulich 1998; Kiel, Geider & Jünger 2004). Zum anderen wurden, um ein möglichst umfangreiches Spektrum zu erreichen, einzelne fehlende Aspekte durch Expertenbefragung generiert. Mit einer Faktorenanalyse¹ wurden die Dimensionen extrahiert. Da das Instrument zur Messung der Studien- und Berufswahlmotive 76 Items umfasst, erschien eine Reduktion der Variablenanzahl sinnvoll. Variablen mit ähnlichen Informationen werden in homogenen Gruppen ohne Informationsverlust zusammengefasst und besitzen auch günstigere messtechnische Eigenschaften als einzelne Variablen. Die Beschreibung und Erklärung der Informationen wird durch weniger Komponenten möglich (Bühner 2006).

1 Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung

Motiv	Beispiel-Item
	Ich habe mich für das Lehramtsstudium entschieden ...
Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	... weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern/ Jugendlichen habe.
Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern	... um Kinder/Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.
Fachspezifisches Interesse	... weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfach(fächern) habe.
Eigene Erinnerung an die Schulzeit	... weil ich überwiegend positive Erinnerungen an die eigene Schulzeit habe.
Lehramt als Notlösung	... weil ich keine Möglichkeit hatte, meinen ursprünglichen Berufswunsch zu verwirklichen.
Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.
Polyvalente Qualifikation	... weil ich glaube, dass das Studium mich auch für nicht entsprechende berufliche Tätigkeiten gut qualifiziert.
Familienverträglichkeit	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.

Tab. 2: Beispiele für Motive der Studien- und Berufswahl

Nicht nur Studien- und Berufswahlmotive, sondern auch die Studierenerwartungen gehören in ein vollständiges Bild eines Lehramtsstudierenden. Die Items wurden aus den von HIS (2002) durchgeführten Befragungen zur allgemeinen Studierenerwartung generiert und durch berufsspezifische Erwartungen ergänzt.

Die Sozial- und Methodenkompetenz, die sich an dem von Bodensohn entwickelten Fragebogen zur Selbstbewertung der Kompetenzentwicklung orientiert (Bodensohn 2002) gibt ein umfassendes Bild der Studierenden.

3 Ergebnisse zur Studien- und Berufswahl und zum Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte

Bei einer Betrachtung der Ergebnisse können drei verschiedene Bereiche ausgemacht werden, die interessante Erkenntnisse zum Studium des Unterrichtsfaches zulassen. So werden erstens die Studierenden des Faches Deutsch als Gesamtgruppe im Vergleich zur Gesamtstichprobe dargestellt, zweitens die Unterschiede nach Geschlecht und drittens nach Schularten.

3.1 Deutschstudierende im Kontext der Gesamtstichprobe

Für eine Diskussion um das Unterrichtsfach Deutsch ist ein Blick auf die Zusammensetzung der Befragten, die schon kurz bei der Beschreibung der Stichprobe angesprochen wurde, interessant. So sind von allen Befragten (N=1385) 76,3 % weiblich und 23,7 % männlich. Vergleicht man verschiedene Unterrichtsfächer, so unterscheidet sich der Männer- und Frauenanteil in Deutsch und Geschichte signifikant ($p < .01$), in Mathematik und Englisch nicht.

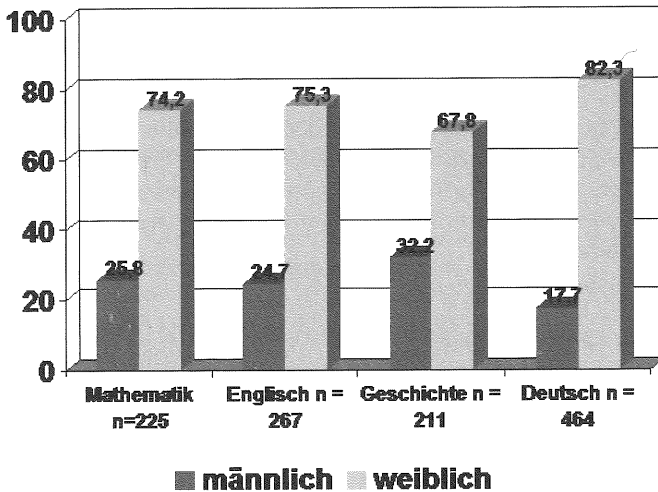


Abb.1: Geschlechterverteilung auf andere Unterrichtsfächer

Diejenigen aus der Gesamtstichprobe, die sich im Rahmen der Fachwahl für Deutsch entschieden haben, befinden sich zu 49% im ersten Semester, 9,3% studieren im zweiten, 6,9% im dritten, 10,7% im vierten Semester, weitere 14,1% verteilen sich auf das fünfte bis achte Semester. Auch innerhalb der Verteilung auf die Schularten (vgl. Tab.1) zeigen sich deutliche Unterschiede. So zeigt die Verteilung der befragten Studierenden eine große Mehrheit an Studierenden mit Lehramt Gymnasium, demnach studieren von denjenigen, die Deutsch als Unterrichtsfach gewählt haben 7,9% Hauptschullehramt, 11,8% Lehramt für Förderschule, 15,8% Grundschullehramt, 25,9% Lehramt für Realschulen und 38,7% Lehramt für Gymnasien.

Studierende des Faches Deutsch unterscheiden sich nicht von den anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen hinsichtlich der Frage, wie sicher sie sich sind, dass der Lehrerberuf für sie das Richtige ist. Die Studierenden wurden auf einer Skala von 1 (sehr unsicher) bis 6 (sehr sicher) danach gefragt. Das Ergebnis zeigt mit einem Mittelwert von 4,96, dass die meisten Studierenden sich ziemlich sicher zu sein scheinen, dass der Lehrerberuf zum Befragungszeitpunkt für sie die richtige Entscheidung war, wobei eine deutliche Streuung auffällt ($SD=1,06$).

Auf einem zweiseitigen Signifikanzniveau von $p < .01$ haben Studierende mit dem Fach Deutsch im Vergleich eine schlechtere Abiturnote als die Gruppe der Studierenden, die nicht Deutsch als Unterrichtsfach gewählt haben ($F = ,710$, $df = 1354$). So hat die Gruppe der ‚Deutschstudierenden‘ ($n=454$) im Durchschnitt eine Abiturnote von 2,51 ($SD=0,53$). Studierende anderer Unterrichtsfächer 2,42 ($SD=.56$; $n=902$). Der Median der Gesamtstichprobe liegt bei einem Mittelwert von 2,5.

Studierende, die das Fach Deutsch als erstes Unterrichtsfach gewählt haben, unterscheiden sich von der gesamten Gruppe der befragten Studierenden in den Studien- und Berufswahlmotiven in den Bereichen ‚fachspezifisches Interesse‘ und ‚selbstbestimmte Arbeitseinteilung‘ (vgl. Tab. 3) signifikant ($p < .05$). Das bedeutet, dass ihnen das fachspezifische Interesse signifikant wichtiger und im Gegenzug die selbstbestimmte Arbeitseinteilung signifikant unwichtiger ist. Interessant ist auch die Selbsteinschätzung des Faches durch die Studierenden. Bei einer Betrachtung der im Faktor enthaltenen Items kann konstatiert werden, dass Studierende, die später Deutsch unterrichten werden, ihr Fach im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern für wichtiger halten, sie haben mehr Spaß an ihrem Fach und halten es, auch wieder im Vergleich zu anderen Fächern, für wichtiger ihren Schülern dieses spezifische Fachwissen zu vermitteln.

Weniger wichtig als den anderen Befragten ist ihnen die selbstbestimmte Arbeitseinteilung, die Aspekte wie das selbstständige Arbeiten, viel Freizeit zu haben und sich die Arbeit selbst einteilen zu können umfasst. In den anderen Studien- und Berufswahlmotiven, wie Adressatenbezug oder Rahmenbedingungen, unterscheiden sie sich nicht signifikant vom Rest der Befragten.

	Unterrichtsfach Deutsch	N	MW	SD	F (df)	p
fachspezifisches Interesse ²	Nein	917	2,86	.475	3,286 (1,1381)	<.05
	Ja	468	2,92	.483		
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	Nein	917	2,91	.578	,318 (1,1381)	<.05
	Ja	468	2,84	.552		

(1= trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 3: Studien- und Berufswahlmotive – Fach Deutsch

Bezogen auf die Studienerwartungen erwarten sich diejenigen Studierenden mit Unterrichtsfach Deutsch in der persönlichen/sozialen Bereicherung und in der Individualität weniger vom Studium als andere Studierende. D.h. sie erwarten in ihrem

2 Folgende Items sind bei fachspezifischem Interesse (Tab. 3), das zu den Studien- und Berufswahlmotiven zählt, zu finden:

- weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfach(fächern) habe
- weil ich großes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten habe
- weil ich gute Fähigkeiten in den gewählten bzw. zu absolvierenden Studienfächern habe
- um Fachwissen zu vermitteln
- weil ich Spaß an meinen Fächern habe
- weil ich mein Fach/meine Fächer für wichtig halte

Studium weniger Spaß zu haben, weniger eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und weniger abwechslungsreiche Lernsituation (vgl. Tab. 4). Was die Erwartungen an die Vermittlung von Fachwissen³ anbetrifft, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant.

	MW _{Deutsch} (SD)	MW _{andere} (SD)	F (df)	p
Fachwissen	3,44 (.554)	3,47 (.554)	,042 (1,1364)	n.s.
Persönliche/soziale Bereicherung	3,35 (.579)	3,43 (.558)	,188 (1,1360)	<.05
Individualität	3,00 (.607)	3,08 (.608)	4,37 (1,1362)	<.05

(1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 4: Studierenerwartungen – Studierende mit und ohne Unterrichtsfach Deutsch

Ein weiterer Blick soll nun im Bereich der Kompetenzen auf die Sozial- und Methodenkompetenz geworfen werden.

Tabelle 5 zeigt die Sozialkompetenz im Vergleich der Studierenden mit und ohne Fach Deutsch. Hierbei unterscheiden sich die Befragten nur im Bereich der Kommunikationsfähigkeit signifikant (Tab. 5 und 8). Unter der Sozialkompetenz „Kommunikationsfähigkeit“ werden folgende Items zusammengefasst:

- Ich vertrete eigene Anliegen gegenüber anderen.
- Ich drücke mich klar und präzise aus.
- Ich kann anderen zuhören.
- Ich bremsen den eigenen Rededrang.
- Ich vertrete eigene Meinungen begründet.
- Ich stelle komplizierte Sachverhalte verständlich dar.
- Ich beziehe in ein Gespräch andere ein.
- Ich diskutiere unterschiedliche Aspekte sachbezogen.
- Ich frage bei Unklarheiten nach.

Studierende mit Fach Deutsch schätzen hiernach ihre Kommunikationsfähigkeit höher ein als die restlichen Befragten, was sicherlich einen wesentlichen Kern des Studiums ausmacht. Somit kann man davon ausgehen, dass die Selbstzuschreibung einer besonderen Kommunikationsfähigkeit ein ausschlaggebender Faktor ist, der einen Entscheidungsgrund darstellt, um Lehramt Deutsch zu studieren (vgl. Tabelle 5).

3 Fachwissen wird hier nicht weiter differenziert und meint immer das jeweilige Fachwissen eines Faches aus dessen je eigenem Fachverständnis heraus. Innerhalb der Studierenerwartungen wurde Fachwissen (Tab. 4) nur mit dem Item „... dass das für meinen späteren Unterricht notwendige wissenschaftliche Fachwissen angeboten wird.“ abgefragt.

	MW _{Deutsch} (SD)	MW _{andere} (SD)	F (df)	p
Führungsfähigkeit	4,51 (.55)	4,49 (.54)	,003 (1,1368)	n.s.
Selbstständigkeit	4,97 (.59)	4,91 (.59)	,184 (1,1366)	n.s.
Kooperationsfähigkeit	4,66 (.54)	4,63 (.56)	,762 (1,1368)	n.s.
Situationsgerechtes Auftreten	4,99(.61)	4,92 (.62)	,493 (1,1367)	n.s.
Verantwortungsbewusstsein	4,93 (.51)	4,89 (.52)	1,529 (1,1370)	n.s.
Kommunikationsfähigkeit	4,79 (.50)	4,73 (.49)	,005 (1368)	<.05
Kritikfähigkeit	4,51 (.58)	4,46 (.60)	,771 (1,1368)	n.s.

(1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 5: Sozialkompetenzen – Studierende mit und ohne Unterrichtsfach Deutsch

		N	MW (SD)	F (df)	p
Methodenkompetenz Reflexivität	nein	904	4,60 (.63)	3,13 (1,1364)	<.01
	ja	464	4,71 (.58)		
	Total	1368			
Methodenkompetenz Analysefähigkeit	nein	900	4,38 (.69)	1,30 (1,1360)	<.05
	ja	464	4,48 (.64)		
	Total	1364			
Methodenkompetenz Arbeitstechnik	nein	903	4,52 (.60)	1,69 (1,1363)	<.05
	ja	464	4,53 (.57)		
	Total	1367			

(1 = trifft voll und ganz zu, 6 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 6: Methodenkompetenz – Unterrichtsfach Deutsch

Bei den Methodenkompetenzen sind die drei Kompetenzbereiche – Reflexivität, Analysefähigkeit und Arbeitstechnik – ausgewählt worden, die jeweils signifikante Unterschiede aufweisen (vgl. Tab. 6).

Demnach glauben ‚Deutschstudierende‘ besser reflektieren zu können, sie schätzen ihre Analysefähigkeit besser ein und sehen auch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Arbeitstechniken ausgeprägter. Im Bereich der Flexibilität und Zielorientierung gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Fasst man nun die beiden Kompetenzbereiche zusammen, so kann man sagen, dass ‚Deutschstudierende‘ sowohl ihre Methoden- als auch ihre Sozialkompetenz höher einschätzen als diejenigen, die nicht das Fach Deutsch studieren.

3.2 Deutschstudierende im Kontext des Geschlechterbezugs

Sowohl in der gesamten Gruppe, unabhängig vom Unterrichtsfach, als auch bei den Studierenden des Fachs Deutsch zeigen sich bei den Studien- und Berufswahlmotiven signifikante Unterschiede im Geschlecht. Für Frauen ist der Adressatenbezug ($p < .01$), der Idealismus ($p < .05$), die Herausforderung und Gestaltungsmöglichkeiten ($p < .01$), die Förderung der Schüler ($p < .01$), die Freude an zwischenmenschlichen Kontakten ($p < .01$) und die Familienverträglichkeit ($p < .01$) ein wichtigeres Motiv, um Lehramt zu studieren, als für Männer. Männliche Studierende legen dagegen mehr Wert auf selbstbestimmte Arbeitseinteilung ($p < .01$) und gehen davon aus, dass das Lehramtsstudium nicht allzu hohe Anforderungen ($p < .05$) hat im Vergleich zu anderen möglichen Studiengängen.

Insgesamt unterscheiden sich die Studierenden mit Fach Deutsch, was die Erwartungen an die Vermittlung von Fachwissen an der Universität betrifft, nicht von denjenigen, die ein anderes Fach gewählt haben. Betrachtet man die Studierenerwartungen geschlechtsspezifisch, so finden sich in der gesamten Gruppe signifikante Unterschiede bei den Erwartungen an das Fachwissen und die persönliche/soziale Bereicherung. Frauen erwarten sich hier wesentlich mehr vom Studium als Männer, was auch für die Gruppe der ‚Deutschstudierenden‘ gilt (vgl. Tab. 7).

	MW (SD) _w	MW (SD) _m	F (df)	p
Fachwissen	3,48 (.55)	3,26 (.55)	8,12 (1,457)	<.01
Persönliche/soziale Bereicherung	3,37 (.57)	3,21 (.63)	,03 (458)	<.05
Individualität	2,96 (.61)	3,18 (.55)	,261 (1,456)	<.05

(1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 7: Studierenerwartungen – Weibliche und männliche Deutschstudierende

Gerade der Faktor der Individualität ist hier bedeutsam, so werden in der Untersuchung unter Individualität zwei Faktoren zusammengefasst, zum einen der Aspekt einen großen Freiraum für die eigene Gestaltung der Studieninhalte zu haben und zum anderen, dass eine hohe Vereinbarkeit von Studium und Freizeitgestaltung gewährleistet wird. Abweichend von der gesamten Gruppe erwarten sich die

Deutsch studierenden Männer mehr Individualität im Studium als ihre Kommilitoninnen. D.h. Männer erwarten einen großen Freiraum für die eigene Gestaltung der Studieninhalte, und dass sich das Studium gut mit ihrer Freizeit vereinbaren lasse (vgl. Tab. 7).

Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass männliche Deutschstudierende angeben, dass sie weniger Kenntnisse bezüglich anderer Berufe haben, es keine anderen Berufe gibt, die sie reizen, aber auch wenig Kenntnisse und wenig Interesse bezüglich anderer Studienrichtungen haben. Hier unterscheidet sich die gesamte Gruppe nicht zwischen Männern und Frauen, jedoch gibt es bei den Deutschstudierenden signifikante Unterschiede.

Die geschlechtsbezogene Perspektive zeigt sich auch bei den Sozialkompetenzen. Anzumerken bleibt jedoch, dass sich die Unterschiede zwischen Männern und Frauen über die Gesamtstichprobe zeigen und nicht nur bei Studierenden des Faches Deutsch. Dennoch lassen sich auch hier für das Fach Deutsch Konsequenzen ableiten, was in der abschließenden Diskussion nochmals angesprochen wird (vgl. Tab. 8).

	MW (SD) _W	MW (SD) _M	F (df)	p
Führungsfähigkeit	4,56 (.52)	4,28 (.61)	2,15 (1,457)	<.01
Selbstständigkeit	5,02 (.56)	4,74 (.70)	1,32 (1,456)	<.01
Kooperationsfähigkeit	4,72 (.49)	4,36 (.68)	13,15 (1,457)	<.01
Situationsgerechtes Auftreten	5,07 (.54)	4,57 (.75)	12,18 (1,457)	<.01
Verantwortungsbewusstsein	4,98 (.44)	4,64 (.66)	15,43 (1,457)	<.01
Kommunikationsfähigkeit	4,83 (.45)	4,51 (.60)	2,17 (1,457)	<.01
Kritikfähigkeit	4,53 (.55)	4,42 (.69)	1,88 (1,457)	n.s.

(1 =trifft überhaupt nicht zu, 6= trifft voll und ganz zu)

Tab. 8: Sozialkompetenzen – weibliche und männliche Deutschstudierende

3.3 Deutschstudierende im Kontext des Schulartbezugs

Von Interesse ist auch eine Betrachtung der signifikanten Studien- und Berufswahlfaktoren getrennt nach Schulart für das Fach Deutsch. Die Studierenden unterscheiden sich in einigen Bereichen der Studien- und Berufswahlmotivation zwischen den Schularten signifikant. Dies gilt bei der folgenden Aufstellung sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die Gruppe der Deutschstudierenden, die im Folgenden betrachtet wird (vgl. Tab. 9).

	Gesamt (n=468)		GS (n=74)		HS (n=37)		RS (n=121)		GYM (n=181)		FS (n=55)		p
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
adressatenbezogene / pädagogische Motivation	3,37	.45	3,47	.38	3,40	.40	3,35	.44	3,26	.49	3,54	.35	<.01
fachspezifisches Interesse	2,98	.44	2,83	.41	2,76	.37	3,01	.43	3,16	.42	2,70	.37	20,54 (4,462)
Schüler fördern	3,12	.62	3,28	.52	3,25	.39	3,16	.60	2,92	.69	3,35	.48	8,69 (4,462)
eigene Erinnerungen / Erfahrungen	2,31	.68	2,39	.65	2,47	.67	2,41	.69	2,13	.64	2,49	.70	5,80 (4,462)
einfacher Weg	1,50	.57	1,53	.61	1,80	.70	1,69	.61	1,33	.45	1,42	.49	11,01 (4,462)
mangelnde Kenntnisse	1,64	.52	1,57	.53	1,68	.51	1,77	.52	1,59	.52	1,62	.46	2,77 (4,462)
Familienverträglichkeit	2,76	.65	2,84	.57	2,68	.68	2,87	.67	2,72	.65	2,58	.69	2,55 (4,462)

(1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu)

Tab. 9: Berufswahlmotive nach Schulart

Tabelle 9 zeigt die Berufswahlmotive, bei welchen sich die Schularten signifikant ($p < .01$) unterscheiden. Die Überprüfung fand über eine einfaktorielle Varianzanalyse statt (ANOVA). Hierbei handelt es sich um ein parametrisches Testverfahren zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden zwischen mehreren Gruppen, wobei eine kategoriale unabhängige Variable in Bezug auf eine intervallskalierte abhängige Variable verglichen werden (Bortz, 1993).

Für Studierende des Lehramts für Förderschulen ist das Motiv des Adressatenbezugs wesentlich dominanter als für andere Schularten (Mw_{FS} 3,54 vs. Mw_{Gesamt} 3,37). Am geringsten ausgeprägt ist dieses Motiv bei den Studierenden des Lehramts für Gymnasien, die wiederum ein wesentlich höheres fachspezifisches Interesse aufweisen, als Studierende anderer Schularten (Mw_{Gym} 3,16 vs. Mw_{Gesamt} 2,98). Hier liegt der geringste Wert bei Förderschule und Hauptschule (Mw_{FS} 2,7 und Mw_{HS} 2,76) (vgl. Tab. 9).

Im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit gibt es zwischen den Schularten ebenfalls signifikante Unterschiede, d.h., dass Kenntnisse und Interesse über das aufgenommene Studium in Beziehung auf den späteren Beruf bei der Wahl des Studienfachs ebenfalls eine Rolle spielen. Hier zeigt sich, dass sich die zukünftigen Real-schullehrer am geringsten mit dem, was auf sie zukommt, beschäftigen bzw. dass sie sich nicht

so intensiv wie Studierende anderer Schularten mit den Studieninhalten auseinandergesetzt haben (Mw 1,77). Der niedrigste Wert (Mw 1,59), aber damit die meisten Kenntnisse und das höchste Interesse, findet sich wiederum bei den gymnasialen Lehramtsstudierenden. Eher geringere Anforderungen an das Studium und den Beruf sehen Studierende für das Lehramt an Hauptschulen (Mw 1,8), wogegen sich diejenigen, die sich für das Lehramt Gymnasium entschieden haben, den hohen Studienanforderungen eher bewusst zu sein scheinen (Mw 1,33) (vgl. Tab. 9).

Wichtig bei der Wahl des Unterrichtsfaches sind auch eigene Erfahrung bzw. Erinnerungen an den selbst erlebten Deutschunterricht. Wenn man sie fragt, warum sie denn Lehramt studieren, hört man immer wieder von Studierenden, dass ein wichtiger Grund die eigenen Erfahrungen in der selbst erlebten Schulzeit sind. Dies sind zum einen Assoziationen bezüglich Lehrern, die ein besonderes Vorbild für den eigenen Unterricht sein können, und zum anderen Lehrkräfte, die einen dazu veranlassen, dass man es besser machen will. Besonders wichtig scheint dieser Eindruck bei den Studierenden des Lehramts für Hauptschulen zu sein (Mw 2,47) und weniger entscheidend für die Studierenden mit dem Ziel der Gymnasiallehrkraft (Mw 2,13) (vgl. Tab. 9).

Von Bedeutung ist auch die Frage nach der Familienverträglichkeit des Lehrerberufs, ein Faktor, der auch in anderen Untersuchungen als Motiv für die Entscheidung dieses Berufs angeführt wird. Gerade für Grundschul- und Realschullehramtsstudierende steht die Familienverträglichkeit im Vordergrund. Sie gehen am ehesten davon aus, dass sie Beruf und Familie gut miteinander vereinbaren können (Mw 2,87). Interessant ist, dass der Mittelwert für die Studierenden für Förderschule mit Hauptschuldidaktik deutlich unter dem Mittelwert der gesamten Gruppe liegt (Mw_{FS} 2,58 vs. Mw_{HS} 2,76). Vermutlich sehen zumindest einige von ihnen doch Probleme, dass sie in ihrem Berufsleben auch außerhalb der Institution Schule viel mit ihren Schülern zusammenarbeiten müssen (vgl. Tab. 9).

Im Bereich der Sozialkompetenz wird deutlich, dass Studierende für Gymnasium ihre Kompetenzen im Bereich Selbstständigkeit deutlich höher einschätzen als zukünftige Grundschullehrerinnen (Mw_{Gym} 4,92 vs. Mw_{GS} 5,1) (vgl. Tab. 10). Über alle Schularten hinweg zeigt sich hier kein signifikantes Ergebnis.

Der Faktor „Selbstständigkeit“ der Sozialkompetenz setzt sich aus folgenden Items zusammen:

- Ich ergreife Initiative.
- Ich lerne selbstständig.
- Ich setze selbstständig Ziele.
- Ich trete selbstbewusst auf.
- Ich bewältige Projekte selbstständig.
- Ich arbeite selbstständig.

Vielleicht assoziieren die Studierenden den Bedarf an solchen Fähigkeiten mit der Annahme, dass vor allem im Gymnasium mit dem speziellen Unterrichten eines Faches der Lehrer eher alleine gelassen ist als in anderen Schularten.

Sozialkompetenz Selbstständigkeit	N _{GS}	N _{GYM}	MW (SD) _{GS}	MW (SD) _{GYM}	F (df)	P
	74	181	4,92 (.57)	5,10 (.58)	,818 (253)	<0.5

(1 =trifft überhaupt nicht zu, 6= trifft voll und ganz zu)

Tab. 10: Sozialkompetenz „Selbstständigkeit“

4 Fazit

Im Vergleich der Deutschstudierenden mit der Gesamtgruppe ist, wie gezeigt, vor allem der Aspekt des Fachwissens auffällig, da Studierende des Faches Deutsch mit einer hohen Motivation bezüglich des Fachwissens ihr Studium antreten, aber gleichzeitig auch davon ausgehen, dass dies im Rahmen ihres Studiums nicht erfüllt wird. Diese Asymmetrie zwischen der hohen fachwissenschaftlichen Motivation einerseits und der geringen Erwartung daran andererseits, dass die Anforderungen des Studiums der eigenen Motivation entsprechen, macht Probleme deutlich, dass entweder die Studierenden sich über die Inhalte im Vorfeld nicht genügend informiert haben oder möglicherweise auch dass die Inhalte und Anforderungen nicht entsprechend vermittelt bzw. transparent nach außen dargestellt wurden.

Betrachtet man die Faktoren, die sich die Studierenden selbst als Stärken im Vergleich mit den Studierenden anderer Lehramtsfächer zuweisen, so ist hier die „Kommunikationsfähigkeit“ im Bereich der Sozialkompetenz hervorzuheben. Im Bereich der Methodenkompetenz glauben die Deutschstudierenden, dass sie im Vergleich zu anderen Studierenden besser reflektieren können, sie schätzen ihre Analysefähigkeit höher ein und auch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Arbeitstechniken sehen sie als ausgeprägter an.

Die bereits viel diskutierte Feminisierung des Lehrerberufs (Enzelberger 2001, Hänssel 1991) verbunden mit den entsprechenden Konsequenzen für die Sozialisation, insbesondere von Jungen, wird auch in den Zahlen unserer Untersuchung deutlich. Prägnant ist dieser Zustand, wie gesehen, im Fach Deutsch, wobei die Gründe vielfältig sind und hier im Einzelnen nicht diskutiert werden können und einer eigenen Untersuchung bedürfen, wobei von Interesse wäre, wie sich die Identifikation der männlichen Studierenden mit dem Fach Deutsch gestaltet.

Wenn man die Datenlage bezüglich der männlichen Studierenden betrachtet, dann bekommt das Studium hier den Anschein einer Notlösung, denn weder informieren sich die männlichen Studierenden über Alternativen (Studienfächer bzw. Berufe), noch vermittelt das Studium ihnen den Eindruck, hohe Anforderungen zu stellen bzw. inhaltlich viel zu bieten. Dies äußert sich auch darin, dass bei männlichen Deutschstudierenden die Zeit für Freizeit bzw. eine individuelle Ausgestaltung der eigenen Studienzeit eine besondere Bedeutung einnimmt. Dazu kommt, dass die Unterrepräsentation der männlichen Studierenden verbunden ist mit einer geringeren Motivation und Selbsteinschätzung.

Bei einer Betrachtung der Schularten im Rahmen der Gesamtstichprobe sind diese erst einmal nicht signifikant. Erst im Vergleich von zwei Schularten, insbesondere Grundschule und Gymnasium, sowie einzelner Fächer, wie hier Deutsch, treten einzelne signifikante Unterschiede auf. Als problematisch im Kontext der Schularten stellt sich zunächst die Realschule dar, da hier als Ergebnis herauskommt, dass sich die angehenden Deutschlehrkräfte dieser Schulart am wenigsten mit ihrem späteren Beruf, also sowohl der Tätigkeit an sich als auch den Inhalten im Vorfeld, beschäftigt haben. Auch hier müssten die Gründe in einer gesonderten Untersuchung im Detail ermittelt werden, damit so Rückschlüsse für eine Weiterentwicklung des Faches gezogen werden können.

Das fachliche Interesse überwiegt insbesondere im Lehramt Gymnasium, das von seiner Profilierung selbst gesehen sich als propädeutische Institution mit wissenschaftlichem Charakter versteht (Baumert, Roeder & Watermann 2005: 494 ff.). Im Vergleich zu anderen Schularten heißt dies, dass das fachliche Interesse in anderen Schularten eine untergeordnete Rolle spielt, hier vor allem im Lehramt Hauptschule. Ein möglicher Grund für die mangelnde Bedeutung des Fachwissens bei angehenden Lehrkräften könnte sein, dass Studierende dieser Schularten davon ausgehen, dass ihre zukünftigen Schüler weniger Interesse an der Vermittlung von Fachwissen haben bzw. nicht über die kognitiven Voraussetzungen verfügen und dass sie mehr und spezifischere Unterstützung in anderen Bereichen benötigen. Dies bestätigt sich auch bei der Betrachtung der Motivwahl im Bereich der Förderung von Schülern, da gerade dies für die zukünftigen Förderschullehrer eine hohe Priorität aufweist ($Mw_{FS} 3,54$, bzw. $Mw_{GYM} 3,33$), gefolgt von den Grundschullehrern ($Mw 3,30$), den Hauptschullehrern ($Mw 3,19$) und den Realschullehrern ($Mw 3,17$). Für die zukünftigen Gymnasiallehrer spielt dieses Motiv eine eher untergeordnete Rolle ($Mw 2,94$). Doch gerade im Lehramt Hauptschule und bei dem hohen Migrantenanteil in dieser Schulform kann ein fundiertes fachliches Wissen eine große Bedeutung haben, da dem Fach im Hinblick auf die Integration eine wichtige Funktion zukommt, weil hier neben Sprachkompetenz auch kulturelle Kenntnisse vermittelt werden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung haben im Hinblick auf die angehenden Deutschlehrkräfte und ihre entsprechenden Motivationen und Erwartungen an Beruf und Studium Fragen aufgeworfen, die als Desiderate in der fachdidaktischen und der schulpädagogischen Forschung ausgemacht werden können (wie die Studierenerwartungen sowie die Studien- und Berufswahlmotivation Deutschstudierender insbesondere der männlichen Studierenden), und die gerade vor dem Hintergrund neuer Studiengänge bzw. auch zukünftiger Schul- und Unterrichtsstrukturen (Saalfrank 2010) weitergehender Untersuchungen bedarf, um Ergebnisse für die Weiterentwicklung von Studium und Berufsfeld eruieren zu können.

Literatur

- Baumert, J./ Roeder, P. M./ Watermann, R. (2005): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, K. S./ Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer, K. U./ Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Aufl. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Bodensohn, R. (2002): Anonyme Selbstbewertung der Kompetenzentwicklung. http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst_0304.pdf
- Bortz, J. (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bremerich-Vos, A. (2006): Deutsch. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.:Klinkhardt, 449-453.
- Bühner, M. (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München u.a.: Pearson Studium.
- Enzelberger, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Hänsel, D. (1991): Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung, 31, 187-202.
- Heine, C./ Willich, J./ Schneider, H./ Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule 16. www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200816.pdf
- Henecka, P./ Lipowsky, F. (2004): Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Heidelberg: Matthes.
- Holland, J.L. (1985): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs.
- Jerusalem, M./ Schwarzer, R. (1999): Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R./ Jerusalem, M. (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>
- Kiel, E./ Geider, F.J./ Jünger, W. (2004): Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Die Deutsche Schule, 96 (2), 223-233.
- Länder der Bundesrepublik Deutschland (2005-2010): Musik, darstellende Kunst. www.studienwahl.de (08.01.2010)
- Nündel, E. (1981): Legitimation und Funktion des Deutschunterrichts im Fächerkanon der Schule. In: Zaber, H. (Hrsg.): Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Paderborn: Schöningh, 19-28.
- Oesterreich, D. (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Roth, K.-H. (1981): Geschichte des Deutschunterrichts. In Zaber, H. (Hrsg.): Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Paderborn: Schöningh, 123-134.
- Saalfrank, W.-Th. (2010): Das Individuum im Unterricht – Individualisierten Unterricht vorbereiten und gestalten. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, H. 2, 163-175.

- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schutz, P.A./ Crowder, K.C./ White, V.E. (2001): The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 299-308.
- Steltmann, K. (1980): Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.
- Terhart, E./ Czerwenka, K./ Ehrich, K./ Jordan, F./ Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M: Lang.
- Thierack, A. (2002): Berufliche Vorstellung von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Münster: Lit.
- Ulich, K. (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Ulich, K. (2000): Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 41-53.
- Urhahne, D. (2006): Ich will Biologielehrer(-in) werden! – Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 111-125.
- Weiß, S./ Kiel, E. (2010a): Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 1 (2). <http://www.b-em.info>.
- Weiß, S./ Braune, A./ Kiel, E. (2010b): Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind Gymnasiallehrer/innen anders? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 10 (3), 66-73.
- Wendt, W. (2001): Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern. Landau: Empirische Pädagogik e. V.
- Werschetzki, K.: Das Studium der Germanistik. 04.01.2009, abgerufen am 02.05.2010 <http://www.studilux.de> <http://www.studilux.de/studium-uni/studiengaenge/germanistik.html>.
- Wilde, A. (2005): Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. *Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Berlin.

Anschrift der Verfasser:

Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank, Dr. Sabine Weiß, Agnes Braune M.A., Prof. Dr. Ewald Kiel, alle Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80832 München.

Wolf-Thorsten.Saalfrank@edu.lmu.de