



Berufswunsch Geographielehrer/in – Motive und Selbstbild im Vergleich zu Studierenden anderer Unterrichtsfächer

Career Aspirations of Geography Teachers – Motives and Self-Perception by Contrast with Students of Other Subjects

Wolf-Thorsten Saalfrank , Sabine Weiß, Simone Schramm, Ewald Kiel

Zitieren dieses Artikels:

Saalfrank, W.-T., Weiß, S., Schramm, S., & Kiel, E. (2013). Berufswunsch Geographielehrer/in – Motive und Selbstbild im Vergleich zu Studierenden anderer Unterrichtsfächer. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(2), S. 81-95. doi 10.18452/24616

Quote this article:

Saalfrank, W.-T., Weiß, S., Schramm, S., & Kiel, E. (2013). Berufswunsch Geographielehrer/in – Motive und Selbstbild im Vergleich zu Studierenden anderer Unterrichtsfächer. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(2), pp. 81-95. doi 10.18452/24616

Berufswunsch Geographielehrer/in – Motive und Selbstbild im Vergleich zu Studierenden anderer Unterrichtsfächer

Wolf-Thorsten Saalfrank, Sabine Weiß, Simone Schramm, Ewald Kiel

Career aspiration of geography teachers – motives and self-perception by contrast with students of other subjects

Prospective geography teachers differ in their career choice motivation from other teacher students. The sample, part of a research project on efficacy and improvement in teacher education at the LMU, has the desire for a job affected by teamwork. The social impact of the future job is also an important motivation. Extrinsic motives like job security are important. Subject-related and pedagogical motives are comparable with all other students. Differentiation by type of school shows, for example, a pedagogical orientation of the motif structure for primary school teachers. Consequences for teacher education as well as development tasks for teacher students were discussed.

Keywords: Teacher education, geography teacher, career choice motivation, study motivation, self-perception, competencies

1 Problemstellung

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 weist auf ein großes Interesse an der Aufnahme eines Lehramtsstudiums hin, auch wenn in Medien wie in wissenschaftlichen Studien wiederholt Belastungen und Klagen (SCHAARSCHMIDT 2005; WENDT 2001) dokumentiert werden. 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 personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung basieren.

Wie stellt sich die Situation nun konkret für angehende Geographielehrkräfte dar? Die eben beschriebene Ausgangssituation führt zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Motive liegen der Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Geographie zugrunde? Unterscheidet sich diese Motivstruktur von der Studierender, die andere Fächer(-kombinationen) gewählt haben und welche Schlüsse lassen sich daraus ableiten?
- Welches Selbstbild weisen Studierende auf, die diese Entscheidung getroffen haben? Welche Kompetenzen schreiben sie sich zu?

Im Folgenden wird die Motivstruktur Lehramtsstudierender in Bezug auf Studium

und Beruf sowie das damit verbundene Selbstbild vorgestellt, im Besonderen aus Sicht angehender Geographielehrerinnen und -lehrer. Grundlage der Untersuchung bildet eine große Längsschnittstudie der Ludwig-Maximilians-Universität München in Zusammenarbeit mit der Universität Passau.

1.1 Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte

Welche Motivation der Entscheidung für ein Lehramtsstudium zugrunde liegen, ist seit vielen Jahren Gegenstand von Untersuchungen (z.B. THIERACK 2002; Ulich 2000). 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. Die Gymnasialausbildung gilt als wissenschaftlich, die Realschulbildung als überschaubar und die Grundschulbildung als einfach, kurz und ohne wissenschaftlichen 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 Anforderungen von Beruf und Ausbildung (SCHUTZ, CROWDER, WHITE 2001) – 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 fachbezogenen Interesse. Eine solide fachwissenschaftliche Basis ist Voraussetzung für das Unterrichten, nicht nur, aber vor allem im Gymnasium und in der Realschule, 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 Lehrkräften eine stärkere wissenschaftliche Orientierung festzustellen (THIERACK 2002; WEISS, BRAUNE, KIEL 2010b). 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 und ihnen Halt und Sicherheit zu geben (WEISS, BRAUNE, STEINHERR, KIEL 2010; WILDE 2005).

Während zur Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Schulart und das Geschlecht eine Vielzahl von Studien und Darstellungen vorliegen, lassen sich kaum Aussagen darüber treffen, ob ein bestimmtes Unterrichtsfach bzw. eine bestimmte Fächerkombination mit einer bestimmten Motivstruktur einhergeht. Doch ist davon auszugehen, wie Studien für die Naturwissenschaften als Unterrichtsfächer (z.B. Chemie, Biologie, Physik) zeigen, die als anspruchsvolle und komplexe Fachstudien durchlaufen werden, dass individuelle Interessen und Anforderungen bei der Wahl dieser Fächer mit dem Motiv des fachbezogenen Wissens und seiner Vermittlung verknüpft werden können (WEISS, BRAUNE, KIEL 2010a). Kaum Befunde zur Motivstruktur können jedoch über andere Fachkombinationen, insbesondere in geisteswissenschaftlichen Fächern, zitiert werden. Dies schließt das Unterrichtsfach Geographie mit ein, es ist ein Forschungsdefizit in diesem Bereich zu

konstatieren. Bestehende Untersuchungen zum Fach Geographie fokussieren vor allem einerseits auf die Inhalte des Fachs (SCHLEICHER 2009), auf den Unterricht bzw. die Unterrichtsgestaltung sowie andererseits auf fachdidaktische Fragestellungen (HEMMER, UPHUES 2011; HEMMER 2004; HEMMER, HEMMER 2000; RHODE-JUECHTERN, SCHMIDTKE, KRÖSCH 2009) oder auf den überstaatlichen Vergleich (LÖSSNER, GŁOWACZ, LÜDEMANN, ADAM-CZEWSKA, SMĘTKIEWICZ 2010). Frühe Veröffentlichungen (z.B. GEIPEL 1974; HARD 1975) sind aufgrund weitreichender Änderungen in der Lehrerbildung kaum noch aussagekräftig.

1.2 Selbstbild angehender Lehrkräfte

Betrachtet man das Selbstbild von Lehramtsstudierenden, so liegen Befunde vor, dass dieses nach Geschlecht und gewählter Schulart differiert. Exemplarisch können hier folgende Feststellungen genannt werden: Wiederholt ist dargestellt, dass sich Studierende des Grundschullehramts in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten unsicherer sind und weniger Vertrauen in diese haben sowie ihre Kompetenzen als geringer einschätzen (RUSTEMEYER, FISCHER 2002; ULICH 2000). Für Studierende des gymnasialen Lehramts ist ein intellektuelles Merkmalsprofil ähnlich dem von Magister- und Diplomstudierenden zu konstatieren (TREPTOW 2006), bezogen u.a. auf Indikatoren wie Intelligenz, Wissen und die Einschätzung eigener Fähigkeiten. Studierende des Lehramts an Gymnasien weisen ein höheres intellektuell-forschendes Interesse auf als Studierende anderer Schularten (KLUSMANN et al. 2009). Die Einschätzung eigener Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit ist besonders in dieser Schulart hoch (ULICH 2000). Dies wiederum steht damit in Einklang, dass Motive wie eine schnelle und mit geringen Anforderungen verbundene Ausbildung im gymnasialen

Bereich noch nie große Bedeutung hatten und haben (ENZELBERGER 2001), schließlich gilt es dem (damit assoziierten) Anforderungsprofil entsprechend schwere fachliche Hürden zu nehmen. Darüber hinaus schätzen weibliche Lehramtsstudierende ihre eigenen Kompetenzen als geringer ein und verfügen über eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung (ULICH 2000). Ähnliches lässt sich für soziale Kompetenzen konstatieren, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ebenfalls betrachtet werden. Hier kann kaum auf bestehende Befunde zum Zusammenhang von Selbstbild und bestimmten Fächerkombinationen hingewiesen werden. Diesem Forschungsdefizit soll im Folgenden nachgegangen werden.

2 Das Projekt Wirksamkeit von Lehrerbildung

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung, das in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau durchgeführt wurde. 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 sowie Beratungs- und Coachinginstrumente entwickelt. Daraus werden Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung gewonnen. Einen Teilbereich des Projekts stellt die Untersuchung von Studien- und

Berufswahlmotiven dar. Aus der Frage, wer Lehrer/in wird, lassen sich zwar keine direkten Aussagen über die Wirksamkeit der Ausbildung an der Hochschule präzisieren. Doch legt gerade die Fragestellung, wer ein Lehramtsstudium aufnimmt, die Grundlage dafür, wie die Lehrerbildung über die Vermittlung von rein fachlichen Inhalten hinaus strukturiert und gestaltet werden muss. So sollten z.B. Studierende mit problematischen Motivationsprofilen eine entsprechende Rückmeldung erhalten (WEISS, LERCHE, KIEL 2011).

2.1 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 1384 Studierende verschiedener Schularten an der LMU München und der Universität Passau. Die Verteilung der Studierenden auf die unterschiedlichen Schularten ist der Tabelle 1 zu entnehmen; sie ist repräsentativ für die Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden an den genannten Universitäten. Die Erhebung erfolgte im Rahmen einer großen Vorlesung zur Einführung in die Schulpädagogik, in der den Studierenden ein Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt wurde. 216 der insgesamt 1384 Studierenden haben als Unterrichtsfach Geographie gewählt, besonders häufig in der Schulart Gymnasium (39,8 %).

Die überwiegende Zahl der Studierenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten oder zweiten Fachsemester (73,6 %), die übrigen verteilen sich vor allem auf dem Zeitraum vom dritten bis zum sechsten Fachsemester (22,7 %). Der

Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21,8 Jahren, zwischen den einzelnen Schularten bestehen keine Unterschiede. 1054 der insgesamt 1384 Lehramtsstudierenden sind weiblich. Das entspricht einem Anteil von 76,2 %.

2.2 Instrumente

Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das zum einen auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (KIEL, GEIDER, JÜNGER 2004; OESTERREICH 1987; STELTSMANN 1980; ULICH 1998): Aus diesen wurden die übereinstimmend als wichtig eingeschätzten Motive zusammengestellt. Zum anderen wurden fehlende Aspekte durch Expertenbefragung generiert. Die Bildung der Skalen erfolgte auf Basis von Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung). Darüber hinaus wurden einige Items, die auf mehrere Faktoren luden, nach inhaltlichen Kriterien gemäß den Expertenbefragungen zugeteilt (s. Tabelle 2).

Den Items liegt ein vierstufige Ratings von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu zugrunde.

Das Selbstbild der angehenden Lehrkräfte wird durch folgende Merkmale und Messinstrumente erfasst:

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (JERUSALEM, SCHWARZER 1999) mit 10 Items ($\alpha = .83$), die v.a. durch Jerusalem und Schwarzer in Studien mit (angehenden) Lehrkräften etabliert wurde,

Tab. 1: Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Schularten

Schulart	Lehramtsstudierende insgesamt (n=1384)		davon mit Unterrichtsfach Geographie (n=216)	
Grundschule	288	(20,8 %)	29	(13,4 %)
Hauptschule	156	(11,3 %)	32	(14,8 %)
Realschule	312	(22,5 %)	56	(25,9 %)
Gymnasium	492	(35,6 %)	86	(39,8 %)
Förderschule	136	(9,9 %)	13	(6,0 %)

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

Motiv	Beispiel-Item	Alpha
	Ich habe mich für das Lehramtsstudium entschieden, ...	
Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	... weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern/Jugendlichen habe.	.87
Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen fördern	... um Kinder/Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.	.77
Fachbezogenes Interesse	... weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfach(fächern) habe.	.79
Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.	.73
Soziale/gesellschaftliche Motive	... weil der Lehrerberuf für die Gesellschaft sehr wichtig ist.	.60
Freude an der Zusammenarbeit mit anderen	... um später in einem Team arbeiten zu können.	.67
Berufliche Sicherheit	... um später als LehrerIn einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	.81
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	... um später als LehrerIn selbstständig arbeiten zu können.	.62
Familienverträglichkeit	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.	.61

- Selbstwertung der sozialen Kompetenz (BODENSOHN 2002) mit den Skalen Führungsfähigkeit (7 Items, $\alpha = .74$), Selbstständigkeit (5 Items, $\alpha = .70$), Kooperationsfähigkeit (7 Items, $\alpha = .70$), Situationsgerechtes Auftreten (4 Items, $\alpha = .69$), Verantwortungsbewusstsein (10 Items, $\alpha = .82$), Kommunikationsfähigkeit (10 Items, $\alpha = .76$) und Kritikfähigkeit (8 Items, $\alpha = .80$),
- Selbstwertung der methodischen Kompetenz (BODENSOHN 2002) mit den Skalen Reflexivität (7 Items, $\alpha = .81$), Analysefähigkeit (7 Items, $\alpha = .77$), Arbeitstechnik (7 Items, $\alpha = .81$), Flexibilität (7 Items, $\alpha = .77$) und Zielorientierung (7 Items, $\alpha = .85$).

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

3.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Für eine Diskussion um das Unterrichtsfach Geographie ist ein Blick auf die Zu-

sammensetzung der Befragten, die schon kurz bei der Beschreibung der Stichprobe angesprochen wurde, interessant. Bei Betrachtung der Fächerkombinationen erweisen sich drei Verbindungen als dominant: Die meisten Studierenden mit Unterrichtsfach Erdkunde ($n=216$) haben Deutsch ($n=59$) gewählt, gefolgt von Wirtschaftswissenschaften ($n=50$) und Englisch ($n=38$). Alle anderen Kombinationsmöglichkeiten wurden nicht oder nur sehr selten gewählt (zwischen $n=1$ bei Latein oder Informatik bis $n=6$ bei Chemie oder Französisch). Überhaupt nicht vertreten sind Kombinationen mit Ethik, Hausaltswissenschaften oder auch Italienisch bzw. Russisch.

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Geschlechterverteilung. So sind von allen Befragten ($n=1385$) 76,3% weiblich und 23,7% männlich. Vergleicht man das Verhältnis der Geschlechter derjenigen, die Geographie studieren, mit den übrigen Studierenden, so zeigt sich, dass mehr Frauen als Männer Geographie studieren (64,7% vs.

Tab. 3: Geschlechterverteilung auf andere Unterrichtsfächer

	Geschlecht	n	%
Studierende insgesamt	weiblich	1054	76,2
	männlich	329	23,8
	total	1383	100
Unterrichtsfach Englisch	weiblich	201	75,3
	männlich	66	24,7
	total	267	100
Unterrichtsfach Erdkunde	weiblich	139	64,7
	männlich	76	35,3
	total	215	100
Unterrichtsfach Deutsch	weiblich	382	82,2
	männlich	83	17,8
	total	465	100
Unterrichtsfach Wirtschaftswissenschaften	weiblich	82	56,2
	männlich	64	43,8
	total	146	100

35,3 %). Geographie wird demnach wesentlich häufiger von Frauen als von Männern gewählt (vgl. Tab. 3).

Die Verteilung nach Schularten (vgl. Tab. 1) weist eine große Mehrheit an Studierenden mit Lehramt Gymnasium auf. Demnach studieren von denjenigen, die Geographie als Unterrichtsfach gewählt haben, 14,8% Hauptschullehramt, 6,0% Lehramt für Förderschule, 13,4% Grundschullehramt, 25,9% Lehramt für Realschulen und 39,8% Lehramt für Gymnasien.

3.2 Vergleich der Studien- und Berufswahlmotive

In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob der Entscheidung für Studium und Beruf von angehenden Geographielehrerinnen und -lehrern eine andere Motivstruktur zugrunde liegt als bei den Studierenden mit anderen Unterrichtsfächern. Dazu wird die Gruppe der 216 angehenden Geographielehrkräfte den übrigen Lehramtsstudierenden gegenübergestellt. Die Berechnung erfolgt varianzanalytisch. Die statistischen Befunde sind in Tabelle 4

zusammengefasst.

Der Vergleich der Studien- und Berufswahlmotive zeigt bedeutsame Unterschiede in den Motiven angehender Geographielehrerinnen und -lehrer im Vergleich zu den Studierenden anderer Schularten auf. Bei der Betrachtung der Motivstruktur können zwei wesentliche Aspekte herausgestellt werden.

Studierende mit Unterrichtsfach Erdkunde differieren zwar nicht in Bezug auf ihren Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten sowie Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern. Dennoch wird eine ausgeprägte Motivstruktur bezüglich der Interaktion mit anderen deutlich: Das Motiv der Zusammenarbeit mit anderen – das schließt Kollegen wie auch andere Personengruppen im schulischen Kontext ein – wird als wichtiger für die berufliche Entscheidung gewichtet. Ebenso wird die Bedeutsamkeit des sozialen bzw. gesellschaftlichen Aspektes der Lehrertätigkeit herausgestellt: Als Lehrkraft einen für die Gesellschaft wertvollen Beitrag zu leisten, einen diesbezüglichen

Tab. 4: Studien- und Berufswahlmotive – Studierende mit und ohne Unterrichtsfach Geographie

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung (standard deviation), F = Effektstärke, df = Freiheitsgrade (degrees of freedom)

Motiv	Geographie	M	SD	F (df)	p
Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	ja	3,33	.39	1,73 (1, 1392)	n.s.
	nein	3,37	.44		
Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen fördern	ja	3,03	.60	2,85 (1, 1389)	n.s.
	nein	3,11	.62		
Fachbezogenes Interesse	ja	2,91	.39	2,55 (1, 1392)	n.s.
	nein	2,97	.46		
Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	ja	1,56	.59	2,73 (1, 1391)	n.s.
	nein	1,49	.59		
Soziale/gesellschaftliche Motive	ja	2,01	.46	10,84 (1, 1392)	<.01
	nein	1,91	.44		
Freude an der Zusammenarbeit mit anderen	ja	2,95	.54	3,53 (1, 1390)	<.05
	nein	2,81	.60		
Berufliche Sicherheit	ja	2,96	.63	14,54 (1, 1388)	<.01
	nein	2,79	.57		
Selbstbestimmte Arbeitseinteilung	ja	2,84	.50	9,94 (1, 1392)	<.01
	nein	2,73	.49		
Familienverträglichkeit	ja	2,76	.65	,20 (1, 1388)	n.s.
	nein	2,74	.68		

Auftrag zu haben trägt signifikant stärker zur Berufswahl bei als Studierende anderer Fächer dies angeben.

Darüber hinaus spielen einige der Motive eine Rolle, die auf die Rahmenbedingungen des Lehrberufs fokussieren. So wird einerseits die Möglichkeit einer selbstbestimmten Arbeitseinteilung signifikant mehr geschätzt, andererseits der mit dem Beruf assoziierten beruflichen Sicherheit Bedeutung zugemessen. Das Motiv der Familienverträglichkeit differiert nicht zwischen den Studierendengruppen.

Fachliche Aspekte spielen keine ausgeprägtere Rolle, hier ist kein signifikanter Unterschied festzustellen. Gleiches gilt für die Anforderungen, die mit dem Studium verbunden werden.

Von Interesse ist in einem zweiten Schritt eine schulartspezifische Betrachtung der Studien- und Berufswahlmotive. Tabelle 5 zeigt eine Aufstellung der Daten explizit für

die Studierenden mit dem Fach Geographie. Es sind die Motive erfasst, bei denen in der varianzanalytischen Berechnung signifikante Unterschiede festzustellen sind.

Basierend auf den Mittelwerten, lässt sich ein besonders ausgeprägtes pädagogisches Interesse sowie der Wunsch nach Förderung von Kindern und Jugendlichen bei Studierenden von Grund- und Förderschule ablesen. Dies bestätigt sich auch in Post-hoc-Tests (nach Scheffé). Durch diese lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten herausarbeiten: Angehende Grund- und Förderschullehrkräfte differieren hierbei von denen am Gymnasium bezüglich des Motivs der pädagogischen Arbeit, angehende Grund- und Gymnasiallehrkräfte bei der Förderung von Schülern (für beide jeweils $p < .05$). Das fachbezogene Interesse ist bei Gymnasiallehramtsstudierenden am

Tab. 5: Studien- und Berufswahlmotive – Fach Geographie – Vergleich nach Schulart

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung (standard deviation), F = Effektstärke, df = Freiheitsgrade (degrees of freedom)

Motiv	Schulart	M	SD	F (df)	p
Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Grundschule	3,47	.32	3,53 (4, 211)	<.01
	Hauptschule	3,39	.38		
	Realschule	3,29	.38		
	Gymnasium	3,25	.41		
	Förderschule	3,57	.28		
Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen fördern	Grundschule	3,24	.49	3,34 (4, 211)	<.01
	Hauptschule	3,19	.60		
	Realschule	2,96	.61		
	Gymnasium	2,90	.61		
	Förderschule	3,31	.54		
Fachbezogenes Interesse	Grundschule	2,78	.38	7,17 (4, 211)	<.01
	Hauptschule	2,78	.38		
	Realschule	2,87	.37		
	Gymnasium	3,07	.37		
	Förderschule	2,68	.28		
Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen	Grundschule	1,83	.66	3,94 (4, 211)	<.01
	Hauptschule	1,59	.59		
	Realschule	1,69	.61		
	Gymnasium	1,43	.47		
	Förderschule	1,38	.51		

stärksten ausgeprägt, signifikant gegenüber allen anderen Schularten ($p < .05$). Der signifikante Befund bei den geringen mit dem Studium assoziierten Anforderungen lässt sich auf die Ablehnung der angehenden Gymnasiallehrkräfte diesem Merkmal gegenüber, signifikant gegenüber der Grundschule ($p < .05$), zurückführen.

Abschließend soll im Kontext der Studien- und Berufswahlmotive möglichen Geschlechtsunterschieden angehender Geographielehrkräfte nachgegangen werden. Auch hier ergeben sich durch varianzanalytische Berechnungen signifikante, wenn auch erwartete und bekannte Unterschiede in der Motivstruktur. Für Frauen ist die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsvoraussetzungen ($M_w = 3,11$, $SD = .55$ vs $M_m = 2,87$, $SD = .66$, $F(df) = 8,35$ (1, 213), $p < .01$), die Freude an der Zusammenarbeit mit anderen ($M_w = 3,04$, $SD = .51$ vs $M_m = 2,78$, $SD = .57$,

$F(df) = 12,09$ (1, 213), $p < .01$) sowie eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ($M_w = 2,91$; $SD = .60$ vs $M_m = 2,51$, $SD = .62$, $F(df) = 20,85$ (1, 211), $p < .01$) entscheidender für die Berufswahl. Männliche Studierende legen dagegen mehr Wert auf selbstbestimmte Arbeitseinteilung ($M_w = 2,79$, $SD = .49$ vs $M_m = 2,95$, $SD = .45$, $F(df) = 4,97$ (1, 213), $p < .01$).

3.3 Selbstbild angehender Geographielehrerinnen und -lehrer

In einem zweiten Schritt soll die Betrachtung der Studien- und Berufswahlmotivation durch das Selbstbild der Lehramtsstudierenden abgerundet werden. Dazu wurden die Selbstwirksamkeitserwartung und verschiedene Aspekte der Sozial- und Methodenkompetenz erhoben. Die Selbstwirksamkeitserwartung (JERUSALEM, SCHWARZER 1999) beschreibt die Überzeugung und das Vertrauen eines Menschen, Ziele durch den Einsatz von Verhaltensweisen errei-

Tab. 6: Soziale und methodische Kompetenzen – Studierende mit und ohne Unterrichtsfach Geographie

Sozialkompetenz	Geographie	M	SD	F (df)	p
Selbstständigkeit	ja	4,85	.58	5,33 (1, 1375)	<.05
	nein	4,95	.59		
Methodenkompetenz	Geographie	M	SD	F (df)	p
Reflexivität	ja	4,53	.63	7,98 (1, 1373)	<.01
	nein	4,66	.62		
Analysefähigkeit	ja	4,32	.66	4,88 (1, 1370)	<.05
	nein	4,43	.67		
Zielorientierung	ja	4,64	.56	4,90 (1, 1373)	<.05
	nein	4,74	.60		

chen zu können. Ein Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Unterrichtsfach Geographie zeigt keine Unterschiede auf ($M_{\text{Geo}}=28,68$, $SD = 3,66$ vs $M_{\text{andere}}=29,01$, $SD = 3,79$, $F(df)=1,37$ (1, 1277), n.s.).

Die Sozial- und die Methodenkompetenz gliedert sich in verschiedene Einzelaspekte, wie in Kapitel 2 beschrieben. Der Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Unterrichtsfach Geographie mittels Varianzanalyse zeigt für folgende Einzelaspekte Unterschiede auf, die Tabelle 6 darstellt.

Studierende mit dem Fach Geographie schätzen ihre Selbstständigkeit geringer ein als Studierende anderer Fächer. Alle weiteren Einzelaspekte der sozialen Kompetenz unterscheiden sich nicht. Was die methodischen Kompetenzen Reflexivität, Analysefähigkeit und Zielorientierung betrifft, so sind es auch hier die angehenden Geographielehrerinnen und -lehrer, deren Einschätzung geringer ausfällt.

Eine Betrachtung der Lehramtsstudierenden mit Unterrichtsfach Geographie bezüglich schulartspezifischer Unterschiede in den sozialen und methodischen Kompetenzen sowie der Selbstwirksamkeit bleibt ohne signifikanten Befund. Die Berücksichtigung des Geschlechts angehender Lehrerinnen und Lehrer weist folgende Ergebnisse auf: Weibliche Studierende schätzen sich in ihrem situationsgerechten Auftreten

als kompetenter ein ($M_w=5,00$, $SD=.52$ vs $M_m=4,81$, $SD=.73$, $F(df)=4,80$ (1, 212), $p<.05$), männliche Studierende beurteilen sich als kritikfähiger ($M_w=4,44$, $SD=.52$ vs $M_m=4,61$, $SD=.58$, $F(df)=4,29$ (1, 212), $p<.05$).

4 Diskussion

Bezüglich der Motivstruktur der Berufswahl und des Selbstbildes angehender Geographielehrerinnen und -lehrer lässt sich folgendes Profil zusammenfassen:

- Der Wunsch nach pädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist ähnlich ausgeprägt wie bei Studierenden anderer Unterrichtsfächer. Gleiches gilt für den Wunsch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.
- Das Motiv der Zusammenarbeit mit anderen Personen, eine Aufgabe von entscheidender Bedeutung im schulischen Kontext (vgl. GRÄSEL, FUSSANGEL, PARCHMANN 2006), spielt eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird die gesellschaftliche Relevanz als Kriterium für die Berufswahl angesehen.
- Fachliche Motive (vgl. MAYR 2009; THIERACK 2002) sind nicht von größerer Bedeutung. Ebenso differiert die Einschätzung bezüglich der Anforderungen des Studiums nicht.

- Gleichzeitig spielen einige der Motive eine Rolle, die auf die Rahmenbedingungen des Lehrberuf fokussieren: Die Möglichkeit einer selbstbestimmten Arbeitseinteilung wird mehr geschätzt, ebenso die mit dem Beruf assoziierte berufliche Sicherheit.
- Das Selbstbild unterscheidet sich in einigen Aspekten von dem Studierender mit anderen Unterrichtsfächern: Angehende Geographielehrkräfte schätzen ihre Kompetenz selbstständig zu arbeiten sowie einige methodische Kompetenzen als geringer ausgeprägt ein.

Zu Anfang wurde beschrieben, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit unterschiedlichen Voraussetzungen beginnen: Sie verfügen über eine bestimmte Motivation, assoziieren Erwartungen, Wünsche und Herausforderungen mit ihrer Entscheidung und treffen Einschätzungen über ihre Fähigkeiten und Kompetenzen. Personale Eigenschaften sollen auf die mit Ausbildung und Beruf antizipierten Anforderungen passen (SCHUTZ, CROWDER, WHITE 2001). Dies lässt sich auch so für angehende Geographielehrerinnen und -lehrer bestätigen. Es ergibt sich ein Bild, das sich in einigen Aspekten von dem Lehramtsstudierender mit anderen Fächerkombinationen unterscheidet – herauszuheben sind die Freude an der Kooperation mit anderen, die gesellschaftliche Relevanz sowie die Bedeutung von mit dem Lehrberuf einhergehenden Rahmenbedingungen. Insgesamt sind keine Befunde festzustellen, die als problematisch zu bezeichnen wären und eine sofortige Reaktion herausfordern. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung Konsequenzen für die Lehrerbildung ableiten.

Die bereits viel diskutierte Feminisierung des Lehrberufs (ECKERT 2006; ENZELBERGER 2001; HÖRL 2010), verbunden mit den entsprechenden Konsequenzen

für die Sozialisation insbesondere von Jungen (z.B. BOLDT 2004), wird auch in den Zahlen der vorliegenden Untersuchung deutlich. Ein Großteil der angehenden Geographielehrenden ist weiblich. Es ist jedoch anzumerken, dass dies nicht nur für dieses Fach zutrifft, sondern auch für einige andere Fächer, z.B. Deutsch oder Fremdsprachen. Entscheidend scheint hier nicht unmittelbar die Wahl des Fachs zu sein, sondern eher Gründe wie z.B. Freude an der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen (HENECKA, LIPOWSKY 2004) oder die Integrierbarkeit von Familie und Beruf (SCHÖLLING 2005) – Motive, die von weiblichen Studierenden häufiger angeführt werden. Bei männlichen Studierenden steht die selbstbestimmte Arbeitseinteilung im Vordergrund, ein Aspekt, der auch bei der Betrachtung der Studierenden des Faches Deutsch im Vergleich männlicher und weiblicher Studierender deutlich wurde (SAALFRANK et al. 2011 S. 40).

In der vorliegenden Untersuchung wird eine zweite ähnliche Problemstellung deutlich, aus der Konsequenzen abzuleiten sind: der Aspekt der Förderung von Kindern und Jugendlichen. Bedingt durch eine Umstellung in Deutschland von einer input- auf eine output-orientierte Steuerung und der Kritik am deutschen Schulsystem, dass eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler fehle, wird der Fördergedanke in allen Schularten immer wichtiger. Mehr und mehr Bundesländer gehen dazu über, entsprechende Förderkonzepte zu entwickeln. Im Rahmen unserer Untersuchung ist das Motiv des Fördernwollens als pädagogisches Berufs- bzw. Studienwahlmotiv besonders in den Schularten Grundschule, Hauptschule und Förderschule verankert. Bei den Lehrämtern Realschule und Gymnasium spielt dieses Motiv eine geringere Rolle – ein durchaus zu beachtender Umstand, denn ein Großteil der angehenden Geographielehrerinnen und -lehrer hat

sich für das Lehramt Gymnasium entschieden. Zwar ist dieses noch immer die Schulform, die das höchste Maß an Fachlichkeit realisiert, so TERHART (2001), und doch ist es „als alleine auf das akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogene orientierte Wissenschafts- und Studienschule [...] heute als Regelfall nicht mehr existent und auch nicht mehr existenzfähig“, so TERHART (2001, S. 121) weiter. Das Anforderungsspektrum hat sich erweitert, denn zunehmend wird auch das Gymnasium mit der Übernahme von Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben konfrontiert. In Bezug auf kognitive Grundfertigkeiten verfügt das Gymnasium zwar über die homogenste Schülerschaft – diese hat in der Regel eine solide Grundbildung und verfügt über kognitive Strategien wie Problemlösung und Planung – dennoch hat die Heterogenität der Schülerschaft auch auf das Gymnasium übergegriffen, wenn auch auf hohem Niveau (KÖLLER 2007). Als Konsequenz ist eine intensive Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Aufgaben von den Lehrkräften gefordert. Dies ist Aufgabe der Erziehungswissenschaften wie der Fachdidaktiken (vgl. REUSCHENBACH 2010, S. 2 f.; SAALFRANK 2010, S. 163 ff.).

Gerade die Fokussierung auf den Fördergedanken kann zu einer stärkeren pädagogischen Profilierung des Faches Geographie beitragen. Im Hinblick auf die einzelnen Schularten und die spätere Berufstätigkeit müsste es vor dem Hintergrund der Ergebnisse ein Anliegen in der Ausgestaltung des Studiums sein, dass die Relevanz des pädagogischen Handelns bezüglich Unterrichtsgestaltung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler bei allen Schularten deutlich wird. D.h., dass auch im Gymnasialbereich neben der Dominanz des Fachwissens die pädagogische Arbeit bzw. die pädagogische Motivation bei Aufnahme des Studiums an Bedeutung zunehmen muss. Dabei geht es als eine Entwicklungsaufgabe

für die Lehrerbildung um ein Abwägen zwischen der Vermittlung von Fachkompetenz und einer Anbindung an die Praxis.

HEMMER und HEMMER (2000) konstatieren auf Basis einer Befragung von Fachleitern eine hohe Spezialisierung in der Geographie-Ausbildung (vgl. auch ältere Darstellungen wie beispielsweise HARD 1975). Dieses Ergebnis wurde auch im Rahmen einer Absolventenbefragung aus dem Jahr 2003 deutlich: Über die bemängelte Spezialisierung hinaus wurden hier u.a. auch das Fehlen lehrplanrelevanter Themen sowie einer Vernetzungen zwischen Themen und Teildisziplinen und aktuellen Inhalten und Bezügen kritisiert (HEMMER, OBERMEIER 2003, S. 94). Dem ist entgegenzuhalten, dass im Sinne der Expertiseforschung eine qualifizierte wissenschaftliche Lehrerbildung im Sinne von Lernen als lebenslangem Prozess auf einen breiten Wissens- und Interessenhorizont hinarbeitet (BROMME, HAAG 2008; GRUBER, STÖGER 2011): Es genügt nicht, angehende Lehrer nur in Themen und Fragestellungen einzuführen, die einen unmittelbaren Handlungsbezug aufweisen und durch konkrete Handlungsanforderungen des Unterrichtsalltags begründet sind. Sind Studieninhalte nur an den Bedürfnissen und Problemen der späteren Berufspraxis ausgerichtet, würden die komplexen Probleme des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktisch-pädagogischem Handeln ignoriert bzw. verkürzt werden. Die Entwicklung von Expertise erfordert die Reflexion und Distanzierung von der eigenen Schulzeit, es muss „kategoriales und metakognitives Wissen auf akademischem Weg gelernt werden, und zwar in bedeutsamen Abstand zur eigenen Primärerfahrung“ (BROMME, HAAG 2008, S. 811). Dem würde eine frühe Konfrontation mit der Schulwirklichkeit gerecht werden. Ein Schritt, dies zu ermöglichen, könnten intensiv betreute Praktika sein. Diese dienen einer engeren Praxisbegegnung mit dem späteren Berufsfeld. Studierende erhalten zum

einen so die Möglichkeit, sich rechtzeitig mit der Realität des Berufs vertraut zu machen und zugleich ihre Berufsentscheidung zu überdenken, zum anderen können fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Erkenntnisse reflektiert werden. Hier könnte als Entwicklungsaufgabe angehender Lehrpersonen auch eine Förderung persönlicher Kompetenzen ansetzen, wie z.B. die Fähigkeit des selbstständigen Arbeitens, die in der vorliegenden Untersuchung von Studierenden mit Unterrichtsfach Geographie als geringer ausgeprägt eingeschätzt wurde. Andererseits können hier die Vorschläge aus der Untersuchung von HEMMER und OBER-

MEIER erwähnt werden: „Es werden eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudierende gefordert, eine Trennung von Diplom- und Lehrerausbildung, eine hochschuldidaktische Ausbildung der Dozenten, kleinere Seminare, mehr Praxisorientierung und schließlich gemeinsame Veranstaltungen von Kulturgeographen und Physischen Geographen sowie von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern“ (HEMMER, OBERMEIER 2003, S. 94). Dies könnte zu einer Schärfung des Profils des Unterrichtsfachs Geographie beitragen, u.a. auch durch eine, zumindest teilweise, Abgrenzung von Nichtlehramtsstudiengängen.

Literatur

- BODENSOHN, R. (2002): Selbstbewertung der Kompetenzentwicklung. Verfügbar unter: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst_0304.pdf
- BOLDT, U. (2009): Männerarmut in Schulen – (k)ein Problem für die Jungen. In: PECH, D. (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Baltmannsweiler, S. 103-117.
- BROMME, R., HAAG, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: HELSPER, W., BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 803-819.
- ECKERT, T. (2006): Die Feminisierung der Lehrerschaft als Kohortenphänomen – Entwicklungen der Lehrerschaft an allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs. In: Bildungsforschung 3, Heft 1, S. 26-54.
- ENZELBERGER, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim.
- GRÄSEL, C., FUSSANGEL, K., PARCHMANN, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 545-561.
- GRUBER, H., STÖGER, H. (2011): Experten-Novizen-Paradigma. In: KIEL, E., ZIERER, K. (Hrsg.): Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Baltmannsweiler, S. 247-264.
- HARD, G. (1975): Ein kapitaler Punkt: Noch einmal „die Einheit der Geographie“. In: BARTELS, D., HARD, G.: Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn, Kiel, S. 80-89.
- 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. Verfügbar unter: www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200816.pdf
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2011): Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. In: Geographie und ihre Didaktik 39, S. 25-44.

- HEMMER, I., HEMMER, M. (2000): Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus Sicht der Fachleiter/Seminarleiter. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. In: *Geographie und ihre Didaktik* 28, S. 61-87.
- HEMMER, I., OBERMEIER, G. (2003): Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. In: *Geographie und ihre Didaktik* 31, S. 80-109.
- HEMMER, I. (2004): Fachdidaktik Geographie. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G., WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 442-444.
- HENECKA, P., LIPOWSKY, F. (2004): *Vom Lehramtsstudium in den Beruf*. Heidelberg.
- HÖRL, G. (2010): Lehrer/innenbildung im Fokus Geschlechterverteilung. In: *Erziehung & Unterricht* 160, Heft 5/6, S. 443-450.
- JERUSALEM, M., SCHWARZER, R. (1999): Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In: SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.htm><http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.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. In: *Die Deutsche Schule* 96, Heft 2, S. 223-233.
- KLUSMANN, U., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., KUNTER, M., BAUMERT, J. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23, Heft 3-4, S. 265-278.
- KÖLLER, O. (2007): Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In: JAHNKE-KLEIN, S., KIPER, H., FREISEL, L. (Hrsg.): *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen*. Baltmannsweiler, S. 13-35.
- LÖSSNER, M., GŁOWACZ, A., LÜDEMANN, S., ADAMCZEWSKA, M., SMĘTKIEWICZ, K. (2010): Warum will ich Geographielehrer werden? Berufswahlmotive und fachliches Interesse von Lehramtsstudierenden der Geographie in Gießen und Łódź. *Geographie und ihre Didaktik* 38, S. 1-21.
- MAYR, J. (2009): LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: *Erziehung und Unterricht* 159, Heft 3, S. 14-33.
- OESTERREICH, D. (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. *Abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- REUSCHENBACH, M. (2010): Individualisierung im Geographieunterricht. Oder: Die überfällige Berücksichtigung einer längst bekannten Variable. In: *geographie heute* 31, Heft 285, S. 2-9.
- RHODE-JUECHTERN, T., SCHMIDTKE, V., KRÖSCH, K. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze.
- RUSTEMEYER, R., FISCHER, N. (1992): Laufbahnorientierung und Geschlecht im Lehrer/innenberuf. In: KELLER, B., MIRSCHAU, A. (Hrsg.): *Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen – Barrieren überwinden*. Baden-Baden, S. 81-96.
- SAALFRANK, W.-T. (2010): Das Individuum im Unterricht – Individualisierten Unterricht vorbereiten und gestalten. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 2, S. 163-175.

- SAALFRANK, W.-T., WEISS, S., BRAUNE, A., KIEL, E. (2011): Berufswunsch Deutschlehrer/in – Motive und Selbstbild. In: Didaktik Deutsch 17, S. 40-56.
- SCHAARSCHMIDT, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim.
- SCHLEICHER, Y. (2009): Geographie. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U., WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 485-489.
- SCHÖLLING, M. (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. Frankfurt a.M.
- SCHUTZ, P. A., CROWDER, K.C., WHITE, V. E. (2001): The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology* 93, Heft 2, S. 299-308.
- STELTMANN, K. (1980): Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26, S. 581-586.
- TERHART, E., CZERWENKA, K., EHRICH, K., JORDAN, F., SCHMIDT, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M.
- TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel.
- THIERACK, A. (2002): Berufliche Vorstellung von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Münster.
- TREPTOW, E. (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster.
- ULICH, K. (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 90, S. 64-78.
- ULICH, K. (2000): Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. In: *Die Deutsche Schule* 92, Heft 1, S. 41-53.
- WEISS, S., BRAUNE, A., STEINHERR, E., KIEL, E. (2009): Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, Heft 2, S. 126-138.
- WEISS, S., BRAUNE, A., KIEL, E. (2010a): Berufswunsch Lehrkraft im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In: *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht* 63, Heft 7, S. 435-440.
- WEISS, S., BRAUNE, A., KIEL, E. (2010b): Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte. Sind Gymnasiallehrer/innen anders? In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 10, Heft 3, S. 66-73.
- WEISS, S., LERCHE, T., KIEL, E. (2011). Der Lehrerberuf: Attraktiv für die Falschen? In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, Heft 2, S. 349-365.
- WENDT, W. (2001): Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern. Landau.
- WILDE, A. (2005): Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen. Berlin.

Autoren:

Dr. paed. Wolf-Thorsten Saalfrank

Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU München
Wolf-Thorsten.Saalfrank@edu.lmu.de

Dr. Sabine Weiß

Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU München
sabine.weiss@edu.lmu.de

M.A. Simone Schramm

Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU München
simone.schramm@edu.lmu.de

Prof. Dr. Ewald Kiel

Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU München
kiel@lmu.de