

*Empirische Sonderpädagogik*, 2015, Nr. 4, S. 300-319  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten

*Ewald Kiel, Ulrich Heimlich, Reinhard Markowetz & Sabine Weiß*

*Ludwig-Maximilians-Universität München*

### Zusammenfassung

Die vorliegende Studie vergleicht Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte an Regel- und Förderschulen (n = 1490) unter Berücksichtigung der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen. Durch Cluster- und Diskriminanzanalysen werden drei unterschiedliche Gruppen bezüglich der Motive ermittelt. Es zeigt sich kein spezifisches Motivprofil, das ausschließlich Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge charakterisiert und diese von denen der Regelschularten abhebt. Es gibt aber auch nicht die *eine* Motivstruktur, die alle Fachrichtungen gleichermaßen kennzeichnet. Studierende der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Hören* und *Sprache* verteilen sich weitgehend gleich auf alle Cluster. Viele angehende Lehrkräfte der Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* zeichnen sich gegenüber den anderen Schwerpunkten durch eine stärker intrinsisch geprägte Motivstruktur aus. Die Ergebnisse werden mit Blick auf die Lehrerausbildung und die Inklusion diskutiert.

Schlüsselwörter: Berufswahlmotiv, Clusteranalyse, Idealismus, Inklusion, sonderpädagogische Fachrichtung

### **Commonalities and yet different – A comparison of career choice motives of prospective teachers in special needs schools and regular schools**

#### **Abstract**

The present study compares career choice motives of prospective teachers in regular schools and special needs schools (n = 1490) taking into account different special needs areas (e.g., emotional and behavioral disorders). Cluster- and discriminant analyses reveal three different groups referring to profiles of career choice motives. There is no particular profile distinguishing prospective special needs teachers from regular teachers. On top of that, there is also no particular profile structure including all teacher trainees from all special needs areas. Prospective teachers working with students with hearing and speech impairments spread evenly across all profiles. A lot of teacher trainees in the areas of mental disabilities and emotional/behavioural disorders are characterized by a higher intrinsic motive structure. The results are discussed with regard to teacher education and inclusion.

Keywords: career choice motive, cluster analysis, idealism, inclusion, special needs area

### **Zur Bedeutung von Berufswahlmotiven im Lehramt**

Untersuchungen zu den Studien- und Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte haben im deutschsprachigen Raum (z.B. Horn, 1968) und international (z.B. Stern, 1958) eine lange Tradition. Kontinuierlich werden in Fachzeitschriften entsprechende Befunde publiziert (z.B. Neugebauer, 2013; Retelsdorf & Möller, 2012). Dies ist unter anderem der hohen gesellschaftlichen Relevanz des Themas geschuldet: Lehrerinnen und Lehrer leisten einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung der nachfolgenden Generation (Baumert & Kunter, 2006; Richardson & Watt, 2006), die Ausübung des Berufs ist also mit großer Verantwortung verbunden. Doch sind Befunde und Schlussfolgerungen von Desideraten geprägt, die unter anderem Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge betreffen. Viele Projekte und Untersuchungen, aber auch zusammenfassende Darstellungen der Befundlage zu Berufswahlmotiven (z.B. Rothland, 2014) fokussieren auf die Regelschule und beziehen Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge nicht oder kaum ein. Finden diese Berücksichtigung, dann häufig in defizitärer Weise. Sie werden z.B. mit angehenden Grundschullehrkräften zusammengefasst (z.B. Fock, Glumpler, Hochfeld & Weber-Klaus, 2001), obwohl die wenigen bestehenden Studien unterschiedliche Motivausprägungen beschreiben (Ulich, 1998; Vernooij & Beuker, 2007). Es wird auch undifferenziert von den Sonderschullehramtsstudierenden gesprochen, ohne darauf einzugehen, dass darunter verschiedene Fachrichtungen (bzw. Behinderungsarten oder Förderschwerpunkte) mit unterschiedlichen Adressaten und Ausbildungsinhalten fallen.

Berufswahlprozesse erhalten auch im Zuge der Inklusion eine neue Bedeutung. Es ist in diesem Kontext interessant, ob die Entscheidung für ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium und eine bestimmte Fachrichtung mit spezifischen Motivkonstellatio-

nen bzw. -ausprägungen einhergeht, die mit beruflichen Anforderungen und Bedürfnissen der Adressaten assoziiert sind. Entsprechende Motive sind möglicherweise bei Regelschullehrkräften (noch) nicht zu finden. Disparate Motivlagen angehender Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkräfte könnten dann Ansatzpunkt reflexiver Elemente einer veränderten Lehrerausbildung sein.

Die vorliegende Untersuchung greift die beschriebenen Forschungsdefizite auf. Einer Einordnung der Studie in die (inter)nationale Befundlage folgend wird der Frage nachgegangen, ob sich für Studierende sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge eine charakteristische Motivausprägung identifizieren lässt, die diese von Studierenden der Regelschularten unterscheidet. Diese Fragestellung wird dahingehend ergänzt, ob verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen in ihrer Berufswahlmotivation differieren. Dies erfolgt mittels eines clusteranalytischen Vorgehens im Rahmen eines Forschungsprojekts zu den Berufswahlprozessen angehender Lehrerinnen und Lehrer.

### **Der Prozess der Berufswahl**

Zur Berufswahl gibt es verschiedene theoretische Ansätze. In Modellen, die auf der Erwartungs-Wert-Theorie basieren (z.B. Retelsdorf & Möller, 2012; Wigfield & Eccles, 2000; Watt & Richardson, 2007, 2008), sind Motivation und Wahlentscheidungen durch Anreize, die einem Beruf zugeschrieben werden (Wertkomponente), und der Erwartung, dass diese auch eintreten (Erwartungskomponente), beeinflusst. Dem stehen persönlichkeitspsychologische Ansätze gegenüber, wie sie z.B. Holland (1985) prominent vertritt: Die berufliche Entscheidung ist hier das Ergebnis von Bewertungsprozessen einer möglichst optimalen Passung zwischen personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung. In diesem Kontext haben Schutz, Crowder und White (2001) eine Systematik von Einflussfaktoren speziell für

den Lehrerberuf erstellt, wie sie in Abbildung 1 dargestellt ist.

Im Lehrerberuf gibt es aber nicht die eine Motivstruktur in Hinblick auf die optimale Passung zwischen Eigenschaften und Anforderungen. Die verschiedenen Schularten gehen mit einer spezifischen Gewichtung von Motiven einher (Retelsdorf & Möller, 2012; Ulich, 1998). Gleiches ließe sich möglicherweise für die unterschiedlichen Fachrichtungen der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge schlussfolgern.

### *Der Forschungsstand zu den Berufswahlmotiven von angehenden Lehrkräften*

Ergebnisse zu den Studien- und Berufswahlmotiven angehender Lehrpersonen sind in ihrer groben Kategorisierung international konsistent. Sowohl im deutschsprachigen Raum (z.B. Retelsdorf & Möller, 2012; Ulich, 1998; im Überblick Rothland, 2014) als auch international (Bastick, 2000; Rinke, 2008; Watt & Richardson, 2007, 2008) erfolgt häufig eine Gruppierung der Motive in intrinsisch und extrinsisch. Diese lassen sich basierend auf der Befundlage systematisieren (siehe Abbildung 2).

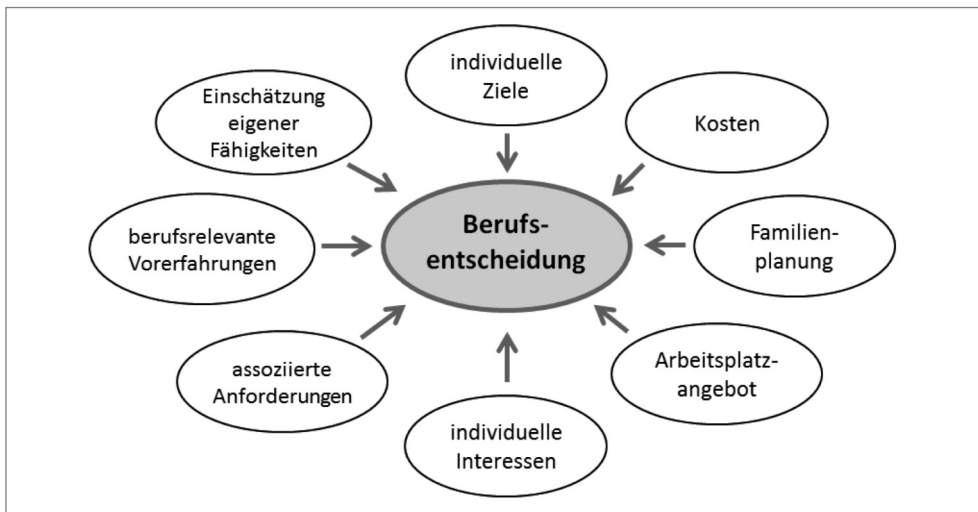


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf die Berufswahl

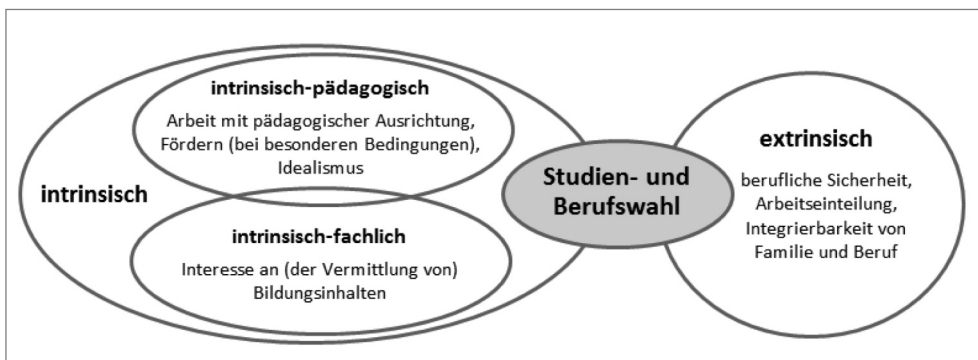


Abbildung 2: Systematik der Studien- und Berufswahlmotive

Ob eine angehende Lehrperson den unterschiedlichen Motiven mehr oder weniger zuneigt, ist interindividuell verschieden. Aus bestehenden Befunden lässt sich jedoch übereinstimmend ableiten, dass intrinsische gegenüber extrinsischen Motiven dominieren (Brookhart & Freeman, 1992; Lortie, 2002; Pohlmann & Möller, 2010). Darüber hinaus spiegelt sich die gewählte Schulart in der Gewichtung der Motive wider.

*Intrinsische Motive* sind zum einen durch das Interesse an den gewählten Unterrichtsfächern bzw. dem zu vermittelnden Fachwissen und wissenschaftlichen Inhalten beschrieben. Eine höhere Wertigkeit erfährt das fachbezogene Interesse bei weiterführenden Schularten wie Realschule und Gymnasium (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012; Sinclair, 2008). Der im Grundschulbereich geringe fachliche und wissenschaftliche Anspruch stößt häufig auf Kritik (Combe, 1996; Fock et al., 2001). Pädagogische, adressatenbezogene Motive, zum anderen, sind in allen Schularten präsent, am stärksten ausgeprägt bei Studierenden von Grundschul- und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen (Liu, 2010; Sinclair, 2008; Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009; Ulich, 1998; Vernooij & Beuker, 2007). Pädagogische Motive geben den Wunsch wieder, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Diese Motive werden auch durch die Begriffe Altruismus und Idealismus charakterisiert (Bastick, 2000; Curtis, 2012; Liu, 2010; Rinke, 2008). Zudem wird das Motiv der gesellschaftlichen Relevanz der Tätigkeit und Verantwortung („contribution to society“, z.B. Goh & Atputhasamy, 2001) herausgestellt.

In der Wertigkeit *extrinsischer Motive* besteht je nach Studie große Varianz (Rothland, 2014). Diese lassen sich, z.B. nach Vernooij und Beuker (2007), in Aspekte wie „Sicherheitsmotiv“, „finanzielles Motiv“ und „Arbeitszeitmotiv“ unterteilen. Zu ihrer Bedeutung gibt es in Deutschland eine breite Befundlage, wonach die berufliche Si-

cherheit durch Verbeamtung und die Möglichkeit einer (teilweise) selbstbestimmten Arbeitszeiteinteilung in die Berufswahl einfließen (Foerster, 2008; Nieskens, 2009). Die Rahmenbedingungen (Verbeamtung, Einkommen) und deren Gewichtung kontrastieren deutlich mit vor allem nicht-zentraleuropäischen Ländern, Asien und den Vereinigten Staaten, in denen Lehrpersonen in einem weniger sicheren beruflichen Rahmen und mit geringerer Entlohnung arbeiten (Eurydike, 2004; OECD, 2013). Die Integrierbarkeit von Familie und Beruf wird vor allem in der Grundschule hoch gewichtet (Schölling, 2005; Ulich, 2004), ein Befund, der international anschlussfähig ist (Richardson & Watt, 2006).

### **Die Motivation für ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium**

Sonderpädagogische Lehramtsstudiengänge sind in der geschilderten Befundlage nur bedingt oder nicht in angemessener Form berücksichtigt. Ein Vergleich nationaler und internationaler Untersuchungen ist durch divergierende Ausbildungsstrukturen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2010) und Arbeitsfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte (inklusive, segregiert) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2005) in der Aussagekraft eingeschränkt. Deutschland verfügt gegenüber anderen Ländern über ein relativ ausdifferenziertes Förderschulsystem, in dem viele Lehrkräfte tätig sind. Die Quote inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler ist vergleichsweise niedrig und nimmt von Bildungsstufe zu Bildungsstufe ab (zum Vergleich: 39.2 % in der Grundschule, 21.9 % in weiterführenden Schulen; Klemm, 2013); der Anteil von gegenwärtig im Regelschulkontext tätiger sonderpädagogischer Lehrkräfte ist gering.

Die geringe bestehende Befundlage ist dadurch geprägt, dass Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge zu einer Population zusammengefasst wer-

den. Ergebnisse zu dieser Population spielen die zuvor geschilderte Motivgruppierung wider, in der intrinsische gegenüber extrinsischen Aspekten dominieren (Fingerle & Zimmermann, 1996; Ulich, 1998). Ulich (1998) beschreibt in seiner qualitativen Untersuchung besonders die intrinsische Motivation durch Inhalte wie Schülerinnen und Schülern dabei zu unterstützen das Beste aus ihren individuellen Voraussetzungen zu machen und denjenigen, die in ihren Fähigkeiten (zum Lernen) beeinträchtigt sind, erfolgreiches Arbeiten ermöglichen. Er spricht als Fazit von einer spezifisch „hilfebezogenen“ Motivation (S. 74), die Studierende sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge sogar von denen der ebenfalls schülerorientiert ausgerichteten Grund- und Mittelschule unterscheidet. Diese Einschätzung teilen jedoch nicht alle Untersuchungen. Es wird zwar auf eine höhere intrinsische Motivation gegenüber angehenden Lehrkräften an Realschulen und vor allem Gymnasien verwiesen, so z.B. bei Cramer (2012). Doch bleiben pädagogische Motive in ihrer Ausprägung hinter denen von Grundschullehramtsstudierenden zurück (Herfter & Schroeter, 2013; Jürgens & Standop, 1997; Vernooij & Beuker, 2007). Gleiches gilt auch für extrinsische Motive wie berufliche/finanzielle Sicherheit und Arbeits(zeit)einteilung, die, verglichen mit der Grundschule, eine geringe Rolle zu spielen scheinen (Ulich, 1998; Vernooij & Beuker, 2007).

### **Fazit: Forschungsstand und Forschungsdefizite**

Insgesamt besteht ein Forschungsdefizit bezüglich der Berufswahlmotive von Studierenden sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge. Diese werden in Studien wie auch Publikationen nicht ausreichend berücksichtigt (siehe z.B. bei Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012). Dieses Desiderat ist auch bedeutsam, da das Voranschreiten der Inklusion Einsatzort und Arbeit sonderpädagogischer Lehrkräfte

verändert (Bertelsmann-Stiftung, 2015). Ebenso wandelt sich auch das Anforderungsspektrum von Regelschullehrkräften, die in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf neue Aufgaben übernehmen und mit Lehrkräften aus der Sonderpädagogik kooperieren (Biewer & Fasching, 2014). Es bieten sich daher Untersuchungen an, die Motive von Regelschul- und der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen kontrastieren, um möglichen Unterschiede aufzudecken, die die Kooperation wie auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinträchtigen können.

Ein weiteres Desiderat liegt in der Auswahl und Einbettung der Stichprobe in das Forschungsdesign. Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge werden mit denen des Grundschullehramts zusammengefasst oder als *eine* Gruppe betrachtet, die nicht zwischen verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen unterscheidet. Es gibt keine Befundlage zu einer möglichen fachrichtungsspezifischen Motivation bzw. Ausprägung von Motiven. Doch sind Argumente denkbar, die für eine differenzierte Motivstruktur sprechen.

Sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsgestaltung unterscheidet sich nicht prinzipiell von allgemeiner pädagogischer Arbeit (Drave, Rumpel & Wachtel, 2000; Heimlich & Wember, 2012) und die meisten Sonderschulen werden geführt wie Grund- und Mittelschulen. Es gibt aber je nach Förderschwerpunkt unterschiedliche Curricula (Lindmeier, 2010). Für die Förderschwerpunkte *Lernen* und *Geistige Entwicklung* gelten besondere Lehrpläne, während die anderen den Lehrplan der Regelschulen anwenden und auf alle Bildungsabschlüsse vorbereiten. Dies könnte sich in der Motivstruktur bzw. deren Ausprägung widerspiegeln, z.B. mit Blick auf den Stellenwert der fachlichen Wissensvermittlung. Darüber hinaus definieren Lehrkräfte an Förderschulen ihre Kompetenzen in Abgrenzung von den Regelschullehr-

ämtern häufig über den Verweis auf die Bedürfnisse der Adressaten (Lindmeier, 2010). Dies könnte auch zwischen den verschiedenen Fachrichtungen wirksam sein. Mit der Wahl des Studiums einer bestimmten Fachrichtung geht auch die Entscheidung für ein bestimmtes Klientel einher, das unterschiedliche Bedürfnisse sowie Lern- und Verhaltensvoraussetzungen aufweist. Auch dies könnte sich in einer spezifischen (Ausprägung der) Motivation niederschlagen.

### **Fragestellung**

Aufgrund der beschriebenen Forschungsdesiderate bezüglich der Berufswahlmotive von Studierenden sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge werden folgenden Forschungsfragen formuliert; es gibt keinen Forschungsstand, der einer Hypothesenbildung genügen würde. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung besteht aus Studierenden aller Regelschul- und verschiedener sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge, die nach sonderpädagogischen Fachrichtungen getrennt erfasst werden.

Mit Blick auf das beschriebene und begründete clusteranalytische Vorgehen wird in einem ersten Schritt folgender Frage nachgegangen:

- 1) *Lassen sich Gruppen von Studierenden identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Berufswahlmotivation unterscheiden? Lassen sich so bestimmte Motivprofile identifizieren?*

Zum Vergleich von Regel- und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen sowie einer differenzierten Betrachtung der verschiedenen Fachrichtungen werden folgende Fragen formuliert:

- 2) *Wie verhalten sich die Motive von Regel- und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen zueinander? Gibt es ein Motivcluster, dem ausschließlich Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge zugeordnet sind und das somit eine Ausprägung von Motiven aufweist, die ausschließlich Stu-*

*dierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge charakterisiert?*

- 3) *Wie verhalten sich die Motivstrukturen der einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen zueinander? Gehen bestimmte Fachrichtungen mit bestimmten Motivausprägungen einher?*

### **Methode**

#### **Projektzusammenhang**

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts *STeaM – Student Teacher Motives*, das organisatorisch an der Ludwigs-Maximilians-Universität München angesiedelt ist. Weitere Universitäten in Deutschland sowie in der Schweiz und Schweden sind beteiligt. Ziel des Projekts ist ein nationaler und internationaler Vergleich von Studien- und Berufswahlmotiven in den Bereichen Lehramt und Frühpädagogik. Ein Teilbereich des Projekts fokussiert auf die Berufswahl von Studierenden sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge. Aus den Befunden werden Maßnahmen und Beratungsinstrumente zur Überprüfung und Korrektorempfehlungen von Berufswahlentscheidungen entwickelt sowie Kriterien für die Gestaltung der entsprechenden Studiengänge gewonnen.

#### **Stichprobe**

Die Gesamtstichprobe umfasst 1490 Lehramtsstudierende, die an der LMU München studieren. Deren Verteilung nach Studiengang und Geschlecht ist Tabelle 1 zu entnehmen. Die Studierenden der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge sind dabei nach Fachrichtungen (Förderschwerpunkte, FS) aufgeschlüsselt; es sind diejenigen Fachrichtungen in die Untersuchung aufgenommen, die an der LMU München angeboten werden.

Die Verteilung der Studierenden ist repräsentativ für die Gesamtzahl der Studierenden der verschiedenen Schularten und

Tabelle 1: Verteilung der Studierenden nach Studiengang, Fachrichtung und Geschlecht

	gesamt	weiblich		männlich	
FS Lernen	115	105	(91.3 %)	10	(8.7 %)
FS Geistige Entwicklung	81	69	(85.2 %)	12	(14.8 %)
FS Emot./soz. Entwicklung	76	68	(89.5 %)	8	(10.5 %)
FS Sprache	44	40	(90.9 %)	4	(9.1 %)
FS Hören	21	21	(100.0 %)	0	(0.0 %)
Grundschule	294	273	(92.9 %)	21	(7.1 %)
Mittelschule	103	67	(65.0 %)	36	(35.0 %)
Realschule	132	89	(67.4 %)	43	(32.6 %)
Gymnasium	624	383	(61.4 %)	241	(38.6 %)
<b>Gesamt</b>	<b>1.490</b>	<b>1.115</b>	<b>(74.8 %)</b>	<b>374</b>	<b>(25.2 %)</b>

Fachrichtungen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Angehende Lehrkräfte für Sonderpädagogik haben insgesamt einen Anteil von 22.6 % an der Gesamtstichprobe. Dabei sind die Fachrichtungen *Hören* und *Sprache* die am geringsten besetzten Gruppen, den größten Anteil stellt der Schwerpunkt *Lernen*.

Die Erhebung erfolgte im Rahmen von großen Veranstaltungen, die von allen Studierenden verpflichtend besucht werden. Diesen wurde ein Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten und zweiten Fachsemester. Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21.21 Jahren (SD = 3.35). Wie Tabelle 1 zeigt, sind insgesamt fast drei Viertel der Gesamtstichprobe weiblich. Innerhalb der einzelnen Schularten und Fachrichtungen schwankt die Verteilung nach Geschlecht deutlich; so sind z.B. im Grund- und Sonderschulbereich männliche Studierende nur schwach vertreten. Auch diese Unterschiede entsprechen der repräsentativen Verteilung.

### Messinstrument

Das Messinstrument zu den Studien- und Berufswahlmotiven wurde im Projekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung* (2006-2011) an

der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt. In dessen Rahmen wurde es mehrfach (vor)getestet, validiert, eingesetzt und in vielen Studien publiziert (im Bereich Sonderpädagogik: Kiel, Weiß & Braune, 2012). Grundlage für die Konstruktion waren zum einen zu diesem Zeitpunkt vorliegende empirische Befunde (z.B. Steltmann, 1980; Ulich, 1998), zum anderen wurden durch Expertenbefragung weitere, fehlende Aspekte ergänzt. Durch Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Kriterium) ließen sich verschiedene Skalen zur Berufswahlmotivation mit insgesamt 54 Items (mit einer vierstufigen Ratingskala von „0 = trifft nicht zu“ bis „3 = trifft voll und ganz zu“) bilden. Grundlage für die Skalenbildung war das Eigenwertkriterium  $> 1$ . Items mit einer Ladung  $< .4$ , Doppelladungen wurden ausgeschlossen. Der Entwicklung lag ein großer Datensatz mit 1446 Studierenden der LMU München aller Schularten und Fachrichtungen zugrunde.

Das Instrument wird im Rahmen des vorliegenden Projekts mit der beschriebenen Stichprobe bereits erfolgreich genutzt, erste Publikationen dazu liegen vor (Weiß, Keller-Schneider, Neuss, Albrecht & Kiel, im Druck). Im Rahmen des Einsatzes in dieser neuen Stichprobe wurde das Messinstrument einer erneuten Reliabilitätsanalyse un-

Tabelle 2: Faktoren der Berufswahlmotivation

Skala	Items	Beispielitem	$\alpha$
		Ich habe mich für den Beruf entschieden ...	
Pädagogisches Arbeiten	14	... weil ich Interesse am Erziehen habe.	.86
Förderung bei besonderen Bildungsvoraussetzungen	6	... um Kinder mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.	.77
Idealismus	4	... um die Gesellschaft zu verändern.	.74
Berufliche Verantwortung	7	... um eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben.	.73
Fachliches Interesse	6	... um anderen etwas beizubringen.	.80
Berufliche Sicherheit	7	... um ein sicheres Einkommen zu haben.	.82
Selbstbestimmte Arbeits-/ Zeiteinteilung	3	... weil ich mir meine Arbeit selbst einteilen kann.	.74
Familienverträglichkeit	3	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.	.78

terzogen, um, falls aufgrund niedrigerer Reliabilitäten erforderlich, durch Trennschärfenanalysen Items herauszunehmen und Faktoren so zu modifizieren. Die Skalen zeigen jedoch auch in der vorliegenden Stichprobe zufriedenstellende bis gute Reliabilitätswerte. Daher konnte auf Trennschärfenanalysen sowie eine Modifikation der Skalen verzichtet werden. Tabelle 2 stellt die Faktoren der Berufswahlmotivation mit Itemzahl, Beispielitem und Cronbach's  $\alpha$  dar.

Die ermittelten Faktoren lassen sich den zuvor beschriebenen *intrinsisch-pädagogischen*, *intrinsisch-fachbezogenen* und *extrinsischen Motiven* zuordnen, wie sie zuvor auch in Abbildung 2 dargestellt wurden.

### Vorgehen

Um den im theoretischen Aufriss begründeten und formulieren Fragestellungen zur Berufswahlmotivation nachzugehen, sind mehrere quantitative Zugänge möglich. Für einen Vergleich von verschiedenen unabhängigen Gruppen würde sich ein varianzanalytisches Vorgehen anbieten, mittels dem mögliche Effekte für die Motive ermittelt und folgend durch Post-hoc-Tests Einzelvergleiche zwischen den einzelnen Gruppen

angestellt werden können. Das würde für die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung bedeuten, neun verschiedene Untergruppen (fünf sonderpädagogische Fachrichtungen, vier Regelschularten) miteinander zu kontrastieren. Eine Reduktion der Untergruppen ist kaum möglich, besteht die Fragestellung doch in einer Gegenüberstellung der sonderpädagogischen Fachrichtungen, statt diese, wie so häufig in anderen Untersuchungen, zu einer Gruppe zusammenzufassen. Eine Darstellung der Post-hoc-Vergleiche von so vielen Teilgruppen scheint wenig sinnvoll, da möglicherweise sehr viele Einzelunterschiede zwischen Teilgruppen aufzulisten und zu interpretieren sind; es ist bei so vielen Gruppen und Einzelvergleichen auch kaum möglich, so etwas wie gemeinsame Muster (bestimmter Gruppen) herauszuarbeiten.

Daher wird in der vorliegenden Untersuchung das Vorgehen der Clusteranalyse gewählt; dieses wird zudem durch eine Diskriminanzanalyse ergänzt. Eine Clusteranalyse ist ein Verfahren, mittels dem Ähnlichkeitsstrukturen in Datensätzen aufgedeckt werden können (Bortz & Schuster, 2010). Sie eignet sich auch für große Datensätze. Die Clusteranalyse verfolgt das Ziel „ähnliche Objekte“, in diesem Fall Studierende



mit ähnlichen Motivkonstellationen, in Gruppen (Cluster) einzuteilen. Diese Cluster dienen dann einer Beschreibung von Mustern und Gemeinsamkeiten. Ein Cluster, eine Gruppe mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen, kann wiederum darauf überprüft werden, aus welchen Personen genau es sich zusammensetzt – auf die vorliegende Untersuchung bezogen, welche Schulart bzw. welche Fachrichtung Studierende gewählt haben, die ein ähnliches Motivprofil aufweisen. So lässt sich der Fragestellung nachgehen, ob sich Studierende mit ähnlichen Motivkonstellationen für eine bestimmte Schulart bzw. bestimmte Fachrichtung entscheiden. Auf eine Berücksichtigung des Faktors Geschlechts wird verzichtet, da zum einen einzelne Fachrichtungen nur sehr schwach mit männlichen Studierenden besetzt sind, zum anderen dadurch weitere Untergruppen bzw. Einzelvergleiche (siehe oben) entstehen würden.

## Ergebnisse

Durch Clusteranalysen werden zuerst Gruppen bezüglich der Motive ermittelt und durch eine Diskriminanzanalyse überprüft. Die Cluster werden näher beschrieben, es erfolgt ein Vergleich nach dem gewählten

Studiengang unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen. Die Motivation der Studierenden sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge wird einerseits mit den Regelschularten kontrastiert, andererseits werden die einzelnen Fachrichtungen differenziert betrachtet.

### *Identifikation und Überprüfung der Cluster zu den Berufswahlmotiven*

*Gruppenbildung durch Clusteranalyse.* Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem WARD-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz) lassen sich bezüglich der Berufswahlmotive drei Cluster identifizieren. Mit 721 angehenden Lehrkräften (48.4 %) umfasst das dritte Cluster fast die Hälfte der Stichprobe. Cluster 1 sind 395 Studierende (26.5 %), Cluster 2 sind 374 Studierende (25.1 %) zugeordnet. Tabelle 3 gibt die Ergebnisse des varianzanalytischen Vergleichs der Motive zwischen den Clustern wieder. Zusätzlich wird die Effektstärke  $d$  (Cohen, 1988) mit G\*Power (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) berechnet.

Für alle Motive zeigen sich signifikante Unterschiede auf dem Niveau von  $p < .01$ . Die Effektstärken verweisen auf mittlere Effekte, mit Ausnahme des fachlichen Interes-

Tabelle 3: Clusterzentren der Clustergruppen (deskriptive Statistik, Ergebnisse der ANOVA)

Motiv	Cluster 1 (n = 395) M (SD)	Cluster 2 (n = 374) M (SD)	Cluster 3 (n = 721) M (SD)	F (2,1487)	d	p
Pädagogisches Arbeiten	2.54 (.31)	2.54 (.28)	2.18 (.40)	195.75	.54	< .01
Förderung bei bes. Voraussetzungen	2.30 (.41)	2.37 (.36)	1.84 (.48)	239.58	.59	< .01
Idealismus	2.08 (.49)	2.21 (.42)	1.49 (.47)	373.21	.72	< .01
Berufliche Verantwortung	2.26 (.34)	2.18 (.38)	1.69 (.40)	370.89	.71	< .01
Fachliches Interesse	2.25 (.51)	2.35 (.46)	2.06 (.55)	40.81	.25	< .01
Berufliche Sicherheit	1.60 (.41)	1.04 (.41)	1.26 (.46)	164.81	.48	< .01
Selbstbest. Arbeits-/ Zeiteinteilung	2.37 (.42)	1.52 (.59)	1.58 (.59)	315.28	.66	< .01
Familienverträglichkeit	2.37 (.42)	1.52 (.59)	1.58 (.59)	279.15	.66	< .01

ses, hier liegt ein kleiner Effekt vor. Eine genaue Beschreibung der Cluster bzw. Motivprofile folgt, um bei der Darstellung das gewählte Studium (Lehramt, sonderpädagogische Fachrichtung) und dessen Verteilung auf die Cluster miteinbeziehen zu können.

*Überprüfung der Cluster durch Diskriminanzanalyse.* Zur Überprüfung der Güte der Clusteranalyse bzw. der Gruppierung wird eine Diskriminanzanalyse durchgeführt. Durch die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten lassen sich Aussagen darüber treffen, welche Motive (in besonderer Weise) zu einer Unterscheidung der Gruppen beitragen.

Es werden zwei Diskriminanzfunktionen ermittelt, die beide signifikant zur Trennung der Gruppen beitragen. Die erste Funktion weist eine Kanonische Korrelation von  $R = .70$  (Eigenwert = .98; Wilks Lambda = .31;  $p < .01$ ; Varianzaufklärung 61.3 %), die zweite Funktion von  $R = .62$  (Eigenwert = .62; Wilks Lambda = .62;  $p < .01$ ; Varianzaufklärung 38.7 %) auf. Insgesamt wurden 93.9 % der durch die Clusteranalyse gruppierten Fälle korrekt klassifiziert. Um die diskriminatorische Bedeutung der Motive bezüglich aller Diskriminanzfunktionen zu beurteilen, werden durch Gewichtung der absoluten Werte der Koeffizienten mit dem Eigenwertanteil der betreffenden Diskriminanzfunktion die mittleren Diskriminanzkoeffizienten ermittelt (vgl.

Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008). Diese sind in Tabelle 4 dargestellt.

Die größte diskriminatorische Bedeutung haben, sichtbar an den Diskriminanzkoeffizienten, einerseits die extrinsischen Motive *Familienverträglichkeit* (.33) und *Selbstbestimmte Arbeits-/Zeiteinteilung* (.41). Als intrinsisches Motiv ist andererseits der berufliche *Idealismus* (.43) aussagekräftig für die Trennung der Gruppen. Wenig trennscharf ist das *Fachliche Interesse* (.12).

### *Verteilung der Lehrämter/ Fachrichtungen innerhalb der ermittelten Cluster*

In den Vergleich der Cluster nach dem gewählten Studiengang gehen alle Schularten und sonderpädagogischen Fachrichtungen ein. Dieses Vorgehen dient in einem ersten Schritt einer Einordnung der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge in die Gesamtstichprobe und einem Abgleich der Motivstrukturen mit den Regelschularten. In einem zweiten Schritt wird dann die Zuordnung der einzelnen Fachrichtungen in die drei Cluster beschrieben.

Die Verteilung nach dem gewählten Studiengang ist in Abbildung 3 dargestellt; genaue Werte liefert Tabelle 5, die sowohl die Zahl der Studierenden, die prozentuale Verteilung und die standardisierten Residuen wiedergibt. Eine genaue inhaltliche Be-

Tabelle 4: Standardisierte Diskriminanzkoeffizienten der zwei Diskriminanzfunktionen

Diskriminanzvariable (Motiv)	Diskriminanzkoeffizient		
	Funktion 1	Funktion 2	gemittelt
Pädagogisches Arbeiten	.21	-.07	.16
Förderung bei bes. Voraussetzungen	.17	-.20	.18
Idealismus	.41	-.46	.43
Berufliche Verantwortung	.35	.04	.23
Fachliches Interesse	.02	-.28	.12
Berufliche Sicherheit	.01	.34	.14
Selbstbest. Arbeits-/ Zeiteinteilung	.45	.35	.41
Familienverträglichkeit	.23	.50	.33

schreibung der Motivstruktur der einzelnen Cluster folgt später. Sowohl mit Blick auf die Regelschullehrämter als auch die sonderpädagogischen Fachrichtungen differieren die Motivprofile. Der Chi<sup>2</sup>-Test zeigt ein signifikantes Ergebnis (Chi<sup>2</sup> (df=16) = 41.92; p < .001). Weitere Aussagen lassen sich mittels der Standardresiduen treffen (vgl. Bühl, 2014). Im Regelschulkontext ergeben sich

kaum Unterschiede bezüglich Mittel- und Realschule. Angehende Gymnasiallehrkräfte sind vermehrt den Clustern 2 und 3 zugeordnet, Grundschullehrämterstudierende sind in Cluster 1 überrepräsentiert.

Mit Blick auf die Fragestellung lässt sich konstatieren, dass es kein Cluster gibt, in dem ausschließlich Studierende der sonderpädagogischen Lehrämter zu finden sind. Es

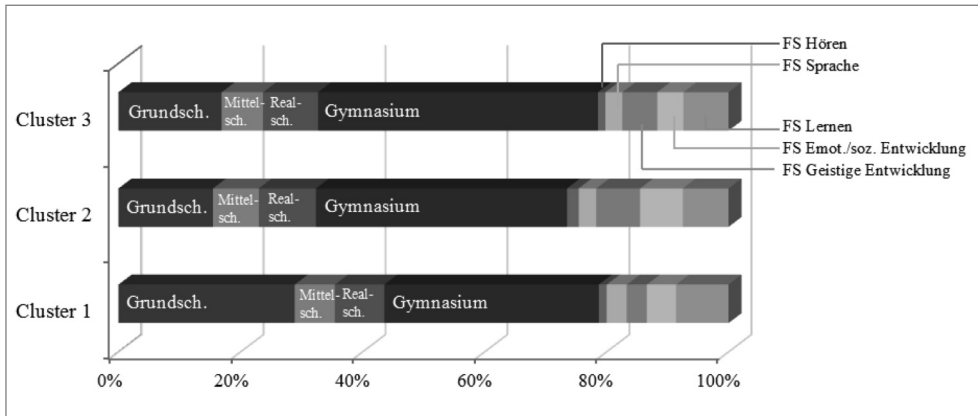


Abbildung 3: Verteilung der Studierenden der einzelnen Lehrämter auf die die drei Cluster (in %)

Tabelle 5: Verteilung der Studierenden auf die Cluster (nach Studiengang, Fachrichtung)

Fachrichtung		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
FS Hören	n (%)	5 (1.1 %)	7 (1.9 %)	9 (1.2 %)
	Standardresiduum	-0.2	0.8	-0.4
FS Sprache	n (%)	13 (3.3 %)	11 (2.9 %)	20 (2.8 %)
	Standardresiduum	0.4	0.0	-0.3
FS Geistige Entwicklung	n (%)	13 (3.3 %)	27 (1.9 %)	41 (5.7 %)
	Standardresiduum	-1.8	0.8	0.3
FS Emot./soz. Entwicklung	n (%)	19 (4.8 %)	26 (7.0 %)	31 (4.3 %)
	Standardresiduum	-3	1.6	-1.0
FS Lernen	n (%)	34 (8.6 %)	28 (7.5 %)	53 (7.4 %)
	Standardresiduum	0.6	-0.2	-0.4
Grundschule	n (%)	114 (28.9 %)	58 (15.5 %)	122 (16.9 %)
	Standardresiduum	4.1	-1.8	-1.7
Mittelschule	n (%)	26 (6.6 %)	28 (7.5 %)	49 (6.8 %)
	Standardresiduum	-0.2	0.4	-0.1
Realschule	n (%)	32 (8.1 %)	35 (9.4 %)	65 (9.0 %)
	Standardresiduum	-5	0.3	0.1
Gymnasium	n (%)	139 (35.2 %)	154 (41.2 %)	331 (45.9 %)
	Standardresiduum	-2.1	-0.2	1.7

liegt kein spezifisches Motivprofil bzw. keine spezifische Ausprägung von Motiven vor, die ausschließlich angehende Lehrkräfte für Sonderpädagogik charakterisiert und diese von den Regelschullehrkräften abhebt. Diese verteilen sich auf alle drei Cluster, wenn auch nicht gleichmäßig. Somit lässt sich feststellen, dass Studierende sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge in ihrer Gesamtheit nicht gleichzusetzen sind mit angehenden Grundschullehrkräften. Sie ordnen sich auch in Motivprofile ein, die viele Gymnasiallehramtsstudierende auszeichnen. Doch ist darauf zu verweisen, dass mit zusammen 63.8 % fast zwei Drittel der Studierenden der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge in den Clustern 1 und 2 zu finden sind, die beide durch eine höhere intrinsische Motivation gekennzeichnet sind; die Regelschullehrkräfte sind in diesen Motivprofilen mit nur der Hälfte (50.8 %) der angehenden Lehrkräfte vertreten.

Darüber hinaus können auch nicht alle Studierenden der unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen zu einer Gruppe, den sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden, zusammengefasst werden. Denn die Verteilung auf die Cluster differiert durchaus je nach der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung – aller-

dings trifft dies nicht für alle Fachrichtungen zu. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Hören* und *Sprache* verteilen sich gleichmäßig über die Cluster. Studierende des Förderschwerpunktes *Lernen* sind in Cluster 1 überrepräsentiert. Dem Cluster 2 sind vermehrt Studierende der Förderschwerpunkte *Emotionale und soziale Entwicklung* und *Geistige Entwicklung* zugeordnet. Abbildung 4 verdeutlicht dies grafisch.

Welche Motivprofile mit dieser Verteilung assoziiert sind, beschreibt die folgende Darstellung der drei ermittelten Cluster.

### **Beschreibung der Motivprofile anhand der Motive und der Verteilung von Lehramt und sonderpädagogischer Fachrichtung**

Abbildung 5 stellt die Ausprägung der einzelnen Motive in den Clustern grafisch dar.

Die Werte der Varianzanalyse sind der Tabelle 3 zu entnehmen, die Darstellung wird um die Ergebnisse aus den Post-hoc-Tests (nach Bonferroni) zum Vergleich der einzelnen Cluster untereinander ergänzt. Zusammengefasst finden sich zwei Cluster (1 und 2) mit einer höheren intrinsischen Motivation, die bezüglich extrinsischer Motive deutlich differieren, sowie ein Cluster

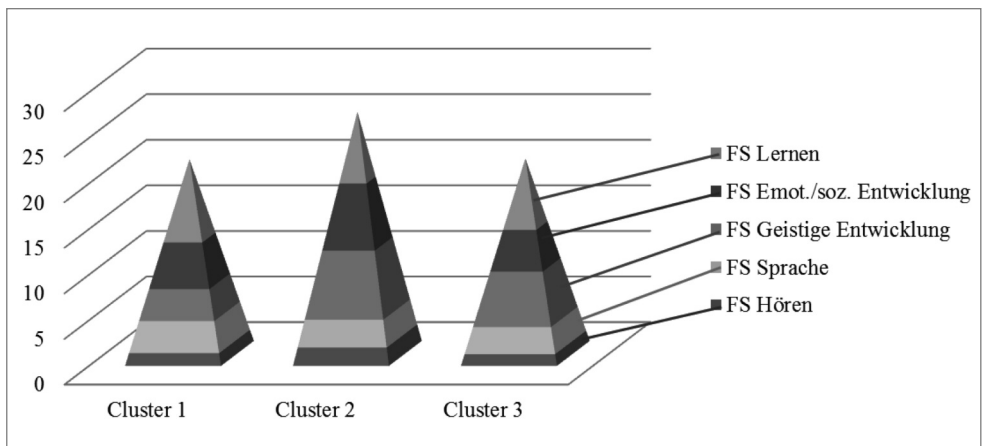


Abbildung 4: Verteilung der Studierenden der einzelnen Förderschwerpunkte auf die ermittelten Cluster

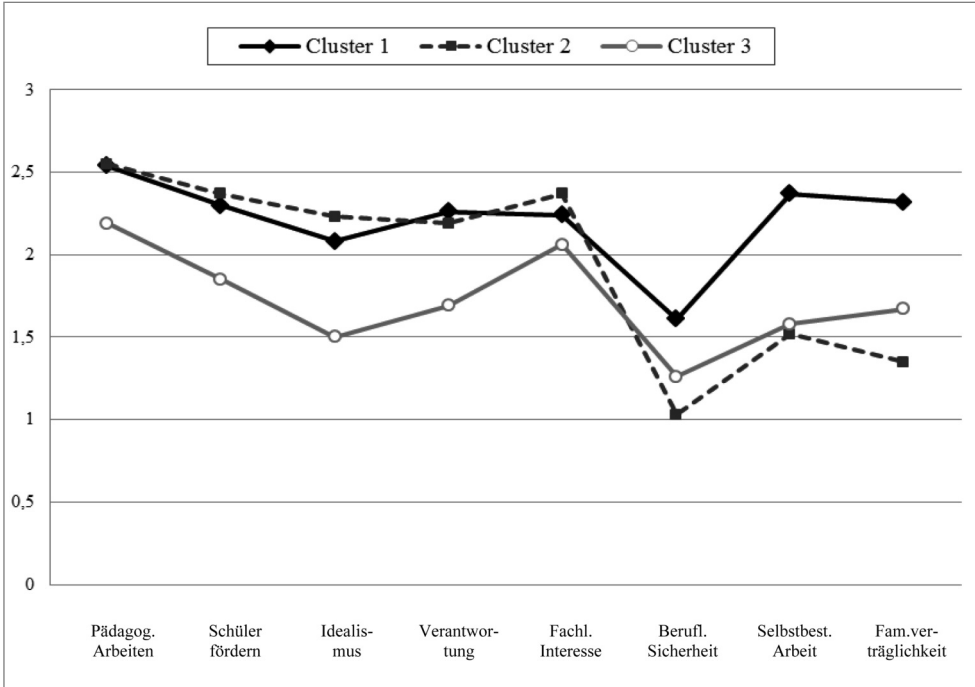


Abbildung 5: Clusterzentren der drei ermittelten Cluster zu den Berufswahlmotiven

(3) mit einer niedrigeren Ausprägung vor allem intrinsischer Motive.

Cluster 1 ist durch eine höhere sowohl intrinsisch-pädagogische als auch intrinsisch-fachliche Motivation gekennzeichnet. Pädagogisches Arbeiten, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern, Verantwortung zu haben, ebenso der berufliche Idealismus, haben einen höheren Stellenwert (gegenüber Cluster 3  $p < .01$  in den Post-hoc-Tests). Auch fachlichen Inhalten und deren Vermittlung wird gegenüber dem dritten Cluster eine größere Bedeutung zugesprochen ( $p < .01$ ), wenn auch die Unterschiede gering sind, wie die Diskriminanzkoeffizienten zuvor aufgezeigt haben. Alle extrinsischen Motive werden höher gewichtet ( $p < .01$ ). Das gilt im Besonderen für die selbstbestimmte Arbeits-/Zeiteinteilung und die Integrierbarkeit von Familie und Beruf. Diese Motive tragen auch der Diskriminanzanalyse folgend deutlich zu einer Trennung der Cluster bei. Dieses Motivprofil mit

einer höheren intrinsischen wie auch extrinsischen Motivation mit 395 Studierenden – etwa einem Viertel der Gesamtstichprobe – weist einen hohen Anteil an angehenden Grundschullehrkräften auf. Es ist auch die höchste Zahl an Studierenden der sonderpädagogischen Fachrichtung *Förderschwerpunkt Lernen* vertreten.

Cluster 2 zeichnet sich ähnlich wie das erste Cluster durch eine höhere sowohl intrinsisch-pädagogische als auch intrinsisch-fachliche Motivation aus (Post-hoc-Tests signifikant auf dem Niveau von  $p < .01$  gegenüber Cluster 3). Neben adressatenbezogenen Motiven, hier besonders der berufliche Idealismus, gewichten Studierende das fachliche Interesse hoch. Extrinsische Motive hingegen erfahren die geringste Ausprägung. Dies gilt vor allem für die berufliche Sicherheit ( $M_{Cl2} = 1.04$  vs  $M_{Cl1} = 1.60$  und  $M_{Cl3} = 1.26$ ) und die Integrierbarkeit von Familie und Beruf. Diesem Motivprofil mit einer vor allem intrinsischen Motivation mit 374 Studierenden sind viele angehende

Gymnasiallehrkräfte zugeordnet. Darüber hinaus sind die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* überrepräsentiert.

Cluster 3, das zahlenmäßig am stärksten besetzte Cluster, ist einerseits durch eine intrinsisch-pädagogische Motivlage charakterisiert, die in ihrer Ausprägung deutlich unter der der beiden zuvor beschriebenen Gruppen liegt (Post-hoc-Tests vgl. Beschreibung Cluster 1 und 2). Adressatenbezogene Motive, besonders der berufliche Idealismus, haben einen geringeren Stellenwert. Auch das fachbezogene Interesse wird geringer gewichtet, wenn auch die Mittelwerte nicht so deutlich differieren. Extrinsische Aspekte erfahren eine mittlere Wertigkeit. Sie bleiben hinter der von Cluster 1 zurück, sind allerdings höher ausgeprägt als in der zweiten Gruppe, vor allem mit Blick auf die berufliche Sicherheit und die Familienverträglichkeit der Arbeit. Dieses Cluster umfasst mit 721 Studierenden fast die Hälfte der Gesamtstichprobe. Ihm sind viele angehende Lehrkräfte an Gymnasien zugeordnet. Für die sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge liegt kein charakteristisches Verteilungsmuster vor.

## Diskussion

### *Die Motivstruktur von Studierenden der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge*

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) In der Motivstruktur sind bekannte Unterschiede bezüglich intrinsischer und extrinsischer Aspekte festzustellen, die je nach Cluster einen höheren oder niedrigeren Stellenwert haben.
- 2) Es gibt keine spezifischen Motivprofile, die ausschließlich Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge charakterisieren; diese sind auf alle

Cluster verteilt – dies aber nicht gleichmäßig.

- 3) Deren Motivstruktur ist nicht mit der angehenden Lehrkräfte an Grundschulen gleichzusetzen; Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge werden auch Clustern zugeordnet, in denen viele angehende Gymnasiallehrkräfte zu finden sind.
- 4) Es gibt nicht die *eine* Motivstruktur, die alle Studierenden sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge in allen Aspekten gleichermaßen kennzeichnet.
- 5) Studierende der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Hören und Sprache* verteilen sich weitgehend gleich auf alle Cluster.
- 6) Viele angehende Lehrkräfte insbesondere der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* heben sich gegenüber den anderen Schwerpunkten durch eine stark intrinsisch geprägte Motivstruktur ab.

In der vorliegenden Studie lassen sich clusteranalytisch Motivstrukturen abbilden, wie sie auch andere (inter)nationale Untersuchungen dokumentieren (Retelsdorf & Möller, 2012; Ulich, 1998; Watt & Richardson, 2007, 2008). In zwei der drei Cluster erfahren intrinsische Aspekte gegenüber extrinsischen eine höhere Gewichtung – ein Befund, der bestehende Ergebnisse repliziert, sowohl im Regelschul- als auch Förderschulbereich (Brookhart & Freeman, 1992; Fingerle & Zimmermann, 1996; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 1998). Die hohe Wertigkeit der selbstbestimmten Arbeitsteilung und der Familienverträglichkeit im dritten Cluster ist mit der hohen Repräsentanz angehender Grundschullehrkräfte assoziiert (Schölling, 2005; Ulich, 2004).

Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge in ihrer Gesamtheit nehmen innerhalb der verschiedenen Motivprofile keine exponierte Stellung ein. Sie haben kein eigenes Profil, das sie (komplett) von den Regelschullehrkräften abhebt.

Doch weisen fast zwei Drittel von ihnen Motivprofile auf, die eine höhere intrinsische Motivation kennzeichnet – bei den Regelschullehrkräften trifft dies nur für die Hälfte zu. Der höchste Anteil ist dem zweiten Cluster zugeordnet, das die höchste Ausprägung des beruflichen Idealismus aufweist. Dies lässt sich mit der Studie von Ulich (1998) in Beziehung setzen, der eine spezifisch „hilfebezogene“ Motivation (S. 74) beschreibt, die durchaus mit der idealistischen Komponente – Schule verbessern, in der Entwicklung beistehen – vergleichbar ist.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass die Motivlagen zwischen angehenden Lehrkräften der Regelschul- und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge in ihrer Gesamtheit nicht so stark differieren. Dies scheint mit Blick auf inklusive Entwicklungen bedeutsam. In diesem Kontext lohnt sich aber eine spezifische Betrachtung der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen. Dadurch lassen sich bereits thematisierte Befunde wie die Ausprägung des Idealismus weiterführend diskutieren sowie auch Ansatzpunkte und Potenziale für Lehrerbildung und Lehrerverbeitung vor allem in der Inklusion herausarbeiten.

Auf Ebene der Anlage von Stichproben und Studiendesigns ist die vorliegende Untersuchung als ein Postulat dafür zu sehen, Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge differenziert in Auswertungsprozessen zu berücksichtigen. Sie sind nicht mit angehenden Grundschullehrkräften gleichzusetzen, denn sie sind auch in Motivprofilen vertreten, denen viele Gymnasiallehramtsstudierende angehören. Für die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen gibt es zwar keine absoluten Verteilungen auf die Cluster (z.B. alle Studierenden einer Fachrichtung in einem Cluster). Es zeigen sich aber charakteristische Häufungen. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte *Hören* und *Sprache* sind relativ gleichmäßig auf alle drei Cluster verteilt. Der Förderschwerpunkt *Lernen* ist durch eine stark intrinsische Motivstruktur

gekennzeichnet. Gleiches gilt für *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung*; diese Förderschwerpunkte sind in dem Cluster überrepräsentiert, das innerhalb der intrinsischen Motivstruktur den höchsten Stellenwert des beruflichen Idealismus aufweist.

In diesen Befunden werden möglicherweise Aufgabenschwerpunkte und Adressaten des jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunktes deutlich. Für die Sinnesbehinderungen gelten die Curricula der Regelschulen, Schülerinnen und Schüler werden auf alle Bildungsabschlüsse vorbereitet. In den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* verbinden Lehrkräfte ihre Kompetenzen eng mit den Bedürfnissen der Adressaten (Lindmeier, 2010). Deren Bedürfnisse, Voraussetzungen und Problemlagen erfordern eine besondere Form der Haltung (Dlugosch & Reiser, 2009; Haeberlin, 1999; Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013), die die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bestimmt. Eventuell spiegelt sich diese im Motiv des Idealismus wider, der nicht ausschließlich kritisch (Hillert, Sosnowsky & Lehr, 2005), sondern als ein Ansatz auch mit Blick auf inklusiven Entwicklungen zu diskutieren ist.

### ***Schlussfolgerungen für Lehrerverbeitung und Lehrerbildung***

Insgesamt bestehen keine grundsätzlich disparaten Motivlagen zwischen Studierenden von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen. Angehende Lehrkräfte an Regel- und Förderschulen ergreifen ihren Beruf somit nicht mit einer Motivation, die auf unüberbrückbare Gegensätze schließen lässt. Studierende der Regelschularten weichen, was ihre Motivation bezüglich der pädagogischen Ausrichtung betrifft, nicht weit von denen der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge ab. Dies ist mit Blick auf die durch Inklusion eintretenden Veränderungen im Schulsys-

tem ein bedeutsamer Befund. Dennoch sollten Spezifika wie die Gewichtung des beruflichen Idealismus bzw. der Haltung vor allem in den Förderschwerpunkten *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* auch im Sinne eines Desiderats für die Praxis ernst genommen werden. Trotz einer grundsätzlich positiven Grundhaltung gegenüber der Inklusion (Amrhein, 2011; Eberl, 2000) bestehen auf Seiten der Regelschullehrkräfte Unsicherheit und Ängste. Diese betreffen besonders den Umgang mit Verhaltensstörungen (Weiss & Lloyd, 2002), Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung werden am schwersten integrierbar eingeschätzt (Gebhardt et al., 2011). In diesem Kontext könnte das Motiv der (idealistischen) Haltung ein Element der Reflexion in der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften sein. Dies ließe sich vor allem im gymnasialen Bereich andeuten, wo Lehrende den geringsten Spielraum für Individualisierung sehen (Vodafone-Stiftung, 2013). Doch findet ein Umdenken statt, das auch die Motivstruktur der vorliegenden Untersuchung wiedergibt. Diese Aufbruchsstimmung ließe sich aufgreifen.

### ***Einschränkungen und Forschungsdesiderate***

Die vorliegende Studie erfasst die Motivation angehender Lehrkräfte mittels eines quantitativen Messinstruments und nimmt darauf aufbauend Clusteranalysen vor. Die Befunde der sind daher mit einigen Einschränkungen verbunden. Diese liegen zum einen auf der inhaltlichen Ebene. Studierende können sich daher nur zu vorgegebenen Items äußern. Eine weiterführende Erfassung von Motivlagen und Beweggründen, die der Fragebogen nicht abbildet, geschieht nicht. Auch werden Unterschiede zwischen den Schularten und sonderpädagogischen Fachrichtungen über die Zuordnung zu den Clustern vorgenommen, nicht über z.B. ein varianzanalytisches Vorgehen. Die Befunde der Studie liefern aber Hinwei-

se und Ansatzpunkte, an welchen Aspekten beispielsweise eine weiterführende qualitative Untersuchung ansetzen könnte. Die Ergebnisse zeigen mittels Zuordnung zu Motivprofilen für viele Studierende der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge eine Neigung zu intrinsischen Motiven, insbesondere in den Förderschwerpunkten *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung*, aber auch *Lernen*. Diese ersten fachrichtungsspezifischen Ergebnisse ließen sich z.B. durch Tiefeninterviews ergänzen, um weitere Motive zu erfassen. Zudem lässt sich das Zusammenspiel mit spezifischen Anforderungen der Adressaten vertiefen. Auch die Thematik der Motive im Kontext der Inklusion könnte weiterentwickelt werden. Ebenso könnte auch möglichen geschlechtsspezifischen Motivausprägungen nachgegangen werden.

Andererseits sind Einschränkungen auf struktureller Ebene zu thematisieren. Die Studiengänge des Lehramts Sonderpädagogik bzw. der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen sind an den einzelnen Universitäten unterschiedlich angelegt sowie mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen verbunden. Eine (vollständige) Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Studierenden aller Hochschulen ist daher nicht unbedingt gegeben, da sich z.B. spezifische Ausrichtungen von Studiengängen in bestimmten Motiven niederschlagen könnten. Dem könnte, als ein weiteres Desiderat, durch einen Vergleich mit Studierenden an einen anderen Hochschulstandort nachgegangen werden.

### **Literaturverzeichnis**

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden*. Heidelberg: Springer.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing



- trainees in metropolitan and developing countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bertelsmann-Stiftung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität*. Verfügbar unter [http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf) (30.04.2015).
- Biewer, G. & Fasching, H. (2014). Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 117-152). (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37-60.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501-520). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Curtis, C. (2012). Why do they choose to teach – and who do they leave? A study of middle school and high school mathematics teachers. *Education*, 132 (4), 779-788.
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professions- theorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drave, W., Rimpler, F. & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: edition bentheim.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern: eine Untersuchung an Grund- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Wittschlick, Bonn: Wehle.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/publications/ereports> (20.04.2015).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010). *Teacher education for inclusion country report*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info> (07.05.2015).
- Eurydice (2004). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV. Die Attraktivität des Lehrberufs im 21. Jahrhundert*. Verfügbar unter: <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043DE> (20.08.2011)
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 39 (4), 1149-1160.
- Fingerle, M. & Zimmermann, M. (1996). Motivation und Lernstrategieinsatz von Studierenden der Förderpädagogik – Empirische Befunde zur Studiensituation an der Universität Leipzig. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 4-14.

- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierung von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (S. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gassteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275-290.
- Goh, K. C. & Atputhasamy, L. (2001). *Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Fremantle, Western Australia.
- Haeblerlin, U. (1999). Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In U. Heimlich (Hrsg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration* (S. 129-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Wember, F.B. (2012). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herfter, C. & Schroeter, E. (2013). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen: Gründe für die Wahl der Schulform. *Pädagogische Rundschau*, 67 (3), 313-327.
- Hillert, A., Sosnowsky, N. & Lehr, D. (2005). Idealisten kommen in den Himmel, Realisten bleiben AGIL! Risikofaktoren, Behandlung und Prävention von psychosomatischen Erkrankungen im Lehrerberuf. *Lernen und Lehren*, 31 (8/9), 17-27.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Horn, H. (1968). Volksschullehrernachweise – Untersuchung zur Quantität und Qualität. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Abteilung Pädagogische Psychologie (Hrsg.), *Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 4*. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. & Standop, J. (1997). Berufswahlmotive. *Grundschule*, 29 (2), 4-14.
- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (2012). Sonderpädagogische Professionalität auf dem Weg zur Inklusion - Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 191-199). Reihe Praxis Heilpädagogik - Handlungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse* (Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lindmeier, C. (2010). Welche Pädagogik braucht eine inklusive Schule? In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 193-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Liu, P. (2010). Examining perspectives of entry-level teacher candidates: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), 56-78.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 157-184.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.

- OECD (2013). *Education at a glance 2013*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/eag.htm> (05.02.2014).
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.
- Rinke, C. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Reviews*, 3 (1), 1-13.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl.) (S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Schölling, M. (2005). *Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- 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.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 581-586.
- Stern, G. G. (1958). *Unconscious factors in career motivation for teaching*. Syracuse University, NY: Psychological Services and Research Center.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehegender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90 (1), 64-78.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Vernooij, M. & Beucker, K. (2007). Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37 (2/3), 73-88.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Hindernisse Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/ideen\\_foerdern\\_publicationen.html?](https://www.vodafone-stiftung.de/ideen_foerdern_publicationen.html?) (19.04.2015).
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the 'FIT-Choice' Scale. *Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167-202.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 126-138.
- Weiß, S., Keller-Schneider, M., Neuss, N., Albrecht, C. & Kiel, E. (im Druck). „Warum Frühpädagog/in werden?“ Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Grundschullehrer/innen. *Frühe Bildung*.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (2), 167-186.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of second-

ry special educators in cotaught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36 (2), 58-68.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.

**Prof. Dr. Ewald Kiel**

Ludwig-Maximilians-Universität

München

Lehrstuhl für Schulpädagogik

Leopoldstraße 13

80802 München

kiel@lmu.de