

## Wunsch nach Mitgestaltung als Berufswahlmotiv – eine qualitative Analyse zur Berufswahl von Studierenden der Sonderpädagogik

*Ralf Schieferdecker, Veronika Dumbacher, Teresa Sansour & Gregor Frirdich*

### Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist der Bedarf an ausgebildeten Sonderpädagog:innen in Deutschland gestiegen, was mit der Einrichtung neuer Studienstandorte einherging. Es hat sich gezeigt, dass zukünftige Sonderpädagog:innen vor allem mit Blick auf ein inklusives Schulsystem ausgebildet werden sollten. Inklusion, aber auch andere, zum Teil disruptive Veränderungsprozesse stellen Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit vor besondere Herausforderungen. Wie kommt es vor diesem Hintergrund zu einer Entscheidung für ein Studium der Sonderpädagogik? Welches Berufsverständnis liegt dieser Berufswahl als Sonderpädagog:in zugrunde? Die vorliegende Analyse bezieht sich auf 416 biographische Texte von Studierenden zu ihren Berufswahlmotiven, die an acht Hochschulen aus fünf Bundesländern erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Es zeigt sich, dass mit dem gewählten Studium die Vorstellung von Handlungsautonomie in der sonderpädagogischen Berufsausübung verbunden wird, die sich auf den drei Ebenen Gesellschaft, Bildungssystem und Interaktion mit den Schüler:innen verorten lässt. Im Vergleich zum Regelschullehramt werden Möglichkeiten zum autonomen Arbeiten im Bereich der Sonderpädagogik als ausgeprägter antizipiert und Argumentationsmuster der Abgrenzung vom Regelschullehramt beschrieben. Unabhängig davon, ob auf kleinere Lerngruppen, ein anderes Leistungsverständnis oder vielfältigere Berufsperspektiven verwiesen wird, stets ist der Gegenpol das Regelschullehramt. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund des Einsatzes zukünftiger Sonderpädagog:innen in inklusiven Settings und der damit verbundenen Anforderung an Kooperation.

### Schlagworte

Berufswahlmotive, Lehramt Sonderpädagogik, Studierende, Qualitative Inhaltsanalyse

### Title

Desire for co-determination as a career choice motive - a qualitative analysis of special education students

### Abstract

In recent years, the demand for trained special needs teachers in Germany has increased, which has been accompanied by the establishment of new study centres. It has become clear that future special needs teachers should be trained with an inclusive school system in mind. Inclusion, but also various other, sometimes disruptive change processes, present teachers with particular challenges in their daily work. Against this backdrop, how does the decision to study special needs education come about? What professional understanding underlies this career choice as a special needs teacher? The present analysis refers to 416 biographical texts from students on their career choice motives, which were collected at eight universities from five federal states and analysed in terms of content. It shows that the selected degree programme is associated with the idea of autonomy of action in the special education profession, which can be located on the three levels of society, the education system and interaction with pupils. Com-

pared to the regular school teaching profession, opportunities for acting autonomously in the field of special needs education are anticipated as more pronounced and patterns of argumentation for differentiation from the regular school teaching profession are described. Regardless of whether reference is made to smaller learning groups, a different understanding of performance or more diverse career prospects, the opposite pole is always the mainstream teaching profession. The article also discusses the results in light of the deployment of future special needs teachers in inclusive settings and the associated requirement for cooperation

### **Keywords**

Career choice motives, teaching profession, special needs education, students, qualitative content analysis

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Diskurs zu Berufswahlmotiven von Sonderpädagog:innen
  3. Fragestellung
  4. Methodisches Vorgehen
  5. Ergebnisse
    - 5.1. Möglichkeiten der Mitgestaltung als Motiv der Berufswahl Sonderpädagogik
    - 5.2. Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten in Abgrenzung zum Regellehramt
  6. Diskussion
  7. Fazit
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

### **1. Einleitung**

In den letzten Jahren hat sich in Deutschland ein immer größerer Bedarf<sup>1</sup> an ausgebildeten Sonderpädagog:innen gezeigt, der mit der Etablierung neuer Studienstandorte (z. B. in den Städten Münster, Regensburg, Freiburg oder Potsdam) in diesem Bereich einhergeht. Dabei wird deutlich, dass die angehenden Sonderpädagog:innen vor allem mit Blick auf ein inklusives Schulsystem ausgebildet werden sollen (Junge, 2020). Die zur Realisierung eines inklusiven Schulsystems angestoßenen Veränderungen gehen mit einem veränderten Berufsbild der Lehrkräfte einher, welches zum Teil neue Kompetenzen und Erwartungen beinhaltet (Junge, 2020; Rischke, Baedorf & Müller, 2015). Drave, Rumpler und Wachtel (2000) verweisen zu Recht darauf, dass sich eine sonderpädagogisch ausgerichtete Unterrichtsgestaltung nicht prinzipiell von der Arbeit an allgemeinen Schulen unterscheiden lasse. Dennoch lassen sich in theoretischen Darstellungen sonderpädagogischer Kompetenzen einige Spezifika herausarbeiten. So werden Diagnostik und Förderplanung als besondere Anforderungen von Sonderpädagog:innen hervorgehoben (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013) ebenso wie die Fähigkeit zur Kooperation, die zwar einerseits durch die Zusammenarbeit mit Regellehrkräften erforderlich wird, aber auch über das Tätigkeitsfeld Unterricht hinausreicht, da Netzwerkarbeit mit außerschulischen Institutionen in erhöhtem Ausmaß als notwendig erachtet wird (Schumann, Burghardt & Stöppler, 2009). Zum Anforderungsprofil des:der Sonderpädagog:in gehört auch, dass diese:r in der Regel stärker mit Erziehungsaufgaben konfrontiert ist und sich um einen verstehenden Zugang zu Verhaltensauffälligkeiten bemüht (Dlugosch, 2009). Damit verbunden

ist auch die Forderung nach einem Menschenbild, das sich durch einen ressourcenorientierten Blick auf das Individuum auszeichnet (Weiß et al., 2013). Im Rahmen einer Dokumentenanalyse entwickelten Moser, Schäfer und Jakob (2010) ein Modell sonderpädagogischer Kompetenzen, das folgende Anforderungen enthält: [1]

- „Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik
- Beratung, Organisationskompetenz
- Lern- und Entwicklungsförderung
- Binnendifferenzierte Unterrichtung
- Behinderungsspezifische Kommunikation
- Interdisziplinäre Kooperation
- Förderung des sozialen Lernens“ (Moser et al., 2010, S. 241)

Diese lehramtsspezifischen Anforderungsprofile spiegeln sich auch in der Zusammenarbeit in inklusiven Settings wider, wo lehramtsspezifische Wirkungsbereiche wahrgenommen werden (Rutsch, Spinath, Rehm, Vogel & Dörfler, 2020). Während Regelschullehrkräfte vornehmlich klassenbezogene Aufgaben, wie etwa das Classroommanagement, als zentral erachten, liegt der Schwerpunkt sonderpädagogischer Lehrkräfte mehrheitlich auf der Arbeit mit einzelnen Schüler:innen, insbesondere im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Quante & Urbanek, 2021). Trotz dieser unterschiedlichen Wirkungsbereiche zeigt sich auch in einigen Studien eine Tendenz, dass sich Aufgabenbereiche von Lehrkräften an inklusiven Schulen zunehmend angleichen (Stebler, Galle, Pauli & Reusser, 2021; Werner & Quindt, 2014). Kooperation gilt als eine wesentliche Anforderung und ebenso als Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht, gleichzeitig wird sie aber auch zur Herausforderung (Trumpa, 2015). So weisen Studien daraufhin, dass Kooperationsprozesse auch verbunden sind mit der Angst vor Autonomieverlust bzw. dem Bestreben, Autonomie zu bewahren (Breuer & Reh, 2010). Vor dem Hintergrund des hier skizzierten Anforderungsprofils eines:einer Sonderpädagog:in stellt sich die Frage, welche Überlegungen und Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf deren Berufswahl prägen und welche Motive leitend für diese Berufswahl sind. [2]

## **2. Diskurs zu Berufswahlmotiven von Sonderpädagog:innen**

Der Auswahlprozess für einen Beruf wird aus einer typologischen Berufswahltheorie (Holland, 1985 zit. nach Glutsch, König & Rothland, 2018) heraus als Suche nach Passung zu den eigenen Neigungen und Interessen beschrieben. Es liegen bereits fundierte Modelle vor, um die Motive der Berufswahl von Lehrkräften zu erfassen. Die meisten nationalen und internationalen Studien konzentrieren sich bei der Beschreibung von Berufswahlprozessen auf sogenannte Erwartungs-Wert-Modelle (z. B. Eccles & Wigfield, 1995). In diesen Modellen gelten zum einen der Wert, den man einer Tätigkeit zuschreibt und zum anderen die Erwartung, diese Tätigkeit auch bewältigen zu können, als zentrale Einflussfaktoren einer gefällten Entscheidung. Die Wertkomponente wiederum lässt sich in intrinsische Aspekte (z. B. Interesse, soziale Motive, etc.) und extrinsische Aspekte (z. B. Nützlichkeit, finanzielle Sicherheit, etc.) unterteilen. Basierend auf der Erwartungs-Wert-Theorie hat sich das Fit-Choice-Modell (Watt & Richardson, 2007) international etabliert, um die Berufswahl von angehenden Lehrkräften theoretisch zu beschreiben. Die selbst eingeschätzten individuellen Fähigkeiten, die persönlichen Werte und die antizipierten Anforderungen und Vorteile des Berufs bilden die Hauptkomponenten des Modells. [3]

Resümiert man die aktuell vorliegenden Studien zu Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte im Regelschulwesen, so zeigt sich übereinstimmend das Ergebnis, dass intrinsische Motivlagen bei den befragten Studierenden überwiegen. Hierzu gehört sowohl das Interesse an der Arbeit mit Kindern (pädagogisches, adressat:innenbezogenes Interesse) als auch ein fachliches Interesse an den Inhalten. Letzteres dominiert stärker bei Studierenden gymnasialer Lehramtsfä-

cher, während ersteres bei Studierenden des Primarstufenlehramts im Vordergrund steht (Retelsdorf & Möller, 2012; Vernooij & Beucker, 2007). Die Bedeutung extrinsischer Motive unterscheidet sich je nach Studie. Vernooij und Beucker (2007) betonen das Sicherheitsmotiv durch die Verbeamtung sowie das Motiv der Arbeitszeiten und finanzielle Motive. Die Ergebnisse von Retelsdorf und Möller (2012) zeigen, dass das Motiv der Vereinbarkeit von Beruf und Familie stärker im Vordergrund steht. [4]

Die insgesamt stark ausgeprägte normative Orientierung im Zusammenhang mit der Berufswahl Lehrer:in zeigt sich auch mit Blick auf angehende Sonderpädagog:innen. Studien weisen darauf hin, dass Sonderpädagogikstudierende eine höhere intrinsische Motivation gegenüber angehenden Lehrkräften an Realschulen und Gymnasien mitbringen (Cramer, 2012; Fingerle & Zimmermann, 1996; Ulich, 1998). Diese intrinsische Motivation zeigt sich beispielsweise in dem Wunsch, Schüler:innen individuell zu unterstützen (Ulich, 1998, 2000). Im Unterschied zu Grundschulstudierenden sind für Sonderpädagogikstudierende extrinsische Motive wie berufliche/finanzielle Sicherheit und Arbeits(zeit)einteilung von geringerer Bedeutung (Ulich, 1998; Vernooij & Beucker, 2007). Das fachliche Interesse spielt bei Studierenden der Sonderpädagogik ebenfalls eine geringere Rolle für die Berufswahl (Herfter & Schroeter, 2013; Rutsch et al., 2020; Schwarzer & Gengelmaier, 2021; Ulich, 2004; Vernooij & Beucker, 2007). Auch sind Sonderpädagogikstudierende weniger erfolgs- und leistungsorientiert als Studierende anderer Lehrämter (Junge, 2020). Hinsichtlich der Überzeugungen im Bereich der schulischen Förderung können Unterschiede zwischen Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik und Studierenden des Lehramts an Grundschulen zugunsten der Sonderpädagog:innen angenommen werden (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Trotz dieser Unterschiede zwischen den Studierendengruppen konnte bislang kein spezifisches Motivprofil herausgebildet werden, in das sich ausschließlich Studierende der Sonderpädagogik einordnen lassen (Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015; Weiß, Braun, Neuß & Kiel, 2016). Darüber hinaus weisen Studien auf Unterschiede in der Berufswahlmotivation bezüglich des sonderpädagogischen Schwerpunkts hin, wobei sich insbesondere Studierende der Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* durch besonders hohe intrinsische und altruistische Motive auszeichnen (Weiß & Kiel, 2016). [5]

Mit Blick auf internationale Forschungsergebnisse zeigen sich trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen von Sonderpädagog:innen in den verschiedenen Ländern Gemeinsamkeiten (Buchner, 2021; Scharfenberg, 2020): Die beiden vorrangigen Motive für die Berufswahl sind demnach "ability to serve those in need" (Fish & Stephens, 2010, S. 405) sowie der Wunsch, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel hin zur selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebener Behinderung zu leisten. Die Studierenden werden von der Vorstellung motiviert, das Schulsystem einerseits nachhaltig zu verändern und andererseits dieses zu unterstützen (Lindqvist, Thornberg & Lindqvist, 2021). Darüber hinaus zeichnen sich viele Studierende der Sonderpädagogik dadurch aus, dass sie vor Studienbeginn pädagogische Vorerfahrungen machen, z. B. in Form von Praktika oder Freiwilligendiensten (Zingg, Sahli Lozano & Bauer, 2024). Ferner lassen sich vereinzelt auch extrinsische Motive, wie eine gering eingeschätzte Schwierigkeit des Studiums, als relevant für die Berufswahl ausmachen (Zingg et al., 2024). Insgesamt weisen die Befunde auf eine idealistische Motivlage hin. [6]

Mit Blick auf Erwartungen an ihren künftigen Beruf äußern Studierende der Sonderpädagogik die Annahme, eher an Förderschulen als an inklusiven Schulformen eingesetzt zu werden (Laubner & Lindmeier, 2016). Sie erachten vornehmlich Kleingruppenunterricht sowie individualisierte Lernsettings als optimale Beschulungsform, wobei sie neben dem Unterrichten auch weitere Bereiche (z. B. Diagnostik, Teamarbeit) als ihr künftiges Tätigkeitsfeld betrachten (Laubner & Lindmeier, 2016). Ein künftiger Einsatz an allgemeinbildenden Schulen wird von Sonderpädagogikstudierenden unterschiedlich bewertet, wobei Bedenken bezüglich des Verlusts der eigenen beruflichen Identität oder die Unsicherheit, wie die neuen Aufgaben in inklusiven Lehr-Lernsettings bewältigt werden sollen, angeführt werden (Junge, 2020). Ferner prägen Möglichkeiten der Mitgestaltung die Erwartungen der Sonderpädagogikstudierenden an ihren künftigen Beruf, wie die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Fachpersonal zu

unterstützen sowie Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene zu realisieren (Laubner & Lindmeier, 2016). Eine differenzierte Ausgestaltung, auf welchen Ebenen Mitgestaltung antizipiert wird, stellt aktuell noch ein Forschungsdesiderat dar. [7]

Mit zunehmender Umsetzung der Forderung nach Inklusion kommt es an allgemeinen Schulen vermehrt zum Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften (Quante & Danner, 2022, S. 149). Die Arbeit von Sonderpädagog:innen in Regelschulsystemen wird damit immer wahrscheinlicher. Dies geht mit neuen Rollen und veränderten Tätigkeitsbereichen einher (Junge, 2020). Gerade vor dem Hintergrund eines veränderten Rollen- und Tätigkeitsbildes von Sonderpädagog:innen aufgrund der Umsetzung von Inklusion (Junge, 2020) stellt sich die Frage, inwiefern Möglichkeiten, im künftigen Beruf als Sonderpädagog:in mitgestalten zu können, die Motive der Berufswahl prägen. Der Beitrag fokussiert außerdem die Passung von Motiven der Berufswahl und den damit verbundenen Vorstellungen zum Berufsbild von Studierenden der Sonderpädagogik mit den zu erwartenden beruflichen Einsatzkontexten. [8]

### **3. Fragestellung**

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich Studien zu Berufswahlmotiven häufig auf Studierende des Regelschullehramts konzentrieren (Retelsdorf & Möller, 2012; Vernooij & Beucker, 2007). Trotz vereinzelten Unterschieden zwischen den Lehramtsarten (Scharfenberg, 2020) dominieren für Studierende aller Lehrämter intrinsische Berufswahlmotive wie die Freude an der Arbeit mit Kindern (Retelsdorf & Möller, 2012; Vernooij & Beucker, 2007). Die hohe Relevanz intrinsischer Motive zeigt sich insbesondere auch in Studien, die dezidiert Berufswahlmotive von Studierenden der Sonderpädagogik fokussieren (Herfter & Schroeter, 2013; Rutsch et al., 2020; Schwarzer & Gingelmaier, 2021; Ulich, 2004; Vernooij & Beucker, 2007). Für Sonderpädagogikstudierende erweisen sich dabei der Wunsch, Lernende mit besonderen Bedarfen zu unterstützen sowie ihnen einen Beitrag zu gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, als vorrangig (Fish & Stephens, 2010; Lindqvist et al., 2021). Bislang kaum im Zentrum des Forschungsinteresses stand die Möglichkeit der Mitgestaltung (Laubner & Lindmeier, 2016) als Motiv der Berufswahl von Studierenden der Sonderpädagogik. [9]

Auf der Grundlage des skizzierten Forschungsdesiderats lässt sich die erste Forschungsfrage formulieren: [10]

1. Welche Motive berufsbedingter Möglichkeiten der Mitgestaltung prägen die Berufswahl von Sonderpädagogikstudierenden? [11]

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, Berufswahlmotive von Studierenden der Sonderpädagogik zu identifizieren. Da empirische Befunde vorliegen, die belegen, dass Unterschiede zwischen Studierenden der Sonderpädagogik und Studierenden anderer Lehrämter existieren (Herfter & Schroeter, 2013; Schwarzer & Gingelmaier, 2021), ist es von Interesse, ob sich erstere in den Ausführungen zu ihren Motiven von Studierenden allgemeiner Lehrämter dezidiert abgrenzen. Belegt sind diese Unterschiede beispielsweise bei den Motiven fachliches Interesse oder berufliche/finanzielle Sicherheit, die für Sonderpädagogikstudierende geringere Relevanz besitzen (Rutsch et al., 2020; Ulich, 1998). Inwiefern sich Sonderpädagogikstudierende in ihren Aussagen auch hinsichtlich der angenommenen Möglichkeiten der Mitgestaltung von Studierenden anderer Lehrämter explizit abgrenzen, ist gegenwärtig nicht bekannt. Auf diesem Desiderat basiert die zweite Forschungsfrage: [12]

2. Welche Möglichkeiten der Mitgestaltung werden von Sonderpädagogikstudierenden in Abgrenzung zum Regelschullehramt formuliert? [13]

### **4. Methodisches Vorgehen**

Die vorliegenden Daten wurden per Onlinefragebogen zwischen April 2020 und Dezember 2021 im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder über Mailinglisten erhoben und umfassen insgesamt 416 Texte zur Berufswahl. Die Stichprobe umfasst Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik an den Hochschulstandorten Berlin ( $N = 9$ ), Heidelberg ( $N = 111$ ), Köln ( $N = 11$ ), Ludwigsburg

( $N = 59$ ), Oldenburg ( $N = 58$ ), Paderborn ( $N = 32$ ) und Würzburg ( $N = 136$ ). Aufgrund der Pluralität der Studiengänge bzgl. der Wahl der Förderschwerpunkte<sup>2</sup> und der Gewichtung der Inhalte und Studienschwerpunkte lassen sich nur wenige Parameter sinnvoll zur Beschreibung der Stichprobe nutzen. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 23 Jahre alt ( $min = 18$ ;  $max = 49$ ;  $SD = 4.007$ ) und befanden sich im Durchschnitt im fünften Studiensemester bezogen auf das Lehramtsstudium im Bereich / mit Fach Sonderpädagogik ( $Mittelwert = 4,73$ ;  $min = 1$ ;  $max = 14$ ;  $SD = 3,01$ ). [14]

Neben einer Abfrage von soziodemographischen Angaben (Alter, Geschlecht, Semester und falls vorhanden, gewählte Förderschwerpunkte) wurde die folgende offene Frage gestellt: [15]

Aus welchen Gründen haben Sie sich für ein Lehramtsstudium entschieden? Beschreiben Sie bitte möglichst konkret Situationen und persönliche Überlegungen, die zu Ihrer Entscheidung geführt haben. [16]

Dabei wurden keine Vorgaben zur Länge des Antworttextes gemacht. Teilweise wurden knappe Auflistungen angefertigt und teilweise persönliche Berichte mit detaillierten Erzählungen verfasst. Im Durchschnitt umfassten die von den Studierenden erstellten Texte 195 Wörter ( $min = 5$ ,  $max = 2.295$ ). [17]

Die Datenauswertung erfolgte inhaltlich-strukturierend (Kuckartz & Rädiker, 2022). Beim Codieren wurde ein induktiv-deduktives Vorgehen gewählt, welches sich an der genannten Forschungsfrage orientierte und in zwei Phasen erfolgte. In der ersten Auswertungsphase wurden etwa 100 Texte analysiert. Im Rahmen regelmäßiger Interpretationstreffen im Zeitraum von September 2020 bis Januar 2022 (unter Teilnahme der Autor:innen dieses Aufsatzes) wurden die Codierungen kommunikativ validiert und kontinuierlich weiterentwickelt. In diesem Prozess wechselten sich Codierung und konsensuelle Validierung (Gläser-Zikuda, 2013) ab, bis ein für das Erkenntnisinteresse und das empirische Material angemessenes Kategoriensystem vorlag. [18]

Der in der Interpretationsgruppe entwickelte und an den Forschungsfragen ausgerichtete Codierleitfaden wurde in der zweiten Phase zur Codierung der verbliebenen Texte angewendet. Die Codierenden-Übereinstimmung wurde im Diskurs geprüft und offene Fragen konsensuell beantwortet.<sup>3</sup> [19]

Die biographischen Texte der Studierenden der Sonderpädagogik wurden mit Blick auf Möglichkeiten der Mitgestaltung und spezifische Erwartungen an die berufliche Tätigkeit analysiert. [20]

## 5. Ergebnisse

Die Analyse der biographischen Texte erfolgte anhand zweier Perspektiven. Zum einen wurden die *Möglichkeiten der Mitgestaltung* als Motiv für die Berufswahl Sonderpädagogik identifiziert und induktiv ausdifferenziert. Zum anderen konnten innerhalb der biographischen Erzählungen Argumentationsmuster der *Abgrenzung zum Regellehramt* identifiziert werden, die zwischen der Vorstellung der eigenen beruflichen Tätigkeit als Sonderpädagog:in und des Berufsbilds Regellehramt unterschieden. Im Folgenden werden diese beiden Ergebnisstränge mit ihren jeweiligen Ausdifferenzierungen vorgestellt. [21]

### 5.1. Möglichkeiten der Mitgestaltung als Motiv der Berufswahl Sonderpädagogik

Text Die Vorstellung von beruflich bedingten Gestaltungsmöglichkeiten taucht in den Texten der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik regelmäßig auf unterschiedlichen Ebenen auf. Damit formulieren die Studierenden Annahmen über ihre Wirkmächtigkeit als zukünftige Sonderpädagog:innen. Diese Erwartungen an die eigene Wirkmächtigkeit lassen sich unterscheiden in Möglichkeiten der Mitgestaltung auf der Ebene der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion, auf Ebene der Gesellschaft sowie auf der Ebene des Bildungssystems (Tab. 1).

|   |  |
|---|--|
| Mitgestaltung auf Ebene der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion (N = 120) |  |
|   | Lehrkraft als fördernde Person (N = 103) |
|   | Lehrkraft als Begleitung (N = 13)        |
|   | Lehrkraft als Vorbild (N = 4)            |
| Mitgestaltung auf Ebene der Gesellschaft (N = 26)                         |  |
| Mitgestaltung auf Ebene des Bildungssystems (N = 9)                       |  |

Tabelle 1: Möglichkeiten der Mitgestaltung

#### *Mitgestaltung auf Ebene der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion (N = 120)*

Die Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion ist die am häufigsten genannte Kategorie. Innerhalb dieser Kategorie finden sich Aussagen, die sich auf die eigene, zukünftige Rolle als Sonderpädagog:in beziehen. Die Äußerungen rekurrieren auf das Ziel, Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie Schüler:innen im Unterricht individuell gerecht werden. Dafür wird auch eine veränderte bzw. „*alternative Unterrichtsgestaltung*“ (Ebe\_21-004<sup>4</sup>) als notwendig erachtet. [22]

In Bezug auf den Möglichkeit der Mitgestaltung lassen sich auf der Ebene der Lehrenden-Schüler:innen-Interaktion drei Perspektiven unterscheiden. Die Lehrpersonen werden einerseits als (1) fördernde, unterstützende und helfende Person wahrgenommen sowie andererseits als (2) Begleitung der Schüler:innen. Schließlich wird auf eine (3) Vorbildfunktion der Lehrperson Bezug genommen. Die Rolle der Lehrperson als Förderer:in, Unterstützer:in und Helfer:in ist die mit Abstand am häufigsten zugewiesene Kategorie. In dieser vereinen sich Zielvorstellungen, wie beispielsweise Unterstützung beim Lernen und bei der Absolvierung einer erfolgreichen Schullaufbahn zu leisten, die Motivation zu fördern, bei der Entfaltung des individuellen Potentials zu unterstützen sowie Wertvorstellungen zu vermitteln. Dies scheint aus Sicht der Studierenden relevanter für die Rolle der sonderpädagogischen Fachkraft (im Vergleich zur Regellehrperson) zu sein: „*Jedes Kind hat andere [Bedürfnisse], aber in der Sonderpädagogik ist es (vlt.) noch wichtiger als im Regelschulbereich*“ (Habub\_21-056). [23]

Eng verbunden mit der Vorstellung der Lehrperson als Förderer:in, Unterstützer:in und Helfer:in ist die Vorstellung der Lehrperson als Begleiter:in der Schüler:innen: „*Ich mag das [Gefühl], Menschen etwas geben zu können und diese ein Stück auf ihren Lebenswegen zu begleiten*“ (Maloja\_21-051). [24]

Die Vorstellung, einmal als Vorbild für ihre Schüler:innen zu fungieren, erweist sich für manche Studierende als entscheidend für die Berufswahl: „*Ich würde sagen, was am wichtigsten für meine Entscheidung war, ist, dass ich versuchen möchte, eine [Vorbildfunktion] für die Schüler:innen darzustellen [...]*“ (Joran\_20-070). Mit der Vorstellung des Vorbild-Seins verbunden sind Erwartungen an einen selbst: „*[M]ir [ist es] sehr wichtig ehrlich leben zu können und das ist zentral notwendig im Lehrerberuf. Nur dann kann ich authentisch sein und Kinder motivieren, ein Vorbild sein und persönliche Beziehungen aufbauen*“ (Habub\_21-117). [25]

Diese drei Perspektiven sind geprägt durch eine konstruktive Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrperson. Gleichzeitig wird deutlich, dass an einer hierarchischen Struktur dieser Beziehung im Sinne eines Noviz:innen-Mentor:innen-Verhältnisses (Bonnet & Hericks, 2014) festgehalten wird. [26]

#### *Mitgestaltung auf Ebene der Gesellschaft (N = 26)*

Innerhalb des Bezugsrahmens *Gesellschaft* werden soziale und gesellschaftliche Erwartungen an die angestrebte Tätigkeit als Sonderpädagog:in deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass sie als Lehrpersonen Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene bewirken können. Es geht hierbei vornehmlich um die Ermöglichung von Partizipation und Teilhabe der Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebener Behinderung am sozialen Leben. Ferner wird das Ziel der Durchführung von Aufklärungsarbeit genannt, um für die Bedürfnisse von Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebener Behinderung zu sensibilisieren. Dahinter steht der Wunsch, die Einstellungen der Gesellschaft zu beeinträchtigten Personen positiv zu verändern und Vorurteile zu revidieren. „*Nur so kann auch ein Umdenken in den Köpfen der Menschen geschehen, dass*

sie sehen, dass ein Leben mit Beeinträchtigung genauso Lebenswert ist wie ein Leben ohne" (Joran\_20\_057). Die zugeschriebene Sinnhaftigkeit der beruflichen Tätigkeit wird betont und als Grund für die Berufswahl angeführt. [27]

#### Mitgestaltung auf Ebene des Bildungssystems (N = 9)

Auf der Ebene des *Bildungssystems* geht es den Befragten darum, Veränderungen „am aktuellen Schulsystem“ (Habub\_21-117) zu bewirken. Auch Kritik am System wird direkt, z. B. durch „Versagen“ (Ebe21-011) oder indirekt durch „Verbesserungen am Schulsystem“ (Habub\_21-054) formuliert. So sticht der Wunsch nach Beteiligung bei der Optimierung des Bildungssystems innerhalb dieser Kategorie hervor. Durch antizipierte Einflussnahmen innerhalb des Systems, z. B. durch die Etablierung inklusiver Projekte oder offener Lerngruppen (Schüler:innen mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf), wird in den jeweiligen Texten ein Berufsbild skizziert. [28]

## 5.2. Berufliche Gestaltungsmöglichkeiten in Abgrenzung zum Regellehramt

Bei der Analyse des empirischen Materials fiel auf, dass in den Äußerungen der Studierenden bezüglich ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson immer wieder Abgrenzungen zum Regelschullehramt (N = 87) markiert werden: „Von den Fachlehrkräften erhielten die Kinder leider keine Unterstützungsmöglichkeiten, was auch dazu führte, dass ich Sonderpädagogik studieren wollte [...]“ (Anemoi\_20-009). Aus diesem Grund wurde in einem zweiten Schritt der Fokus der Analyse auf eben diese Argumentationsstrukturen gelegt, die sich durch eine Abgrenzung zum Regelschullehramt auszeichnen. [29]

Abgrenzungen zum Regelschullehramt zeichnen sich in sechs verschiedenen Bereichen ab. Diese werden im Folgenden in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit im Material vorgestellt (Tab. 2). [30]

#### Abgrenzung zum Regelschullehramt (N = 87)

|  |
|--|
| Bessere Förderung als in der Regelschule (N = 25)      |
| Kleinere Klassen als in der Regelschule (N = 22)       |
| Weniger Leistungsdruck als in der Regelschule (N = 13) |
| Engere Beziehungen zu den Schüler:innen (N = 13)       |
| Vielseitigkeit des sonderpädagogischen Berufs (N = 8)  |
| Qualifizierungspotenzial des Studiums (N = 6)          |

Tabelle 2: Abgrenzung zur Regelschule

#### Bessere Förderung als in der Regelschule (N = 25)

Im Vergleich zum Regelschullehramt wird von den Studierenden angenommen, dass für Sonderpädagog:innen eine bessere (bzw. individuelle, angemessene) Förderung der Schüler:innen möglich ist sowie der Stellenwert einer solchen insgesamt höher ist: „Ich habe mich gegen Regelschulen und für Förderschulen entschieden, weil es dort eine individuellere Förderung gibt [...]“ (Habub\_21-060). [31]

#### Kleinere Klassen als in der Regelschule (N = 22)

Auch auf die im Vergleich zur Regelschule kleinere Klassengröße wird in den Texten Bezug genommen: „Denn die individuelle Förderung in kleinen Lerngruppen, wie es am SBBZ<sup>5</sup> Lernen üblich ist, hat mir deutlich mehr Freude bereitet, als das Unterrichten an der Grundschule“ (Joran\_20\_058). Als Bezugsgröße für die Klassengröße werden Klassenstärken in Regelschulen herangezogen. Die Vorstellung der Arbeit mit kleinen Gruppengrößen beeinflusst die Studien- bzw. Berufswahl: „[...] da es mir leichter fällt in Kleingruppen zu arbeiten [...]“ (Boreas\_20-043). [32]

#### Weniger Leistungsdruck als in der Regelschule (N = 13)

Ein weiterer Entscheidungsgrund für die Berufswahl, in dem eine Abgrenzung zur Regelschule deutlich wird, ist der antizipierte geringere Leistungsdruck. Im Vergleich zur Regelschule herrscht – so die Überzeugung der Studierenden – im Bereich Sonderpädagogik weniger Leis-

tungsdruck. Der Leistungsdruck wird kombiniert mit dem Druck, den „Stoff“ eines Lehrplans durchzubringen: *„Während man in der Grundschule von dem Lehrplan getrieben ist, hat man an einem SBBZ Lernen die Möglichkeit, individueller auf die Schüler einzugehen“* (Joran\_20-037). Diese Argumentation lässt auf die Annahme schließen, dass die Sonderschullehrkräfte weniger unter dem Druck stehen, bestimmte (bildungspolitische) Vorgaben erfüllen zu müssen. [33]

#### *Engere Beziehung zu den Schüler:innen (N = 13)*

Die angenommene intensivere und persönlichere Beziehung zu den Schüler:innen in sonderpädagogischen Settings ist ein weiteres Motiv, bei dem eine Abgrenzung zum Regelschulsystem vorgenommen wird: *„Der deutlich persönlichere Kontakt zu den Schüler:innen (im Gegensatz zur „Massenabfertigung“ im Gymnasium) sprach mich dabei besonders an“* (Joran\_20-067). [34]

#### *Vielseitigkeit des sonderpädagogischen Berufs (N = 8)*

Auch die von den Studierenden wahrgenommene Vielseitigkeit des sonderpädagogischen Berufsbildes spielt in ihrer Argumentation eine Rolle. Hierbei wird sowohl auf den abwechslungsreichen Berufsalltag eines:iner Sonderpädagog:in Bezug genommen, aber auch auf den möglichen Zugang zu beruflichen Tätigkeiten außerhalb der Schule verwiesen: *„[A]ber auch weil ich gerade bei Sonderpädagogik später in unterschiedliche Bereiche gehen kann [...]“* (Habub\_21-116). Die im Zitat angesprochenen „unterschiedlichen Bereiche“ könnten auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder innerhalb des Berufsbildes eines:iner Sonderpädagog:in an der Schule (z. B. Frühförderstelle, die an eine Schule angegliedert ist, Schwerpunkt auf Beratung wie im mobilen Dienst oder Schwerpunkt auf Unterricht als Klassenleitung) verweisen, aber auch auf weitere berufliche Möglichkeiten anspielen, die sich aus einem polyvalenten Bachelor im Bereich Sonderpädagogik ergeben können. Die Abgrenzung zum Regelschullehramt besteht für die Studierenden darin, dass sie diese Vielseitigkeit im Regelschulbereich nicht sehen. [35]

#### *Qualifizierungspotenzial des Studiums (N = 6)*

Die Studierenden der Sonderpädagogik begründen ihre Studienwahl unter anderem mit den Studieninhalten. Hier werden die Struktur des Studiums und die höhere Relevanz der Inhalte für die spätere Praxis genannt. Auch hier wird eine Abgrenzung zum Studium des Regelschullehramts vorgenommen, wenn beispielsweise formuliert wird: *„Besonders spannend fand / und finde ich jedoch, dass durch Sonderpädagogik zwar ein Weg ins Lehramt durchaus möglich ist, ich aber viele weitere Möglichkeiten habe im Bereich der Frühförderung, Diagnostik, Beratung, Begleitung in offenen Hilfen, in der Wissenschaft an der Hochschule selbst usw. tätig zu werden. Dies wäre mir in der Form bei bspw. einem Studium der Sekundarstufe nicht möglich“* (Habub\_21-053). [36]

Über alle Unterkategorien hinweg wird an mehreren Stellen deutlich, dass die Abgrenzungen zur Lehrkraft an Regelschulen bzw. zum System des Regelschullehramts sich nicht nur auf die Aufgaben und Strukturen, sondern auch auf damit assoziierte Persönlichkeitseigenschaften beziehen. So wird mehrfach angeführt, dass man sich eigentlich nicht mit der Rolle einer Lehrperson identifiziere: *„[...] dass ich mich nicht als Lehrer sehe“* (Boreas\_20-068); *„[...] denn ich wollte eigentlich nie Lehrerin (an einer Regelschule) werden“* (Maloja\_21-005). [37]

## **6. Diskussion**

Mit dem Wunsch zur Mitgestaltung auf verschiedenen Ebenen explizieren die Studierenden ihre Mutmaßungen über die Wirkmächtigkeit einer sonderpädagogischen Lehrkraft. Auf gesellschaftlicher Ebene betrifft dies vorrangig einen Transformationsprozess hin zu einer egalitären Gesellschaft, in der sie es als ihre Aufgabe sehen, allen Personen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Teilhabe zu ermöglichen. Aus dem Blick der Studierenden kommt der:dem Sonderpädagog:in hierbei eine Schlüsselfunktion zu. Sie gehen davon aus, dass sie sowohl die Gesellschaft

als Ganzes als auch das Bildungssystem nachhaltig verändern können, bleiben aber unkonkret, wie genau dies zu realisieren ist. [38]

Ausführlich und differenziert werden die antizipierten Gestaltungsmöglichkeiten auf der Ebene der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion dargestellt. Dies unterstreicht die Ergebnisse von Weiß et al. (2013), dass Studierende der Sonderpädagogik stärker an den Beziehungen zu ihren Schüler:innen orientiert sind und dies als eine zentrale Aufgabe innerhalb ihres Berufsprofils ansehen. In den analysierten Texten lässt sich das Bild einer sonderpädagogischen Fachkraft nachzeichnen, die insbesondere als begleitende Person fungiert. Dabei scheint sich die Berufswahl bei den befragten Studierenden stärker an dem klassischen Bild der Sonderschullehrkraft zu orientieren, die in einer Förderschule tätig ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen bereits Hömberg und Müller (2009), die in ihrer Studie formulieren, dass die Berufswahl vor allem durch die Arbeitsbedingungen, die sich durch kleine Klassen und eine familiäre Atmosphäre auszeichnen, beeinflusst wird und Aspekte wie die Vermittlung von Fachwissen von geringerer Bedeutung sind (Hömberg & Müller, 2009). [39]

Auf allen Ebenen wird direkt oder indirekt das Lehramt an Regelschulen als Gegenhorizont angeführt. Hier drückt sich in den Formulierungen zum Teil eine wahrgenommene fachliche Überlegenheit aus: Die individuelle Betreuung der Schüler:innen, die kleinen Lerngruppen sowie der vermeintlich fehlende Leistungsdruck führen bei den Studierenden insgesamt zu der Annahme, dass die pädagogische Tätigkeit als Sonderpädagog:in pädagogisch wertvoller ist als die der Regelschullehrer:innen. Die Entscheidung für das Studium der Sonderpädagogik kann verstanden werden als eine Entscheidung gegen ein reguläres Lehramtsstudium und geht teilweise einher mit einem Abgrenzen von der Rolle als Lehrkraft. Auch die Inhalte der eigenen Lehramtsausbildung werden vom Regelschullehramt und dessen Ausbildung abgegrenzt. Damit geht die Vorstellung einher, dass das Studium auch für berufliche Tätigkeiten qualifiziert, die über die Vermittlung fachlicher Inhalte hinausgehen: Beraten, Begleiten, Fördern, Diagnostizieren. Auch wenn diese Tätigkeiten auch auf das Lehramt an Regelschulen zutreffen, wird die Regelschullehrkraft aber primär mit der Aufgabe des Unterrichts von Stoff assoziiert, worüber eine Abgrenzung erfolgt. [40]

## 7. Fazit

Der Prozess der Identitätssuche (Moser, 2022) im Rahmen der Berufswahl von Sonderpädagogikstudierenden orientiert sich teilweise an Vorstellungen zum Berufsbild der Regellehrkraft. Es zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der Erwartung und dem Wunsch, gesellschaftlich und bildungspolitisch etwas verändern zu wollen und dem beruflichen Selbstverständnis, das sich im „Schonraum Sonderschule“ (Hömberg & Müller, 2009, S. 141) verortet. Mit Blick auf die aktuelle pädagogische Inklusionsdebatte wäre es zu erwarten, dass Personen, die einen großen Wunsch nach Mitgestaltung äußern, sowohl auf der Ebene des Bildungssystems wie auch auf der Ebene der konkreten Interaktion, und sich zu der Leitidee der Inklusion bekennen, sich ebenfalls dazu berufen fühlen, innerhalb des Regelschulbetriebs tätig zu werden. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Trotz der geäußerten Vorstellung, Veränderungen auf den jeweiligen Ebenen vorantreiben zu können, scheinen sich die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik explizit vom Regelschullehramt und dem Regelschulbetrieb abzugrenzen und ein Setting mit kleinen Lerngruppen, individueller Förderung und weniger Leistungsdruck zu favorisieren. [41]

Bezugspunkte für die eigene berufliche Identifikation bleiben die Regelschulklasse und die Regelschule, von denen man sich abgrenzt: Über die Orientierung bzw. Abgrenzung am Regelschullehramt erfolgt die eigene berufliche Identifikation. [42]

Bildungspolitisch ist zu erwarten, dass die befragten Studierenden nach ihrem Studium vermehrt in inklusiven Schulen eingesetzt werden. Sie werden nicht die kleinen Lerngruppen vorfinden, die sie sich wünschen. Sie werden vor der Herausforderung stehen, sich in ein Schulsystem einzufügen, das sie möglicherweise in dieser Form nicht für sinnvoll halten, und mit Kolleg:innen zusammenzuarbeiten, gegen deren Berufsweg sie sich zumeist bewusst entschieden haben. Auf diesen absehbaren Praxisschock kann und muss bereits zu Beginn des Studi-

ums präventiv reagiert werden. Frühe Erfahrungen im inklusiven Setting wären notwendig, um nicht von falschen Vorstellungen auszugehen, da in Zukunft die meisten Studierenden in inklusiven Klassen unterrichtet werden. Darüber hinaus sollte im Studium daran gearbeitet werden, die Gegenüberstellung von Regelschullehramt und Sonderpädagogik in den Vorstellungen der Studierenden zu dekonstruieren, um Freiräume für neue Perspektiven auf das, was Lehrkräfte sein können und wie sie miteinander kooperieren, zu eröffnen. [43]

Limitationen der vorliegenden Ergebnisse liegen sowohl im Design der Studie wie auch im gewählten Forschungsinteresse. Hinsichtlich des Designs ist eine doppelte Selektion zu berücksichtigen. So wurden ausschließlich Studierende der Sonderpädagogik befragt. Gleichzeitig liegen nur die Ergebnisse von Studierenden vor, die sich freiwillig für die Teilnahme entschieden haben. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse könnten die Berufswahlmotive breiter betrachtet werden, indem verschiedene Studiengänge berücksichtigt werden. Es zeigt sich auch, dass die beschriebenen Motive durch pädagogische Erfahrungen vor der Berufswahl geprägt sind. Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse liegt es nahe, mit Hilfe narrativer Interviews biografische Tiefenbohrungen bei einzelnen Studierenden vorzunehmen, um die Berufsvorstellungen detaillierter skizzieren zu können. Ebenso bieten sich qualitative Längsschnittuntersuchungen an, die die Studierenden im Verlauf ihres Qualifikationsprozesses begleiten, um mögliche Veränderungen ihrer Motive und Berufsvorstellungen (z. B. nach Praktika und anderen potenziell prägenden Phasen) zu erfassen. [44]

---

<sup>1</sup> Die Kultusministerkonferenz geht davon aus, dass es bis 2030 einen erheblichen Unterbedarf im Bereich „sonderpädagogisches Lehramt“ geben wird (Kultusministerkonferenz [KMK] (2023, S. 30).

<sup>2</sup> Je nach Studienstandort können unterschiedliche sonderpädagogische Schwerpunkte in unterschiedlichem Umfang und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (z. B. teilweise erst im Master) gewählt werden.

<sup>3</sup> Auf die Berechnung einer Intercoder-Reliabilität wurde zu Gunsten einer diskursiven Überprüfung der Raterübereinstimmung verzichtet.

<sup>4</sup> Die Codierung setzt sich wie folgt zusammen: Standortcode + Jahr + Nummerierung. Bei diesem Dokument handelt es sich also um einen Text von einer Person, die am Standort „Ebe“ studiert. Die Erhebung fand im Jahr 2021 statt und der Text ist der vierte Text dieses Standorts innerhalb des Erhebungszeitraums.

<sup>5</sup> Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum

## Literatur

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13. doi: [10.25656/01:16026](https://doi.org/10.25656/01:16026)
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46. doi: [10.1007/s12592-010-0043-x](https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x)
- Buchner, T. (2021). Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 247–273). Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.3224/84742446](https://doi.org/10.3224/84742446)
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(2), 103–113.

- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: edition bentheim.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225. doi: [10.1177/0146167295213003](https://doi.org/10.1177/0146167295213003)
- 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.
- Fish, W. W. & Stephens, T. L. (2010). Special Education. A Career of Choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400–407. doi: [10.1177/0741932509355961](https://doi.org/10.1177/0741932509355961)
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung - Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48, S. 136–159). Berlin: Peter Lang. doi: [10.3726/978-3-653-02548-4](https://doi.org/10.3726/978-3-653-02548-4)
- Glutsch, N., König, J. & Rothland, M. (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 461–485. doi: [10.25656/01:22162](https://doi.org/10.25656/01:22162)
- Herfter, C. & Schroeter, E. (2013). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen: Gründe für die Wahl der Schulform. *Pädagogische Rundschau*, 67(3), 313–327.
- Hömberg, N. & Müller, F. J. (2009). Schonraum Sonderschule - Berufswahlmotiv für Studierende und Lehramtsanwärter/-innen. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmel & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 141–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5840](https://doi.org/10.35468/5840)
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319. doi: [10.25656/01:11465](https://doi.org/10.25656/01:11465)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2023). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 bis 2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Dokumentation Nr. 238. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_238\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2023.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf)
- Laubner, M. & Lindmeier, B. (2016). Studien- und Berufsmotivation und Berufsbilder von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik zu Beginn ihres Studiums. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 269–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindqvist, H., Thornberg, R. & Lindqvist, G. (2021). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 743–757. doi: [10.1080/08856257.2020.1792714](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714)
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.25656/01:24888](https://doi.org/10.25656/01:24888)
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs of students of special- and primary school pedagogical study programs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(4), 661–678. doi: [10.1007/s11618-014-0587-1](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1)

- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quante, A. & Danner, O. (2022). Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings. In B. Schimek, G. Kreamsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 149–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5924-15](https://doi.org/10.35468/5924-15)
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: [10.21248/qfi.61](https://doi.org/10.21248/qfi.61)
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. doi: [10.1024/1010-0652/a000056](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056)
- Rischke, M., Baedorf, D. & Müller, U. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*, Bertelsmann-Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/schwerpunkte/inklusion/>
- Rutsch, J., Spinath, B., Rehm, M., Vogel, M. & Dörfler, T. (2020). Unterscheiden sich Sonderpädagogikstudierende bezüglich Berufswahlmotivation und pädagogischer Vorerfahrungen von Primarstufen- und Sekundarstufenstudierenden? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(2), 87–98. doi: [10.1024/1010-0652/a000258](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000258)
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5759](https://doi.org/10.35468/5759)
- Schumann, G., Burghardt, M. & Stöppler, T. (2009). Zur Qualität professionellen Handelns von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. In F. B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (Sonderpädagogik, S. 109–122). München: Reinhardt.
- Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2021). Berufswahlmotivation von Sonderpädagogik-Studierenden im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Studierenden im Lehramt Sekundarstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(2), 67–77.
- Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2021). „Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen“ – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 343–361. doi: [10.1007/s35834-021-00315-5](https://doi.org/10.1007/s35834-021-00315-5)
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamen Unterricht - Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64–78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)sicherheit der Berufstrennung. *Die Deutsche Schule*, 92(1), 41–53. doi: [10.25656/01:27594](https://doi.org/10.25656/01:27594)
- Ulich, K. (2004). *„Ich will Lehrer/in werden“*. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden (Beltz Wissenschaft). Weinheim: Beltz.
- Vernooij, M. A. & Beucker, K. (2007). Lehrer - ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37(2/3), 73–88.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. doi: [10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)

- Weiß, S., Braun, A., Neuß, N. & Kiel, E. (2016). Motive der Berufswahl. Studierende der Studiengänge Grundschullehramt, Förderschule und Frühpädagogik im clusteranalytischen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(1), 148–163.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2016). Differieren die Berufswahlmotive von Studierenden verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen und der Regelschularten? Ansatzpunkte für Reflexion in der Lehrerbildung. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 279–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. doi: [10.25656/01:8916](https://doi.org/10.25656/01:8916)
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings. Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(12), 462–471.
- Zingg, S., Sahli Lozano, C. & Bauer, C. (2024). (Un)günstige Motivprofile von Studierenden der Sonderpädagogik? Eine profilanalytische Untersuchung der Studienwahlmotivation unter Berücksichtigung der Ausbildungs- und Berufsbiografie. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 93(2), 122–140. doi: [10.2378/vhn2023.art23d](https://doi.org/10.2378/vhn2023.art23d)

#### **Kontakt**

Ralf Schieferdecker, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten  
E-Mail: [schieferdecker@ph-weingarten.de](mailto:schieferdecker@ph-weingarten.de)

#### **Zitation**

Schieferdecker, R., Dumbacher, V., Sansour, T. & Firdich, G. (2024). Wunsch nach Mitgestaltung als Berufswahlmotiv – eine qualitative Analyse zur Berufswahl von Studierenden der Sonderpädagogik. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(2), doi: [10.21248/Qfl.160](https://doi.org/10.21248/Qfl.160)

**Eingereicht:** 06. Februar 2024

**Veröffentlicht:** 13. Januar 2025



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.