

Motivationale Orientierungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung – Empirische Studien aus domänenspezifischer Perspektive

Inauguraldissertation zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Nina Glutsch
aus Ludwigsburg

September 2019



Gutachter:

1.) Prof. Dr. Johannes König, Universität zu Köln

2.) Prof. Dr. Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2019 angenommen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Motivationale Orientierungen.....	4
2.1 Einordnung	4
2.1.1 Begriffsbestimmung: Motivation	5
2.1.2 Begriffsbestimmung: Leistungsmotivation	6
2.1.3 Begriffsbestimmung: Zielorientierungen	7
2.2 Modellgrundlage: Erwartungs-Wert-Theorie	8
2.3 Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte	10
2.4 Leistungsmotivation und Zielorientierungen angehender Lehrkräfte	14
2.5 Profile motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte	17
3 Motivationale Orientierungen und Domänenspezifität.....	20
3.1 Domänenspezifität in Studien zu (angehenden) Lehrkräften	20
3.2 Berufswahlmotivation im Zusammenhang mit Domänenspezifität	24
3.3 Leistungsmotivation und Zielorientierungen im Zusammenhang mit Domänenspezifität	28
4 Zwischenfazit und Fragestellungen.....	30
5 Datengrundlage.....	35
5.1 <i>EMW</i> – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung	35
5.2 <i>Bilmo</i> – Hochschulweites Lehrer*innen-Bildungsmonitoring.....	36
6 Erhebungsinstrumente.....	37
6.1 Berufswahlmotivation	37
6.2 Lern- und Leistungszielorientierungen und Allgemeine Leistungsmotivation	38
6.3 Fächergruppenklassifikation	39
6.4 Fächerwichtigkeit	42
7 Darstellung der Teilstudien	44
7.1 Studie I	45
7.2 Studie II.....	46
7.3 Studie III	48
8 Ergebnisse und Diskussion.....	50
8.1 Zusammenfassung und Einbettung der zentralen Ergebnisse	50
8.2 Limitationen und Ausblicke.....	57
8.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung	60
Literaturverzeichnis.....	64
Anhang	76
Anhang A Tabellen 1 und 2	76
Anhang B Publikationen I-III	79
Anhang C Zusammenfassung.....	80
Anhang D English Summary	82

1 Einleitung

Der Themenkomplex Bildung wird gesellschaftlich wie politisch in Deutschland und international kontinuierlich diskutiert. Regelmäßigen Reformen des Schulsystems zum Trotz, bleiben die Debatten um Erneuerungen in der Schule bestehen (Terhart, 2014a). Gegenwärtig prägen die Anforderungen von Inklusion und Digitalisierung im schulischen Kontext den Diskurs. Aber auch die Suche nach den möglichst „besten“ und „geeignetsten“ Lehrkräften für einen kompetenten und erfolgreichen Schulunterricht ist stetig von öffentlichem Interesse. Eng damit verbunden ist die sogenannte „Eignungsfrage“ und anknüpfend entsprechende Überlegungen für die Lehrer*innenausbildung. Denn gerade für den Lehrberuf gilt die Anforderung, besonders motivierte und verantwortungsvoll agierende Personen zu rekrutieren (Kunter, 2014). Schließlich gehen Lehrer*innen die sensible Aufgabe an, junge Menschen zu bilden und zu erziehen, und zwar gemäß einem gesetzlichen Auftrag (vgl. z.B. Schulgesetz NRW, § 2(1)). Gleichzeitig ist die Abiturnote die einzige Zugangsbeschränkung zum Lehramtsstudium für einige Fächer, abhängig von Studiengang und Universität. Sie ist zwar aussagekräftig für das Gelingen des nachfolgenden Studiums (Blömeke, 2009), bildet personale Merkmale aber nur geringfügig ab und trifft keinerlei Aussage über die Berufseignung (Terhart, 2014b, S. 434). Die Frage, ob eine Person für das Lehramtsstudium und den Beruf geeignet ist, wird momentan also nicht vornehmlich institutionell beantwortet, sondern durch die Studienanfänger*innen selbst, beispielsweise durch Selbsteinschätzungsverfahren (Rothland & Terhart, 2011).

Die Motivation generell sowie die Berufswahlmotivation von (angehenden) Lehrkräften stehen im Zentrum zahlreicher empirischer Untersuchungen. Insbesondere sind Faktoren wie das Geschlecht oder die Studiengänge im Zusammenhang mit unterschiedlichen Aspekten von Berufswahlmotivation vielfach untersucht worden (Rothland, 2014, S. 355). Vergleichsweise wenige Erkenntnisse liegen jedoch dazu vor, ob bestimmte Unterrichtsfächer oder Fächerkombinationen auch in einem Zusammenhang mit bestimmten Berufswahlmotiven stehen (Ziegler, 2009; Weiß, Braune, Kollmannsberger & Kiel, 2012; Gottschlich & Puderbach, 2013), obwohl die Auffassung verbreitet ist, dass die Wahl eines Fachs oder mehrerer Fächer mit individuellen Interessen, Motiven und auch unterschiedlichen beruflichen

Anforderungen der Fächerkulturen korrespondiert (Biglan, 1973; Oesterreich, 1987; Grossman & Stodolsky, 1995; Holland, 1997). Die fachlichen Disziplinen und die Fachdidaktiken unterscheiden sich in ihren Fächertraditionen voneinander. Folglich kann der Eindruck entstehen, dass sich Lehrpersonen unterschiedlicher Disziplinen nicht nur in ihrer fachlichen Arbeits- und Herangehensweise, sondern auch in ihrer Persönlichkeit und ihren motivationalen Merkmalen voneinander unterscheiden (vgl. Biglan, 1973; Donald, 2002; Holland, 1997; Oesterreich, 1987; Watt, Richardson & Morris, 2017).

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dieser Annahme kritisch auseinander. Sie untersucht mit einem differenzierten Blick auf domänenspezifische Unterschiede bei Studienanfänger*innen der Sekundarstufen I und II, ob tatsächlich eine fachabhängige Differenz in den motivationalen Orientierungen vorliegt. Neben der konkreten Berufswahlmotivation und den Gründen für die Aufnahme des Lehramtsstudiums werden in der vorliegenden Arbeit zusätzlich die Zielorientierungen und die Leistungsmotivation von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufen I und II untersucht und mit den Berufswahlmotiven in Beziehung gesetzt. Gerade die Lern- und Arbeitskontexte Studium und Schule enthalten durch Prüfungen und Praxisphasen für angehende Lehrkräfte vielfältige Situationen, die Lernen, Leistung und einen hohen Grad der Motivation erfordern (Kunter, 2014). Zielorientierungen und Leistungsmotive sind eng mit intrinsischer und extrinsischer Motivation verknüpft (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Sie beeinflussen das Lern- und Leistungsstreben und somit das Verhalten von Studierenden in genau diesen Leistungs- und Prüfungssituationen. Im Fokus stehen im Folgenden die Zusammenhänge von motivationalen Merkmalen und den Fächerdomänen angehender Lehrkräfte zu Beginn des Studiums, denn „Leistungsverhalten, Zufriedenheit und Wohlbefinden“ von Personen hängen stark davon ab, „inwieweit Personenmerkmale wie Interessen, Fertigkeiten und Fähigkeiten den Anforderungen eines Studiums oder Berufs entsprechen.“ (Päßler, Hell & Schuler, 2011, S. 639).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine kumulative Dissertation mit drei empirischen Teilstudien, die in zwei deutschsprachigen Fachzeitschriften und einem internationalen englischsprachigen Journal nach einem Peer-Review-

Verfahren veröffentlicht sind oder zur Publikation angenommen wurden. Die einzelnen Zeitschriftenartikel sind in Anlage B Publikationen I-III aufgeführt.

Im Folgenden werden im Rahmen des Manteltextes zunächst die relevanten Begriffe und Konstrukte der motivationalen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften definiert. Anschließend wird das Thema der Domänenspezifität im Zusammenhang mit motivationalen Merkmalen behandelt. Außerdem werden die Datengrundlage, die der vorliegenden Dissertation übergeordneten Forschungsprojekte sowie die Erhebungsinstrumente vorgestellt. Im Anschluss folgt die Ableitung der Forschungsfragen, die Darstellung der Publikationen und eine Diskussion der Ergebnisse mit einer Einordnung in aktuelle Entwicklungen der Lehrer*innenbildung.

2 Motivationale Orientierungen

2.1 Einordnung

Motivationale Orientierungen gelten nach dem Modell von Baumert und Kunter (2006) als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Sie umfassen Ziele, Präferenzen, Motive oder affektiv-bewertende Merkmale, die im Zusammenspiel mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen und den spezifischen Bedingungen des jeweiligen Kontextes bestimmen, „welche Verhaltensweisen Personen zeigen und mit welcher Intensität, Qualität oder Dauer dieses Verhalten gezeigt wird.“ (Kunter, 2011, S. 259). In dem Modell der professionellen Kompetenz wird grundsätzlich zwischen kognitiven und affektiv-motivationalen Merkmalen unterschieden. Das Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) als kognitives Merkmal wird ergänzt durch die affektiv-motivationalen Merkmale in Form von Überzeugungen bzw. beliefs und Werthaltungen, Selbstregulationsfähigkeiten und motivationalen Orientierungen, zu denen auch die Berufswahlmotivation gehört. Es wird davon ausgegangen, dass die individuellen kognitiven und motivationalen Ausprägungen im Zusammenspiel die Bewältigung beruflicher Herausforderungen beeinflussen (Kunter, 2014; Klieme & Leutner, 2006). Während der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung wirken die individuellen Merkmalsausprägungen beispielsweise auf den Erwerb verschiedener Kompetenzen sowie die Nutzung von Lerngelegenheiten (König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013; Kunter, Baumert & Blum, 2011).

Die kognitiven und affektiv-motivationalen Merkmale können nach dem Modell der professionellen Kompetenz klar voneinander abgegrenzt werden und gelten als vermittelbar. In der Lehrer*innenprofessionsforschung wird deshalb davon ausgegangen, dass im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen erworben und vertieft werden können (Kunter, 2014). Die Motivationsforschung steht somit vor der Herausforderung, zunächst eben diese motivationalen Konstrukte zu identifizieren, die das Handeln bzw. die Performanz von Lehrkräften und den Lernerfolg ihrer Schüler*innen beeinflussen. Des Weiteren sind deren Wechselwirkungen mit anderen Konstrukten sowie die Veränderbarkeit zu überprüfen (ebd., S. 706f.).

Folgend soll deshalb eine kurze Einordnung bzw. Bestimmung der in dieser Arbeit relevanten motivationalen Orientierungen vorgenommen werden und im Speziellen eine Erläuterung der grundlegenden Begriffe „Motivation“, „Leistungsmotivation“ und „Zielorientierungen“.

2.1.1 Begriffsbestimmung: Motivation

Der Begriff der Motivation stammt ursprünglich vom lateinischen „movere“ ab und wird mit „bewegen“ übersetzt (Heckhausen & Heckhausen, 2018). In seiner Vielschichtigkeit ist das, was Menschen bewegt und antreibt allerdings nur schwer allgemeingültig oder gar eindeutig bestimmbar. Bei dem Motivationsbegriff handelt es sich deshalb um eine „Sammelkategorie“, die viele verschiedene Teilprozesse und Phänomene wie Streben, Wollen, Bemühen, Wünschen und Hoffen umfasst, aber auch Vermeidungstendenzen einbezieht (Rheinberg & Vollmeyer, 2018, S. 17). In dieser Arbeit erscheint die Verwendung einer Begriffsdefinition aus der Motivationspsychologie sinnvoll, die Motivation als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschreibt (ebd.). Der Begriff wird somit „für Prozesse benutzt, die das Setzen und Bewerten von Zielen“ betreffen (Wirtz, 2014, S. 1114). Die Abgrenzung zu anderen motivationalen Konstrukten wie Interesse oder Enthusiasmus, die oftmals synonym verwendet werden, gelingt dabei nicht immer trennscharf (Krapp, 1999; Rheinberg & Vollmeyer, 2018; Schiefele & Köller, 2006).

Von Interesse sind in der Motivationsforschung einerseits die Gründe für Motivation und andererseits das Verhalten, also die konkreten Handlungen, die aus der Motivation in Form von Richtung, Dauer und Qualität resultieren (Rheinberg & Vollmeyer, 2018). In der Regel findet eine Unterteilung in intrinsische und extrinsische Motivation statt, die Berufswahlmotivation von Lehrkräften wird häufig zusätzlich um eine soziale bzw. altruistische Komponente erweitert. Die Motivation für eine bestimmte Handlung ist dann intrinsisch, wenn sie „um ihrer selbst willen ausgeführt wird und nicht wegen (antizipierter) positiver Konsequenzen“ (Wirtz, 2014, S. 1116f.). Entscheidend sind dabei das persönliche Interesse und die eigenen, konkret einsetzbaren Fähigkeiten (Ryan & Deci, 2000, S. 59). Der Anreiz für eine intrinsisch motivierte Aktivität oder Handlung liegt im Tätigkeitsvollzug an sich

begründet (Rheinberg & Vollmeyer, 2018). Anders ist dies bei einer extrinsisch motivierten Handlung, die durch eine Belohnung oder das Vermeiden einer Bestrafung angeregt wird. Das Ausführen der Tätigkeit selbst steht hierbei nicht im Mittelpunkt des Interesses.

Handlungen sind im Alltag in der Regel „motivational mehrfach verankert“, d.h. neben intrinsischen können gleichzeitig extrinsische Motive eine Rolle spielen (Krapp & Ryan, 2002, S. 59). Der Definition nach sind Motive die der Motivation zugrundeliegenden Bewertungsdispositionen für Ziele und Situationen (Wirtz, 2014, S. 1113) und gelten somit als stabilere Personenmerkmale. Sie bestimmen die Motivation immer in Verbindung mit der jeweiligen, aktuellen Situation und den spezifischen Umständen (Rheinberg & Vollmeyer, 2018). So sind bei der Berufswahl verschiedene Berufswahlmotive zugleich ausschlaggebend. Auch der Leistungsmotivation, die im Folgenden beschrieben wird, liegen mehrere Leistungs- und Misserfolgsmotive in unterschiedlichen Ausprägungen zugrunde.

2.1.2 Begriffsbestimmung: Leistungsmotivation

In der vorliegenden Arbeit wird die Leistungsmotivation nach Atkinson (1964) konzeptualisiert. Atkinson beschreibt leistungsmotiviertes Handeln als Resultat von Persönlichkeits- und Situationskomponenten in einem Risiko-Wahl-Modell (vgl. auch Urhahne, 2008). Demnach hängt die Zielsetzung von der Erfolgswahrscheinlichkeit und vom Erfolgsanreiz ab. Eine Anforderungssituation regt dann die Leistungsmotivation am meisten an, wenn sie von mittlerer Schwierigkeit erscheint, also sowohl eine erfolgreiche Bewältigung als auch Misserfolg möglich sind (vgl. auch Rheinberg & Vollmeyer, 2018). Die Leistungsmotivation beschreibt somit das aktuelle Ausmaß, das eine Person an den Tag legt, um ein Ziel zu erreichen. Dabei geht es beispielsweise im Kontext des Studiums darum, in einer bestimmten Situation – etwa in einem Seminar oder einer Praxisphase – etwas zu lernen, sich Wissen und Kenntnisse aneignen zu wollen und diese zu demonstrieren, oder eben nicht (Möller & Fleckenstein, 2016). Für die Aktivierung der Leistungsmotivation ist immer eine Art von Gütemaßstab notwendig, der selbstreferentiell oder extern orientiert ist (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; Rheinberg & Vollmeyer, 2018).

Die Leistungsmotivation umfasst nach Atkinson (1964) sowohl Leistungs- als auch Misserfolgsmotive und bestimmt das Leistungsverhalten einer Person in positiver oder negativer Weise (Heckhausen, 1963). Das Leistungsmotiv wird konzeptualisiert in der Hoffnung auf Erfolg, das Misserfolgsmotiv in der Furcht vor Misserfolg, abhängig vom jeweiligen fachbezogenen Selbstkonzept. So setzt sich das Streben nach bzw. die Hoffnung auf Erfolg aus dem persönlichen Erfolgsmotiv, der subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit und dem Anreiz zusammen, der aus dem Erfolg gezogen wird. Soll im entgegengesetzten Fall Misserfolg vermieden werden, ist das Leistungsverhalten das Ergebnis aus dem persönlichen Misserfolgsmotiv, der subjektiv eingeschätzten Misserfolgswahrscheinlichkeit und dem „Anreizwert von Misserfolg“ (Urhahne, 2008, S. 152). Die Hoffnung auf Erfolg erzeugt im Erfolgsfall das Gefühl des Stolzes. Im Gegensatz dazu mündet das Misserfolgsmotiv als Furcht vor Misserfolg bei Versagen in das Gefühl der Scham. Wenn die Tendenz überwiegt, „Erfolg zu suchen, handelt es sich um eine erfolgsmotivierte Person.“ (ebd.). Umgekehrt spricht man dann von einer misserfolgsmotivierten Person, wenn die Angst vor einem Misserfolg so groß ist, dass dieser aktiv verhindert werden soll.

2.1.3 Begriffsbestimmung: Zielorientierungen

Das Konzept der Zielorientierungen wird neben der Leistungsmotivation in der dritten Teilstudie der vorliegenden Arbeit untersucht. Zielorientierungen gelten als kognitiv-dynamische Manifestation der Leistungsmotivation (Elliot & Church, 1997). Sie werden auch als „motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten“ definiert (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004, S. 94). Dabei handelt es sich um verschiedene Arten von angestrebten Zielen, da Zielorientierungen sowohl Lernziele als auch Leistungsziele umfassen (Dweck, 1986). Leistungsziele werden wiederum – nach der Konzeptualisierung von Elliot und Harackiewicz (1996; vgl. auch Elliot & Church, 1997) – in Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungs-Leistungsziele differenziert.

Lernzielorientierte Personen sind aufgabenorientiert. Sie streben nach Kompetenzerweiterung und somit nach Wissenszuwachs sowie nach der Entwicklung und Verbesserung der eigenen Fähigkeiten. Dagegen stehen bei leistungsziel-

orientierten Personen eher die Folgen ihrer Handlungen und somit eine egoorientierte Perspektive im Vordergrund. Sie versuchen vornehmlich die eigene Kompetenz nach außen zu demonstrieren (Annäherungs-Leistungszielorientierung) oder tatsächliche und vermeintliche Fähigkeitsdefizite zu verbergen (Vermeidungs-Leistungszielorientierung) (Spinath & Schöne, 2003; Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007; Krapp & Ryan, 2002). Eine zusätzliche Komponente der Zielorientierungen stellt die Arbeitsvermeidung nach Nicholls (1984) dar. Bestehend aus Lernzielen, den beiden Komponenten der Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung werden die Zielorientierungen in dieser vierfaktoriellen Struktur in der dritten Teilstudie eingesetzt.

Elliot und Church (1997) haben beide Konzepte in einem hierarchischen Modell vereint – die Zielorientierungen sowie die Leistungs- und Misserfolgsmotive. Sie konnten belegen, dass die motivationalen Dispositionen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg Zielorientierungen vorhersagen, sodass sie als Bedingungen für die Zielorientierungen gelten können. Die Hoffnung auf Erfolg hat dabei positive Effekte auf die Lernzielorientierung und die Furcht vor Misserfolg weist positive Zusammenhänge mit der Vermeidungs-Leistungszielorientierung auf. Die Annäherungs-Leistungszielorientierung konnte durch beide Motive vorhergesagt werden (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Noch ungeklärt ist allerdings, ob Zielorientierungen eher als situationsstabile motivationale Merkmale betrachtet (Köller, 1998), oder als stärker situationsspezifische Merkmale konzeptualisiert werden sollten (Pekrun, 1988).

2.2 Modellgrundlage: Erwartungs-Wert-Theorie

Anhand der dargestellten Begriffsbestimmungen zeigt sich, dass es bei motivationalem Verhalten darum geht, nach einem Ziel zu streben und es zu erreichen. Thematisch befassen sich damit alle drei Teilstudien der vorliegenden Dissertation: Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften nimmt ein entfernteres Ziel in den Blick, nämlich das Erreichen und Ausüben des Lehrer*innenberufs bzw. zuvor das Absolvieren des Lehramtsstudiums. Zielorientierungen und Leistungsmotivation stellen die unmittelbarere Motivation zunächst auf dem Weg zum und anschließend im Beruf dar. Sie spielen sowohl im Lehrer*innenberuf als auch bereits im Studium

eine Rolle. Sowohl die Berufswahlmotivation als auch die Leistungsmotivation und Zielorientierungen gehören konzeptionell und im Kontext der vorliegenden Arbeit zu den Erwartungs-Wert-Theorien (Wigfield & Eccles, 2000; Watt & Richardson, 2007; Seidel & Krapp, 2014).

Erwartungs-Wert-Theorien setzen grundsätzlich „die vermuteten Werte von Handlungsalternativen und die Wahrscheinlichkeiten, diese Handlungen ausführen zu können, zueinander in Beziehung“ (Urhahne, 2008, S. 153; vgl. auch Eccles, 2005). Demnach wählen Personen diejenige Handlungsalternative, die ihrer Einschätzung nach aus der Kombination von Erwartung und dem Wert der Aufgabe und Handlung am lohnendsten erscheint. Es geht also zum einen um die Erwartung, eine Tätigkeit oder Handlung erfolgreich ausführen zu können, die jeweils abhängig vom Selbstkonzept bzw. der selbst eingeschätzten Fähigkeiten ist. Zum anderen spielt der Wert eine Rolle, der einer Tätigkeit oder einem Ziel zugeschrieben wird. Ein bekanntes Erwartungs-Wert-Modell wurde von Wigfield und Eccles (2000) zur Leistungsmotivation entwickelt. Sie unterteilen die Aspekte des erwarteten Werts einer Aufgabe bzw. Handlung in vier Bereiche (Eccles & Wigfield, 2002; vgl. für eine Zusammenfassung Urhahne, 2008):

- (1) Der Zielerreichungswert (*attainment value*) beschreibt die Wichtigkeit der Aufgabe, die mit den individuellen Bedürfnissen und Wertvorstellungen einer Person übereinstimmen muss, damit die Person sich der Aufgabe widmet.
- (2) Der intrinsische Wert (*intrinsic value*) bezeichnet die (erwartete) Freude beim Ausführen einer Aufgabe.
- (3) Die Nützlichkeit (*utility value*) beschreibt die Vorteile, die eine Person der Aufgabebearbeitung zuspricht und ist der extrinsischen Motivation ähnlich.
- (4) Ein weiterer Bereich umfasst die antizipierten Kosten (*cost*) einer Aufgabe wie Anstrengung, Misserfolg oder Zeitaufwand.

Innerhalb des Erwartungs-Wert-Modells von Wigfield & Eccles (2000) ist die Leistungsmotivation im Bereich der Erwartungskomponente zu verorten. Hierbei geht es um die subjektive Erwartung bzw. Einschätzung, ob das Lernen erfolgreich sein wird, oder in einem Misserfolg endet. Die Zielorientierungen hingegen finden sich im Bereich der Wertkomponente wieder: Die Lern- und Leistungszielorientierungen bewerten die Wichtigkeit oder persönliche Bedeutung, die eine Person einer Aufgabe

oder Handlung zuspricht. Die Berufswahlmotivation (angehender) Lehrkräfte bezieht sich aufgrund ihrer Zusammensetzung aus verschiedenen intrinsischen, extrinsischen und altruistischen Motive auf beide Komponenten, sowohl auf die Erwartungen (Fähigkeitsüberzeugungen) an Studium und Beruf als auch auf den Wert (pädagogische und soziale Motivation, persönliche und gesellschaftliche Nützlichkeit), der dem (zukünftigen) Beruf beigemessen wird. So wird das Erwartungs-Wert-Modell auch „zur Beschreibung und Erklärung individueller bildungsrelevanter Entscheidungen“ wie der Wahl des Studiengangs bzw. -fachs eingesetzt (Seidel & Krapp, 2014, S. 199).

2.3 Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte

Einige grundlegende Ergebnisse zum Thema Berufswahlmotivation von (angehenden) Lehrkräften sollen nachfolgend überblicksartig dargestellt werden. Zunächst bezieht sich die Frage nach den Gründen für die Wahl des Lehramtsstudiums und -berufs auf die Initiation und Richtung von Verhalten (Kunter, 2011, S. 261). In den Teilstudien der vorliegenden Dissertation wird die Berufswahlmotivation anhand des FIT-Choice-Modells von Watt & Richardson (2007; *Factors influencing teaching as a career choice*) mit dem Schwerpunkt auf intrinsischen, pädagogischen, sozial-altruistischen und fachlichen Berufswahlmotiven untersucht. Auch das FIT-Choice-Modell basiert auf der Erwartungs-Wert-Theorie nach Wigfield und Eccles (2000). Die Hauptkomponenten des FIT-Choice-Modells, nach denen sich Personen für den Lehrer*innenberuf entscheiden, sind ihre selbst eingeschätzten Fähigkeiten in Bezug auf den Beruf, ihre individuellen intrinsischen, sozialen und persönlichen Werte (Zielerreichungswert und intrinsischer Wert), ihre Einschätzung der *Task demands* (antizipierte Anforderungen des Berufs, Kosten) und des *Task return* (antizipierte Vorteile des Lehrberufs, Nützlichkeit). Außerdem spielen äußere Einflüsse und pädagogische Vorerfahrungen eine Rolle (König et al., 2013).

Zukünftigen Lehrer*innen wird generell attestiert, dass sie eine hohe intrinsische sowie sozial-gesellschaftliche Motivation aufweisen, den Beruf ergreifen zu wollen. Dies stimmt auch mit der typologischen Berufswahltheorie Hollands (1997) überein, die den Lehrer*innenberuf als sozialen Beruf anhand des Musters *SAE* (*Social, Artistic, Enterprising*) kennzeichnet (vgl. auch Bergmann, 1992). Holland geht von

einer Kongruenz zwischen dem individuellen Interessentypus einer Person und den spezifischen Charakteristika einer beruflichen Umwelt aus. Die sechs grundlegenden Typen *R-I-A-S-E-C* (*Realistic – Investigativ – Artistic – Social – Enterprising – Conventional*) sind dabei in einem hexagonalen Modell angeordnet und bilden Muster, die aus einem Haupttypen und zwei weiteren (Unter-)Typen bestehen. Damit können Personen bzw. deren Persönlichkeitsstruktur sowie passende Berufsfelder charakterisiert werden (vgl. auch Bergmann & Eder, 2005). Studien zur Berufswahl im Allgemeinen und im Speziellen zur Wahl des Lehrberufs haben die Kongruenztheorie Hollands häufig zum Gegenstand gemacht (Abel, 2004; Bergmann & Eder, 2005; Nagy, 2006; Kaub et al., 2012).

Viele Studien haben bezüglich der Berufswahlmotivation von (angehenden) Lehrkräften dieselben oder sehr ähnliche Ergebnisse repliziert, obwohl sie häufig auf kleinen, nicht vergleichbaren Stichproben basieren und unterschiedliche Modelle und Erhebungsinstrumente zugrunde legen (vgl. für einen Überblick Rothland, 2014). Das intrinsische Motiv „Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ gilt demnach als das wichtigste Motiv für den Berufswunsch und die Berufswahl Lehrer*in (ebd., S. 355; vgl. auch Cramer, 2016a). Bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden überwiegen insgesamt intrinsische sowie altruistische Motive und Interessen gegenüber pragmatischen, extrinsischen Motiven (Watt & Richardson, 2012; Richardson & Watt, 2010; Rothland, 2014; Brookhart & Freeman, 1992; König et al., 2013). Zu den intrinsischen Motiven zählen neben der pädagogischen Motivation auch das Fachinteresse bzw. die fachspezifische Motivation, der Wunsch, eine abwechslungsreiche Tätigkeit auszuüben, Freude am Unterrichten bzw. an der Wissensvermittlung und die selbsteingeschätzte Lehrbefähigung bzw. Fähigkeitsüberzeugung. Den altruistischen Motiven zugerechnet wird – und dies betrifft vor allem die FIT-Choice-Skalen – der Wunsch, die Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitzugestalten, soziale und gesellschaftliche Gleichberechtigung zu unterstützen sowie einen sozialen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Extrinsische Motive beziehen sich auf persönliche Nützlichkeitsaspekte wie den Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, einem hohen Freizeitanteil, Arbeitsplatzsicherheit, finanzieller Sicherheit oder Wohnortnähe (vgl. Pohlmann & Möller, 2010; Watt & Richardson, 2007; Brookhart & Freeman, 1992).

Bei Lehrkräften wurden motivationale Orientierungen wie ihr Fach- und Unterrichtsenthusiasmus hinsichtlich des Einflusses auf die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg der Schüler*innen untersucht (z.B. Kunter et al., 2011; Watt & Richardson, 2013), oder intrinsische und extrinsische Motive hinsichtlich der Berufszufriedenheit und des Burnout-Risikos (z.B. Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Rothland, 2012). Intrinsischen und altruistischen Motiven wird wiederholt eine positive Rolle in Bezug auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse, ein geringeres Burnout-Risiko (Rothland, 2013; Reichl et al., 2014; Schüle, Besa, Denger, Feßler & Arnold, 2014; McLean, Taylor & Jimenez, 2019), die Studienzufriedenheit (Watt & Richardson, 2007; Lipowsky, 2003; Cramer, 2012; Martin & Steffgen, 2002) sowie auf die Kompetenzentwicklung bescheinigt (z.B. König & Rothland, 2013; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Blömeke, Suhl, Kaiser & Döhrmann, 2012b; Mayr, 2009; vgl. auch Mayr, 2012).

Neben den pädagogischen Motiven ist die fachspezifische Motivation einer der am häufigsten genannten Gründe für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums bzw. für die Berufswahl (Rothland, 2014; Cramer, 2016a). Vor allem für angehende Lehrer*innen der Sekundarstufe II spielt sie eine große Rolle (Ulich 2004; Paulick, Retelsdorf & Möller 2013). Die fachspezifische Motivation wird im Erwartungs-Wert-Modell – wie die pädagogische Motivation – der intrinsischen Wertkomponente zugeordnet (Paulick et al., 2013; Kyriacou & Coulthard, 2000). Sie gilt als ein Faktor, der das Engagement im Beruf (Reichl et al., 2014) sowie das Flowerlebnis und den Spaß am Unterrichten stärkt (Schiefele, Streblow & Retelsdorf, 2013), Studienleistungen positiv beeinflusst und das Belastungserleben im Studium senkt (Blömeke, 2009). Das fachliche Interesse hängt darüber hinaus auch positiv mit eigenen Fähigkeitsüberzeugungen zusammen (König & Herzmann, 2011).

In der Forschung zur Berufswahlmotivation wurden insbesondere die Faktoren Geschlecht und der gewählte Studiengang ausgiebig empirisch untersucht. Hier finden sich Unterschiede in den Motiv- und Interessenslagen sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Lehrkräften (Rothland, 2014). Tendenziell ist bei angehenden Lehrerinnen das Motiv, gern mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, genau wie das Motiv der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stärker ausgeprägt als bei angehenden Lehrern (ebd.). Häufig belegt werden konnte, dass sich Studierende

des Gymnasiallehramtes von Studierenden anderer Lehrämter durch ein höheres fachliches und geringeres pädagogisches Interesse unterscheiden (z.B. Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015; Puderbach, 2016; Retelsdorf & Möller, 2012; Pohlmann & Möller, 2010; Neugebauer, 2013; vgl. auch die Ergebnisse zum fachlichen Selbstkonzept von Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014).

Es sei ergänzend darauf hingewiesen, dass sich durch zunehmende Berufserfahrung und das Setzen neuer Ziele die Motivation oder Interessen auch verändern können (Abel, 2011; Mayr, 2014). Inwiefern sich die Motivation während der verschiedenen Phasen und Anforderungen in der Lehrer*innenausbildung allerdings verändert und welche Zeitpunkte oder Gründe die jeweils neuralgischen sind, ist noch wenig untersucht (König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016; Besa & Schüle, 2016). Ergebnisse einer Studie von Kieschke & Schaarschmidt (2008) zeigen, dass sich beispielsweise die sozialen Motive, der Enthusiasmus sowie das Selbstvertrauen mit Beginn des Referendariats verringern. Als Grund dafür wird der sogenannte „Praxis-Schock“ angeführt, der eine realistischere Einstellung auf Kosten der Euphorie beschreibt (Mayr, 2014; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981).

Bezüglich der Entwicklung der Berufswahlmotivation identifizierten beispielsweise Watt und Richardson (2008) verschiedene Gruppen zu Studienbeginn (*highly engaged persisters*, *highly engaged switchers*, *lower engaged desisters*) und betrachteten deren Entwicklung durch eine erneute Befragung fünf Jahre später. Die Motive der Gruppen blieben relativ stabil. Interessanterweise verringerte sich die Überzeugung, den Beruf dauerhaft ausüben zu wollen, bei allen drei Gruppen. Auch bei den „highly engaged persisters“ konnte trotz stabiler Motivation eine geringere Berufszufriedenheit nachgewiesen werden. Hier stellen die Autor*innen Überlegungen an, die mit denen des beschriebenen „Praxis-Schocks“ korrespondieren. Als Ursache für die gesunkene Berufszufriedenheit werden hier entsprechend unrealistisch hohe Erwartungen und idealistische Motive angeführt, die durch die erlebte Komplexität des Lehrer*innenberufs gedämpft werden (vgl. auch Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

In einer Längsschnittstudie wies Abel (2011) nach, dass Lehramtsstudierende verstärkt Interessen in den nach Holland (1997) klassifizierten Bereichen *Realistic*, *Investigative*, *Enterprising* und *Conventional* entwickelten, indem sie ihre beruflichen

Interessen an ihre akademischen und beruflichen Erfahrungen anpassten. Die Interessen in den Bereichen *Social* und *Artistic* blieben dagegen vorwiegend stabil (Abel, 2011). Speziell für Lehramtsstudienanfänger*innen der Mathematik/Naturwissenschaften im Vergleich zu Lehrkräften im Beruf zeigen die Ergebnisse einer Studie von Kaub et al. (2016) stärkere akademische und geringere soziale Interessen und somit eine schlechtere Passung zur hauptsächlich sozialen Berufsumwelt. Diese Ergebnisse könnten auf einen Entwicklungsprozess der Identität von Lehrer*innen schließen lassen, die durch die Berufserfahrung stabiler und vor allem durch die Praxiserfahrung entscheidend beeinflusst wird (vgl. auch König et al., 2016; Richardson & Watt, 2010). Erfahrene Lehrer*innen verstehen es zudem möglicherweise besser, sich an die Arbeitsumgebung anzupassen (Kaub et al., 2016). Die Frage der Passung zwischen Berufswahlmotivation und Lehrer*innenberuf wird über die Domänenspezifität in den ersten beiden Teilstudien aufgegriffen und in Punkt 3 weiter ausgeführt.

2.4 Leistungsmotivation und Zielorientierungen angehender Lehrkräfte

In der dritten Teilstudie werden zusätzlich zu den Berufswahlmotiven die studienbezogenen Zielorientierungen und die Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte untersucht, die sich in der Intensität und Qualität von motivationalem Verhalten zeigen (vgl. Kunter, 2014). Die Entwicklung der professionellen Kompetenz während des Studiums erfolgt durch die Nutzung und Bewältigung von Lerngelegenheiten und Lernangeboten. Für die (adaptive) Wahrnehmung dieser Aufgaben wiederum sind Lern- und Leistungszielorientierungen sowie die Leistungsmotivation ausschlaggebend. Für die Leistungsmotivation liegen einige wenige Studien zu Lehramtsstudierenden vor. Die Befunde zeigen beispielsweise, dass die Hoffnung auf Erfolg positiv mit der Fähigkeitsüberzeugung einhergeht (König & Herzmann, 2011), positiv mit der intrinsischen Berufswahlmotivation und der Lernzielorientierung korreliert sowie negativ mit der Arbeitsvermeidung. Die Hoffnung auf Erfolg weist auch einen positiven Effekt auf Kompetenz bzw. das pädagogische Wissen auf (König & Rothland, 2013). Die Furcht vor Misserfolg hängt dagegen positiv mit der Verlegenheitslösung und der Arbeitsvermeidung zusammen. Ihr Effekt auf Professionswissen fällt negativ aus (ebd.).

Für den Bereich der Zielorientierungen konnte für Lehramtsstudierende bereits belegt werden, dass positive Zusammenhänge zwischen einer ausgeprägten Lernzielorientierung und der intrinsischen, der fachspezifischen und pädagogischen Berufswahlmotivation bestehen (Malmberg, 2008; Paulick et al., 2013; Beckmann, 2016). Eine höhere Lernzielorientierung wirkt sich zudem positiv auf das pädagogische Wissen aus (König & Rothland, 2013). Auch bei angehenden Lehrkräften im Referendariat befördert vor allem eine ausgeprägte Lernzielorientierung die Entwicklung beruflicher Kompetenzen (Fasching, Dresel, Dickhäuser & Nitsche, 2010; Dickhäuser et al., 2007). Für die Phase des Berufseintritts konnte Affolter (2016) nachweisen, dass hohe Vermeidungs-Leistungszielorientierungen von Lehrkräften in negativem Zusammenhang mit ihren Selbstwirksamkeitserwartungen stehen.

Für Lehrkräfte im Beruf finden sich mehr Studien zu Zielorientierungen als für angehende Lehrkräfte. So konnten negative Zusammenhänge zwischen Vermeidungs-Leistungszielen und der Berufszufriedenheit, dem Wohlbefinden und dem Engagement im Beruf sowie positive mit emotionaler Erschöpfung nachgewiesen werden (Janke, Nitsche & Dickhäuser, 2015; Tönjes & Dickhäuser, 2009). Eine ausgeprägte Lernzielorientierung dagegen verringert das Burnout-Risiko und steigert das Interesse am Lehren (Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010). Lehrkräfte nehmen Hilfe von beispielsweise Kolleg*innen eher wahr oder holen sich Feedback ein, was wiederum zu einer Kompetenzsteigerung beiträgt (Butler, 2007; Dickhäuser et al., 2007). Eine ausgeprägte Vermeidungs-Leistungszielorientierung wie auch Annäherungs-Leistungszielorientierungen begünstigen dagegen Belastungsfaktoren wie einen wahrgenommenen Leistungsmangel. Diese Effekte konnten sowohl für Lehrkräfte im Beruf als auch bereits bei Lehramtsstudierenden nachgewiesen werden (Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008).

Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen der Lehrkräfte, ihrem Unterrichtshandeln und den Effekten auf die Zielorientierungen ihrer Schüler*innen werden ebenfalls untersucht. Hohe Lernzielorientierungen von Lehrkräften wirken sich positiv auf die Zielorientierungen ihrer Schüler*innen aus (Butler & Shibaz, 2008; Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche & Dickhäuser, 2013). Auch kann die Unterrichtspraxis von Lehrkräften sowohl durch die Berufswahlmotivation als auch durch Zielorientierungen beeinflusst werden. Beispielsweise kann das Fachinteresse,

vermittelt über die Annäherungs-Leistungszielorientierung, die Instruktion von Verstehensprozessen fördern (Paulick et al., 2013).

Die Frage nach der Entstehung von Motivation bzw. von Lern- und Leistungsmotivation hat sich ursprünglich aus der Forschung zur Kompetenz von Schüler*innen entwickelt (Dewey, 1913; Atkinson, 1957) und mittlerweile eine etwa 100 Jahre zurückreichende Tradition. Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass eine hohe Lernzielorientierung nachweislich bessere Leistungen bedingt (Köller, 1998; vgl. auch Robbins et al., 2004), eine ausgeprägtere intrinsische Motivation begünstigt (Elliot & Church, 1997) und größeres Interesse am Lerngegenstand erzeugt (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997). Lernzielorientierte Schüler*innen führen ihre Leistung außerdem in größerem Maße auf die eigene Anstrengung als auf Fähigkeiten oder Begabungen zurück (Ames, 1984).

Auch für Annäherungs-Leistungsziele konnten positive Zusammenhänge zu guten Leistungen nachgewiesen werden (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1997; Elliot & McGregor, 1999), wobei hier widersprüchliche Ergebnisse vorliegen (Senko & Dawson, 2017, S. 574). Annäherungs-Leistungszielorientierungen können nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte wie oberflächliche Lernstrategien oder Unsicherheit vorhersagen. Eine Ursache dafür kann in unterschiedlich operationalisierten Zielorientierungen der verschiedenen Studien liegen (ebd.). So haben Senko und Dawson (2017) in einer Metaanalyse zwei Ausrichtungen der Annäherungs-Leistungszielorientierungen identifiziert, die sich unterschiedlich auswirken. Ist das Ziel, eigene Kompetenz nach außen zu demonstrieren (*appearance goals*), haben Annäherungs-Leistungszielorientierungen einen eher ungünstigen Effekt, beispielsweise auf Lernstrategien. Ist das Ziel aber der Wettbewerb mit Gleichaltrigen und das Übertreffen der Leistung anderer (*normative goals*), werden u.a. effektive Lernstrategien und Selbstvertrauen gestärkt (Senko & Dawson, 2017). Es lässt sich zusammenfassen, dass Annäherungs-Leistungsziele nicht an sich als maladaptiv zu betrachten sind. Vor allem müssen sie noch differenzierter eingeordnet und untersucht werden.

Für Vermeidungs-Leistungszielorientierungen liegen hingegen konsistentere Befunde vor. Vor allem gehen mit ihnen schlechtere Leistungen einher (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Schüler*innen mit einer

arbeitsvermeidenden Haltung weisen außerdem eine geringere intrinsische Motivation sowie ein geringeres Interesse am Unterricht auf (Harackiewicz et al., 1997). An dieser Stelle sei noch auf die Arbeit von Köller (1998) verwiesen, die einen umfassenden Einblick in Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lern- und Leistungszielorientierung sowie dem Lern- und Leistungsverhalten bei Schüler*innen enthält.

Zusammenfassend liegen für angehende Lehrkräfte somit – bis auf die oben dargestellten – kaum Befunde vor, die entweder die Zielorientierungen oder die Leistungsmotivation thematisieren, oder sogar beide Konzepte miteinander in Beziehung setzen (König & Rothland, 2013). Dieses Forschungsdesiderat wird deshalb im Rahmen der dritten Teilstudie bearbeitet.

2.5 Profile motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte

Berufswahlmotive, Leistungs- und Misserfolgsmotive und Zielorientierungen sind mehrdimensionale Konstrukte, d.h. Personen können multiple Motive oder Ziele gleichzeitig verfolgen (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Pintrich, 2000; Valle et al., 2003). Deshalb bieten sich Profilanalysen an, um beispielsweise die unterschiedliche Ausprägung und das Verhältnis von intrinsischen und extrinsischen Motiven in verschiedenen Profilgruppen zu untersuchen (Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky, 2012). Hinsichtlich der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden gibt es mehrere Studien, die Profilanalysen enthalten (Weiß, Lerche & Kiel, 2011; Künsting, Billich-Knapp & Lipowsky, 2012; Billich-Knapp et al., 2012; Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2015; König, Drahnann & Rothland, 2018a; Dietrich & Latzko, 2016; Richardson & Watt, 2005; Watt & Richardson, 2008; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). Dabei basieren diese Typenbildungen nicht ausschließlich auf studien- und berufswahlrelevanten Motiven (König et al., 2018a), sondern beispielsweise zusätzlich auf arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (z.B. Künsting et al., 2012).

Hinsichtlich der Zielorientierungen liegen Studien vor, die Profilanalysen der Lern- und Leistungsmotivation von Schüler*innen (Meece & Holt, 1993; Köller, 1998; Schwinger & Wild, 2006; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012; Watermann, 2013), Referendar*innen (Fasching et al., 2010) sowie (angehenden)

Lehrkräften (Affolter, 2016) vornehmen. Dagegen sind Untersuchungen selten, die Studierende oder vielmehr Lehramtsstudierende nach ihren Zielorientierungen klassifizieren (Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007). Eine Latent-Profile-Analyse auf Grundlage der Zielorientierungen und Leistungsmotivation in der dritten Teilstudie soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen.

Sowohl Profile der Berufswahlmotive als auch Zielorientierungen können in ihrer Anzahl und Zusammensetzung je nach Stichprobe und den eingesetzten Instrumenten unterschiedlich ausfallen. Dabei spielen auch die Analyseverfahren der Profil- oder Clusterbildung eine Rolle. Bei personenzentrierten Analysen wird exploriert, ob sich Subgruppen in der untersuchten Stichprobe identifizieren lassen, die ähnliche Merkmale aufweisen. Dagegen ist die Clusteranalyse eine variablenzentrierte Art der Typologie-Bildung (Rost, 2006).

In der Literatur finden sich durch Profilanalysen auf Basis von Berufswahlmotive und weiteren Merkmalen mehrheitlich drei Cluster (König et al., 2018a). Darunter ist in der Regel ein Cluster von Lehramtsstudierenden mit positiven, also mehrheitlich günstigen Merkmalen wie intrinsischen und pädagogischen Motiven (Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), aber auch sozial-altruistischen Motiven (soziales Engagement). Ein gegensätzliches Cluster umfasst Lehramtsstudierende mit den geringsten ausgeprägten intrinsischen, pädagogischen und fachspezifischen Motiven, die das Studium mehr als Verlegenheitslösung gewählt haben (ebd.). Bei dieser Gruppe überwiegen die extrinsischen Berufswahlmotive (berufliche Sicherheit, geregeltes Einkommen).

Auch Studien zu Lern- und Leistungszielorientierungen haben eine unterschiedliche Anzahl von Gruppen mit jeweils drei bis sechs Profilen identifiziert. Wormington und Linnenbrink-Garcia (2017) konnten in einer Metaanalyse zehn Profiltypen identifizieren, von denen fünf hohe Zielorientierungen von mindestens einem Ziel aufwiesen, vier zeigten geringe und ein Profil eine mittlere Ausprägung der Zielorientierungen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Profilgruppe mit ausgeprägten Lernzielen im Zusammenhang mit weiteren untersuchten Variablen auch die signifikant höchste Motivation sowie das größte Wohlbefinden und Engagement aufwies. Zwischen den Profilgruppen gab es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich ihres Leistungsvermögens.

Profilanalysen verdeutlichen, dass nicht ein Motivprofil angehender Lehrkräfte generell vorliegt, sondern dass sich verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Merkmale finden lassen (König et al., 2018a). Da somit nicht davon auszugehen ist, dass Lehramtsstudierende – auch nicht am Beginn ihrer Ausbildung – eine homogene Gruppe darstellen, liegt der Schwerpunkt der dritten Publikation in der vorliegenden Arbeit auf einer Latent-Profile-Analyse der studienbezogenen Zielorientierungen und der Allgemeinen Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte.

3 Motivationale Orientierungen und Domänenspezifität

3.1 Domänenspezifität in Studien zu (angehenden) Lehrkräften

Der Begriff der Domäne wird in der Regel mit Lerninhalt oder Unterrichtsfach gleichgesetzt (Seifried & Ziegler, 2009) und im Folgenden auch in der Bedeutung einer wissenschaftlichen Fachdisziplin verwendet. Fachdisziplinen besitzen eigene Fächerkulturen, Werte, Traditionen, Epistemologien und methodische Vorgehensweisen (Zeichner & Gore, 1990; Grossman & Stodolsky, 1995; Donald, 2002; Biglan, 1973; Mammes, 2008). In diesen jeweils spezifischen fachlichen Kontexten entwickelt sich die professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften. Fachdisziplinen werden als unterschiedlich in ihrer Ausrichtung und ihren Anforderungen bewertet. Damit einher geht, dass Personen, die beruflich mit einer Disziplin verbunden sind, diese repräsentieren und folglich von den Repräsentanten anderer Disziplinen unterschieden werden (Watt et al., 2017; Holland, 1997). So gehen Weiß et al. (2012, S. 127) in einer erziehungswissenschaftlichen Studie mit Lehramtsstudierenden davon aus, dass mit den gewählten Fächern „individuelle Interessen und Anforderungen“ verbunden sind. Auch Lehrke (1992, S. 123f.) spricht davon, dass sich möglicherweise Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit und dem Unterricht „erfolgreicher bei einem Teil der Lehrerschaft, nämlich bei den Naturwissenschaftslehrern finden, gelten diese doch als eine besondere, von anderen Lehrern unterscheidbare Gruppe.“ Solche und ähnliche Annahmen zum Zusammenhang von Fach und Persönlichkeit von Lehrer*innen werden bereits seit Jahrzehnten immer wieder geäußert (Oesterreich, 1987; Watt et al., 2017). Die Befundlage zu domänenspezifischen motivationalen Merkmalen, domänenspezifischer Kompetenz oder auch die berufsbiografische Untersuchung von Lehrkräften speziell als Fachlehrer*innen ist dabei bislang noch dürftig (Watt et al., 2017; Kunze & Stelmaszyk, 2008). Nicht nur die Tatsache, dass (angehende) Lehrkräfte in einen bestimmten fachlichen Kontext eingebunden sind (Shulman, 1987; Baumert et al., 2010; Weinert, 2001; vgl. auch Bromme, 1997), sondern auch die Annahme, dass fachspezifisch gelernt und gelehrt wird (Weinert, 1994), unterstützt eine differenziertere Betrachtung der Fächerdomänen, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird. Im Folgenden sollen nun einige Studien

vorgestellt werden, die sich mit Kompetenz, Überzeugungen und motivationalen Merkmalen unter domänenspezifischer Perspektive befassen.

2016 veröffentlichten Praetorius, Vieluf, Saß, Bernholt und Klieme eine Studie zur Stabilität der Unterrichtsqualität von Lehrer*innen in deren Unterrichtsfächern Deutsch und Englisch. Für die Dimensionen der Unterrichtsqualität fanden sich dort kaum fachspezifische Anteile. So zeigte die Dimension Klassenführung keine fächerspezifische Varianz zwischen den beiden Fächern. Dieser Befund spiegelt den Autor*innen zufolge die momentane Ausbildungspraxis an Universitäten wider, in der Klassenführung als generelle Kompetenz und nicht fachspezifisch betrachtet und gelehrt wird. Das unterstützende Unterrichtsklima dagegen zeigte fächerspezifische Unterschiede und war für das Fach Deutsch in stärkerem Maß vorhanden. Erklärungsansätze der Autor*innen liegen zum einen in einem möglichen Unterschied im Leistungsstand der Schüler*innen in den beiden Fächern, oder in der sich nach Fächern unterscheidenden fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte.

Merk, Cramer und Bohl (2016) haben Domänenspezifität im Hinblick auf epistemologische Überzeugungen und deren prädiktiver Effekte auf die Bedeutsamkeitseinschätzung von allgemeinpädagogischem und fachdidaktischem Wissen bei angehenden Lehrer*innen untersucht. Sie konnten feststellen, dass Referendar*innen der Fächer Biologie, Chemie, Geografie, Mathematik, Physik oder Informatik fachdidaktisches Wissen als weniger bedeutsam für den Erwerb von Kompetenzen beurteilen als Referendar*innen von sogenannten „weichen“ Fächern wie Deutsch, Pädagogik, Sozialwissenschaften oder einer Fremdsprache (vgl. dazu Biglan, 1973).

Mit dem fachspezifischen Selbstkonzept als Teil der eigenen Fähigkeits-einschätzung findet sich ein Erklärungsansatz für unterschiedliche Interessen, Überzeugungen, Motive und kognitive Fähigkeiten von Personen. Denn bereits im Schulalter entwickeln sich individuelle Fähigkeitsselbstkonzepte, die sich in der Studien- und Fächerwahl und somit der Berufswahl niederschlagen können. Das Bezugsrahmen- bzw. Internal-/External-Modell (*Internal/External frame of reference model*) von Marsh (1986) bildet die Grundlage für das Selbstkonzept von Schüler*innen in verschiedenen Fächerdomänen (vgl. dazu auch die Metaanalyse von

Möller, Pohlmann, Köllner & Marsh, 2009). Die entgegengesetzten Domänen auf einem Kontinuum bilden dabei die verbalen und die mathematischen Selbstkonzepte, ein Fach wie Biologie wird keinem Ende des Spektrums zugeordnet und liegt deshalb in der Mitte (Marsh & Shavelson, 1985). Ein starkes Selbstkonzept in einer Domäne (z.B. Englisch) bewirkt negative, kontrastierende Effekte auf das Selbstkonzept in weit entfernten Domänen (z.B. Mathematik). Gleichzeitig liegen Annäherungseffekte zwischen ähnlichen Domänen vor (z.B. Mathematik und Physik). Nach Marsh (1986) liegt die Ursache dafür in Leistungsvergleichen: Zum einen vergleichen Schüler*innen ihre Leistungen mit denen ihrer Mitschüler*innen (*external frame of reference*); zum anderen vergleichen sie ihre Leistungen in einer Domäne mit ihren Leistungen in einer anderen Domäne (*internal frame of reference*) (vgl. auch Gaspard et al., 2018).

Zu beachten gilt, dass Schüler*innen keine Wahlfreiheit bezüglich der Unterrichtsfächer haben. Trotzdem wird deutlich, dass Fähigkeitsselbstkonzepte, die bereits als Schüler*in entwickelt werden, das Fachinteresse und den weiteren Studien- und Berufsweg beeinflussen können. Für die Aufnahme eines Studiums in einem bestimmten Fach ist bei Zulassungsbeschränkungen zwar die Abiturnote der entscheidende Faktor. Doch das Bezugsrahmen-Modell unterstützt gleichzeitig die Annahme, dass bestehende Selbstkonzepte mit den Erwartungen und dem Wert zusammenhängen, die einem Studienfach oder einem Beruf zugesprochen werden (Wigfield & Eccles, 2000). Eine Studie von Gottschlich und Puderbach (2013) mit Schüler*innen der Oberstufe, die ein Lehramtsstudium in Betracht zogen, bestätigt eine Wahlneigung der Fächer, mit denen in der Schule positive Erfahrungen gemacht wurden. Auch wurden bestimmte Kombinationen (ohne MINT-Fächer) häufiger als andere (MINT-Fächer) präferiert. Entsprechend der Theorie zum Fähigkeitsselbstkonzept korrelierten jeweils die Fächer der Fächergruppen „MINT“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) und „Nicht-MINT“ positiv miteinander. Eine Längsschnittstudie von Gold und Giesen (1993) zur Studienfachwahl unterstützt den Befund, dass Lehramtsstudierende ihr Fach entsprechend ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte wählen. Als stärkster Grund der Fächerwahl im Lehramtsstudium zeigte sich das Selbstkonzept in Form der wahrgenommenen eigenen guten Leistungen auch in einer Studie von Boeger (2016).

Nicht nur das Fähigkeitsselbstkonzept, auch das persönliche Interesse beeinflusst die Fachwahl. Nagy (2006) zufolge ist gerade das fachspezifische Interesse der wichtigste Prädiktor für die generelle Studienfachwahl. Zieht man dazu Hollands (1997, vgl. Punkt 2.3) typologische Berufswahltheorie heran, sollte sich eine Kongruenz zwischen dem individuellen Interessentypus einer Person und den spezifischen Charakteristika einer beruflichen Umwelt für eine gelungene Berufswahl nachweisen lassen. Hollands Person-Umwelt-Modell ist eine allgemeine, nicht explizit auf das Lehramt bezogene berufsspezifische Interessens- und Berufswahltheorie, befasst sich aber auch mit Lehrkräften. Nach Holland (1997) ist der Lehrer*innenberuf im Allgemeinen als sozialer Beruf anhand des Musters *SAE* (*Social, Artistic, Enterprising*) gekennzeichnet, das auch Grundschullehrkräften zugeordnet wird. Holland beschreibt jedoch auch fachspezifische Abweichungen vom allgemeingültigen *SAE*-Muster. Der „English Teacher“ – in Deutschland wäre dies entsprechend der/die Deutschlehrer*in – ist beispielsweise im künstlerisch-sozialen Bereich *ASE* angesiedelt, der „Mathematics Teacher“ mit dem Code *ISC* und der „Social Science Teacher“ mit dem Code *SIC* sind in einer forschend-konventionellen und weniger in einer sozialen Umwelt verortet. Nach Hollands Typisierung sollten MINT-Studierende somit weniger gut zum sozialen Berufsumfeld Schule passen als ihre Kommiliton*innen (vgl. auch Roloff Henoch et al., 2015; Kaub et al., 2012, 2016). Abel (2004, S. 479) konnte auf Grundlage von Hollands Typologie positive Korrelationen zwischen dem Studieninteresse und den künstlerisch-sprachlichen Interessensorientierungen nachweisen, „die als eine allgemeine Bildungsorientierung aufgefasst werden, was der Ausrichtung des Lehramts entspricht.“ Fachspezifische Unterschiede in den Interessensorientierungen konnten Kaub et al. (2012) auch bei Lehrkräften nachweisen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich individuelle Interessen bzw. Typenprofile in den gewählten Fächern widerspiegeln.

Nach diesem Überblick über domänenspezifische Untersuchungen im Rahmen des Lehrberufs generell, wird in den folgenden Abschnitten 3.2 und 3.3 der theoretische Hintergrund zu fachabhängigen Differenzen in der Berufswahlmotivation, der Leistungsmotivation und den Lern- und Leistungszielorientierungen differenzierter dargestellt.

3.2 Berufswahlmotivation im Zusammenhang mit Domänenspezifität

Es gibt nur wenige Studien, die speziell bei Lehramtsstudierenden die Berufswahlmotivation in Abhängigkeit der Fächer oder Fächerkombinationen untersuchen (vgl. Ziegler, 2009; Weiß et al., 2012).¹ Dabei fallen die Ergebnisse heterogen aus. Aspekte aus bestehenden Studien werden im Folgenden kurz vorgestellt, sofern sie von Relevanz für die vorliegende Arbeit sind.

Einige Untersuchungen zeigen mit speziellem Blick auf Interessen, dass Unterschiede bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen vorliegen (Gold & Giesen, 1993; Kaub et al., 2012, 2016; Roloff Henoch et al., 2015). So konnten Roloff Henoch et al. (2015) zeigen, dass Studierende der Naturwissenschaften höhere intellektuell-forschende und praktisch-technische Interessen aufweisen und weniger künstlerisch und sozial interessiert sind. Kaub et al. (2012, S. 245) belegten, dass Studierende der rein naturwissenschaftlichen Fächer eine „schlechtere Passung“ zum sozialen Umfeld Schule zeigten, aber höhere praktisch-technische und intellektuell-forschende Interessensausprägungen aufwiesen. Studierende der kombinierten Fächerdomänen Geistes- und Sprachwissenschaften hingegen waren am stärksten sozial orientiert.

Mit Blick auf die konkrete Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden erscheint es naheliegend, diese als fächerübergreifend zu betrachten, da das übergeordnete Berufsziel Lehrer*in unabhängig von den studierten Fächern zu dominieren scheint. Kilinç, Watt und Richardson (2012) konnten allerdings nachweisen, dass in der Türkei Lehramtsstudierende naturwissenschaftlicher Fächer höhere Werte auf der Skala Verlegenheitslösung erzielten und niedrigere Werte auf

¹ Dies bestätigt ein systematisches Literatur-Review, bei dem die Schlagwortsuche in den Datenbanken „PubPsych“ und „Web of Science“ in verschiedenen Kombinationen auf Deutsch und Englisch vier verwertbare Treffer erzielte (vgl. Anhang A, Tabelle 1).

Schlagwortsuche auf Deutsch: Lehrkräfte/Lehrer/Lehramtsstudierende/angehende

Lehrkräfte/Lehramt UND Berufswahlmotivation UND

Domänenspezifität/Fächerspezifität/Fachrichtung/Fächerunterschiede/Fächerdifferenzen/
fächerübergreifend/fachabhängig/fachspezifisch/Fach/Domäne.

Schlagwortsuche auf Englisch: teacher education/teachers/pre-service teachers/student teachers

AND motivations for teaching AND subject domain, subject-specific, domain-specific, subject-
interest/subject/domain.

Einbezogen wurden in das Review alle vorhandenen Jahrgänge, aber nur Publikationen, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen hatten. Die thematisch passenden und im Text verwendeten Artikel sind in Tabelle 1 mit * gekennzeichnet.

allen anderen Berufswahlmotiven der FIT-Choice-Skalen. Andere Studien wiederum haben nur wenige bis keine bedeutsamen fachabhängigen Unterschiede festgestellt. So haben Fischer, Paul und Bisterfeld (2019) Lehramtsstudierende der Fächer Sport und Mathematik bezüglich ihrer Berufswahlmotive anhand des FEMOLA-Instruments (*Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums*; Pohlmann & Möller, 2010) miteinander verglichen. Bei Sportstudierenden ist das pädagogische und fachliche Interesse stärker vorhanden, wobei die geringen Effektstärken den Autorinnen zufolge dafür sprechen, dass diese Unterschiede vernachlässigbar sind (Fischer et al., 2019, S. 62). Die extrinsischen Motive der geringen Schwierigkeit des Studiums und der finanziellen Nützlichkeit unterschieden sich dagegen signifikant zwischen den Fachstudierenden und waren bei den Mathematik-Studierenden geringer ausgeprägt.

Blömeke, Buchholtz, Suhl und König (2012a) verglichen Lehramtsstudierende des Fachs Mathematik und einem naturwissenschaftlichen Zweitfach mit Lehramtsstudierenden, die ein anderes Zweitfach gewählt hatten. Die Ergebnisse erlauben allerdings kein Urteil über „unterschiedliche Kulturen“ (ebd., S. 9). Auch Rothland, König und Wolf (2015) konnten bei einer Untersuchung von zukünftigen Geschichtslehrer*innen keine fachbezogene Varianz in der Berufswahlmotivation ausmachen. Ein Vergleich von Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte gesellschaftswissenschaftlicher Fächer (Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaft) von Rothland (2017) stellte erneut heraus, dass sich keine fachspezifischen Unterschiede motivationaler Faktoren in Abhängigkeit der studierten Fächer nachweisen lassen.

In Studien zur fachabhängigen Berufswahlmotivation fällt auf, dass oftmals nur eine dichotome Einteilung der Fächerdomänen vorgenommen wird und zwei grobe Bereiche kontrastiert werden. So wird beispielsweise die Differenz zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen auf der einen und geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächern auf der anderen Seite untersucht. Watt et al. (2017) konnten in Australien mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede in der Berufswahlmotivation identifizieren, indem sie zukünftige Lehrer*innen mit den Fächern Englisch und Mathematik kontrastiert haben. Einer der ermittelten Unterschiede liegt in den Eingangsvoraussetzungen, und zwar insofern, als die

zukünftigen Mathematiklehrer*innen den Lehrer*innenberuf häufiger nicht als ihre bevorzugte Wahl angegeben und eher zu einer Verlegenheitslösung tendiert hatten. Die Untersuchung der Berufswahlmotivation beruhte dabei auf dem FIT-Choice-Modell, das auch für die vorliegende Arbeit herangezogen wird.

Cramer (2012) hat mit angehenden Religions- und Mathematiklehrer*innen ebenfalls Studierende zweier Fächergruppen verglichen und dabei auch ihre Fachwahlmotivation untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass extrinsische Motive bei der Wahl des Fachs Theologie am stärksten abgelehnt werden, während der Wunsch an erster Stelle steht, jungen Menschen Werte und Normen sowie Glaubensinhalte zu vermitteln. Die pädagogische Motivation der Studierenden korreliert für beide Fächer signifikant positiv mit dem Fachinteresse. Das Fachinteresse ist bei den Theologiestudierenden allerdings stärker ausgeprägt als bei den Mathematikstudierenden. Im Vergleich fällt die pädagogische Motivation bei den Mathematikstudierenden höher aus genau wie die extrinsische Motivation. Sie weisen zudem ein höheres intellektuell-forschendes Interesse auf.

Neben dichotomen Fächereinteilungen liegen auch fachspezifische Untersuchungen vor, die den Blick auf lediglich ein Fach legen. So betrachteten Weiß et al. (2012) die Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte jeweils getrennt nach Fächern, darunter Latein, Englisch, Französisch, Religion und Sport. Lehrke (1992) hat Naturwissenschaftslehrer*innen genauer untersucht, denen häufig eine stärkere fachliche als pädagogische Orientierung attestiert wird sowie eine stärkere konservative Ausrichtung und somit die Überzeugung, Schüler*innen müssten für einen erfolgreichen Lernprozess eine besondere Begabung und Interesse für Physik aufweisen. Interessant ist das Ergebnis, dass Physiklehrer*innen „den Einsatz in einem anderen Schulfach“ eher ablehnten, wenn sie als Alternativberuf „Forschung“ angaben (ebd., S. 128). Dies hatte Auswirkungen auf das Interesse ihrer Schüler*innen am Fach Physik, das niedriger war als in Klassen von Lehrer*innen, die „sehr gern“ oder „gern“ auch ein anderes Schulfach unterrichteten (ebd., S. 129). Vor allem Lehrer*innen, die ein anderes Fach unterrichteten, das Physik nicht ähnelt – in dieser Studie Biologie oder eine Fremdsprache –, konnten in ihren Klassen ein großes Interesse an Physik wecken. Allerdings lässt sich das Ergebnis aufgrund der Stichprobengröße statistisch nicht absichern. Albrecht und Nordmeier (2013)

schließen an diese Studie insofern an, als sie für das Fach Physik Lehramtsstudierende mit Fachstudierenden verglichen und den Fachstudierenden eine höhere gegenstandsbezogene intrinsische Motivation und ein höheres Fachinteresse nachgewiesen haben.

Oesterreich kommt 1987 anhand einer Stichprobe von Studierenden an der damaligen Pädagogischen Hochschule in Berlin zu dem Schluss, dass fast die Hälfte der Befragten das Lehramtsstudium nicht als erste Wahl aufgenommen hat, darunter insbesondere Studierende der Geschichte, Politik, Kunst und der Naturwissenschaften. Zusammenhänge zwischen den Wahlfächern und Berufswahlmotiven führt Oesterreich (1987) vor allem auf Alterseffekte und Vorerfahrungen zurück. Das pädagogische Motiv, „gern mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten zu wollen“ überwog bei jüngeren Studierenden der Fächer Musik, Sport und Englisch (ebd., S. 49). Dasselbe Motiv wurde auch von Geographiestudierenden häufig genannt. Studierende der sozialwissenschaftlichen Fächer, der Mathematik und des Fachs Deutsch waren in der Regel älter und stimmten vor allem dem Motiv zu, politische und berufliche Arbeit verbinden zu wollen. Ein interessanter Befund findet sich für das Berufswahlmotiv der Wissensvermittlung, das in der Studie mittlere Ausprägungen aufweist: „Es scheint von allen Befragten unabhängig davon, welches Wahlfach sie studieren, gleichermaßen häufig vertreten zu werden.“ (Oesterreich, 1987, S. 86).

Die Befunde bisheriger Studien zeichnen somit kein einheitliches Bild der Motivlagen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften in Abhängigkeit ihrer Fächer und Fächerkombinationen. Studien zu Interessen und der Person-Umwelt-Theorie Hollands (1997) finden häufig Differenzen zwischen MINT-Studierenden und Studierenden ohne MINT-Fächer. Studien zur Berufswahlmotivation vergleichen oftmals nur zwei Fächer oder legen den Fokus auf ein Fach. In der Tendenz zeigen sie für die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit der Fächer mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede.

3.3 Leistungsmotivation und Zielorientierungen im Zusammenhang mit Domänenspezifität

Zielorientierungen können nach der Differenzierung von Pekrun (1988) als dispositionale und somit relativ situationsstabile oder als habituelle, also stärker situationsspezifische Merkmale konzeptualisiert werden. In nachfolgenden Studien stellte sich daher die Frage, ob sie kontextunabhängig oder domänenspezifisch betrachtet werden sollten (Köller, 1998; Watermann, 2013). Es kann vermutet werden, dass sich Lern- und Leistungszielorientierungen für verschiedene Fächer unterscheiden: Wenn Zielorientierungen mit dem Selbstkonzept und Interessen zusammenhängen, können Personen somit in ihren Fähigkeiten und in ihrem Anstrengungsverhalten in unterschiedlichen Kontexten differieren (Sparfeldt, Buch, Wirthwein & Rost, 2007, S. 166). Umgekehrt erfordern verschiedene Fächerkulturen möglicherweise unterschiedliche Zielorientierungen (Schiefele, 1978; Marsh, Walker & Debus, 1991). Ergebnisse einer Studie von Nitsche, Dickhäuser, Dresel und Fasching (2013), die Zielorientierungen als Prädiktoren für die Nutzung von Lerngelegenheiten im Lehrberuf untersucht, legen diesbezüglich nahe, dass Lehrkräfte solche Fortbildungen wahrnehmen, die thematisch ihren domänenspezifischen Lernzielorientierungen entsprechen.

Die Frage nach der Domänenspezifität von Zielorientierungen und Leistungsmotivation gilt für Lehramtsstudierende noch als unbeantwortet.² In einer Studie von Moschner (2000) wurden Lehramtsstudierende aus den naturwissenschaftlichen und geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zum Selbstkonzept, zu Interessen, Lernmotivation, Lernstrategien und epistemologischen

² Dies bestätigt ein systematisches Literatur-Review (vgl. Anhang A, Tabelle 2). Die Suche in den Datenbanken „PubPsych“ und „Web of Science“ erzielte für die folgenden Schlagwörter in verschiedenen Kombinationen auf Deutsch und Englisch nur eine passende Publikation.

Schlagwortsuche auf Deutsch: Lehrkräfte/Lehrer/Lehramtsstudierende/angehende Lehrkräfte/Lehramt UND Zielorientierungen/ Leistungsmotivation UND Domänenspezifität/Fächerspezifität/Fachrichtung/Fächerunterschiede/ Domänenspezifität/Fächerspezifität/Fachrichtung/Fächerunterschiede/Fächerdifferenzen/fächerübergreifend/fachabhängig/fachspezifisch/Fach/Domäne.

Schlagwortsuche auf Englisch: teacher education/teachers/pre-service teachers/student teachers AND achievement goals/achievement motivation AND subject domain, subject-specific, domain-specific, subject-interest/subject/domain.

Einbezogen wurden alle vorhandenen Jahrgänge, aber nur Publikationen, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen hatten. Der thematisch passende und im Text verwendete Artikel ist in Tabelle 2 mit * gekennzeichnet.

Überzeugungen längsschnittlich untersucht und verglichen. Das Studieninteresse unterschied sich dabei nicht in Abhängigkeit vom Studienfach, genauso wenig wie die intrinsische Lernmotivation und die leistungsorientierte extrinsische Lernmotivation. Wang, Tan und Dairianathan (2018) untersuchten Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Musik, Sport und Kunst in Singapur anhand fachspezifisch ausgerichteter Instrumente. Sie schlussfolgern, dass Zielorientierungen nicht domänenübergreifend, sondern fachspezifisch geprägt sind.

Bei Schüler*innen haben Duda und Nicholls (1992) das Fach Sport mit allen anderen Fächern verglichen. In ihrem Fazit gehen sie davon aus, dass Ziele ein generalisiertes Konzept sind, das die Beschaffenheit persönlicher Erfolgskriterien reflektiert. Studien von Stipek und Gralinski (1996) zu den Fächern Mathematik und Sozialkunde, oder von Meece, Blumenfeld und Hoyle (1988) zu sechs naturwissenschaftlichen Bereichen, liefern ähnliche Ergebnisse. Auch bei Bong (2001, 2004) finden sich für Schüler*innen der Sekundarstufen I und II vorwiegend domänenübergreifende Zusammenhänge. Für Lernzielorientierungen konnten in der Sekundarstufe II allerdings Unterschiede zwischen den sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ausgemacht werden. Sparfeldt et al. (2007) untersuchten 1210 Schüler*innen der 7. bis 10. Klasse mit denselben vier Faktoren der Zielorientierungen wie sie auch in der dritten Teilstudie erhoben wurden, jedoch fachspezifisch auf verschiedene Schulfächer ausgerichtet (z.B. Mathematik, Englisch). Für Lernziele konnte eine Fachspezifität belegt werden sowie tendenziell auch für Annäherungs-Leistungsziele. Für Vermeidungs-Leistungsziele und die Arbeitsvermeidung deuteten sich dagegen eher „fachübergreifende Strukturen an“ (ebd., S. 173). Dieses Ergebnis erklären die Autor*innen mit der „Nähe zwischen Lernzielen und intrinsischer Motivation bzw. Interesse.“ (ebd., S. 174).

Auch für den Zusammenhang von Leistungsmotivation und Zielorientierungen mit Domänenspezifität zeigt sich somit zusammenfassend ein heterogenes Bild, das von mitunter gegenläufigen Ergebnissen aus bestehenden Untersuchungen bestimmt wird: Zielorientierungen gelten einerseits als „bereichsunspezifische motivationale Merkmale“ (Köller, 1998, S. 17), andererseits sprechen „Befunde der motivationspsychologischen Forschung [...] eher für die Domänenspezifität motivationaler Konstrukte“ (Watermann, 2013, S. 29).

4 Zwischenfazit und Fragestellungen

Trotz einer jahrzehntelangen Forschungstradition und umfassenden Untersuchung der Berufswahlmotive von angehenden Lehrer*innen sowie Lehrkräften im Beruf liegen keine eindeutigen Ergebnisse vor, die eine fachabhängige oder fächerübergreifende Ausprägung der Berufswahlmotivation nahelegen. Hierbei ist vor allem die Unterscheidung zwischen Lehramtsstudierenden der MINT- und Nicht-MINT-Fächer interessant, da MINT-Studierenden ein geringeres soziales Interesse attestiert wird (Holland, 1997; Kaub et al., 2012; Roloff Henoch et al., 2015). Auch für die Zielorientierungen lässt sich festhalten, dass sie sowohl domänenspezifisch als auch domänenübergreifend betrachtet werden können. Zudem wurden Zielorientierungen bislang vornehmlich bei Schüler*innen und Lehrer*innen untersucht, weniger bei Lehramtsstudierenden. Aber sowohl für die Gruppe der Schüler*innen als auch für die der Lehrer*innen kann eine uneinheitliche Befundlage bezüglich des Diskurses um domänenspezifische oder domänenübergreifende Zielorientierungen festgestellt werden. Diesen Forschungsdesideraten widmet sich die vorliegende Arbeit, indem sie in allen drei Teilstudien sowohl die Berufswahlmotivation als auch die studienbezogenen Zielorientierungen und die Allgemeine Leistungsmotivation angehender Sekundarstufenlehrkräfte auf Domänenspezifika überprüft. Zu diesem Zweck wurde in der vorliegenden Arbeit eine Klassifikation der Fächerdomänen entwickelt (vgl. Abbildung 2; Punkt 6.3). Anhand dieser Fächerklassifikation können Studierende der Sekundarstufen I und II mit ihren Fächerkombinationen (jeweils zwei studierte Fächer) hinsichtlich ihrer motivationalen Merkmale verglichen werden.

Im Lehramtsstudium der Studiengänge für die Sekundarstufen I und II in Deutschland werden in der Regel zwei Fächer studiert. Dabei kann nicht ungeprüft davon ausgegangen werden, dass beide Fächer von den Studierenden als gleich wichtig betrachtet werden. Dieser Aspekt ist jedoch in den meisten Studien zu Differenzen in den Interessen oder Berufswahlmotiven im Zusammenhang mit Fächerspezifika unberücksichtigt geblieben. Möglicherweise können sich daraus allerdings Unterschiede in Bezug auf motivationale Orientierungen ergeben, je nachdem ob die Bewertung der Wichtigkeit der studierten Fächer gleich oder ungleich ausfällt. Lediglich Cramer (2012, S. 351) hat in einer vergleichenden Analyse von

angehenden Religions- und Mathematiklehrer*innen nach den Lieblingsfächern der Studierenden gefragt, um einschätzen zu können, „ob bestimmte Fächer einer *Fächerkombination* das Selbstverständnis künftiger Lehrkräfte besonders prägen.“ Die Ergebnisse zeigen, dass die „höchste Affinität“ zu den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik besteht, während die Fächer Katholische und Evangelische Theologie „weit dahinter“ liegen (Cramer, 2012, S. 351). In der zweiten Teilstudie der vorliegenden Arbeit wurde deshalb auch die Einschätzung der Fächerwichtigkeit berücksichtigt, sodass die Wahl der beiden Fächer im Sinne einer möglichen Präferenz für nur ein Fach überprüft werden kann.

Obwohl Fachinteresse ein wichtiges Berufswahlmotiv und somit ein relevantes Eingangsmerkmal von Lehramtsstudierenden darstellt (Butler, 2017; Rothland, 2014; Paulick et al., 2013), liegen im Zusammenhang mit dem FIT-Choice-Instrument (Watt & Richardson, 2007) kaum Untersuchungen dazu vor. Der Faktor „subject interest“ (Watt et al., 2017, S. 7) ist Teil der FIT-Choice-Skalen und dem intrinsischen Wert zugeordnet, wurde aber selten in Studien eingebunden. Dieses Desiderat greift die zweite Teilstudie auf und untersucht die Fachmotivation als weiteren Faktor der FIT-Choice-Skalen.

In der dritten Teilstudie werden die variablenzentrierten Ansätze der ersten beiden Studien ergänzt durch eine personenzentrierte Latent-Profile-Analyse. Gerade motivationale Merkmale wie Berufswahlmotive und Zielorientierungen sind mehrdimensionale Konstrukte, d.h. Personen können multiple Motive oder Ziele gleichzeitig verfolgen (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000; Valle et al., 2003). Daher bieten sich Profilanalysen an, um beispielsweise die unterschiedliche Ausprägung und das Verhältnis von intrinsischen und extrinsischen Motiven in verschiedenen Profilgruppen zu untersuchen (Billich-Knapp et al., 2012). Es liegen allerdings noch kaum Profilanalysen vor, die Zielorientierungen und Leistungsmotive von Lehramtsstudierenden einbeziehen. Die dritte Publikation kann anhand der Latent-Profile-Analyse somit den Forschungsstand erweitern.

Für die Teilpublikationen lassen sich aus den oben genannten Forschungsdesideraten die folgenden Fragestellungen ableiten:

(1) Unterscheidet sich die Berufswahlmotivation von Studierenden mit verschiedenen Fächerkombinationen (jeweils zwei Fächer) der sechs Gruppen „Geistes-/Sozialwissenschaft“, „Sprachwissenschaft“, „Mathematik/Naturwissenschaft“, „Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft“, „Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft“, und „Sprach- und Mathematik/Naturwissenschaft“?

Die Wahl des Lehrer*innenberufs und die Wahl eines Faches wird mit individuellen Interessen und Motiven assoziiert (vgl. Punkte 2.3 und 3). Eine fächerspezifische Betrachtung der Berufswahlmotivation begründet sich aber auch dadurch, dass das Lehramtsstudium in Deutschland vornehmlich fachwissenschaftlich ausgerichtet ist. Dies gilt besonders für das gymnasiale Lehramt. Somit könnten auch größere Unterschiede in der Ausbildung je nach Fachbereich vorliegen (Roloff Henoch et al., 2015), die wiederum auf die Berufswahlmotivation wirken. Aufgrund noch fehlender umfassender theoretischer Annahmen sowie empirischer Belege ist die Untersuchung der ersten Fragestellung explorativ angelegt.

(2) Passen Studierende der Mathematik und/oder Naturwissenschaften (MINT) schlechter zum sozialen Berufsumfeld Schule als ihre Kommiliton*innen anderer Fächer und Fächerkombinationen?

Nach Hollands (1997) Typisierung sollten MINT-Studierende weniger gut zum sozialen Berufsumfeld Schule passen. Auch Ergebnisse weiterer Studien zu Interessen (Roloff Henoch et al., 2015; Kaub et al., 2012, 2014) oder Berufswahlmotiven (Weiß et al., 2012), legen eine ungünstigere, d.h. weniger sozial und pädagogisch orientierte Interessensstruktur für den Lehrberuf auf Seiten der MINT-Studierenden nahe. Deshalb sollen für die Überprüfung der Fragestellung bzw. Annahme vier Gruppen unterschieden und miteinander verglichen werden: eine mit einer rein mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerkombination, zwei mit gemischten Kombinationen und eine ohne mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer. Es wird angenommen, dass bei den Studierenden mit einer reinen MINT-Fächerkombination die sozialgesellschaftliche und intrinsische Motivation signifikant geringer ausgeprägt ist als bei den Studierenden, die neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen ein anderes Fach gewählt haben oder gar kein MINT-Fach studieren.

(3) Finden sich Unterschiede zwischen Studierenden der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Kombination mit unterschiedlichen Fächerdomänen?

Studierenden des Gymnasiallehramtes wird eine höhere fachliche Spezialisierung zugeschrieben (Herrmann, 2004; Puderbach, 2016) sowie geringere pädagogische und altruistische Interessen (Roloff Henoch et al., 2015; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004; Neugebauer, 2013; König, 2015) als Studierenden der Sekundarstufe I. Unter Berücksichtigung der Fächerkombinationen liegen aber bislang keine Forschungsergebnisse dazu vor. Angenommen wird, dass Sekundarstufe I-Studierende sowohl der MINT-Fächer als auch der sozial-/geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächerkombinationen eine signifikant höhere sozialgesellschaftliche/altruistische und pädagogische bzw. intrinsische Motivation aufweisen. Für die Analysen wurden die Fächerkombinationen zusammengefasst und die MINT- versus die Nicht-MINT-Gruppe unterschieden.

(4) Welche Rolle spielt die fachspezifische Motivation (*subject interest factor*) im Rahmen des FIT-Choice-Modells, und zeigen sich zwischen den Fächergruppen Unterschiede in der fachspezifischen Motivation?

Anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse sollen in der vierten Fragestellung die FIT-Choice-Skalen inklusive der fachspezifischen Motivation validiert werden. Hier kann davon ausgegangen werden, dass positive Korrelationen zwischen der fachspezifischen Motivation und der wahrgenommenen Lehrbefähigung, dem intrinsischen Wert und eigenen Lehr-Lernerfahrungen vorliegen sowie eine negative Korrelation mit der Verlegenheitslösung besteht. Untersucht werden auch erwartete Effekte der Fächergruppen speziell auf die fachspezifische, aber auch auf die intrinsische, pädagogische und sozialgesellschaftliche bzw. altruistische Motivation.

(5) Welchen Effekt hat die Einschätzung der Fächerwichtigkeit auf die fachspezifische Motivation sowie weitere Berufswahlmotive?

Die Erwartungs-Wert-Theorie legt nahe, dass eine hohe Erfolgserwartung und Wertzuschreibung auch mit einer hohen Einschätzung der Fächerwichtigkeit einhergehen. Mit der fünften Fragestellung wird deshalb berücksichtigt, dass Studierende der Sekundarstufen I- und II-Studiengänge zwei Fächer wählen müssen,

aber möglicherweise ein ausgesprochenes Lieblingsfach haben. Ihr zweites Fach schätzen sie eventuell weniger wichtig ein. Möglicherweise haben Studierende ihre Fächer aber auch weniger auf Basis der Fachmotivation gewählt, sondern mehr aus strategischen Gründen, um sich später bessere berufliche Chancen in Mangelfächern zu ermöglichen. Auch dies könnte die Einschätzung der Fächerwichtigkeit beeinflussen. Angenommen wird, dass eine hohe Bedeutungseinschätzung der beiden Fächer eine höhere intrinsische und fachspezifische Motivation zur Folge hat. Auch die wahrgenommene Lehrbefähigung sollte mit der Wichtigkeitseinschätzung steigen. Die Option, das Studium als Verlegenheitslösung gewählt zu haben, sollte dagegen sinken.

(6) Welche Profile zeigen sich unter Einbeziehung der Lern- und Leistungszielorientierungen sowie Leistungs- und Misserfolgsmotive von Lehramtsstudierenden, und unterscheiden sie sich in ihrer Zusammensetzung systematisch in Bezug auf Fächerkombinationen?

Mittels einer Latent-Profile-Analyse wird überprüft, ob sich Profile von Studierenden identifizieren lassen, die sich signifikant in der Lernzielorientierung, den Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielorientierungen, der Arbeitsvermeidung sowie in ihren Ausprägungen auf den Leistungsmotiven Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg unterscheiden. Die identifizierten Profile werden anhand der Berufswahlmotive und dem pädagogischen Wissen der Studierenden validiert. Außerdem wird die Fachspezifität von Zielorientierungen und Leistungsmotiven bei Lehramtsstudierenden untersucht. Die Herangehensweise an den zweiten Teil der sechsten Fragestellung ist explorativ angelegt, da kaum Befunde zur Domänenspezifität von Leistungsmotivation und Zielorientierungen bei Lehramtsstudierenden vorliegen.

5 Datengrundlage

5.1 *EMW* – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung

Die Datengrundlage für die erste und dritte Teilstudie der vorliegenden Dissertation stammt aus dem Projekt *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung (EMW)*³. Die *EMW*-Studie erfasst längsschnittlich neben pädagogischem Wissen die berufsspezifischen motivationalen Merkmale von Lehramtsstudierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz im ersten Semester und zu weiteren Zeitpunkten des Bachelor- und Masterstudiums und des Berufseinstiegs. Zum ersten Messzeitpunkt wurden 18 Universitäten aus neun Bundesländern einbezogen, sodass von einer Repräsentativität der Stichprobe ausgegangen werden kann (König et al., 2013). Verwendet wurde für die erste und dritte Teilstudie jeweils eine Teilstichprobe der insgesamt $n = 4402$ Studienanfänger*innen im Lehramt im ersten Fachsemester in Deutschland zum ersten Erhebungszeitpunkt der *EMW*-Studie (Wintersemester 2011/12).

Die hier berücksichtigte Teilstichprobe umfasst $n = 1365$ Studienanfänger*innen (70% weiblich) im ersten Semester in den beiden Studiengängen der Lehramter für den Sekundarbereich I ($n = 556$) und den Sekundarbereich I+II ($n = 809$). Dies ermöglicht eine Vergleichbarkeit, da zwar häufig eine örtliche Zugangsbeschränkung durch den Numerus Clausus vorliegt, es in diesen Studiengängen für die Fächer und ihre Kombinationen aber dennoch eine Wahlfreiheit gibt. Einschränkungen ergeben sich hier möglicherweise durch Vorgaben von Kern- und entsprechenden Bei- oder Nebenfächern. Das Studium des Grundschullehramts enthält vorwiegend die Pflichtfächer Mathematik und Deutsch, wodurch eine Wahlfreiheit zumindest der zentralen Fächer bei der Wahl des Studienganges nicht gewährleistet wäre. Sonderpädagog*innen studieren zusätzlich zu einem Fach eine sonderpädagogische Spezialisierung (vgl. Terhart, 2009), sodass weder Studierende der Sonderpädagogik noch des Grundschullehramts in die Stichprobe aufgenommen wurden.

³ Die *EMW*-Studie wird von der Rhein-Energie-Stiftung Köln (Projektnummer: W-13-2-003 und W-15 2-003) gefördert und von Prof. Dr. Johannes König (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Martin Rothland (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) geleitet.

Neben der Berücksichtigung der Sekundarstufen I- und II-Studiengänge ergab sich die Teilstichprobe aus der Nennung von zwei studierten Unterrichtsfächern. Fächer, die sich inhaltlich nicht den Bereichen „Geistes-/Sozialwissenschaft“, „Sprachwissenschaft“ oder „MINT“ zuordnen ließen, wurden ausgeklammert. Die Auswahl der Teilstichprobe ermöglicht so fächervergleichende Analysen.

5.2 *Bilmo* – Hochschulweites Lehrer*innen-Bildungsmonitoring

Für die zweite Teilstudie wurden Daten aus dem ersten Messzeitpunkt des *hochschulweiten Lehrer*innen-Bildungsmonitorings (Bilmo)* an der Universität zu Köln genutzt, das als Maßnahme des Handlungsfelds „Qualitätssicherung“ in das Projekt *Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln – Heterogenität und Inklusion gestalten (ZuS)*⁴ eingebettet ist. Das Bildungsmonitoring im Mehr-Kohorten-Längsschnitt-Design soll auf einer Makroebene in Prozesse des Kompetenzerwerbs während des Lehramtsstudiums Einblick geben und dazu beitragen, die dabei bedeutenden Merkmale der Ausbildung zu erkennen. Erhoben werden Einstellungen und Überzeugungen der Lehramtsstudierenden, darunter auch die Berufswahlmotivation. Zudem werden das pädagogische Wissen der Studierenden sowie ihre bis zum Erhebungszeitpunkt durchlaufenen Lerngelegenheiten des bildungswissenschaftlichen Studiums erfasst. Primäre Zielgruppe sind Bachelor- und Master-Studierende, die sich zum ersten Messzeitpunkt im Sommersemester 2016 im zweiten Fachsemester befanden und in den folgenden Jahren weiter wissenschaftlich begleitet und erneut befragt werden (König et al., 2018b; vgl. auch Rühl et al., 2017).

Die zweite Studie befasst sich mit der Studierendenkohorte des ersten Erhebungszeitraums im Frühjahr 2016, zu dem 1132 Bachelor-Studierende befragt wurden. Die Teilstichprobe setzt sich aus 386 Bachelor-Studierenden (75% weiblich) im zweiten Semester zusammen. 124 Studierende (32%) sind für das Lehramt an Haupt-/Real-/Gesamtschulen eingeschrieben, 262 Studierende (68%) für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen. Die Ziehung der Teilstichprobe ergab sich erneut aus der Berücksichtigung der Sekundarstufen I- und II-Studiengänge und der Nennung von zwei Unterrichtsfächern.

⁴ Das ZuS-Bildungsmonitoring wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1515); Leitung: Prof. Dr. Johannes König.

6 Erhebungsinstrumente

6.1 Berufswahlmotivation

Die Erhebung der Berufswahlmotivation erfolgt in beiden Projekten (*EMW* und *Bilmo*) anhand der Faktoren des FIT-Choice-Modells, die die Berufswahl Lehramt beeinflussen (vgl. Abbildung 1): *Factors influencing teaching as a career choice* (Watt & Richardson, 2007). Grundlage des Modells ist die Erwartungs-Wert-Theorie nach Wigfield und Eccles (2000). Diese erklärt die Wahl einer Tätigkeit sowie die Ausdauer und Leistungsbereitschaft einer Person zum einen durch ihre Überzeugung oder Erwartung, eine Tätigkeit gut ausführen zu können. Zum anderen spielt der Wert eine Rolle, den die Person einer Tätigkeit oder einem Beruf zuschreibt (vgl. Punkt 2.2).

Eingesetzt wurde das FIT-Choice-Instrument in der deutschen Übersetzung (vgl. Watt et al., 2012; König & Rothland, 2012) mit einem siebenstufigen Antwortformat (1 = überhaupt nicht wichtig bis 7 = äußerst wichtig). Eingeleitet wurde durch den Satz „*Ich möchte Lehrerin/Lehrer werden, denn...ich habe die Qualitäten eines/einer guten Lehrers/in*“ (Beispielitem der Skala „Wahrgenommene Lehrbefähigung“), oder „... als Lehrer/in kann ich etwas für die sozial Benachteiligten tun“ (Beispielitem der Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“).

Erfasst wird die Berufswahlmotivation („motivations for teaching“, 11 Skalen, 34 Items) über die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zu unterrichten (wahrgenommene Lehrbefähigung), das Interesse am Lehrberuf (intrinsische Motivation), die Einschätzung der Bedeutung des persönlichen Nutzens, der mit dem Beruf einhergeht, und des sozialen Engagements sowie die Frage nach der Verlegenheitslösung, den eigenen Lehr-Lernerfahrungen und sozialen Einflüssen.

Des Weiteren werden im Rahmen des FIT-Choice-Modells berufsbezogene Überzeugungen anhand von vier Skalen abgefragt, der negative Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung mit einer Skala und die Zufriedenheit mit der Berufswahl ebenfalls anhand einer Skala (König et al., 2013).

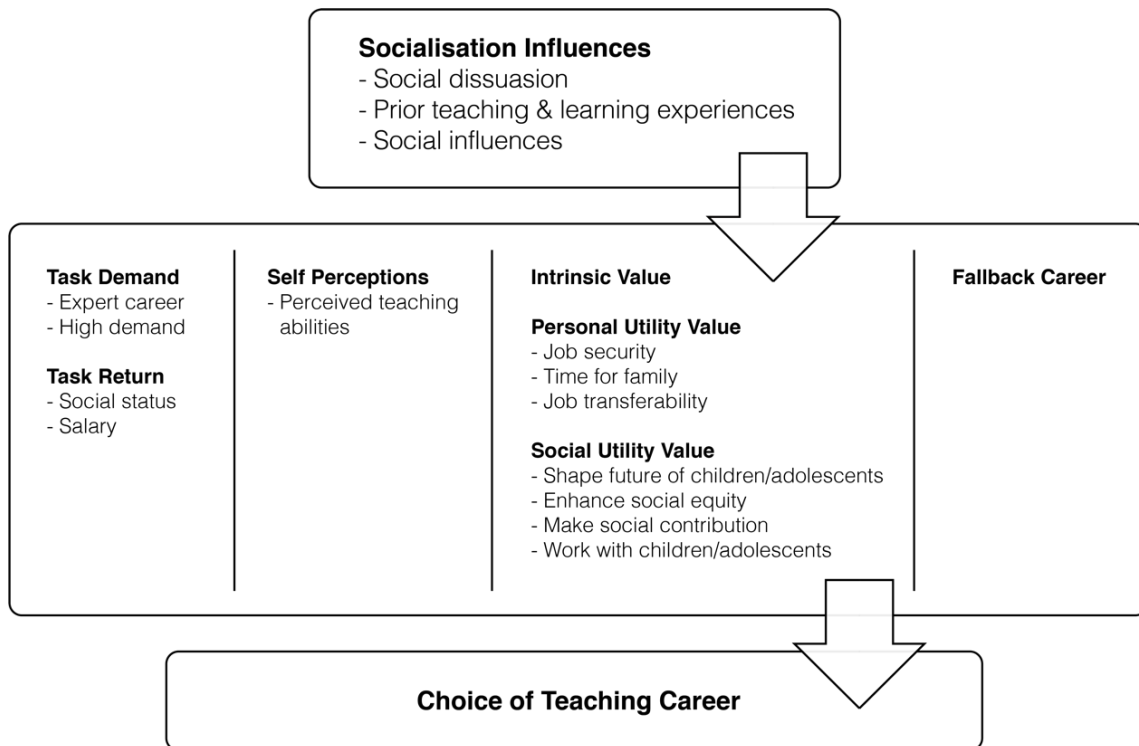


Abbildung 1. FIT-Choice-Modell nach Richardson und Watt (2010, S. 151).

6.2 Lern- und Leistungszielorientierungen und Allgemeine Leistungsmotivation

Die Lern- und Leistungszielorientierungen werden studienbezogen mit den *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* in der Version für Studierende erfragt (SELLMO-ST). 31 Items (5-stufiges Antwortformat; 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau) bilden die vier Skalen Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung (Spinath et al., 2002). Eingeleitet werden die Items mit dem Satz *„Im Studium geht es mir darum,...etwas Interessantes zu lernen.“* (Beispielitem der Skala „Lernzielorientierung“).

Die Allgemeine Leistungsmotivation wird mit der *Achievement Motives Scale* (AMS; Gjesme & Nygard, 1970; dt. Übersetzung von Göttert & Kuhl, 1980) erfragt, die mit 17 Items (4-stufiges Antwortformat; 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu) die beiden Skalen Hoffnung auf Erfolg (8 Items) und Furcht vor Misserfolg (9 Items) umfasst. Ein Beispielitem für die Hoffnung auf Erfolg lautet: *„Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe.“*

6.3 Fächergruppenklassifikation

Bei einer Einteilung der Fächer in Gruppen zeigen sich verschiedene Herausforderungen (Kaub, 2015), da je nach Lehramt in der Regel zwei, manchmal auch mehr Fächer studiert werden (Terhart, 2009). In bisherigen Studien zu Berufswahlmotiven und Zielorientierungen wurden beispielsweise häufig nur zwei Fächer, weit auseinanderliegende Fächerdomänen (z.B. Sport mit allen anderen Fächern), oder solche, die sich ähneln (z.B. naturwissenschaftliche Fächer), miteinander verglichen.

Eine Einteilung kann nach unterschiedlichen Gesichtspunkten in verschiedene, größere Fächerbereiche vorgenommen werden. Biglan (1973) beispielsweise unterteilt Fächer bzw. vielmehr universitäre Fachbereiche in sogenannte „harte“ (*hard*) und „weiche“ (*soft*) Fächer, die jeweils wiederum entweder zu einer „angewandten“ (*applied*) oder „reinen/zweckfreien“ (*pure*) Wissenschaft zählen. Des Weiteren unterscheidet er die Fächerdomänen innerhalb der Bereiche „hart“ und „weich“ danach, ob sie sich mit Dingen bzw. einer Sache (*nonlife systems*) oder mit lebenden Systemen (*life systems*) beschäftigen. Zu den „harten“ Fächern zählen Biologie, Chemie, Geografie, Mathe, Physik, Informatik. „Weiche“ Fächer sind beispielsweise die sprachlichen Fächer, Politik, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte und Philosophie. Zu den „angewandten“ Fächern gehören Informatik, Wirtschaftswissenschaften oder Pädagogik, zu den „reinen“ Fächern Chemie, Mathematik oder Physik. Sprachliche Fächer oder auch Wirtschaftswissenschaften, genau wie Mathematik, Physik oder Chemie setzen sich nach Biglan (1973) im Gegensatz zu Pädagogik, Soziologie oder Biologie nicht mit lebenden Systemen auseinander und zählen deshalb zu den „nonlife systems“.

Die Fächer Sport, Musik und Kunst lassen sich keiner der übergeordneten Fächergruppen zuordnen, die in den Lehramtsstudiengängen in Deutschland studiert werden können. Außerdem sind diese Fächer gegebenenfalls nicht nur mit einem besonderen Talent, sondern auch mit größerem fachlichem Enthusiasmus, Interesse oder stärkerer beruflicher Motivation verbunden, sodass „neben den theoriegeleiteten, deduktiven Ansätzen zusätzlich ein datengeleitetes Vorgehen bei der Bildung von Fachgruppen“ förderlich sein könnte (Kaub, 2015, S. 45; vgl. auch Oesterreich, 1987).

Da Lehramtsstudierende der geisteswissenschaftlichen Fächer einigen Untersuchungen zufolge ein geringeres wissenschaftliches Interesse im Vergleich zu den Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer aufweisen, wäre außerdem die eher grobe Trennung zwischen Fächergruppen mit und Fächergruppen ohne mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer eine Möglichkeit (Roloff Henoch et al., 2015). Eine differenziertere Unterteilung könnte dagegen nach Holland (1997) erfolgen, indem eine Typen-Gruppierung nach den Codes und damit den Berufsgruppen „Sprachenlehrer*in“, „Geisteswissenschafts-, Musik- und Kunstlehrer*in“, „Sozialwissenschaftslehrer*in“ und „Mathematik- und Naturwissenschaftslehrer*in“ vorgenommen würde. Eine weitere Differenzierung wäre hier trotzdem noch notwendig, da aufgrund der Fächerkombinationen sowohl sogenannte reine als auch gemischte Typen-Gruppierungen auftreten können und Motivlagen dann nicht immer eindeutig einer Fächergruppe zuzuordnen wären.

Einen anderen Ansatz schlagen Blömeke et al. (2012a, S. 10) vor, nämlich für die Untersuchung von Fächergruppen nach Erstfach zu unterscheiden und „Extremgruppen“ beispielsweise mit jeweils zwei MINT-Fächern oder zwei geisteswissenschaftlichen Fächern zu bilden. Auch Rothland et al. (2015, S. 499) kommen zu dem Schluss, am besten nach einem gemeinsamen Unterrichtsfach „in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit des Zweitfaches zu einer übergeordneten Fächergruppe zu differenzieren“. Eine solche Einteilung haben Kaub et al. (2012) mit Lehramtsstudierenden der Fächergruppen Natur-, Geistes-, Sprach- und Sportwissenschaften vorgenommen, die sie weiter nach den jeweiligen Mischtypen unterschieden haben.

In der vorliegenden Dissertation wurden die Fächerdomänen weiter ausdifferenziert, wobei die Bereiche Kunst, Musik und Sport nicht integriert wurden, da sie als fachlich spezialisiert gelten (Oesterreich, 1987). Es wurden die folgenden Fächergruppen mit jeweils zwei studierten Fächern gebildet (vgl. Abbildung 2):

- **(reine) Geistes-/Sozialwissenschaft (Gruppe A):** Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre.
- **(reine) Sprachwissenschaft (Gruppe B):** Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch.

- **(reine) Mathematik/Naturwissenschaft (MINT, Gruppe C):** Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.
- **(gemischte) Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft (Gruppe AB):** Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre, Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch.
- **(gemischte) Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft (Gruppe AC):** Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.
- **(gemischte) Sprachwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft (Gruppe BC):** Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.
- **Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften (Gruppe D):** Hierzu zählen sowohl die „reinen“ als auch die gemischte Fächerkombinationen Gruppen A, B, AB.
- **Mathematik und Naturwissenschaften (Gruppe E):** Hierzu zählen sowohl die „reinen“ als auch die gemischte Fächerkombinationen Gruppen C, AC, BC.

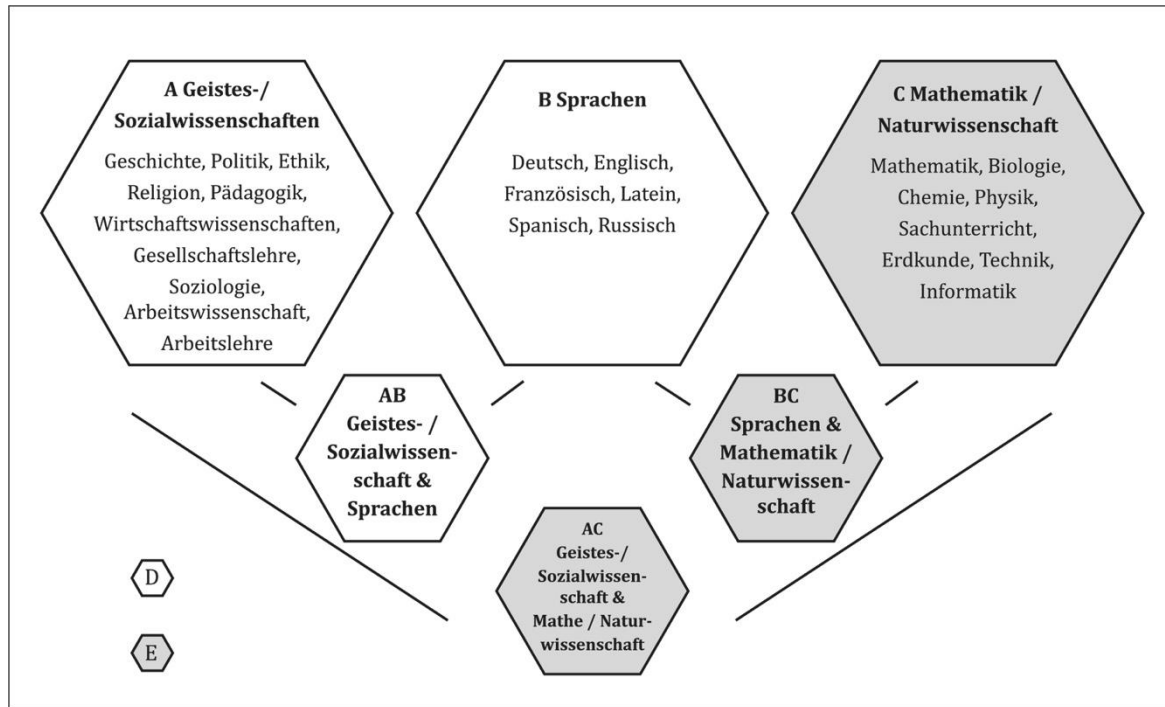


Abbildung 2. Fächerklassifikation. (Glutsch, König & Rothland, 2018)

6.4 Fächerwichtigkeit

Für die Untersuchung der Berufswahlmotivation in der vorliegenden Arbeit wurde ein weiteres Item entwickelt und im Rahmen der Erhebungen des *hochschulweiten Lehrer*innen-Bildungsmonitorings (Bilmo)* eingesetzt. Dabei handelt es sich um die Wichtigkeit der studierten Fächer, die die Studierenden selbst einschätzen sollten. Die Bewertung der Fächerwichtigkeit soll der Tatsache Rechnung tragen, dass im Lehramtsstudium der Studiengänge für die Sekundarstufen I und II in Deutschland in der Regel zwei Fächer studiert werden. Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass beide Fächer von den Studierenden als gleich wichtig betrachtet werden. Möglicherweise ergeben sich somit auch Unterschiede in Bezug auf die Motivation, je nachdem ob die Bewertung der Wichtigkeit der studierten Fächer gleich oder ungleich ausfällt.

Im *Lehrer*innen-Bildungsmonitoring* sollten die Studierenden zuerst ihr erstes und zweites Fach spezifizieren und wurden anschließend gefragt "Wie wichtig ist Ihnen dieses Fach?". Die Antwortmöglichkeiten lagen wie bei der Berufswahlmotivation auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 7 (äußerst wichtig).

Aus diesen beiden Items zur Fächerwichtigkeit wurde für die Analysen in der zweiten Studie eine dichotome Variable gebildet. Eine Gruppe umfasst dabei alle Studierenden, die beide Fächer als wichtig (hoch) einschätzten. Aufgrund der Deckeneffekte werden die Bewertungen von 5 bis 7 auf der 7-stufigen Likertskala als hoch und Bewertungen von 1 bis 4 als (eher) niedrig betrachtet. Eine andere Gruppe besteht aus Studierenden, die ihre Fächer in der Wichtigkeit unterschiedlich eingestuft haben, also eines der Fächer hoch (5 bis 7) und das andere niedrig (1 bis 4). Dieser Gruppe wurden aufgrund der geringen Anzahl auch die elf Studierenden hinzugefügt, die die Wichtigkeit beider Fächer niedrig bewerteten.

7 Darstellung der Teilstudien

Die drei Studien der publikationsbasierten Dissertation vereint, dass sie in den empirischen Analysen als Stichprobe Studienanfänger*innen der Sekundarstufen I und II zugrunde legen (vgl. Punkte 5.1 und 5.2). Ein Vergleich von Studierenden mit jeweils zwei Fächern kann so gewährleistet werden. Auch dieselbe Fächerklassifikation mit sechs unterschiedlichen Fächergruppen findet in allen Studien Anwendung (vgl. Punkt 6.3). So wird die Replikation der Ergebnisse zu domänenspezifischen motivationalen Unterschieden aus der ersten Studie in der zweiten Studie möglich. Die ersten beiden Studien thematisieren die Berufswahlmotivation, in der dritten stehen Zielorientierungen sowie die Leistungsmotivation im Zentrum der Betrachtung.

Alle drei Teilstudien sind veröffentlicht oder zur Publikation angenommen (vgl. Anhang B; die Publikationen können über die Verlage bezogen werden). Bei allen drei Publikationen ist die Verfasserin der vorliegenden Arbeit Erstautorin. Die Publikationen sind in Co-Autorenschaft mit Prof. Dr. Johannes König (Publikationen I-III) und Prof. Dr. Martin Rothland (Publikationen I und III) entstanden. Die Projektkonzeption lag für die *EMW*-Studie bei den Projektverantwortlichen Prof. Dr. Johannes König und Prof. Dr. Martin Rothland und für das *hochschulweite Lehrer*innen-Bildungsmonitoring (Bilmo/ZuS)* bei Prof. Dr. Johannes König. Die Projektdurchführung, Datenerhebung und -aufbereitung fand in den beiden Projekten zu den jeweiligen ersten Messzeitpunkten durch Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen statt. Die Konzeption und Ausrichtung der Publikationen wurden von der Autorin in der Regel mit Prof. Dr. Johannes König abgestimmt. Weitere Datenaufbereitungen, alle Datenanalysen und -auswertungen sowie die Anfertigung, Überarbeitungen und Einreichung der Manuskripte wurden von der Autorin vollständig in Eigenarbeit getätigt. Beide Co-Autoren trugen mit Hinweisen zu Verbesserungen und Erweiterungen in Überarbeitungsschleifen zu den Manuskripten bei. Die Teilstudien bzw. Publikationen werden im Folgenden jeweils überblicksartig dargestellt.

7.1 Studie I

Die erste Studie zum Thema „Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung – Unterschiede nach Fächerwahl?“ wurde in der *Zeitschrift für Pädagogik* 04/2018 veröffentlicht. Diese Publikation stellt insofern die Grundlage für die weiteren Artikel dar, als eine Fächerklassifikation mit sechs unterschiedlichen Fächerkombinationen (vgl. Abbildung 2) entwickelt und zum ersten Mal eingesetzt wurde. Im Mittelpunkt steht die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden, die anhand des FIT-Choice-Instruments (*Factors influencing teaching as a career choice*; Watt & Richardson, 2007) in der EMW-Studie zum ersten Messzeitpunkt im Wintersemester 2011/12 erfasst wurde (vgl. Punkt 5.1). Die Stichprobe umfasst 1365 Studienanfänger*innen im ersten Semester der Studiengänge für die Sekundarstufen I und II von 18 Hochschulen in Deutschland. Der Forschungsstand zum Thema Fächerunterschiede in der Berufswahlmotivation wird zunächst aufgearbeitet, da noch wenige Erkenntnisse vorliegen, ob Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen auch im Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation stehen. Ziel dieser Publikation ist es, die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden von 18 Universitäten in Deutschland unter Berücksichtigung ihrer Fächerkombinationen zu untersuchen und diesen Forschungsbereich zu ergänzen. Die Ergebnisse werden hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen den Fächergruppen auch mit Hollands (1997) Interessens- und Umwelttypen verglichen. Die Fragestellungen (1) bis (3) werden in dieser Publikation behandelt (vgl. Punkt 4).

Die Auswertung der Forschungsfragen erfolgt mit Hilfe von multivariaten Varianzanalysen, die sechs Fächergruppen stellen die unabhängigen, neun motivationale Skalen die abhängigen Variablen dar. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse geringe Mittelwertunterschiede auf den Motivationsskalen zwischen den Fächergruppen. Generell dominiert der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen. Nur die Gruppe der „Geistes-/Sozialwissenschaften“ weist eine signifikant höhere sozial-gesellschaftliche Motivation auf als die gemischte Gruppe der „Sprachwissenschaften/MINT“. Ein vermuteter Unterschied in der altruistischen Motivation zwischen den Studierenden, die eine rein mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerkombination gewählt haben, und denen, die neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen ein anderes Fach oder gar kein

mathematisch-naturwissenschaftliches Fach studieren, bestätigt sich nicht. Dagegen zeigen die Analysen Differenzen in Bezug auf die studierten Lehrämter in Kombination mit den Fächergruppen. Die Annahme, dass Sekundarstufe I-Studierende eine höhere altruistische und intrinsische Motivation („Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“) als Gymnasiallehramt-Studierende aufweisen, kann für das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, belegt werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob eine mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerkombination vorliegt, oder nicht. Eine signifikant höhere sozial-gesellschaftliche Motivation dagegen zeigt sich nur für das Sekundarstufe I-Lehramt der Gruppe ohne ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach im Vergleich zu den Sekundarstufe II-Studierenden, die eine rein mathematisch-naturwissenschaftliche Kombination studieren.

Studierende der Sprachwissenschaften weisen zwar keine bedeutsamen, aber generell hohe Werte auf den meisten Skalen auf. Sie sind vor allem intrinsisch motiviert und korrespondieren deshalb mit dem lehramtstypischen Profil *SAE* (*Social, Artistic, Enterprising*) bzw. *ASE* nach Holland (1997). Die reine Fächergruppe der „Geistes-/Sozialwissenschaften“ weist auf den beiden, auf altruistische und intrinsische Motive bezogenen Skalen „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sehr hohe bzw. die höchsten Werte auf und ähnelt der Typologie des „Social Science Teacher“ (*SIC*). Studierende der reinen „MINT“-Gruppe weisen auf der Skala „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ den geringsten Mittelwert auf und passen somit zu Hollands *ISC*-Typologie.

Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen somit keine systematischen Differenzen zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächerkombinationen hinsichtlich ihrer Berufswahlmotivation. Unterschiede zeigen sich nur unter Einbeziehung der Lehramtsstudiengänge.

7.2 Studie II

Die zweite Studie „Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter?“ wurde im *Journal of Education for Teaching* 05/2019 veröffentlicht. Schwerpunkt bildet erneut die erste Forschungsfrage, zusätzlich werden die Fragestellungen (4) und (5) thematisiert. Die Studie untersucht die

Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften im zweiten Semester im Rahmen des *Bilmo* (im Handlungsfeld „Qualitätssicherung“ des Projekts *ZuS*; vgl. Punkt 5.2) und fokussiert dabei die fachspezifische Motivation. Die fachspezifische Motivation gilt als ein Faktor, der in Studien mit dem FIT-Choice-Instrument selten eingesetzt wurde und für den noch wenige vergleichende Ergebnisse vorliegen (Butler, 2017). Und dies, obwohl das Fachinteresse als eines der wichtigsten Motive für die Berufswahl Lehrerin bzw. Lehrer identifiziert wurde (Rothland, 2014). Die Berufswahlmotivation wird erneut anhand der FIT-Choice-Skalen erhoben. Auch die Fächerklassifikation der ersten Studie wird wieder eingesetzt. Da die erste Studie die Frage nach der Wichtigkeit der Fächer aufwarf, wird diese nun zusätzlich untersucht. Die Studierenden sollten einschätzen, wie wichtig ihnen ihre beiden Fächer sind. Die Stichprobe umfasst $n = 386$ Bachelorstudierende im zweiten Semester, die die Studiengänge für das Lehramt an Haupt-/Real-/Gesamtschulen und Gymnasien/Gesamtschulen an der Universität zu Köln studieren.

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse wird mit *Mplus 7* (Muthén & Muthén, 2012) durchgeführt, um die FIT-Choice-Struktur zu replizieren. Mit latenten Pfadanalysen wird die Berufswahlmotivation der Studierenden auf Fächerunterschiede geprüft und der Effekt der Einschätzung der Fächerwichtigkeit auf die Berufswahlmotive untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass anhand der konfirmatorischen Faktorenanalyse die FIT-Choice-Struktur mit dem Faktor der fachspezifischen Motivation für die vorliegende Stichprobe repliziert werden kann. Die Fachmotivation erhält die höchste Zustimmung und korreliert erwartungsgemäß am höchsten mit dem intrinsischen Wert und der wahrgenommenen Lehrbefähigung, aber auch mit der sozial-gesellschaftlichen Motivation sowie negativ mit der Verlegenheitslösung. Die Pfadanalysen zeigen einige Gruppenunterschiede zwischen den Fächerdomänen, allerdings lassen sich keine Differenzen hinsichtlich der Fachmotivation nachweisen. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der zweiten Studie mehr signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen als die der ersten. Gruppendifferenzen finden sich für die „Geistes-/Sozialwissenschaften“, die eine geringere intrinsische und sozial-gesellschaftliche bzw. altruistische Motivation aufweisen. Für die „MINT“-

Gruppe zeigen sich erneut keine ungünstigeren Motivausprägungen im Vergleich mit den anderen Fächergruppen.

Ein wichtiger Befund liegt in der Tatsache, dass Studierende, die ihre beiden Fächer als wichtig einschätzen, höhere intrinsische, altruistische und pädagogische Motive aufweisen als diejenigen, die ihre Fächer unterschiedlich oder niedrig bewertet haben.

7.3 Studie III

Die dritte Publikation „Zielorientierungen und Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte zu Studienbeginn – eine Profilanalyse“ wurde von der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* zur Veröffentlichung angenommen (2020). In dieser Studie werden anhand der Stichprobe von 1365 Studierenden aus der ersten Studie die studienbezogenen Zielorientierungen und die Allgemeine Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte im Rahmen einer Latent-Profile-Analyse untersucht und die Forschungsfrage (6) beantwortet. Leistungsmotive und Zielorientierungen wurden bei Lehramtsstudierenden bisher eher selten in den Blick genommen, spielen aber für die Kompetenzentwicklung und das Leistungsstreben im Studium eine wichtige Rolle und bestimmen die Ausrichtung und das Verhalten in Lern- und Leistungskontexten. Um die variablenzentrierten Ansätze der ersten beiden Teilstudien zu ergänzen, wurden die Zielorientierungen und die Leistungsmotivation hier anhand einer Latent-Profile-Analyse, einem personenzentrierten Verfahren untersucht. Die Profile werden anhand weiterer motivationaler Merkmale und des pädagogischen Wissens der Studierenden validiert. Die Fächerdomänen wurden erneut anhand der erstellten Fächerklassifikation auf ihre Verteilung in den Motivprofilen geprüft. Zielorientierungen wurden studienbezogen mit den *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation für Studierende* (SELLMO-ST; Spinath et al., 2002) und die Allgemeine Leistungsmotivation mit der *Achievment Motives Scale* (AMS; Gjesme & Nygard, 1970; dt. Übersetzung von Götttert & Kuhl, 1980) erfasst.

Die Ergebnisse der Latent-Profile-Analyse mit *Mplus 7* (Muthén & Muthén, 2012) legen eine Dreiklassenlösung nahe, wobei sich die Profile nicht nach Fächerdomänen unterscheiden. Die Hälfte der Studierenden lässt sich einem sowohl lern- als auch leistungszielorientierten Profil zuordnen. Am zweithäufigsten ist ein

stark lernzielorientiertes Profil vertreten. Die kleinste Profilgruppe umfasst Studierende mit einer ausgeprägt arbeitsvermeidenden Haltung.

Die identifizierten Profile können durch weitere motivationale Merkmale wie die Berufswahlmotivation validiert werden. Ein adaptives Profil mit hohen Lernziel- und niedrigen Leistungszielorientierungen zeigt erwartungsgemäß höhere intrinsische und niedrigere extrinsische Berufswahlmotive. Ein wichtiges Ergebnis der Analysen zeigt sich zudem in der Zufriedenheit mit der Berufswahl, in der sich die Profilgruppen bereits zu Beginn ihres Studiums deutlich unterscheiden. Die beiden Profilgruppen, in denen die Personen günstigere Lern- und Leistungszielorientierungen und eine geringere arbeitsvermeidende Haltung aufweisen, sind mit der Entscheidung für den Lehrberuf deutlich zufriedener.

Die dritte Teilstudie bietet somit einen anderen Blick auf motivationale Merkmale von Lehramtsstudierenden als die ersten beiden. Hinsichtlich der Fächerdomänen finden sich keine Differenzen in den identifizierten Profilen. Dies erscheint für die Zielorientierungen der Studienanfänger*innen schlüssig, da sie sich am Anfang des Studiums befinden und insgesamt stark lernzielorientiert sind.

8 Ergebnisse und Diskussion

Ausgehend von der zentralen Fragestellung, ob sich in der Berufswahlmotivation sowie der Leistungsmotivation und den Zielorientierungen von Lehramtsstudierenden fächerspezifische Differenzen finden, wurden für die Dissertation drei unterschiedliche Teilstudien durchgeführt. Sie sind eingebettet in die Forschungsprojekte *EMW* und *Bilmo/ZuS*, die eine umfangreiche Datenbasis enthalten und somit aussagekräftige und belastbare Aussagen zulassen. Beide Projekte befassen sich mit der Entwicklung von Kompetenzen und berufsspezifischen Merkmalen Lehramtsstudierender. Die Teilstudien können den Forschungsstand um die Domänenspezifität motivationaler Merkmale erweitern: Die Ergebnisse zeigen eine eher fächerübergreifende Berufswahlmotivation der Studierenden (Publikationen I und II), attestieren der Wichtigkeit der Fächer eine positive Rolle für die Berufswahlmotivation (Publikation II) und identifizieren drei Profile von Studierenden, die sich nach Aufnahme des Studiums in günstigen und ungünstigen Ausprägungen ihrer Leistungsmotivation und Zielorientierungen unterscheiden, nicht aber in ihrer Fächerdomänenzugehörigkeit (Publikation III).

In den vorangehenden Darstellungen der einzelnen Publikationen sind die jeweils zentralen Ergebnisse bereits aufgeführt (vgl. Punkt 7). Diese sollen nun anhand der Fragestellungen (vgl. Punkt 4) miteinander in Beziehung gesetzt, verglichen und diskutiert werden, um die Erkenntnisse in einer Gesamtschau zu betrachten.

8.1 Zusammenfassung und Einbettung der zentralen Ergebnisse

Domänenspezifische Differenzen in der Berufswahlmotivation

In der vorliegenden Arbeit ermöglicht insbesondere die Entwicklung und der Einsatz der Fächerklassifikation eine umfassende Betrachtung der Domänenspezifität motivationaler Merkmale. In anderen, vorangehenden Untersuchungen war dies bislang nicht möglich, da nur ein oder zwei Fächer fokussiert wurden (z.B. Blömeke et al., 2012a; Rothland et al., 2015; Weiß et al., 2012). Durch die hier eingesetzte Fächerklassifikation konnten die Studierenden sechs verschiedenen Fächerdomänen zugeordnet werden, sodass das Studium jeweils zweier Fächer abgebildet ist. Die erste Fragestellung bezog sich auf mögliche Unterschiede in der Berufswahlmotivation von

Studierenden mit verschiedenen Fächerkombinationen der Gruppen „Geistes-/Sozialwissenschaft“, „Sprachwissenschaft“, „MINT“ sowie der kombinierten Gruppen „Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft“, „Geistes-/Sozialwissenschaft und MINT“, und „Sprachen und MINT“. Für die Berufswahlmotivation können in den ersten beiden Teilstudien einige Unterschiede nachgewiesen werden, wobei sich diese jeweils in anderen Ausprägungen zeigen. Nimmt man beispielsweise die Gruppe der „Geistes-/Sozialwissenschaften“ in den Blick, so hebt sie sich in der ersten Studie bei der sozial-gesellschaftlichen Motivation von der gemischten Gruppe der „Sprachen und MINT“ positiv ab. In der zweiten Studie hingegen unterscheidet sich dieselbe Gruppe mit einer signifikant geringer ausgeprägten sozial-gesellschaftlichen Motivation von den kombinierten Gruppen „Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachen“ und „Sprachen und MINT“. Zusätzlich weist diese Gruppe hier eine signifikant geringere intrinsische Motivation auf als die Gruppen „Sprachen“, „MINT“ und die gemischte Gruppe „Sprachen und MINT“. In dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, heben sich alle Fächergruppen bis auf die gemischte Gruppe „Geistes-/Sozialwissenschaften und MINT“ von der besagten reinen „Geistes-/Sozialwissenschaften“-Gruppe positiv ab. Die Analyse der Fächergruppen zeigt speziell für die fachspezifische Motivation in der zweiten Studie keine Unterschiede. Die aufgeklärte Varianz liegt für die bedeutsamen Fächerunterschiede zwischen 1% und 12% in den beiden Studien.

Unterschiede zwischen den Studien liegen darin, dass in der ersten (*EMW*) eine größere Stichprobe bestehend aus Studierenden im ersten Fachsemester von 18 Universitäten in ganz Deutschland zugrunde gelegt wird, die als repräsentativ gelten kann (König et al., 2013). Die zweite Studie (*Bilmo/ZuS*) untersucht auch Studienanfänger*innen, allerdings in ihrem zweiten Semester und ausschließlich von der Universität zu Köln. Inwiefern hier Unterschiede auf die Stichprobenzusammensetzung zurückgeführt werden könnten, kann nicht geklärt werden. Deutlich wird aber, dass in der zweiten Studie die Ergebnisse der ersten nicht repliziert werden konnten. Differenzen in den Berufswahlmotiven zwischen den Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen zeigen sich somit nur unsystematisch und klären zudem eher wenig Varianz auf.

Die zweite Annahme zielte darauf ab, dass die Gruppe der MINT-Studierenden aufgrund ihrer weniger sozial ausgerichteten Interessensstruktur eine schlechtere Passung zum Lehrer*innenberuf aufweist (Kaub et al., 2012, 2016; Roloff Henoch et al., 2015). Somit könnte sie sich auch in der Berufswahlmotivation von den anderen Gruppen in Form von niedrigeren sozialen/altruistischen, intrinsischen und höheren extrinsischen Motiven unterscheiden. Dies lässt sich in beiden Teilstudien jedoch nicht belegen. Im Gegensatz zu anderen Studien, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale wie die Big Five, Interessen, oder kognitive Fähigkeiten stützen und für MINT-Studierende eine stärker ausgeprägte Gewissenhaftigkeit, geringere soziale und höhere intellektuell-forschende Interessen sowie höhere kognitive Fähigkeiten nachweisen konnten (Roloff Henoch et al, 2015; Kaub et al., 2012), finden sich in der vorliegenden Dissertation für die Berufswahlmotivation keine Unterschiede. Die Motive der MINT-Studierenden sind nicht weniger günstig ausgeprägt als die ihrer Kommiliton*innen. Im Gegenteil, die „MINT“-Gruppe hebt sich in den beiden ersten Studien von der Gruppe der „Geistes-/Sozialwissenschaften“ sogar positiv ab.

Um die Ergebnisse in den Diskurs einzuordnen, lässt sich mit Watt et al. (2017, S. 364) die Ähnlichkeit der Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte treffend zusammenfassen: „This suggests that there is something core to the motivations for choosing teaching as a career and that these motivations are not necessarily attached to a curriculum specialism.“ Der Motivation, den Lehrberuf ergreifen zu wollen, scheint eine Gemeinsamkeit zugrunde zu liegen, die sich deshalb auch nicht domänenspezifisch zeigen kann. Diese Gemeinsamkeit lässt sich vor allem in der intrinsischen und pädagogischen Motivation finden, die neben der Fachmotivation ausschlaggebend für die Wahl des Studiums und Berufs ist (Rothland, 2014).

Lehramtsspezifische Differenzen in der Berufswahlmotivation

Differenzen zwischen den Lehramtsstudiengängen (Sekundarstufen I und II) in Kombination mit unterschiedlichen Fächerdomänen wurden mit der dritten Forschungsfrage untersucht. Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass Studierende der Sekundarstufe I einen ausgeprägteren Wunsch haben, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten als ihre Kommiliton*innen im Gymnasiallehramt. Dies kann für Sekundarstufe I-Studierende mit sowohl einer mathematisch-naturwissenschaftlichen als auch geistes-sozialwissenschaftlichen Fächerkombination

belegt werden. Eine signifikant höhere sozial-gesellschaftliche Motivation dagegen zeigt sich nur für das Sekundarstufe I-Lehramt der Gruppe ohne ein MINT-Fach im Vergleich zu den Sekundarstufe II-Studierenden, die eine rein mathematisch-naturwissenschaftliche Kombination studieren. In ihrer altruistischen Motivation unterschieden sich die Studierenden der Sekundarstufe I somit nicht von denen der Sekundarstufe II, wenn sie ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach studieren. Auch wenn die Lehramtsstudiengänge in der zweiten Studie nur als Kontrollvariable ohne gerichtete Annahme in den Analysen eingesetzt wurden, zeigen die Ergebnisse erneut, dass Studierende der Sekundarstufe I einen signifikant ausgeprägteren Wunsch haben, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Für weitere Berufswahlmotive konnten keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Lehramtsstudiengängen identifiziert werden.

Das häufig berichtete Ergebnis, dass die pädagogische Motivation, die dem intrinsischen Wert des Lehrer*innenberufs zugeordnet ist, bei Studierenden des Sekundarstufe I-Lehramts nachweislich höher ausgeprägt ist (Roloff Henoch et al., 2015; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004; Neugebauer, 2013; König, 2015; vgl. auch Rothland, 2014), wurde somit auch in den Teilstudien 1 und 2 repliziert.

Fachspezifische Motivation und Fächerwichtigkeit

Die Fachmotivation als Gegenstand der vierten Forschungsfrage spielte bei der Untersuchung der Berufswahlmotivation im Rahmen des FIT-Choice-Modells bislang keine bedeutende Rolle (Butler, 2017), gilt aber als einer der zentralen Aspekte für die Wahl des Lehrer*innenberufs (Rothland, 2014). In der zweiten Studie steht sie deshalb im Fokus der empirischen Analysen. Zunächst wird deutlich, dass die fachspezifische Motivation als das wichtigste Motiv für die Berufswahl gilt, dicht gefolgt von den pädagogischen und intrinsischen Motiven. Dies unterstreicht ihre Relevanz für weitere Studien mit dem FIT-Choice-Instrument (Butler, 2017; vgl. auch die Ergebnisse zu Untersuchungen mit dem FEMOLA von Pohlmann & Möller, 2010). Sie erhält die höchste Zustimmung der Studierenden und korreliert erwartungsgemäß am höchsten mit dem intrinsischen Wert und der wahrgenommenen Lehrbefähigung, positiv mit der sozial-gesellschaftlichen Motivation sowie negativ mit der Verlegenheitslösung. Zwar wurden keine Hypothesen in diese Richtung formuliert, aber die Ergebnisse zeigen, dass die fachspezifische Motivation zudem positiv mit den

Faktoren der pädagogischen Motivation (Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten), der eigenen Lehr-Lernerfahrungen und dem positiven Einfluss Dritter korreliert. Zusammenhänge mit den extrinsischen Motiven (berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf) finden sich nicht.

Die fünfte Forschungsfrage bezieht in der zweiten Studie zusätzlich die Einschätzung der Fächerwichtigkeit auf die fachspezifische Motivation sowie weitere Berufswahlmotive ein. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung der passenden Auswahl der studierten Fächer. Werden beide Fächer als wichtig eingeschätzt, zeigen die Studierenden eine höhere wahrgenommene Lehrbefähigung, höhere intrinsische und pädagogische Motive sowie eine geringere Wahrscheinlichkeit, das Lehramt als Verlegenheitslösung gewählt zu haben. Der stärkste Effekt jedoch existiert für das fachspezifische Interesse, das mit der Wichtigkeitseinschätzung steigt. Die Wichtigkeit beider Fächer wird von den Studierenden durchweg als sehr hoch bewertet und es zeigt sich ein Deckeneffekt, dennoch gibt es Studierende, die zwischen ihren Fächern unterscheiden (vgl. auch Cramer, 2012). Der Aspekt der Fächerwahl sollte deshalb in seiner Bedeutung noch differenzierter analysiert werden. Wird eines der studierten Fächer als weniger wichtig bewertet, könnte dies negative Auswirkungen auf das Lernverhalten oder das Anstrengungsverhalten haben und somit die Leistung in jenem Fach negativ beeinflussen.

Profile der Leistungsmotivation und Zielorientierungen

Die sechste Forschungsfrage wird in der dritten Studie behandelt und befasst sich mit den allgemeinen Leistungs- und Misserfolgsmotiven sowie den studienbezogenen Lern- und Leistungszielorientierungen von Lehramtsstudierenden. Im Anschluss an die Studienwahl, die beim Lehramt in der Regel auch eine Berufswahl ist, werden die Lern- und Leistungszielorientierungen sowie die Leistungsmotivation ab Studienbeginn relevant und deshalb im Kontext der vorliegenden Dissertation in Profilanalysen ebenfalls untersucht. Sie können sich auf den Erfolg des weiteren Studien- und Berufsverlaufs auswirken, da sie nachweislich das Verhalten in Lern- und Leistungssituationen beeinflussen. Lern- und Leistungskontexte kommen im Studium und in praktischen Phasen in verschiedenen Ausprägungen vor.

Da die Leistungs- und Misserfolgsmotive und Lern- und Leistungszielorientierungen mehrdimensional geprägt sind, also verschiedene Motive oder

Ziele gleichzeitig verfolgt werden können (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000; Valle et al., 2003), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage ein personenzentriertes Analyseverfahren eingesetzt. Anhand einer Latent-Profil-Analyse wurden drei Profile identifiziert. Knapp die Hälfte der Studierenden lässt sich einem sowohl lern- als auch leistungszielorientierten Profil 2 zuordnen. Am zweithäufigsten ist ein stark lernzielorientiertes und somit adaptives Profil 1 vertreten. Die kleinste Profilgruppe 3 umfasst 18 % der Studierenden mit einer ausgeprägt arbeitsvermeidenden und somit eher maladaptiven Haltung.

Die identifizierten Profile können durch die Berufswahlmotivation, die Zufriedenheit mit der Berufswahl und das pädagogische Wissen als kognitive Komponente validiert werden. Personen des adaptiven Profils 1 zeigen erwartungsgemäß höhere intrinsische und niedrigere extrinsische Berufswahlmotive als Personen des Profils 2. Auch Paulick et al. (2013, S. 64) konnten nachweisen, dass Lernziele am höchsten mit der fachspezifischen Motivation korrelieren, aber auch mit dem pädagogischen Interesse und dem Fähigkeitsselbstkonzept. Extrinsische Motive korrespondieren dagegen mit einer hohen Arbeitsvermeidung. Das adaptive Profil 1 ähnelt dem mittleren Profil 2 lediglich in zwei Faktoren: dem pädagogischen Wissen und der sozial-gesellschaftlichen Motivation.

In der Zufriedenheit mit der Berufswahl hebt sich das adaptive Profil 1 der lernzielorientierten eindeutig von Profil 2 ab. Zwar geht es hier um die Zufriedenheit mit der Berufswahl, eine hohe Deckungsgleichheit mit der Studienwahlzufriedenheit kann jedoch angenommen werden. Wenn die Studienzufriedenheit ein entscheidender Prädiktor für die psychische Gesundheit von angehenden Lehrer*innen ist, da sie mit einem geringeren Burnout-Risiko einhergeht (Schaarschmidt, 2005; Künsting et al., 2012), und den Verbleib im Studium positiv beeinflusst (Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007), liefern die vorliegenden Ergebnisse weitere wichtige Hinweise. Bereits zu Studienbeginn wird deutlich, dass eine hohe lernzielorientierung sowohl mit der intrinsischen Motivation als auch mit der Berufswahlzufriedenheit korrespondiert. Eine hohe lernzielausprägung und positive Berufswahlmotive können grundsätzlich einen positiven Start in das Studium bzw. den Verlauf des Berufs begünstigen (Künsting & Lipowsky, 2011).

Da lernzielorientierte Personen nach Wissens- und Kompetenzzuwachs streben und weniger danach, ihre Leistung nach außen zu demonstrieren oder Inkompetenz zu verbergen, könnte auch hier der Einfluss der Fächer – wie in Form der Wichtigkeit in der zweiten Teilstudie untersucht – bedeutsam sein. Denn werden beide Fächer als wichtig eingeschätzt, könnte dies im Sinne einer hohen Wertzuschreibung nach dem Erwartungs-Wert-Modell eine höhere Lernzielorientierung bewirken.

Im pädagogischen Wissen zeigen sich Unterschiede zu Ungunsten des maladaptiven Profils 3 in Form einer schlechteren Leistung im Vergleich mit Profil 2. Zwischen Profil 2 und dem günstigen Profil 1 besteht dagegen kein Unterschied. Dies könnte durch die Annäherungs-Leistungszielorientierungen erklärt werden, die in Profil 2 zusätzlich zu den Lernzielorientierungen in höherer Ausprägung vorhanden sind und einen Effekt auf den Kompetenzzuwachs haben – wie in Untersuchungen mit Schüler*innen bereits nachgewiesen wurde (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Harackiewicz et al., 1997). In dieselbe Richtung weisen auch die Ergebnisse von Wormington und Linnenbrink-Garcia (2017), die keine Leistungsunterschiede feststellten zwischen den reinen Lernziel-Profilen und solchen mit multiplen Lern- und Leistungszielorientierungen (vgl. auch Senko & Dawson, 2017).

Die zusätzliche Einbeziehung der Leistungs- und Misserfolgsmotive in die Profilanalysen hat bestehende Erkenntnisse weitgehend bestätigt. Sowohl das adaptive, lernzielorientierte Profil 1 als auch das Profil 2 mit zusätzlich ausgeprägteren Leistungszielen zeigen eine höhere Hoffnung auf Erfolg und geringere Furcht vor Misserfolg. Nur bei dem arbeitsvermeidenden Profil 3 ist die Furcht vor Misserfolg stärker ausgeprägt als die Hoffnung auf Erfolg. Somit können positive Zusammenhänge zwischen dem Misserfolgsmotiv und der Arbeitsvermeidung, zwischen dem Leistungsmotiv und der Lernzielorientierung sowie negative zwischen dem Leistungsmotiv und der Arbeitsvermeidung unterstützt werden (vgl. dazu auch König & Rothland, 2013).

Hinsichtlich der Fächerdomänen finden sich keine Differenzen in den identifizierten Profilen. Eine Ursache dafür könnte im Untersuchungszeitpunkt des Studienbeginns und in den allgemein hohen Lernzielen zu diesem Zeitpunkt liegen, wenn Studierende enthusiastisch an die neuen Aufgaben und Lerninhalte herangehen.

Für die verwendete Stichprobe, die als repräsentativ für Studienanfänger*innen der Lehramtsstudiengänge in Deutschland gilt (König et al., 2013), kann somit festgehalten werden, dass studienbezogene Zielorientierungen und die Allgemeine Leistungsmotivation von Lehramtsstudierenden in verschiedenen Profilausprägungen zu Studienbeginn nicht als domänenspezifisch, sondern überfachlich und somit eher als Dispositionen zu verstehen sind.

8.2 Limitationen und Ausblicke

Stichprobe

Die vorliegende Arbeit hat in den ersten beiden Studien die Berufswahlmotive von angehenden Lehrkräften im ersten oder zweiten Semester mit dem Fokus auf Domänenspezifität untersucht. Jedoch hat zu Studienbeginn bereits eine Selbstselektion der Studierenden stattgefunden. Die Motive werden also retrospektiv erhoben, sodass „post-hoc-Interpretationen oder Veränderungen von Motiven nicht ausgeschlossen werden können.“ (Kunter, 2011, S. 531). Berufswahlmotive, die im Zusammenhang mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums und dem Berufswunsch Lehrer*in bereits vor dem Studium vorhanden waren, konnten in der vorliegenden Studie nicht erfasst werden. Es wurden ausschließlich Erst- oder Zweitsemesterstudierende befragt, sodass die Ergebnisse deshalb auch nicht verallgemeinerbar für Lehrkräfte im Beruf sind.

Ungeklärt bleibt aufgrund der Kohorte der Studienanfänger*innen auch, ob die Entscheidung für den Lehrberuf vor der Fächerwahl fiel, oder umgekehrt (Virta, 2002). Möglicherweise gibt es hier aber auch keine feste Reihenfolge und die Überlegungen und Wahlprozesse sind miteinander verwoben. Zur weiteren Erforschung dieser Frage wäre vermutlich eine qualitative Interviewstudie geeignet, oder die ausdifferenziertere Befragung nach alternativen Berufswünschen und nach Zeitpunkten bzw. Situationen, in denen die Entscheidung für die Berufs- und Studienwahl fiel. Die Ergebnisse können ebenfalls nicht auf die Studiengänge des Sonderpädagogik-, Grund- oder Berufsschullehramts übertragen werden. Ob sich Berufswahlmotive, die Leistungsmotivation und Zielorientierungen domänenspezifisch bei diesen Studierenden bzw. im Vergleich mit den Sekundarstufen I und II-Studierenden anders abbilden würden, lässt sich nicht prognostizieren.

Instrumente

Sowohl die Berufswahlmotivation als auch die Zielorientierungen und Leistungsmotivation wurden fächerübergreifend erfragt. Es bleibt somit offen, welche Fächer beim Beantworten der Items für die Studierenden eine Rolle gespielt haben. Diese Informationen wären jedoch vor allem für die Fachmotivation sowie die Zielorientierungen und Leistungsmotivation relevant. Interessant wäre deshalb eine Weiterführung der Untersuchung in Form von spezifischer erfassten Berufswahlmotiven, Zielorientierungen und Leistungsmotiven. Der Vergleich mit Studierenden anderer Studiengänge, die einen Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Bachelorabschluss anstreben, wäre ebenfalls denkbar (vgl. Blömeke, 2009; Rothland, 2010; Albrecht & Nordmeier, 2013). Bezüglich der Leistungsmotivation und Zielorientierungen könnte man gerade aufgrund der hoch ausfallenden Lernziele der Frage nachgehen, welche Ausprägungen Studienanfänger*innen anderer Studiengänge mit einer möglicherweise ebenso eng gefassten Berufsperspektive wie im Lehramtsstudium zeigen und ob sich diese ähneln.

Für die Fächerklassifikation und die Analysen wurden die Fächer Sport, Musik und Kunst aufgrund ihrer besonderen Ausrichtung ausgeklammert. Sie gelten als spezialisiert und erfordern möglicherweise eine besondere Begabung und Motivation (Oesterreich, 1987; Kaub, 2015). Im Zusammenhang mit diesen Fächern, deren Studium einen Eignungstest voraussetzt, könnte sich eine noch stärkere fachspezifische Berufswahlmotivation sowie Leistungszielausprägung bemerkbar machen, weil die Performanz und der Wettbewerb im Vordergrund stehen. Auch bezüglich der Fächerwichtigkeit wären hier weitere Analysen interessant, da diese Fächer meistens in Kombination mit einem Kern- oder Hauptfach studiert werden müssen und die Wahlfreiheit somit leicht eingeschränkt ist.

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Fächerwichtigkeit betonen die Bedeutung dieser Items. Dennoch bleibt die Frage offen, wie genau die Wichtigkeit von den Studierenden individuell definiert wird. Hängt die Einschätzung der Wichtigkeit mit dem persönlichen Interesse („Lieblingsfächer“) zusammen? Oder wird die Wichtigkeit des Fachs für den Unterricht und damit der praktische Nutzen für die Schüler*innen bewertet? Auch Gründe für eine unterschiedliche Einschätzung der Fächerwichtigkeiten bezüglich der beiden Fächer wurden nicht erfasst. Resultiert eine

unterschiedliche Einschätzung der Wichtigkeit aus Zulassungsbeschränkungen oder Restriktionen bei der Fächerwahl (Kernfach, Nebenfach o.ä.)? Oder wurden die Fächer entsprechend der antizipierten Berufschancen in Mangelfächern gewählt? Darauf weisen auch Gottschlich & Puderbach (2013) hin, die am Lehramt interessierte Schüler*innen der elften und zwölften Klassen nach ihren Fächerwünschen befragten. Die Schüler*innen sollten mindestens zwei Fächer spezifizieren, die für sie in Frage kamen, gaben aber durchschnittlich vier weitere an. Dies deutet auf einen „gewissen Spielraum bei der Fächerwahl“ hin (Gottschlich & Puderbach, S. 57), der eine Entscheidung zulässt, die sich am aktuellen Bedarf an Unterrichtsfächern orientiert.

Es gilt daher, die Frage nach der Wichtigkeit weiter auszudifferenzieren. Aufschlussreich wäre deshalb sicherlich auch eine Überprüfung der Interaktionseffekte zwischen der Einschätzung der Fächerwichtigkeit und den Fächergruppen auf die Berufswahlmotive. Auch eine Untersuchung der Fächerwichtigkeit beider Fächer und ihre Verteilung auf die Fächergruppen würde das Forschungsfeld zusätzlich erweitern und präzisieren. Zudem könnten Zielorientierungen, wie sie in der dritten Studie untersucht werden, mit der Fächerwichtigkeit in Beziehung gesetzt werden, da beide Konstrukte den Wert einer Tätigkeit beschreiben. Eine andere Möglichkeit wäre eine qualitative Untersuchung, bei der sich Studierende persönlich und weiterführend zu ihren Wichtigkeitseinschätzungen äußern könnten.

Analyseverfahren

In allen drei Teilstudien wurden Querschnittanalysen durchgeführt. Längsschnittanalysen konnten mit der erstellten Fächerklassifikation nicht vorgenommen werden, da die Gruppengrößen aufgrund des Drop-outs teilweise zu gering wären. Ein Einsatz der vorgestellten Fächerklassifikation (vgl. Abbildung 2) wäre auf diese differenzierte Weise nicht mehr möglich. Inwiefern sich die Motivation für die verschiedenen Fächergruppen ändern oder stabil bleiben würde, kann aufgrund fehlender theoretischer und empirischer Ergebnisse nicht prognostiziert werden. Weiterführend wäre deshalb die explorative Untersuchung interessant, ob beispielsweise Lerngelegenheiten und Praktika in der Schule die getroffene Berufswahlentscheidung verändern, und ob dies (nur) bestimmte Fächergruppen betreffe.

Auch im Rahmen der Zielorientierungen und Leistungsmotivation könnte eine Längsschnittstudie Entwicklungen verdeutlichen, nachdem die Anforderungen und Spezifika der verschiedenen Fachbereiche im Lauf des Studiums deutlicher hervorgetreten sind. Einerseits wäre nachzuerfolgen, wie sich die adaptiven und maladaptiven Profilgruppen in ihren Merkmalen, ihrer Zufriedenheit mit der Berufswahl und ihren Kompetenzen entwickeln. Andererseits könnte über eine Latent-Transition-Analysis ermittelt werden, ob Personen möglicherweise die Zugehörigkeit zu einer Profilgruppe wechseln. Auch die Domänenspezifität könnte dann erneut geprüft werden.

In Folgestudien kann außerdem das Forschungsdesiderat aufgegriffen werden, die Berufswahlmotivation, Leistungsmotivation und Zielorientierungen von angehenden Lehrer*innen oder Lehrkräften im Beruf aus verschiedenen Fächerdomänen mit weiteren Outcomes wie dem Lehrer*innenhandeln, und hier beispielsweise mit der Klassenführungskompetenz oder Unterrichtsqualität, in Beziehung zu setzen (Kunter, 2014).

8.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Angesichts der Tatsache, dass im Lehrer*innenberuf ein Lehrkräftemangel vor allem für das Lehramt der Sekundarstufe I in MINT-Fächern (Mathematik, Chemie, Physik), aber auch in den Fächern Englisch und Französisch für die kommenden zehn Jahre prognostiziert wird (KMK, 2018), ist eine fachspezifische Untersuchung der motivationalen Orientierungen sinnvoll. Würden sich beispielsweise MINT von Nicht-MINT-Studierenden in ihren Motiven unterscheiden, die zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums führen, könnte dies Einfluss auf Rekrutierungsmaßnahmen haben. Dies ist den Ergebnissen der vorliegenden Studie folgend allerdings nicht der Fall. Da sich Präferenzen für Studienfächer bereits über die Unterrichtsfächer in der Schulzeit herausbilden (Gottschlich & Puderbach, 2013; Marsh, 1986), wäre es allerdings wenig sinnvoll, beispielsweise allein aufgrund des aktuellen Fächerbedarfs in Schulen zu einem Studium von MINT-Fächern zu raten. Hier gilt es eher, Studierende zu gewinnen, die unentschlossen bezüglich eines Lehramtsstudiums sind und es gegen ein Fachstudium abwägen. Vorausgesetzt, eine intrinsische und pädagogische Motivlage ist vorhanden, könnten auch die Vorzüge eines Lehramtsstudiums mit Blick

auf den späteren eher sicheren Beruf, Beschäftigungsaussichten und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hervorgehoben und gestärkt werden (Gottschlich & Puderbach, 2013). Diese extrinsischen Motive gelten in Kombination mit intrinsischen als nicht ausschließlich maladaptiv für eine positive Entwicklung der Berufszufriedenheit (Watt & Richardson, 2008). Eine ausgeprägte fachspezifische Motivation ist ebenfalls ein guter Prädiktor für Studienerfolg und -zufriedenheit. Dies sollte im Rahmen von Eignungsabklärungen mitbedacht werden.

Für den Lehrberuf wird gesellschaftlich vorwiegend gefordert, besonders motivierte, enthusiastische und verantwortungsvolle Personen zu rekrutieren (Kunter, 2014). Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Dissertation können angehende Lehrkräfte zu Studienbeginn in diesem Sinn als „geeignet“ für den Beruf betrachtet werden, denn sie treffen ihre Berufswahl zu diesem Zeitpunkt besonders aus intrinsischen, altruistischen und fachspezifischen Motiven. Sie sind außerdem stark lernzielorientiert und bringen somit positive Voraussetzungen für eine erfolgreiche (Kompetenz-)Entwicklung während des Studiums mit. Dabei ist anzumerken, dass die Entwicklung der Motivation aufgrund von Lerngelegenheiten und Praxiserfahrungen wie Schulpraktika nicht prognostiziert werden kann. Auch ein starker Enthusiasmus für den Beruf bei einer Überbetonung intrinsischer und altruistischer Motive kann dazu führen, dass Erwartungen in der Praxis enttäuscht werden und Studierende Belastungsmuster entwickeln, die die Entstehung von Frustration befördern oder das Risiko eines Burnouts erhöhen (Rothland, 2014; Alexander, 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Um die fachliche Vielfalt im Lehramtsstudium zu berücksichtigen, wurden die Studierenden in der vorliegenden Dissertation nach ihren Fächergruppen unterschieden. Die Berufswahlmotivation wurde mit den FIT-Choice-Skalen untersucht, einem international eingesetzten und häufig validierten Instrument (Watt et al., 2012), das eine spezifischere Art der Motivation abbildet als beispielsweise allgemeinere Interessensorientierungen (Holland, 1997; Roloff Henoch et al., 2015; Kaub et al., 2012, 2014; Abel, 2004, 2011). Berufswahlmotive und Interessen hängen zwar konzeptionell zusammen, haben aber dennoch unterschiedliche Ausrichtungen. In der Umsetzung bezieht sich die Berufswahlmotivation konkret auf die Wahl des Lehrberufs, während sich die spezifischeren Interessen eher in der Fächerwahl

niederschlagen. So gehen auch Gottschlich und Puderbach (2013, S. 56) davon aus, „dass für die Berufswahl andere Aspekte wichtig sind als für die Studienfachwahl innerhalb des Lehramtsstudiums.“ Fachliche Interessen bzw. Interessensorientierungen sind für das Fachstudium und die Fächerwahl notwendig und ausschlaggebender als berufsspezifische Motive. Diese beeinflussen vielmehr die Wahl des Lehrer*innenberufs (Gottschlich & Puderbach, 2013; vgl. auch Abel, 2004; Nagy, 2006). Deshalb ist eine Eignungsabklärung in der Lehrer*innenbildung kritisch zu betrachten, wenn sie sich nur auf allgemeine Interessen stützt und davon ausgeht, dass beispielsweise intellektuell-forschende Interessen weniger zum sozialen Berufsumfeld Schule passen (Roloff Henoch et al., 2015). Solche Interessen korrespondieren vor allem mit der Fächerwahl, sodass gleichzeitig hohe intrinsische und pädagogische Berufswahlmotive vorliegen können, die für die Berufsentscheidung relevant sind. Cramer (2016b) weist auch darauf hin, dass sich allgemeine Interessen von Lehramtsstudierenden erst nach Studienbeginn stabilisieren, im ersten Semester also noch keine verlässlichen Prädiktoren für berufsspezifische Merkmale darstellen.

Der Studien- und Berufswahl am Ende der Schulzeit wird eine große Bedeutung beigemessen. Von ihr hängen Zufriedenheit und Lern- und Leistungsbereitschaft ab. Sie beeinflusst und prägt den weiteren Lebensweg junger Menschen. Wenn sowohl die eigenen Erwartungen als auch der persönliche Gewinn, der aus dem Wissenserwerb oder der Ausübung einer Tätigkeit resultiert, mit der Persönlichkeit, den Interessen und Motiven übereinstimmen, kann von einer gelungenen Studien- bzw. Berufswahl ausgegangen werden (vgl. dazu die Kongruenzhypothese Hollands, 1997). Fend (2003) spricht im Zusammenhang mit der Berufswahl auch von einer Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, die sich im Rahmen eines Abwägungsprozesses zwischen eigenen Präferenzen und deren Realisierbarkeit abspielt und bis in das junge Erwachsenenalter zieht. In den Studien der vorliegenden Dissertation wurden Studienanfänger*innen untersucht, die sich nach Fend (2003) also immer noch im Berufswahlprozess befinden können, sodass die Frage nach einer Eignungsabklärung naheliegt. Anders als in Studiengängen wie Rechtswissenschaft oder Medizin, bei denen zwar mit der Studienwahl ebenfalls die Berufswahl fällt (Rothland, 2010), legen Lehramtsstudierende früh ihre konkrete fachliche Spezialisierung fest und werden

spezifisch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildet. Eine Besonderheit des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufen I und II ist dabei die verpflichtende Wahl von zwei Unterrichtsfächern. In den vorliegenden drei Teilstudien konnten mit Hilfe der Fächerklassifikation Hinweise und Ergebnisse zu eher domänenunspezifischen Berufswahlmotiven und Zielorientierungen sowie Leistungs- und Misserfolgsmotiven gewonnen werden. Pauschale Überzeugungen, dass sich Lehrkräfte in ihren motivationalen Merkmalen je nach Fächertradition oder -domäne unterscheiden, konnten nicht belegt werden. Vorurteilsbehaftete Annahmen, dass MINT-Studierende ungünstigeren Motivkonstellationen aufweisen als ihre Kommiliton*innen konnten widerlegt werden (vgl. Watt et al., 2017; Lehrke, 1992; Oesterreich, 1987).

Die Erkenntnis, dass die Wichtigkeit der Fächer einen Unterschied in Bezug auf intrinsische, pädagogische und fachspezifische Motive ausmacht, betont noch einmal die Bedeutung der Fachmotivation. In Eingangsberatungen oder der Eignungsabklärung wäre es deshalb wichtig, die fachspezifische Motivation und die Wichtigkeit beider Fächer zu erfragen. Dies legen bereits die Ergebnisse von Lehrke (1992) nahe, die Hinweise darauf enthalten, dass ein starkes fachspezifisches Interesse für nur ein Fach eher inhaltlich als berufsspezifisch motiviert sein könnte. Entsprechend sind Auswirkungen auf die Zielorientierungen und die Allgemeine Leistungsmotivation denkbar, die sich bei verschiedenen Fächerpräferenzen unterschiedlich entwickeln könnten. Der Aspekt der Fächerwichtigkeit sollte deshalb in Beratungsgespräche oder in bestehende Selbsterkundungsverfahren eingebracht werden, wie dies bereits der CCT-Test in Form des Fachwahl-Fragebogens umsetzt, den Studieninteressierte online ausfüllen können (*Career Counselling for Teachers*, www.cct-germany.de; vgl. dazu den Überblick von Mayr, Müller & Nieskens, 2016). Denn die Entscheidung für die Fächer im Rahmen des Lehramtsstudiums bedeutet, diese Fächer nicht nur zu studieren, sondern im weiteren Verlauf bis zum Ende des Berufslebens auch zu unterrichten. Diesem Aspekt sollte den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zufolge mehr Gewicht verliehen werden.

Literaturverzeichnis

- Abel, J. (2004). Zusammenhang zwischen Interessenorientierungen und Studieninteresse in verschiedenen Studienfächern. *Empirische Pädagogik*, 18(4), 460-482.
- Abel, J. (2011). Differentielle Entwicklung von Interessen bei Lehramtsstudierenden für das Grundschullehramt. In C. Tarnai (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschung in Diskurs und Empirie* (S. 103-117). Münster: Waxmann.
- Affolter, B. (2016). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts. Eine Erweiterung des JD-R- Modells durch motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale* (Dissertation, Technische Universität München, School of Education). Verfügbar unter: <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1303751/1303751.pdf> [01.05.2020].
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69-91.
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013). Studium der Physik. Untersuchung und Analyse von Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 32-47.
- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483-491.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford: Van Nostrand.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *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.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A.... & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Beckmann, V. (2016). Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 115-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, Ch. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung: Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 195-220). Münster: Aschendorff.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)-Revision*. Göttingen: Beltz Test.

- Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Die Veränderung der Berufswahlmotivation in unterschiedlichen Praxisphasen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253-266.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 696-719.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotorischer Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82-110.
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U. & König, J. (2012a). Zwei Kulturen? Mathematiklehramtsstudierende mit unterschiedlichen Zweitfächern. In W. Blum, R. Borromeo & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität. Festschrift für Gabriele Kaiser* (S. 184-195). Berlin: Springer.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2012b). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 44-55.
- Boeger, A. (2016). Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In Dies. (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 59-90). Wiesbaden: Springer VS.
- Bong, M. (2001). Between- and Within-Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212.). Göttingen: Hogrefe.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientation and association with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 377-388). New York: Cambridge University Press.
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Cramer, C. (2012). Empirische Befunde zur Religionslehrerbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(4), 347-361.
- Cramer, C. (2016a). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261-276). Münster:

Waxmann.

- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (13)3, 251-262.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), 120-126.
- Dietrich, S. & Latzko, B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 137-151). Wiesbaden: Springer VS.
- Donald, J. (2002). *Learning to Think. Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S. & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. *Psychology*, 4(7), 572-584.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O. & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2, 9-33.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fischer, B., Paul, A. & Bisterfeld, M. (2019). Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramtsstudium? Ein Vergleich zwischen Sport- und Mathematikstudierenden. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 56-64.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U. & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14.
- Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument* (unveröffentlichter Bericht). Oslo: University of Oslo.
- 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.
- Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40(2), 111-124.
- Gottschlich, S. & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl – Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gerhmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 53-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götttert, R. & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen. Deutsche Übersetzung der AMS-Skala von Gjesme und Nygard* (unveröffentlichtes Manuskript). Bochum: Ruhr-Universität Bochum.
- Grossman, P. L. & Stodolsky, S. S. (1995). Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-23.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A.T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. 5., überarb. u. erw. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Herrmann, U. (2004). Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 335-350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.) Odessa, Fl.: Psychological Assessment Resources.
- Janke, S., Nitsche, S. & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194.

- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 233-249.
- Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2014). Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 58(3), 125-139.
- Kaub, K. (2015). *Person-Job Fit im Bereich der Lehrerbildung. Eine Analyse von Interessen- und Anforderungsprofilen* (Dissertation, Universität des Saarlandes). Verfügbar unter: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2015/6220/> [01.05.2020].
- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education – An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teacher and Teacher Education*, 55, 217-227.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany. A typological approach. *Learning & Instruction*, 18(5), 429-437.
- Kilinc, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876-903.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2018). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018-2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 216 – Oktober 2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf [01.05.2020].
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Berlin: Waxmann.
- König, J. (2015). Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 67-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 186-210.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-317.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43-65.

- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553-577.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. & Klemenz, S. (2016). Change of teaching motivations among pre-service teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do in-school opportunities to learn matter? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 91-103.
- König, J., Drahnann, M. & Rothland, M. (2018a). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 153-171.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018b). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 1-38.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 187-206.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002) Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54-82). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259- 275). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 698-711). 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821-838). 2. durchges. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105-114.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for educational research online*, 4(2), 84-119.

- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lehrke, M. (1992). Einige Lehrervariablen und ihre Beziehungen zum Interesse der Schüler. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung* (S. 123-136). Münster: Aschendorff.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Malmberg, L.-E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438-452.
- Mammes, I. (2008). *Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331-345.
- Martin, R. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(4), 241-249.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung & Unterricht*, 159(1/2), 14-33.
- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyland, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an* (S. 38-57). Essen: Stiftverband.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189-215). 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181-214). Wiesbaden: Springer VS.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McLean, L., Taylor, M. & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204-214.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals. *The Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Merk, S., Cramer, C. & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458-473.

- Moschner, B. (2000). Selbstkonzept, Lernmotivation und Lernstrategien im Studienverlauf. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (S. 33-43). Berlin: Logos.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. (2009). A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167.
- Möller, J. & Fleckenstein, J. (2016). Motivation. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht. Lehren und Lernen* (S. 121-134). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Muthén, L. K. & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition, Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, G. (2006). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Verfügbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/10012?show=full> [01.05.2020].
- 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.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. (2013). Teachers Goal Orientations as Predictors of Vocational Learning Behavior. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 95-103.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8-47.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 639-654.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Motivation for Choosing Teacher Education: Relations with Teachers' Achievement Goals and Instructional Practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.
- Praetorius, A.-K., Vieluf, S., Saß, S., Bernholt, A. & Klieme, E. (2016). The same in German as in English? Investigating the subject-specificity of teaching quality. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 191-209.
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. *Die Deutsche*

- Schule*, 108(1), 47-66.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5-17.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98-110.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018). *Motivation*. 9. erw. und überarb. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T.C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*. (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16 Part B) (pp. 139-173). Bingley: Emerald.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcome? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015): Who Becomes a Teacher? Challenging the "negative selection" hypothesis. *Learning and Instruction*, 36(4), 46-56.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102(1), 21-36.
- Rothland, M. (2012). The professional motivation, job-related beliefs and patterns of work-related coping behaviour of teacher training students. In J. König (Ed.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change* (pp. 71-90). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 163(1/2), 71-80.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385). 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2017). Perspektiven der Lehrerbildungsforschung: Fachübergreifende Einheit oder fachabhängige Differenz? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(2), 124-142.

- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 635-638.
- Rothland, M., König, J. & Wolf, J. (2015). Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analysen zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 66(5/6), 497-514.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K. & König, J. (2017). *ZuS - Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (Teilprojekt Qualitätssicherung). Skalen-dokumentation zum Fragebogen des hochschulweiten Bildungsmonitorings, Messzeitpunkt 1, Teil A. Dokumentation*. Köln: Universität zu Köln.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. 2., durchges. Aufl., München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 303-310). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., Strebblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127-140.
- Schiefele, U., Strebblow, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7-37.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 93-99.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG). Vom 15. Februar 2005. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 02. Juli 2019 (SGV. NRW. 223). Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm> [01.05.2020].
- Schüle, C., Besa, K., Denger, C., Feßler, F. & Arnold, K.-H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 174-189.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2006). Die Entwicklung von Zielorientierung im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 269-278.
- Seidel, T. & Krapp, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83-93). Weinheim: Beltz.
- Senko, C. & Dawson, B. (2017). Performance-Approach Goal Effects Depend on How They Are Defined: Meta-Analytic Evidence from Multiple Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574-598.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*.

- Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(4), 165-176.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014a). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *Pädagogik*, 66(6), 43-47.
- Terhart, E. (2014b). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433-440). 2., überarb. und erw. Aufl., Münster: Waxmann.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(2), 151-160.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Faktoren des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 79-86.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goals orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden.“ *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59, 150-166.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71-87.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687-698.
- Wang, C. K. J., Tan, L., & Dairianathan, E. I. (2018). Achievement Goals, Implicit Theories, and Intrinsic Motivation: A Test of Domain Specificity Across Music, Visual Art, and Sports. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 320-337.
- Watermann, R. (2013). Zielorientierung und der Zusammenhang mit der Schulleistung: Ein personenzentrierter Ansatz. In K. Schwippert, M. Bonsen &

- N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 13-31). Münster: Waxmann.
- 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), S. 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, 408-428.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2013). Teacher Motivation and Student Achievement Outcomes. In J. Hattie & E. A. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 271-273). New York: Routledge.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Morris, Z. M. (2017). Divided by Discipline? Contrasting Motivations, Perceptions, and Background Characteristics of Beginning Australian English and Mathematics Teachers. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 349-376). New York: Cambridge University Press.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Verstehen lernen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 183-205). Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 349-367.
- Weiß, S., Braune, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2012). Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit Unterrichtsfach Latein. *Pegasus-Onlinezeitschrift: Wissenschaftliches Periodikum zur Didaktik und Methodik der Fächer Latein und Griechisch*, 12(2), 125-139.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wirtz, M. A. (2014). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 17. überarb. Aufl., Bern: Hogrefe.
- Wormington, S. V. & Linnenbrink-Garcia, L. (2017). A New Look at Multiple Goal Pursuit: the Promise of a Person-Centered Approach. *Educational Psychology Review*, 29, 407-445.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität – Berufsfindungs- und Berufswahlprozesse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413-424). Weinheim: Beltz.

Anhang

Anhang A Tabellen 1 und 2

Tabelle 1

Review-Ergebnisse zu Berufswahlmotivation und Domänenspezifität

Titel	Autor*innen/Jahr/doi	Zielgruppe	Fach/Fächer
<i>Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden</i>	Urhahne, D. (2006) doi: https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.189	Lehramtsstudierende, Grundschule	Biologie, keine Fächervergleiche
<i>*Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien</i>	Blömeke, S. (2009) doi: 10.1007/s11618-008-0044-0	Lehramtsstudierende vs. Diplom-Studierende	Mathematik
<i>*Studium der Physik. Untersuchung und Analyse von Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg</i>	Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013) doi: http://dx.doi.org/10.2378/peu2013.art03d	Lehramtsstudierende vs. Fachstudierende	Physik
<i>*Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium</i>	Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2014) doi: 10.1026/0932-4089/a000149	Lehramtsstudierende	Naturwissenschaft, Geistes-/Sprachwissenschaft, Sportwissenschaft
<i>Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L)</i>	Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014) doi: https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108	Lehramtsstudierende	Fachinteresse und fachliches Selbstkonzept, keine Fächervergleiche

Titel	Autor*innen/Jahr/doi	Zielgruppe	Fach/Fächer
<i>Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation</i>	Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014) doi: 10.1016/j.jvb.2014.05.002	Lehramtsstudierende im 1. Studienjahr vs. Psychologiestudierende als Kontrollgruppe	Intrinsische Motivation allgemein
<i>Teaching This Class Drives Me Nuts! - Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions</i>	Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T. (2015) doi: doi.org/10.1371/journal.pone.0129630	Lehrkräfte; Realschule, Gymnasium	Teacher emotions, Mathe, Deutsch, Naturwissenschaften
<i>Erleben von Selbstbestimmung und bereichsspezifischen Interessen im Lehramtsstudium</i>	Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Moeller, J. & Retelsdorf, J. (2016) doi: 10.2378/peu2016.art11d	Lehramtsstudierende	Unterschiede zwischen Fach und Bildungswissenschaft; Unterschiede zwischen Lehrämtern; keine Fächervergleiche
<i>Does motivation matter? - The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance</i>	Mahler, D., Großschedl, J. & Harms, U. (2018) doi: 10.1371/journal.pone.0207252	Lehrkräfte	Biologie
<i>*Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramtsstudium? Ein Vergleich zwischen Sport- und Mathematikstudierenden</i>	Fischer, B., Paul, A. & Bisterfeld, M. (2019) doi: 10.1007/s12662-018-0556-6	Lehramtsstudierende	Sport und Mathematik

Anmerkung. In das Literaturreview unter Einbeziehung der Datenbanken „PubPsych“ und Web of Science“ wurden alle vorhandenen Jahrgänge einbezogen, aber nur Publikationen, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen hatten. Thematisch weitgehend passende Titel und Abstracts wurden zunächst geprüft, die selektierten Artikel sind in der Tabelle enthalten. Die Publikationen wurden dann dahingehend begutachtet, ob sie sich inhaltlich mit der Untersuchung von Berufswahlmotivation in Abhängigkeit von Fächerunterschieden/Domänenspezifität speziell bei Lehramtsstudierenden befassen. Die anschließend ausgewählten und in der vorliegenden Dissertation verwendeten vier Artikel sind mit * gekennzeichnet. Die Titel sind chronologisch aufsteigend nach Erscheinungsjahr geordnet.

Tabelle 2

Review-Ergebnisse zu Leistungsmotivation, Zielorientierungen und Domänenspezifität

Titel	Autor*innen/Jahr/doi	Zielgruppe	Fach/Fächer
<i>Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer</i>	Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2007) doi: 10.1026/0049-8637.39.4.165	Schüler*innen	Mathematik, Physik, Chemie, Deutsch, Englisch, Geschichte
<i>Between-Domain Relations of Academic Emotions: Does Having the Same Instructor Make a Difference?</i>	Goetz, T., Frenzel, A. C.; Luedtke, O. & Hall, N. C. (2011) doi:10.1080/00220970903292967	Schüler*innen	Mathematik, Physik
<i>Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens</i>	Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013) doi: 10.1024/1010-0652/a000092	Lehrkräfte	Bereichs-spezifische Lernorien-tierung, keine Fächer-vergleiche
<i>Special education pre-service teachers' interest, subject knowledge, and teacher efficacy beliefs in mathematics</i>	Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmaki, K. & Aunio, P. (2017) doi:10.1016/j.tate.2017.01.009	Sonderpäda-gogik-Studierende	Mathematik, keine Fächer-vergleiche
<i>*Achievement Goals, Implicit Theories, and Intrinsic Motivation: A Test of Domain Specificity Across Music, Visual Art, and Sports</i>	Wang, C. K. J., Tan, L. & Dairianathan, E. I. (2018) doi: 10.1177/0022429418784563	Lehramts-studierende	Kunst, Musik, Sport
<i>Effects of dimensional comparisons on domain-specific interests in initial teacher education: A validation of the generalized I/E model</i>	Rösler, L., Zimmermann, F., Moeller, J. & Retelsdorf, J. (2018) doi: 10.1016/j.lindif.2018.08.011	Lehramts-studierende	Keine Fächer-vergleiche, dimensional comparisons

Anmerkung. In das Review der Datenbanken „PubPsych“ und Web of Science“ wurden alle vorhandenen Jahrgänge einbezogen, aber nur Publikationen, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen hatten. Thematisch weitgehend passende Titel und Abstracts wurden zunächst geprüft, die selektierten Artikel sind in der Tabelle enthalten. Die Publikationen wurden dann dahingehend begutachtet, ob sie sich inhaltlich mit der Untersuchung von Leistungsmotivation und Zielorientierungen in Abhängigkeit von Fächerunterschieden/Domänenspezifität bei Lehramtsstudierenden befassen. Der anschließend ausgewählte und in der vorliegenden Dissertation verwendete Artikel ist mit * gekennzeichnet. Die Titel sind chronologisch aufsteigend nach Erscheinungsjahr geordnet.

Anhang B Publikationen I-III

Publikation I

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: [10.3262/ZP1804461](https://doi.org/10.3262/ZP1804461).

Publikation II

Glutsch, N. & König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494-510.
doi: [10.1080/02607476.2019.1674560](https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674560).

Publikation III

Glutsch, N., König, J. & Rothland, M. (2020/angenommen). Zielorientierungen und Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte zu Studienbeginn – eine Profilanalyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Hinweis:

Die bereits publizierten Originalarbeiten sind über die jeweiligen Verlage erhältlich. Publikation III kann bei der Autorin angefragt werden.

Anhang C Zusammenfassung

Die Frage, was „geeignete“ Lehrkräfte ausmacht, bestimmt immer wieder öffentliche Debatten (Terhart, 2014a). In diesem Zusammenhang stehen auch die Gründe für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und des Lehrberufs sowie die Lern- und Leistungsmotivation von (angehenden) Lehrkräften im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Die Berufswahlmotivation wird zwar in der Schul- und Bildungsforschung bereits intensiv untersucht (Rothland, 2014), dennoch mangelt es an Studien mit Blick auf die Domänenspezifität motivationaler Merkmale. Neben der Berufswahlmotivation können während des Studiums und im Beruf weitere personale Charakteristika wie die Lern- und Leistungsmotivation Einfluss nehmen. Im Gegensatz zur Berufswahlmotivation liegen für die Lern- und Leistungsmotivation von Lehramtsstudierenden nur wenige Untersuchungen vor. Auch sie wird selten domänenspezifisch unterschieden, obwohl Lern- und Leistungssituationen häufig kontextspezifisch ausgelegt sind.

Diese Forschungsdesiderate greift die vorliegende Dissertation auf. Ziel ist, motivationale Merkmale angehender Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II zu Beginn ihres Studiums (1. oder 2. Semester) aus einer domänenspezifischen Perspektive zu betrachten und auf Fächerspezifika zu prüfen.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine publikationsbasierte Dissertation, die aus drei empirischen Einzelstudien besteht. In der ersten Studie wurde schwerpunktmäßig eine Fächerklassifikation entwickelt und anhand der Berufswahlmotive von 1365 Lehramtsstudierenden der Sekundarstufen I und II in Deutschland überprüft. Der Schwerpunkt der zweiten Publikation liegt auf der fachspezifischen Berufswahlmotivation und einer Einschätzung der Fächerwichtigkeit. Auch hier erfolgt die Überprüfung der Domänenspezifität. Untersucht wurden 386 Bachelor-Studierende der Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufen I und II an der Universität zu Köln. Die dritte Studie thematisiert Zielorientierungen und Leistungsmotivation erneut anhand der 1365 Studierenden im Rahmen einer Latent-Profil-Analyse. Die Fächerdomänen wurden wieder anhand der erstellten Fächerklassifikation auf ihre Verteilung in den identifizierten Motivprofilen geprüft.

Die Ergebnisse sprechen für eher domänenübergreifende motivationale Merkmale angehender Lehrkräfte zu Beginn ihres Studiums. Im Fall der vorliegenden

Dissertation betrifft dies intrinsische, extrinsische und altruistische Berufswahlmotive, die Zielorientierungen sowie Leistungs- und Misserfolgsmotive. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde die Wichtigkeit der fachspezifischen Motivation und weisen auf eine notwendige Differenzierung zwischen Berufswahlmotivation und Fachwahlmotivation hin. Diese Erkenntnisse können Implikationen für die Lehrer*innenausbildung und eine mögliche Eignungsabklärung haben und werden diesbezüglich diskutiert.

Anhang D English Summary

Which aspects define “suitable” or “good” teachers? In public, this question is regularly debated (Terhart, 2014a). Therefore, reasons for enrolling in teacher education programmes, motivations for choosing teaching as a career as well as achievement goals and achievement motivation are also of central academic interest. In the context of teacher education, motivations for choosing teaching as a career are extensively researched (Rothland, 2014). However, there are only few studies which focus on domain-specificity of (pre-service) teachers’ motivations. Besides motivations for teaching, other personal characteristics such as achievement goals and achievement motivation can influence learning and developmental processes during studies and later in the job. Contrary to pre-service teachers’ motivations for teaching, their achievement motivation has not yet been as intensely examined. Furthermore, although achievement motivation is specifically bound to certain contexts, it has rarely been context-specifically differentiated.

The dissertation’s main objective is to analyse pre-service teachers’ motivations who follow the study tracks for lower or upper secondary schools at the beginning of their studies (1st or 2nd semester) with special focus on domain-specific characteristics.

The dissertation is composed of three articles comprising empirical studies which have been peer-reviewed. For the first study, a classification of subject domains was developed and tested on 1.365 pre-service students following the study tracks for lower or upper secondary schools. The second publication deals with pre-service teachers’ subject interest and importance ratings of their two subjects. Again, motivations were tested for domain-specificity. 386 first year Bachelor students qualifying for lower and upper secondary schools were included in the study. The third study deals with achievement goals and achievement motivation by examining the 1.365 pre-service teachers again, now applying a latent profile approach. Subject domains were tested for their distribution in the identified profiles using the developed classification of subject domains.

Results show rather generic motivations of pre-service teachers at the beginning of their studies, specifically involving intrinsic, extrinsic and altruistic motivations for teaching, achievement goals and achievement motivation. At the same

time, key findings clearly show the importance of subject-specific interest and indicate a necessary differentiation of motivations for teaching and motivations for choosing (teaching) subjects or teaching domains. Results are discussed concerning their implications for teacher education and assessment procedures for student teachers.