

# Hochschulbildung



# Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung

Rudolf Beer, Paulina Wagner, Andreas Weissenböck

## Abstract Deutsch

Persönliche Leistungsdeterminanten und grundlegende Motive der Berufswahl bilden eine Ausgangsbasis für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Interventionen im Sinne passgenauer Lernangebote. Bereits in bestehenden Curricula eröffnen sich Möglichkeiten zur individualisierten Gestaltung des Studiums, jedoch scheinen die Potenziale an individualisierten Angeboten auf Ebene der Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung durch Hochschullehrende noch wenig ausgeschöpft. Die Gestaltung moderner Hochschullehre orientiert sich an Evidenzen und unterstützt die hochschuldidaktische Forderung nach forschender bzw. forschungsbasierter Lehre. Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung an Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht-pädagogischer Studienrichtungen richtet den Blick auf Persönlichkeitseigenschaften und Motive der Berufswahl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studienzweige.

## Schlüsselwörter

Berufswahlmotive Studierender, Lernmotivation, leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Anstrengungsbereitschaft

## Abstract English

Individual performance determinants and personal career motives are pivotal to all teaching and learning formats in higher education, especially with a view towards tailor-made study formats. While curricula provide opportunities to customize study formats, it seems that teachers in higher education have hitherto not fully exploited the potential for individualization at the level of lectures and seminars. Current teaching and learning in higher education is evidence-based, whence this empirical quantitative study aims to investigate personality traits and career motives of students in teacher programmes in comparison with students of other degree programmes.

## Keywords

Career choice motives, learner motivation, performance-related self-confidence, willingness to make an effort

## Zur Autorin/Zu den Autoren:

Rudolf Beer, Priv.-Doz. Mag. Dr. BEd; Hochschulprofessor, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Vergleichende Erziehungswissenschaften.

Kontakt: rudolf.beer@kphvie.ac.at

Paulina Wagner, BEd; Lehramt für Deutsch und Französisch an der Universität Wien mit Auslandsstudium an der Université du Maine, Tutorin am Institut der Lehrer\*innenbildung und der Germanistik der Universität Wien.

Kontakt: paulina.luise.wagner@univie.ac.at

Andreas Weissenböck, Mag. Dr. MBA; Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik und Geschichte/Sozialkunde an der Universität Wien, Doktoratsstudium Universität Wien und University of Illinois Urbana/Champaign, Internationale Projekte zur Hochschulentwicklung, Vizerektor Lehre an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Kontakt: andreas.weissenbaeck@kphvie.ac.at

## 1 Themenaufriss

Das Verstehen persönlicher Leistungsdeterminanten und grundlegender Motive der Berufswahl bildet die Ausgangsbasis für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Interventionen mit dem übergeordneten Ziel, passgenaue Lernangebote zu ermöglichen.

Der bereits 1995 von Barr und Tagg proklamierte Paradigmenwechsel von *teaching* zu *learning* (vgl. Barr & Tagg 1995) fordert eine veränderte Herangehensweise an hochschulische Bildung, wonach das aktive Lernen und nicht das Anleiten der Studierenden durch die Lehrperson in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden sollte. Studierenden sollte mehr Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess eingeräumt werden, während Lehrende weniger anleitend, sondern vielmehr als den Lernprozess Unterstützende auftreten sollten (vgl. Heuer 2002, S. 211).

Dies impliziert, dass Individualisierung als Grundbaustein eines aktuellen Lernbegriffs (vgl. Wiater 2015, S. 16) zusätzliche Wichtigkeit im Zuge der

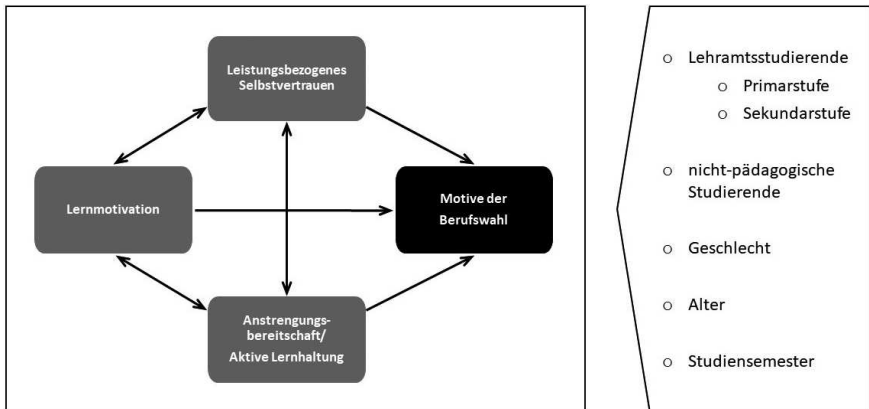
Lehramtsausbildung erhält. Bereits bestehende Curricula eröffnen grundsätzlich Räume für die individualisierte Gestaltung des Studiums – beispielsweise über Wahlpflicht- bzw. Ergänzungsangebote – durch die Studierenden selbst. Auf Ebene der Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung durch Hochschullehrende scheinen die Potenziale an individualisierten Angeboten jedoch noch nicht ausreichend ausgeschöpft. Eine Neuausrichtung auf das individuelle Lernen der Studierenden bietet sich daher als innovativer Ansatz für eine gewinnbringende Gestaltung moderner Hochschullehre an. Zudem rückt Schratz (2009) unter der Prämisse ‚lernseits von Unterricht‘ die Wichtigkeit einer Umstellung auf die Lernorientierung auch in den Fokus von Schule. Weder auf der Ebene der Lehrenden noch auf der Ebene der Lernenden darf der Vorgang des Lernens getrennt gesehen werden, sondern ist vielmehr ein gemeinsamer Akt (vgl. Schwarz, Schratz & Westfall-Greiter 2013, S. 10).

Individualisierung gewinnt demnach hochschuldidaktisch (1) methodische Bedeutung (fit for learning), um die Lernprozesse der angehenden Lehrkräfte selbst zu optimieren, sowie (2) lerninhaltliche Bedeutung (fit for teaching), um Individualisierung als Lernprinzip zukünftiger Tätigkeiten nachhaltig anschaulich und erlebbar zu machen. Hinzu kommt die (3) lerntheoretische Bedeutung (learning by observation), wonach die Lehrperson als Vorbild für ihre Schüler\*innen fungiert und durch ihre eigene Persönlichkeit wichtige Zugänge zu Lernangeboten vermitteln kann (vgl. Freund 2012, S. 257f.). So können Leistungsdeterminanten als Persönlichkeitseigenschaften seitens der Lehrperson zum Modell für die kindliche Leistungsentwicklung werden. Die Lehrer\*innenausbildung ist somit ein zentraler Grundstein, um individualisiertes Arbeiten an die Schule zu bringen.

## 2 Leistungsdeterminanten

Die Einstellungen der Studierenden zu Lernprozessen sowie ihre Motive für die Studienwahl sind ausschlaggebend, wie sie mit Anforderungen im Studium umgehen, wie sie die angebotenen Lehrveranstaltungen auswählen und nützen, und wie sie ihr persönliches Lernen gestalten (vgl. Reinmann 2015, S. 130). Die Persönlichkeitsmerkmale leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung zeichnen sich also als wichtige Determinanten für Studienerfolg aus und beeinflus-

sen potenziell die Motive für die Ergreifung einer bestimmten Studienlaufbahn.



Übersicht 1: Theoretisches Modell (Quelle: eigene Darstellung)

## 2.1 Lernmotivation

Lernmotivation bezeichnet den Wunsch oder die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. „Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen“ (Krapp & Weidenmann 2001, S. 218f.). Wichtig hervorzuheben ist hier die zeitlich überdauernde Bereitschaft, sich mit den Lernangeboten auseinanderzusetzen. Hoch motivierte Studierende werden diese Lernbereitschaft auch über einen längeren Zeitraum aufweisen. Lernmotivation ist neben emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren für den Lernerfolg maßgeblich verantwortlich (vgl. Brühwiler, Helmke & Schrader 2016, S. 291f.). Hohe Lernmotivation in bestimmten Domänen führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

## 2.2 Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung

Sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Aktive Lernhaltung beeinflussen den Zugang von Studierenden zu Herausforderungen im Studium. Die Aktive Lernhaltung ist eine Form von Selbstorganisation. Personen mit hoher Aktiver Lernhaltung können Lernangebote gut aktiv annehmen und integrieren.

ren und treten mit Offenheit und Neugierde den Lernangeboten entgegen. Der Wunsch nach persönlicher Weiterbildung steht hiermit im Vordergrund (vgl. Lauber 2017, S. 105). Weisen Studierende also eine hohe Aktive Lernhaltung auf, so zeigen sie sich eventuell stärker bereit, auch schwierige Aufgaben anzunehmen. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – allerdings nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird.

Anstrengung kann als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf 2011, S. 73) definiert werden. Dabei werden individuelle Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt – im Idealfall – eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung hängt nicht nur von subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft (vgl. Rudolph 2013, S. 144). Anstrengungsbereitschaft im Lern-Lehrkontext bezeichnet demnach die Einstellung, anstrengenden Tätigkeiten in der Ausbildung nicht auszuweichen.

### 2.3 Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

Das Leistungsbezogene Selbstvertrauen reiht sich in die Gruppe der Selbstwirksamkeitskonzepte ein. Selbstwirksamkeit bezeichnet die „subjektive Einschätzung, dass man die Verfolgung und Verwirklichung von Zielen durch das eigene Verhalten beeinflussen kann“ (Puca & Schüler 2017, S. 245). Leistungsbezogenes Selbstvertrauen ist das Maß an Vertrauen in die eigenen leistungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lösen von Aufgaben. Die positive Einschätzung der eigenen Leistungen korreliert mit erhöhter intrinsischer Motivation und hoher Erfolgszuversicht (vgl. Losier & Vallerand 1994, S. 799). Leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Fähigkeitsselbstbild und Selbstwirksamkeitserwartung spielen im Leistungsvollzug eine zentrale Rolle.

### 2.4 Motive der Berufswahl

Berufswahlmotive lassen sich in den Phasen der Berufsfindung, der Ausbildung, wie auch in der Phase der Berufstätigkeit identifizieren. „In der Phase der Berufsfindung führen Berufswahlmotive, nach Vergleichen von individuellen Interessen und erwarteten berufsbezogenen Anforderungen zur Berufs-

wahlentscheidung“ (Keller-Schneider 2011, S. 160). Persönlichkeitsmerkmale, besonders, wenn sie den Zugang zu Lerninhalten beeinflussen, spielen also potenziell eine große Rolle in der Ausbildungs- und Berufswahl. Die vorliegende Studie untersucht sowohl intrinsische Berufswahlmotive (z.B. persönliche Zufriedenheit) als auch extrinsische Beweggründe (z.B. finanzielle Absicherung oder geregelte Arbeitszeiten).

Das Miteinbeziehen der Beweggründe für ein Lehramtsstudium oder einen anderen Studiengang in der weiteren Ausbildung könnte einen positiven Einfluss auf die Studienleistungen haben. Intrinsische Motive zeigen sich als besonders günstig für die Studien- und Berufsbewährung (vgl. Hanfstingl & Mayr 2007, S. 45f.). Dennoch zeigt sich gerade bei der Lehrer\*innenkompetenz auch die Relevanz von extrinsischen Faktoren. Die Motivatoren geregelte Arbeitszeit und Jobsicherheit sind mit Fortschreiten der Ausbildung wichtig für junge Lehr\*innen und sollten ebenfalls in der Ausbildung zum Tragen kommen (vgl. König & Rothland 2012, S. 305). Die zunehmende Wichtigkeit einer geregelten Arbeitszeit im späteren Beruf für Studierende in höheren Studiensemestern kann man auch den Daten der vorliegenden Studie entnehmen. Unterschiedliche Berufswahlmotive der Studierenden sollten damit ein weiterer Grund für stärkere Differenzierungsmaßnahmen, insbesondere in der Studieneingangsphase, sein (vgl. Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky 2012, S. 715).

Richardson und Watt (2016, S. 277) untersuchen mit FIT-Choice<sup>1</sup>, einer groß angelegten Longitudinalstudie, die Berufswahlmotive von Lehrer\*innen mit dem Ziel, den Lehrberuf attraktiver zu machen. Sie konstatieren, dass gerade die medial verbreitete Ansicht, der Lehrberuf verspräche eine wenig prestigeträchtige aber dafür lineare Berufslaufbahn, die Entscheidung interessierter Studierender beeinflussen kann (vgl. ebd.). Dies legt nahe, diesem Effekt bereits in der Ausbildungsphase mit individualisierten und attraktiven Lernangeboten entgegenzuwirken.

### 3 Zielsetzung, Forschungsfrage, Methodik

Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung richtet den Blick auf Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Studienrichtungen und untersucht die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und das

---

<sup>1</sup> Helen Watt & Paul Richardson (2007): <http://www.fitchoice.org>



leistungsbezogene Selbstvertrauen sowie die Motive der Berufswahl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studiengeweige.

Für die empirische Studie wurden bewährte Skalen von Jäger und Helmke (2008) sowie Beer, Prenner und Swoboda (2019) adaptiert und Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vorgelegt. Neben dem Geschlecht, dem Alter und dem Studiengeweige wurde auch das Studiensemester erhoben.

Für die vorliegende Publikation wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. *Welche Unterschiede zeigen sich bei Studierenden zwischen den verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf die vorgelegten Berufswahlmotive?*
2. *Welche Unterschiede zeigen sich bei Studierenden zwischen den verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf die operationalisierten Persönlichkeitsaspekte?*
3. *Welche Zusammenhänge ergeben sich bei Studierenden zwischen den untersuchten Persönlichkeitseigenschaften?*

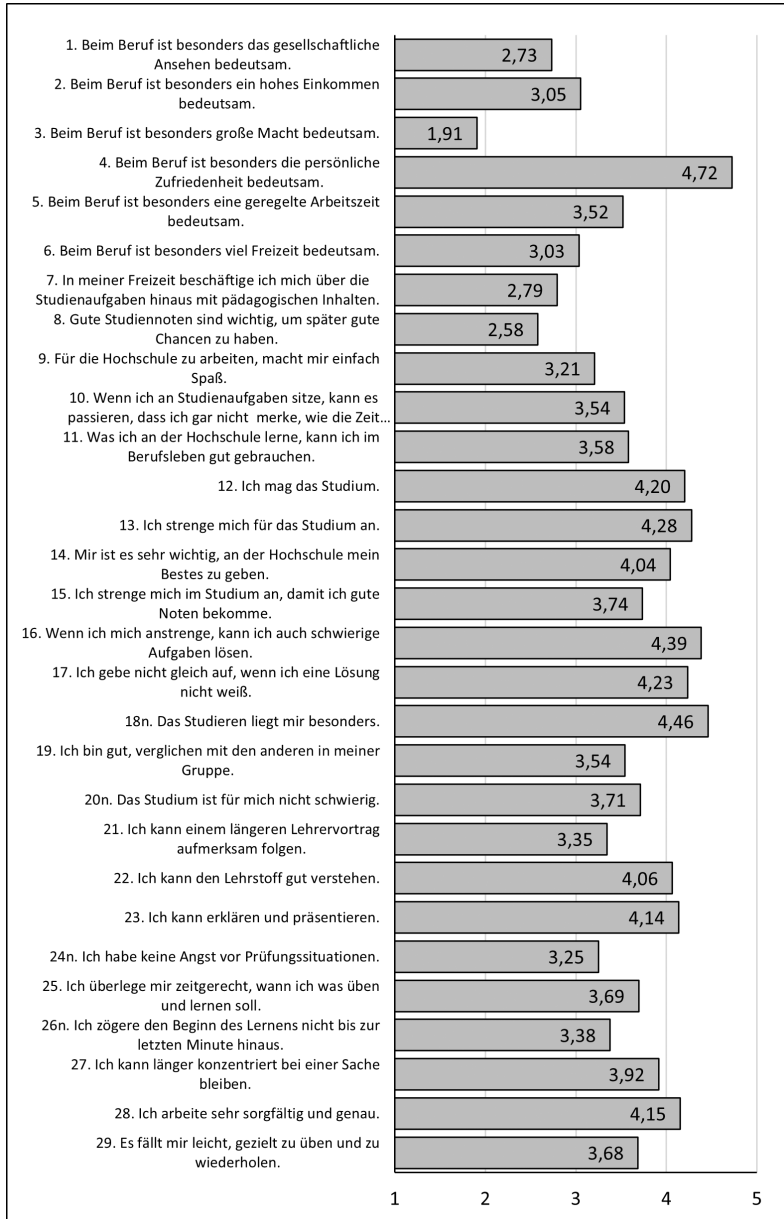
Die Ergebnisse der Untersuchung können eine evidente Basis für hochschulische Unterrichtsentwicklung darstellen. Sie können zudem die Weiterentwicklung der Curricula unterstützen, etwa durch Entscheidungsgrundlagen für verbesserte Vertiefungs-, Stütz- oder Wahlangebote, und insgesamt die Hochschulentwicklung im Sinne einer forschenden und lernenden Organisation vorantreiben.

## 4 Die empirisch-quantitativen Untersuchung

Die referierte empirisch-quantitative Fragebogenstudie ist querschnittlich angelegt und verfolgt explanative wie explorative Aspekte. Die Daten werden deskriptiv, faktorenanalytisch, korrelationsanalytisch und inferenzstatistisch ausgewertet. An der Datenerhebung haben teilweise auch Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule im Rahmen eines Forschungsseminars mitgewirkt.

### 4.1 Deskriptive Befunde

An der Fragebogenuntersuchung haben insgesamt 360 Studierende teilgenommen. 280 Probandinnen bezeichnen sich als weiblich (77,8 %), 77 Personen als männlich (21,4 %) und drei Personen als divers (0,8 %). Das arithmetische Mittel des Alters liegt bei 23,15 Jahren. Von den 232 teilnehmenden



Übersicht 2: Berufswahlmotive und Persönlichkeitsaspekte (arithmetische Mittel) (Quelle: eigene Darstellung)

Lehramtsstudierenden konnten 125 dem Primarstufenlehramt und 107 dem Sekundarstufenlehramt zugeordnet werden. 45,7 % der befragten Studierenden absolvieren ihr Studium an einer Universität, 35,1 % besuchen eine Pädagogische Hochschule, 18,4 % studieren an einer Fachhochschule und 0,8 % an sonstigen universitären Einrichtungen. Die Fünftsemestrigen – also in etwa in der Studienmitte – stellen mit 119 Personen die größte Gruppe.

Berufswahlmotive (Item 1–6) und weitere Persönlichkeitsmerkmale (Item 7–29) wurden in der Folge erhoben. Alle Bewertungen basieren auf Selbsteinschätzungen der Proband\*innen. Diese waren aufgefordert den Grad der Zustimmung mit den vorgelegten Aussagen auf einer fünfteiligen Ratingskala (1–5) anzugeben. 1 drückt hierbei eine Ablehnung der Aussage, 5 eine 100 % Zustimmung aus. Mit dem Index  $n$  gekennzeichnete Items wurden bereits recodiert und im Sinne der Verständlichkeit für die gegenständliche Auswertung auch sprachlich korrigiert angegeben.

Die größte Zustimmung erfährt das Item 4 (Beim Beruf ist besonders die persönliche Zufriedenheit bedeutsam) mit einem arithmetischen Mittel von 4,42. Die geringste Zustimmung ( $MW = 1,91$ ) kann beim Item 3 (Beim Beruf ist besonders große Macht bedeutsam) beobachtet werden.

## 4.2 Dimensionsreduktion

Im Zuge einer Dimensionsreduktion (Hauptkomponentenanalyse/Varimax) wurden – unter Zuhilfenahme des Screeplot-Kriteriums – jene 23 Items (7–29), welche Persönlichkeitsaspekte operationalisieren, zu sinnvollen Variablenbündel zusammengefasst.

Das dreifaktorielle Modell (Eigenwerte: 5,354; 2,327; 1,593) klärt 40,3 % der Varianz auf. Zwei Items (18n, 27) wurden mangels bedeutender Faktorenladungen eliminiert.

Die drei Subskalen lauten:

(F1) *Lernmotivation*: f9, f10, f11, f12 ( $\alpha = 0,680$ )

(F2) *Selbstvertrauen*: f16, f17, f19, f20n, f21, f22, f23, f24n, f29 ( $\alpha = 0,659$ )

(F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung*: f8, f13, f14, f15, f25, f26n, f28 ( $\alpha = 0,832$ )

Hohe Werte bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck. Damit ergeben sich für die gesamte Stichprobe der Studierenden in Bezug auf die drei Subskalen zu Persönlichkeitsaspekten folgende arithmetische Mittel:

Mit einem durchschnittlichen Score von 3,64 zeigen Studierende der untersuchten Fachrichtungen/Studienzweige überdurchschnittliche *Lernmotivation*, noch größeres *Selbstvertrauen* ( $MW = 3,82$ ) und auch eine überdurchschnittliche *Anstrengungsbereitschaft/Lernhaltung* ( $MW = 3,69$ ).

### 4.3 Verteilungsprüfung

Wie weit die vorliegenden Daten von einer Normalverteilung abweichen, wurde zunächst mittels der Histogramme in Augenschein genommen. Da das Vorliegen einer Normalverteilung in Zweifel zu ziehen war, wurde nachfolgend ein rechnerisches Verfahren (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) eingesetzt. Die vorliegenden Verteilungen weichen allesamt signifikant ( $p = 0,001$ ) von idealen Normalverteilungen ab und sind somit nicht normalverteilt. Aus diesem Grunde werden für alle weiteren inferenzstatistischen Auswertungen bevorzugt nonparametrische Rechenverfahren eingesetzt.

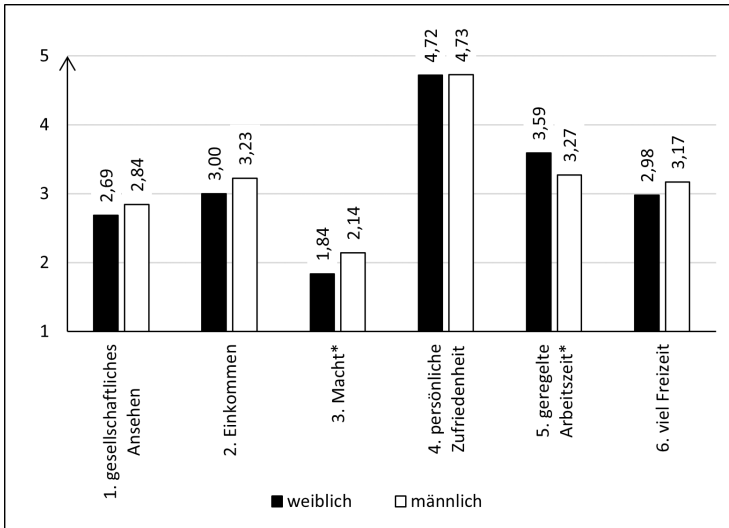
### 4.4 Inferenzstatistik

Für hypothesenprüfende Mittelwertvergleiche kommt der Mann-Whitney-Test zum Einsatz. Die Effektstärken werden mit Hilfe des Cohen's  $d$  angegeben. Korrelationsanalysen greifen auf ein rangkorrelatives Verfahren (Spearman) zurück.

#### 4.4.1 Berufswahlmotive nach Akteursgruppen

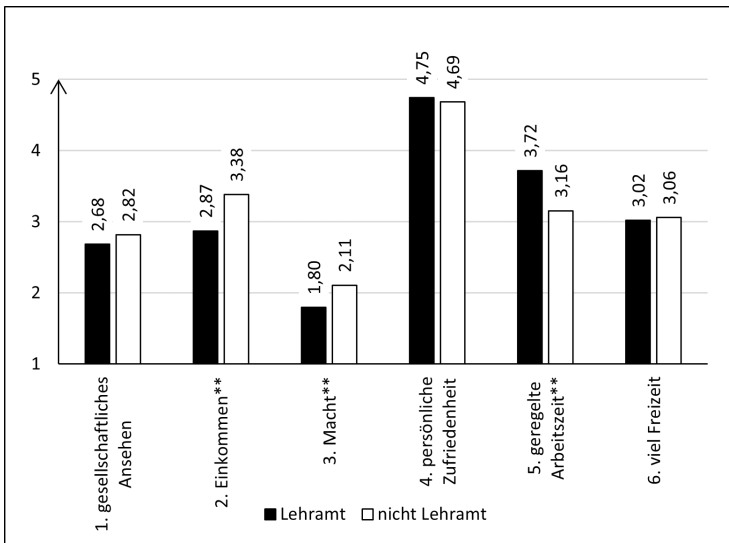
Beim Geschlechtervergleich für alle Studierenden – aufgrund der geringen Fallzahl ( $N = 3$ ) wurde die Gruppe divers ausgeschlossen – lassen sich für zwei Berufswahlaspekte signifikante Unterschiede belegen. So findet bei männlichen Studierenden das *Macht-Motiv* (3. Beim Beruf ist besonders große Macht bedeutsam) signifikant ( $p = 0,031$ ) größere Zustimmung ( $MW = 2,14$ ) als bei weiblichen Studierenden ( $MW = 1,84$ ).

Der Aspekt der *geregelten Arbeitszeit* (5. Beim Beruf ist besonders eine geregelte Arbeitszeit bedeutsam.) erscheint den weiblichen Studierenden ( $MW = 3,59$ ) signifikant ( $p = 0,015$ ;  $d = 0,312$ ) wichtiger als den männlichen Kollegen ( $MW = 3,27$ ). Umgekehrt ist das *Macht-Motiv* für die männlichen Studierenden bedeutsamer ( $d = 0,323$ ).



Übersicht 3: Berufswahlmotive nach Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

Beim Vergleich der Lehramtsstudierenden mit den Studierenden anderer Studienrichtungen ergeben sich ebenso signifikante Disparitäten.

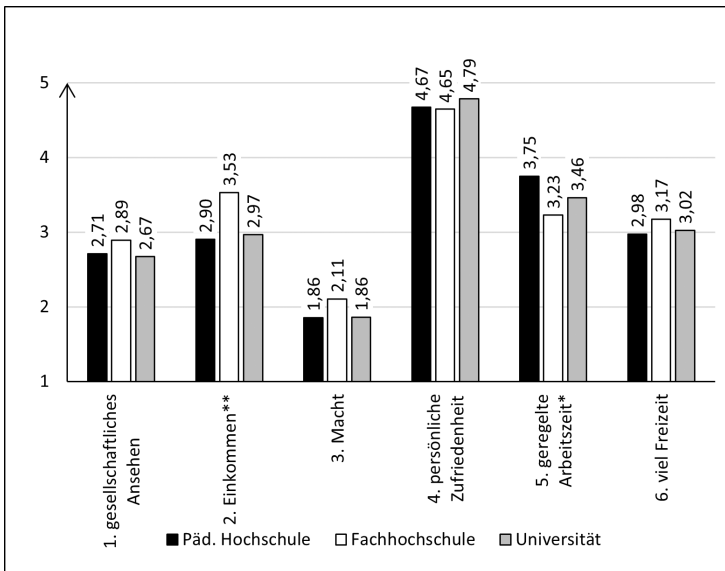


Übersicht 4: Berufswahlmotive nach Studienzweig (Quelle: eigene Darstellung)

Das *Einkommens-Motiv* ( $p = 0,001$ ), wie das *Macht-Motiv* ( $p = 0,003$ ) ist für Lehramtsstudierende im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden signifikant weniger bedeutend. In Bezug auf den Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* haben die Lehramtsstudierenden höhere Ansprüche ( $p = 0,001$ ). Die beobachteten Effekte sind mit  $d = 0,515$  (Einkommen),  $d = 0,331$  (Macht) und  $d = 0,572$  (Arbeitszeit) beachtenswert.

Beim Vergleich der Lehramtsstudierenden ( $N = 232$ ) der Primar- und der Sekundarstufe ergeben sich schon in der Stichprobe nur sehr geringe Differenzen. Bei der inferenzstatistischen Prüfung können keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Im Ranking der Berufswahlmotive gelten für alle Lehramtsstudierenden die *persönliche Zufriedenheit* ( $MW = 4,75$ ) vor der *geregelten Arbeitszeit* ( $MW = 3,72$ ) und *viel Freizeit* ( $MW = 3,02$ ) am bedeutsamsten. *Hohes Einkommen* ( $MW = 2,87$ ), *gesellschaftliches Ansehen* ( $MW = 2,68$ ) und *Macht* ( $MW = 1,89$ ) positionieren sich auf den unteren Rangplätzen.

Vergleicht man nun Studierende an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten miteinander (aufgrund der geringen Fallzahl [ $N = 3$ ]) wurde die Gruppe ‚sonstige hochschulische Einrichtung‘ ausgeschlossen, so ergeben sich in zwei Aspekten signifikante Disparitäten.

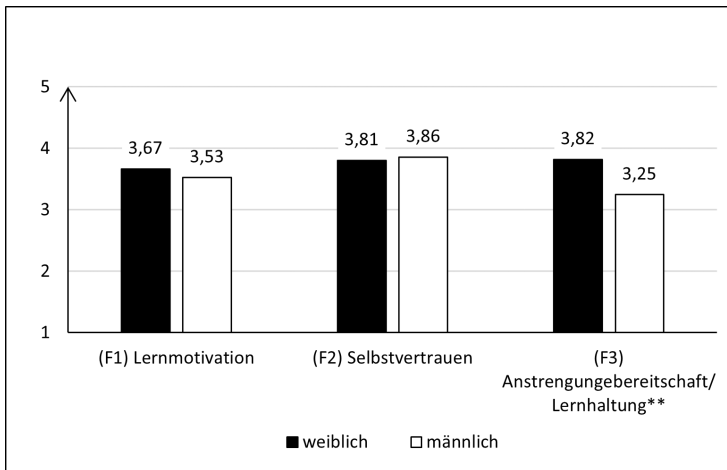


Übersicht 5: Berufswahlmotive nach universitärer Einrichtung (Quelle: eigene Darstellung)

Das (2) *Einkommens-Motiv* ist für FH-Studierende gegenüber PH-Studierenden ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,643$ ) wie gegenüber UNI-Studierenden ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,554$ ) stärker. Der Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* (5) hingegen wird von PH-Studierenden gegenüber FH-Studierenden ( $p = 0,006$ ;  $d = 0,524$ ) und UNI-Studierenden ( $p = 0,023$ ;  $d = 0,301$ ) präferiert.

#### 4.4.2 Persönlichkeitsaspekte nach Akteursgruppen

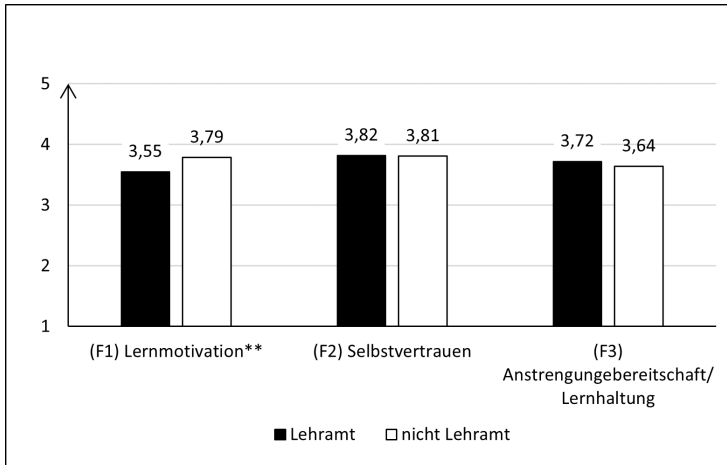
Beim Vergleich der 280 weiblichen und 77 männlichen Studierenden konnte lediglich für den Faktor (F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* ein signifikanter Unterschied für die Grundgesamtheit bestätigt werden ( $p = 0,001$ ). Männliche Studierende haben mit einem Mittelwert  $MW = 3,25$  eine signifikant geringere *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* als weibliche Studierende ( $MW = 3,82$ ). Der errechnete Effekt ist mit einem Cohens  $d = 0,799$  bedeutsam.



Übersicht 6: Persönlichkeitsaspekte nach Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

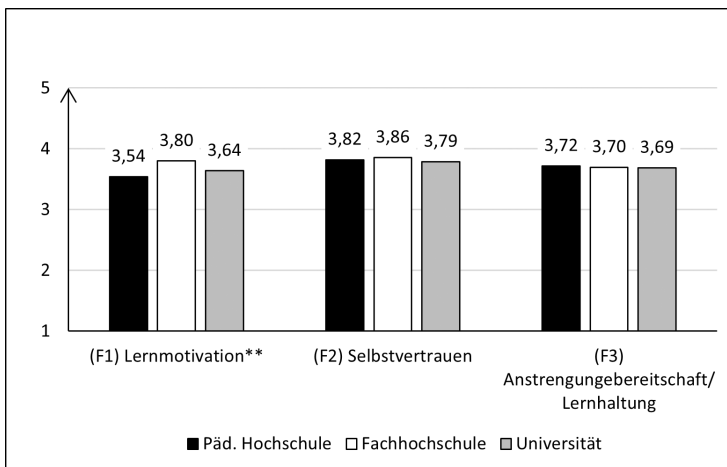
Vergleicht man die Persönlichkeitsaspekte der Lehramtsstudierenden mit jenen der Studierenden anderer Studienrichtungen, so zeigen die Lehramtsstudierenden ( $MW = 3,55$ ) gegenüber den anderen Studierendengruppen ( $MW = 3,79$ ) signifikant geringere *Lernmotivation* ( $p = 0,005$ ;  $d = 0,321$ ).

Fragt man nach Disparitäten zwischen den beiden Gruppen von Lehramtsstudierenden (Primarstufenstudierende vs. Sekundarstufenstudierende), so ergeben sich keine signifikanten Differenzen.



Übersicht 7: Persönlichkeitsaspekte nach Studienzweig (Quelle: eigene Darstellung)

Studierende unterschiedlicher universitärer Einrichtungen zeigen in Bezug auf die drei erhobenen Persönlichkeitsaspekte nur im Faktor (F1) *Lernmotivation* signifikante Unterschiede ( $p = 0,01$ ) zu Gunsten der FH-Studierenden. Diese haben mit einem Mittelwert von  $MW = 3,80$  gegenüber den PH-Studierenden ( $MW = 3,54$ ) eine höhere *Lernmotivation*. Der Effekt ( $d = 0,372$ ) ist geringfügig unter Hatties Marke von 0,4 (Hattie 2009).



Übersicht 8: Persönlichkeitsaspekte nach universitärer Einrichtung (Quelle: eigene Darstellung)



### 4.4.3 Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsaspekten

Abschließend interessiert, ob zwischen *Lernmotivation*, *Selbstvertrauen* und *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* Zusammenhänge bestehen.

		(F1) Lernmo- tivation	(F2) Selbst- vertrauen	(F3) An- stren- gungsbe- reitschaft
(F1) Lernmotivation	r	1	<b>,219**</b>	<b>,458**</b>
	p		<b>,000</b>	<b>,000</b>
(F2) Selbstvertrauen	r		1	<b>,254**</b>
	p			<b>,000</b>
(F3) Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	r			1
	p			

Übersicht 9: Korrelationstabelle Persönlichkeitseigenschaften (Quelle: eigene Darstellung)

Alle drei Persönlichkeitseigenschaften zeigen sich direkt proportional signifikant korreliert. Den stärksten Effekt zeigt die Korrelation zwischen der (F1) *Lernmotivation* und der (F3) *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* mit einem Korrelationskoeffizienten  $r = 0,458$ . Damit klärt die *Lernmotivation* näherungsweise 21,0 % der Varianz der *Anstrengungsbereitschaft* auf.

## 5 Zusammenfassung

Die vorliegende empirisch-quantitative Untersuchung an Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht-pädagogischer Studienrichtungen richtet den Blick auf (1) Disparitäten zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen in Bezug auf die vorgelegten Berufswahlmotive.

Der Aspekt einer *geregeltten Arbeitszeit* ist den weiblichen Studierenden signifikant wichtiger als den männlichen Kollegen ( $d = 0,312$ ). Beim *Macht-Motiv* scoren die männlichen Studierenden höher ( $d = 0,323$ ).

Zwischen Studierenden der Primar- und der Sekundarstufe ergeben sich keine interpretierbaren Differenzen. Im Ranking der Berufswahlmotive aller Lehramtsstudierenden gelten die *persönliche Zufriedenheit* ( $MW = 4,75$ ), die *geregeltte Arbeitszeit* und *viel Freizeit* am bedeutsamsten. *Hohes Einkommen*, *ge-*

*sellschaftliches Ansehen* und *Macht* ( $MW = 1,89$ ) befinden sich auf den unteren Rangplätzen.

Außerdem zeigten sich unterschiedliche Sichtweisen von Studierenden an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Für Studierende an Fachhochschulen ist das *Einkommens-Motiv* signifikant bedeutender als für Studierende an Pädagogischen Hochschulen ( $d = 0,643$ ) sowie für Studierende an Universitäten ( $d = 0,554$ ). Der Aspekt einer *geregelten Arbeitszeit* wird hingegen von PH-Studierenden gegenüber FH-Studierenden ( $d = 0,524$ ) und UNI-Studierenden ( $d = 0,301$ ) präferiert.

Ein weiterer Studienansatz widmet sich möglichen (2) Unterschieden zwischen verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf operationalisierte Persönlichkeitsaspekte.

Männliche Studierende zeigen eine signifikant geringere *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* als weibliche Studierende ( $d = 0,799$ ).

Studierende unterschiedlicher universitärer Einrichtungen zeigen in Bezug auf die drei erhobenen Persönlichkeitsaspekte nur im Faktor *Lernmotivation* signifikante Unterschiede. FH-Studierende haben eine signifikant höhere Lernmotivation als die PH-Studierenden.

Zuletzt wurde allfälligen (3) Zusammenhängen zwischen den untersuchten Persönlichkeitsaspekten nachgegangen. Hier zeigen sich alle drei Persönlichkeitseigenschaften *leistungsbezogenes Selbstvertrauen*, *Lernmotivation* und *Anstrengungsbereitschaft/Aktive Lernhaltung* direkt proportional signifikant korreliert.

## 6 Hochschulpädagogische Relevanz: Diskussion und Ausblick

Neben dem Wissen (Knowledge) sowie den Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) sind auch die Einstellungen und Haltungen (Attitudes) sowie die Persönlichkeitseigenschaften (Personality Traits) zentrale Determinanten wirksamer Lehrer\*innen-Kompetenz (vgl. Melzer et al. 2015, S. 61). Hier setzt die vorliegende Studie an und bietet notwendige Evidenzen für individualisierte Angebote wie auch die hochschuldidaktische Forderung nach forschender bzw. forschungsbasierter Lehre. Auf Basis individueller Persönlichkeitsprofile lassen sich maßgeschneiderte Angebote ausrichten, um die hochschulische Lehre zu optimieren. Erst differenzierte Kenntnisse über die Lernenden ermöglichen eine differenzierte Vorlesungs- bzw. Seminargestaltung

durch Hochschullehrende. Dass beispielweise weibliche Studierende trotz signifikant höherer Anstrengungsbereitschaft/Aktiver Lernhaltung nicht an die Scores der männlichen Mitstudierenden in Bezug auf das Selbstvertrauen herankommen, erscheint paradox und eröffnet ein breites Interventionsfeld, das Empowerment weiblicher Studierender in der Ausbildung stärker voranzutreiben. Doppelt schwer wiegt auch die Erkenntnis, dass die Lernmotivation von Lehramtsstudierenden unter jener der übrigen Studierenden liegt. Das stellt zum einen eine Hürde für eine engagierte Lehramtsausbildung dar, zum anderen sollten doch gerade jene Personen, welche für das Lernen der Jugend zukünftig verantwortlich sind, beispielhaft hohe Lernmotivation zeigen. Unter diesem Licht erscheinen weitere (auch geschlechtssensible) Programme zur Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit im Rahmen der Lehramtsausbildung sinnvoll.

An Limitationen der Studie will angegeben werden, dass Determinanten und Motive relativ unabhängig voneinander im Zuge dieser Forschung betrachtet wurden. Für weiterführende Studien würde es sich daher anbieten, mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen die Struktur bzw. Korrespondenz der Leistungsdeterminanten einer genaueren Betrachtung zuzuführen. Mit Bezug auf das empirische Modell wäre auch denkbar, mit Strukturgleichungsmodellanalysen zu analysieren, inwiefern Determinanten und Motive korrespondieren.

## Literatur

- Asendorpf, J. (2011): *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. 2. Aufl., Berlin und Heidelberg: Springer.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 27 (6), S. 12–26.
- Beer, R., Prenner, M. & Swoboda, W. (2019): Sozioökonomischer Status und die Bildungsaspiration der Eltern von Kindern vor, in und nach der Primarstufe. Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt BEBI. *RE&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, Tag der Forschung, April 2019, ISSN: 2313–1640.
- Billich-Knapp, M., Künsting, J. & Lipowsky, F. (2012): Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(5), S. 696–719.

- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2016): Determinanten der Schulleistung. In: M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Freund, J. (2012): Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In: W. Wolf, J. Freund & L. Boyer, (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik in der Grundschule* (S. 257–264). Wien: Jugend und Volk.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007): Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7, S. 48–56.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Jäger, R. & Helmke, A. (2008): Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. [http://doi.org/10.5159/IQB\\_MARKUS\\_v1](http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1)
- Keller-Schneider, M. (2011): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), S. 157–185.
- 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), S. 289–315.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Losier, G. F. & Vallerand, R. (1994): The Temporal Relationship between Perceived Competence and Self-Determined Motivation. *The Journal of Social Psychology* 134 (6), S. 793–801.
- Lauber, A. (2017): *Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*. Münster: Waxmann.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen. Review internationaler Studien. *Zeitschrift Erziehungswissenschaft* 26/51, S. 61–80.
- Puca, R. M. & Schüler, J. (2017): Motivation. In: J. Müsseler & Rieger, M. (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 223–249). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Reinmann, G. (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2016): Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? In: J. Loughran & M. L. Hamil-

- ton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 275–304). Springer: Singapore.
- Rudolph, U. (2013): *Motivationspsychologie kompakt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – Was für Schulen? *Lernende Schule* 46-47, S. 16–21.
- Schwarz, J., Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2013): Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2(1), S. 9–20.
- Wiater, W. (2015): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Augsburg: Auer.

